TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX 5

LISTE DES FIGURES 6

INTRODUCTION 7

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE 9

1.1 Un souci de s'accorder aux impératifs d'une société moderne 9

1.2 Questions de recherche 15

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE 17

2.1 L'évaluation des compétences 17

2.1.1 Le sens 18

2.1.1.1 Les fonctions de l'évaluation 19

2..1.1.2 La nature des tâches évaluatives 23

2.1.2 Le quoi : les objets d'évaluation 25

2.1.3 Le comment 27

2.1.3.1 Les courants pédagogiques 28

2.1.3.2 Les modalités d'évaluation 28

2.1.3.2 Le rôle de l'élève dans l'évaluation 29

2.1.3.3 Le rôle de l'enseignant dans l'évaluation 30

2.2 Le portfolio 31

2.2.1 Nature du portfolio 32

2.3 Le lien entre l'évaluation des compétences et le portfolio 35

2.4 Objectifs, limites et pertinence sociale de la recherche 40
2.4.1 Objectifs de la recherche 40
2.4.2 Limites de la recherche 40
2.4.3 Pertinence sociale de la recherche 42

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE 44

3.1 Population à l'étude 45
3.2 Démarche méthodologique et instrumentation 46

CHAPITRE IV
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS 52

4.1 Sens de l'évaluation 52
4.1.1 Fonctions de l'évaluation 52
4.1.2 Nature de la tâche 57
4.2 Objets d'évaluation 59
4.3 Le comment de l'évaluation : modalités et rôles 63
4.3.1 Les modalités de l'évaluation 63
4.3.2 Le rôle de l'élève en situation d'évaluation 65
4.3.3 Le rôle de l'enseignante 69
4.4 Le portfolio vu par les enseignantes 71

CHAPITRE V
ANALYSE DES RÉSULTATS 79

5.1 Analyse du sens 79
5.1.1 Analyse des fonctions de l'évaluation 79
5.1.2 Analyse de la nature de la tâche 86
5.2 Analyse des objets d'évaluation 93

5.3 Analyse des modalités de l'évaluation 94
5.4 Analyse du rôle joué par l'élève dans un contexte d'évaluation 100
5.5 Analyse du rôle joué par l'enseignante 101

CONCLUSION 104

APPENDICE A
TABLEAU DES CONCEPTS, DIMENSIONS ET INDICATEURS 110

APPENDICE B
QUESTIONNAIRE POUR LES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES 114

APPENDICE C
GRILLE D'ANALYSE DU CONTENU DES PORTFOLIOS 117

BIBLIOGRAPHIE 119

LISTE DES TABLEAUX

Tableau ..... Page

3.1 Devis méthodologique 42

4.1 Synthèse de présentation des résultats 65

5.3 Analyse d'une tâche simple tirée d'un portfolio d'élève 79

5.5 Analyse d'une tâche complexe tirée d'un portfolio d'élève 81

5.8 Tableau synthèse de l'analyse des résultats 91

LISTE DES FIGURES

Figure ..... Page

2.1 Processus du portfolio selon Paulson 26

2.2 Lien entre la démarche évaluative et la logique du portfolio en cours de l'apprentissage 30

5.1 Le portfolio comme outil d'évaluation 75

5.2 Tâche simple tirée d'un portfolio d'élève 77

5.4 Tâche complexe tirée d'un portfolio d'élève 80

5.6 Cohérence des croyances et des pratiques des enseignantes qui mettent de l'avant une évaluation basée sur l'accumulation de connaissances 88

5.7 Cohérence des croyances et des pratiques des enseignantes qui mettent de l'avant une évaluation basée sur la mobilisation des ressources 89

RÉSUMÉ

La dernière réforme scolaire a remis plusieurs pratiques éducatives en question, notamment au chapitre de l'évaluation. Pour s'accorder à une approche par compétences, l'évaluation des apprentissages doit permettre de documenter tant le processus adopté par l'élève que le produit fini auquel il arrive. L'évaluation doit aussi être plus authentique et accorder la plus grande place au soutien de l'élève dans ses apprentissages, tout en permettant de porter un jugement éclairé sur le développement des compétences. Le portfolio semble être un outil de choix pour s'accorder à cette conception de l'évaluation. Toutefois, les modalités d'utilisation de cet outil demeurent floues. Ainsi, cette recherche de nature exploratoire s'intéresse au sens accordé à l'évaluation des apprentissages par des enseignantes du primaire qui utilisent le portfolio. Elle décrit aussi ce que ces enseignantes évaluent à l'aide du portfolio (les objets de l'évaluation) et de quelle manière elles le font (les modalités de l'évaluation).

Des entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de quatre enseignantes au primaire de l'Abitibi-Témiscamingue. Chacune de ces enseignantes a fourni une copie d'un portfolio d'élève qui a été soumise à une analyse de contenu. Sur le plan du sens accordé à l'évaluation, les données permettent de conclure que la fonction d'aide à l'apprentissage prend beaucoup d'importance tout en étant intimement liée à la fonction de certification. Une nouvelle fonction de l'évaluation émerge : celle du plaisir.

Les données font ressortir à quel point les enseignantes interrogées font preuve de cohérence. En effet, leurs pratiques évaluatives s'alignent avec leurs croyances au regard de l'évaluation. Le discours des enseignantes montre que l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation sont étroitement liées. Le cheminement des enseignantes dans la compréhension du concept de compétences et dans l'utilisation d'un nombre grandissant de tâches complexes (des tâches ou des problèmes à résoudre qui amènent l'élève à mobiliser ses ressources) varie. Pour certaines, des pas sont accomplis en enseignant des notions sur des périodes de temps plus courtes et en évaluant de façon plus fréquente. Pour d'autres, l'évaluation est imbriquée à l'enseignement et l'apprentissage au quotidien. Malgré que les caractéristiques des tâches complexes demeurent encore floues, certaines enseignantes en utilisent de plus en plus.

Sur le plan des modalités de l'évaluation, les enseignantes utilisent largement l'observation quotidienne de leurs élèves. Toutefois, cette observation est très peu instrumentée, ce qui donne à penser que les outils manquent pour documenter leurs observations. Nous notons que le rôle de l'élève varie selon qu'on lui propose une tâche simple ou une tâche complexe. Quant au rôle de l'enseignante, toutes se rendent disponibles pour aider les élèves en cours d'apprentissage, désireuses de les soutenir adéquatement. Par souci de validité, certaines enseignantes manifestent le besoin de laisser l'élève réaliser certaines tâches évaluatives complètement seul.

Il ne fait nul doute que des outils permettant d'instrumenter l'observation des élèves au quotidien doivent être développés. Aussi, nous questionnons la possibilité d'évaluer des compétences par le biais de tâches simples. De plus, le portfolio appartient bien sûr à l'élève, mais il répond davantage aux besoins des enseignantes, les aidant à structurer leurs pratiques évaluatives. Bien que les participantes mentionnent des difficultés à organiser des rencontres individuelles autour du portfolio, il ne fait nul doute que celui-ci « parle » davantage que le bulletin et comporte de nombreux atouts. En plus du plaisir que les élèves ont à le feuilleter et le présenter à leurs parents, le portfolio constitue aussi et surtout une fenêtre privilégiée sur le progrès de l'élève.

Rapport-Gratuit.com

INTRODUCTION

Dans un contexte socio-économique de mondialisation et de compétitivité croissante, le système scolaire québécois tente de se mettre au diapason en proposant une réforme de son programme du primaire, engagée depuis six ans déjà. Cette réforme scolaire, qu'il est maintenant convenue d'appeler « renouveau pédagogique » a remis plusieurs pratiques éducatives en question et les procédés évaluatifs n'ont pas échappé à ces bouleversements. Pour s'accorder à une approche par compétences, l'évaluation des apprentissages doit être menée d'une façon différente. Ainsi, les enseignants tentent d'implanter dans leurs classes de nouvelles façons de faire au chapitre de l'évaluation. Parmi celles-ci, le portfolio est présenté comme un outil de choix. Néanmoins, il convient de se demander dans quelle perspective les enseignants utilisent le portfolio et quelles sont les modalités d'évaluation qui s'y rattachent. À cet égard, notons que les balises d'application de cet outil d'évaluation demeurent floues, ce qui nous incite à explorer cette dimension de la pratique éducative pour apporter un éclairage sur le développement de celle-ci.

Pour bien cerner la situation, la première partie de ce texte tente de circonscrire une problématique qui prend en considération quelques réflexions sur les pratiques évaluatives. Cette problématique traite de la réflexion issue, d'une part, des auteurs s'étant penchés sur la question et, d'autre part, des changements proposés par le renouveau pédagogique. De cette problématique se dégage une première formulation de question de recherche à laquelle tente de répondre le cadre conceptuel. Ce cadre conceptuel aborde les questions de l'évaluation des compétences et l'utilisation du portfolio. Au regard de la méthodologie, précisons que nous avons mené une étude exploratoire pour comprendre les significations que les enseignantes utilisatrices du portfolio accordent à l'évaluation des apprentissages. Cette recherche exploratoire

permet de décrire ce que les enseignantes du primaire évaluent à l'aide du portfolio et de quelle manière elles le font.

Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique entourant l'évaluation dans un contexte d'implantation du renouveau pédagogique et nous soulignons l'absence de balises guidant les pratiques des enseignants. Dans le deuxième chapitre de ce rapport, nous présentons les caractéristiques des pratiques évaluatives traditionnelles ainsi que celles de l'évaluation des compétences. Nous exposons les attributs du portfolio comme outil au service de l'évaluation des compétences. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Nous y présentons les conditions entourant la cueillette des données réalisée dans le cadre de cette recherche ainsi que les outils utilisés. Dans le quatrième chapitre, nous présentons l'ensemble des résultats permettant de documenter le sens, les objets évalués et les modalités réellement employées par les enseignantes rencontrées. Le cinquième chapitre analyse les données recueillies à la lumière des balises du cadre théorique et apporte des nuances conceptuelles susceptibles de l'enrichir. Enfin, une brève conclusion souligne les éléments jugés importants et soulève quelques questions qui concernent la pratique et la recherche.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Pour définir la problématique de recherche, l'examen des écrits permet d'abord de circonscrire l'état de la question de l'évaluation des apprentissages en contexte de réforme du programme de l'école québécoise. Cette première mise en contexte nous permet ensuite de cibler l'objet de recherche et de proposer des questions qui en découlent. Commençons donc par regarder comment les auteurs décrivent la situation relative à l'évaluation des apprentissages.

1.1 Un souci de s'accorder aux impératifs d'une société moderne

Dans le cadre de la présente réforme, le Ministère de l'éducation tente d'adapter son système éducatif aux exigences du monde moderne. Selon Roegiers (2000), trois défis se posent : le renoncement à une pédagogie fondée sur la transmission des savoirs compte tenu de la multiplication des connaissances et de leur accessibilité, la nécessité de proposer aux élèves des apprentissages qui ont du sens et enfin, l'importance d'offrir à tous les mêmes chances de réussite. Pour tenter de relever ces défis, le MEQ a choisi de formuler un programme du point de vue de ce que l'élève est amené à développer à travers ses apprentissages. Dans cette optique, le MEQ a tenté de présenter les principaux savoirs à acquérir au regard de l'usage que l'élève devrait idéalement en faire, d'où le choix d'une approche par compétences (Carbonneau et Legendre, 2002). On peut définir une compétence comme étant « *un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de*

ressources »[1]. Comme l'indique Carbonneau et Legendre, « *une compétence ne constitue pas un objet d'enseignement, mais l'expression d'une intention éducative : elle ne s'enseigne pas à proprement parler, mais ne peut qu'être soutenue dans son développement par des situations éducatives appropriées qui concourent à son évolution sans toutefois la déterminer à elles seules* »[2]. Le choix et la planification des situations éducatives prend donc une importance cruciale pour le développement des compétences. Ce passage à un programme basé sur le développement des compétences dénote également un changement de paradigme qui a un impact certain sur la manière de concevoir l'évaluation et l'apprentissage (Legendre, 2001). Il s'agit ici de penser différemment les relations entre l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation. Dans les pratiques traditionnelles, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation correspondent à trois moments distincts qui suivent une séquence linéaire (Legendre, 2001). On mise sur les procédés d'enseignement et on recherche un produit ou une manifestation observable. Les programmes par objectifs influencés par une conception behavioriste de l'apprentissage s'inscrivent dans cette perspective. Avec l'implantation d'une approche par compétences, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas perçus comme des moments distincts. Ils interagissent plutôt de façon dynamique. Ainsi, l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage mais sert à le soutenir. Comme l'évaluation devient partie intégrante de la démarche pédagogique, on n'a plus à concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage (Legendre, 2001).

La formulation du programme par compétences propose une recentration sur l'apprenant qui joue alors un rôle majeur dans la construction de ses savoirs

---

[1] Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation à l'école québécoise.* Québec : Gouvernement du Québec. p.4.
[2] Carbonneau, Michel et Marie-Françoise Legendre (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels . *Vie Pédagogique*. no.123. p.13.

(Carbonneau et Legendre, 2002). Cette orientation questionne notre conception de l'apprentissage et de l'enseignement, mais aussi notre conception de l'évaluation.

Au chapitre des changements inhérents à l'implantation du renouveau pédagogique en éducation, l'évaluation des apprentissages est identifiée comme l'un des aspects importants de la pratique enseignante à reconsidérer (MEQ, 2002). Comme le soulignent Carbonneau et Legendre (2002), l'adoption d'un programme axé sur le développement des compétences a une influence directe sur la façon de concevoir l'évaluation. Notons que plusieurs auteurs (Bélair, 1999; Hobbs, 1993; Valencia et al., 1994 ; Louis, 1999) reprochent aux pratiques évaluatives traditionnelles de manquer d'authenticité. En effet, l'utilisation de tests ou d'examens fait l'objet de nombreuses critiques. Tout d'abord, l'emploi de ces outils dans les classes crée une situation artificielle; à un moment précis, l'élève doit produire une réponse connue et acceptable par l'auteur de l'examen. Ensuite, les tests ou les examens ne permettent généralement pas de s'assurer que l'élève peut transférer ses apprentissages dans une situation concrète (Louis, 1999), but ultime de l'approche par compétences. Aussi, certaines recherches montrent que les titulaires enseignent en fonction des contenus choisis pour les tests et que, conséquemment, les élèves apprennent uniquement ce qui est évalué (Doyle, 1983, cité par Louis, 1999). Résultat : le curriculum rétrécit considérablement et l'enseignement autant que l'apprentissage deviennent fragmentés (Linn, 1985, cité par Valencia et al., 1994). D'autre part, le rôle de l'enseignant se modifie au moment où les tests sont administrés : d'une personne qui venait en aide à l'élève, il devient un juge qui sanctionne l'acquisition des apprentissages (Louis, 1999). Bélair (1999) souligne également que l'administration d'examens peut provoquer du stress chez l'élève, amenant celui-ci à craindre toute situation d'évaluation. Ainsi, le choix de privilégier une approche par compétences oblige à reconsidérer la manière d'évaluer les apprentissages.

D'après Jalbert et Munn (2001), le soutien à l'apprentissage et le développement des compétences sous-tendent une plus grande place pour la fonction de l'évaluation qui vise l'aide à l'apprentissage. Dans *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, le Ministère de l'éducation (2002) se penche sur les deux fonctions principales de l'évaluation, à savoir l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. Selon Jalbert et Munn (2001), ces deux fonctions correspondent à des réalités distinctes malheureusement confondues à l'heure actuelle. En effet, l'aide à l'apprentissage (ou son proche parent, l'évaluation formative) qui regroupe les activités destinées à soutenir le processus d'apprentissage, a longtemps été accolée à « ce qui ne compte pas ». De son côté, la reconnaissance des compétences est traditionnellement associée à l'évaluation sommative, c'est-à-dire « ce qui compte ». Toujours selon Jalbert et Munn (2001), la fonction sommative prédominerait encore dans les pratiques évaluatives. En fait, les enseignants ont l'impression que l'évaluation formative, cette pratique sensée soutenir l'apprentissage, empiète sur le temps alloué à l'enseignement (Scallon, 1996). Scallon (2001) va plus loin en soulignant que « *l'évaluation exclusivement terminale a cédé sa place à une pratique d'évaluation sommative dite continue, où des résultats partiels obtenus au long d'un trajet sont accumulés arithmétiquement (voire additionnés) pour constituer un bilan sommatif* »[3]. Or, la fonction principale de l'évaluation devrait, selon Jalbert et Munn (2001), être l'aide à l'apprentissage, précisément celle qui semble boudée par les enseignants.

Face à cette situation, le Ministère de l'éducation propose des pratiques évaluatives rénovées dans son Cadre de référence (MEQ, 2002). L'un des jalons de ces pratiques repose sur des situations qui servent à la fois l'apprentissage et l'évaluation. Puisqu'on ne peut, à proprement parler, enseigner des compétences, l'enseignant

---

[3] Scallon, Gérard (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique. p. 17.

propose des situations où l'élève doit résoudre des problèmes ou réaliser une production, bref des situations significatives. Ces situations permettent à l'élève de mobiliser ses acquis de façon efficace (Roegiers, 2001). L'évaluation consiste à voir comment l'élève se débrouille en analysant le produit final de l'apprentissage, mais aussi le processus (Goupil, Pallascio et Petit, 1998). Or, ces pratiques évaluatives rénovées éveillent bien des craintes chez les enseignants : peur de ne pas être objectif, peur de perdre le contrôle ou peur de réduire le niveau d'exigences (Legendre, 2001). De plus, l'évaluation des compétences repose non pas sur un type d'instrumentation, mais bien sur une variété d'instruments qui apprécient des performances complexes. Cette appréciation de performances complexes peut être réalisée de plusieurs manières, dont deux sont souvent proposées dans le contexte actuel du renouveau pédagogique: à partir de tâches spécifiques confiées à l'élève ou grâce à l'utilisation du portfolio (Louis, 1999). Le MEQ souligne également l'importance d'une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation et propose l'usage de grilles d'observations, de productions annotées d'élèves et de portfolios (MEQ, 2001).

Toutefois, l'identification de ces modalités n'en décrit pas pour autant l'opérationnalisation. Les lectures réalisées dans le cadre de cette recherche ne présentent que des propositions globales sans que des modèles opérationnels ne soient clairement établis. De plus, l'évaluation des compétences n'est pas simple. Elle s'effectue par le biais de tâches dites complexes où l'élève est appelé à mobiliser ses ressources. Ces tâches peuvent s'étaler une période de temps variant de quelques heures à quelques semaines. Ainsi, plus on accorde de temps à une tâche dite complexe, plus on réduit le nombre de pièces finies dont on peut disposer pour poser un jugement. Ainsi, il devient difficile de prendre une décision face à un élève devant le petit nombre de tâches complétées (Louis, 1999). Par ailleurs, Roegiers (2001) mentionne que pour éviter le hasard, on devrait proposer au moins trois situations

utilisant le même critère d'évaluation pour juger de l'atteinte d'une compétence. C'est la conséquence de la complexité de la compétence sur l'évaluation. Cette contradiction souligne l'une des difficultés de l'évaluation des compétences. De plus, les attentes des instances ministérielles et celles des enseignants au regard de l'évaluation diffèrent, ce qui crée des tensions (Valencia et al., 1994). Également, une croyance tenace perdure dans le milieu scolaire : collaborer revient à tricher. Or, l'évaluation dans une perspective de renouveau valorise une collaboration entre les pairs similaire à celle des milieux de travail (Valencia et al., 1994), ce qui remet en question la mise en œuvre de l'évaluation des compétences des élèves.

En raison de l'implantation de l'approche par compétences et du besoin de renouveler la palette d'instruments évaluatifs, des alternatives aux examens standardisés apparaissent pertinents : l'évaluation par le portfolio, l'évaluation de la performance, l'évaluation en situation authentique, l'évaluation basée sur le curriculum et l'évaluation critériée (Daniels, 1999). D'emblée, l'utilisation du portfolio semble ouvrir des avenues intéressantes sur le plan de l'évaluation. De nombreux auteurs établissent des liens clairs entre l'usage du portfolio et l'évaluation des compétences (Valencia et al.1994; Bélair, 1999; Louis, 1999). Toutefois, l'usage qu'on en fait dépend de l'interprétation qui prévaut à sa mise en forme et son utilisation concrètes. D'après Lock et Munby (2000), les croyances des enseignants sont cruciales dans un processus d'implantation de nouvelles approches. Ces derniers ont-ils la même compréhension que les auteurs qui plaident en faveur de l'implantation du portfolio? Cette question propose de ne pas s'arrêter qu'aux outils, mais aussi d'explorer les fonctions que les enseignants privilégient dans leurs pratiques évaluatives. Que dire alors de la confusion entre la reconnaissance des compétences et l'aide à l'apprentissage dont font état Jalbert et Munn (2001). L'importance de prendre en compte les croyances et les pratiques des enseignants sur la question de l'évaluation des apprentissages prend ici tout son sens.

1.2 Questions de recherche

Bien que plusieurs aspects du renouveau en matière d'évaluation méritent qu'on s'y intéresse, nous avons choisi d'en cibler certains. D'abord, les considérations sur les fonctions désormais accordées à l'évaluation nous amènent à cibler, comme objet de la recherche, les significations que prend l'évaluation à travers les modèles de portfolio élaborés et mis en place par les enseignantes dans leur classe. Cet objet mène à la formulation de notre question de recherche.

Quelles significations les enseignantes participantes accordent-elles au concept d'évaluation dans l'implantation du portfolio?

Deux sous-questions s'ajoutent :

Qu'est-ce que les enseignantes évaluent avec le portfolio? QUOI

Comment procèdent-elles? COMMENT

Ces deux sous-questions nous permettent de documenter les pratiques des enseignantes en matière d'évaluation. En effet, la transition vers une approche par compétences nous amène à nous pencher sur ce que les enseignantes évaluent avec le portfolio. S'agit-il justement de compétences ou d'autre chose? La première sous-question permet de préciser l'aspect des significations en tenant compte de l'importance de documenter le quoi. La deuxième sous-question nous permet d'apporter un éclairage sur l'opérationnalisation des orientations ministérielles, compte tenu de l'absence de modèles pour guider l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation. Ainsi, nous tentons de saisir les significations accordées au concept d'évaluation des compétences à travers les pratiques des enseignantes qui elles, contribueront à documenter le plan opérationnel.

Bref, la problématique qui a soulevé notre intérêt est maintenant énoncée. Elle a amené la formulation d'une question de recherche ainsi que de deux sous-questions. Le chapitre suivant pose les bases théoriques qui guident notre démarche.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre intérêt de recherche est de décrire le sens que les enseignants accordent à l'évaluation ainsi que les objets qu'ils évaluent et les modalités qu'ils utilisent. Ainsi, le cadre théorique tente de définir le concept d'évaluation des compétences et celui de portfolio en guise de première réponse théorique à nos questions de recherche. Le présent chapitre est composé de trois sections : la première porte sur l'évaluation des compétences, la deuxième traite du portfolio et la troisième met en évidence les liens existant entre les deux.

2.1 L'évaluation des compétences

Devant la pluralité de termes qui définissent actuellement l'évaluation, il nous a été difficile de faire un choix qui ne soit pas trop limitatif. Nous avons finalement choisi le terme « évaluation des compétences » pour présenter certains aspects des pratiques évaluatives que le renouveau pédagogique et la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003) prescrivent. Dans cette politique, le MEQ présente une vision unifiée de l'évaluation des apprentissages tant à la formation générale des jeunes qu'à la formation des adultes et à la formation professionnelle. La politique s'appuie d'abord sur trois valeurs fondamentales: la justice, l'égalité et l'équité. En outre, le MEQ (2003) insiste aussi sur les trois valeurs instrumentales présentées dans sa politique : cohérence, rigueur et transparence. La cohérence suppose que l'évaluation est directement reliée à la mission de l'école (instruire, qualifier et socialiser) ainsi qu'aux objets d'apprentissage du programme de formation. La rigueur se traduit par une évaluation précise menée au moyen d'instruments qui

permettent de collecter une information pertinente et suffisante. Enfin, la transparence sous-entend que les normes et modalités de l'évaluation sont connues de tous. L'enseignant doit informer clairement l'élève de ce sur quoi il sera évalué et offrir une rétroaction pertinente sur les apprentissages de ce dernier.

Pour définir l'évaluation dans un contexte d'approche par compétences, il faut d'abord tenter d'en saisir le sens, ce qui renvoie aux fonctions et à la nature de la tâche évaluative[4]. Cette première tentative de définition se précise ensuite sur le plan opérationnel en termes de «quoi» et de «comment». Ainsi, notre compréhension s'articule-t-elle non seulement autour de la question du sens, mais aussi en fonction de considérations d'ordre pratique. Afin de permettre une meilleure compréhension, le concept d'évaluation des compétences est comparé à celui d'évaluation dans une perspective traditionnelle. Le but n'est cependant pas de mettre ces deux termes en opposition. Cette mise en parallèle se veut plutôt une manière de faire ressortir plus clairement les caractéristiques des intentions ministérielles par rapport aux pratiques que l'on veut changer.

2.1.1 Le sens

Dans un premier temps, le sens de l'évaluation est défini par les fonctions que visent l'évaluation. Ces fonctions peuvent être directes ou indirectes. Dans un deuxième temps, la nature des tâches qui guident l'enseignant dans son jugement permet de raffiner la définition du sens.

---

[4] Par tâche évaluative, nous entendons une tâche spontanée ou planifiée par l'enseignant lui permettant de porter un jugement.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

2.1.1.1 Les fonctions de l'évaluation

Les fonctions de l'évaluation dans une perspective traditionnelle et celles de l'approche par compétences possèdent à la fois des caractéristiques communes et des différences importantes. Nous avons choisi de présenter les fonctions de l'évaluation selon leur lien de parenté pour faire ressortir encore mieux les ressemblances et les différences.

2.1.1.1.1 La fonction sommative et la fonction certificative

La fonction sommative, associée à l'approche traditionnelle, et la fonction certificative, associée à l'approche par compétences, ont en commun un caractère public. En effet, elles débouchent sur des prises de décisions qui sont consignées sur un document spécifique que l'on peut qualifier de public (Rey et al., 2003), le bulletin par exemple. De plus, la fonction sommative et la fonction certificative de l'évaluation sont utilisées toutes les deux lors de moments officiels où une prise de décision survient. Voyons maintenant leur définition respective ainsi qu'en quoi elles diffèrent.

La fonction sommative est définie par Rey et al. (2003) comme étant la sommation d'un ensemble d'observations. Legendre (1993) précise que ces observations, souvent des examens, peuvent être appuyées par des critères ou des normes standardisées. Hadji (1997) ajoute qu'il s'agit d'une évaluation plutôt globale. L'évaluation sommative a lieu après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout : un chapitre du cours ou un cours complet étalé sur un semestre, par exemple. À partir des résultats à l'évaluation sommative, l'enseignant dresse un classement des élèves entre eux. Elle sert donc essentiellement à informer l'élève et l'enseignant sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs (Legendre, 1993). Par la suite,

une décision d'ordre pédagogique, l'emploi de mesures de remédiation notamment, peut être prise. L'évaluation sommative permet également la prise de décisions d'ordre administratif, c'est-à-dire la note apparaissant au bulletin ou le fait que certains élèves soient promus ou non au niveau suivant.

Dans l'approche par compétences, la fonction certificative permet de rendre compte du niveau de développement des compétences. C'est notamment le cas à la fin de chacun des cycles au primaire. Ce jugement sur le développement des compétences n'est pas le fait de l'enseignant titulaire comme dans le cas de la fonction sommative. Ce sont les enseignants du cycle qui réalisent un bilan des apprentissages de l'élève en considérant l'ensemble des informations pertinentes. Ce bilan s'effectue à la lumière des attentes de fin de cycle du *Programme de formation* (MEQ, 2001) et des *Échelles de niveaux de compétence* (2002a). Le bilan de fin de cycle permet aussi aux enseignants de fournir des informations à ceux du cycle suivant.

2.1.1.1.2 La fonction formative et la fonction d'aide à l'apprentissage

Le Ministère de l'éducation précise que la fonction formative de l'évaluation, associée à l'approche traditionnelle, et la fonction d'aide à l'apprentissage, associée à l'approche par compétences, sont de très proches parentes (MEQ, 2003). Elles servent à informer l'enseignant et surtout l'élève du degré de maîtrise atteint par de ce dernier (Rey et al., 2003). Elles ne nécessitent aucun standard, peuvent être instrumentées ou non, délibérées ou accidentelles, puisque leur but est d'éclairer les acteurs du processus éducatif afin de le faciliter (Hadji, 1997). L'évaluation formative est définie par Legendre comme étant un « *mode d'évaluation de nature diagnostique dont la fonction essentielle est la régulation des apprentissages* »[5].

[5] Legendre, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin. p. 583.

Legendre fait ressortir deux éléments-clés dans sa définition : l'évaluation diagnostique et la régulation des apprentissages. Ces deux éléments se retrouvent dans la fonction formative autant que dans la fonction d'aide à l'apprentissage, mais se traduisent de manière différente.

Le premier élément concerne la nature diagnostique de l'évaluation. D'après Rey et al. (2003), toute évaluation est diagnostique puisque l'objectif est d'informer. Dans le cas de la fonction formative, l'évaluation permet un diagnostic des faiblesses et des habiletés défectueuses (Rey et al., 2003). On utilise l'enseignement correctif pour soutenir l'élève. Dans le cas de la fonction d'aide à l'apprentissage, l'évaluation vise un diagnostic des compétences et des processus de l'élève. C'est la différenciation offerte par l'enseignant qui constitue l'un des soutiens les plus importants.

Le deuxième élément se rapporte à la régulation, définie par le MEQ (2002) comme étant l'ajustement de l'apprentissage et celui des actions pédagogiques. Allal (dans Allal, Bain et Perrenoud, 1993) précise que dans le processus de régulation, l'enseignant pose d'abord une hypothèse sur la progression de l'élève. Pour favoriser la réflexion et stimuler la recherche de solutions aux difficultés, l'enseignant utilise ensuite des questions, des suggestions et des contre-exemples. On distingue trois types de régulations : les régulations interactives, rétroactives et proactives (Allal, dans Allal, Bain et Perrenoud, 1993). Les régulations interactives font référence aux interventions *en situation*, au moment où la tâche n'est pas achevée. L'enseignant intervient alors sur le processus de pensée et de communication en temps réel. Selon Perrenoud (dans Allal, Bain et Perrenoud, 1993), les régulations interactives sont les plus importantes. Les régulations rétroactives, elles, ont lieu après coup et permettent d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées (MEQ, 2002). Enfin, les régulations proactives ont lieu avant que l'élève s'engage dans une activité. Elles reposent donc sur les observations réalisées au cours d'activités

d'apprentissage antérieures et ouvrent la porte à des situations didactiques différenciées (Perrenoud, dans Allal, Bain et Perrenoud, 1993). Scallon (2005) précise que les régulations proactives passent par l'auto-évaluation. En effet, lorsque l'élève livre la perception qu'il a de l'activité dans laquelle il s'apprête à s'engager, il utilise son sentiment d'efficacité personnelle. Or, le sentiment d'efficacité personnelle serait stimulé par l'auto-évaluation.

L'évaluation à fonction formative fait partie du processus éducatif et revêt un caractère privé (Hadji, 1997), tout comme sa jumelle, la fonction d'aide à l'apprentissage. En effet, l'une comme l'autre constitue une sorte de dialogue particulier entre l'élève et l'enseignant. Ce « dialogue » peut porter sur le contenu pédagogique, mais il vise surtout à amener l'élève à adopter des attitudes qui facilitent l'apprentissage. Ainsi, ces deux fonctions de l'évaluation rejoignent la métacognition, définie par Tardif (1992) comme étant la connaissance et le contrôle qu'un individu a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives. Donc, les rétroactions de l'enseignant ont une importance capitale puisqu'elles contribuent à augmenter l'autonomie chez l'élève, l'amenant graduellement à réguler lui-même ses apprentissages (MEQ, 2002). On parle alors d'auto-régulation. La conscience par l'élève de son propre processus d'apprentissage et le recours à diverses stratégies en cas de difficulté font également partie des stratégies cognitives qui permettent l'auto-régulation.

2.1.1.1.3 Les fonctions indirectes de l'évaluation

Au chapitre des fonctions indirectes, Scallon en rapporte deux : la fonction de motivation et la fonction d'information aux différents acteurs. Dans une perspective traditionnelle de l'évaluation comme dans une perspective d'évaluation de

compétences, ces deux fonctions sont comblées. Elles le sont toutefois dans une optique différente. Dans une évaluation de type traditionnel, la motivation de l'élève est maintenue grâce à des vérifications fréquentes qui permettent à l'élève d'accumuler des points. Le but est ici de valoriser l'effort continu de l'élève (Scallon, 2004). Dans une perspective d'évaluation de compétences, le fait que l'évaluation soit imbriquée à l'apprentissage, qu'on mise sur le progrès de l'élève et que celui-ci participe activement au processus d'évaluation concourent à maintenir la motivation. Quant à la fonction d'information, elle est surtout assumée par le bulletin dans une perspective d'évaluation traditionnelle. Ce sont les notes qui informent de la réussite ou de l'échec de l'élève. Dans une perspective d'évaluation des compétences, les rétroactions offertes à l'élève sont plus fréquentes. Les critères permettant de juger du développement des compétences sont aussi connus de tous.

2.1.1.2 La nature de la tâche évaluative

Nous avons choisi de présenter la nature des tâches évaluatives dans une perspective traditionnelle en utilisant le terme « tâches simples ». Malgré que la nature des tâches évaluatives dans une perspective traditionnelle soit relativement claire dans les écrits des auteurs consultés, nous n'avons pu retracer aucun terme précis associé à ce type de tâches. L'utilisation du terme « tâches simples » visent donc à favoriser la compréhension du lecteur en mettant davantage en évidence les différences entre celles-ci et les tâches dites complexes propres à l'approche par compétences. Ainsi, Lusignan (2002) souligne que l'évaluation dans une perspective traditionnelle se fait souvent grâce à des exercices hors contexte, sans lien avec les domaines généraux de formation du Programme de formation à l'école québécoise (MEQ, 2001) ou très éloignés de la vie courante. Ces exercices sollicitent une seule discipline, en cohérence avec une pédagogie par objectifs typique de l'approche traditionnelle.

Scallon (2004) précise qu'il s'agit d'exercices, de tests et d'examens où l'élève répond à des questions brèves ou à choix multiples. Ceux-ci sont composés de questions qui mesurent chacune une partie de connaissance. Précisons qu'il existe trois catégories de connaissances (Tardif, 1992): les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les connaissances déclaratives correspondent à des savoirs, des connaissances théoriques. Les règles, faits, lois et principes entrent dans cette catégorie. Les connaissances procédurales font référence au comment d'une action, à sa procédure. On les décrit aussi comme des savoir-faire. Quant aux connaissances conditionnelles, elles concernent le quand et le pourquoi d'une action. Ainsi, une tâche simple cible une catégorie précise de connaissances. On reconnaît là le lien de parenté entre l'approche traditionnelle et une conception behaviorale de l'apprentissage et de l'enseignement. Dans cette perspective, le savoir est décortiqué en petites unités qui s'accumulent pour permettre à l'élève de posséder toutes les connaissances utiles à son adaptation au marché du travail (Vienneau, 2005). L'enseignant utilise un procédé de quantification ou de comptage pour mesurer. Il se soucie d'être objectif (Scallon, 2004). Legendre (2001) ajoute qu'au préalable, l'élève mémorise des connaissances ou exerce une habileté en particulier. L'administration d'un test suit. Cette séquence est cohérente avec l'idée que, dans une situation d'évaluation traditionnelle, l'évaluation suit l'apprentissage.

La mise en œuvre de compétences suppose que l'enseignant propose des tâches et des situations complexes. Le Ministère de l'éducation énonce quatre caractéristiques des tâches complexes :

1- Les tâches complexes constituent un problème à résoudre ou un but à atteindre. Ce problème ou ce but permet de poursuivre une intention éducative relative aux domaines généraux de formation.

2- Les tâches complexes mènent à une production originale et personnelle de la part de l'élève.

3- Elles supposent que l'enseignant utilise plusieurs critères pour juger de l'efficacité de la démarche et de la qualité de la production. Ces critères sont connus des élèves.

4- Les conditions de réalisation sont authentiques, c'est-à-dire similaires à celles des résolutions de problèmes rencontrées dans les milieux de travail : collaboration possible avec les pairs, accès à diverses ressources (livres, personnes, logiciels, etc.), temps alloué qui permet l'accomplissement de la tâche.

Il convient cependant d'ajouter qu'une tâche complexe ne compartimente plus les notions comme en situation traditionnelle. Une production complexe combine à la fois des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Le Ministère de l'éducation précise qu'il y a encore de la place pour les activités d'acquisition systématique des savoirs essentiels. Toutefois, ces tâches devraient être employées en combinaison avec celles qui font appel aux compétences dans leur ensemble (MEQ, 2002). Bref, les tâches simples et les tâches complexes sont utilisées.

2.1.2 Le quoi : les objets d'évaluation

Dans une situation d'évaluation traditionnelle, l'enseignant planifie une tâche qui cible de façon précise les apprentissages réalisés en classe. Nous avons défini précédemment les trois catégories de connaissances. Une tâche qui permet d'évaluer des connaissances implique dès le départ un traitement particulier de la part de l'apprenant (Roegiers, 2001). L'enseignant examine le produit fourni par l'élève

pour évaluer les connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles. Généralement, ce produit est prévisible, c'est-à-dire que l'enseignant attend de l'élève qu'il fournisse un produit précis. Les erreurs commises par l'élève permettent à l'enseignant de connaître les lacunes et les manques à combler (Scallon, 2004). Elles sont considérées comme des fautes dont l'élève a la responsabilité (Astolfi, 1997).

Dans une situation d'évaluation de compétences, l'élève mobilise ses ressources internes et externes. Les ressources internes correspondent à l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, ses habiletés et ses intérêts (MEQ, 2001). Quant aux ressources externes, elles font référence aux pairs, à l'enseignant et aux sources documentaires (MEQ, 2001). Cette mobilisation de ressources est d'ailleurs la première caractéristique d'une compétence selon Roegiers (2001). L'aspect de la mobilisation des ressources distingue la compétence de la connaissance. Roegiers (2001) évoque également le caractère finalisé de la compétence en expliquant que la mobilisation des ressources ne se fait pas gratuitement ou fortuitement. L'apprenant mobilise ses ressources en vue d'une production, d'une action, de la résolution d'un problème qui se pose dans sa pratique scolaire ou dans sa vie quotidienne. Ensuite, la compétence se définit à travers une catégorie de situations qui correspondent à des problèmes spécifiques liés à une discipline (Roegiers, 2001). Le Ministère de l'éducation (2001) a d'ailleurs établi un ensemble de grandes problématiques que les jeunes doivent affronter : les domaines généraux de formation. Pour porter un jugement sur le développement des compétences disciplinaires et transversales visées par le Programme de formation, l'enseignant s'intéresse au processus utilisé par l'élève ainsi qu'au produit final fourni par celui-ci. Ce produit n'est toutefois pas prévisible étant donné la latitude que l'enseignant accorde à l'élève. Il permet cependant à l'enseignant d'apprécier une diversité de compétences. Les erreurs commises par l'élève permettent à l'enseignant

Rapport-Gratuit.com

de comprendre la logique de l'élève. L'erreur fournit alors des indices quant à ce qui fait obstacle à la pensée de l'élève et est traitée *in situ* (Astolfi, 1997).

2.1.3 Le comment

D'une part, l'aspect du comment est défini par l'intermédiaire des courants pédagogiques et des modalités de l'évaluation. D'autre part, les rôles adoptés par l'élève ainsi que ceux joués par l'enseignant complètent cette définition conceptuelle.

2.1.3.1 Les courants pédagogiques

L'approche par compétences s'inscrit, selon Vienneau (2005), dans le courant constructiviste ainsi que dans le courant cognitiviste. Ces deux courants se distinguent du behaviorisme, la base de l'apprentissage par objectifs. Selon Vienneau (2005), le courant behavioral se préoccupe essentiellement de l'aspect quantitatif de l'apprentissage, en d'autres mots, du « combien » on a appris. Il sous-entend une conception interventionniste de l'enseignement basée sur les renforcements. L'apprentissage est défini en terme de produits ou de « bonnes réponses ». Le système d'enseignement repose sur la conformité sociale, la rapidité et l'efficacité. Ce courant pédagogique influence toujours fortement le domaine de l'éducation. Cependant, il est surtout marquant dans une approche d'enseignement et d'évaluation traditionnelle.

Bien que le Ministère de l'éducation n'identifie pas de courants pédagogiques dominants dans son programme par compétences, Vienneau (2005) croit que le courant constructiviste et le courant cognitiviste, entre autres, marquent ce programme. Le courant constructiviste serait actuellement prédominant en éducation.

Dans une perspective constructive, l'école vise le développement de la capacité à résoudre des problèmes de façon autonome. L'enseignement favorise le développement intellectuel des élèves (sur les bases de la théorie développementale de Piaget) par le biais de situations d'apprentissage. Dans cette perspective, l'apprentissage est construit par chaque apprenant à partir de ses « matériaux de base » : ses expériences, ses connaissances et ses conceptions antérieures. Le socio-constructivisme repose sur le même postulat, mais ajoute un autre « matériel » jugé essentiel : les interactions sociocognitives vécues avec les pairs et avec l'enseignant. Le courant cognitiviste s'intéresse davantage aux processus internes de l'apprentissage, à ce qui se passe dans la tête de l'apprenant au moment où il traite l'information. Dans cette perspective, l'enseignement vise donc le développement de stratégies cognitives et métacognitives efficaces. Le moyen par excellence de ce développement est l'enseignement stratégique qui tient compte des connaissances antérieures de l'élève et favorise l'organisation de ses connaissances. De cette perspective découle une conception de l'évaluation fort différente de ce que nous connaissons.

2.1.3.2 Les modalités d'évaluation

Traditionnellement, l'évaluation , influencée par le courant behavioriste, se base sur des tests et des examens que l'élève doit compléter dans un temps prédéterminé. La tâche n'est alors pas reliée à un contexte précis. Par ailleurs, le principe de base de l'évaluation des compétences consiste à tenir compte du contexte et de l'environnement dans lesquels l'apprenant aura à utiliser les habiletés développées (Louis, 1999). Il s'agit en fait de préparer l'apprenant à exercer son rôle d'adulte. Afin de saisir les différentes dimensions de l'apprentissage, l'évaluation repose sur une variété d'instruments plutôt que sur un seul type d'instrumentation (Louis,

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

1999) : grilles d'observation, entrevues avec l'élève, journaux de bord, portfolios. L'enseignant rend l'élève actif dans sa démarche d'apprentissage. Il s'intéresse autant au processus qu'au produit de l'apprentissage.

2.1.3.3 Le rôle de l'élève dans l'évaluation

L'évaluation dans une perspective traditionnelle attribue un rôle précis à l'élève : il lui revient de donner une réponse, d'accomplir la tâche évaluative requise. L'élève, relativement passif, participe à une mise en scène orchestrée intégralement par l'enseignant (Scallon, 2004). Sa motivation est extrinsèque car ce sont les renforçateurs externes offerts par l'enseignant qui la détermine.

Dans une perspective de l'évaluation où la fonction de soutien à l'apprentissage prend une grande importance, l'élève peut jouer un rôle plus actif. Scallon (2004) explique que l'implication de l'élève passe par deux pratiques distinctes : l'auto-correction et l'auto-évaluation. L'auto-correction constitue un premier pas vers une plus grande responsabilisation de l'élève. En effet, l'utilisation d'un corrigé, que l'élève peut utiliser afin d'apporter des corrections et consolider ses apprentissages, permet de donner une rétroaction de façon directe. Quant à l'auto-évaluation, elle est favorisée par l'utilisation d'approches telles que le portfolio où l'élève s'engage dans la gestion, la vérification et la régulation de ses apprentissages (Scallon, 2004). Cette idée rejoint les fondements liés au constructivisme en éducation. L'évaluation inspirée par le constructivisme encourage l'élève à choisir son mode d'expression, à collaborer avec ses pairs, à réfléchir à ses apprentissages ainsi qu'à repenser et réviser ses idées à mesure qu'elles se construisent (Herman et al., cité par Zvacek, 1999). L'élève doit ici démontrer sa capacité à mettre en œuvre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui sont nécessaires à la réalisation de la tâche et ce, dans un contexte

réel. L'engagement de l'élève dans la réalisation de la tâche revêt aussi une grande importance. Enfin, la situation d'apprentissage ne devrait pas modifier la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève comme c'est le cas dans une perspective d'évaluation traditionnelle (Bélair, 1999) inspirée du béhaviorisme.

2.1.3.4 Le rôle de l'enseignant dans l'évaluation

Le rôle de l'enseignant en est un de premier plan dans une situation d'évaluation traditionnelle. Il est en quelque sorte un ingénieur du comportement. Il planifie méticuleusement l'enseignement et met en place les conditions nécessaires à un apprentissage efficace, comme le veut le courant behavioriste. C'est lui qui fait le choix des sujets sur lesquels porteront les tâches évaluatives. De plus, il est le seul à porter un jugement sur les apprentissages de l'élève. Toutefois, ce rôle a pour effet de modifier la relation pédagogique avec l'élève car après avoir agi comme facilitateur, l'enseignant devient en quelque sorte un juge qui sanctionne les acquis de l'élève (Bélair, 1999). Dans une situation d'évaluation de compétences, le rôle de l'enseignant n'est pas modifié par rapport à celui qu'il joue dans une situation où il administre un examen. Le rôle de l'enseignant, en concordance avec le courant constructiviste, en est un de médiateur car il peut exploiter la zone proximale de développement. Ce concept est issu de la théorie de Vygotsky (Vienneau, 2005). Selon lui, tout apprenant dispose d'une espèce de marge de manœuvre cognitive à l'intérieur de laquelle des apprentissages deviennent possibles grâce à la médiation d'un adulte ou d'un pair exerçant le rôle d'expert. La zone proximale de développement correspond donc à la zone des apprentissages ardus, mais néanmoins accessibles avec le soutien d'un adulte. Dans une approche par compétences, l'enseignant continue de soutenir l'élève dans la réalisation d'une tâche complexe ou d'une résolution de problème. Scallon décrit cette caractéristique du renouveau en évaluation en parlant d'interactivité (2004). Il note que l'évaluation repose alors sur

la communication entre le sujet observé et la personne qui évalue; chacun pouvant apporter des ajustements. En fait, la personne qui évalue devient un témoin privilégié de toutes les manifestations d'une performance.

Ensuite, la manière dont l'enseignant exerce son jugement relativement à l'apprentissage n'est pas la même. Dans une perspective d'évaluation traditionnelle, l'enseignant recherche l'objectivité. Il s'appuie sur des examens et des résultats chiffrés pour rendre compte des apprentissages de l'élève. Ceci sous-entend néanmoins que les examens sont objectifs, ce qui n'est pas toujours le cas. Or, l'évaluation de compétences par le biais de performances complexes nécessite le recours au jugement professionnel. « *Mener une évaluation consiste donc à dégager un jugement d'ensemble, qui n'est pas la simple somme de ses composantes, tout en tenant compte de plusieurs habiletés et d'un ensemble de compétences* »[6] Le jugement de l'enseignant devient un acte professionnel qui ne peut être totalement objectif (MEQ, 2002). Le recours à des références communes (Politique d'évaluation des compétences, Programme de formation et différents cadres de référence) devient incontournable (MEQ, 2003).

2.2 Le portfolio

Dans le prolongement de ces précisions, le portfolio est identifié comme l'une des composantes d'une évaluation à caractère plus authentique. En effet, la recherche d'authenticité en évaluation passe par l'utilisation de situations signifiantes proches de la vie courante (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002). Ces situations mettent en lumière le processus, les stratégies, la démarche d'apprentissage ainsi que les essais et

---

[6] Scallon, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique. p. 20.

erreurs de l'élève, sans pour autant négliger le produit fini. L'ensemble de ces éléments permet de documenter le développement des compétences. Or, le portfolio peut fournir les traces nécessaires à l'appréciation du développement des compétences d'un élève (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002). Louis (1999) va dans le même sens en précisant que le portfolio constitue un moyen de renseigner sur les stratégies métacognitives ainsi que tout le processus utilisés par l'élève tout au long de la réalisation de sa performance. Précisons que certains auteurs (Anselmo, 1998; Bélair, 1999; Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002; Louis, 1999) parlent d'évaluation authentique. À l'instar de Scallon (2004), nous avons toutefois choisi de traiter l'authenticité comme une caractéristique parmi d'autres de l'évaluation des compétences. Rappelons d'abord que le portfolio s'utilise depuis longtemps déjà dans les milieux artistiques (les portfolios qui présentent le travail des artistes) et financiers (les portfolios ou portefeuilles d'actions). Le milieu scolaire ne s'est cependant intéressé au portfolio que plus tard, au début des années 90. La Grande-Bretagne fut l'un des premiers pays à s'y attacher, suivie par l'Australie, les États-Unis, la Nouvelle-Zélande et le Canada anglais (Simon et Forgette-Giroux, 1994).

2.2.1 La nature du portfolio

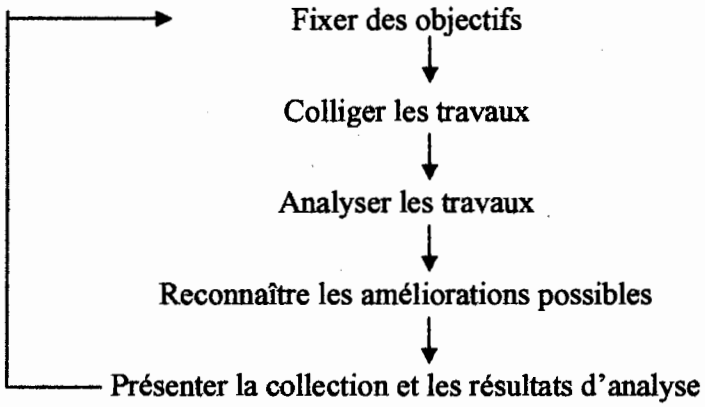
Une panoplie de définitions différentes explique ce qu'est le portfolio. Ces définitions présentent cependant des caractéristiques communes. Globalement, le portfolio se définit comme une collection rare de travaux d'un élève faisant foi de sa compétence et comprenant ses réflexions sur le travail accompli. Il permet ainsi de connaître les forces mais aussi les difficultés d'un élève. Les productions sont sélectionnées en fonction de critères établis soit par l'enseignant et/ou l'élève, soit par des agents externes comme la commission scolaire ou le ministère de l'éducation (Jalbert, 1998). Bref, le principe de base revient à conserver des traces du

cheminement d'un élève afin de pouvoir s'y référer. Si le portfolio est souvent défini comme objet, Paulson (cité par Jalbert, 1998) le définit comme un processus représenté par le schéma suivant:

Figure 2.1

Processus du portfolio selon Paulson

D'après Jalbert (1998)



Il faut savoir que plusieurs termes sont utilisés pour parler du portfolio. Ils réfèrent en fait à des types de portfolio. Précisons que le terme générique portfolio les englobe tous. Parmi l'éventail de types de portfolio, on peut dégager des tendances et faire des regroupements. Jalbert (1997 et 1998) et Farr (1998) présentent trois types de portfolios souvent explorés par les écrits en pédagogie : le dossier d'apprentissage, le dossier de présentation et le bilan des apprentissages.

- Le dossier d'apprentissage (ou dossier progressif) :

Ce type de portfolio contient l'ensemble des travaux et des réflexions montrant le progrès d'un élève. Les pièces incluses au dossier d'apprentissage sont sélectionnées

par l'élève, par l'enseignant ou encore par l'enseignant en collaboration avec l'élève. Ce portfolio vise l'évaluation des progrès et permet à l'élève de prendre son apprentissage en charge. Le dossier d'apprentissage s'utilise de manière semblable chez les élèves en difficulté. Toutefois, il peut favoriser un autre objectif : il peut servir à des fins diagnostiques en regroupant des pièces démontrant les forces, les faiblesses, les méthodes de travail et les préférences d'un élève.

- Le dossier de présentation :

C'est le type de portfolio qui s'apparente le plus à celui utilisé par les artistes. Le choix des pièces incluses au portfolio revient à l'élève qui sélectionne ses meilleures et ses préférées. L'élève doit justifier son choix en annotant le portfolio. En mettant l'accent sur les meilleures productions d'un élève, le dossier de présentation motive davantage son auteur. Comme le choix des pièces est effectué par l'élève, on assiste bien souvent à un accroissement de ses capacités d'auto-évaluation ainsi que de son sens des responsabilités.

- Le bilan des apprentissages :

Le contenu de ce portfolio est déterminé et évalué par des agents externes. Ainsi, l'élève produit les pièces exigées, mais ne se livre pas au travail de réflexion habituellement compris dans le processus du portfolio. Donc, ce portfolio est beaucoup plus uniforme que les autres types et laisse peu de place à l'auto-évaluation. Son but est de dresser un bilan des apprentissages en fin d'année ou en fin d'étape.

Simon et Forgette-Rioux (1994) décrivent le portfolio à travers trois caractéristiques qui en résument bien la nature :

- **flexibilité** car il permet d'évaluer plusieurs matières et ce de diverses manières;
- **continuité** puisqu'il suit le progrès de l'élève;
- **globalité** parce qu'il porte sur toutes les dimensions de l'apprentissage.

2.3 Le lien entre l'évaluation des compétences et le portfolio

Le portfolio se présente comme un outil d'évaluation prometteur car il cadre avec une approche par compétences. De plus, la popularité du portfolio n'est pas étrangère à la montée du discours constructiviste en éducation. Boutin (2000) définit le constructivisme comme la construction que l'on se fait du monde à partir de notre expérience et de nos schèmes mentaux . Or, avec le portfolio, on pourrait croire que l'élève construit ses apprentissages car il est appelé à s'auto-évaluer et doit s'engager activement dans le processus d'évaluation (Jalbert, 1997), d'où le lien avec le constructivisme. Bélair (1999) établit également un lien entre le portfolio et le constructivisme puisque les traces insérées dans le dossier peuvent être conçues comme une suite d'éléments favorisant la construction de connaissances dans un domaine spécifique . Le portfolio s'inspire également d'une approche pédagogique plus « sociale ». En effet, l'élève est en constante interaction avec l'enseignant et avec ses pairs puisqu'il justifie régulièrement ses choix, sollicite leur avis, verbalise le sien, participe à l'élaboration des critères d'évaluation des travaux ainsi qu'aux entretiens avec l'enseignant et enfin présente son portfolio à ses parents. Le portfolio est donc inspiré du socio-constructivisme puisque l'enseignant favorise la coopération et une construction en commun de la connaissance fondée sur la négociation entre pairs. En l'occurrence, le portfolio représente un moyen de rénover les pratiques d'évaluation en concordance avec un enseignement axé sur le développement de compétences (Weiss, 2000) conçu dans une perspective constructiviste. Selon Goupil, Petit et Pallascio (1998), le portfolio permet d'illustrer l'atteinte des

compétences. Doré, Michaud et Mukarugagi abondent dans le même sens : « *Le portfolio est une collection significative des travaux de l'élève qui illustre son cheminement dans le développement d'une compétence particulière et qui prend forme dans le temps* ». [7]Or, l'observation des compétences implique que l'on s'intéresse au produit fourni par l'élève, mais aussi au processus qui y a conduit. Les pièces accumulées dans le portfolio peuvent alors servir à documenter le processus utilisé par l'élève. S'inspirant probablement du processus du portfolio tel qu'illustré par Paulson (cité par Jalbert, 1998), Doré, Michaud et Mukarugagi (2002) établissent clairement le lien entre la démarche évaluative et la logique du portfolio dans le schéma suivant :

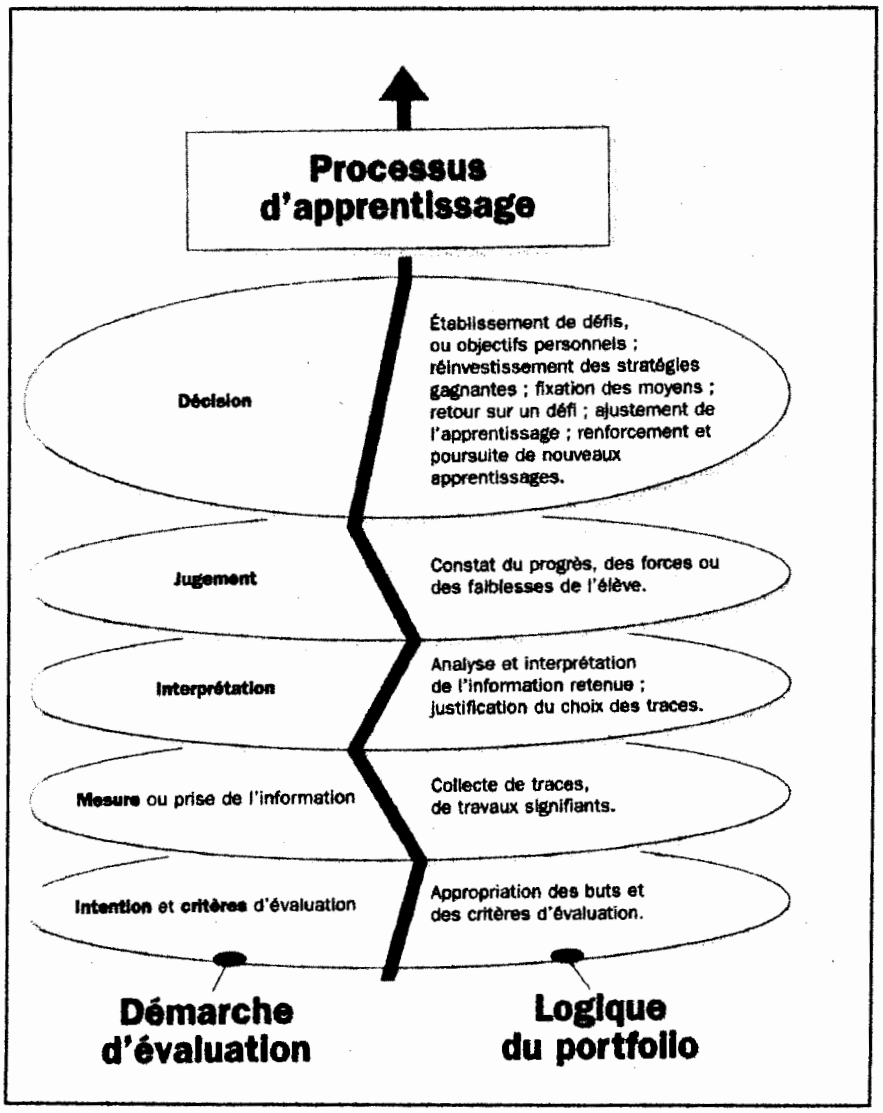
Rapport-Gratuit.com

[7] Doré, Louise; Michaud, Nathalie; Mukarugagi, Libérata (2002) *Le portfolio : évaluer pour apprendre*. Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill. p.20.

Figure 2.2

Le lien entre la démarche évaluative et la logique du portfolio en cours d'apprentissage

Tiré de : Doré, Michaud et Mukarugagi (2002) p. 5



En résumé, le portfolio apparaît comme un outil pédagogique puissant à bien des égards. Il présente en effet de nombreux avantages. Toutefois, le portfolio présente certaines limites ou difficultés malgré son côté attrayant. Il a tendance à servir trop de fins à la fois. Scallon (2004) évoque même une survalorisation du portfolio puisque les enseignants ont tendance à lui allouer plusieurs buts. De plus, le portfolio exige beaucoup de temps et de ressources en ce qui a trait à l'organisation et à la gestion, ce qui augmente le risque de perdre de vue le principe premier de son utilisation : la réflexion de l'élève sur ses apprentissages (Goupil, Petit et Pallascio, 1998). Enfin, il pose des problèmes de notation et de fidélité des résultats (Simon et Forgette-Giroux, 1994) puisqu'il rompt avec la recherche d'objectivité bien ancrée dans les pratiques.

Plusieurs chercheurs américains se sont intéressés au portfolio. Dans une recherche visant à voir si l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation améliorerait l'efficacité et la performance générale des élèves, Zou (2002) souligne que le portfolio a un impact chez les élèves qui croient en son utilité. Zou propose d'utiliser d'abord un portfolio centré sur l'apprentissage plutôt qu'un portfolio d'évaluation car il laisse plus de place à l'élève dans le choix du contenu et de la gestion du portfolio. Une recherche sur le portfolio électronique conclut que son utilisation soutient la motivation de l'élève, l'amène à prendre plus de risques et lui permet de faire des apprentissages plus complets (Garthwait et Verrill, 2003). Koelper et Messerges (2003) ont conduit une recherche dans laquelle elles concluent à l'efficacité du portfolio pour informer les parents, les enseignants et les élèves des apprentissages réalisés par ces derniers. Klitz (2002) souligne l'intérêt du portfolio comme moyen de souligner le progrès de l'élève. Il conclut aussi que le portfolio constitue un outil efficace pour encourager l'élève à prendre ses apprentissages en main. Après une revue de la littérature sur l'évaluation par portfolio, Brown (2002) relève la variété de formats utilisés et la multiplicité des buts visés par le portfolio. Elle soutient que le

portfolio facilite le transfert des apprentissages dans les milieux de travail. Elle conclut que le portfolio est un outil d'évaluation valide et fiable dans la mesure où les activités de la classe sont cohérentes avec le programme. Dudley (2001) conclut quand à elle que le portfolio ne vise pas vraiment l'évaluation. L'utilisation du portfolio serait plutôt une affaire de réussite, de réflexion et de célébration. Ce n'est là qu'un aperçu de l'ampleur des recherches conduites sur le portfolio aux Etats-Unis.

Dans la littérature, on parle du portfolio comme d'un outil prometteur, présentant des avantages certains malgré des inconvénients non-négligeables. Plusieurs auteurs (Bélair, 1999; Goupil, Petit et Palascio, 1998; Harris et Curran, 1998; Weiss, 2000) remarquent que de plus amples recherches sur le sujet doivent être conduites. Dans les recherches mentionnées ci-dessus, nous constatons que le mouvement est lancé. La présente recherche s'inscrit dans ce mouvement en essayant de voir comment le portfolio contribue au changement des pratiques évaluatives en accord avec l'approche par compétences. Il s'agit de voir dans quelles perspectives les enseignants utilisent vraiment le portfolio selon leur compréhension de l'évaluation des compétences. Pour ce faire, nous utilisons les éléments théoriques de ce chapitre comme cadre conceptuel pour porter un regard éclairé sur les pratiques des enseignants. Ces éléments théoriques sont présentés dans une grille d'analyse (appendice A). La grille reprend les aspects énoncés dans la question de recherche et les deux sous-questions, c'est-à-dire le sens accordé par les enseignantes interrogées au concept d'évaluation, les objets évalués au moyen du portfolio et les modalités adoptées par celles-ci. Les assises théoriques de chacun de ces aspects sont présentés succinctement dans une perspective d'évaluation traditionnelle ainsi que dans une perspective d'évaluation de compétences.

2.4 Objectifs, limites et pertinence sociale de la recherche

Afin de saisir certains aspects de la compréhension qu'ont les enseignants de l'évaluation des compétences à l'aide du portfolio, nous retenons les objectifs que nous jugeons appropriés à notre contexte d'étude. Nous présentons aussi les limites de cette recherche. Il nous est également apparu important de souligner la pertinence sociale de la recherche. Les prochaines lignes ciblent donc les objectifs de la recherche, font état de ses limites et en explicitent la pertinence.

2.4.1 Objectifs de la recherche

Les objectifs sont étroitement liés aux questions et sous-questions de la recherche. En premier lieu, nous cherchons à mettre au jour les significations que les enseignantes du primaire accordent à l'évaluation des apprentissages dans le cadre de la réforme de l'éducation au Québec. En deuxième lieu, nous tentons de décrire les objets évalués par le portfolio. En troisième lieu, nous tentons une description des moyens que les enseignants utilisent pour opérationnaliser l'évaluation à l'aide du portfolio dans leur classe.

2.4.2 Limites de la recherche

Une première limite de notre recherche est posée par l'objet d'étude lui-même. En effet, la faible quantité de données disponibles sur l'opérationnalisation du concept d'évaluation des compétences par l'utilisation du portfolio commande de choisir une recherche de type exploratoire.

Deuxièmement, les quatre enseignantes sollicitées dans le cadre de cette recherche exercent leur profession dans les écoles primaires de la Commission scolaire du Lac-Témiscamingue ou de la Commission scolaire Rouyn-Noranda. Évidemment, le petit nombre d'enseignantes participant à la recherche constitue une limite importante du point de vue de la validité. Toutefois, une analyse en profondeur de leurs conceptions et de leurs pratiques compense en partie cette limite.

Troisièmement, le contexte actuel fait en sorte que l'implantation du renouveau pédagogique en matière d'évaluation est encore très relative d'une école et d'une classe à l'autre. On s'attend donc à ce que l'appropriation et la mise en œuvre présentent des différences chez les enseignantes participant à la présente recherche. De plus, le matériel pédagogique disponible et utilisé par ces dernières peut également influencer leurs pratiques évaluatives. En effet, les outils d'évaluation proposés par les auteurs de matériel pédagogique peuvent varier. Nous sommes donc dans une période de transition où les pratiques des enseignants sont empreintes de différentes influences. Conséquemment, il ne faudrait pas associer trop rapidement certaines pratiques à l'interprétation que font les enseignants du concept d'évaluation à travers leur utilisation du portfolio.

Précisons que le dossier de l'évaluation avance difficilement depuis de début de la réforme. Il a d'ailleurs fait l'objet de débats publics ainsi que de plusieurs débats dans les négociations syndicales. On ne sait donc pas où en sont les enseignants dans l'appréciation des concepts sous-jacents à l'évaluation.

Quatrièmement, les enseignantes ayant participé à la recherche étaient déjà en processus de rénovation de leurs pratiques évaluatives. Ainsi, ces pratiques ne sont pas nécessairement représentatives des enseignants en général. Néanmoins, ces

enseignantes pourront sans aucun doute fournir des données fort intéressantes dans le cadre de cette recherche.

Cinquièmement, l'analyse du contenu des portfolios s'est avérée ardue. En effet, le contenu des portfolios recueillis pour fin d'analyse ne donne pas nécessairement une idée juste du contexte dans lequel chaque enseignante présente les tâches aux élèves. De plus, peu de pièces justificatives accompagnent les travaux versés au portfolio, ce qui occulte des informations sur les motifs qui guident le choix des pièces. Nous reviendrons sur cet aspect au chapitre portant sur la méthodologie.

Enfin, notons qu'il aurait été fort intéressant de conduire des séances d'observation participante pour confronter le discours des enseignantes en entrevue à la pratique véritable en classe. Pour documenter les modalités d'utilisation du portfolio, il aurait fallu mener l'observation participante sur une période de plusieurs jours. À l'origine, de courtes séances d'observation participante dans les classes des enseignantes interviewées étaient envisagées. Cependant, il semblait difficile d'observer une période précise dédiée au portfolio, son utilisation servant surtout au quotidien. Nous avons donc renoncé à cet outil de cueillette de données, estimant que les entrevues et les portfolios d'enfants pourraient documenter efficacement les modalités.

2.4.3 Pertinence sociale de la recherche

D'abord, l'ampleur des changements que sous-entend le virage vers l'approche par compétences justifie qu'on s'intéresse à l'appropriation que les enseignants s'en font. Il convient de voir si leurs pratiques, spécialement au regard de l'évaluation, ont changé, mais aussi si leur compréhension des concepts sous-jacents à l'apprentissage suit le rythme imposé par une réforme décrite comme étant très prescriptive. De plus,

plusieurs auteurs mentionnent le besoin de mener davantage de recherches sur l'évaluation au moyen du portfolio (Weiss, 2000; Goupil, Petit et Pallascio, 1998; Jalbert, 1997). Au Québec, les recherches menées sur le portfolio comme outil d'évaluation semblent quasi inexistantes. Comme il semble exister encore peu de modèles concrets pour les enseignants, il est justifié de voir comment ceux-ci interprètent les nouvelles orientations données à l'évaluation. Enfin, les conclusions de cette recherche pourront éventuellement alimenter la réflexion d'autres enseignants par rapport à leurs pratiques évaluatives.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Rappelons que l'objectif de cette recherche est d'explorer les significations que les enseignants du primaire accordent au concept d'évaluation, aux objets de l'évaluation ainsi que les modalités qu'ils mettent en place à travers l'utilisation qu'ils font du portfolio.

Graves (cité par Swicegood, 1994) affirme que le portfolio devrait être une situation d'apprentissage non seulement pour les élèves, mais également pour les professionnels. À mesure que le processus du portfolio s'implante, les réflexions de l'enseignant autant que celles de l'élève façonnent le portfolio. Graves parle d'un processus de type « learn-as-you-go ». Selon Swicegood (1994), les enseignants devraient documenter les approches utilisées au regard du portfolio. Dans cette perspective, nous analyserons des exemples d'opérationnalisation du concept d'évaluation en situation authentique qui s'inscrit dans un effort de structuration d'un portfolio.

L'étude de l'engagement dans une démarche de changement émergent de type « learn-as-you-go » suppose une approche de recherche de nature exploratoire. Le peu de données disponibles sur l'opérationnalisation du concept d'évaluation des compétences par l'utilisation du portfolio justifie cette perspective méthodologique. Legendre (1993) mentionne également le caractère souple de la recherche exploratoire, aspect important dans ce cas-ci considérant la nouveauté que représentent les changements proposés en matière d'évaluation dans le milieu scolaire. La recherche exploratoire est aussi de mise pour obtenir une meilleure

compréhension d'un phénomène. Ainsi, le souci de décrire un phénomène encore peu exploré justifie le choix d'un type de recherche exploratoire.

En terme d'analyse, l'approche qualitative a été retenue dans le cadre de ce projet de recherche. L'objet de cette recherche étant l'action, notre démarche s'inscrit dans le paradigme interprétatif propre à la recherche qualitative (Lessard–Hébert, Goyette et Boutin, 1995). En effet, l'évaluation dans un contexte d'utilisation du portfolio est ici étudiée du point de vue des actions posées par les acteurs et des significations qu'ils leur accordent. De plus, Deslauriers (1991) mentionne que la recherche qualitative s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints, mais étudiés en profondeur, ce qui est le cas dans cette recherche.

3.1 Population à l'étude

Nous avons retenu deux critères afin de sélectionner les participantes à la recherche. Tout d'abord, elles devaient utiliser le portfolio dans leur classe. Deuxièmement, ces enseignantes devaient avoir un souci de réflexion sur leurs pratiques évaluatives. Nous avons pris la précaution de ne faire aucune mention du renouveau pédagogique. Cette précaution visait à diminuer les risques d'« effet spectacle » lors des entrevues semi-dirigées. En effet, Blanchet et al. (1985) précisent que l'entretien diffère d'une situation de conversation réelle car il implique le regard curieux d'un témoin. Cela confère à l'entretien un caractère artificiel, voire une configuration proche du sketch, qu'on appelle « effet spectacle ». Nous avons donc voulu éviter une utilisation importante du langage théorique propre au renouveau pédagogique, les croyances et les pratiques des enseignantes étant ce qui nous intéressait. Quatre enseignantes répondant à ces critères ont donc participé à cette recherche. Au moment des entrevues, elles exerçaient leur profession à la Commission scolaire du

Lac-Témiscamingue et à la Commission scolaire Rouyn-Noranda. La première enseignante rencontrée était âgée de 43 ans lors de l'entrevue. Elle comptait alors huit ans d'expérience en enseignement, dont quatre en 5e année. La deuxième participante était âgée de 25 ans et complétait sa deuxième année comme enseignante. Elle a débuté sa carrière au 3e cycle avant de la poursuivre au préscolaire. La troisième enseignante avait 35 ans et comptait dix ans d'expérience en enseignement, dont six au troisième cycle. Enfin, la quatrième participante était âgée de 35 ans et cumulait alors sept ans d'expérience d'enseignement au niveau primaire. Elle a enseigné la musique et l'anglais avant d'être titulaire de classes dont le niveau variait selon son affectation.

3.2 Démarche méthodologique et instrumentation

Afin d'accéder aux significations accordées à l'évaluation dans un contexte d'implantation du portfolio, des entrevues semi-dirigées sont apparues indiquées pour aborder le domaine des nouvelles approches d'évaluation ainsi que pour fournir des pistes de réflexion. L'entrevue est toute désignée pour tenter de comprendre les pratiques évaluatives des enseignantes et les significations qu'elles accordent à l'évaluation dans la perspective du renouveau pédagogique. En effet, elle permet de recueillir des réponses plus complètes, nuancées et riches de sens (Angers, 1992). Un canevas d'entrevue a guidé les entrevues semi-dirigées. Celui-ci repose sur les dimensions et les indicateurs propres à l'évaluation des compétences, c'est-à-dire les fonctions de l'évaluation et la nature de la tâche (Appendice A). Les entrevues, menées en mai et juin 2004, ont été enregistrées puis transcrites sous forme de verbatim. Elles comportaient également une partie où chaque enseignante présentait un portfolio d'élève. Cette partie des entrevues a permis de documenter les modalités d'utilisation du portfolio. Le même portfolio d'élève présenté lors de l'entrevue a été

Rapport-Gratuit.com

reproduit dans son intégralité et conservé pour analyse. Les données recueillies par le biais de ces entrevues ont permis de faire une analyse qualitative des représentations des enseignantes.

Dans le but d'obtenir des données sur la nature de la tâche et sur les objets de l'évaluation, le matériel recueilli par le biais des entrevues semi-dirigées a été utilisé à nouveau. De plus, les quatre portfolios d'élèves (un par enseignante rencontrée) ont été examinés afin de déterminer s'ils contenaient des tâches simples ou des tâches complexes. Nous avons également analysé les objets évalués. Cette analyse a été effectuée au moyen d'une grille (appendice C) permettant d'identifier, si les tâches contenues dans les portfolios étaient simples ou complexes. Une première partie de la grille a été élaborée sur la base des caractéristiques de ce que nous avons choisi de nommer des tâches simples :

1- La tâche n'est pas reliée à un contexte précis.
2- Elle touche à une seule discipline.
3- Elle contient des questions brèves ou à choix multiples.
4- Elle mesure des connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles.

La deuxième partie de la grille est conçu sur la base des quatre caractéristiques des tâches complexes établies par le Ministère de l'éducation:

1- La tâche propose un problème à résoudre ou un but à atteindre.
2- Elle mène à une production originale et personnelle.
3- Il y a présence de critères pour juger de l'efficacité de la démarche et de la qualité du produit et ses critères sont connus des élèves.
4- La collaboration avec les pairs a été possible, l'accès à diverses ressources était permis et le temps alloué était suffisant.

D'autre part, la grille de l'appendice C comporte une deuxième partie qui nous a permis d'analyser les tâches consignées dans les portfolios sur le plan des objets d'évaluation. D'après Roegiers (2001), la connaissance implique déjà un traitement particulier de la part de l'apprenant puisqu'elle évoque un type d'action à effectuer sur le contenu. Dans la grille d'analyse, nous avons donc formulé la caractéristique des connaissances comme ceci :

La tâche évoque un type d'action à effectuer sur le contenu.

Précisons que le but de cette recherche n'est pas d'établir si les connaissances évaluées sont déclaratives, procédurales ou conditionnelles. Nous avons plutôt cherché à découvrir ce que permettent d'évaluer les portfolios, sans mettre en opposition les connaissances et les compétences.

Bien que Roegiers (2001) propose cinq caractéristiques d'une compétence, nous en avons sélectionné trois. En effet, les caractéristiques proposées par Roegiers ne nous apparaissaient pas toutes observables dans les tâches conservées au portfolio des enfants. Ainsi, nous avons retenu les trois caractéristiques susceptibles d'être observées dans des tâches incluses à des portfolios d'élèves :

1- La tâche amène l'élève à mobiliser un ensemble de ressources.
2- La tâche mène à une production, une action ou une résolution d'un problème.
3- La tâche est liée aux domaines de formation.

La grille a également servi à noter si le produit fourni par l'élève est prévisible ou non, si la tâche cible des apprentissages précis ou fait plutôt appel à un ensemble d'apprentissages. L'analyse du contenu des portfolios s'est toutefois avérée ardue. Tout d'abord, la construction même de la grille d'analyse a présenté des difficultés.

Rapport-gratuit.com

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il ne semble pas exister de consensus quant à un terme pour catégoriser les tâches évaluatives typiques de l'approche traditionnelle. Par la suite, l'analyse en soi s'est avérée difficile puisque plusieurs indicateurs ne pouvaient être documentés uniquement par les traces consignées au portfolio. À titre d'exemple, certaines pièces du portfolio montraient qu'il y avait eu collaboration entre les pairs pour réaliser une tâche. Mais généralement, les seules pièces présentes au portfolio ne permettaient pas de documenter ces indicateurs puisque certaines interventions orales peuvent avoir été faites en classe sans que des traces en soient gardées dans les portfolios.

La manière dont les enseignantes opérationnalisent l'évaluation par portfolio (le comment) a été documentée en grande partie par la présentation d'un portfolio d'élève lors des entrevues semi-dirigées. Tout en feuilletant ce portfolio, la chercheure a enregistré les commentaires spontanés offerts par chaque enseignante, et a posé plusieurs questions qui ne faisaient pas partie du questionnaire d'entrevue, afin d'établir le plus clairement possible le fonctionnement adopté par les enseignantes au regard du portfolio. Le contenu des portfolios a permis de confirmer les données recueillies en entrevue. Cela a permis d'accéder à un portrait global de l'utilisation du portfolio dans les classes des enseignantes interrogées.

Ainsi, les deux types de documents (les verbatim d'entrevue et les portfolios d'élèves) ont conduit à une analyse de contenu. À l'aide du tableau d'indicateurs, les documents ont été analysés dans le but de produire des inférences valides (Landry, 2002). L'analyse a été à la fois conduite sur le contenu manifeste (ce qui est explicite) des documents et sur le contenu latent (ce qui est implicite, inexprimé). Donc, le tableau d'indicateurs a servi à établir des catégories d'analyse tout en laissant de la place à l'émergence d'éléments nouveaux. Les donnés ont été analysées de façon croisée jusqu'à ce que les éléments de convergence et les particularités

reviennent de façon régulière. C'est ce qu'on appelle le point de saturation des catégories (Glaser et Strauss, cités par Deslauriers, 1991). Ce moment est décrit comme étant un point tournant puisqu'il implique que le chercheur a recueilli suffisamment d'informations (Deslauriers, 1991).

Pour s'assurer de la validité des résultats, la triangulation a permis de confronter les données recueillies à partir d'une variété de techniques (Webb, cité par Gauthier, 2002) . Afin de valider au mieux les résultats, nous avons utilisé la triangulation des données. Selon Miles et Huberman (1991), la triangulation permet de « *confirmer le résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne les contredisent pas* »[8] Ces mesures ne sont pas parfaites, car c'est le chercheur qui les invente. Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'une triangulation partielle effectuée au moyen des données issues de deux sources : les entrevues semi-dirigées avec les quatre enseignantes et l'analyse des portfolios d'élèves.

Pour une meilleure compréhension de notre démarche, le devis méthodologique qui suit reprend les différents paramètres de notre projet de recherche.

---

[8] Huberman, Michael A. et Miles, Matthew B (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelles : De Boeck. P. 425.

Tableau 3.1

Devis méthodologique

Questions et objectifs	Instrumentation	Pistes d'analyse
Questions : Quelles significations les enseignantes accordent-elles au concept d'évaluation dans l'implantation du portfolio? Objectif : Mettre à jour les significations que les enseignantes du primaire accordent à l'évaluation amenée par la réforme.	Entrevue semi-dirigée (voir l'appendice B)	Recherche exploratoire. Analyse des représentations des enseignants au moyen de l'analyse qualitative du contenu des entrevues.
Sous-question : Qu'évaluent-elles avec le portfolio? Objectif : Décrire les objets évalués par le portfolio.	Entrevue semi-dirigée et portfolios d'élèves.	Étude des objets évalués par l'analyse des portfolios des élèves (voir l'appendice C).
Sous-question : Comment procèdent-elles? Objectif : Décrire les moyens que les enseignantes utilisent pour opérationnaliser l'évaluation par portfolio dans leur classe	Entrevue semi-dirigée et portfolios d'élèves.	Dégager les modalités. Validité des résultats Triangulation partielle des données (entrevues semi-dirigées et portfolios d'élèves).

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

À partir de l'analyse des verbatim issus des quatre entrevues de recherche ainsi que de l'examen des spécimens de portfolio fournis par les enseignantes rencontrées, nous présentons les éléments relatifs au sens accordé à l'évaluation par ces enseignantes, ce qu'elles évaluent et comment elles le font. Ce chapitre décrit donc les résultats selon les catégories du cadre conceptuel présenté au chapitre II. Tout d'abord, nous traiterons du sens accordé à l'évaluation en présentant les résultats portant sur les fonctions de l'évaluation, puis sur la nature des tâches évaluatives proposées par les enseignantes interrogées. Par la suite, nous aborderons les objets d'évaluation. Enfin, les résultats concernant les modalités et les rôles adoptés par les élèves ainsi que par les enseignantes suivront.

4.1 Sens de l'évaluation

Pour définir le sens de l'évaluation, nous avons eu recours aux fonctions de l'évaluation et à la nature de la tâche. La présentation des résultats sur le sens de l'évaluation suivra celle de ces deux catégories.

4.1.1 Fonctions de l'évaluation

Tout d'abord, rappelons que le MEQ attribue deux fonctions directes à l'évaluation des compétences: la fonction certificative qui permet de rendre compte des compétences maîtrisées par chaque élève au terme d'un cycle scolaire ou d'un

programme d'études; et la fonction d'aide à l'apprentissage qui veut que l'évaluation ait pour but de soutenir l'élève dans le développement des compétences.

Les quatre enseignantes rencontrées dans le cadre de la recherche mentionnent toutes le besoin d'exercer la fonction certificative de l'évaluation. Deux d'entre elles parlent de porter un jugement sur les compétences tandis que les deux autres enseignantes s'expriment en termes plus larges : « *Vérifier l'acquisition de l'essentiel* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). *« Est-ce qu'ils ont retenu des choses? Ont-ils appris des choses? Est-ce qu'ils sont capables de m'en parler?* » (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). Cependant, cette fonction certificative ne vise pas la comparaison des élèves entre eux. En effet, les enseignantes font plusieurs fois référence au caractère individuel de l'évaluation. « *Ça permet de suivre chacun des enfants individuellement.* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Plusieurs éléments relatifs à la différenciation sont mentionnés : planification d'ateliers selon les difficultés relevées (verbatim d'entrevue, 28-06-2004), planification de l'enseignement selon les styles d'apprentissage des élèves (verbatim d'entrevue, 11-05-2004), choix et adaptation des critères selon les enfants (verbatim d'entrevue,11-05-2004), adaptation du temps pour compléter les tâches (toutes les entrevues), modification de l'ampleur et du niveau de difficulté de la tâche suite aux observations réalisées (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). Trois portfolios d'élèves contiennent des grilles qui permettent de consigner les jugements portés par les enseignantes au regard du développement des compétences, témoignant de l'importance accordée à la fonction certificative.

La fonction d'aide à l'apprentissage est largement mentionnée par toutes les enseignantes rencontrées. Rappelons que l'évaluation vise alors à soutenir la progression de l'élève et à permettre des régulations tant dans la démarche d'apprentissage de l'élève que dans la démarche pédagogique de l'enseignant.

L'importance accordée au progrès de l'apprenant est manifeste. « *L'élève réalise les pas qu'il a faits. Il comprend qu'il a progressé.* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). « *Ça me sert à voir la progression.* » (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). « *C'est de mettre le doigt sur ce qui a évolué.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). L'importance de l'aide à l'apprentissage ressort clairement du discours des enseignantes. « *J'observe dans le but de faire avancer, de constater des choses et de trouver des moyens pour que ça avance.* » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). « *Ça sert [...] à lui présenter des choses qui vont lui permettre de progresser encore.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Encore une fois, les grilles de consignation utilisées par trois enseignantes témoignent de la grande place accordée à la fonction d'aide à l'apprentissage puisque ces documents permettent de prendre connaissance aisément des jugements progressifs posés par l'enseignante. Les éléments présents dans les portfolios indiquent que l'élève est comparé à lui-même. Rappelons que l'importance accordée à la fonction d'aide à l'apprentissage va dans le même sens que le discours ministériel qui veut la ramener à l'avant-scène en prônant une évaluation au service de l'apprentissage (MEQ, 2003).

Dans son cadre de référence, le MEQ (2002) définit la régulation des apprentissages et des actions pédagogiques comme étant les ajustements qu'on apporte. Au chapitre des apprentissages, ces ajustements sont offerts par l'enseignant qui donne des rétroactions pendant la tâche, (régulations interactives), après une tâche (régulations rétroactives) ou en prévision d'une tâche à venir à la suite des observations réalisées antérieurement (régulations proactives). Les quatre enseignantes interrogées mentionnent l'utilité de l'évaluation pour leur permettre de réguler les apprentissages. Par exemple, les enseignantes demeurent accessibles au moment où les élèves réalisent la tâche évaluative, elles offrent du soutien en cours de tâche, aident les élèves à verbaliser leurs besoins et les démarches qu'ils utilisent. Ces régulations sont principalement de nature interactive, c'est-à-dire des échanges informels pendant

le déroulement des activités. Les enseignantes animent également des retours sur la tâche une fois qu'elle est terminée, ce qui correspond à des régulations rétroactives.

L'élève peut également réaliser des régulations sur ses apprentissages (ou autorégulations) par le biais des échanges d'idées en classe. C'est le principe de la communauté d'apprenants (MEQ, 2002) qui réfléchissent sur leur processus d'apprentissage et partagent les stratégies utilisées. Une enseignante sur quatre laisse de la place à ce type de régulations. « *Dans la correction collective, on va justement voir quelles sont les stratégies qui ont été utilisées. En résolution de problèmes, souvent on va faire des corrections en groupe pour voir comment les enfants ont réussi à résoudre tel ou tel problème.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). L'auto-évaluation est également un moyen privilégié pour favoriser l'auto-régulation (MEQ, 2002). D'ailleurs, toutes les enseignantes rencontrées dans le cadre de cette recherche disent utiliser l'auto-évaluation dans leurs pratiques.

La régulation des actions pédagogiques consiste à ajuster la planification surtout, mais aussi les mises en situation proposées, la manière de donner les consignes, le temps alloué à la tâche. Il s'agit également du questionnement et des ajustements de l'enseignant qui se demande si les élèves ont les connaissances et les habiletés nécessaires pour accomplir la tâche, s'ils sont motivés et si, en bout de ligne, ils ont réalisé les apprentissages visés au départ (MEQ, 2002). La régulation des actions pédagogiques est aussi mentionnée par plusieurs enseignantes interviewées. « *S'ils ne comprennent pas [mon intention], je vais vérifier si c'est moi qui ai mal expliqué.* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004) « *Ça me valide.* » (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). « *Ça sert [...] à me réajuster aussi.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004).

Au chapitre des fonctions indirectes cette fois, Scallon (2000) en mentionne deux : le renforcement de la motivation et l'information aux différents acteurs. Le

renforcement de la motivation est mentionné par une enseignante qui parle de la fierté des enfants au regard de leurs réussites. « *Elle est partie heureuse.* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Toutefois, un aspect voisin est rapporté par une enseignante qui parle du plaisir généré par les tâches évaluatives. « Ils *ont du plaisir, ils ont choisi les thèmes qui les intéressent*» (verbatim d'entrevue,11-05-2004). Selon elle, le choix d'un certain type de tâche évaluative peut parfois être dicté par le plaisir que les élèves ont à l'accomplir : « *Je donnais des petites dictées, mais là c'était le plaisir* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Lorsqu'interrogées sur le rôle de l'élève en situation d'évaluation, les enseignantes rapportent plusieurs éléments en lien avec le développement de l'autonomie. Elles mentionnent que c'est à l'élève de prendre les moyens qu'il faut pour réaliser la tâche. Une enseignante mentionne que « *l'enfant [doit être] conscient de ce qu'il est en train de faire et de ce qu'il aura à faire pour que ce soit plus facile demain.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Cette idée de conscience est d'ailleurs reprise sous plusieurs aspects par toutes les enseignantes interrogées. Celles-ci expliquent que l'élève a un grand rôle à jouer à tous les niveaux car il est responsable de ses apprentissages, plus conscient de ses forces et ses faiblesses et il doit faire connaître ses besoins pour cheminer plus loin.

La fonction d'information aux différents acteurs est mentionnée de façon claire par deux enseignantes. Toutefois, le portfolio remplit un rôle important à ce chapitre. Nous y reviendrons plus en détails dans la partie présentant les résultats relatifs au portfolio.

Pour résumer, les fonctions les plus prégnantes dans le discours des enseignantes sont liées à l'aide à l'apprentissage et à la régulation. Il est toutefois difficile de déterminer si leurs propos se rapportent spécifiquement à l'une ou l'autre de ces fonctions puisque leurs préoccupations se situent parfois à l'enchevêtrement de plus d'une fonction. L'idée de « *suivre chacun des enfants individuellement* » (verbatim

Rapport-Gratuit.com

d'entrevue, 11-05-2004) en est un exemple par la double intention potentielle de certification et de régulation. De façon générale, la fonction d'aide à l'apprentissage et la régulation semblent représenter les principales préoccupations des enseignantes qui, dans leur discours, mettent moins d'emphase sur la fonction certificative. Il faut toutefois noter que trois répondantes sur quatre enseignent à la première année du cycle, ce qui signifie qu'elles n'ont pas la responsabilité d'établir le bilan de fin de cycle des élèves. L'une d'elle avait toutefois eu à établir des bilans de fin de cycle l'année précédente. La quatrième enseignante, une titulaire de sixième année, se préparait à porter un jugement sur l'atteinte des compétences visées dans le cycle pour la première fois au moment de l'entrevue.

En ce qui concerne les fonctions indirectes, nous remarquons que l'idée de renforcement de la motivation est reprise dans l'intention de « *remettre la responsabilité de leurs apprentissages entre les mains des élèves*» (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). La fonction relative à l'information aux différents acteurs est quant à elle réservée au portfolio, bien que cet outil joue aussi une fonction d'aide à l'apprentissage pour l'enseignant.

4.1.2 Nature de la tâche

Au niveau de la nature de la tâche, le discours des enseignantes interrogées porte à croire qu'elles utilisent un mélange de tâches simples et de tâches complexes pour évaluer les élèves. Pour certaines, le type de tâches utilisées semble être resté sensiblement le même que dans le cadre de l'évaluation traditionnelle. Une enseignante explique qu'elle continue d'utiliser des tâches de compréhension de la lecture comme auparavant en plus d'autres tâches évaluatives (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Une autre enseignante explique qu'elle a intégré davantage de tâches

faisant appel à la résolution de problèmes sans pour autant évacuer les exercices qui ont, selon elle, encore leur raison d'être : « *Maintenant, les tâches que j'observe c'est plus au niveau des résolutions de problème. (...) mais on fait de la technique. (...) Je fais des exercices. Par contre, ce que j'observe (...) c'est comment maintenant est-ce que tu es capable d'aller chercher ça dans ta tête [pour résoudre un problème].* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Les réponses des élèves semblent être la plupart du temps identiques, comptant parfois des productions originales et personnelles. Les enseignantes interrogées mentionnent toutes les quatre que les élèves ont l'occasion de présenter oralement leurs productions à leurs pairs ou à un autre public.

L'ensemble des tâches est accompli à l'école, une enseignante mentionnant cependant qu'une partie de la préparation peut s'effectuer à la maison. Toutes les enseignantes interrogées accordent une place de choix au travail d'équipe et à la collaboration entre les élèves. Cependant, une enseignante explique qu'elle éprouve le besoin que les élèves accomplissent des tâches seuls pour lui permettre de porter un jugement éclairé. « *Après ça, la dernière [tâche] ils vont la faire seuls parce qu'il faut rendre compte aux parents (...). Il faut que l'enfant soit seul dans une tâche.* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Les quatre enseignantes interrogées se rendent disponibles pour aider les élèves en cours de tâche. Nous sommes loin de l'image des enfants travaillant silencieusement chacun à leur pupitre pendant que l'enseignante corrige. Une enseignante s'explique d'ailleurs en ces termes : « *Ce ne sont pas des évaluations formelles où les enfants sont assis à leur bureau. Donc, il y a beaucoup d'interactions, de questionnements et réponses. Le questionnement peut aussi se faire (...) entre deux élèves, pas seulement avec moi. Les outils sont aussi à leur disposition pour les aider.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004).

Les propos des enseignantes rencontrées montrent aussi qu'elles ont davantage le souci de proposer des réalisations qui sont destinées à un public, se distanciant ainsi

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

des tâches évaluatives artificielles. Les élèves sont souvent invités à présenter leurs productions ou parler de ce qu'ils ont appris à des pairs.

La durée des tâches évaluatives est très variable. Certaines tâches sont plus courtes, d'autres plus longues. Cependant, ce sont les tâches courtes qui semblent avoir la faveur. « *Je faisais plein de petites mini-productions écrites alors (...) c'était facile de les comparer parce qu'on avait un plus grand échantillonnage.* » (verbatim d'entrevue, 19-05-2004).

Toutes les enseignantes interrogées disent informer les élèves des critères à partir desquels elles porteront un jugement sur l'atteinte des compétences. Néanmoins, l'analyse des portfolios nous a permis de relever seulement quelques traces écrites de la communications de ces critères.

4.2 Objets d'évaluation

Les propos des enseignantes rencontrées permettent de noter qu'elles évaluent plusieurs choses : des habiletés et des savoirs essentiels, en d'autres mots des connaissances procédurales et déclaratives. Elles évaluent aussi des compétences disciplinaires et transversales, ce qui implique qu'elles se préoccupent de la capacité à mobiliser diverses ressources. L'examen des portfolios d'élèves fait toutefois apparaître certaines contradictions sur le plan des objets d'évaluation.

Pour deux des enseignantes interviewées, les compétences apparaissent comme leur principal objet d'évaluation : « *[Évaluer] sert à porter un jugement sur le développement de compétences* » (verbatim d'entrevue, 3-06-2004); « *Je vais vérifier des compétences précises, des savoirs essentiels* » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004).

En effet, leurs propos suggèrent qu'elles proposent aux enfants des situations où ils ont à mobiliser leurs ressources dans le but de résoudre un problème. L'examen des portfolios des élèves de ces enseignantes corroborent leurs propos. Bien que les portfolios de ces enseignantes comportent une bonne proportion de tâches simples, plusieurs tâches proposées présentent des caractéristiques attribuables à des tâches complexes (MEQ, 2002) : la présence d'un problème à résoudre, l'aboutissement à une production originale et personnelle, la présence de critères connus des élèves pour juger de l'efficacité de la démarche et de la qualité du produit et des conditions de réalisation particulières (collaboration avec les pairs possible, accès à diverses ressources permis, temps alloué suffisant). L'élément central demeure toutefois la mobilisation par l'élève de ses ressources.

Pour les deux autres enseignantes interviewées, la maîtrise des savoirs essentiels semble constituer une balise importante pour juger du développement des compétences. L'une d'elles explique : « *Je fais une mise au point, comme un examen avant mais j'ai changé le nom. Je vais vérifier des compétences précises, les savoirs* essentiels » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). Précisons que les savoirs essentiels font partie des ressources que l'élève peut utiliser. Cependant, l'aspect de la mobilisation de ces ressources est ici absent. La deuxième enseignante définit les compétences disciplinaires comme étant « *les 2X2* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004), ce qui nous apparaît être une définition plus près d'un savoir essentiel (MEQ, 2001). Le Ministère de l'éducation définit les savoirs essentiels comme étant un « *répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence* »[9]. Cette référence par l'enseignante aux tables de multiplication est présente dans la liste des savoirs essentiels relatifs aux nombres naturels (MEQ, 2001). L'examen des portfolios fournis par les deux enseignantes qui semblent

[9] Ministère de l'éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise* . Québec : Gouvernement du Québec. p. 9.

privilégier la maîtrise des savoirs montre qu'ils contiennent majoritairement des tâches simples et des examens, malgré le fait qu'ils ne soient pas nommés comme tels. Par exemple, la section mathématiques de l'un des portfolios contient presque exclusivement des « diapasons », nom donné à ce qui nous apparaît être des examens. Évidemment, on ne peut affirmer que les examens utilisés par les enseignantes comportent uniquement des tâches simples. Certaines tâches complexes peuvent être présentées à l'élève selon la formule des tests ou des examens. Toutefois, le contenu des examens versés au portfolio des élèves confirme que cet outil d'évaluation présente les caractéristiques d'une tâche simple. Surtout, la majorité des tâches ne place pas l'élève dans un contexte où il doit mobiliser ses ressources. Les tâches proposées impliquent plutôt un traitement particulier de la part de l'apprenant (Roegiers, 2001), ce qui nous permet de croire que ces enseignantes évaluent en fait des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Ces enseignantes semblent se préoccuper davantage de s'assurer de la compréhension des notions enseignées lorsqu'elles évaluent, comme le montre cet extrait : « *[Évaluer sert à] aller vérifier si un enfant a compris. Évaluer, ça sert à aller vérifier l'acquisition de l'essentiel* » (verbatim d'entrevue,11- 05-2004).

Ensuite, toutes les enseignantes qui ont participé à cette recherche parlent de leur intérêt pour les processus utilisés par les élèves en situation d'évaluation. Plusieurs extraits des entrevues le soulignent : « *Il faut aller voir les moyens qu'ils prennent.* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004); « *[Quand j'évalue, je veux savoir] si la compréhension est là mais je cherche aussi à savoir leurs démarches, comment ils font pour apprendre, comment ils font pour se rendre là.* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004); « *L'important, ce n'est pas la réponse, c'est comment je vais faire pour la trouver.* » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). À la lumière de l'analyse des portfolios, le produit fourni par les élèves à la fin d'une tâche évaluative apparaît être prévisible la majorité du temps pour toutes les enseignantes questionnées : tâches de

lectures suivies de questions où une seule réponse est acceptable, examens de mathématiques et exercices de grammaire.

Pour poursuivre, les tâches évaluatives proposées par les enseignantes ciblent parfois des apprentissages précis. Souvent, ces tâches permettent cependant d'apprécier un ensemble de compétences disciplinaires et transversales. Par exemple, l'un des portfolios contient une tâche où les élèves ont bâti un sondage sur les habitudes liées à la cigarette. Ce sondage a ensuite été rempli par leurs parents. Enfin, les élèves ont colligé les résultats et les ont présentés sous forme de graphique (portfolio d'enfant recueilli lors de l'entrevue du 19-05-2004). À notre avis, cette tâche fait appel à la compétence *Écrire des textes variés* et à la compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique* (MEQ, 2001). Une autre enseignante explique qu'elle a proposé à ses élèves de préparer une communication orale originale où ils donnaient vie à un personnage d'une autre époque après avoir recherché les informations pertinentes pour bien illustrer les conditions de vie du personnage en question (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). Selon nous, ce sont les compétences *Lire l'organisation d'une société sur son territoire* et *Communiquer oralement* (MEQ, 2001) qui ont été mises à profit dans le cadre de cette tâche. Une enseignante s'exprime en ces termes : « *Il y a tellement de choses à observer (...). Alors j'essaie d'aller en chercher le plus possible autant dans les transversales que dans les disciplinaires.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004).

Enfin, les erreurs commises par les élèves constituent une mine d'information non-négligeable pour les enseignantes. Celles-ci savent ainsi ce qui n'est pas compris par l'élève. Les erreurs amènent l'enseignante à se questionner et à se repositionner au besoin. «*[Les erreurs des enfants me permettent de savoir] où est la lacune. Ça me permet aussi de déterminer si ce sont vraiment des incompréhensions ou des fautes d'inattention.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004); « *Ça me permet de savoir (...) où*

il a de la difficulté. Est-ce les participes passés, les tables? C'est quel concept qu'il n'a pas compris? C'est important de les identifier. » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). Les erreurs permettent également de cibler l'aide à apporter aux élèves et fournissent des pistes de différenciation. « *Les erreurs des enfants (...) ça me permet de savoir là où je peux les aider, (...) ça me donne des pistes [pour] ceux avec qui je peux peut-être modifier des activités.* » (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). Deux portfolios d'élèves contiennent d'ailleurs des traces qui permettent de voir que les enfants ont catégorisé leurs erreurs grammaticales afin de mieux connaître leurs faiblesses en écriture. Enfin, une participante à la recherche note l'importance de dédramatiser les erreurs : «*Ce n'est pas grave de faire des erreurs. Il faut en faire et je leur montre que moi aussi j'en fais.* » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004).

4.3 Le comment : les modalités et les rôles de l'évaluation

Voyons maintenant les résultats de la recherche sur les modalités de l'évaluation ainsi que sur les rôles adoptés par l'élève et l'enseignante dans ce contexte.

4.3.1 Les modalités de l'évaluation

L'une des enseignantes rencontrées croit qu'il y a beaucoup à gagner à présenter aux élèves les compétences visées par le programme de formation. Elle explique qu'en début d'année, elle a présenté à sa classe les compétences visées par le programme. Par la suite, elle a indiqué les compétences que les élèves avaient développées à travers chacun de leurs projets (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). Le portfolio d'un élève de cette titulaire contient en effet des pages de présentation relatives à des

projets qu'elle a proposés aux enfants, projets dans lesquels apparaissent les compétences développées au regard des thèmes et des tâches réalisés.

Au chapitre des instruments utilisés par les enseignantes interrogées, nous remarquons que deux d'entre elles utilisent régulièrement des examens. Cependant, cet instrument est présenté aux élèves sous un autre nom, comme en témoigne ce passage des entrevues : « *J'ai changé le nom d'*examens, *d'*évaluation *par* mise au point. » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). Si les enseignantes utilisent une vaste palette d'instruments, c'est l'observation qui remporte leur faveur. Selon les propos recueillis en entrevue, l'observation est consignée sur de petites feuilles ensuite transférées au portfolio (verbatim d'entrevue, 19-05-2004) ou simplement gardée en mémoire par l'enseignante (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Cependant, l'examen des portfolios n'a permis de relever aucune trace écrite relativement à la consignation d'observation. Les grilles de consignation ont aussi la faveur de deux enseignantes. Celles-ci conçoivent leurs grilles à partir des critères d'évaluation choisis. Une enseignante explique sa façon de faire : « *Je me faisais de petites grilles contenant les critères d'évaluation qu'il y avait dans le programme. J'y allais avec un code de couleur, donc l'enfant était capable de voir. Par la suite, je reprenais ça en individuel avec les enfants.*» (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). D'une part, la durée de réalisation des tâches évaluatives est variable. Les propos des enseignantes permettent cependant de conclure qu'elles privilégient des tâches plus courtes. D'autre part, il est intéressant de noter que la durée des tâches est adaptée aux besoins des élèves qui éprouvent plus de difficulté.

Selon les quatre enseignantes questionnées, les tâches d'évaluation sont nombreuses, en écriture notamment. Pour deux enseignantes sur quatre, l'évaluation semble suivre de courtes séquences d'enseignement, comme en témoignent ces deux extraits des entrevues : « *Après ça, c'est là que je peux aller vérifier avec une évaluation deux*

jours après. Tout à court terme. Je pense qu'elles sont là, les meilleures évaluations. » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). « *Là on a travaillé fort depuis longtemps et on va faire une mise au point [un examen].* » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). Les entrevues ne comportent aucune donnée pouvant corroborer l'idée que l'évaluation est imbriquée à l'enseignement et l'apprentissage. Néanmoins, les propos des participantes à la recherche dépassent largement le cadre de l'évaluation même si les questions n'abordaient que cet aspect de leur pratique. À notre avis, il s'agit là d'un indice que l'évaluation est étroitement liée à l'enseignement et l'apprentissage.

Pour conclure, notons l'importance qu'une enseignante accorde au retour sur les tâches évaluatives une fois qu'elles sont complétées. Celle-ci estime nécessaire d'animer un retour sur une tâche évaluative car les enfants ne le font pas d'eux-mêmes. Elle croit aussi que cette pratique favorise le questionnement chez les élèves (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Ici, on peut établir un lien avec les concepts de rétroaction et de régulation car l'enseignante montre l'importance qu'elle accorde au partage des stratégies utilisées ainsi qu'aux difficultés rencontrées dans la réalisation d'une tâche. Les échanges d'idées de ce type constituent un moyen pour les élèves d'apprendre l'auto-régulation (MEQ, 2002 b). Bref, évaluer sert aussi à apprendre.

4.3.2 Le rôle de l'élève en situation d'évaluation

Si les enseignantes rencontrées estiment important d'informer les élèves des critères qui balisent leur jugement, trois d'entre elles ajoutent l'aspect de la compréhension de ces critères. Elles soulignent en effet que les élèves doivent comprendre clairement ce qui sera observé et quels critères précis serviront à porter un jugement. L'élève n'est pas simplement spectateur d'un résultat à la suite d'une tâche évaluative. Il est

conscient de ce qui guide le jugement de l'enseignante. « *Les enfants doivent savoir ce que j'observe. Donc, il doit y avoir une bonne préparation. Je pense que ce serait de biaiser si je leur présentais une tâche dont ils ne connaissent pas les données, pour laquelle ils n'ont pas été préparés correctement.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). L'analyse des portfolios révèle toutefois que les documents contiennent bien peu de traces écrites permettant de confirmer que les critères d'évaluation ont été communiqués aux élèves.

De même, les quatre enseignantes interviewées soutiennent l'importance que l'élève soit conscient des progrès qu'il accomplit. « *C'est important que l'élève soit conscient, qu'il soit capable de voir son progrès, de le verbaliser et de le montrer aux parents par la suite.* » (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). Sur cet aspect, le portfolio constitue un outil privilégié puisqu'il permet de garder des traces dans le but de les analyser un peu plus tard. L'une des enseignantes explique : « *L'un des avantages du portfolio pour les élèves, c'est qu'ils sont capables eux aussi de voir leur cheminement, de porter un regard tout de suite dessus et de constater les progrès qu'ils font.* » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). Effectivement, les portfolios comprennent bon nombre de traces écrites où l'élève commente ses apprentissages.

Cette importance accordée à la conscience chez l'élève est aussi perceptible dans le discours des enseignantes interrogées au regard des stratégies utilisées par les jeunes en cours de tâche. « *C'est important que l'enfant soit conscient de ce qu'il est en train de faire et de ce qu'il aura à faire pour que ce soit plus facile demain.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Ces stratégies peuvent être mises en lumière par le biais d'échanges entre les élèves au cours desquels ils présentent les stratégies qu'ils ont utilisées (verbatim d'entrevue, 03-06-2004).

Rapport-Gratuit.com

Lorsque questionnées sur le rôle de l'élève dans un contexte d'évaluation, les enseignantes sont unanimes quant à la responsabilité accrue de celui-ci. Certes, l'élève doit réaliser la tâche qu'on lui propose, mais c'est aussi à lui d'utiliser les ressources qui lui sont accessibles pour la mener à bien. « *Dans une situation d'évaluation, c'est l'élève qui fait la tâche. C'est à lui de poser les questions, à réaliser qu'il a un problème, à aller chercher l'aide dont il a besoin, à se réajuster* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Une enseignante va plus loin en affirmant que le jugement qu'elle ou les élèves portent sur le travail d'un autre enfant permet de remettre la responsabilité de ses apprentissages à ce dernier. En effet, l'élève connaît les points qu'il peut améliorer, donc il n'en tient qu'à lui de prendre les moyens pour progresser. (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). L'idée de responsabilité accrue se rapproche aussi d'un autre rôle attribué à l'élève : celui de faire connaître ses besoins pour réaliser une tâche. Au départ, ce sont justement les besoins et les préoccupations des enfants qui peuvent servir à orienter le choix de matériel et de situations d'apprentissage proposées par l'enseignante (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Au moment où l'élève réalise une tâche, l'une des enseignantes soutient que c'est à lui à demander de s'installer dans un endroit calme s'il en ressent le besoin, par exemple (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Une autre titulaire souligne que les grilles où sont annotés les jugements sur les compétences permettent aux élèves de cibler eux-mêmes leurs difficultés. Les enfants ont donc la possibilité de demander à leur enseignante de travailler des points précis en fonction de leurs besoins (verbatim d'entrevue, 28-06-2004).

Si le renouveau pédagogique a voulu donner une plus grande place à l'élève pour porter lui-même un jugement sur l'atteinte des compétences visées, toutes les enseignantes interrogées se réservent cette responsabilité en majeure partie. Elles mentionnent que l'élève joue un rôle à ce chapitre en s'auto-évaluant et, occasionnellement, en commentant la performance d'un pair. Sur ce point, le

portfolio joue un rôle non-négligeable puisque l'élève peut le consulter pour s'évaluer ou consulter le portfolio d'un pair puis lui donner une appréciation. C'est essentiellement au moment de la correction que l'élève prend plus de place puisqu'il est souvent appelé à participer à une correction collective. Également, les enseignantes rencontrées laissent le soin aux élèves de choisir certains thèmes qui les intéressent davantage. Ces thèmes servent à proposer des tâches diverses. Toutefois, ces tâches semblent davantage liées à l'apprentissage seul qu'à l'évaluation. Ainsi, une enseignante relate que ce sont les élèves qui choisissent les mots de vocabulaire qu'ils étudieront (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Une autre commente : « *C'est important de leur laisser des moments dans la journée où ils peuvent décider de faire des choses dont ils ont envie, de choisir des sujets qui peuvent stimuler leur intérêt* » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004).

En ce qui a trait au portfolio, c'est l'élève qui a la responsabilité d'en présenter le contenu à ses parents. Cette présentation est généralement préparée à l'école puisque plusieurs enseignantes planifient un moment pour examiner le contenu du portfolio avec le groupe d'élèves. Par la suite, chaque enfant apporte son portfolio à la maison. L'enseignante lui en confie la présentation ou propose une série de questions que les parents peuvent poser à leur enfant.

L'analyse des tâches consignées au portfolio montre que le rôle de l'élève est parfois de donner une réponse attendue : compléter un examen de mathématiques ou répondre à des questions précises suite à la lecture d'un texte, par exemple. Les tâches évaluatives qui entrent dans la catégorie des examens et des exercices, notamment, mettent ce rôle en lumière. Dans d'autres tâches, les traces conservées aux portfolios permettent de voir que l'élève a mobilisé des ressources pour résoudre un problème ou pour créer un produit fini : présentation écrite, puis orale d'une critique de roman; recherche sur le Moyen Âge; construction d'un pont le plus solide

Rapport-gratuit.com

possible à partir d'une liste de matériel précis; production d'une liste d'épicerie n'excédant pas un certain montant d'argent et en accord avec le guide alimentaire canadien. Rappelons toutefois que cette analyse s'est avérée difficile à mener puisque nous ne connaissons pas les contextes dans lesquels ces diverses tâches ont été proposées.

4.3.3 Le rôle de l'enseignante en situation d'évaluation

Les quatre entrevues réalisées dans le cadre de cette recherche permettent de noter que ce sont les enseignantes qui gèrent la majeure partie de ce qui est relatif à l'évaluation. Ce sont elles qui choisissent les sujets et les tâches la majorité du temps. Également, ce sont elles qui ciblent les critères qui baliseront leur jugement. Selon les enseignantes interrogées, le titulaire reste le principal expert pour juger des compétences des élèves. Cependant, les propos des enseignantes font voir qu'elles sont soucieuses de questionner davantage leurs élèves pour porter un jugement juste. L'une des titulaires mentionne : « *Le travail de l'enseignante dans une situation d'évaluation c'est d'observer, c'est d'annoter, d'être capable de faire verbaliser l'enfant au travers de ça* » (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). Elles ne se fient pas uniquement au produit fourni par l'élève mais se préoccupent en plus d'observer la démarche utilisée par celui-ci. « *Quand j'évalue un enfant, je cherche à voir si la compréhension est là, mais je cherche aussi à connaître leur démarche, comment ils font pour apprendre, comment ils font pour se rendre là. C'est pour ça que les anciennes formes d'évaluation ne fonctionnent plus, parce qu'on ne peut pas observer la démarche* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Dans le même ordre d'idées, les enseignantes ne se contentent pas de rester assises à leur bureau au moment où les élèves réalisent une tâche évaluative. Les réponses des enseignantes montrent clairement que leur rôle est peu modifié par la situation d'évaluation. Elles

continuent de supporter l'élève la plupart du temps, comme l'explique l'une d'elles : « *Dans une situation d'évaluation, mon travail c'est de guider l'élève, de le préparer et de m'assurer qu'il va donner son 100%, de le motiver, de le supporter, de répondre à ses besoins s'il vient me voir, de le stimuler s'il ne vient pas quand je me rends compte qu'il en aurait besoin.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Une enseignante mentionne que certaines tâches sont effectuées par les élèves seuls, par souci d'évaluer leur autonomie, mais également pour procéder de façon plus traditionnelle à l'approche de la remise des bulletins (verbatim d'entrevue, 11-05-2004).

Ce premier rôle, davantage lié à la gestion de l'évaluation, est doublé d'un aspect réflexif dans le travail de l'enseignant. Les enseignantes interrogées expriment toutes le souci d'observer davantage dans le quotidien. En effet, elles soulignent l'ampleur des compétences à évaluer. Conséquemment, elles se doivent de maximiser les possibilités de porter un jugement sur plusieurs compétences à partir d'une seule tâche. « *L'évaluation fait maintenant partie intégrante de ma planification et il faut avoir le souci de ramasser le maximum d'informations* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Une autre préoccupation rapportée par les enseignantes est celle de l'adaptation d'une tâche ou de ses critères pour les élèves en difficulté. Trois d'entre elles soulignent qu'elles laissent plus de temps à certains élèves pour accomplir les tâches évaluatives. Une enseignante commente en ces termes : « *Je prends les enfants où est-ce qu'ils sont, puis je leur présente des tâches qui vont leur permettre d'aller plus loin* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004).

Un autre aspect du rôle de l'enseignante en lien avec le portfolio ressort des entrevues de recherche. Si le portfolio appartient à l'élève et qu'il en est le principal gestionnaire, l'enseignant doit parfois jouer un rôle de gestion plus important selon l'âge des élèves. En effet, lorsqu'ils sont plus jeunes, c'est bien souvent l'enseignante qui trie le contenu du portfolio et ajoute les pièces à l'intérieur. Ainsi, une

enseignante qui utilisait le portfolio avec un groupe d'enfants de maternelle mentionnait à l'entrevue que c'est elle qui est le gestionnaire de l'outil alors que des élèves plus vieux sont plus aptes à s'en occuper (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). Lorsqu'il y a des rencontres autour du portfolio, c'est le rôle de l'enseignante de les animer. Cependant, trois enseignantes sur quatre préfèrent regarder ponctuellement le portfolio avec leur classe de façon à préparer les enfants à en faire une présentation à la maison.

4.4 Le portfolio vu par les enseignantes

D'abord, notons que deux enseignantes utilisaient le portfolio depuis quatre ans au moment des entrevues. Une autre avait intégré cet outil d'évaluation au courant de l'année scolaire suite à la suggestion d'un conseillère pédagogique d'en faire l'essai pour faciliter le jugement de la compétence des élèves en écriture. Pour la dernière enseignante, diplômée depuis deux ans, c'était un outil incontournable puisqu'elle a utilisé le portfolio durant son dernier stage. Les quatre répondantes définissent le portfolio sensiblement de la même façon, c'est-à-dire comme étant un portrait de l'élève. « *Tu regardes le portfolio et tu vois l'enfant* » (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). « *C'est comme un album photos* » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). Une enseignante le définit aussi comme « *un outil de référence* » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004) car les élèves y incluent des documents leur permettant de se rappeler les règles de grammaire. Toutes les enseignantes rencontrées ont choisi d'utiliser un cartable divisé par sections en guise de portfolio. Celui-ci contient une partie où l'élève se présente, puis des sections relatives aux disciplines et aux projets : volet auto-portrait, volet français, volet mathématiques, volet projets. L'une des répondantes utilisent en plus un deuxième portfolio portant sur l'estime de soi. Il contient des travaux dont les élèves sont fiers, quelques grilles d'évaluation de

compétences transversales, des documents de référence de type « comment j'apprends » et un journal de bord. L'enseignante dit l'utiliser pour faciliter la gestion de la classe puisqu'il tient lieu de système d'émulation. Ainsi, elle vise la motivation de l'élève, la promotion de valeurs adéquates et l'amélioration de l'esprit d'appartenance à la classe. La titulaire explique qu'elle utilise également ce portfolio pour juger du développement de certaines compétences transversales (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Il est intéressant de noter que les quatre répondantes font vivre des projets à leurs élèves et que le portfolio permet d'en conserver les traces. Toutes les pièces versées aux portfolios consistent en traces conservées sur papier. Ces pièces sont sélectionnées en fonction de critères établis par les enseignantes et parfois par les élèves.

Les participantes à la recherche expliquent que le portfolio est accessible en tous temps à l'élève. Les parents le voient aussi régulièrement. Lorsque nous demandons aux enseignantes si d'autres intervenants ont accès au document, toutes notent que c'est le cas en théorie. Dans les faits, elles rapportent cependant que le portfolio est très rarement consulté par d'autres intervenants. Les pairs n'ont généralement pas accès aux portfolios des autres car c'est un document jugé trop personnel.

Quant aux avantages du portfolio, les enseignantes en notent toute une variété. Voyons d'abord les bénéfices qu'elles en retirent. Premièrement, elles estiment que c'est un outil privilégié pour voir le progrès de l'élève. « *J'apprécie le fait de pouvoir observer les changements qui sont survenus depuis le début de l'année* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). « *Ce n'est pas juste une note. On voit l'apprentissage, on voit le cheminement de l'enfant* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Deuxièmement, deux enseignantes mentionnent que c'est motivant pour elles de regarder un portfolio d'élève car on y voit le progrès (verbatim d'entrevue, 11-05-2004) : « *Je regarde l'évolution puis ça me fait du bien à moi. C'est à cause de moi*

qu'il est rendu là. Ça fait du bien de regarder ça et de constater les progrès» (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). Fait intéressant, deux enseignantes mentionnent l'apport du portfolio pour structurer l'évaluation. En effet, « *il oblige à dater les pièces et à avoir un suivi* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). La planification des projets est facilitée car l'enseignante dresse d'abord l'inventaire de ce qu'elle souhaite observer, puis prévoient les tâches dont les produits finaux documenteront ces aspects dans le portfolio. « *Le cadre est clair. Je me sens rassurée, structurée* » (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). Ensuite, une enseignante note le plaisir que l'utilisation du portfolio lui procure. « *C'est un moment agréable avec les élèves* » (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). Pour poursuivre, les participantes à la recherche mentionnent aussi plusieurs avantages de l'utilisation du portfolio pour leurs élèves. En premier lieu, le portfolio est vu comme un outil puissant pour le développement de l'estime de soi. « *Le portfolio permet de grandir, de se connaître, de se faire confiance* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Une autre enseignante abonde dans le même sens en rapportant la fierté et le plaisir que les élèves ont à examiner le contenu de leur portfolio après y avoir accumulé un bon nombre de pièces. Elle parle du « *plaisir de voir, puis de présenter à leurs parents* » (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). En second lieu, le portfolio permet aux élèves, à l'instar des enseignantes, de voir leur progression. « *Ils sont capables d'apprécier leurs progrès* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). « *Pas besoin d'attendre au bulletin* » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004). Pour une autre titulaire, « *le portfolio prépare mieux au secondaire car il donne des moyens, de la structure, un intérêt* » (verbatim d'entrevue, 11-05-2004).

Au chapitre des inconvénients relatifs à l'utilisation du portfolio, la difficulté de gérer les entrevues individuelles avec les élèves est perçue comme le principal inconvénient. En effet, il faut beaucoup de temps pour rencontrer l'ensemble du groupe. Une enseignante explique qu'elle a fait une tentative, mais qu'elle a renoncé aux entrevues individuelles pour le moment (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). Une

deuxième enseignante rapporte cependant qu'elle arrive à gérer le tout de manière satisfaisante (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Le deuxième inconvénient majeur est relatif au choix des pièces versées au portfolio. Trois enseignantes expliquent d'ailleurs qu'elles ont modifié leur façon de choisir les tâches incluses dans le document. « *J'ai réalisé que ce n'était pas nécessaire d'avoir autant de choses dans un portfolio. Les tâches des enfants parlent d'elles-mêmes si on les sélectionne comme il le faut* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Deux enseignantes arrivent à conserver un peu plus d'ordre dans le portfolio à l'aide de grilles de consignation. Pour l'une, le cartable qui sert de portfolio est vidé à la fin de chaque étape et les élèves y conservent uniquement les diverses grilles où sont consignés leurs résultats à certaines tâches et le jugement de l'enseignante sur le développement de leurs compétences. De cette manière, on peut toujours voir la progression de l'élève à travers un nombre de documents restreint (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). L'autre enseignante estime que «*ça prend les contextes pour savoir ce qu'on observe exactement et les grilles d'observation pour ce qu'on ne voit pas sur la tâche par rapport aux critères et aux attitudes* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Enfin, le maintien d'un certain ordre dans le document n'est pas toujours évident, d'une part car les élèves choisissent eux-mêmes d'y inclure certaines tâches, d'autre part, parce que le classement des tâches par matières pose parfois problème. Ainsi, une enseignante explique que lorsque venait le temps de ranger certaines tâches faisant appel à plusieurs disciplines, il devenait difficile de déterminer si le document en question devait être classé dans la section français ou la section sciences et technologie, par exemple (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). C'est le cas des tâches réalisées en lien avec un projet et qui intègrent plusieurs disciplines. À cet égard, l'une des répondantes a créé une section projet où sont justement regroupées les tâches intégratrices (verbatim d'entrevue, 19-05-2004).

Pour conclure la présentation des résultats, le tableau qui suit présente les principaux éléments qui ressortent d'un première présentation descriptive.

Tableau 4.1

Synthèse de présentation des résultats

Fonctions :	<u>Fonctions directes :</u> ❖ Reconnaissance des compétences (fonction certificative), importance du jugement moral de l'enseignante, bilan à la fin du cycle. ❖ Aide à l'apprentissage, régulation des apprentissages et des actions pédagogiques.
	<u>Fonctions indirectes :</u> ❖ Renforcement de la motivation. ❖ Plaisir. ❖ Information aux différents acteurs.

Nature de la tâche :	❖ Mélange de tâches simples et de tâches complexes. ❖ Contribution de plusieurs disciplines. ❖ Réponses souvent identiques. Parfois des productions originales et personnelles. ❖ Plus de présentations au groupe ou à un autre public qu'auparavant. ❖ Tâches majoritairement accomplies à l'école. ❖ Travail d'équipe, collaboration et retour aux tâches accomplies seul quand elles ont plus d'importance pour porter un jugement. ❖ Accès à l'enseignant pendant la tâche. ❖ Certaines productions sont destinées à un public. ❖ Durée variable. Beaucoup de tâches courtes. ❖ Critères d'évaluation connus des élèves selon les enseignantes, mais peu de traces des critères dans les portfolios. ❖ Situations spontanées qui permettent une évaluation non-instrumentée.

Objets d'évaluation :	❖ Connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, savoirs essentiels, compétences disciplinaires et transversales du programme de formation. ❖ Le produit est prévisible. ❖ La tâche cible parfois des apprentissages précis. Souvent, elle permet d'apprécier un ensemble de compétences disciplinaires et transversales. ❖ Les erreurs commises par l'élève permettent de savoir ce qui n'est pas compris, ce qui est à améliorer dans son attitude pour réussir. Elles permettent à l'enseignante de se questionner et se repositionner au besoin (régulation). Elles permettent de cibler l'aide à apporter aux élèves et peuvent fournir des pistes de différenciation.

Rapport-Gratuit.com

Modalités :	❖ Utilisation de tests et examens mais sous un autre nom. (deux enseignantes sur quatre). ❖ Utilisation d'une variété d'instruments. Prédominance de l'observation. ❖ Durée de réalisation variable. Prédominance des tâches plus courtes. Durée adaptée aux besoins des élèves. ❖ L'évaluation suit l'enseignement, mais séquences d'enseignement plus courtes (deux enseignantes sur quatre). ❖ L'évaluation est imbriquée à l'enseignement (deux enseignantes sur quatre) ❖ Les tâches sont plus nombreuses, en écriture notamment. ❖ L'évaluation n'est pas vraiment une entité distincte; elle est quasiment indissociable de l'enseignement et de l'apprentissage. ❖ Utilisation de grilles d'évaluation qui accompagnent les tâches. ❖ Présentation des compétences aux enfants (une enseignante) ❖ Retour à la fin des tâches pour favoriser le questionnement chez les élèves (une enseignante).
Rôle de l'élève :	❖ Conscient des intentions de l'enseignante et des critères qui serviront à porter un jugement. ❖ Prend la responsabilité. ❖ Conscient des stratégies qu'il a utilisées, peut en parler. ❖ S'évalue, évalue parfois ses pairs, corrige davantage. ❖ Présente son portfolio à la maison. ❖ Démontre sa capacité à mettre en œuvre des savoirs essentiels, des attitudes et des compétences disciplinaires. Parfois, il donne une réponse. Mobilise ses ressources ou donne une réponse. ❖ Fait connaître ses besoins par rapport à la tâche à réaliser. ❖ Conscient des progrès qu'il accomplit et peut en parler. ❖ Choisit certaines tâches davantage liées à l'apprentissage qu'à l'évaluation.

Rôle de l'enseignant :	❖ Pas modifié par la situation d'évaluation. Il supporte l'élève la majorité du temps. ❖ Principal expert à porter un jugement. ❖ Choisit les sujets la majorité du temps. Il cible également les critères. ❖ Adapte le temps alloué, les critères et le niveau de difficulté d'une tâche pour certains enfants. ❖ Gère le portfolio. ❖ Anime les rencontres concernant le portfolio.

Pour conclure, les données issues des entrevues et de l'analyse du contenu des portfolios ont permis de documenter le sens que les enseignantes accordent à l'évaluation, les objets qu'elles évaluent et les modalités qu'elles adoptent. Le chapitre suivant porte sur l'analyse de ces résultats au regard de notre question de recherche et de nos sous-questions.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous proposons des réponses à la question de recherche ainsi qu'aux sous-questions en regardant les données à l'aide de notre cadre conceptuel. À nouveau, nous reprenons une structure de présentation qui suit celle du chapitre II en analysant les données relatives au sens, aux objets puis aux modalités de l'évaluation. Les résultats sont également mis en rapport avec les écrits ministériels dans le but d'apprécier le chemin parcouru par les enseignantes.

5.1 Analyse du sens de l'évaluation

Rappelons que nous avons défini le sens de l'évaluation d'après les fonctions de celle-ci et la nature de la tâche. Notre analyse portera d'abord sur ces deux aspects.

5.1.1 Analyse des fonctions de l'évaluation

Notre première question de recherche portait sur le sens et la nature de l'évaluation :

Quelles significations les enseignantes participantes accordent-elles au concept d'évaluation dans l'implantation du portfolio?

Les entrevues ont permis de documenter cette question sous l'angle des fonctions que les enseignantes accordent à l'évaluation. Malgré certains malaises exprimés par les enseignantes au regard du dossier de l'évaluation des apprentissages, nous constatons que, comme le propose la *Politique d'évaluation* du Ministère de l'Éducation du

Québec (2003), elles tiennent compte de l'intention d'évaluer l'élève pour lui permettre de mieux apprendre (MEQ, 2003). Ce souci se manifeste à travers les fonctions directes et indirectes qu'elles privilégient, à savoir la fonction d'aide à l'apprentissage (qui sert essentiellement à marquer le progrès de l'élève et à le soutenir dans ses apprentissages) et la fonction de renforcement de la motivation (Scallon, 2000). Nous remarquons par ailleurs que ces fonctions interagissent les unes avec les autres et qu'on ne peut les dissocier, ce qui est d'ailleurs mentionné par plusieurs auteurs (Jalbert et Munn , 2001; MEQ, 2002). Ainsi, les fonctions de certification et d'aide à l'apprentissage répondent à l'intention commune d'aider l'élève dans ses apprentissages et ce, selon son propre cheminement. L'analyse des entrevues menées pour cette recherche fait aussi ressortir la large place accordée à la fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation. Comme le mentionne une enseignante, « *l'idée n'est pas seulement de constater, mais de constater dans le but d'aider l'élève par la suite* » (verbatim d'entrevue, 28-06-2004).

Rappelons que pour soutenir adéquatement l'apprentissage, l'évaluation doit permettre des ajustements des apprentissages et des ajustements des actions pédagogiques. C'est ce qu'on appelle la régulation. Il est évident qu'elle revêt beaucoup d'importance aux yeux des enseignantes interrogées. Toutes s'entendent sur l'intérêt de profiter des échanges collectifs pour faire ressortir les stratégies utilisées par les élèves, pratique qui se rapporte à la régulation des apprentissages. Le deuxième volet de cette dimension, celui de régulation des actions pédagogiques, apparaît lui aussi être une préoccupation non-négligeable pour les enseignantes. Elles sont soucieuses de réajuster leur tir et de différencier la façon d'évaluer pour certains enfants. La politique ministérielle souligne d'ailleurs que la fonction d'aide à l'apprentissage est dépendante de la régulation pour soutenir adéquatement l'élève dans le développement de ses compétences (MEQ, 2002). Sur ce point, les propos recueillis lors des entrevues vont dans le même sens que le discours ministériel. On

note toutefois dans cette politique deux conditions pour soutenir l'élève dans ses apprentissages : l'évaluation doit jouer un rôle de régulation, certes, mais elle doit aussi être intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage (MEQ, 2002). Ce dernier point touche directement au besoin de rendre l'évaluation plus authentique, c'est-à-dire basée sur des situations signifiantes proches de la vie courante (Doré, Michaud et Mukarugagi, 2002) et à celui d'intégrer les tâches évaluatives au quotidien. Or, les propos des enseignantes montrent que certaines d'entre elles privilégient plutôt une séquence d'enseignement plus courte qu'autrefois suivie d'une séquence d'examens et d'exercices. Nous y reviendrons dans la partie traitant des modalités de l'évaluation.

Deux enseignantes accordent moins d'importance à la fonction de certification. Ce constat est certes en accord avec la demande ministérielle qui ramène la fonction d'aide à l'apprentissage à l'avant-plan. Toutefois, cela pourrait aussi s'expliquer par le fait qu'aucune des enseignantes rencontrées ne s'était encore livrée à un bilan de fin de cycle au moment des entrevues. De plus, la fonction certificative revêt moins d'importance pour les deux enseignantes dont les propos laissent sous-entendre un flou terminologique à propos du concept de compétence. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

Par ailleurs, les données recueillies lors des entrevues mettent en lumière une nouvelle fonction de l'évaluation : celle du plaisir. Un premier aspect de cette fonction de plaisir repose sur le choix de certaines tâches ou de certains sujets par les élèves. L'enseignante choisit de proposer certaines tâches évaluatives plutôt que d'autres parce qu'elles sont appréciées des enfants. Cependant, les tâches en question servent tout de même à porter un jugement sur le développement des compétences. De même, la sélection des thèmes à exploiter appartient parfois aux élèves mais permet néanmoins à l'enseignante de tirer parti des tâches qui y sont associées pour

porter un jugement. Un deuxième aspect de la fonction de plaisir porte sur le lien étroit de cette fonction avec les autres fonctions décrites dans la littérature. On sait que les fonctions de l'évaluation sont toutes intereliées et il en va de même pour celle de plaisir. Ainsi, le souci de soutenir l'élève, de lui fournir des rétroactions centrées sur son progrès et de soutenir son apprentissage renforcent la motivation (l'une des fonctions indirectes) et génère chez l'apprenant du plaisir à accomplir des tâches évaluatives. On s'éloigne donc des situations évaluatives stressantes dont Bélair (1999) fait état. Fait intéressant, la fonction de plaisir apparaît également liée à l'utilisation du portfolio. Effectivement, cet outil permet la consignation de plusieurs pièces témoignant des apprentissages et du progrès de l'élève. Le moment où l'élève consulte son portfolio apparaît donc comme plaisant et privilégié puisqu'il prend conscience de tout le travail qu'il a accompli.

Au chapitre des fonctions indirectes, le renforcement de la motivation se veut aussi une fonction qui vise le même but que les fonctions directes, c'est-à-dire le soutien de l'élève. On peut supposer que ce dernier aspect joue un rôle important de catalyseur pour le renforcement de la motivation. En effet, les enseignantes indiquent clairement qu'elles laissent rarement les élèves seuls face à une tâche évaluative. Elles se rendent plutôt disponibles pour soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés. Ainsi, tous les enfants ont la possibilité de compléter et de réussir une tâche évaluative, l'enseignante tenant simplement compte du fait qu'elle a fourni de l'aide à l'élève dans son jugement. De plus, le statut de l'erreur s'est modifié . Dans une approche de l'apprentissage par objectifs, l'erreur est considérée comme un indicateur des lacunes de l'élève. Dans une approche par compétences, l'erreur est un indicateur du processus utilisé par l'élève et un symptôme des obstacles à sa pensée (Astolfi, 1997).

Enfin, le portfolio joue un rôle important au chapitre du renforcement de la motivation. Bien qu'on puisse choisir d'y garder des traces qui montrent les bons coups comme les mauvais, le portfolio permet de se souvenir de ces bons coups et de constater les progrès réalisés. Il permet aux élèves de voir l'ampleur de ce qu'ils ont accompli et appris.

La fonction d'information est reliée spécifiquement à des outils en particulier : le portfolio et le bulletin. Le portfolio, apparaît comme étant le moyen par excellence d'informer les parents des apprentissages et des progrès de leur enfant. Il fournit ainsi un portrait de l'élève. Toutefois, il reste encore cantonné à la classe. Les enseignantes affirment toutes que le portfolio est en principe accessible à tous les intervenants scolaires, mais dans la pratique, ce sont exclusivement les parents qui se prévalent de ce privilège. D'ailleurs, plusieurs documents insérés aux portfolios et commentés par les parents en témoignent. Quant au bulletin, il soutient lui aussi la fonction d'information, mais prend un statut accessoire au profit du portfolio.

Il est particulièrement intéressant de voir à quel point les portfolios d'élèves et les données issues des entrevues permettent de dresser un portrait de l'importance que chaque enseignante rencontrée accorde aux diverses fonctions de l'évaluation. Si les fonctions de l'évaluation présentées par Scallon (2000, 2001) sont toutes perceptibles dans les traces conservées dans les portfolios et les propos recueillis en entrevue, certaines fonctions revêtent plus d'importance aux yeux des enseignantes. Ainsi, dans le cas de la première enseignante interviewée, le portfolio est un outil puissant pour le développement de la motivation et de l'estime de soi. L'élève a en effet l'opportunité de commenter par écrit sa performance. De plus, plusieurs documents permettent aux parents de signer et laisser des commentaires positifs pour l'enfant. Cette enseignante utilise d'ailleurs un deuxième portfolio qui vise expressément le renforcement de l'estime de soi. Le portfolio qu'elle utilise au regard des apprentissages génère

surtout des régulations (associées, rappelons-le, à la fonction d'aide à l'apprentissage) puisque le document utilisé comporte plusieurs traces de réflexions menées par l'élève concernant ses apprentissages et ses moyens de progresser.

Dans le cas de la deuxième enseignante rencontrée, le portfolio joue un rôle important de certification. Le portfolio utilisé par cette enseignante comporte plusieurs grilles qui permettent de compiler les jugements qu'elle porte sur le développement des compétences. Ce système de grilles permet d'ailleurs à l'enseignante de retirer certains documents du portfolio en cours d'année tout en conservant les traces des jugements sur un seul document. Très clair et ordonné, ce portfolio constitue aussi un outil de choix pour les parents qui peuvent s'y retrouver aisément. L'enseignante souligne d'ailleurs l'importance de la fonction d'information aux parents que remplit le portfolio. Au moment des rencontres avec les parents, c'est le portfolio qui sert de support à la discussion. Les traces conservées au portfolio permettent aussi à l'enseignante de s'assurer de la rigueur et de la cohérence de l'évaluation. En effet, l'enseignante détermine les pièces qui seront versées au portfolio ainsi que les compétences qu'elles documentent. Le portfolio joue donc un rôle de soutien à la planification de l'évaluation.

Pour la troisième enseignante, c'est la fonction certificative qui arrive au premier rang. Elle utilise elle aussi un système de grilles lui permettant de compiler plusieurs jugements successifs sur un même document. Au moment de compiler les bulletins, ce sont ces grilles qui permettent à l'enseignante de se souvenir rapidement des performances de l'élève à diverses tâches. Les pièces conservées au portfolio sont aussi annotées par l'enseignante. Celle-ci note donc des commentaires qui remplissent une fonction de régulation. Il est donc intéressant de noter que les deux enseignantes qui privilégient la fonction certificative utilisent le même type de grilles pour consigner leurs jugements. L'usage de ce type de document pourrait peut-être

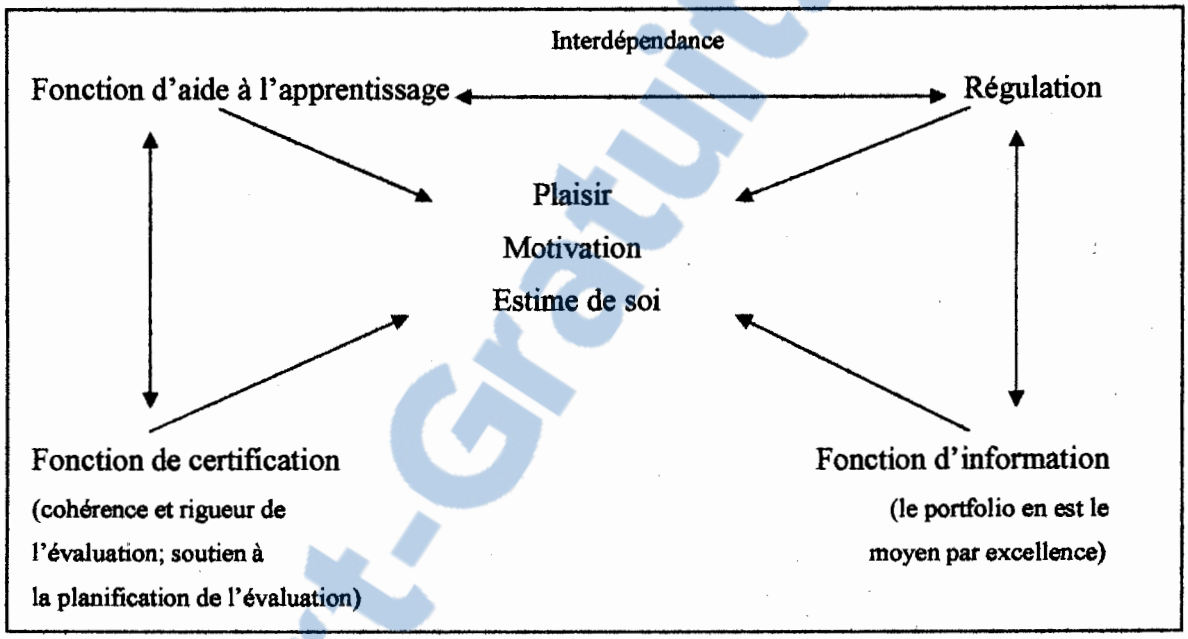
faciliter la reconnaissance des compétences. En effet, cela permet possiblement à l'enseignant de rester centré sur un objet d'évaluation, dans ce cas-ci, les compétences, et d'éviter les glissements.

Dans le cas de la quatrième enseignante ayant participé aux entrevues de recherche, un examen attentif des pièces versées au portfolio permet de documenter les progrès réalisés par l'élève, en écriture notamment. C'est donc la fonction d'aide à l'apprentissage qui prime pour cette enseignante. Ce portfolio comporte aussi des documents qui retracent les savoirs essentiels enseignés en grammaire. Le portfolio remplit donc une fonction de consignation de certains savoirs essentiels auxquels l'élève peut se référer au besoin.

Le schéma suivant met en évidence les liens entre les diverses fonctions de l'évaluation et le portfolio que met à jour l'analyse des données. Les flèches bi-directionnelles mettent en évidence l'interdépendance des éléments. Les flèches unidirectionnelles, quant à elles, indiquent plutôt un lien de conséquence.

Figure 5.1

Le portfolio comme outil d'évaluation



5.1.2 Analyse de la nature de la tâche

En ce qui a trait à la nature de la tâche, rappelons que l'analyse sommaire des portfolios nous porte à croire que deux enseignantes privilégient les tâches simples alors que deux autres accordent plus d'importance aux tâches complexes. Cela pourrait s'expliquer par des différences de compréhension du concept de compétence, point sur lequel nous reviendrons un peu plus tard. Les caractéristiques des tâches complexes peuvent être décrites ainsi :

1-La tâche n'est pas reliée à un contexte précis.

2-Elle touche à une seule discipline.

Rapport-Gratuit.com

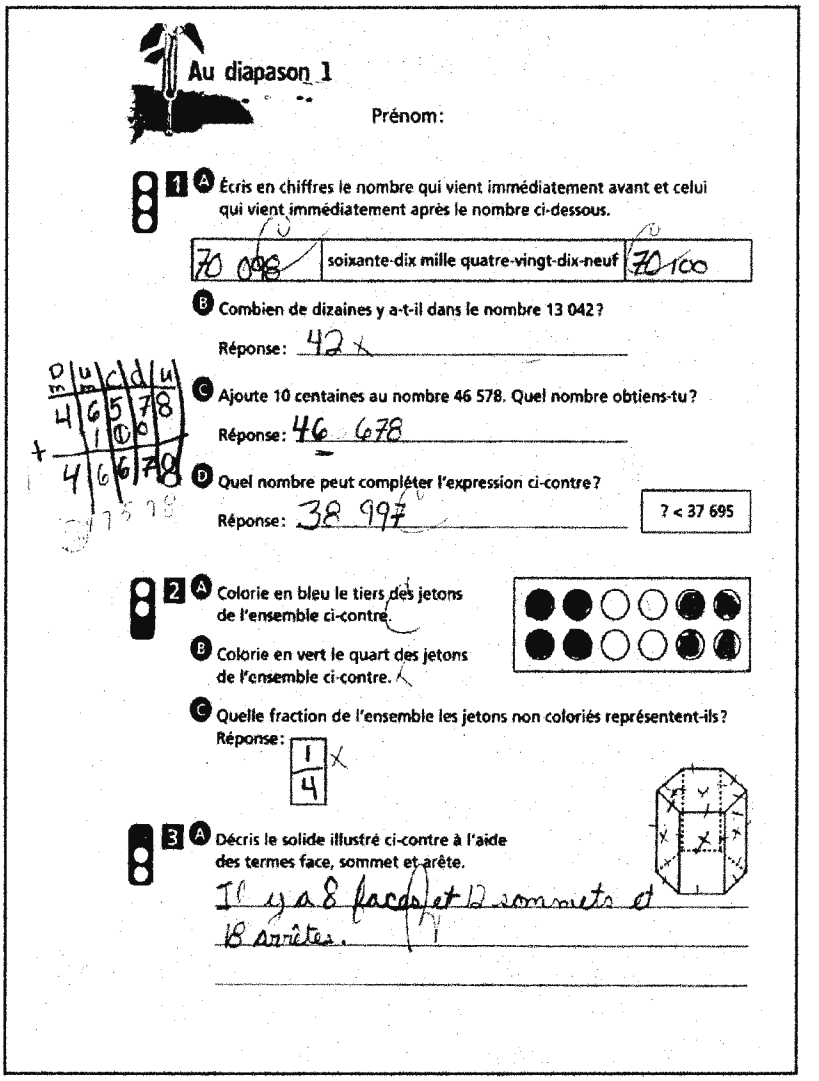
3-Elle contient des questions brèves ou à choix multiples.

4-Elle mesure des connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles.

L'extrait suivant, tiré de l'un des portfolios ayant servi à l'analyse, présente un exemple de ce qui peut se rapprocher d'une tâche simple :

Figure 5.2

Tâche simple tirée d'un portfolio d'élève



Au diapason 1

Prénom:

1 A Écris en chiffres le nombre qui vient immédiatement avant et celui qui vient immédiatement après le nombre ci-dessous.

70 098	soixante-dix mille quatre-vingt-dix-neuf	70 100

B Combien de dizaines y a-t-il dans le nombre 13 042?

Réponse: 42

C Ajoute 10 centaines au nombre 46 578. Quel nombre obtiens-tu?

Réponse: 46 678

D Quel nombre peut compléter l'expression ci-contre?

? < 37 695

Réponse: 38 997

2 A Colorie en bleu le tiers des jetons de l'ensemble ci-contre.

B Colorie en vert le quart des jetons de l'ensemble ci-contre.

C Quelle fraction de l'ensemble les jetons non coloriés représentent-ils?

Réponse: $\frac{1}{4}$

3 A Décris le solide illustré ci-contre à l'aide des termes face, sommet et arête.

Il y a 8 faces et 12 sommets et 18 arrêtes.

Si nous reprenons les caractéristiques d'une tâche simple pour analyser cette tâche, nous pouvons noter qu'elle n'est pas reliée à un contexte précis. Ensuite, elle touche

Rapport-gratuit.com

à une seule discipline, celle des mathématiques. L'élève a répondu à des questions que nous qualifions de brèves. Enfin, cette tâche permet d'apprécier des connaissances déclaratives et procédurales. Le tableau suivant résume l'analyse conduite sur cette tâche.

Tableau 5.3

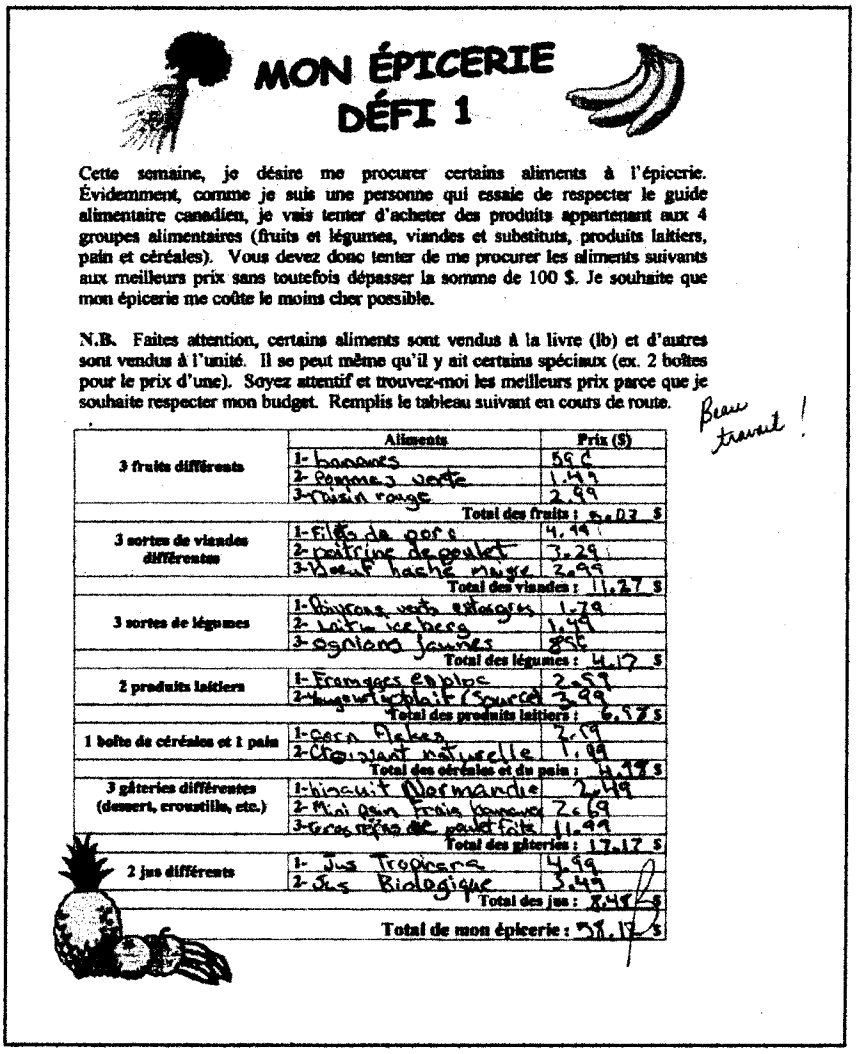
Analyse d'une tâche simple tirée d'un portfolio d'élève

Caractéristiques d'une tâche complexe	**Présence ou absence des caractéristiques**
La tâche n'est pas reliée à un contexte précis.	Présence
Elle touche une seule discipline.	Présence
Les questions qui composent la tâche exigent des réponses brèves ou à choix multiples	Présence
La tâche permet d'apprécier des connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles.	Présence

Dans le cas des deux autres enseignantes, les portfolios de leurs élèves comportent certaines tâches simples, mais aussi plusieurs des tâches évaluatives qui nous sont apparues complexes. L'extrait suivant en présente un exemple :

Figure 5.4

Tâche complexe tirée d'un portfolio d'élève



MON ÉPICERIE
DÉFI 1

Cette semaine, je désire me procurer certains aliments à l'épicerie. Évidemment, comme je suis une personne qui essaie de respecter le guide alimentaire canadien, je vais tenter d'acheter des produits appartenant aux 4 groupes alimentaires (fruits et légumes, viandes et substituts, produits laitiers, pain et céréales). Vous devez donc tenter de me procurer les aliments suivants aux meilleurs prix sans toutefois dépasser la somme de 100 $. Je souhaite que mon épicerie me coûte le moins cher possible.

N.B. Faites attention, certains aliments sont vendus à la livre (lb) et d'autres sont vendus à l'unité. Il se peut même qu'il y ait certains spéciaux (ex. 2 boîtes pour le prix d'une). Soyez attentif et trouvez-moi les meilleurs prix parce que je souhaite respecter mon budget. Remplis le tableau suivant en cours de route.

Beau travail !

	Aliments	Prix ($)
3 fruits différents	1- bananes	59 C
	2- Pommes verte	1.49
	3- raisin rouge	2.99
	Total des fruits :	5.07 $
3 sortes de viandes différentes	1- Filets de porc	4.99
	2- poitrine de poulet	3.29
	3- Boeuf haché maigre	2.99
	Total des viandes :	11.27 $
3 sortes de légumes	1- Poivrons verts entangres	1.79
	2- Laitu iceberg	1.49
	3- ognions jaunes	85 C
	Total des légumes :	4.17 $
2 produits laitiers	1- Fromages en pipe	2.59
	2- Yougourt et plait (Source)	3.99
	Total des produits laitiers :	6.58 $
1 boîte de céréales et 1 pain	1- Corn flakes	2.59
	2- Croissant naturelle	1.99
	Total des céréales et du pain :	4.98 $
3 gâteries différentes (dessert, croustille, etc.)	1- biscuit Normandie	2.49
	2- Mini pain frais bananes	2.69
	3- Gros repas de poulet faite	11.99
	Total des gâteries :	17.17 $
2 jus différents	1- Jus Tropicana	4.99
	2- Jus Biologique	3.49
	Total des jus :	8.48 $
	Total de mon épicerie :	58.17 $

En revenant aux caractéristiques des tâches complexes citées par le Ministère de l'éducation, nous pouvons supposer que cet exemple se rapproche d'une tâche complexe.

En effet, il constitue un problème à résoudre (première caractéristique) et la production fournie est originale. Les critères d'évaluation sont évoqués dans la présentation de la tâche (troisième caractéristique). Une autre page accompagnant cette tâche qui n'est pas reproduite ici nous permet de savoir que l'élève a collaboré avec un pair dans la réalisation de la tâche. Le recours à diverses ressources ne peut être établi avec ce document. Enfin, l'entrevue avec l'enseignante nous a indiqué que le temps accordé à l'élève pour la réalisation de la tâche était généralement à la mesure des besoins des élèves. Ainsi, nous concluons que la tâche est complexe. Le tableau suivant résume notre analyse :

Tableau 5.5

Analyse d'une tâche complexe tirée d'un portfolio d'élève

Caractéristiques d'une tâche complexe	**Présence ou absence des caractéristiques**
La tâche propose un problème à résoudre ou un but à atteindre.	Présente
Elle mène à une production originale et personnelle.	Présente
Il y a présence de critères pour juger de l'efficacité de la démarche et la qualité du produit et ses critères sont connus des élèves.	Présente
La collaboration avec les pairs a été possible, l'accès à diverses ressources était permis et le temps alloué était suffisant.	Présente

Le MEQ préconise une plus grande part de tâches complexes tout en respectant des valeurs de rigueur, de cohérence et de transparence (MEQ, 2003). Néanmoins, cela ne signifie pas qu'il faille éliminer les exercices qui sont plus proches des tâches simples. Une enseignante utilise d'ailleurs une métaphore très éloquente à ce sujet :

> « *J'ai comparé [l'évaluation] au développement de compétence d'un sport. Quand on joue au hockey, à tous les jours on va aller, quelques fois juste lancer la rondelle dans le but, juste pratiquer notre tir. D'autres fois on va jouer avec deux ou trois partenaires. On va jouer une vraie partie. Mais à chaque fois qu'on va manipuler le bâton, on va se demander si notre tir est correct, s'il est juste. Nos amis vont nous dire, ben non, regarde, fais ça comme ça, ça va aller mieux. Nous autres, on va s'auto-évaluer en se demandant si ce qu'on fait c'est correct. Ou bien non, regarde si je plaçais mes mains comme ça peut-être que je serais correct. Donc l'évaluation, elle est là tout le temps. C'est comme ça que je le présente aux enfants.* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004).

5.2 Analyse des objets d'évaluation

L'une de nos sous-questionsde recherche portait sur le quoi :

Qu'est-ce que les enseignantes évaluent avec le portfolio?

Les quatre enseignantes rencontrées disent évaluer des compétences, toutefois il semble y avoir une confusion relative à la terminologie. Rappelons qu'une enseignante parle des compétences, mais en donne une définition qui les apparente aux savoirs essentiels tels qu'ils sont définis dans le Programme de formation à l'école québécoise (MEQ, 2001), à savoir un « *répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence* »[10]. Deux enseignantes accordent une large importance aux savoirs essentiels comme balise

[10] Ministère de l'éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. p.9.

pour juger du développement des compétences. Or, la maîtrise d'une compétence dépasse l'accumulation de savoirs : « *Une compétence n'est pas une simple addition de savoirs, mais la capacité à mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations.* »[11]. Autrement dit, il ne peut y avoir évaluation de compétences si l'élève ne mobilise pas ses ressources pour réaliser une tâche. S'il n'y a pas mobilisation de ressources, on peut supposer que la tâche évaluative implique un traitement particulier de la part de l'apprenant. Si on se réfère à Roegiers (2001) qui définit la connaissance sur la base de ce traitement particulier, il s'agirait alors d'évaluation de connaissances. Rappelons les trois caractéristiques retenues pour catégoriser une tâche qui évalue des compétences (Roegiers, 2001) : la tâche amène l'élève à mobiliser un ensemble de ressources; elle mène à une production, une action ou une résolution de problèmes; elle est liée aux domaines de formation. Ainsi, l'analyse des tâches présentant ces caractéristiques porte à croire qu'il s'agit alors d'évaluation de compétences. Bref, la nature des tâches évaluatives que proposent les enseignantes semblent avoir un lien direct avec les objets d'évaluation.

5.3 Analyse des modalités de l'évaluation

Enfin, l'autre sous-question de recherche portait sur les modalités et les rôles endossés par les enseignantes et les élèves dans un contexte d'évaluation avec le portfolio. Au chapitre des modalités, notons tout d'abord la variété d'outils utilisés par les enseignantes : journal anecdotique, entrevues avec l'élève, tests et examens, grilles de consignations incluses dans le portfolio. Cette variété d'instruments va dans le même sens que la recommandation du MEQ (2002b). Les portfolios utilisés par les enseignantes interviewées sont difficilement attribuables à l'une ou l'autre des

---

[11] Carbonneau, Michel et Marie-Françoise Legendre (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique.* no. 123. p. 13.

catégories décrites par Jalbert (1997 et 1998) et Farr (1998). Les enseignantes se servent d'un seul outil qui présente des caractéristiques des trois catégories de portfolio. D'abord, les portfolios analysés s'apparentent en partie au *dossier d'apprentissage* (ou dossier progressif) puisqu'ils contiennent l'ensemble des travaux et des réflexions montrant le progrès d'un élève. Les pièces incluses sont sélectionnées par l'enseignante en collaboration avec l'élève. Notons qu'il y a un lien direct à établir avec la fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation. Certains des portfolios amassés dans le cadre de cette recherche comportent une section de type « coup de cœur » où le choix des pièces incluses au portfolio revient à l'élève qui sélectionne ses meilleures et ses préférées. Un portfolio qui remplit expressément cette fonction s'appelle un *dossier de présentation*. En mettant l'accent sur les meilleures productions d'un élève, le dossier de présentation motive davantage son propriétaire. Ce type de portfolio correspond à la fonction du renforcement de la motivation. Le troisième type de portfolio décrit par la littérature capte bien l'esprit de ceux que nous avons analysés. Dans ce portfolio, nommé *bilan des apprentissages*, l'élève produit les pièces exigées, mais ne se livre pas au travail de réflexion habituellement compris dans le processus du portfolio. Donc, ce portfolio est beaucoup plus uniforme que les autres types et laisse peu de place à l'auto-évaluation. Son but est de dresser un bilan des apprentissages en fin d'année ou en fin d'étape. Ce type de document rejoint la fonction de certification. En somme, le portfolio-type utilisé par les enseignantes rencontrées est un amalgame des trois genres de portfolios décrits dans la littérature. Nous notons toutefois que l'élève intervient assez peu dans le choix des pièces à verser au portfolio. C'est l'enseignante qui s'en charge, à l'exception des pièces insérées à la section de type *Coup de cœur* sélectionnées par l'élève. On trouve conséquemment peu de notes justificatives qui accompagnent les pièces des portfolios analysés. Nous concluons que les portfolios « n'appartiennent » pas tellement aux élèves, du moins pas comme Farr et Tone (1998) le proposent.

Les propos des enseignantes montrent aussi combien l'observation prend de l'importance. Toutefois, cette observation n'est pas instrumentée. Les enseignantes se disent intéressées autant par le processus utilisé par l'élève que le produit. Néanmoins, elles ne semblent pas être outillées pour observer les processus. Selon Farr et Tone (1998), l'évaluation des processus s'effectue en partie au moyen des entretiens sur le portfolio avec l'élève. Or, les enseignantes nous montrent que ces entretiens sont difficilement intégrables aux activités de la classe.

De plus, les enseignantes ne semblent pas oser faire confiance à leurs observations pour porter un jugement sur le développement des compétences de leurs élèves. Le malaise exprimé par une enseignante qui se sent le devoir de revenir à une évaluation par le biais de tests (verbatim d'entrevue, 11-05-2004) en fait foi. Donc, il convient de se demander si l'observation est vraiment un outil d'évaluation en tant que tel ou si elle joue un autre rôle.

Rappelons que les tâches proposées par les enseignantes sont souvent courtes, en écriture notamment. Cette façon de faire semble répondre à un besoin de disposer de plusieurs traces pour porter un jugement sur le développement des compétences. Les enseignantes tiennent ainsi compte du fait qu'une seule tâche ne peut garantir un portrait juste de l'élève au regard du développement d'une compétence en particulier. Cette pratique rejoint la valeur de rigueur prônée par le MEQ (2003). Il convient cependant de souligner que certaines tâches évaluatives d'une grande valeur pour le jugement du développement des compétences ne sont peut-être pas documentées par le portfolio. Ainsi, l'une des enseignante ayant participé à cette recherche a proposé à ses élèves de créer une saynète dans laquelle ils incarnaient un personnage à l'époque de la Nouvelle-France. Les propos de l'enseignante laissent croire qu'il s'agit d'une tâche complexe qui intègre plusieurs disciplines (verbatim d'entrevue, 28-06-2004).

Toutefois, le portfolio fourni par cette enseignante ne contient pas de traces de la réalisation de cette tâche.

Également, il a été très difficile lors des entrevues de recueillir des propos exclusifs à l'évaluation. Spontanément, les enseignantes parlent à la fois d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Ces trois entités sont difficiles à départager. À notre avis, cet enchevêtrement témoigne de l'intégration de l'évaluation au quotidien des enseignantes. Notons toutefois que pour une enseignante, un certain malaise persiste quant à l'idée d'évaluer de manière continue à travers les activités quotidiennes de la classe. C'est effectivement le vœu de cette enseignante, mais elle explique se sentir obligée de revenir à des pratiques évaluatives plus traditionnelles à l'approche de la compilation des bulletins. Elle rapporte se sentir mal à l'aise, d'une part, face à l'obligation de rendre des comptes par le biais du bulletin. D'autre part, elle ressent une certaine pression de la part de ses collègues enseignantes à se conformer à des pratiques évaluatives traditionnelles, c'est-à-dire une série de tests administrés à la fin de l'étape scolaire (verbatim d'entrevue, 11-05-2004). Le malaise par rapport au bulletin est évoqué par une autre enseignante. Celle-ci souligne combien le bulletin devient accessoire dans un contexte d'utilisation du portfolio (verbatim d'entrevue, 19-05-2004). En effet, cet outil devient un meilleur témoin du progrès de l'élève et du développement de ses compétences. Il permet de consigner des traces « qui parlent » et qui facilitent la communication avec les parents. Dans cette optique, la compilation du bulletin devient une tâche purement administrative perçue comme étant fastidieuse et inutile par certaines enseignantes.

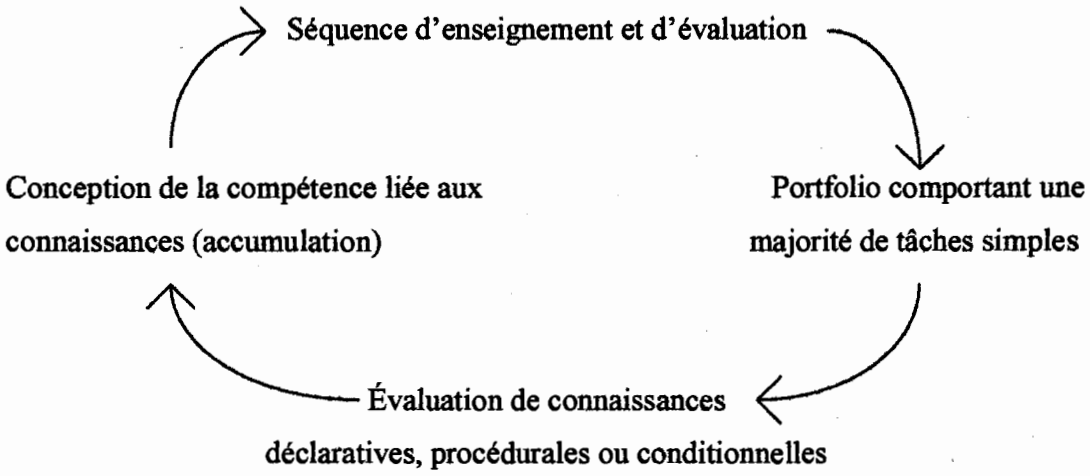
Les propos des enseignantes participantes montrent que deux d'entre elles privilégient une séquence d'enseignement plus courte qu'autrefois suivie d'une séquence d'examens et d'exercices. Il s'agit justement des deux enseignantes qui privilégient les tâches simples dans le choix des pièces versées au portfolio et qui attribuent aux

Rapport-Gratuit.com

compétences un statut qui s'apparente davantage à celui des savoirs essentiels. Ce constat est intéressant dans la mesure où il montre qu'on ne peut dissocier la compétence des savoirs qu'elle permet d'aborder. Il montre par ailleurs la difficulté que représente l'intégration des savoirs dans des tâches complexes et ce, particulièrement lorsqu'il est question d'évaluation. Dans le même ordre d'idées, citons une enseignante qui s'exprime en ces termes : « *Si on donne des moyens à un enfant, des stratégies pour apprendre par cœur ses tables de multiplication, les formules mathématiques, je pense que quand il va arriver dans une situation complexe, il va être en mesure de répondre* » (verbatim d'entrevue, 03-06-2004). Ces propos nous indiquent que selon cette enseignante, l'accumulation de connaissances mène au développement des compétences. L'ensemble de ces croyances et de ces pratiques nous apparaît cohérent avec une conception de la compétence comme étant une accumulation de savoirs. Cette cohérence est intéressante dans la mesure où elle montre comment l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation sont intereliés. Le schéma suivant met ces liens en évidence :

Figure 5.6

Cohérence des croyances et des pratiques des enseignantes qui mettent de l'avant une évaluation basée sur l'accumulation de connaissances



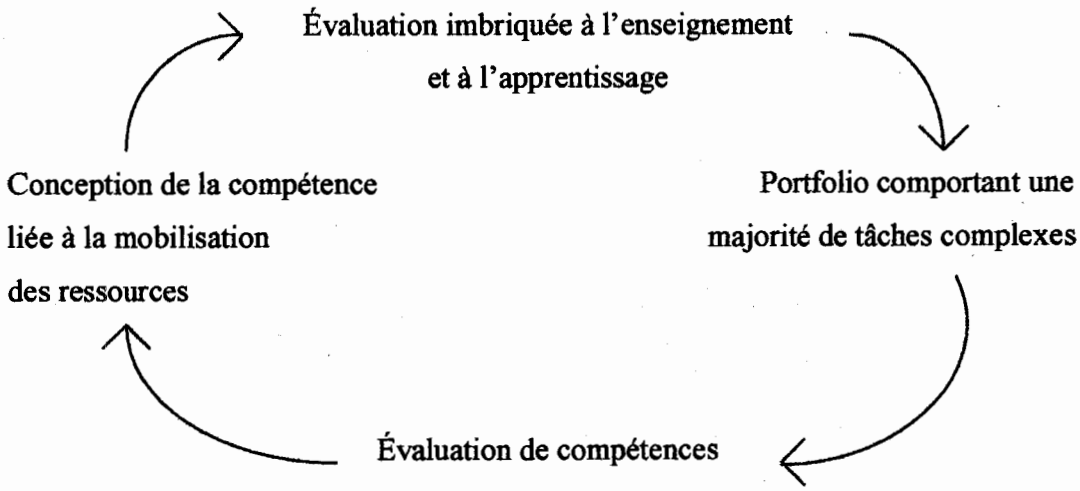
En dépit du fait que les croyances et les pratiques de ces enseignantes ne correspondent pas tout à fait à la demande ministérielle, elles ne font pas preuve d'incohérence dans leurs actions. Toutefois, il semble qu'il reste une évolution à faire pour passer de l'accumulation à l'intégration des savoirs dans des tâches complexes.

Cette cohérence émerge à nouveau lorsque l'on analyse le discours des deux enseignantes qui privilégient des tâches complexes. En effet, leurs propos indiquent que l'évaluation est imbriquée à l'enseignement et à l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle se vit quotidiennement. Les portfolios des élèves de ces enseignantes comportent une plus grande proportion de tâches complexes qui évaluent des compétences. L'ensemble de ces croyances et de ces pratiques s'apparente à une conception du développement de la compétence comme une mobilisation des savoirs plutôt qu'une accumulation. Le schéma suivant met ces liens en évidence :

Rapport-gratuit.com

Figure 5.7

Cohérence des croyances et des pratiques des enseignantes qui mettent de l'avant une évaluation basée sur la mobilisation de ressources



5.4 Analyse du rôle joué par l'élève dans un contexte d'évaluation

En ce qui a trait au rôle joué par l'élève dans un contexte d'évaluation, deux dimensions nous apparaissent avoir une influence directe : le type de tâche évaluative qui est proposé et le rôle endossé par l'enseignante. En premier lieu, les tâches que nous avons catégorisées comme étant simples limitent l'élève à donner une réponse attendue et identique pour tous. À l'inverse, les tâches qui nous sont apparues complexes permettent à l'élève de mobiliser ses ressources. Étant donné que les tâches simples sont plus nombreuses dans les portfolios, nous pouvons croire que l'élève est appelé plus souvent à donner une réponse. Toutefois, il apparaît clairement que le rôle de l'élève est très changeant selon le contexte où il est évalué. La deuxième dimension qui détermine le rôle de l'élève est le rôle endossé par l'enseignante. Si la titulaire fournit des occasions à l'élève de réfléchir, par le biais de certains écrits versés au portfolio par exemple, le rôle de l'élève prend

effectivement une dimension de conscience telle que les entrevues le rapportent. Si l'élève est informé des critères qui permettent à sa titulaire de porter un jugement sur le développement de ses compétences, il est plus susceptible de prendre la responsabilité de ses apprentissages. Le rôle de l'élève repose donc en grande partie sur l'espace que l'enseignante lui laisse dans la gestion de ses apprentissages, et cet espace pourrait être déterminé par la conception de la compétence que s'est forgée l'enseignante. Il semble que le rôle de l'élève soit modifié selon que l'enseignante met de l'avant des situations où l'élève peut accumuler des savoirs ou mobiliser des ressources (savoirs, stratégies, sources d'informations, personnes de son entourage). Enfin, l'élève peut faire certains choix relativement aux tâches et aux sujets. Cependant, ces choix se limitent à des tâches plus occupationnelles. Il semble que les enseignantes se réservent les choix relatifs aux tâches évaluatives. Bref, l'élève ne détermine pas lui-même son rôle dans le processus d'évaluation. Ce sont les tâches proposées par l'enseignante et le type d'intervention privilégiés par celle-ci qui déterminent le rôle joué par l'élève.

5.5 Analyse du rôle exercé par l'enseignante

Généralement, les enseignantes interrogées demeurent disponibles pour soutenir les élèves tout au long de la réalisation de certaines tâches évaluatives, ce qui correspond à la demande ministérielle. Toutefois, il subsiste des moments où l'enseignante reprend un rôle plus traditionnel. Elle propose alors une tâche évaluative que les élèves complètent seuls. Ce besoin semble justifié par la recherche d'objectivité, si chère aux pratiques traditionnelles, comme si le fait que les élèves réalisent une tâche sans aide soit garant d'un jugement plus juste. S'agit-il d'une méconnaissance du fait que le jugement professionnel est un aspect crucial de l'évaluation des compétences? S'agit-il de l'absence d'instrumentation formelle pour guider l'observation

quotidienne ou la faible utilisation de documents de référence, tels que les *Échelles des niveaux de compétence* (MEQ, 2002), qui rendent le jugement hasardeux? S'agit-il de contraintes dues aux conditions d'exercice de la profession? S'agit-il finalement d'habitudes profondément ancrées dans les pratiques des enseignants? Voilà certainement des questions à explorer davantage.

En guise de conclusion à ce chapitre, le tableau suivant résume les éléments importants de l'analyse des données. Il met en évidence les éléments d'analyse qui convergent avec la théorie ainsi que les nuances conceptuelles et les nouvelles questions.

Tableau 5.8

Tableau synthèse de l'analyse des résultats

Questions de recherche	**Convergence avec la théorie**	**Autres constats**
Quel sens les enseignantes accordent-elles au concept d'évaluation dans l'implantation du portfolio?	❖ Prédominance de la fonction d'aide à l'apprentissage. ❖ Interdépendance entre les fonctions de certification et d'aide à l'apprentissage ainsi que la régulation. ❖ Proportion de tâches simples et de tâches complexes variable. ❖ Importance de la régulation.	❖ Fonction de plaisir. ❖ Toutes les fonctions de l'évaluation soutiennent la fonction indirecte de motivation. ❖ Tâches qualifiées de complexes visent souvent l'accumulation plutôt que la mobilisation des savoirs.

Qu'évaluent-elles avec le portfolio?	❖ Connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles évaluées à partir de tâches simples: accumulation de savoirs ❖ Compétences évaluées à partir de tâches complexes: mobilisation des ressources	❖ Lien direct entre la nature des tâches évaluatives et les objets qu'elles évaluent.
Comment procèdent-elles?	❖ Observation fréquente. ❖ Évaluation imbriquée à l'apprentissage liée à la mobilisation des ressources. ❖ Séquences d'apprentissage/ évaluation liées à l'accumulation de connaissances. ❖ L'enseignante soutient les élèves en tous temps.	❖ Observation peu instrumentée. ❖ Séquences d'enseignement plus courtes suivies d'une séquence d'examens et d'exercices. ❖ Rôle de l'élève variable selon que les tâches sont simples ou complexes. La conception de la compétence de l'enseignante pourrait influencer le nombre d'occasions où l'élève réfléchit et s'implique dans ses apprentissages. ❖ Retour à des évaluations où l'enseignante n'offre pas de soutien. Cet aspect est à explorer davantage.

CONCLUSION

Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) privilégie une approche par compétences qui modifie les pratiques évaluatives. Dans un souci d'équité et d'authenticité, on valorise de nouvelles pratiques évaluatives et les enseignants implantent de nouveaux outils pour y arriver. Le portfolio est l'un d'eux. Toutefois, il convient de se demander si les enseignants qui utilisent le portfolio accordent à l'évaluation le même sens que les auteurs et chercheurs. Cette recherche exploratoire visait à décrire le sens que les enseignants accordent à l'évaluation. Elle s'est aussi intéressée aux objets évalués à l'aide du portfolio et aux modalités adoptées par les enseignants qui s'en servent. À partir d'entrevues semi-dirigées et de portfolios d'élèves, une analyse qualitative a été menée afin de décrire le sens, le quoi et le comment de l'évaluation dans un contexte d'implantation du portfolio.

Pour les participantes à cette recherche, le sens accordé à l'évaluation va de pair avec la demande ministérielle. Ainsi, la fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation prend plus d'importance. Le désir des enseignantes de mettre en lumière les progrès des élèves est manifeste. Quant à la fonction de certification, elle prend moins de place que la fonction d'aide à l'apprentissage. Cette importance moindre pourrait s'expliquer par le fait que nous notons un certain flou interprétatif chez les deux enseignantes qui accordent le moins d'importance à cette fonction. Il pourrait aussi s'agir d'un souci de conformité avec la demande ministérielle qui veut ramener la fonction de soutien à l'élève au premier plan. À l'instar de la Politique évaluative du Ministère de l'éducation, la fonction d'aide à l'apprentissage et la fonction de certification apparaissent indissociables.

Au chapitre des fonctions indirectes, notons que le portfolio remplit une grande partie de la fonction d'information. En effet, les enseignantes considèrent cet outil plus efficace que le bulletin pour transmettre un bon portrait de l'élève. Le renforcement de la motivation apparaît aussi intimement lié à cet outil pour la fierté qu'il provoque chez l'élève. Toutefois, le soutien presque constant accordé par les enseignantes en situation d'évaluation diminue très certainement le sentiment d'échec chez les élèves. Enfin, une nouvelle fonction de l'évaluation émerge de cette recherche : celle de plaisir. D'une part, la latitude que les enseignantes offrent aux élèves dans le choix des thèmes à exploiter ou des tâches à réaliser contribue à renforcer le plaisir dans un contexte d'évaluation. D'autre part, la fonction de plaisir apparaît intereliée aux autres fonctions de l'évaluation; ainsi, le soutien accordé par les enseignantes, les rétroactions de celles-ci centrées sur les progrès de l'élève et la fonction de renforcement de la motivation contribuent au plaisir en situation évaluative.

L'analyse des portfolios d'élèves permet de noter qu'ils contiennent des tâches simples et des tâches complexes. Cependant, la proportion de tâches simples est plus grande pour deux enseignantes. Sachant qu'une tâche simple fait davantage appel à des connaissances déclaratives et procédurales qu'à une mobilisation de différentes ressources de la part de l'élève, nous avons pu établir un lien avec les objets d'évaluation. Ainsi, une évaluation basée principalement sur des tâches simples semble viser l'appréciation de connaissances. Parallèlement, la conception de la compétence manifestée par ces enseignantes correspond à une accumulation de connaissances qui causerait par la suite l'apparition de la compétence. Également, les pratiques évaluatives de ces enseignantes laissent voir qu'elles privilégient de courtes séquences d'enseignement suivies de courtes séquences d'évaluation.

Dans le cas des deux autres enseignantes, nous avons observé une plus grande proportion de tâches complexes dans les portfolios. Les tâches simples sont utilisées

en association avec des tâches complexes. Ces dernières font appel à la mobilisation des ressources de la part de l'élève, ce qui apparaît cohérent avec une évaluation de compétences. La conception de la compétence manifestée par ces deux enseignantes repose sur la mobilisation de ressources variées de la part de l'élève. Les pratiques évaluatives de ces enseignantes semblent aller dans le sens d'une évaluation imbriquée à l'apprentissage.

Les enseignantes rencontrées dans le cadre de cette recherche utilisent un large éventail d'outils pour évaluer les élèves, le plus important étant sans aucun doute le portfolio. Elles proposent également un plus grand nombre de tâches évaluatives qui sont souvent courtes. Cette pratique semble correspondre à un souci de mieux documenter les acquis des élèves.

Au chapitre des rôles assumés par l'élève et l'enseignante dans un contexte de tâche évaluative, nous notons que ces rôles sont changeants. D'abord, l'élève joue un rôle différent selon le type de tâche proposé par son enseignante. Face à une tâche simple, le rôle de l'élève est de donner la réponse attendue. Face à une tâche complexe, l'élève démontre sa capacité à mettre en œuvre toutes ses ressources. Il est alors à même de créer un produit original ou de résoudre un problème signifiant. Le rôle de l'enseignante apparaît lui aussi changeant. Toutes les enseignantes rencontrées font ressortir l'importance de demeurer présentes pour soutenir l'élève dans la réalisation des tâches évaluatives. Cependant, il subsiste un malaise à ce chapitre puisque certaines enseignantes ressentent le besoin de laisser l'élève compléter certaines tâches seul, comme si la collaboration entre pairs risquait de contaminer les résultats.

Finalement, le portfolio apparaît être un outil privilégié pour donner un portrait de l'élève. Les enseignantes estiment d'ailleurs que le bulletin devient accessoire dans une évaluation outillée par le portfolio. Toutefois, l'organisation de rencontres avec

l'élève pour discuter du portfolio présente des difficultés pour la plupart des enseignantes. Nous notons également l'absence de documents qui justifient le choix de verser une pièce particulière au portfolio. Ainsi, le portfolio semble « appartenir » surtout aux enseignantes comme un outil de plus pour appuyer leur jugement.

Dans un contexte de réforme éducative, cette recherche permet d'apprécier le degré de compréhension et d'acceptation des enseignantes au regard des changements impliqués. L'intérêt de cette recherche repose aussi sur l'importance cruciale que prennent les croyances des enseignants pour opérer des changements dans leurs pratiques. Les changements en éducation s'opèrent-ils vraiment lorsque les pratiques évaluatives se modifient?

Globalement, notre étude montre combien la fonction d'aide à l'apprentissage a repris de l'importance aux yeux des enseignantes tout en s'imbriquant dans la fonction de certification. Ainsi, les enseignantes offrent leur soutien au cours des tâches évaluatives. Le renouveau pédagogique incite les enseignantes à rendre les tâches évaluatives semblables aux tâches d'enseignement et d'apprentissage : ni plus complexes, ni différentes de ce que l'élève connaît déjà. Surtout, l'évaluation ne doit pas survenir uniquement à la fin de l'étape, mais bien au quotidien. Cela fait en sorte que les enseignantes utilisent des tâches évaluatives plus courtes et plus fréquentes. Il faut souligner que ce raccourcissement des tâches ne correspond pas nécessairement à la demande ministérielle. Celle-ci va plutôt dans le sens de tâches de durées variées. On a beau entendre parler de compétences depuis la parution du Programme de formation (MEQ, 2001), ce concept est loin d'être compris de la même façon. Certaines enseignantes reprennent l'idée de mobilisation des ressources proposée par le MEQ. D'autres enseignantes greffent des pratiques qui cadrent avec le renouveau pédagogique tout en ayant une conception de la compétence de l'ordre d'une accumulation de connaissances. Conséquemment, certaines enseignantes conçoivent

Rapport-Gratuit.com

de réelles tâches complexes qui amènent l'élève à mobiliser ses ressources; d'autres enseignantes maintiennent l'usage d'examens, souvent constitués de tâches simples. Il faut toutefois souligner que cet aspect est méconnu des enseignantes, compte tenu notamment du très petit nombre d'écrits sur la question.

Enfin, un sujet qui a fait couler autant d'encre que l'évaluation par le portfolio mérite qu'on s'y intéresse. D'autant plus que le besoin de documenter l'opérationnalisation qu'en font les enseignantes est manifeste. Le partage que les enseignantes interrogées font de leur expérience peut sans aucun doute contribuer à la réflexion de leurs collègues.

Des questions importantes demeurent. D'abord, peut-on évaluer des compétences par le biais de tâches simples? Plusieurs auteurs (Carbonneau et Legendre, 2002; Lusignan, 2002; MEQ, 2002; Morissette, 1997; Roegiers, 2000) soulignent en effet l'importance cruciale du choix et de la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation pour soutenir le développement des compétences. Le lien que nous avons pu établir entre l'évaluation de compétences et les tâches complexes, relativement à la mobilisation des ressources, demeure mince. De plus, les difficultés que nous avons éprouvées à documenter solidement la nature des tâches présentes dans les portfolios et les objets d'évaluation témoignent du besoin d'explorer davantage ce créneau. L'évaluation de compétences nécessite-t-elle le recours à des tâches nécessairement complexes? La question reste ouverte et témoigne du flou interprétatif qui persiste au regard des compétences.

Ensuite, les enseignantes soulignent maintes fois combien elles ont davantage recours à l'observation pour documenter les progrès de leurs élèves. Cependant, nous avons souligné combien ces observations sont peu instrumentées. Les enseignantes observent dans le quotidien, mais hésitent à utiliser leur jugement professionnel.

Perrenoud (1999) mentionne qu'il faut armer le regard des enseignants si l'on veut faire confiance au jugement professionnel. Pour observer les compétences mises en œuvre par les élèves, les enseignants *« doivent disposer d'un certain nombre d'outils conceptuels, de modèles théoriques de l'apprentissage ancrés dans la didactique des disciplines en cause aussi bien que de concepts plus transversaux: statut de l'erreur, style cognitif, régulation, obstacle, explicitation, métacognition »*[12]. Les enseignants possèdent-ils et maîtrisent-ils tout ceci?

En conclusion, bon nombre de questions demeurent en matière d'évaluation. Mais face à un sujet aussi délicat, touchant le professionnalisme des enseignants, la fierté ou les craintes des parents et l'estime de soi des élèves, peut-il vraiment en être autrement?

[12] Brossard, Luce (1999). Construire des compétences, tout un programme! Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Vie pédagogique*. No. 112. p.20.

Rapport-gratuit.com

APPENDICE A

Tableau des concepts, dimensions et indicateurs

Concept général : L'évaluation	Sous-concept : Évaluation dans une perspective traditionnelle	Sous-concept : Évaluation dans une approche par compétences
Dimensions	Indicateurs	
Sens Objectif : mettre à jour les significations que les enseignants du primaire accordent à l'évaluation amenée par le renouveau pédagogique.		
Fonctions :	Fonctions directes de l'évaluation	
	L'enseignant évalue pour vérifier l'atteinte des objectifs (évaluation **sommative**). Il compare les élèves. L'évaluation permet à l'enseignant d'aider à l'apprentissage. L'évaluation est axée sur le progrès de l'élève (**évaluation formative**).	L'évaluation permet la reconnaissance des compétences (fonction **certificative**). L'évaluation est axée sur le progrès de l'élève (fonction d'**aide à l'apprentissage)**. L'évaluation permet la **régulation** des apprentissages et des actions pédagogiques. ❖
	Fonctions indirectes de l'évaluation	
	L'évaluation permet de motiver l'élève. L'évaluation permet d'**informer** les différents acteurs (mais portrait très global).	L'évaluation permet de motiver l'élève. L'évaluation permet **d'informer** les différents acteurs.

Nature des tâches :	Tâches majoritairement simples, c'est-à-dire que : La tâche n'est pas reliée à un contexte précis. Elle touche à une seule discipline. Les questions qui composent la tâche sont brèves ou à choix multiples. La tâche permet de mesurer des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.	Tâches majoritairement complexes, c'est-à-dire que : La tâche propose un problème à résoudre ou un but à atteindre. Elle mène à une production originale et personnelle. Il y a présence de critères pour juger de l'efficacité de la démarche et la qualité du produit et ses critères sont connus des élèves. La collaboration avec les pairs a été possible, l'accès à diverses ressources était permis et le temps alloué était suffisant.
Objets d'évaluation Objectif : Décrire les objets évalués par le portfolio.		
	La tâche évalue des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, c'est-à-dire qu'elle évoque un type d'actions à effectuer sur le contenu.	La tâche évalue des compétences, c'est-à-dire que : La tâche amène l'élève à mobiliser un ensemble de ressources. La tâche mène à une production, une action ou une résolution d'un problème. La tâche est liée aux domaines de formation.

	Les erreurs commises par l'élève expriment des lacunes ou des manques qu'il convient de corriger par le biais de l'évaluation formative.	Les erreurs commises par l'élève permettent de comprendre la logique de celui-ci et de lui proposer une rétroaction appropriée.
Moyens Objectif : Décrire les moyens que les enseignants utilisent pour opérationnaliser l'évaluation par portfolio dans leur classe.		
Modalités :	Un seul type d'instruments est utilisé : tests, examens La tâche n'est pas reliée à un contexte précis. La durée de réalisation est restreinte. L'évaluation suit l'enseignement.	Une variété d'instruments est utilisée: portfolio, journal de bord, grilles d'observation, dossier anecdotique, listes de vérification, entrevues. La tâche s'inspire de situations de la vie réelle (situations authentiques et complexes). La durée de réalisation de la tâche est étendue. L'évaluation est imbriquée aux activités d'enseignement – apprentissage.

Rôle de l'élève :	L'élève donne une réponse.	L'élève démontre sa capacité à mettre en œuvre, dans un contexte réel, des compétences disciplinaires et transversales liées aux domaines généraux de formation. Il crée un produit, réfléchit à sa production et prend la responsabilité de ses apprentissages. L'élève choisit les sujets et les tâches.
Rôle de l'enseignant :	L'enseignant est le seul à porter un jugement sur les apprentissages. Il cherche à être objectif. Il planifie méticuleusement la séquence d'apprentissages qui précède l'évaluation. Le rôle de l'enseignant est modifié par la situation d'évaluation (il sanctionne l'acquisition de compétences). L'enseignant choisit les sujets.	L'enseignant est l'un des experts pouvant juger les performances d'un élève. Il s'appuie sur son jugement professionnel. Le rôle de l'enseignant reste sensiblement le même, c'est-à-dire qu'au besoin, il offre du soutien à l'élève. Il agit comme médiateur.

APPENDICE B

Questionnaire pour les entrevues semi-dirigées

Questions sur le sens accordé à l'évaluation

À quoi sert l'évaluation dans votre pratique?

Pouvez-vous me donner des exemples?

Comment procédez-vous en général pour évaluer les élèves?

Pourquoi procédez-vous de cette manière?

Quelle durée moyenne ont les évaluations?

Qu'est-ce qui est important pour vous en matière d'évaluation?

Qu'est-ce qu'on doit évaluer?

Pouvez-vous me décrire une bonne situation d'évaluation?

Pourquoi est-ce une bonne situation d'évaluation?

Pourquoi fonctionne t-elle bien?

Pouvez-vous me décrire une situation d'évaluation qui fonctionne moins bien?

En quoi jugez-vous cette situation moins satisfaisante?

En quoi une situation d'évaluation n'est pas pertinente? Donnez des exemples.

Comment procédiez-vous pour évaluer les élèves avant la réforme?

Comment procédez-vous maintenant?

À quoi servent les critères en évaluation?

Comment choisissez-vous les critères pour évaluer les élèves?

Avez-vous l'impression de pouvoir travailler dans le sens de vos priorités relativement à l'évaluation?

Quelles sont les contraintes?

Question sur les objets d'évaluation (le quoi)

Quelles informations recherchez-vous lorsque vous évaluez?

Que faites-vous avec les erreurs de l'élève?

Qu'est-ce que les erreurs commises par l'élève vous permettent de savoir?

Questions sur les modalités (le comment)

Quels outils utilisez-vous pour évaluer? Dans quelle proportion?

Quels outils vous renseignent le mieux sur les compétences acquises par les élèves?

Pourquoi?

Décrivez-moi le déroulement type d'une situation d'évaluation dans votre classe? (durée, sujets)

Pouvez-vous décrire le travail accompli par l'élève lors d'une situation d'évaluation dans votre classe?

Pouvez-vous me décrire votre travail en tant qu'enseignante dans le cadre d'une situation d'évaluation?

Questions sur le portfolio

Qu'est-ce qu'un portfolio?

Quel type d'évaluation faites-vous avec le portfolio?
- formative
- sommative
- soutien à l'apprentissage
- bilan de fin de cycle…

Depuis combien de temps utilisez-vous le portfolio?

Qu'est-ce qui vous a décidé à l'implanter dans votre classe?

Quels sont les buts que vous visez en évaluant avec cet outil?

Qu'est-ce que vous appréciez dans l'utilisation du portfolio pour évaluer un élève?

Qu'est-ce que le portfolio apporte aux élèves selon vous?

Qu'est-ce que le portfolio vous apporte comme enseignante?

Qu'est-ce que vous avez modifié dans votre façon d'utiliser le portfolio? Pourquoi?

Quelles améliorations souhaitez-vous apporter à l'utilisation du portfolio dans votre classe?

Décrivez-moi votre façon d'utiliser le portfolio dans votre classe.

Qu'est-ce que les élèves mettent dans leur portfolio?

Que faites-vous avec ces productions? (type d'analyse, retour)

Qui a accès aux portfolios de vos élèves?

Question d'ordre général

Quel âge avez-vous?

Combien d'années d'expérience en enseignement possédez-vous?

Annexe C

Grille d'analyse du contenu des portfolios

Tâches / Indicateurs																	
NATURE DE LA TÂCHE																	
Tâche simple - n'est pas reliée à un contexte précis - touche à une seule discipline - questions brèves ou à choix multiples - mesure des connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles.																	

apport-Gratuit.com

Tâches / Indicateurs																	
Tâche complexe - problème à résoudre ou but à atteindre - mène à une production - présence de critères et d'outils d'évaluation - conditions de réalisation relativement à la collaboration avec les pairs, le choix des ressources et le temps alloué.																	
Réponse identique																	
Production originale																	
OBJETS D'ÉVALUATION																	
Évalue des connaissances : la tâche évoque un type d'action à effectuer sur le contenu.																	

Tâches / Indicateurs																	
Évalue des compétences - l'élève doit mobiliser un ensemble de ressources - caractère finalisé de la tâche : production, action, résolution - lié aux domaines de formation.																	
Cible les apprentissages réalisés																	
Permet d'apprécier un ensemble de compétences																	

BIBLIOGRAPHIE

Allal, Linda; Bain, Daniel & Perrenoud, Philippe (1993). *Évaluation formative et didactique du français.* Paris : Delachaux et Niestlé. 268 p.

Angers, Maurice (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines.* Montréal : CEC. 365 p.

Anselmo, Chiara (1998). *Experiences students encouter with portfolio assessment : a qualitative inquiry* . Thèse de doctorat, Spokane, Gonzaga University. 173 p.

Astolfi, Jean-Pierre (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris : ESF. 117 p.

Bélair, Louise M. (1999). « Le portfolio ou le dossier progressif, un outil d'apprentissage et d'évaluation en action ». Chap. in *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques.* p. 69 à 111. Coll. « Pratiques & enjeux pédagogiques ». Paris : ESF.

Blanchet, Alain (1985). *L'entretien dans les sciences sociales.* Paris : Dunod. 289 p.

Blondin, André (1999). Le constructivisme . *Spectre.* Décembre 1999–janvier 2000 p. 27-29.

Boutin, Gérald (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes . *Québec français.* no 119. p. 37- 40.

Brossard, Luce (1999). Construire des compétences, tout un programme. Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Vie pédagogique.* no. 112. p. 16-20.

Brown, Carol A. (2002) *Portfolio assessment: how far have we come?* U.S. North Carolina. 18 p.

Carbonneau, Michel & Legendre, Marie-Françoise (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels . *Vie Pédagogique.* no. 123. p. 12-17.

Daniels, Vera (1999). «The assessment maze : making instructional decisions about alternative assessments for students with disabilities . *Preventing School Failure*. vol.43. no 4. p.171-178.

Deslauriers, Jean-Pierre (1991). *Recherche qualitative : guide pratique* . Montréal : McGraw-Hill. 142p.

Dericke, Marc (2000). La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique . *Revue Française de Pédagogie*. no 132. p. 23-32.

Doré, Louise; Michaud, Nathalie & Mukarugagi, Libérata (2002) *Le portfolio : évaluer pour apprendre*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill. 146p.

Dudley, Martha (2001). Portfolio assessment : when bad things happen to good ideas. *English journal*. vol. 90. no.6. p. 19-20.

Farr, Roger & Tone, Bruce (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. 193 p.

Garthwait, Abigail & Jim Verrill (2003) E-Portfolios :documenting student progress. *Science and children*. vol. 40. no 8. p. 22-27.

Gauthier, Benoît et al. (2002). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* . Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 529p.

Goupil, Georgette (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage* . Montréal : Chenelière/McGraw-Hill. 78 p.

Goupil, Georgette & Petit, Éric-Luc & Pallascio, Marie-Christine (1998). Le portfolio : un pas vers une évaluation plus « authentique » orientée vers l'acquisition de compétences . *Revue québécoise de psychologie*. vol. 19. no 2. p. 167-181.

Harris, Mary B. & Curran, Christina M. (1998). Knowledge, attitudes, and concerns about portfolio assessment : an exploratory study. *Teacher education and special education*. vol. 21. no 2. p. 83-94

Hobbs, Rachael (1993). Portfolio use in a learning disabilities resource room . *Reading and Writing Quarterly: Overcoming learning difficulties*. no 9. p.249-261.

Huberman, Michael A. & Miles, Matthew B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck. 480 p.

Jalbert, Pierrette & Munn, Joanne (2001). «L'évaluation d'hier et celle de demain . *Vie Pédagogique*. no 120. p. 48-51.

Jalbert, Pierrette. (1998). Le portfolio : de la théorie à la pratique . *Québec français*. no 111. p. 37-40.

Jalbert, Pierrette (1997). Le « portfolio scolaire » : une autre façon d'évaluer les apprentissages . *Vie pédagogique*. no 103. p. 31-33.

Klitz, Gary (2002). Involving students in the improvement process through portfolios. *Journal of school improvement*. vol. 3 no. 1. p. 54-56.

Koelper, Melissa & Messerges, Maria (2003). *The power of the portfolio*. U.S. Illinois. 56 p.

Legendre, Marie-Françoise (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages . *Vie pédagogique*. no 120. p. 14-19.

Legendre, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* , 2e éd. Montréal: Guérin. 1500 p.

Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (1995). *La recherche qualitative :fondements et pratiques* . Montréal: Éditions Nouvelles. 124 p.

Lock, Cinde & Munby, Hugh (2000). Changing assessment practices in the classroom : a study of one teacher's challenge . *The Alberta journal of educational research*. vol. 66. no 3. p. 267-279.

Louis, Roland (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval: Études vivantes. 212 p.

Lusignan, Guy (2002). Planifier des situations complexes d'apprentissage pour aider des élèves à développer des compétences . *Vie pédagogique*. no. 123. p. 21-23.

Ministère de l'éducatio. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec. 68 p.

Ministère de l'éducation (2002a). *Échelles des niveaux de compétence*. Québec : Gouvernement du Québec. 125p.

Ministère de l'éducation (2002b). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence* . Québec : Gouvernement du Québec. 59 p.

Ministère de l'éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise* . Québec : Gouvernement du Québec. 350 p.

Ministère de l'éducation (2000). *Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation* . Québec : Gouvernement du Québec. 52 p.

Morissette, Rosée (1997). Vers une pratique cohérente de l'évaluation ou une goutte d'eau de plus dans l'océan des écrits sur l'évaluation . *Vie pédagogique.* no. 103. p. 23-27.

Mucchielli, Alex (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* . Paris : Armand Colin. 275 p.

Roegiers, Xavier (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* . Bruxelles : De Boeck. 304 p.

Saint-Laurent, Lise (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque : une nouvelle option éducative.* Boucherville: Éditions Gaëtan Morin. 297 p.

Scallon, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Saint-Laurent : Les Éditions du Renouveau pédagogique. 342 p.

Scallon, Gérard (2001). Pourquoi évaluer ?...Quelle question ! . *Vie pédagogique.* no 120. p. 20-23.

Scallon, Gérard (2000). *L'évaluation formative.* Saint-Laurent : Les Éditions du Renouveau pédagogique. 449 p.

Scallon. Gérard (1996). L'évaluation formative et le temps d'enseigner. *Vie pédagogique.* no.99. p. 4-9.

Simon, Marielle & Forgette–Rioux, Renée (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation.* vol. 16. no 3-4. p. 27-40.

Swicegood, Philip (1994). Portfolio–based assessment practices. *Intervention in school and clinic.* vol. 30 no 1. p. 6-15.

Tardif, Jacques (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive.* Montréal: Logiques. 474 p.

Valencia, Sheila, Hiebert & Elfrieda H.. & Afflerbach, Peter P (1994). *Authentic reading assessments: practices and possibilities*. Newark: International Reading Association. 317 p.

Vianin, Pierre (2001). *Contre l'échec scolaire : l'appui pédagogique à l'enfant en difficulté d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck. 161 p.

Vienneau, Raymond (2005) *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques.* Montréal : Gaëtan Morin. 340 p.

Villeneuve, Micheline & Laliberté, Johanne (2002). Changer son enseignement en utilisant le portfolio . *Vie pédagogique*. no. 122. p. 28-30.

Weiss, Jacques. (2000) Le portfolio, instrument de légitimation et de formation . *Revue Française de Pédagogie*. no 132. p. 11-22.

Zou, Min (2002). *Organizing instructional practice around the assessment portfolio: the gains and the losses*. U.S. Missouri. 34 p.

Zvacek, Susan M. (1999). What's my grade? Assessing learner progress. *TechTrends*. vol. 43. no 5. p. 39-43.