

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
NATACHA BONNEVILLE

REGARD SUR LES CROYANCES ET PRATIQUES
D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN CONTEXTE DE
DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES DANS LES MILIEUX
ALTERNATIFS DU QUÉBEC

AOÛT 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

*Pour Patrick, Léonie,
Grégoire et Félix.
Mon havre de paix.
J'arrive.*

REMERCIEMENTS

Au début de ce projet de maîtrise, je venais tout juste de franchir la ligne d'arrivée de mon premier marathon. À ce moment-là, je pensais que ces 42 km représentaient le plus grand défi que j'allais relever. Avec le recul, je réalise que les dernières années consacrées à mon mémoire de maîtrise ont été bien plus exigeantes que toute cette distance. Moi qui croyais avoir forgé une force mentale et physique capable de surmonter toutes les épreuves, j'ai découvert que ces pages m'ont conduit dans des territoires émotionnels encore inexplorés.

Un tel défi n'aurait été possible sans l'aide et le support de certaines personnes. C'est pourquoi je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de maîtrise, Mme Nadine Talbot. Merci pour ces conversations pertinentes et enrichissantes sur l'évaluation des apprentissages. Merci aussi pour le temps consacré à la lecture de mes nombreuses versions et tes commentaires, parfois percutants, mais toujours pertinents. Ta rigueur aura assurément permis à mon projet d'atteindre un autre niveau.

Merci aussi à tous ceux qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce projet. Mme Valérie et M. Romain, votre contribution à l'adaptation francophone de mes questionnaires fut essentielle et ô combien appréciée ! Merci à Marélyne du CSSDM qui m'a permis de me rapprocher du milieu alternatif de cette région. Merci à mes amies et collègues Valérie, Sarah, Sophie-Catherine et Karine qui se sont assurées que le langage théorique utilisé dans la cueillette de données parlait encore aux gens de terrain.

Merci à mes parents, Solange et Réjean. Papa, merci de t'être battu pour assister à mon arrivée. Je suis tellement heureuse de te savoir encore là. Maman, merci de m'avoir transmis ta patience et ta persévérance.

Je veux remercier mes trois beaux enfants. Je souhaite être un modèle pour vous, mais chaque jour vous me montrez à quel point vous êtes déjà des êtres formidables et complets qui traversez chaque porte qui se présente. Si vous saviez comme je suis fière de vous et surtout, d'être votre mère!

Et finalement, merci à Patrick, mon amoureux, mon complice de toujours. Ce projet n'aurait pas été possible sans toi. Merci pour ton aide, tes conseils et tes silences. Mais merci surtout d'être toujours là, sur la ligne de départ, sur le parcours, et particulièrement sur la ligne d'arrivée. Merci de m'aider à garder le cap et l'équilibre, sans toi, je serais assurément perdue. Depuis longtemps, c'est toi mon nord. Peu importe les sentiers empruntés, tu resteras ma destination. Je t'aime.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	5
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Système scolaire québécois de 1960 à aujourd’hui.....	5
1.2 Apprentissage en contexte de développement de compétences.....	8
1.3 Enjeux du programme de formation par compétences.....	9
1.4 Écoles alternatives au Québec.....	12
1.5 Influences sur les pratiques.....	13
CHAPITRE II.....	15
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	15
2.1 Approche par compétences.....	15
2.1.1 Compétences.....	16
2.2 Fonctions de l’évaluation des apprentissages.....	18
2.2.1 Avant la séquence d’apprentissage.....	19
2.2.2 Pendant.....	20

2.2.3 Après.....	22
2.3 Évaluation des apprentissages en contexte de compétences.....	25
2.3.1 Situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).....	27
2.3.2 Caractéristiques d'une situation d'évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences.....	30
2.3.3 Processus d'évaluation.....	31
2.4 Documents soutenant l'évaluation des apprentissages au Québec	36
2.4.1 Encadrements ministériels.....	36
2.4.2 Contextes évaluatifs au Québec.....	40
2.5 Défis de l'évaluation des apprentissages.....	47
2.6 Croyance.....	51
2.6.1 Croyances et enseignement.....	52
2.7 Pratique.....	55
2.7.1 Pratique et enseignement.....	55
2.8 Relation entre croyances et pratiques enseignantes.....	57
2.9 Objectifs.....	58
CHAPITRE III.....	61
MÉTHODOLOGIE.....	61
3.1 Type d'étude.....	61
3.2 Échantillonnage.....	63
3.3 Étapes de la cueillette de données.....	64
3.3.1 Recrutement des participants.....	64

3.3.2 Comité éthique de la recherche.....	67
3.4 Instrument de mesure.....	68
3.3.1 Questionnaire pour l'étude des croyances.....	69
3.3.2 Questionnaire sur les pratiques.....	70
3.3.3 Adaptation francophone.....	71
3.3.4 Logiciels utilisés.....	72
CHAPITRE IV.....	74
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	74
4.1 Analyse descriptive de l'échantillon.....	74
4.2 Analyse et interprétation des résultats obtenus au questionnaire en lien avec l'objectif 1.....	80
4.3 Analyse et interprétation des résultats obtenus au questionnaire en lien avec l'objectif 2.....	93
4.4 Analyse et interprétation des résultats obtenus au questionnaire en lien avec l'objectif 3.....	103
CONCLUSION.....	109
Forces et limites de la recherche.....	112
Avenues de recherche.....	113
RÉFÉRENCES.....	115
APPENDICE A.....	125
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....	125
APPENDICE B.....	128

QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES ÉVALUATIVES TAFL-Q (PATEL, SEGERS, TILLEMA ET VEDDER, 2013).....	128
APPENDICE C.....	132
QUESTIONNAIRE SUR LES CROYANCES ÉVALUATIVES CAO-III (ADAPTÉ DE CALVERIC, 2010).....	132
APPENDICE D.....	135
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE SUR DES ÊTRES HUMAINS – ORIGINAL.....	135
APPENDICE E.....	136
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS – RENOUVELÉ.....	136

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Résumé des fonctions de l'évaluation des apprentissages durant une séquence d'enseignement-apprentissages.....	24
Tableau 2 Nombre de répondants par Centre de Services scolaires.....	75
Tableau 3 Tranches d'âge des participants.....	76
Tableau 4 Niveau d'étude complété des participants.....	77
Tableau 5 Années d'expérience des participants.....	77
Tableau 6 Cycle d'enseignement des répondants.....	78
Tableau 7 Expérience professionnelle des répondants/niveau d'enseignement.....	79
Tableau 8 Expérience professionnelle des répondants/milieu d'enseignement	79
Tableau 9 Organisation du groupe classe.....	80
Tableau 10 Responsabilité école.....	81
Tableau 11 Responsabilité élève.....	83
Tableau 12 Non-pertinence.....	85
Tableau 13 Amélioration.....	88
Tableau 14 Questionnaire sur les pratiques évaluatives des enseignants en milieu alternatif du Québec.....	95
Tableau 14 (suite).....	96
Tableau 15 Questionnaire sur les pratiques évaluatives des enseignants en milieu alternatif du Québec.....	98
Tableau 16 Corrélations entre les scores pratiques et les scores croyances.....	106

LISTE DES ACRONYMES

CREA	Cadre de références de l'évaluation des apprentissages
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
LIP	Loi sur l'instruction publique
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
SAE	Situations d'apprentissage et d'évaluation
REPAQ	Réseau des écoles alternatives du Québec

RÉSUMÉ

Au cours des dernières décennies, l'éducation a connu son lot de changements. Le Québec a connu deux réformes importantes dans son système d'éducation ; celle des années 60 à la suite du rapport Parent et celle du début des années 2000 à la suite de la mise en place du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Lafortune et al., 2011). Quoiqu'il ait pu être entendu à propos de ces deux réformes scolaires, il n'en reste pas moins qu'elles semblaient à ces moments de notre histoire être une nécessité pour permettre au système scolaire de s'adapter et de mieux répondre au besoin de la société en constante évolution (Lenoir, 2011). La démocratisation du système scolaire proposé par le rapport Parent a imposé une réorganisation de ses structures et donné la possibilité à un plus grand nombre d'avoir accès à l'éducation (Cantat, 2008 ; Dufour, 2018). Au fil du temps, le système scolaire fut encadré par des programmes visant l'accumulation de connaissances et l'atteinte d'objectifs spécifiques à chaque matière (Monney et Fontaine, 2013 ; Laurier, 2014). Par ce modèle éducatif, les pratiques évaluatives des personnes enseignantes consistaient surtout à mesurer le degré d'acquisitions de connaissances des élèves et provoquaient par le fait même la comparaison des élèves les uns par rapport aux autres (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2018).

Les constats réalisés dans le système scolaire dans les années 90 quant à l'augmentation du taux d'échec et de redoublement ainsi qu'à l'augmentation du décrochage scolaire

ont provoqué la nécessité de revoir et de repenser le système scolaire (Lafortune et al., 2011 ; Proulx et al., 1997). La mise en place en 1997 du PFEQ basé sur le développement de compétences annonçait un virage important et nécessaire dans le système scolaire québécois (Monney et Fontaine, 2013). Mis à part les impacts sur les pratiques d'enseignement-apprentissage, le modèle de développement de compétences présenté dans le PFEQ, qui demande dorénavant aux personnes enseignantes de s'intéresser à la progression des élèves plutôt qu'à un produit fini (Bergeron et Morin, 2005) pour porter un jugement, a eu un impact direct et important sur les pratiques évaluatives des personnes enseignantes (Fontaine, 2013 ; Talbot, 2022). Toutefois, il ressort dans l'écrit de Beaudry (2000) que certains milieux, comme les écoles alternatives, s'y sont mieux adaptés mieux que d'autres. Il semblerait qu'avant même la mise en place du PFEQ, les croyances et pratiques en lien avec l'évaluation des apprentissages des personnes enseignantes des écoles alternatives du Québec s'apparentaient à celles souhaitées dans le nouveau programme (Beaudry, 2020).

De ce fait, il y a lieu de se demander ce qui nourrit ou inspire les pratiques évaluatives des personnes enseignantes en milieu alternatif. Les croyances issues des expériences personnelles tout comme le milieu pourraient influencer les pratiques des personnes enseignantes. Toutefois, l'inverse pourrait lui aussi être possible. Afin de mieux comprendre les croyances et les pratiques en lien avec l'évaluation des apprentissages des personnes enseignantes en milieu alternatif, cette recherche a été réalisée. Elle a comme objectif premier d'identifier les croyances en lien avec l'évaluation des apprentissages des personnes enseignantes en milieu alternatif. Le second objectif est

de décrire les pratiques déclarées en lien avec l'évaluation des apprentissages de ces mêmes personnes. Finalement, le troisième objectif vise à déterminer s'il y a relation entre les croyances et les pratiques déclarées.

Pour ce faire, un devis d'étude quantitatif descriptif combiné à un devis d'étude descriptif corrélationnel a été utilisé. L'enquête a été menée auprès d'établissements alternatifs du Québec et deux questionnaires en ligne ont été utilisés pour recueillir les données. L'analyse de celles-ci a démontré qu'aucun lien significatif n'existe entre les croyances et les pratiques évaluatives des personnes enseignantes en milieu alternatif. Cependant, il en ressort qu'une certaine cohésion semble exister entre les différentes croyances des personnes enseignantes qui ont répondu à cette recherche. De plus, on dénote une uniformité dans leurs pratiques évaluatives. Il semblerait donc qu'une certaine homogénéité soit présente à travers les croyances ainsi que les pratiques en lien avec l'évaluation des apprentissages chez les personnes enseignantes dans ce contexte particulier. L'influence des pairs, des valeurs de l'institution et du milieu semble donc jouer un rôle important sur les croyances et les pratiques en lien avec l'évaluation des apprentissages chez les personnes enseignantes en milieu alternatif.

Mots-clés : évaluation, compétence, école alternative, croyance, pratique

INTRODUCTION

La mise en place du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) au début des années 2000 a provoqué des changements importants dans le monde de l'éducation. Le passage de l'atteinte des objectifs disciplinaires vers l'atteinte d'un niveau de développement des compétences a nécessité un ajustement dans la manière de penser les apprentissages et leur évaluation. Un tel changement dans l'éducation ne pouvait s'implanter sans provoquer un bouleversement dans les pratiques d'enseignement et dans l'évaluation des apprentissages chez les personnes enseignantes. Il est aussi possible de croire que la mise en place du PFEQ ait pu provoquer une remise en question de certaines croyances en lien avec l'enseignement et l'évaluation chez les personnes enseignantes.

Romainville (2011) soutient qu'une authentique approche par compétences bouleverse inévitablement les pratiques d'évaluation des acquis. Toujours selon Romainville (2011) ce nouveau paradigme a donc forcé les personnes enseignantes à revoir non seulement leurs pratiques d'enseignement, mais aussi, leurs pratiques évaluatives. Les personnes enseignantes ont dû réfléchir à comment évaluer de manière efficace et juste cette nouvelle façon de voir l'apprentissage. L'évaluation des apprentissages, en contexte de développement de compétences, mènera donc les personnes enseignantes davantage vers des pratiques interdisciplinaires et des situations d'évaluation des apprentissages authentiques et continues.

Face à de tels changements, la plupart des personnes enseignantes du Québec ont su réagir et s'adapter. Parfois avec un pas hésitant, mais certaines l'ont sans doute fait car elles croyaient que ces changements pourraient représenter un atout pour la réussite de leurs élèves. Cette réforme plus ou moins bien reçue de tous et critiquée dans certains médias s'est tout de même installée dans les murs de nos établissements scolaires (Lafortune et al., p.2). Toutefois, il appert que la mise en place du PFEQ a plutôt été bien reçue dans les établissements alternatifs du Québec (Beaudry, 2012). Le caractère alternatif des pratiques et pédagogies existantes de ces milieux a certes contribué à faciliter cette mise en place, mais possiblement aussi les individus qui le composent.

Ces réflexions amènent à se demander si ce sont les pratiques d'enseignement et d'évaluation des personnes enseignantes dans ce contexte particulier, ou si ce sont leurs croyances individuelles ou de groupe qui ont facilité la mise en place du PFEQ. De plus, la mise en lumière de ces pratiques et de croyances pourrait aussi permettre de mieux comprendre le fonctionnement des milieux alternatifs. Cette recherche souhaite mettre en lumière les liens entre les croyances en évaluation des apprentissages et des pratiques évaluatives des personnes enseignantes en milieu alternatif. C'est pourquoi, dans un premier temps, les croyances des personnes enseignantes en évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences en milieu alternatif seront identifiées et dans un deuxième temps les pratiques déclarées des personnes enseignantes en évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences en milieu alternatif seront décrites. Dans

un troisième et dernier temps, ces croyances quant à l'évaluation des apprentissages des personnes enseignantes et ces pratiques déclarées par les personnes enseignantes ayant participé à cette recherche en évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétence en milieux alternatifs, seront mises en relation afin de déterminer si des liens existent entre elles.

Ce mémoire, séparé en quatre chapitres, sera composé de la façon suivante : premièrement, le chapitre un fera le survol du système scolaire des années 60 à aujourd'hui. Par la suite, l'apprentissage en contexte de développement de compétences et les enjeux du programme de formation seront décrits. Pour conclure ce premier chapitre, les écoles alternatives du Québec seront présentées et certains changements provoqués par la mise en place du programme de formation sur les pratiques enseignantes seront dénotés.

Deuxièmement, le chapitre deux mettra en lumière les différents concepts propres à cette recherche. L'approche par compétence, la notion de compétence et les fonctions de l'évaluation des apprentissages y seront explicitées. Les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences, les situations d'apprentissages et d'évaluation (SAE) essentielles dans un contexte de développement de compétences, le processus d'évaluation des apprentissages dans un tel contexte, les différents documents ministériels propres à l'évaluation des apprentissages ainsi que les défis soulevés face à l'évaluation des apprentissages seront présentés. De plus, l'évaluation des apprentissages au Québec dans les milieux

traditionnels sera partiellement mise en comparaison avec les milieux alternatifs. Pour conclure ce second chapitre, les concepts de croyances et de pratiques seront définis.

Troisièmement, le chapitre trois présentera tout ce qui a trait à la méthodologie propre à cette recherche. Le type d'étude, l'échantillonnage sélectionné, les étapes de la cueillette des données ainsi que le choix de l'instrument de mesure et son adaptation francophone vous seront présentés.

Quatrièmement et pour conclure, le chapitre quatre fera état de l'analyse et de l'interprétation des résultats obtenus à la suite de cette recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, un court historique des courants éducatifs qui ont orienté le système scolaire québécois depuis les années 1960 sera présenté. Par la suite, il sera question de l'esprit du programme de formation actuel visant le développement des compétences, des enjeux liés à son implantation et d'un aperçu des écoles alternatives du Québec. Pour conclure, l'influence possible des croyances sur les pratiques enseignantes, incluant les pratiques évaluatives, sera abordée.

Depuis plusieurs décennies, l'éducation a connu son lot de changements autant dans les croyances individuelles et collectives que dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Cantat (2008), Dufour (2010), MEQ (2006) ainsi que Monney et Fontaine (2013) s'entendent pour dire que différents courants de pensée inspirés des précédents, se sont succédés. Dans cet esprit, les changements proposés au fil des ans avaient comme objectif de s'adapter aux besoins de la société en constante évolution (Lenoir, 2011).

1.1 Système scolaire québécois de 1960 à aujourd'hui

Le rapport Parent, paru dans les années 1960, à la suite de la commission royale d'enquête sur l'enseignement au Québec, fit ressortir trois grandes finalités pour l'éducation : miser sur l'égalité des chances, donner l'accès à tous à l'éducation tout en

tenant compte de leurs intérêts et de leurs capacités et ensuite, préparer ces jeunes à devenir de bons citoyens (Cantat, 2008 ; Dufour, 2018).

En 1963, à la suite du rapport Parent, une réorganisation complète des structures administratives du système scolaire donna naissance au ministère de l'Éducation. À partir de ce moment, le système scolaire québécois est public et gratuit, en plus de ne plus être sous la gouvernance des églises catholiques ou protestantes (Dufour, 2018).

Au cours des années 70, le programme-cadre (Monney et Fontaine, 2013) axé sur l'accumulation de connaissances et laissant aux personnes enseignantes une grande latitude dans leurs choix académiques soutenait la pratique enseignante. L'évaluation des apprentissages consistait alors généralement à comparer et à mesurer la quantité de connaissances qu'avait acquise un élève (Monney et Fontaine, 2013).

Au début des années 1980, le système scolaire québécois prit un nouveau virage. Dorénavant, le programme de formation visait essentiellement l'atteinte d'objectifs par l'élève plutôt que la simple accumulation de connaissances (Monney et Fontaine, 2013). C'est durant cette période qu'une première réflexion sur l'évaluation des apprentissages a vraiment eu lieu. La politique générale d'évaluation pédagogique des niveaux préscolaire, primaire et secondaire (MEQ, 1981) allait permettre au personnel enseignant d'appliquer de manière plus cohérente les règles et les différentes modalités en matière d'évaluation à travers le Québec (Bélaïr et Dionne, 2009). L'évaluation des apprentissages était spécifique à chaque matière (Laurier, 2014) et visait avant tout à mesurer les connaissances des élèves et à les classer les uns par rapport aux autres (CSE, 2018).

Au tournant des années 1990, à la suite des constats réalisés face à l'augmentation du taux d'échec et de redoublement, à la hausse du décrochage scolaire et à la montée en popularité des écoles privées (Lafortune et al., 2011 ; Proulx et al., 1997), la Commission sur les États généraux de l'éducation fut mise en place. À la suite de ses travaux, elle a publié son rapport qui allait inspirer des changements dans le système scolaire québécois à la fin des années 1990 (Monney et Fontaine, 2013). C'est en 1997 que le Québec annonçait un virage important dans le système scolaire, pour mettre la réussite pour tous au cœur du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (Monney et Fontaine, 2013). Le PFEQ, mis en place et inspiré des plus récentes recherches en éducation et en psychologie de l'apprentissage (Lafortune et al., 2011), vise le développement de compétences qui devrait être privilégié en classe (Monney et Fontaine, 2013).

Dorénavant organisées par cycles d'apprentissage, les compétences que les élèves développeront pourront être transférées et réinvesties dans diverses situations (MELS, 2006 ; MEQ, 2002 ; Monney et Fontaine, 2013). À travers le développement de compétences, les élèves apprendront aussi à développer leur capacité de réflexion, car l'approche par compétences les éloignera de l'ordre de la simple application pour plutôt les mener vers la capacité de résoudre diverses situations problèmes (Bosman et al., 2000).

1.2 Apprentissage en contexte de développement de compétences

Dans cette perspective, le PFEQ de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire a paru en 2001. Il propose un mode d'apprentissage différent qui se veut un processus actif et continu de développement de compétences (MEQ, 2002 ; MELS, 2006). Dans ce contexte, l'élève doit être en mesure de donner du sens à ses réflexions et à ses réponses afin de pouvoir en reconnaître leurs utilités dans d'autres circonstances (Bosman et al., 2000 ; MELS, 2006). En bref, en contexte de développement de compétences, l'élève occupe un rôle important, car il doit mobiliser plusieurs ressources pour réaliser une tâche complexe qui lui sera donnée.

Monney et Fontaine (2013) mentionnent qu'à l'image de tout changement, chaque nouveau programme implanté dans les écoles amène de nouvelles conceptions de l'éducation. Selon elles, à la suite de la mise en place du PFEQ, les personnes enseignantes ont dû revoir leurs pratiques d'enseignement, incluant les pratiques évaluatives, afin de répondre aux nouvelles visées de ce programme. En ce sens, le Conseil supérieur de l'éducation (2018) précise que l'évaluation des apprentissages doit dorénavant permettre à tous les élèves en tant que personne apprenante de pouvoir s'améliorer et d'évoluer. Alors que l'aspect normatif qui consiste à classer les élèves entre eux est évacué, l'évaluation des apprentissages vise plutôt à informer les élèves de leurs difficultés et de leurs progrès (Bélaïr et Dionne, 2009 ; Laurier, 2014).

La réforme scolaire de 2001 a donc eu un impact direct sur l'évaluation des apprentissages (Fontaine, 2013). Le passage de l'atteinte d'objectifs vers le développement de compétences est celui qui a le plus affecté les pratiques évaluatives

chez les personnes enseignantes (Talbot, 2022). Les apprentissages de l'élève ne sont plus évalués séparément à la fin d'une séquence d'enseignement, mais c'est plutôt la capacité de l'élève à utiliser un ensemble de savoirs et de ressources à travers différentes situations complexes qui est évaluée (Monney et Fontaine, 2013; Scallon, 2004).

L'approche par compétences impose donc un changement dans les situations d'évaluation des apprentissages proposées, mais aussi dans la manière de les planifier, de les vivre, de recueillir l'information, d'interpréter les données recueillies et de porter un jugement sur l'acquisition de savoirs et sur le développement des compétences (Bergeron et Morin, 2005). C'est pour ces raisons que, selon le MEQ (2020), la compétence à évaluer les apprentissages ne s'improvise pas, elle s'apprend et s'améliore avec la pratique et la formation continue.

1.3 Enjeux du programme de formation par compétences

Laurier (2014) relève une mauvaise réception du PFEQ dans les milieux éducatifs. Celui-ci affirme que certains documents explicatifs, manquants ou remis en retard ont provoqué une difficulté de compréhension du concept de compétence. De plus, selon cet auteur, ce manque d'informations quant aux nouvelles pratiques à privilégier a créé certaines confusions quant aux termes déjà utilisés et aux nouveaux termes apparus avec le développement de compétences. Il est difficile pour certaines personnes enseignantes de faire la distinction entre les connaissances et les compétences de sorte que l'objet d'évaluation devient ambigu (Laurier, 2014). Les

personnes enseignantes commettront parfois l'erreur de découper la compétence ciblée en items évaluables comme il était fait traditionnellement dans les évaluations pour déterminer l'atteinte d'objectifs (Rey, 2012). De plus, l'évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences demande à la personne enseignante de placer l'élève dans des situations complexes et inédites alors qu'auparavant l'évaluation des apprentissages portait sur des éléments enseignés et mémorisés (Rey, 2012).

En contrepartie, une étude menée par Bergeron et Morin en 2005 démontrait qu'une majorité des personnes enseignantes étaient encore en période d'appropriation du PFEQ au moment de l'étude, alors que d'autres se sentaient déjà à l'aise avec ces nouvelles orientations. Les quelques formations reçues, le travail fait en équipe-école et l'engagement personnel pour mieux vivre ces changements sont des facteurs qui auraient contribué à l'appropriation des nouvelles orientations du programme de formation et des pratiques évaluatives en contexte de développement de compétences (Bergeron et Morin, 2005).

Pour leur part, Houlfort et Sauvé (2010) soutiennent que certaines personnes enseignantes ont vu leur autonomie professionnelle limitée. Ceux-ci soutiennent que la mise en place du PFEQ mettant de l'avant le développement de compétences a nécessité des changements dans la pratique enseignante et la pratique évaluative. Les personnes enseignantes n'avaient donc plus le libre choix d'utiliser leurs anciennes méthodes ou instruments d'évaluation, ceux-ci n'étant plus adaptés au développement de compétences. Toujours selon ces auteurs, le fait de devoir utiliser l'évaluation

comme aide à l'apprentissage et comme reconnaissance des compétences a, pour certains et certaines, provoqué un sentiment d'augmentation de la lourdeur de leur tâche. Cela venait s'ajouter au manque de temps déjà relevé pour réaliser toutes les fonctions de leur travail, aux groupes nombreux et aux besoins diversifiés de leurs élèves (Houlfort et Sauvé, 2010 ; Laurier, 2014).

En revanche, la mise en place du programme visant le développement de compétences a été vécue de manière plus positive chez les nouvelles personnes enseignantes, puisque leur formation initiale était déjà en cohérence avec ce programme (Houlfort et Sauvé, 2010 ; Laurier, 2014 ; Monney et Fontaine, 2016). Cependant, à la suite de la recension des écrits réalisés dans le cadre de cette recherche, il est ressorti que peu d'études ont été effectuées sur ce sujet. Il est donc difficile de généraliser ces ressentis à l'ensemble des personnes enseignantes du Québec.

En considérant les propos retenus précédemment par les différents auteurs (Bergeron et Morin, 2005 ; Houlfort et Sauvé, 2010 ; Monney et Fontaine, 2016 ; Rey, 2012), il apparaît que la mise en place du PFEQ visant le développement de compétences représente des défis pour certaines personnes enseignantes, mais a aussi été bien reçue par d'autres, entre autres chez celles qui ont reçu la formation initiale en cohérence avec celui-ci. La section suivante présentera les milieux alternatifs qui eux aussi semblent s'être adaptés plus aisément à l'actuel PFEQ et aux différents enjeux qui en ont découlé en lien avec les pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages.

1.4 Écoles alternatives au Québec

En plus des écoles traditionnelles, le système scolaire québécois offre la possibilité de fréquenter des écoles publiques alternatives. La première école dite « alternative » au Québec est née dans les années 1970, et allait, par ses valeurs et ses fondements, mettre la table pour le développement des autres écoles alternatives de la province (REPAQ, 2020).

Ces écoles doivent utiliser les mêmes programmes gouvernementaux que les écoles publiques traditionnelles, mais elles ont une philosophie de l'éducation et des pratiques d'enseignement différentes (REPAQ, 2020). Les écoles alternatives du Québec ont comme finalité première d'amener l'enfant à développer son plein potentiel, de lui faire prendre conscience de ses propres capacités et de le placer au cœur de ses apprentissages (Beaudry, 2000 ; Gosselin, 1996 ; REPAQ, 2008). Ces caractéristiques rejoignent l'esprit du PFEQ (2006) décrit précédemment qui souhaite que les élèves soient actifs dans l'acquisition de leurs connaissances et dans le développement de leurs compétences.

Selon Beaudry (2000), les écoles alternatives possèdent les atouts nécessaires pour s'adapter à la mise en place du PFEQ visant le développement de compétences. Le projet réalisé par l'élève dans le cadre d'un enseignement par projet sera, entre autres, d'une grande utilité pour une évaluation des apprentissages plutôt globale (Beaudry, 2000) en se concentrant davantage sur la démarche que sur le résultat obtenu.

En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages en contexte alternatif, il ressort des écrits scientifiques que cette tâche n'en est pas moins complexe que dans

les écoles traditionnelles (Chénier, 2017). L'évaluation des apprentissages en contexte alternatif ne sera jamais une sanction, mais elle servira plutôt d'indicateur de progrès, elle ne sera jamais définitive et unidirectionnelle. Des allers-retours seront faits entre les personnes enseignantes, les spécialistes et le personnel professionnel de l'école, les élèves et les parents (Chénier, 2017 ; Pallascio, 2000), puisque l'évaluation des apprentissages en contexte alternatif est partagée entre tous ces intervenants qui auront travaillé avec l'enfant (REPAQ, 2020).

1.5 Influences sur les pratiques

En 1993, Legendre affirmait que les pratiques d'enseignement des personnes enseignantes correspondaient à la mise en application de procédés et que ces pratiques étaient influencées par les différents courants théoriques. Plus tard, Crahay et al. (2010) et Vause (2009) apportaient quelques nuances à ce propos. En effet, selon Crahay et al. (2010), en contexte de groupe, ce sont les croyances de ce groupe qui permettent d'établir les pratiques souhaitées par les membres afin d'orienter leurs actions dans leurs différentes prises de décision. En plus des croyances de groupe, les croyances personnelles de la personne enseignante viennent aussi influencer ses pratiques d'enseignement incluant les pratiques évaluatives (Vause, 2009 ; Crahay et al., 2010). Chénier (2017) complète en disant que ces pratiques d'enseignement peuvent aussi relever des normes établies par un groupe de professionnels ou des orientations d'une école. Comme mentionné précédemment, les pratiques évaluatives font partie des pratiques d'enseignement. Il y a donc lieu de se demander si les constats relevés sur les

pratiques d'enseignements et les croyances des personnes enseignantes sont les mêmes pour les croyances spécifiquement en lien avec l'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. Aussi, dans quelle mesure les facteurs externes comme les différents courants théoriques, l'effet de groupe et du milieu, influencent-ils ces croyances et ces pratiques en lien avec l'évaluation des apprentissages?

Ainsi, il ressort que les pratiques d'enseignement peuvent être influencées ou régulées non seulement par un groupe, mais aussi par des facteurs propres à l'individu telles ses croyances individuelles. Il y a donc lieu de se demander : quel est le lien entre les pratiques évaluatives et les croyances des personnes enseignantes concernant l'évaluation du développement de compétences des élèves en milieu alternatif au Québec ?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Précédemment, il a été démontré que la mise en place du programme de formation visant le développement de compétences au début des années 2000 a provoqué son lot de changements et de questionnements dans l'enseignement par rapport aux pratiques d'enseignement, y compris les pratiques évaluatives. Dans ce chapitre, nous vous présenterons l'approche par compétences, les fonctions de l'évaluation des apprentissages, ainsi que l'évaluation des apprentissages dans un contexte de compétences. Vous découvrirez également les différents documents ministériels soutenant l'évaluation des apprentissages au Québec. De plus, nous aborderons les défis rencontrés par les enseignants en matière d'évaluation des apprentissages, et nous définirons les concepts de croyances et de pratiques. Par la suite, nous établirons un lien entre ces deux notions. Enfin, les objectifs de cette recherche viendront clore ce chapitre.

2.1 Approche par compétences

Le programme de formation mis en place en 2001 vise le développement de compétences disciplinaires et transversales. L'approche par compétences permet aux élèves de développer leur sens critique, leur créativité, leur sens de l'initiative et leur capacité à comprendre et à créer des liens entre leurs apprentissages et les situations de

la vie courante (Lafortune et al., 2020 ; MEQ, 2006). Le développement de compétences chez l'élève sous-tend qu'il sera de plus en plus compétent pour mobiliser efficacement différentes ressources internes ou externes afin de résoudre les différentes situations problèmes qui lui seront proposées (Allal, 2000 ; MELS, 2006 ; MEQ, 2002 ; Monney et Fontaine, 2013 ; Roegiers, 2004 ; Scallon, 2004). Cette mobilisation renvoie à la capacité de l'élève de choisir parmi une variété de moyens, lequel ou lesquels sont les plus pertinents dans la situation donnée (Monney et Fontaine, 2013 ; Scallon, 2004). Elle leur permet aussi de devenir des citoyens actifs et engagés et de pouvoir s'adapter aux changements et à l'évolution rapide de la société dans laquelle ils grandissent (Earl, 2006 ; Lafortune et al., 2020 ; MEQ, 2006). Cette approche pédagogique exige des personnes enseignantes de revoir et de repenser certaines de leurs pratiques d'enseignement, incluant l'évaluation des apprentissages (Talbot, 2015).

2.1.1 Compétences

Dans un contexte de développement de compétences, ce sont les différentes compétences des élèves qui seront l'objet d'évaluation. Selon Lafortune et al. (2011), être compétent signifie que l'on comprend ce que l'on apprend et que l'on est en mesure de l'utiliser adéquatement. Pour le MEQ (2002) et le MELS (2006), une compétence est un savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources propres à l'élève dans des contextes variés. Piot (2008), quant à lui, affirme qu'il s'agit « d'un savoir agir fonctionnel qui est à la fois finalisé, contextualisé et opérationnel ». Selon plusieurs auteurs (Allal, 2000 ; MELS, 2006 ; Monney et Fontaine, 2013 ;

Roegiers, 2004 ; Scallon, 2004), une compétence serait fondée sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources afin de résoudre une situation problème. Lors de situations problèmes, la mise en œuvre de la compétence d'un élève reposera sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ses ressources et sur la pertinence de leur utilisation dans la réussite de la situation donnée (Monney et Fontaine, 2013).

Pour Scallon (2004), cette mobilisation de ressources, plus précisément les différentes décisions qu'il prendra pour réaliser une tâche, ne sera pas le fruit du hasard. Elle se fera de manière consciente et intériorisée et principalement exécutée sans hésitation et sans tâtonnement. En ce qui se rapporte aux ressources mobilisées, Scallon (2004) précise que ces ressources sont constituées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être internes ou externes au sujet. Les ressources internes de l'élève sont ses acquis scolaires, ses expériences personnelles, ses différentes habiletés et ses intérêts (MEQ, 2006 ; Talbot, 2022). Les ressources externes de l'élève seraient plutôt les pairs, les personnes enseignantes ou encore les ressources documentaires (MEQ, 2006). La compétence fera alors appel à des ressources variées qui pourront différer d'un individu à un autre (Legendre, 2004). Ainsi, une compétence sera globale et intégrative, car elle ne se résumera pas uniquement à la mobilisation des savoirs enseignés en contexte scolaire (Perrenoud, 2008). Elle sera aussi évolutive, puisqu'elle se développera au fil du temps et qu'elle pourra être en progression constante (Legendre, 2008 ; MEQ, 2002). Elle évoluera et se modifiera selon la situation, selon l'élève et selon le moment de l'année (Monney et Fontaine, 2013).

Rey (2012) avance qu'une compétence a un caractère ambigu, car elle renvoie autant au résultat qui est attendu, qu'aux processus qui s'actualisent dans une performance d'élève. Finalement, celui-ci ajoute que la compétence donnera le sens aux apprentissages, qu'elle évitera la décomposition en tâche isolée et qu'elle mettra de l'avant la mise en action chez l'élève, ce qui l'éloignera de la passivité face à la réalisation de ses apprentissages.

2.2 Fonctions de l'évaluation des apprentissages

Comme mentionné précédemment, les pratiques d'enseignement doivent s'adapter selon les changements de paradigmes que propose la mise en place de nouveaux programmes. Les pratiques évaluatives ainsi que leurs fonctions n'échappent pas à ce constat et doivent, elles aussi, évoluer et s'adapter lors de la mise en place de nouveaux programmes. Selon la posture épistémologique ainsi que l'objet d'évaluation, les fonctions de l'évaluation des apprentissages auront une terminologie qui leur sera propre et elles joueront un rôle différent. Dans la section suivante, ce sont les fonctions de l'évaluation en contexte de développement de compétences qui seront présentées.

Certains auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation des apprentissages peut avoir plusieurs fonctions (Chouinard et Durand, 2012 ; CSE, 2018 ; De Ketele, 2010 ; Earl, 2006 ; MEQ, 2003 ; MEQ, 2020 ; Monney et Fontaine, 2013 ; Rey et Ferland, 2014). La section suivante présente les fonctions de l'évaluation des apprentissages selon différents moments où elle a lieu, soit avant, pendant ou à la suite d'une séquence d'apprentissage dans un modèle de développement de compétences.

2.2.1 Avant la séquence d'apprentissage

Selon De Ketele (2010), lorsqu'une évaluation des apprentissages est effectuée avant ou au début d'une séquence d'enseignement-apprentissage, elle aura une fonction d'orientation. Il sous-tend que la fonction d'orientation servira à préparer une nouvelle action. Elle sera en quelque sorte le point de départ d'un nouvel apprentissage et même d'une nouvelle année scolaire. La personne enseignante fera le point sur ce qui est connu et acquis chez l'élève pour guider sa planification. Rey et Ferland (2014), eux, parleront plutôt ici d'évaluation diagnostique. Non seulement cette évaluation des apprentissages permettra à la personne enseignante de vérifier ce qui est connu chez ses élèves et de planifier une nouvelle action, mais elle lui permettra aussi de valider ses attentes quant aux habiletés et aux connaissances à acquérir. Elle permettra aussi à la personne enseignante de planifier une différenciation appropriée de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des apprentissages (Rey et Ferland, 2014). À l'aide de ces informations, la personne enseignante sera en mesure de modifier son enseignement et ses activités d'apprentissage afin de mieux répondre aux caractéristiques de ses élèves.

En résumé, pour ces auteurs, l'évaluation des apprentissages faite avant ou en début d'une séquence d'apprentissage permettra à la personne enseignante de voir les conceptions de leurs élèves, leur compréhension et leur compétence face à une tâche donnée afin de mieux pouvoir planifier la suite de la séquence d'apprentissage.

2.2.2 Pendant la séquence d'apprentissage

Réalisée en cours d'apprentissage, l'évaluation aura, selon Chouinard et Durand (2012), le CSE (2018), le MEQ (2003 et 2020) et Monney et Fontaine (2013) comme fonction l'aide à l'apprentissage. Lorsque l'évaluation des apprentissages aura comme fonction l'aide à l'apprentissage, elle sera au service de l'apprentissage et pour l'apprentissage (MEQ, 2002). Les interventions évaluatives viseront à soutenir l'élève dans l'acquisition de connaissances et dans le développement de compétences (Fontaine, 2013).

L'intervention immédiate de la personne enseignante lui permettra de mieux relever les forces et les défis de chacun de ses élèves et de les aider dans leur propre planification et leurs démarches d'enseignement (Leclerc, 2015 ; Fontaine, 2013 ; MEQ, 2002). Earl (2006) parlera *d'assessment for learning* et *d'assessment as learning*. Dans un contexte d'aide à l'apprentissage, *l'assessment for learning* permettra à la personne enseignante d'obtenir des informations sur ses élèves et de mieux comprendre leurs processus d'apprentissage. Ainsi, la personne enseignante pourra identifier les différences et les besoins de chacun afin d'adapter ses interventions et ses activités d'apprentissage. *L'assessment as learning* quant à elle, permettra aux élèves de mieux comprendre leur manière d'apprendre et devenir des penseurs critiques de leurs apprentissages (Earl, 2006). En guidant les élèves dans leur métacognition, la personne enseignante leur permet de prendre conscience de leurs processus d'apprentissage pour ensuite mieux réinvestir ces processus. De plus, les élèves deviennent capables de s'ajuster devant les obstacles en s'appuyant sur des expériences vécues (Earl, 2006).

Rey et Ferland (2014) utilisent une nomenclature différente pour l'évaluation en cours d'apprentissage. Ils parleront d'évaluer pour étayer les apprentissages. Cette fonction permettra à celui qui apprend une meilleure compréhension et une meilleure maîtrise de ses processus d'apprentissage (Rey et Ferland, 2014). Cette fonction rejoint l'*assessment as learning* de Earl (2006) décrite précédemment. Pour De Ketele (2010), lorsque l'évaluation sera faite en cours d'apprentissage, il parlera de fonction de régulation. Cette fonction permettra à la personne enseignante de faire le point sur une activité d'apprentissage en cours afin de prendre des décisions dans le but d'apporter des modifications ou des améliorations sur cette activité (De Ketele, 2010). Contrairement à Earl (2006), De Ketele (2010) associera cette fonction davantage à l'amélioration de l'activité d'enseignement plutôt qu'à l'élève.

Puisque l'évaluation comme aide à l'apprentissage se situe à n'importe quel moment de l'apprentissage et non à la suite d'une séquence d'enseignement, elle répond directement aux besoins des élèves (Bergeron et Morin, 2005 ; CSE, 2018). Elle se veut un moyen de les engager et de les faire participer (Bergeron et Morin, 2005 ; CSE, 2018). De plus, faisant partie du processus d'apprentissage, elle contribue à augmenter la motivation des élèves en leur fournissant un retour constant sur leur acquis (Rey et Ferland, 2014).

En résumé, selon ces auteurs, lorsque l'évaluation des apprentissages sera réalisée avant ou en cours d'apprentissage, elle aura comme principale fonction d'aider la personne enseignante et l'élève. Elle permettra à l'un et à l'autre de faire des constats afin de modifier ou d'améliorer une action en cours.

2.2.3 Après la séquence d'apprentissage

Effectuée en fin de parcours, soit d'un cycle d'apprentissage, d'une étape ou d'une année scolaire, l'évaluation des apprentissages aura comme fonction la reconnaissance des compétences (CSE 2018 ; MEQ, 2002 ; MEQ, 2020 ; Monney et Fontaine, 2013). Toujours selon ces auteurs, cette fonction de l'évaluation servira à rendre compte du niveau de développement d'une ou de plusieurs compétences. La fonction de reconnaissance de compétence, selon le MEQ (2002), est à la base de décisions liées à la sanction des études et conduira à une communication officielle. Cette communication permettra à l'élève de passer à l'étape suivante ou d'obtenir son diplôme s'il est en fin de parcours (CSE, 2018 ; MEQ, 2002 ; Rey et Ferland, 2014). De Ketele (2010) parlera de fonction de certification. La fonction de certification consistera à confirmer le résultat d'une action en cours. Cette certification exigera que la séquence d'apprentissage évaluée soit complétée et terminée (De Ketele, 2010).

De leur côté, Rey et Ferland (2014) parleront d'évaluation de l'apprentissage. Celle-ci sera faite à la fin de chaque cycle d'apprentissage et sera accompagnée de commentaires précis et pertinents qui seront communiqués à l'élève afin de pouvoir réinvestir ses apprentissages dans des situations ultérieures. Elle est similaire à l'*assessment of learning* de Earl (2006) qui confirme les apprentissages des élèves et qui est utilisée pour prendre des décisions face aux compétences acquises ou non des élèves. Toutefois, du côté de Rey et Ferland (2014), pour que cette fonction soit efficace, elle doit être accompagnée d'un échange avec l'élève.

Finalement, bien que cette dernière fonction emploie une terminologie différente selon les auteurs, elle conservera les mêmes rôles et les mêmes finalités. Ainsi, la fonction de reconnaissance des compétences (CSE 2018 ; MEQ, 2002 ; MEQ, 2020 ; Monney et Fontaine, 2013), la fonction de certification (De Ketele, 2010), la fonction d'évaluation de l'apprentissage (Rey et Ferland, 2014) ou l'*assessment of learning* (Earl, 2006) seront réalisées au terme d'une action et non en cours de celle-ci (De Ketele, 2010 ; CSE, 2018). Elles serviront à rendre compte du développement d'une compétence et conduiront la plupart du temps à une communication officielle (MEQ, 2002).

Le tableau 1 présente les différentes fonctions de l'évaluation décrites précédemment. Il est possible de constater que plusieurs similitudes existent entre les fonctions attribuées à l'évaluation des apprentissages par ces auteurs (CSE, 2018 ; De Ketele, 2010 ; Earl, 2006 ; MEQ, 2002 ; MEQ, 2020 ; Monney et Fontaine, 2013 ; Rey et Ferland, 2014). Tous s'entendent pour affirmer que l'évaluation doit avant tout avoir une fonction d'aide à l'apprentissage afin de soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences et de permettre à la personne enseignante d'adapter ses activités d'enseignement-apprentissage et ses interventions. De son côté, la fonction de certification sera utile pour clore une activité d'apprentissage et déterminer le niveau de développement de la compétence ciblé.

Tableau 1

Résumé des fonctions de l'évaluation des apprentissages durant une séquence d'enseignement-apprentissages

Auteur(s)	Fonctions		
	Avant	Pendant	Après
De Ketele, 2010	Orientation	Régulation	Certification
Earl, 2006		Assessment as learning Assessment for learning	Assessment of learning
MEQ (2002; 2020), CSE (2018) et Monney et Fontaine (2013)		Aide à l'apprentissage	Reconnaissance des compétences
Rey et Ferland (2014)	Évaluation pour l'apprentissage	Évaluation pour étayer l'apprentissage	Évaluation de l'apprentissage

En résumé, ces auteurs refusent que l'évaluation des apprentissages ne soit perçue que comme un verdict ou ne soit réduite qu'à la mesure ou au classement des élèves. Celle-ci peut être utilisée avant, pendant et après une activité d'enseignement-apprentissage. À la lumière de ces visions, l'évaluation des apprentissages est davantage considérée comme une aide à la personne enseignante et aussi à l'élève. Elle permettra à la personne enseignante de mieux connaître ses élèves et leurs besoins, de planifier une séquence d'enseignement-apprentissage à venir et d'ajuster une action en cours. L'évaluation des apprentissages permettra aux élèves de mieux comprendre leurs erreurs, leurs processus d'apprentissage et les outillera pour les situations à venir.

Elle pourra aussi en fin de séquence, de cycle ou d'année certifier les acquis, donc le degré de développement de compétences attendu.

Lors du passage de l'atteinte d'objectifs vers le développement des compétences, les fonctions de l'évaluation se sont vues transformées et ont dû être adaptées. Celles-ci ont nécessité quelques adaptations dans les pratiques enseignantes incluant les pratiques évaluatives (Fontaine, 2013 ; Lafortune et al., 2011 ; Legendre, 2004 ; Talbot, 2015). Il sera question dans la section suivante de l'évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences.

2.3 Évaluation des apprentissages en contexte de compétences

Précédemment, les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages en contexte de développement vous ont été présentées et définies. Dans la section suivante, la mise en application de ses différentes fonctions à travers les activités d'apprentissages vous sera explicitée.

Comme démontré précédemment, puisqu'une compétence se démontre dans l'action et qu'elle n'est jamais finalisée, il faut, selon Laurier (2014), évaluer une compétence à différents moments. Les personnes enseignantes doivent maintenant s'intéresser davantage à la progression des élèves plutôt qu'à un produit fini résultant d'une performance, ce qui a transformé en profondeur leurs pratiques évaluatives (Bergeron et Morin, 2005). D'ailleurs, Talbot (2022) mentionne que c'est ce changement qui a le plus affecté les pratiques évaluatives des personnes enseignantes. Afin de s'adapter à ces nouvelles pratiques d'enseignement, telles que la mise en place

de situations complexes qui permettent de réinvestir les connaissances apprises, les moyens utilisés pour l'évaluation des apprentissages se sont modifiés et transformés (Talbot, 2022). Ainsi, la personne enseignante a dû élargir ses activités évaluatives (Fontaine, 2013).

Scallon (2004) relève un double enjeu dans les changements provoqués par la mise en place du PFEQ en lien avec l'évaluation des apprentissages. D'abord, les personnes enseignantes doivent concevoir des situations complexes qui permettent aux élèves de démontrer leur compétence. Les situations complexes sont celles où l'élève apprend en gérant une situation qui nécessite la mobilisation de ses ressources internes et externes (Cabras et al., 2012). Ensuite, les personnes enseignantes doivent élaborer des outils appropriés permettant de recueillir un nombre suffisant et pertinent d'informations (Scallon, 2004). Ces informations devront témoigner de la progression de l'élève dans le développement de la ou des compétences ciblées et de sa capacité à mobiliser et combiner les ressources internes et externes nécessaires à la réalisation d'une tâche (Tardif, 2006).

Selon Lafortune et al. (2011), l'évaluation des apprentissages dans le contexte du PFEQ visant le développement de compétences devrait être une action pédagogique au service de l'apprentissage. Lorsqu'elles sont fréquentes et variées, les situations d'évaluation des apprentissages peuvent permettre de faire apprendre et aussi faire voir aux personnes enseignantes ce qui a été moins bien compris et acquis chez leurs élèves (Earl, 2006 ; Lafortune et al., 2011). L'évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences s'appuiera sur des faits concrets, tirés de situations

précises. Elle ne relèvera pas simplement de l'intuition ou de l'impression (Scallon, 2004).

En somme, puisque l'évaluation des apprentissages en situation de développement de compétences fait partie de la situation d'apprentissage, elle doit refléter l'évolution de la compétence à développer ciblée au départ (Monney et Fontaine, 2013) et être faite lors de situations complexes, significantes et variées (Scallon, 2004). De plus, il s'avère essentiel en contexte de développement de compétences que l'évaluateur tienne compte de l'ensemble du parcours de l'élève et qu'il ait plusieurs traces du travail effectué sur une période déterminée afin de bien rendre compte du niveau du développement de la compétence chez l'élève (CSE, 2018 ; MEQ, 2002 ; Rey et Ferland, 2014).

2.3.1 Situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)

Déjà en 1993, Wiggins, cité dans Durand et Chouinard (2012), affirmait que pour qu'une évaluation des apprentissages soit authentique, la personne enseignante devait recourir à des tâches complexes et contextualisées. Ces tâches devaient idéalement s'apparenter à des situations réelles auxquelles les élèves pourraient éventuellement faire face. La mise en place du PFEQ (MEQ, 2006) dans les écoles a permis de voir apparaître de telles situations d'enseignement intégrant l'évaluation des apprentissages.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) vécues en classe depuis la mise en place du PFEQ (2006) représentent un moyen efficace pour travailler en

contexte de développement de compétences (Boucher et al, 2006 ; Durand et Chouinard, 2012). Celles-ci sont composées d'un ensemble d'activités interreliées les unes aux autres qui demandent à l'élève de mobiliser plusieurs de ses ressources internes et externes et de mettre en œuvre les connaissances qu'il a acquises (Boucher et al., 2006 ; Durand et Chouinard, 2012). À travers les SAE, les élèves travaillent non seulement dans un esprit de développement de compétences en mobilisant leurs ressources internes et externes, mais en plus, ils sont en mesure de démontrer les connaissances qu'ils ont acquises et le niveau de développement d'une ou des compétences travaillées (Boucher et al., 2006 ; Durand et Chouinard, 2012).

Pour Durand et Chouinard (2012), les SAE sont des situations significantes, contextualisées et complexes. Par signifiante, ils entendent que ce sont des situations plausibles et près de la réalité de l'élève. Les situations contextualisées signifient qu'elles se rapprochent des problèmes que les élèves pourraient avoir à résoudre à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Finalement, elles sont complexes, car elles nécessiteront la mobilisation de plusieurs ressources internes et externes de l'élève et elles reposeront sur le transfert des connaissances. C'est pourquoi il est important que l'élève ait la chance d'être confronté à diverses situations semblables afin de pouvoir constater s'il y a oui ou non transfert et acquisition de connaissances (Durand et Chouinard, 2012). Afin que l'élève puisse témoigner du développement de ses compétences, il sera essentiel qu'il vive plusieurs situations problèmes de même nature et que celles-ci soient graduées en niveaux d'exigences et de difficulté (Scallon, 2004).

Scallon (2004), quant à lui, parlera de situation problème plutôt que de situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE). Cet auteur affirme que l'évaluation de compétence n'est possible que lors de la mise en place de situations problèmes qu'il définit comme toute tâche complexe ou tout projet qui représente un défi pour l'élève et qui l'oblige à mobiliser ses ressources. Tout comme Durand et Chouinard (2004), pour Scallon (2004), la tâche doit être signifiante pour l'élève. Il ajoute que c'est ainsi que l'élève pourra démontrer ses capacités à sélectionner dans son répertoire de ressources celles qui conviennent le mieux dans la situation donnée.

Les SAE, ou les situations problèmes comme décrites par Scallon (2004), se distinguent des autres activités de classe par les caractéristiques décrites précédemment qui leur sont propres (Durand et Chouinard, 2012 ; Scallon, 2004). Elles se distinguent aussi du fait qu'elles intègrent l'évaluation des apprentissages tout au long de leur déroulement, qu'elles ont pour fonction l'aide à l'apprentissage et qu'elles permettent de porter un jugement sur l'état de développement des compétences (MELS, 2005 ; Durand et Chouinard, 2012).

Pour Roegiers (2004) et Scallon (2004), les personnes enseignantes doivent accorder une plus grande place en temps et en fréquence aux situations problèmes, car c'est à travers celles-ci que les élèves pourront démontrer les compétences qu'ils auront développées et les nouvelles connaissances qu'ils auront acquises.

2.3.2 Caractéristiques d'une situation d'évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences

Selon Earl (2006), pour qu'une évaluation des apprentissages soit considérée comme « bonne », elle doit répondre à certaines caractéristiques. Elle doit avant tout avoir sa raison d'être dans la séquence d'enseignement-apprentissage en cours et permettre aux élèves de démontrer les acquis réalisés jusqu'à présent (Earl, 2006 ; Tardif, 2006). Elle ne doit pas avoir une démarche unique, mais permettre plusieurs possibilités (Earl, 2006 ; Rey et Ferland, 2004). Scallon (2004) ajoute que les situations doivent aussi être réalistes, avoir du sens pour l'élève et lui poser un défi. L'élève devra mobiliser plusieurs ressources pour réaliser la tâche. Les ressources mobilisées et combinées devront être déterminées en amont par la personne enseignante qui fera vivre la situation d'évaluation des apprentissages (Tardif, 2006). Tout comme Tardif (2006), Scallon (2004) affirme que les situations d'évaluation des apprentissages doivent être bien planifiées. Celui-ci ajoute que cette planification doit être faite en fonction des ressources à mobiliser et avoir une production attendue.

Les situations d'évaluation des apprentissages doivent permettre à la personne enseignante qui évalue d'observer les différents processus utilisés par les élèves et leur degré de maîtrise de ceux-ci (Scallon, 2006). Tardif (2006) parlera de rendre compte de l'automatisation des processus chez l'élève. Les attentes et les critères d'évaluation doivent être communiqués clairement au préalable aux élèves et être en lien direct avec les savoirs que l'élève devrait utiliser dans la situation donnée (Earl, 2006 ; Scallon, 2004). Lors de l'appréciation, les différences individuelles des élèves devront être

considérées (Tardif, 2006). Le jugement devrait être honnête et transparent et l'élève peut avoir droit à un recours quelconque s'il n'est pas en accord avec le jugement donné.

2.3.3 Processus d'évaluation

Le processus d'évaluation n'est pas un processus rigide et linéaire, mais plutôt un processus complexe. Plusieurs étapes sont nécessaires pour porter un jugement valide et équitable (MEQ, 2002). La planification, la prise de l'information, l'interprétation, le jugement et la décision ainsi que la communication font partie intégrante du processus de l'évaluation des apprentissages (Chouinard et Durand, 2012 ; Laurier, 2014 ; MEQ, 2002 ; MEQ, 2003).

2.3.3.1 La planification

Selon l'article 19.2 de la loi sur l'instruction publique (1988, c. 84, a. 19), il est de la responsabilité de la personne enseignante de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés. Ainsi, pour chaque établissement scolaire, ce sont principalement les personnes enseignantes qui sont responsables de la planification de leur évaluation des apprentissages (Chouinard et Durand, 2012). Selon Chouinard et Durand (2012), la planification est au cœur de la démarche évaluative, car elle assure la cohérence entre les activités d'apprentissage et celles de l'évaluation des apprentissages. Elle consiste à bien cibler ce qui sera évalué, les données qui seront collectées, la façon dont elles seront interprétées ainsi que le jugement et la décision qui sera prise (Chouinard et Durand, 2012 ; MEQ, 2003). Elle se fait de pair avec la planification de l'enseignement-apprentissage (Fontaine, 2013). Une planification

globale sera effectuée par l'équipe-cycle ou l'équipe des personnes enseignantes du préscolaire. À partir de cette planification globale, chaque personne enseignante procèdera à une planification plus précise de ce qui sera enseigné et évalué sous sa responsabilité (MEQ, 2002). Bien entendu, la planification en équipe et individuelle ne sera pas fixe, il est possible qu'en cours de route la personne enseignante doive revoir sa planification à la suite de constats lors de ses observations (Laurier, 2014 ; MEQ, 2002 ; MEQ, 2003).

2.3.3.2 La prise d'informations

Pour évaluer, la personne enseignante doit recueillir un nombre suffisant et pertinent d'informations afin de porter un jugement (Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2002 ; Talbot, 2022). Il est important de déterminer la nature des informations à recueillir en se basant sur l'objectif de départ poursuivi et sur les critères d'évaluation des apprentissages définis (De Ketele et Roegiers, 2015). Selon De Ketele et Roegiers (2015) ainsi que le MEQ (2003), cette étape comporte deux actes : d'abord prendre l'information et, ensuite, les interpréter pour leur donner du sens.

Cette cueillette d'informations est effectuée à travers les activités régulières de classe et les moyens de prise d'observation sont variés (MEQ, 2002). Selon Fontaine (2013) et Scallon (2004), les grilles et les divers outils sont utiles, mais ceux-ci doivent permettre de recueillir des traces concrètes et observables de l'apprentissage des élèves dans des moments clés et pertinents afin de pouvoir se faire une opinion sur le degré de développement de la compétence chez ceux-ci. Pour varier la cueillette

d'informations prises au cours des situations d'apprentissage et de la réalisation de tâches complexes comme les SAE (Durand et Chouinard, 2012), plusieurs moyens sont possibles. Les instruments de mesure comme les grilles d'observation ainsi que les modalités telles les entrevues, les discussions et les questionnaires, en sont quelques exemples (Durand et Chouinard, 2012). C'est en variant les outils et les modalités d'évaluation des apprentissages que la personne enseignante sera en mesure de voir ce que les élèves ont compris et ce qui leur échappe (Lafortune et al., 2011).

En contexte de développement de compétences, la personne enseignante doit être en mesure de recueillir suffisamment d'informations afin d'appuyer son jugement tant en cours de route qu'à la fin d'une séquence d'apprentissage et permettre aux élèves de constater le niveau de développement de leurs acquis (Durand et Chouinard, 2012 ; Lafortune et al., 2011 ; Laurier, 2014 ; MEQ, 2002). De plus, comme mentionné précédemment, puisqu'une compétence évolue au fil du temps, il est important qu'elle soit évaluée à différents moments et non uniquement à la fin d'une séquence (Scallon, 2004).

2.3.3.3 L'interprétation

L'interprétation est une étape cruciale de la démarche d'évaluation des apprentissages. Elle permet de donner du sens aux données recueillies afin de porter un jugement adéquat et de prendre des décisions éclairées (Durand et Chouinard, 2013). L'interprétation se fera par l'analyse autant de la démarche que du produit (Monney et Fontaine, 2013 ; Scallon, 2004). Cette analyse sera réalisée en utilisant différents points

de référence (critères d'évaluation, attentes de fin de cycle, résultats multiples d'élèves, etc.) (Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2002 ; MEQ, 2003).

L'étape d'interprétation permet aux personnes enseignantes de comparer les résultats ainsi que les processus des élèves avec les attentes du programme de formation (MEQ, 2002 ; MEQ, 2003). Cette analyse doit aussi être faite à différents moments afin de vérifier le niveau de développement de compétences chez l'élève. L'étape d'interprétation permet aussi d'identifier les difficultés des élèves et d'envisager des moyens pour mieux les accompagner. Les élèves peuvent, à certains moments, prendre part à cette analyse. Leur participation permet de prendre du recul par rapport à leur manière de faire, de constater leurs réussites et leurs difficultés (Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2002).

2.3.3.4 Le jugement et la décision

Après avoir recueilli et interprété les données, un jugement doit porter sur le développement de la ou des compétences ciblées (MEQ, 2002). Selon Durand et Chouinard (2012), le jugement consiste à donner un avis sur la progression ou l'état des apprentissages à la suite des informations recueillies. En contexte de développement de compétences, le jugement qualitatif sera à privilégier tout en considérant les progrès de l'élève (Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2003 ; Scallon, 2004). Le jugement sera omniprésent tout au long du processus d'évaluation des apprentissages (Durand et Chouinard, 2012).

Une fois le jugement porté, une décision sera menée (MEQ, 2002). En cours de cycle d'apprentissage, les décisions seront orientées vers l'action pédagogique, le jugement aura davantage un caractère informel et aura une portée pédagogique (Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2003). En fin de cycle, les décisions seront orientées vers la reconnaissance des compétences (MEQ, 2003). Elles auront un caractère formel et une portée administrative (MEQ, 2003). Qu'elle soit en cours ou en fin de cycle, les décisions conduiront à la communication, soit comme aide à l'apprentissage ou comme reconnaissance de compétence (MEQ, 2002).

2.3.3.5 La communication

Le type et la forme de la communication des informations peuvent être décidés en équipe-cycle ou école lors de la planification globale (Durand et Chouinard, 2012). La communication pourra être parfois informelle, par le biais de commentaires dans l'agenda, par courriels ou appels téléphoniques ou, encore, formelle par le bulletin scolaire (Durand et Chouinard, 2012). La communication est une étape utile et importante pour l'élève, pour ses parents et pour les différents intervenants. Elle permet à l'élève de mieux cerner ses forces et ses défis et, pour ses parents et les différents intervenants, de mieux l'accompagner (Durand et Chouinard, 2012).

En somme, les changements provoqués par le PFEQ dans les pratiques évaluatives auront permis de situer l'élève par rapport à lui-même et non par rapport à un groupe. Il prendra conscience de ses progrès au fil du temps. (Lafortune et al., 2011 ; Laurier, 2014). L'élève fait maintenant partie de la démarche d'évaluation des

apprentissages, il est actif et il est invité à prendre conscience de ses processus (Talbot, 2022). Il participera à l'évaluation des apprentissages lorsqu'elle sera au service de l'apprentissage, notamment par l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation des pairs (Talbot, 2022). L'autoévaluation sera présente lorsque l'élève portera un jugement sur la qualité de son travail au regard des objectifs de départ et en fonction des critères d'évaluation des apprentissages qui auront été proposés par la personne enseignante (Rey et Ferland, 2014). La coévaluation et l'évaluation par les pairs permettront habituellement aux élèves d'identifier les obstacles et les solutions en suivant le raisonnement de leurs pairs (Rey et Ferland, 2014).

2.4 Documents soutenant l'évaluation des apprentissages au Québec

Comme discuté précédemment, la mise en place du PFEQ en 2001 a provoqué des changements dans le monde de l'éducation au Québec. Dans la section suivante, une brève description des différents documents ministériels servant de cadre et de balises aux personnes enseignantes en lien avec les pratiques évaluatives sera présentée. Par la suite, un portrait des milieux d'enseignement traditionnels et alternatifs sera dressé.

2.4.1 Encadrements ministériels

Au Québec, les pratiques évaluatives qu'elles soient dans les écoles publiques ou privées sont encadrées par divers documents ministériels. Ils servent d'appui et d'aide aux personnes enseignantes et leur fournissent des balises précises qui permettent une évaluation des apprentissages juste, équitable et rigoureuse (Fontaine,

2013). Toutefois, rien n'indique dans ces documents les moyens à privilégier pour l'atteinte du but. La loi sur l'instruction publique (art.19) remet à la personne enseignante la responsabilité de choisir les moyens utilisés pour évaluer les progrès et les acquis des élèves (Dugas et Mougenot, 2014, MELS, 2011). La section suivante présente brièvement les documents ministériels relatifs à l'évaluation des apprentissages.

2.4.1.1 Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Le PFEQ visant l'acquisition d'apprentissages fondamentaux et fonctionnels a paru en 2001 (MEQ, 2006). Le PFEQ définit la triple mission de l'école, soit instruire, socialiser et qualifier et les différents domaines généraux de formation (MEQ, 2006). En plus de préciser les compétences disciplinaires et les savoirs essentiels propres à chaque domaine d'apprentissages, le PFEQ présente les compétences transversales. Il a aussi comme rôle de fournir aux personnes enseignantes les différents objets d'évaluation propres aux connaissances et aux compétences (Fontaine, 2006 ; MEQ, 2006).

Bref, le PFEQ représente le document officiel qui définit les apprentissages essentiels à la formation des élèves tant du préscolaire, du primaire que du secondaire du début du 21^e siècle (MEQ, 2006).

2.4.1.2 Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages

Le CREA paru en 2002 (MEQ, 2002) précise bien la nécessité de revoir l'évaluation des apprentissages en lien avec le développement de compétences. En effet,

ce document paru en 2002 propose aux personnes enseignantes d'arrimer leurs pratiques pédagogiques à leurs pratiques évaluatives en tenant compte de l'esprit et des caractéristiques du PFEQ (Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2002). On y présente les fonctions de l'évaluation des apprentissages et les différentes étapes du processus d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Le CREA présente des balises qui pourront guider les actions de la personne enseignante. De plus, des explications sur l'acte d'évaluer y sont apportées ainsi que sur les pratiques d'évaluation des apprentissages en classe. Des outils et des moyens y sont présentés et une section est réservée à la communication aux parents et aux élèves (Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2003).

2.4.1.3 Politique d'évaluation des apprentissages

Ce document paru en 2003 est le premier document ministériel proposant une vision unifiée de l'évaluation des apprentissages aux trois secteurs de formation : secteur jeunes, secteur adultes et secteur de la formation professionnelle (MEQ, 2003). Il se veut une base commune et un outil pour encadrer les pratiques évaluatives (Fontaine, 2013 ; MEQ, 2003). La politique d'évaluation des apprentissages oriente les décisions prises autant du côté administratif que du côté pédagogique (Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2003).

Dans une perspective de réussite pour tous, la politique d'évaluation des apprentissages présente les valeurs propres à l'évaluation des apprentissages (Durand et Chouinard, 2012 ; Fontaine, 2013 ; MEQ, 2003). Trois valeurs fondamentales, la

justice, l'égalité et l'équité, toutes reliées aux droits des élèves et trois valeurs instrumentales, la cohérence, la rigueur et la transparence qui permettent d'assurer la cohérence entre le programme de formation, les situations d'apprentissage et l'évaluation des apprentissages (Fontaine, 2013 ; MEQ, 2003 ; Talbot, 2022). Les balises encadrant l'évaluation des apprentissages y sont définies au moyen de dix orientations (Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2003).

La politique d'évaluation des apprentissages définit aussi les deux fonctions de l'évaluation soit, le soutien à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences (Fontaine, 2013 ; MEQ, 2003). À l'intérieur de sa politique sur l'évaluation des apprentissages, le ministère réitère deux principes importants, soit l'adaptation de l'évaluation des apprentissages dans certaines situations et l'importance de la compétence des personnes enseignantes en évaluation des apprentissages (Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2003).

2.4.1.4 Cadre d'évaluation des apprentissages

Selon l'article 30,2 de la loi sur l'instruction publique (LIP), le cadre d'évaluation des apprentissages doit servir d'appui au personnel enseignant lors du jugement porté au bulletin (gouvernement du Québec, 2023, section 7). Ce document, paru en 2011, permet d'accompagner les personnes enseignantes dans le processus d'évaluation des compétences (MELS, 2011). Pour chaque discipline, il présente les critères d'évaluation sur lesquels les résultats des élèves doivent s'appuyer (MELS, 2011). Il présente les différentes compétences à évaluer au bulletin ainsi que le

pourcentage qui y est associé (Fontaine, 2013 ; MELS, 2011 ; Talbot, 2022). Les compétences évaluées sont accompagnées de critères d'évaluation (Fontaine, 2013 ; MELS, 2011). Les critères d'évaluation sont prescrits et ils doivent être respectés pour porter le jugement (MELS, 2011 ; Talbot, 2022). Afin d'aider les personnes enseignantes dans leur jugement porté au bulletin, chaque critère d'évaluation est accompagné de comportements observables qui servent d'indicateurs (MELS, 2011 ; Talbot, 2022). De plus, des précisions sont apportées aux critères afin de s'assurer d'une meilleure compréhension de tous (Fontaine, 2013).

2.4.2 Contextes évaluatifs au Québec

Au Québec, le système scolaire offre l'enseignement tant dans les écoles publiques que dans les écoles privées de la maternelle à la cinquième année du secondaire et est obligatoire pour les enfants de 6 à 16 ans (gouvernement du Québec, 2022). Elles peuvent offrir des programmes particuliers en arts, en musique, en sports ou encore, avec des approches pédagogiques différentes (Gouvernement du Québec, 2022 ; Leroux, 2007).

Dans la section suivante, l'approche pédagogique présentée dans le PFEQ sera mise en relation avec l'approche pédagogique des milieux alternatifs du Québec. De plus, l'évaluation des apprentissages dans les écoles traditionnelles sans vocation particulière sera mise en comparaison avec l'évaluation des apprentissages en milieu alternatif.

2.4.2.1 Milieux traditionnel et alternatif

La nouvelle approche pédagogique portée par le PFEQ au début des années 2000 paraît avoir été influencée par les pédagogies actives existantes. Déjà en 1964, le rapport Parent semble s'être inspiré de la pédagogie centrée sur l'enfant d'une école active de Belœil fondée en 1956 (Rocher, 1996). Plus récemment, Inschauspée (1997) faisait remarquer des similitudes entre la vision souhaitée de l'école québécoise et les écoles alternatives (Beaudry, 2000).

Les écoles alternatives publiques du Québec s'inspirent de la pensée humaniste (REPAQ, 2020 ; Gosselin, 1996) et ont été fondées à la suite d'un long processus de réflexion, d'une remise en question du système éducatif et d'une volonté de ne plus être au service de l'économie (Rocher, 1996). C'est en 1974 que la première école publique alternative du Québec voyait le jour. Cette école publique alternative voulait offrir un environnement qui serait adapté aux besoins et aux intérêts des élèves et qui leur permettrait d'être impliqués, consultés et tenus responsables de leurs apprentissages et de leur développement (REPAQ, 2008 ; Roy et al., 1996). La mise en place du PFEQ en 2001, qui propose une vision où l'apprentissage est perçu comme une démarche d'appropriation personnelle s'appuyant sur les ressources cognitives et affectives de l'élève (MEQ, 2002), ainsi que sur son environnement culturel et ses interactions sociales (MEQ, 2002) se rapproche des volontés de la première école alternative énumérées précédemment.

Au Québec, tout comme les écoles traditionnelles, les écoles alternatives font partie des Centres de services scolaires propres à leur territoire. Elles respectent le

programme de formation, mais par leur approche pédagogique centrée sur la démarche personnelle de l'élève et son développement global, elles offrent un cadre éducatif qui s'adapte aux besoins individuels de l'élève (REPAQ, 2020). Outre les documents ministériels obligatoires présentés précédemment, les écoles alternatives utilisent le référentiel des écoles publiques alternatives du Québec (2008). Ce document officiel est un outil de référence pour tous les membres du réseau qui leur permet de se doter d'une vision commune de l'éducation alternative au Québec (Grenier, 2008 ; Tellier, 2018). La vision décrite dans le référentiel des écoles alternatives publiques du Québec quant au développement global de l'enfant présente plusieurs similitudes avec la vision souhaitée du développement par compétences proposée par le PFEQ du début des années 2000 (Poulin, 2010). De plus, afin d'encourager la participation des élèves dans le développement de leurs compétences et dans l'acquisition de leurs connaissances, le PFEQ favorisera l'approche par projets, méthode utilisée depuis plusieurs années dans les écoles alternatives (Université de Sherbrooke, 2000).

Le référentiel des écoles publiques alternatives présente les sept valeurs qui guident les actions dans les écoles, soit la responsabilité, la coopération, l'autonomie, le respect, l'engagement, la démocratie et l'innovation (Grenier, 2008 ; Rocher, 1996 ; Roy et al., 1996). Aussi, les balises qui encadrent les pratiques pédagogiques des personnes enseignantes y sont présentées. Un feuillet avec dix principes fondateurs complète ce référentiel, tout comme le guide publié en 2014 par le REPAQ. Dans ce guide, dix-sept conditions essentielles au bon fonctionnement des écoles alternatives sont définies et regroupées en quatre grands thèmes (REPAQ, 2014). Ces documents

officiels du REPAQ participent à assurer une même compréhension de ses membres de la pédagogie alternative (Grenier, 2008).

Comme dans les écoles traditionnelles, les écoles alternatives prônent un cursus scolaire flexible de six ans au primaire et de cinq ans au secondaire. Toutefois, en milieu alternatif, il n'y aura aucune distinction de niveau afin de respecter le rythme de chacun. Les groupes multiâges créent une vision de la classe comme un milieu hétérogène où chacun, peu importe son niveau, peut progresser et donner le meilleur de lui-même (Boncourt et Legay, 2019). Ceci implique que les personnes enseignantes aient une vision globale du programme de formation (REPAQ, 2014) qui mise sur des pratiques pédagogiques créatives, sur l'expertise professionnelle et sur l'autonomie de la personne enseignante (MEQ, 2001 ; MEQ, 2006). De plus, la différenciation pédagogique sera facilitée, les personnes enseignantes devant planifier en fonction des élèves et de leur rythme et non en utilisant un matériel externe identique pour chacun (REPAQ, 2014).

Afin d'assurer le bon fonctionnement des écoles alternatives, il est essentiel que les personnes enseignantes et les autres partenaires adhèrent au projet éducatif. Le travail en collégialité et l'atteinte de consensus dans les différentes décisions sont primordiaux (REPAQ, 2014). À cet effet, des moments sont prévus à l'horaire pour le partage des pratiques et le contenu des rencontres pédagogiques est planifié à partir des priorités prédéterminées par les personnes enseignantes et la direction (REPAQ, 2014). Certes, la mise en place du PFEQ en 2001 a eu un impact sur les pratiques enseignantes (Fontaine, 2013 ; Lafortune et al., 2011 ; Legendre, 2004 ; Talbot, 2015), mais il

favorisera aussi le travail en collégialité tout comme dans les écoles alternatives (MEQ, 2001 ; MEQ, 2006 ; MEQ, 2020).

Dans les milieux traditionnels, le rôle et les responsabilités de la personne enseignante transcendent désormais les murs de la classe. Plus précisément, le rôle de la personne enseignante passe de celui de maître qui transmet les savoirs, à celui de médiateur entre l'élève et le savoir (MEQ, 2006). De plus, la collaboration entre les différents intervenants de l'école, entre l'équipe-cycle et l'équipe-école deviennent des éléments essentiels à la réussite de tous (MEQ, 2001 ; MEQ, 2006 ; MEQ, 2020). Le travail de pair avec l'équipe-cycle et l'équipe-école permettra de réfléchir et de mettre en place des conditions et des activités d'enseignements-apprentissages qui assureront à chaque élève un parcours scolaire adapté à ses besoins et la possibilité de se réaliser pleinement (MEQ, 2001 ; MEQ, 2006 ; MEQ, 2020). Ceci rejoint l'esprit des écoles alternatives qui visent le développement optimal de chaque élève en fonction de son propre potentiel et non par l'atteinte d'une norme externe à l'élève ou d'une réussite exclusivement scolaire (Grenier, 2008 ; REPAQ, 2014).

Misant sur le développement personnel de chaque enfant, les écoles alternatives du Québec proposent une vision et des valeurs qui leur sont propres quant à l'évaluation des apprentissages. L'évaluation des apprentissages continue et basée sur une approche qualitative permet d'offrir un bon suivi des forces et des défis de l'élève. Le bulletin non chiffré offre une certaine latitude aux personnes enseignantes (REPAQ, 2014). De plus, les échanges fréquents en cours d'année entre les élèves, les parents, les personnes enseignantes et les autres intervenants permettent d'avoir un aperçu assez juste du

développement des compétences et des savoirs acquis. Dans un tel contexte évaluatif, aucune comparaison ou compétition n'est possible. L'élève prend donc conscience de son propre développement et de ses progrès (REPAQ, 2014).

Le jugement et l'évaluation des apprentissages se vivent au quotidien avec des outils variés et connus des élèves et des parents. Ils sont liés aux activités et aux projets de la classe. Les évaluations sont aussi construites dans le but de souligner les réussites des élèves et non pour stigmatiser les erreurs. Elles permettent d'indiquer ce qui reste à travailler et les compétences qui sont à développer (REPAQ, 2008 ; REPAQ, 2014 ; Boncourt et Legay, 2019).

Quoique celles-ci ne soient pas pratiques courantes dans les milieux traditionnels, la coévaluation et l'autoévaluation sont fréquentes dans les écoles alternatives. L'évaluation des apprentissages ne relève pas uniquement de la personne enseignante, mais bien d'un ensemble de partenaires (REPAQ, 2008 ; REPAQ, 2014). Pour Boncourt et Legay (2019), cette forme d'évaluation des apprentissages partagée est positive, car elle donne envie de progresser, de se dépasser, de savoir toujours plus et de faire toujours mieux. Les commentaires et les observations reçus lors de présentations de travaux amènent des pistes de réflexion aux élèves pour s'améliorer.

Bien que très peu d'écrits scientifiques documentent les pratiques évaluatives en milieu alternatif (Chénier, 2017), il est possible de constater, à la lumière de ce qui a été écrit précédemment, que certaines caractéristiques de l'évaluation des apprentissages des écoles alternatives publiques du Québec sont comparables à l'évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences des

écoles traditionnelles. Entre autres, pensons à l'évaluation des apprentissages qui ne doit pas être le but unique de l'enseignement et à l'évaluation au service de l'apprentissage, qui doit être privilégiée afin de donner des indications sur la nature des erreurs et sur ce qu'il reste à travailler (*La pédagogie Freinet*, 2024, paragr.1 ; Boncourt et Legay, 2019). Notons également l'importance de mettre l'accent sur les démarches et les processus des élèves dans différents contextes signifiants (REPAQ, 2014) et finalement, l'utilisation fréquente d'observations dans des contextes variés pour aider à appuyer le jugement des personnes enseignantes sur le développement des compétences et l'acquisition des savoirs de leurs élèves (REPAQ, 2014).

Le PFEQ implanté au début des années 2000 rejoint la pensée des écoles alternatives en valorisant la nécessité de former des citoyens prêts à relever les défis du 21^e siècle (S. Tellier, 2018). Cette école, qui se veut maintenant plus égalitaire, inclusive et ouverte, propose la différenciation et une plus grande diversification de parcours (MEQ, 2001 ; MEQ, 2006 ; MEQ, 2020). Elle se rapproche des valeurs véhiculées par les écoles alternatives déjà en place. De plus, la volonté des écoles alternatives d'offrir aux jeunes une formation qui va au-delà de son simple contenu disciplinaire, en misant sur l'appropriation par les élèves de leur processus d'apprentissage, sur le développement de leur jugement critique et de leur développement social et personnel (REPAQ, 2013) s'inscrit en cohérence avec le développement des compétences transversales présentées dans le PFEQ (S. Tellier, 2018).

2.5 Défis de l'évaluation des apprentissages

Qu'elle œuvre en milieu alternatif ou traditionnel, lorsque la personne enseignante demande aux élèves de réaliser une situation d'évaluation des apprentissages, celle-ci éprouve des inquiétudes (Chénier, 2017 ; Durand et Chouinard, 2012). Durand et Chouinard (2012) parlent même de bête noire pour certaines personnes enseignantes. La présente section mettra en lumière quelques défis relevés dans l'évaluation des apprentissages en milieux traditionnel et alternatif.

Comme démontré précédemment, l'évaluation des apprentissages est une tâche complexe qui représente un défi, car les personnes enseignantes doivent concevoir et choisir des moyens d'évaluation qui sont en cohérence avec les programmes d'études et l'objet à évaluer (Earl, 2006 ; MEQ, 2002 ; Scallon, 2004). Aussi, les situations d'évaluation des apprentissages doivent être significatives pour les élèves et donner la possibilité de vérifier les apprentissages réalisés (Earl, 2006 ; MEQ, 2002 ; Scallon, 2004). De plus, les situations d'évaluation des apprentissages doivent permettre aux personnes enseignantes de connaître les forces et les défis des élèves de leur groupe-classe afin de mieux intervenir et de planifier les enseignements à venir (De Ketele, 2010 ; Earl, 2006 ; Rey et Ferland, 2014). Les personnes enseignantes devront aussi connaître et respecter les balises et les attentes ministérielles quant à l'évaluation des apprentissages des élèves (MEQ, 2020).

Sur un plan plus personnel, selon Bélair et Dionne (2009), certaines personnes enseignantes ressentent un réel inconfort face à cette responsabilité de porter un jugement qui entraînera des répercussions sur l'avenir de leurs élèves. Plusieurs

personnes enseignantes pourraient le confirmer, l'évaluation des apprentissages est une tâche complexe qui comporte des enjeux affectifs, sociaux et moraux (Lafortune et al., 2011). Puisque le système scolaire accorde une place importante aux évaluations de certification, certaines personnes enseignantes ont le sentiment de devoir enseigner pour répondre aux exigences de l'examen plutôt que pour les apprentissages (Bonner et al., 2018 ; Perrier et Zuccone, 2010). En ce sens, Dugas et Mougenot (2014) dénotent chez certaines personnes enseignantes des difficultés entre ce qui doit être enseigné et les modalités d'évaluation des apprentissages utilisées. Il s'agit parfois d'un manque de clarté ou de cohérence entre ce qui doit être fait et ce qui est attendu (Bonner et al., 2018 ; Dugas et Mougenot, 2014).

Il est à préciser que les attentes établies et présentées dans les différents documents ministériels ne permettent pas aux personnes enseignantes de faire comme elles le perçoivent ou comme elles le souhaitent. Par exemple, même si certaines personnes enseignantes ne croient pas à la nécessité de l'évaluation systématique des apprentissages, elles doivent le faire, car ceci est une exigence du système dans lequel elles œuvrent (Bonner et al., 2018). Malgré cet inconfort, la plupart des personnes enseignantes se conformeront par souci de bien effectuer leur travail, mais aussi, pour éviter que leurs élèves ne soient pénalisés en n'atteignant pas le niveau attendu (Bonner et al., 2018). D'autre part, certaines personnes enseignantes auront confiance en leurs pratiques et leurs méthodes d'évaluation des apprentissages. Elles n'hésiteront pas à adapter les évaluations ou encore, à utiliser des méthodes alternatives d'évaluation des apprentissages (Bonner et al., 2018).

Outre ces croyances en lien avec les attentes du système en place, pour la plupart des personnes enseignantes, l'évaluation des apprentissages représente un recueil de données ou une mesure (Dugas et Mougenot, 2014). L'évaluation des apprentissages sera parfois utilisée pour comparer, d'autres fois pour mettre une note (Dugas et Mougenot, 2014). Selon Mortier Lopez (2015), chez certaines personnes enseignantes, l'évaluation des apprentissages représenterait un ensemble d'outils, de méthodes et de pratiques normatives.

Toutefois, si pour certaines l'évaluation des apprentissages représente un outil de sélection et de sanction (Boraita et Issaieva, 2013), pour d'autres, elle est perçue comme aide à l'apprentissage et à l'enseignement (Calveric, 2010). Les personnes enseignantes doivent donc se rappeler que l'évaluation des apprentissages n'est pas une formule unique, mais qu'elle a deux fonctions ; l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des acquis. À travers sa double fonction, elle apporte des informations importantes pour la personne enseignante, autant utiles à elle-même qu'à ses élèves (MEQ, 2002).

Un autre défi soulevé dans l'évaluation des apprentissages est associé à la nomenclature de certains de ses termes (CSE, 2018 ; Scallon, 2015). Malheureusement, l'évaluation de reconnaissance des acquis, encore souvent appelée évaluation sommative, est perçue comme un exercice de cumul de notes ou de points récoltés en cours d'étape (CSE, 2018). Selon Scallon (2015), la traduction de *summative evaluation* qui renvoie plutôt à l'action de recueillir des observations tout au long d'un parcours afin d'appuyer un jugement à la fin d'une étape pourrait être la cause de cette

confusion (Scallon, 2015). Il affirme qu'il serait plus probable d'éviter cette confusion si le terme évaluation certificative était utilisé plutôt que le terme évaluation sommative qui renvoie naturellement à la somme, témoignant ainsi de l'accumulation de résultats d'évaluations des apprentissages. Ceci éviterait aussi le risque de tomber dans l'évaluation des apprentissages de type quantitative avec cumul de points plutôt que qualitative, où c'est le degré de développement d'une compétence qui est observé et jugé (Dugas et Mougenot, 2014). De plus, comme mentionné précédemment, les termes connaissances et compétences sont aussi parfois confondus et utilisés à mauvais escient (Laurier, 2014).

Plus spécifique aux milieux alternatifs, les différents fondements de l'évaluation des apprentissages qui y sont associés rendent cette tâche plutôt complexe pour les personnes enseignantes. Selon Chénier (2017), cette tâche est considérée par certains comme étant parfois lourde et fastidieuse. Elle demanderait plus de temps qu'en contexte traditionnel puisque, toujours selon Chénier (2017), son caractère qualitatif oblige les personnes enseignantes à cumuler plusieurs traces qui démontrent le cheminement et le développement des acquis des élèves, en multipliant les moyens et les moments d'observation.

En résumé, les défis relevés par rapport à l'évaluation des apprentissages sont reliés aux différentes facettes de la tâche (Earl, 2006 ; de Ketele, 2010 ; MEQ, 2002 ; Rey et Ferland, 2014 ; Scallon, 2004), aux attentes du système scolaire en place (Bonner et al., 2018 ; Dugas et Mougenot, 2014), à la liberté dans le choix des pratiques

(Bonner et al., 2018) et à certaines confusions dans les fonctions et modalités de l'évaluation des apprentissages (CSE, 2018 ; Dugas et Mougenot, 2014 ; Scallon, 2015).

Que ce soit en contexte alternatif ou traditionnel, il apparaît que le doute et les nombreuses remises en question qui persistent dans la pratique de l'évaluation des apprentissages sont alimentés par des idées préconçues et des croyances partagées dans la profession enseignante face à cette tâche (Crahay et al. 2010). Bien que ces croyances ne soient pas démontrées scientifiquement, elles sont tout de même répandues et non contestées. Elles sont composées d'éléments personnels, mais aussi partagés par un groupe de personnes enseignantes (Crahay et al. 2010). Dans les sections suivantes, il sera question du concept de croyance et de pratique. Une fois définis, ceux-ci seront mis en relation avec l'enseignement et l'évaluation des apprentissages. Pour terminer, la relation entre ces deux concepts sera discutée.

2.6 Croyance

La littérature scientifique a du mal à s'entendre sur le concept de croyance. Selon Vause (2009), les croyances seraient des théories implicites propres à chaque individu qui s'accumulent au fil des expériences tant personnelles que professionnelles et qui résistent de manière générale aux changements. En 1995, une étude menée par Louis et Trahan affirmait que les croyances des individus étaient étroitement liées à leur personnalité dans son ensemble. Qu'il était donc impossible selon eux de déduire ou d'inférer les croyances d'un individu en se basant uniquement sur des observations

externes. Ces croyances allaient déterminer la manière d'agir ou de réagir de l'individu de façon consciente ou inconsciente.

Pour Deaudelin et al., (2005), les croyances d'un individu prendraient en compte autant les dimensions cognitives qu'affectives de la pensée. Crahay et al. (2010) avancent qu'une croyance renvoie à quelque chose d'ordre cognitif, relié à l'expérience de la personne et qui serait mobilisé dans certaines circonstances. Ils ajoutent que les croyances offriraient aux individus un cadre de compréhension des événements qui leur permettrait d'y intégrer des éléments nouveaux en cohérence avec leur propre fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. De plus, selon Crahay et al. (2010) et Muthanna et Karaman (2010, cité dans Corretjer, 2016), plus une croyance serait incorporée tôt chez un individu, plus il serait difficile de s'en éloigner ou de la modifier, alors que celles nouvellement imprégnées seraient plus facilement adaptables ou modifiables selon de nouvelles situations vécues.

Bien que personnelle, l'évolution des croyances résulte aussi d'une socialisation (Crahay et al, 2010; Bélanger, 2012). En contexte de groupe, les croyances sont un cadre de référence commun qui favorise le partage d'idées, la communication et qui renforce la cohésion de celui-ci (Crahay et al. 2010). Une croyance est donc une construction à la fois cognitive et sociale (Crahay et al. 2010).

2.6.1 Croyances et enseignement

Pour Crahay et al. (2010) et Muthanna et Karaman (2010, cité dans Corretjer, 2016), les croyances des personnes enseignantes se manifestent à travers les différents

actes de leur profession (planification, gestion, évaluation des apprentissages). Ils considèrent aussi que ces croyances servent de filtres pour analyser et gérer les différentes situations. Les croyances constituent en quelque sorte une base de données importante chez les personnes enseignantes qui joue un rôle prépondérant dans le choix de leurs actions (Louis et Trahan, 1995, Corretjer, 2016). Selon Corretjer (2016), les croyances ont une composante très personnelle. Ces croyances agissent comme un filtre chez la personne enseignante et elles peuvent contribuer à définir ce que la personne enseignante considère comme important ou non. Lafortune (2004) affirme que dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, une croyance peut être de l'ordre de la conception ou de la conviction. La première renverra davantage à la dimension cognitive alors que la seconde à la dimension affective. Pour Vause (2009), les croyances des personnes enseignantes sont considérées comme des théories implicites personnelles portant sur trois aspects : l'élève, la personne enseignante et la matière. Toujours selon Vause (2009), ces croyances s'accumulent au fil des expériences personnelles et professionnelles. C'est sur ces croyances que s'appuieront les personnes enseignantes pour agir et pour justifier leurs actions (Vause, 2009). Chez les personnes enseignantes, leurs croyances sont omniprésentes (Corretjer, 2016). Une fois formées, leurs croyances deviennent difficiles à modifier. Toutefois, s'il advenait que des changements surviennent dans le système de croyances d'une personne enseignante, l'ancien système ne serait pas complètement abandonné, mais plutôt modifié pour un système de croyances plus pertinent (Corretjer, 2016).

Selon Crahay et al. (2010), Muthanna et Karaman (2010, cité dans Corretjer 2016), Corretjer (2016) et Vause (2009), les croyances des personnes enseignantes seraient tirées de leur histoire personnelle, de l'éducation qu'elles ont reçue, de leur propre parcours scolaire, des rencontres professionnelles qu'elles ont faites et de leurs expériences sociales. Levin et Hé (2008) ajoutent à ces facteurs d'influence, les observations et les expériences vécues chez les jeunes personnes enseignantes durant leurs stages lors de leur formation initiale. Si ces facteurs aident à nourrir les croyances vis-à-vis des élèves et comment ils apprennent, les cours reçus lors de la formation initiale influenceraient plutôt les croyances vis-à-vis des stratégies d'enseignement. De plus, Vause (2009) ajoute que le milieu où la personne enseignante œuvrera aura aussi un impact sur ses croyances.

À l'égard de l'évaluation des apprentissages, les croyances forment un répertoire de convictions et de conceptions qui s'élabore au fil des expériences de l'enseignant (Bélanger, 2012). Selon Piot (2008), ce répertoire pourra se modifier ou se consolider au contact d'autres personnes enseignantes, des discussions avec celles-ci et des situations agréables ou désagréables vécues professionnellement.

Les croyances des personnes enseignantes qu'elles soient relatives à l'enseignement ou à l'évaluation des apprentissages sont ce qui lui permet de se définir comme personne enseignante (Vause, 2009). Elles sont en quelque sorte le reflet de ses valeurs et du sens qu'elle donne à son travail. C'est pourquoi, toujours selon Vause (2009), il est difficile de remettre en question ces croyances puisque ceci ébranlerait l'identité professionnelle de la personne enseignante.

2.7 Pratique

Le concept de pratique renvoie à la manière singulière de faire d'un individu et de sa façon propre d'exécuter une activité professionnelle (Altet, 2002). Le concept de pratique comporte deux dimensions. Selon Altet (2002), la première comportementale, donc ce qui est observable chez un individu et la seconde, cognitive, qui se rapporte à ses choix et ses prises de décisions. Les pratiques d'un individu sont donc l'ensemble de ses actions lorsque celui-ci est en relation avec l'environnement dans différents contextes (Marcel et al. 2002).

2.7.1 Pratique et enseignement

Pour Lefebvre et al., (2004), la pratique enseignante englobe l'ensemble des actions ou des actes posés par la personne enseignante relativement à la planification, à l'évaluation de toute situation pédagogique et aux interventions qui s'y déroulera. Deaudelin et al. (2005) dénotent deux formes de pratique professionnelle enseignante : la pratique enseignante et la pratique d'enseignement. La pratique enseignante est plus générale, elle englobe la pratique d'enseignement et toutes les autres activités qui se déroulent à l'extérieur de la classe (rencontres équipe-cycle, rencontres avec intervenants, etc.). La pratique d'enseignement, quant à elle, se déroule principalement en classe et en présence des élèves. Elle inclut trois phases : la phase préactive, soit la planification que la personne enseignante fait seule ou en équipe, la phase interactive, qui désigne l'intervention auprès des élèves et finalement, la phase postactive qui

correspond aux actions en lien avec l'évaluation de l'enseignement (Deaudelin et al. 2005).

Selon Altet (2002) et Chénier (2017), la pratique professionnelle enseignante est un tout. Pour Altet (2002), la pratique professionnelle enseignante renvoie à une activité professionnelle qui se déroule dans un contexte spécifique, avec des objectifs à atteindre et que cette pratique est influencée par les règles et les attentes du groupe. Chénier (2017), quant à lui précise que la pratique professionnelle enseignante englobe les actions, les gestes, les procédures, les choix, les stratégies, les décisions, les buts, les fins et les processus de la personne enseignante. C'est un savoir agir propre à chaque individu qui, tout comme pour Altet (2002), relève aussi des normes établies par un groupe ou par un établissement scolaire (Chénier, 2017 ; Crahay et al. 2010).

Selon Bélanger (2012), en contexte d'évaluation des apprentissages, la personne enseignante mettra en œuvre des pratiques d'évaluation qu'elle jugera pertinentes et qui témoigneront de son savoir-faire, de ses connaissances et de ses croyances. Toujours selon cet auteur, ses pratiques évaluatives seront aussi régularisées par les attentes du milieu et les règles du système d'éducation.

Dans un ordre plus méthodologique, il est important de faire la distinction entre la pratique déclarée et la pratique observée ou effective. La première, soit la pratique déclarée, renvoie à l'information que la personne enseignante fournit elle-même sur sa pratique et cela, hors contexte (Marcel et al., 2002). La seconde, la pratique observée ou effective renvoie plutôt aux informations qui auraient été recueillies par une personne autre que la personne enseignante, habituellement un chercheur ou une

chercheuse (Marcel et al., 2002). Dans cette recherche, ce sont les pratiques déclarées des personnes enseignantes en milieu alternatif qui seront étudiés.

De façon générale, l'étude des pratiques a trois fonctions. La première, produire de nouveaux savoirs, la seconde, servir à la professionnalisation et la dernière, contribuer à l'évolution des pratiques (Marcel et al., 2002). En résumé, l'étude des pratiques peut donc contribuer à la construction de nouveaux savoirs qui seront transférables ainsi qu'à favoriser la compréhension de pratiques particulières (Marcel et al., 2002). C'est d'ailleurs dans l'optique de mieux comprendre les pratiques évaluatives déclarées en milieu alternatif et de voir si les croyances des personnes enseignantes influencent celles-ci que cette recherche a été menée.

2.8 Relation entre croyances et pratiques enseignantes

Selon Bélanger (2012), la relation entre les croyances des personnes enseignantes et leurs pratiques pédagogiques n'est pas toujours dans une logique de causalité linéaire. Toutefois, selon Savard (2007), ce seraient nos croyances en lien avec l'évaluation des apprentissages qui détermineraient et serviraient de fondement à nos pratiques évaluatives. Boraita et Issaieva (2013) et Vause (2009) quant à eux, avancent que les croyances des personnes enseignantes semblent être influencées selon la finalité de l'enseignement, et aussi selon le milieu où il se déroule. Les pratiques enseignantes, incluant les pratiques évaluatives, peuvent quant à elles être influencées par la diversité des groupes, la charge de travail associée à celle-ci et les situations parfois complexes à gérer (Boraita et Issaieva, 2013).

Une recherche menée en 1993 par Howe et Ménard avançait que les croyances comptaient parmi les principaux déterminants des pratiques d'évaluation des apprentissages. Certes, les pratiques enseignantes incluant les pratiques évaluatives seront certainement influencées par les croyances, mais elles pourront aussi être transformées sous la pression d'autres facteurs (Bélanger, 2012). Par exemple, selon Calveric (2010), les années d'expérience dans le métier et le niveau de scolarisation complété par la personne enseignante pourraient influencer quelque peu ses manières de faire. De son côté, Vause (2009) relève deux types de relations entre croyances des personnes enseignantes et pratiques pédagogiques : soit les croyances influenceront les pratiques, ou à l'inverse, les personnes enseignantes construiront de nouvelles croyances lorsqu'elles réfléchiront aux sens qu'elles donnent à certaines de leurs pratiques. Pour terminer, selon Corretjer (2016), des croyances conflictuelles chez une même personne pourraient mener à des pratiques conflictuelles.

Malheureusement, peu de recherches existent sur le lien entre les croyances et les pratiques enseignantes et quelques contradictions dans celles existantes peuvent être relevées (Bélanger, 2012). L'évaluation des apprentissages et des compétences faisant partie intégrante des pratiques enseignantes, il serait intéressant de vérifier l'influence des croyances sur la pratique de celle-ci.

2.9 Objectifs

Comme l'affirmait Beaudry (2000), la mise en place du programme visant le développement de compétences et les changements demandés dans les pratiques

enseignantes incluant les pratiques évaluatives auront peut-être eu un impact moins grand dans les milieux alternatifs que dans les milieux traditionnels. Cependant, de part et d'autre, un certain malaise est dénoté lorsqu'il s'agit de l'évaluation des apprentissages (Chénier, 2017 ; Durand et Chouinard, 2012). Toujours selon Beaudry (2000), quoique certaines distinctions puissent être faites dans les croyances vis-à-vis de l'évaluation des apprentissages, plus de concordances ressortent dans les différents écrits scientifiques. Il en ressort que les personnes enseignantes, malgré quelques inquiétudes et pressions ressenties, ont une bonne compréhension de ce qui est attendu d'elles (Bergeron et Morin, 2005). Il en ressort également que, malheureusement, les fonctions sont parfois confondues avec les finalités (CSE, 2018 ; Dugas et Mougnot, 2014 ; Scallon, 2015) et que, malgré un souhait de s'éloigner de la note et de l'évaluation sommative, le cumul de chiffres fasse partie des pratiques privilégiées par les personnes enseignantes (Beaudry, 2000).

Pour terminer, il appert que les croyances prônées par les personnes enseignantes leur permettent de se définir comme praticiens (Bélanger, 2012 ; Crahay et al. ; 2010 ; Vause, 2009). Selon Vause (2009), leurs croyances sont le reflet de leurs convictions en pédagogie, mais aussi les valeurs qui guident leur enseignement et le sens qu'elles donnent à leur travail.

Il a été démontré précédemment que les écoles publiques alternatives du Québec ont une approche et une vision différentes de l'évaluation des apprentissages (Grenier, 2008 ; REPAQ, 2014). Une vision qui est plus générale, englobante et

espacée dans le temps, plus près de l'individu, de son développement personnel et de ses propres capacités (Grenier, 2008 ; REPAQ, 2014).

Bien que peu de recherches traitent du lien entre les croyances et pratiques enseignantes (Bélanger, 2012), mais qu'il est démontré que les croyances semblent jouer un rôle dans la pratique enseignante (Vause, 2009), il apparaît pertinent d'étudier ces concepts et leur relation dans un contexte particulier. Les objectifs de cette recherche sont donc :

- 1- Identifier les croyances des personnes enseignantes en évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences en milieu alternatif.
- 2- Décrire les pratiques déclarées des personnes enseignantes en évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences en milieu alternatif.
- 3- Déterminer le lien entre les croyances des personnes enseignantes et les pratiques déclarées en évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétence en milieu alternatif.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le cadre de référence présenté précédemment a permis de mettre en lumière quelques concepts clés propres au système scolaire québécois, à l'évaluation des apprentissages et aux termes croyances et pratiques. Le cadre de référence a aussi permis de présenter ce qui distingue les écoles alternatives du Québec des milieux d'enseignement traditionnels. Afin de répondre aux objectifs de la présente recherche, une collecte de données a été réalisée auprès de plusieurs écoles alternatives primaires et secondaires du Québec. La section suivante présentera les différentes étapes du processus de la collecte de données, soit en décrivant le type d'étude choisie, l'échantillonnage sélectionné, les étapes de la cueillette des données ainsi que les instruments qui ont été nécessaires à la recherche.

3.1 Type d'étude

Pour atteindre les trois objectifs de cette recherche, soit premièrement d'identifier les croyances des personnes enseignantes en milieu alternatif, ensuite de décrire les pratiques évaluatives déclarées de ces personnes enseignantes et finalement, de déterminer le lien entre les croyances des personnes enseignantes et les pratiques déclarées en évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétence en milieu alternatif, un devis d'étude quantitative de type descriptif

combiné à un devis d'étude descriptif corrélationnel ont été utilisés. Puisque les recherches quantitatives visent habituellement à établir des faits et à les décrire, le choix de ces devis semblait tout indiqué (Fortin et Gagnon, 2016 ; Van Der Maren, 1996).

Le choix s'est arrêté sur ces devis puisque le premier permettra d'identifier et de décrire un phénomène. Ainsi, un portrait juste d'une situation sera obtenu en recueillant des informations précises sur des personnes ou un groupe (De Ketele et Roegiers, 2015 ; Fortin et Gagnon, 2016). Il est souhaité de définir les caractéristiques de la population ciblée et d'en faire ressortir un portrait général afin de tenter de mettre en évidence un phénomène (Fortin et Gagnon, 2016), soit dans ce cas, les croyances et les pratiques en lien avec l'évaluation des apprentissages de ces personnes enseignantes.

L'étude descriptive corrélationnelle permettra quant à elle d'établir s'il y a relation ou pas entre les croyances et les pratiques évaluatives des personnes enseignantes en milieu alternatif, soit le troisième objectif et ainsi de répondre à la question de recherche. En effet, les devis descriptifs corrélationnels permettent d'explorer et de décrire des relations entre différentes variables sans savoir initialement si ces variables ont des liens entre elles (Fortin et Gagnon, 2016).

Ce recueil d'informations n'aura pas uniquement une fonction descriptive, mais il pourrait aussi avoir une fonction heuristique, c'est-à-dire qu'il sera possible à partir des informations obtenues de faire naître de nouvelles hypothèses pour des recherches futures (De Ketele et Roegiers, 2015 ; Fortin et Gagnon, 2016). Selon Bugeja-Bloch et Couto (2015), les études quantitatives permettent de saisir avec précision les caractéristiques d'un groupe. En employant ce type de devis, il est probablement qu'il

soit possible de voir à travers cette étude si les croyances et les pratiques sont semblables et uniformes chez les personnes enseignantes en milieu alternatif. Quoique les hypothèses soient privilégiées dans ce type d'étude, le manque de connaissances scientifiques oblige à se tourner vers des objectifs de recherche.

3.2 Échantillonnage

Pour réaliser cette recherche et atteindre ses objectifs, un échantillonnage représentatif de la population ciblée était nécessaire (Fortin et Gagnon, 2017) et souhaité. Afin d'avoir accès à un échantillonnage représentatif et suffisant, la recherche de participants s'est faite d'abord en collaboration avec les directions de tous les établissements alternatifs primaires de la province selon les recommandations données par le responsable des communications du REPAQ. Actuellement, le Québec compte 40 écoles alternatives primaires, quatre secondaires et une primaire-secondaire, réparties dans 21 centres de service scolaires à travers dix régions administratives (REPAQ, 2020).

Lors d'une conversation téléphonique survenue en juin 2021, le responsable des communications du REPAQ a conseillé au chercheur de communiquer par courriel avec les directions des établissements scolaires alternatifs primaires et leur personne enseignante représentante afin de présenter l'intention et les objectifs du projet de recherche. Les écoles ayant un intérêt pour ce projet de recherche devaient en informer par courriel la chercheuse. Les établissements intéressés ont par la suite été contactés de manière plus formelle par la chercheuse.

Pour les 12 écoles appartenant au Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM), une demande d'expérimentation a dû être faite auprès du centre de services. Cette demande a été acceptée le 24 février 2022. Ces écoles ont donc été directement contactées par le CSSDM. Le CSSDM a aussi mis en relation avec les chercheurs, la conseillère pédagogique associée aux écoles alternatives de la région de Montréal, madame Poulin, afin de les accompagner dans les différentes démarches. Une rencontre *Teams* a eu lieu le 7 avril 2022 afin de discuter des meilleurs moyens pour rejoindre les personnes enseignantes de ce territoire.

3.3 Étapes de la cueillette de données

Afin de collecter les données essentielles à la réalisation de cette recherche, plusieurs étapes ont été nécessaires. Dans la section suivante, les moyens pour rejoindre les participants ainsi que les différentes étapes et communications avec le comité éthique de l'Université seront explicités.

3.3.1 Recrutement des participants

Au cours de l'automne 2021, un courriel explicatif du projet a été envoyé aux directeurs des 45 écoles alternatives du Québec afin de voir leur intérêt face au projet. Au départ, l'école alternative Freinet de Trois-Rivières n'a pas été mise dans la liste d'envoi, car un membre de l'équipe de recherche y travaille comme personne enseignante. Il a été convenu qu'il pourrait y avoir présence d'un conflit d'intérêts.

Sur un total de 45 établissements, 9 écoles ont communiqué directement avec la chercheuse pour souligner leur intérêt, 2 lui ont mentionné qu'elles transféraient le courriel à son équipe enseignante, 5 ont mentionné un refus de participation et une directrice d'école de la région administrative de Montréal a communiqué avec la chercheuse afin de l'informer que des démarches devaient être entreprises auprès du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) afin de mener une recherche dans ses établissements. Les procédures effectuées auprès du CSSDM ont été précisées précédemment dans la section échantillonnage.

À l'hiver 2022, un premier contact a été fait auprès des écoles ayant répondu de manière affirmative ainsi que celles qui n'avaient pas répondu à l'envoi de l'automne 2021. Ces établissements ont reçu un courriel présentant de manière plus explicite le projet de recherche. Les écoles qui n'avaient pas répondu ont été ajoutées à l'envoi dans le cas où certains directeurs auraient involontairement oublié de donner suite au premier courriel et qui aurait peut-être envie d'y participer.

Pour ceux et celles désirant participer à cette recherche, tous les documents étaient en pièces jointes : formulaire explicatif et de consentement, questionnaire sociodémographique et questionnaires associés à la recherche. Encore à cette étape, le choix de participer ou non au projet de recherche était libre pour tous les participants.

Il est difficile d'estimer le nombre de personnes enseignantes qui ont eu accès aux questionnaires, puisque les directeurs des établissements n'avaient aucune obligation quant à la transmission ni aucun retour ou confirmation à fournir aux chercheurs. Toutefois, en supposant que les directions allaient informer leur équipe

enseignante du projet de recherche, il est possible d'affirmer qu'au départ, toutes les personnes enseignantes des écoles alternatives primaires avaient une chance égale de participer à la recherche et qu'elles pouvaient le faire de manière volontaire (Fortin et Gagnon, 2017), du début à la fin.

Dans le but d'avoir un échantillonnage en nombre suffisant de la population visée, une relance a été effectuée un peu plus tard au printemps. Les horaires chargés des personnes enseignantes auraient peut-être pu provoquer la mise de côté de leur participation lors du premier envoi. Les périodes ciblées pour l'envoi des questionnaires ont été choisies en fonction des périodes plus occupées dans l'année scolaire, par exemple la fin d'étape où la remise des bulletins et les rencontres de parents occupent une place importante dans le quotidien des personnes enseignantes.

À l'automne 2022, il a été convenu que les écoles alternatives de niveau secondaire pourraient être ajoutées afin de rejoindre un plus grand nombre de participants et ainsi augmenter le taux de répondants afin d'obtenir un portrait encore plus juste de la situation étudiée. Puisque les principes et les valeurs entourant l'évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences sont les mêmes au secondaire et au primaire et que le référentiel des écoles alternatives inclut tous les niveaux d'enseignement, il paraissait pertinent et juste d'élargir la population ciblée en ajoutant un autre niveau d'enseignement.

Par deux fois, soit en octobre 2022 et en décembre 2022, des relances ont été effectuées dans les écoles primaires et aux mêmes moments les écoles secondaires ont été approchées. Toutefois, les écoles secondaires du CSSDM n'ont pas été ajoutées

dans cette approche puisque la demande de protocole d'expérimentation aurait dû être reprise et aurait retardé le processus en cours. Au total, 3 écoles sur une possibilité de 4 se sont ajoutées.

3.3.2 Comité éthique de la recherche

Le comité éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières a approuvé pour certification éthique le protocole de recherche en émettant le certificat numéro CER-21-283-11 en date du 22 décembre 2021. Au cours de l'été 2022, une demande de modification au comité éthique a été effectuée afin d'apporter quelques modifications au protocole de recherche actuel. D'abord, élargir l'échantillonnage au niveau secondaire alternatif. Ensuite, modifier le titre du projet en supprimant le mot *primaire*. Finalement, afin d'augmenter l'échantillonnage, une demande afin d'inclure l'école primaire où travaille la chercheuse a été ajoutée.

Le comité d'éthique a accepté la modification du protocole de recherche pour l'ajout de l'établissement scolaire où travaille la chercheuse puisque le caractère anonyme de l'outil utilisé rend impossible l'identification du répondant. Il devient donc impossible d'associer des réponses obtenues à un participant en particulier. Ces demandes ont toutes été approuvées en date du 29 septembre 2022. La section suivante traitera de l'instrument de mesure utilisé, à savoir sa pertinence dans le projet de recherche, les étapes de son adaptation francophone ainsi que les caractéristiques qui lui sont propres.

3.4 Instrument de mesure

Afin de mener cette recherche, le questionnaire d'enquête a été choisi comme instrument de mesure puisque celui-ci permet l'étude de thèmes précis auprès d'un échantillon sélectionné afin d'obtenir des informations factuelles à propos de celui-ci (De Ketele et Roegiers, 2015 ; Fortin et Gagnon, 2017). De plus, puisque le nombre de participants est important et que les objectifs poursuivis sont de dresser un portrait d'une situation, le questionnaire versus l'entrevue a semblé le choix le plus pertinent pour ce projet de recherche. De plus, la souplesse pour la structure, la forme et le moyen de recueillir l'information qu'offre le questionnaire représente un moyen rapide et abordable afin de couvrir un vaste territoire et d'avoir accès à un grand nombre de personnes (Fortin et Gagnon, 2017).

Puisque les écoles alternatives sont réparties dans plusieurs régions du territoire, le questionnaire en ligne est celui qui a été utilisé. De plus, l'anonymat qu'assure l'utilisation du questionnaire permet à tous les répondants d'exprimer plus librement leur opinion sur leurs croyances et leurs pratiques sans subir la pression de la désirabilité sociale, donc de répondre au chercheur ce que celui-ci croit qu'il voudrait entendre (Fortin et Gagnon, 2017). Finalement, le questionnaire comme outil de collecte permet aussi au chercheur d'avoir une position neutre, de minimiser les interférences et de garder une certaine distance ce qui permet d'assurer plus d'objectivité dans l'analyse (De Ketele et Roegiers, 2015 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 ; Van der Maren, 1996).

C'est pourquoi, en considérant les avantages qu'apporte l'utilisation du questionnaire, nos objectifs de recherche ainsi que les informations souhaitées (De Ketele et Roegiers, 2015), le choix de l'instrument s'est arrêté sur trois questionnaires distincts. Le premier est un questionnaire sociodémographique inspiré de celui de Calveric (2010), mais créé par la chercheuse, le deuxième pour les croyances *Conceptions of Assessment III* pris dans Calveric (2010), et le troisième pour les pratiques *T AFL-Q* dans Segers et Vedder (2013). Les sections suivantes présenteront succinctement les trois questionnaires.

3.4.1 Questionnaire sociodémographique

Ce questionnaire comprenant 11 items, dont 9 à choix multiples, a été créé afin d'obtenir différentes données sur les participants. Il a permis entre autres de connaître le centre de services pour lequel ils travaillent, donc du coup leur région administrative, leur sexe, leur tranche d'âge ainsi que leur niveau d'étude complété. De plus, des informations concernant plus spécifiquement leur profession ont été obtenues. Notamment leur nombre d'années d'expérience, le niveau scolaire et le cycle auquel ils enseignent ou ont déjà enseigné et l'organisation de leur groupe classe (simple niveau ou multiniveaux).

3.4.2 Questionnaire pour l'étude des croyances

L'adaptation française du questionnaire COA-III de Calveric (2010) a été utilisée pour identifier les croyances en évaluation des apprentissages des personnes enseignantes en contexte de développement de compétence dans les milieux alternatifs.

Ce questionnaire aborde les croyances des personnes enseignantes sous différents aspects. Il est composé de 27 items de types Likert notés sur une échelle de 1 à 5 (1 = fortement en désaccord, 2 = plutôt en désaccord, 3 = d'accord, 4 = modérément d'accord, 5 = fortement d'accord). La version originale présente 4 facteurs regroupant l'ensemble des énoncés. Calveric (2010) mentionne que ses résultats, sans les mentionner explicitement, indiquent des qualités psychométriques du questionnaire similaires à celles obtenues initialement par Brown (2006). Les analyses factorielles menées par Brown (2006) démontrent clairement le regroupement de l'ensemble des items en quatre facteurs : *school accountability*, *student accountability*, *assessment improves education* et *assessment is irrelevant*. Calveric (2020) conclut donc que la version abrégée proposée, en anglais, du questionnaire présente de bonnes qualités psychométriques, et juge le questionnaire valide et fidèle. Ainsi, afin de s'assurer de ne pas perdre le sens d'origine des énoncés et la validité du questionnaire, la chercheuse a opté pour l'utilisation des sous-catégories déjà existantes soit : la responsabilité école (*accountability of school*), la responsabilité élève (*accountability of students*), la non-pertinence (*irrelevance*) et amélioration (*improvement*).

3.4.2 Questionnaire sur les pratiques

L'adaptation francophone du questionnaire TAFL-Q dans Pat-El Tillema et al., (2013) est celle qui a été retenue pour l'étude des pratiques évaluatives. Il s'agit d'un questionnaire permettant d'identifier la perception des personnes enseignantes. Ce questionnaire est composé de 28 items regroupés en deux facteurs : suivi (12 items) et

renforcement (16 items). Comme le précédent, l'échelle de réponse est de type Likert de cinq échelons. En effet, les analyses factorielles confirmatoires, menées par Pat-El Tillema et al., (2013), démontrent bien l'identification de deux facteurs dans les items du questionnaire original. Pour chacun des deux facteurs identifiés, les indices de fidélité sont de l'ordre de 0,87 pour le facteur suivi et de 0,77 pour le facteur renforcement.

3.3.3 Adaptation francophone

Afin de ne pas perdre le sens des questions lors de la traduction, plusieurs étapes ont été nécessaires. Tout d'abord, le recours à un enseignant bilingue et spécialiste en anglais langue seconde a été nécessaire. La chercheuse et la directrice de celle-ci ont procédé à une traduction individuelle de chacune des questions des deux questionnaires soient celui portant sur les croyances en évaluation des apprentissages des personnes enseignantes et celui portant sur les pratiques évaluatives des personnes enseignantes. Par la suite, une triangulation de la traduction des différents items a été faite afin de s'assurer de la compréhension et de la conservation du sens de la question de départ. Pour chacun des items, une analyse et des ajustements étaient effectués lorsque la traduction individuelle ne correspondait pas avec les autres.

À la suite de cette traduction, une nouvelle version française des deux questionnaires a été faite et envoyée à un chercheur bilingue externe spécialisé en évaluation des apprentissages. Celui-ci a procédé à une traduction inverse. Il a utilisé la version francophone réalisée pour la traduire en anglais. Par la suite, cette nouvelle

version a été comparée avec la version anglaise originale. Il a donc été possible à ce moment de valider si le contenu des deux questionnaires avait conservé leur sens initial et si les questions avaient été modifiées ou pas.

Après avoir finalisé cette traduction et s'être assuré qu'elle respectait la version originale, les questionnaires ont été envoyés à un échantillon restreint afin de s'assurer d'une compréhension uniforme des questions et éviter les ambiguïtés. Selon Bugeja-Bloch et Couto (2015), un questionnaire est censé s'adapter au langage, aux représentations et aux modes de pensées des interviewés. C'est pour cette raison que l'échantillonnage réduit était composé de 4 personnes enseignantes en milieu alternatif primaire.

Puisqu'une fois standardisé, le questionnaire n'est plus évolutif et que le retour en arrière est quasi impossible (Bugeja-Bloch et Couto, 2015), les différentes étapes énumérées précédemment auront permis d'assurer la validité interne et la fidélité des questionnaires finaux.

3.3.4 Logiciels utilisés

Comme mentionné précédemment, l'échantillonnage de cette recherche couvrait l'ensemble du Québec. C'est pour cette raison qu'un questionnaire en ligne a été produit à partir de la version standardisée avec la plateforme Banque interactive d'items (BIQ) de l'Université du Québec à Trois-Rivières afin que les participants puissent y répondre aisément. Le logiciel SPSS a quant à lui été utilisé pour l'analyse des données.

En résumé, la cueillette de données s'est déroulée sur une période approximative de 10 mois, la population ciblée était les personnes enseignantes des milieux alternatifs primaires et secondaires de la province du Québec et plusieurs étapes ont permis d'assurer le respect de la version originale anglophone des questionnaires. La validité, la fidélité et le caractère anonyme du questionnaire d'enquête ont semblé le choix le plus pertinent afin d'être en mesure de répondre aux objectifs de la recherche. La section suivante présentera les résultats obtenus lors de la cueillette des données, l'analyse descriptive et l'interprétation de celles-ci.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les données sociodémographiques recueillies lors de la cueillette de données seront analysées, présentées sous forme de tableaux et interprétées afin de dresser le portrait de l'échantillon. Par la suite, les résultats obtenus aux questionnaires sur les pratiques évaluatives et les croyances évaluatives des personnes enseignantes en milieu alternatif seront analysés et interprétés en lien avec le cadre de référence afin de répondre aux objectifs poursuivis. Rappelons que la présente recherche a d'abord comme objectifs d'identifier les croyances et de décrire les pratiques déclarées des personnes enseignantes dans les milieux alternatifs en évaluation des apprentissages dans un contexte de développement de compétences pour par la suite, déterminer s'il existe des liens entre ces croyances et ces pratiques.

4.1 Analyse descriptive de l'échantillon

Cette section présente les différentes données recueillies par le questionnaire sociodémographique : le nombre de répond par région, leur âge, leur degré d'étude

complété, ainsi que des informations en lien avec leur expérience professionnelle comme personne enseignante.

Sur un total de 48 écoles alternatives contactées, soit 45 écoles de niveau primaire et 3 écoles de niveau secondaire, un total de 36 personnes enseignantes, partagées dans 16 établissements scolaires alternatifs, ont participé à cette recherche (tableau 2). Ces établissements scolaires font partie de 9 centres de services (CSS), répartis dans 7 régions administratives du Québec : la Capitale-Nationale, le Centre-du-Québec, Lanaudière, les Laurentides, la Mauricie, la Montérégie et Montréal.

Tableau 2

Nombre de répondants par Centre de Services scolaires

	Région administrative	N	%
Marie-Victorin	Montérégie	6	16,7 %
De la Riveraine	Centre-du-Québec	1	2,8 %
Chemin du Roy	Mauricie	5	13,9 %
Des Samares	Lanaudière	2	5,6 %
De Montréal	Montréal	10	27,8 %
Vallée des Tisserands	Montérégie	3	8,3 %
Des Affluents	Lanaudière	4	11,1 %
Des Premières Seigneuries	Capitale Nationale	4	11,1 %
Des Laurentides	Laurentides	1	2,8 %
Total		36	100 %

Il est possible de constater qu'un bon nombre de répondants, soit 52,8 %, est situé dans les régions administratives de Montréal (CSS de Montréal) et de la

Montérégie (CSS Marie-Victorin et CSS vallée des Tisserands). Un nombre supérieur d'écoles alternatives présent dans ces régions, soit 7 pour la Montérégie et 12 pour Montréal, pourrait expliquer ce taux de réponse. Considérant qu'un seul établissement d'enseignement alternatif est disponible dans la région de Québec, trois dans la région de la Mauricie et tout autant dans Lanaudière, le taux de répondants s'avère tout de même représentatif avec 41,7 % du nombre total de répondants.

Le tableau 3 présente les différentes tranches d'âges dans lesquelles se situent les 36 répondants. Une forte majorité des répondants, soit 77,9 %, sont âgés de plus de 41 ans. 60,12 % des répondants se retrouvent principalement dans 2 tranches d'âges distinctes. 30,6 % des répondants se situent entre 41 et 45 ans et un autre 30,6 % se situe dans la tranche d'âge de 50 ans et plus. Seulement 5,6 % des répondants sont dans la tranche d'âge de la mi-vingtaine, soit 26-30 ans, alors que 16,6 % des répondants sont dans la trentaine.

Tableau 3

Tranches d'âge des participants

	N	%
26-30	2	5,6 %
31-35	3	8,3 %
36-40	3	8,3 %
41-45	11	30,6 %
46-50	6	16,7 %
50 et plus	11	30,6 %
Total	36	100 %

La très grande majorité, soit 80,6 %, des répondants ont complété des études au baccalauréat et seulement quelques-uns d'entre eux, 19,4 %, ont complété une maîtrise (tableau 4.). Cette statistique est en cohérence avec les exigences de qualification pour exercer le métier de personne enseignante au primaire et au secondaire.

Tableau 4

Niveau d'étude complété des participants

	N	%
Baccalauréat	29	80,6 %
Maîtrise	7	19,4 %
Total	36	100 %

La très grande majorité des répondants cumule plus de 16 années d'expérience, soit 75,1 % (tableau 5). Il est possible de croire que ces personnes enseignantes démontrent un intérêt pour la recherche ou pour l'évaluation des apprentissages voire les deux.

Tableau 5

Années d'expérience des participants

	N	%
Moins de 5 ans	3	8,3 %
6 à 10 ans	3	8,3 %
11 à 15 ans	3	8,3 %

16 à 20 ans	11	30,6 %
21 à 25 ans	5	13,9 %
Plus de 25 ans	11	30,6 %
Total	36	100 %

Quoique les établissements scolaires alternatifs de niveau secondaire aient été approchés, aucune personne enseignante de ce secteur n'a répondu aux questionnaires. Comme le démontre le tableau 6, près de 69,4 % des répondants enseignent au 2^e et 3^e cycle du primaire. Il est donc possible de penser qu'un intérêt semble plus important quant à l'évaluation des apprentissages à ces cycles d'enseignement.

Tableau 6

Cycle d'enseignement des répondants

	N	%
Préscolaire	3	8,3 %
Premier cycle	8	22,2 %
Deuxième cycle	12	33,3 %
Troisième cycle	13	36,1 %
Total	36	100 %

Malgré qu'un bon nombre de répondants enseignent au 3^e cycle, 36,1 % (tableau 6), une bonne part d'eux, soit 36,1 %, ont déjà enseigné au premier cycle du primaire (tableau 7). Toutefois, rien n'indique que ce sont les mêmes personnes enseignantes qui ont enseigné à ce cycle.

Tableau 7
Expérience professionnelle des répondants/niveau d'enseignement

	N	%
J'ai toujours enseigné au niveau que j'enseigne	4	11,1 %
J'ai déjà enseigné au premier cycle	13	36,1 %
J'ai déjà enseigné au deuxième cycle	12	33,3 %
J'ai déjà enseigné au troisième cycle	7	19,4 %
Total	36	100 %

De plus, il est intéressant de constater que la majorité des répondants ont une expérience professionnelle externe aux milieux alternatifs. En effet, 86,1 % ont répondu affirmativement avoir travaillé comme personne enseignante dans des milieux traditionnels alors que 13,9 % n'ont enseigné que dans des milieux alternatifs (tableau 8).

Tableau 8
Expérience professionnelle des répondants/milieu d'enseignement

	N	%
Oui	31	86,1 %
Non	5	13,9 %
Total	36	100 %

Le tableau 9 présente l'organisation des groupes classes. 80,6 % des répondants ont des groupes multiniveaux. Ainsi, la majorité des personnes enseignantes accueillent dans leur classe des élèves d'âges et de niveaux scolaires différents.

Tableau 9*Organisation du groupe classe*

	N	%
Un seul niveau	7	19,4 %
Plusieurs niveaux (Multiniveaux)	29	80,6 %
Total	36	100 %

Comme discuté dans le chapitre 2, dans la section concernant les écoles alternatives, la composition des groupes en multiniveaux fait partie des pratiques valorisées par les écoles alternatives. Il n'est donc pas surprenant de voir que la majorité des groupes classes des répondants sont des groupes multiniveaux.

4.2 Analyse et interprétation des résultats obtenus au questionnaire en lien avec l'objectif 1.

Afin de répondre au premier objectif de cette recherche qui consiste à identifier les croyances des personnes enseignantes en évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétence en milieu alternatif, l'adaptation francophone du questionnaire CAO-III (Calveric, 2010) a été utilisée. La section suivante présentera une analyse descriptive des résultats obtenus et les résultats seront interprétés afin d'identifier les croyances des personnes enseignantes. Comme mentionné précédemment dans la méthodologie, les différents items se regroupent en quatre facteurs. Afin de faciliter l'analyse et l'interprétation des résultats, ces derniers seront présentés en respectant les quatre facteurs identifiés dans le questionnaire. Les thèmes

des facteurs sont les suivants : la responsabilité école (*accountability of school*), la responsabilité élève (*accountability of students*), la non-pertinence (*irrelevance*) et amélioration (*improvement*).

4.2.1 Facteur responsabilité école

Les résultats obtenus, présentés au tableau 10 quant à la responsabilité école démontrent que les personnes enseignantes ne croient pas que les résultats obtenus par leurs élèves lors d'évaluation des apprentissages soient représentatifs de la qualité d'une école. 69 % des répondants affirment être fortement en désaccord du fait que l'évaluation des apprentissages est un indicateur précis de la qualité d'une école et que l'évaluation des apprentissages soit une bonne façon d'évaluer une école. Toutefois, pour ce qui est de fournir des informations sur le rendement d'une école, les répondants sont partagés presque également à raison de 33 % entre le fortement en désaccord, plutôt en désaccord et d'accord.

Tableau 10

Responsabilité école

Items	1	2	3	4	5	N	Moy.	Me.
1.L'évaluation des apprentissages fournit des informations sur le rendement des écoles.	11 33 %	11 33 %	9 27 %	0	2 6 %	33	2,12	2,00
10.L'évaluation des apprentissages est un indicateur précis de la qualité d'une école.	22 69 %	10 31 %	0	0	0	32	1,31	1,00
19. L'évaluation est une bonne façon d'évaluer une école.	22 69 %	9 28 %	1 3 %	0	0	32	1,34	1,00

N : nombre/ Moy. : moyenne/ Me. : médiane/ Mode : chiffre en gras

Considérant que les personnes répondantes sont toutes des personnes enseignantes en milieu alternatif, il n'est pas étonnant de voir qu'aucune d'entre elles n'associe le rendement de leur établissement aux résultats des évaluations obtenus de leurs élèves. Rappelons qu'en contexte alternatif, c'est le développement personnel de chaque enfant qui est mis de l'avant. L'évaluation des apprentissages est utilisée pour décrire le cheminement de l'élève et est basée sur une approche qualitative avec un bulletin non chiffré (REPAQ, 2014).

4.2.2 Facteur responsabilité élève

Pour les résultats sous le thème de la responsabilité élève (tableau 11), les répondants ne semblent pas croire que les résultats obtenus lors d'évaluation des apprentissages seraient tributaires de la valeur de l'élève. En effet, 45 % des répondants disent être en désaccord et 21 % disent être fortement en désaccord avec le fait que l'évaluation des apprentissages servirait à catégoriser les élèves. De plus, un total de 79 % des répondants se partage entre en désaccord et fortement en désaccord pour la croyance que l'évaluation des apprentissages ne se résume qu'à attribuer une note ou un niveau au travail d'un élève. Aussi, les répondants semblent être partagés dans l'idée que l'évaluation des apprentissages servirait à déterminer si les élèves ont atteint les standards de qualification. 23 % disent être fortement en désaccord, 31 % être plutôt en désaccord et 28 % être en accord avec cet énoncé.

Tableau 11*Responsabilité élève*

Items	1	2	3	4	5	N	Moy.	Me.
2. L'évaluation des apprentissages permet de catégoriser les élèves.	7 21 %	15 45 %	7 21 %	4 12 %	0	33	2,24	2,00
11. L'évaluation des apprentissages revient à attribuer une note ou un niveau au travail de l'élève.	13 41 %	12 38 %	3 9 %	2 6 %	2 6 %	32	2,00	2,00
20. Les évaluations permettent de déterminer si les élèves ont atteint les standards de qualification	7 22 %	10 31 %	9 28 %	6 19 %	0	32	2,44	2,00

N : nombre/ Moy. : moyenne/ Me. : médiane/ Mode : chiffre en gras

Contrairement aux résultats relatifs aux croyances des personnes enseignantes rapportées dans l'étude de Dugas et Mougenot (2014) et présentées dans le cadre de référence, les personnes enseignantes en milieu alternatif n'utilisent pas l'évaluation des apprentissages pour comparer les élèves ou uniquement attribuer une note. Les résultats obtenus démontrent donc une cohérence avec la vision et les valeurs propres à l'évaluation des apprentissages des écoles alternatives décrites précédemment qui, par son côté qualitatif et individuel, rend quasi impossible la comparaison ou la compétition entre les élèves (REPAQ, 2014). C'est aussi cette forme d'évaluation qui est prônée dans les différents documents ministériels, notamment le PFEQ, la Politique d'évaluation des apprentissages et dans la LIP (article 19.2).

4.2.3 Facteur non-pertinence

Le tableau 12 présente les résultats obtenus pour le thème de la non-pertinence. Selon les résultats, pour plus de la moitié des personnes enseignantes l'évaluation des apprentissages semble n'avoir aucun impact sur leur enseignement. Quant au fait que l'évaluation des apprentissages peut créer des interférences avec leur enseignement, les résultats sont partagés de part et d'autre (item 25). 45 % se disent en accord avec cet énoncé alors que 29 % sont plutôt en désaccord et fortement en désaccord et 26 % modérément et fortement en accord. 50 % des répondants ne croient pas que l'évaluation des apprentissages les force à enseigner de façon contradictoire à leurs croyances (item 7). De plus, certains énoncés présentent l'évaluation des apprentissages comme un processus imprécis (item 27) et sous-tendent que les résultats seraient inutiles ou ignorés (items 17 et 27). Les personnes répondantes ont en majorité répondu être en désaccord avec ces faits.

Tableau 12*Non-pertinence*

Items	1	2	3	4	5	N	Moy.	Me.
7. L'évaluation des apprentissages force les enseignants à enseigner de façon contradictoire à leurs croyances.	5 16 %	16 50 %	6 19 %	5 16 %	0	32	2,34	2,00
8. Les enseignants administrent des évaluations, mais se servent peu des résultats obtenus.	5 16 %	11 35 %	5 16 %	7 23 %	3 10 %	31	2,74	2,00
9. Les résultats d'une évaluation doivent être utilisés avec prudence, puisqu'ils pourraient contenir des erreurs de mesure.	1 3 %	4 13 %	11 34 %	6 19 %	10 31 %	32	3,63	3,50
16. L'évaluation est injuste pour les élèves.	7 22 %	18 56 %	3 9 %	3 9 %	1 3 %	32	2,16	2,00
17. Les résultats d'évaluations sont consignés et ignorés par la suite.	13 42 %	11 35 %	5 16 %	2 6 %	0	31	1,87	2,00
18. Les enseignants devraient tenir compte de l'erreur et de l'imprécision dans toute évaluation.	0	5 16 %	11 35 %	7 23 %	8 26 %	31	3,58	3,00
25. L'évaluation des apprentissages peut créer des interférences avec l'enseignement.	1 3 %	8 26 %	14 45 %	7 23 %	1 3 %	31	2,97	3,00
26. L'évaluation des apprentissages a peu d'impact sur l'enseignement.	9 28 %	18 56 %	3 9 %	2 6 %	0	32	1,94	2,00
27. L'évaluation des apprentissages est un processus imprécis.	4 13 %	12 38 %	10 31 %	4 13 %	2 6 %	32	2,63	2,50

N : nombre/ Moy. : moyenne/ Me. : médiane/ Mode : chiffre en gras

Plus de la moitié des répondants, 56 %, ne croient pas que l'évaluation des apprentissages soit injuste pour les élèves (item 16). Toutefois, la majorité de ceux-ci affirme qu'il faut utiliser les évaluations avec prudence, puisqu'elles peuvent contenir des erreurs de mesures et tenir compte de l'imprécision de celles-ci (item 9). En effet, 34 % des répondants sont en accord avec cet énoncé, 19 % sont modérément en accord et 31 % sont fortement en accord. En revanche, les résultats démontrent que les répondants ne croient pas que l'évaluation des apprentissages soit un processus

imprécis puisque 38 % sont plutôt en désaccord avec cet énoncé et 13 % fortement en désaccord (item 27).

Les résultats obtenus pourraient être expliqués par les pratiques prônées dans les milieux alternatifs. Comme démontré précédemment, l'évaluation des apprentissages en milieu alternatif est non seulement un processus continu, mais aussi partagé (REPAQ, 2014). Les échanges fréquents souhaités entre les divers acteurs du milieu, permettent d'avoir un aperçu assez juste du développement des compétences chez les élèves. Ces pratiques sont aussi en cohérence avec les différentes pratiques et fonctions de l'évaluation prônées par le PFEQ et les documents ministériels encadrant l'évaluation des apprentissages. Il convient de rappeler que l'évaluation en contexte de développement de compétence est un processus continu et dynamique. Elle porte sur les échanges entre les divers agents, incluant les élèves (Bergeron et Morin, 2005 ; CSE, 2018 ; MEQ, 2003 ; Rey et Ferland, 2014). Ces pratiques mises de l'avant expliqueraient fort probablement pourquoi les personnes répondantes ne croient pas que l'évaluation des apprentissages soit injuste pour l'élève puisqu'elle est véritablement le reflet de son cheminement.

Rappelons que dans les milieux alternatifs les moments d'évaluation des apprentissages sont fréquents et variés. C'est aussi ce qui a été souhaité entre autres, comme pratique évaluative à la suite de la mise en place du PFEQ afin d'assurer une évaluation véritable du développement d'une compétence. Ces moments d'évaluation permettent d'obtenir des informations pertinentes et utiles. Ces informations indiquent

aussi ce que les élèves ont appris et ce qui leur reste à travailler (Boncourt et Legay, 2019 ; CSE, 2018 ; Earl, 2006 ; MEQ, 2002, REPAQ, 2008 ; REPAQ, 2014 ;). Il apparaît donc cohérent que les personnes répondantes n'adhèrent pas à ces croyances puisque ces croyances sont à l'opposé du modèle préconisé dans leur milieu de travail.

Les résultats obtenus aux items 7 et 25 démontrent que les personnes enseignantes en milieu alternatif sont d'accord que l'évaluation des apprentissages peut créer des interférences avec leur enseignement, mais ne les obligera pas à enseigner de façon contradictoire à leurs croyances. Il est donc possible de penser que les personnes enseignantes en milieu alternatif se situent dans le deuxième groupe présenté dans l'étude de Bonner et al., (2018). Rappelons que selon l'étude de Bonner et al., (2018) et une autre de Perrier et Zuccone (2010), le système en place accorde encore une place importante aux évaluations de certification. Cette pression fait en sorte que certaines personnes enseignantes adaptent leur enseignement pour l'examen ou encore, s'empêchent de faire comme elles le perçoivent ou le souhaitent (Bonner et al., 2018). Toutefois, cette étude avance aussi que d'autres personnes démontrent une bonne confiance en leurs pratiques évaluatives et elles n'hésitent pas à utiliser des méthodes alternatives d'évaluation des apprentissages.

4.2.4 Facteur amélioration

Le tableau 13 présente les résultats obtenus pour le sous-thème amélioration. Selon les résultats, les personnes répondantes croient que l'évaluation des apprentissages peut démontrer ce que les élèves ont appris, mais principalement à la suite d'une séquence d'enseignement. En effet, 39 % des répondants affirment être fortement en accord et 33 % modérément d'accord avec cet énoncé (item 3). Toutefois, de façon générale, les répondants ne croient pas que l'évaluation des apprentissages permet de mesurer les habiletés de réflexion de haut niveau des élèves (item 21). 53 % disent être plutôt en désaccord et 21 % fortement en désaccord.

Tableau 13

Amélioration

Items	1	2	3	4	5	N	Moy.	Me.
3. L'évaluation des apprentissages permet de voir ce que les élèves ont appris suite à une séquence d'enseignement.	0	2 6 %	7 3 %	11 33 %	13 39 %	33	4,06	4,00
4. L'évaluation des apprentissages fournit de la rétroaction aux élèves sur leur performance.	0	2 6 %	6 19 %	11 35 %	12 39 %	31	4,06	4,00
5. L'évaluation des apprentissages est intégrée avec la pratique enseignante.	0	0	6 19 %	8 25 %	18 56 %	32	4,38	5,00
6. Les résultats obtenus à une tâche d'évaluation sont fiables.	4 13 %	13 41 %	8 25 %	7 22 %	0	32	2,56	2,00
12. L'évaluation établit ce que les élèves ont appris	2 6 %	8 25 %	15 47 %	6 19 %	1 3 %	32	2,88	3,00
13. L'évaluation des apprentissages informe les élèves de leurs besoins d'apprentissage.	2 6 %	1 3 %	9 28 %	12 38 %	8 25 %	32	3,72	4,00

Items	1	2	3	4	5	N	Moy.	Me.
14. Les informations obtenues par le biais d'évaluations modifient l'enseignement.	0	0	8 25 %	13 41 %	11 34 %	32	4,09	4,00
15. Les résultats des évaluations sont constants/fidèles.	5 16 %	25 78 %	1 3 %	1 3 %	0	32	1,94	2,00
21. L'évaluation mesure les habiletés de réflexion de haut niveau des élèves.	7 22 %	17 53 %	5 16 %	2 6 %	1 3 %	32	2,16	2,00
22. L'évaluation des apprentissages aide les élèves à améliorer leurs apprentissages.	1 3 %	6 19 %	10 31 %	11 34 %	4 13 %	32	3,34	3,00
23. L'évaluation des apprentissages permet la différenciation pédagogique.	3 9 %	4 13 %	4 13 %	12 38 %	9 28 %	32	3,63	4,00
24. Les résultats des évaluations sont dignes de confiance.	4 13 %	13 41 %	12 38 %	3 9 %	0	32	2,44	2,00

N : nombre/ Moy. : moyenne/ Me. : médiane/ Mode : chiffre en gras

Pour 56 % des personnes répondantes, l'évaluation des apprentissages est intégrée à leur pratique enseignante (item 5). La majorité des répondants, soit 41 %, sont plutôt en accord que les informations obtenues par le biais des évaluations des apprentissages modifient leur enseignement (item 14). 38 % sont aussi plutôt en accord que l'évaluation des apprentissages permet la différenciation pédagogique (item 23). La majorité des répondants semblent ne pas croire que les résultats des évaluations soient fiables et dignes de confiance. En effet, 41 % sont plutôt en désaccord que les résultats obtenus à une tâche d'évaluation des apprentissages sont fiables (item 6), 78 % sont plutôt en désaccord que les résultats des évaluations sont constants/fidèles et 41 % sont plutôt en désaccord que les résultats des évaluations sont dignes de confiance. Plus de la moitié des répondants sont fortement en accord, 39 %, sont plutôt en accord, 35 %,

du fait que l'évaluation des apprentissages fournit de la rétroaction aux élèves sur leur performance. Également, 38 % croient que l'évaluation des apprentissages permet aux élèves de connaître leurs besoins d'apprentissage (item 13).

Les résultats obtenus démontrent que les personnes enseignantes en milieu alternatif croient que l'évaluation des apprentissages peut être utile autant à la personne enseignante qu'à l'élève. Ces croyances s'apparentent à l'évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences tel que présenté dans le PFEQ et aux fonctions de l'évaluation décrites par différents auteurs dans le cadre de références (Calveric, 2010 ; Chouinard et Durand, 2012 ; CSE, 2018 ; De Ketele, 2010 ; Earl, 2006 ; MEQ, 2002, 2003, 2020 ; Monney et Fontaine, 2013 ; Rey et Ferland, 2014).

Selon les résultats obtenus, la majorité des personnes répondantes croient que l'évaluation des apprentissages permet de fournir une rétroaction aux élèves. Cette rétroaction permet aux élèves de prendre conscience de leur niveau de développement d'une compétence, de voir ce qu'ils doivent améliorer et de les informer de leurs besoins en apprentissages. En utilisant l'évaluation des apprentissages pour accompagner leurs élèves, les personnes enseignantes des milieux alternatifs adhèrent au concept de l'évaluation comme aide à l'apprentissage tel que présenté par Chouinard et Durand (2012), CSE (2018), MEQ (2003 et 2020) et Monney et Fontaine (2013). Leurs croyances s'associent également à l'évaluation au service de l'apprentissage (*assessment as learning*) de Earl (2006) qui stipule que la rétroaction auprès de l'élève aide à travailler la métacognition chez ceux-ci.

Les items 3, 12 et 14 peuvent être associés à la fonction de régulation de De Ketele (2010), du MEQ (2002) et à l'*assessment as learning* de Earl (2006). Comme décrit précédemment, De Ketele (2010) associe la fonction de régulation à l'amélioration d'une activité d'enseignement. Rappelons que selon lui, la fonction de régulation permet à l'enseignante de prendre des décisions dans le but d'améliorer ou d'apporter des modifications à une activité. Toutefois, pour Earl (2006) et le MEQ (2002), cette fonction de régulation est davantage orientée vers l'élève plutôt que vers la personne enseignante. Elle vise à rendre l'élève conscient de ses processus d'apprentissages afin qu'il ait recours de façon autonome à différentes stratégies lorsqu'il rencontre une difficulté. Ainsi, dans l'ensemble les personnes répondantes sont fortement en accord du fait que les situations d'enseignement permettent de voir ce que les élèves ont appris et sont plutôt en accord que ces mêmes informations modifient leur enseignement. Les personnes répondantes affirment être fortement en accord et modérément d'accord du fait que l'évaluation des apprentissages est intégrée à la pratique enseignante et qu'elle permet la différenciation pédagogique. Il est donc possible d'affirmer que les personnes enseignantes en milieu alternatif, de l'échantillon, privilégient le modèle d'évaluation des apprentissages préconisé en contexte de développement de compétences prescrit dans le PFEQ.

En résumé, à la suite des résultats obtenus au questionnaire CAO-III (Calveric, 2010) il semblerait que les personnes enseignantes en milieu alternatif partagent des croyances qui sont en cohérence non seulement avec le PFEQ, mais aussi avec les

valeurs et pratiques préconisées dans les milieux alternatifs du Québec. Malgré la pression du système auquel font face les personnes enseignantes en général, les personnes répondantes semblent y avoir résisté (Vause, 2009). Il est donc possible d'affirmer que les personnes enseignantes des milieux alternatifs semblent partager des convictions profondes et des conceptions semblables quant à l'évaluation des apprentissages, ce qui rappelle le concept de croyance tel que défini par Lafortune (2004).

De plus, considérant que les réponses obtenues sont sensiblement les mêmes entre les personnes répondantes, il appert que le contexte dans lequel évoluent les participants exercent une influence sur celles-ci. Sans doute les croyances de ces personnes enseignantes en lien avec l'évaluation des apprentissages seraient d'abord de l'ordre personnel, mais elles ont sans doute au fil du temps été modifiées ou consolidées selon des rencontres, des discussions ou des expériences vécues (Bélanger 2012 ; Crahay et al., 2010 ; Piot, 2008). Ces croyances pourraient aussi être influencées par le milieu où les personnes répondantes œuvrent (Vause, 2009). Elles serviraient ainsi de cadre de références commun auprès des personnes enseignantes en milieu alternatif (Crahay et al.), ce qui expliquerait sans doute la similarité à travers les réponses aux questionnaires.

4.3 Analyse et interprétation des résultats obtenus au questionnaire en lien avec l'objectif 2.

Afin de répondre au deuxième objectif de cette recherche qui est de décrire les pratiques évaluatives des personnes enseignantes en milieu alternatif, le questionnaire TAFL-Q (Pat-El et al., 2013) a été utilisé. Ce questionnaire constitué de 28 items est subdivisé en 2 sections. La première section traitant du facteur suivi comporte 16 items et la deuxième du facteur renforcement comporte 12 items. Pour chacune de ces deux sections, une analyse descriptive sera effectuée à partir des résultats obtenus. Aussi, les résultats obtenus dans les deux sections du questionnaire seront mis en perspective avec les orientations du PFEQ et les pratiques évaluatives prônées par le ministère en contexte de développement de compétence ainsi que les pratiques évaluatives souhaitées en milieu alternatif décrites dans le cadre de référence.

4.3.1 Facteur suivi

Le tableau 14 présente les résultats obtenus lors de la passation du questionnaire TAFL-Q de Pat-El et al., (2013) aux items constituant le facteur *suivi*. Il est possible de constater que pour une grande majorité des questions, soit treize questions sur seize, les répondants ont mentionné être fortement d'accord avec les énoncés traitant des pratiques évaluatives.

Cependant, lorsqu'il est demandé aux personnes enseignantes si elles questionnent leurs élèves sur comment la tâche d'évaluation se déroule pendant qu'ils l'accomplissent (item 3), 33 % des répondants se situent dans le fortement d'accord et

31 % dans le modérément d'accord. Ensuite, les personnes enseignantes se situent à 42 % dans le fortement d'accord et à 36 % dans le modérément d'accord lorsqu'il leur est demandé si elles discutent avec leurs élèves de la façon de mettre à profils leurs forces pour améliorer leurs apprentissages (item 15). Finalement, lorsqu'il est question de laisser les élèves décider de leurs objectifs d'apprentissage (item 5), 31 % des répondants ont déclaré être en accord.

Tableau 14

Questionnaire sur les pratiques évaluatives des enseignants en milieu alternatif du Québec

Items	1	2	3	4	5	N	Moy	Me
Suivi								
1. J'encourage mes élèves à réfléchir sur les façons dont ils peuvent améliorer leurs tâches d'évaluation.	1 2 %	1 2 %	2 5 %	9 25 %	22 61 %	36	4,39	5,00
2. À la suite d'une évaluation, je discute avec l'élève de ses réponses.	1 2 %	0	6 17 %	11 31 %	18 50 %	36	4,25	4,50
3. Je demande à mes élèves comment la tâche d'évaluation se déroule pendant qu'ils l'accomplissent.	1 2 %	4 11 %	8 22 %	11 31 %	12 33 %	36	3,81	4,00
4. J'encourage mes élèves à réfléchir sur la manière dont ils préfèrent apprendre à l'école.	3 8 %	0	5 14 %	10 28 %	18 50 %	36	4,19	4,50
5. Je donne l'opportunité à mes élèves de décider leurs objectifs d'apprentissage.	9 25 %	0	11 31 %	9 25 %	7 19 %	36	3,39	3,00
6. Je demande à mes élèves de m'indiquer ce qui s'est bien passé et ce qui s'est moins bien passé dans leur tâche d'évaluation.	1 2 %	4 11 %	5 14 %	10 28 %	16 44 %	36	4,00	4,00
7. J'encourage mes élèves à réfléchir sur leurs processus d'apprentissages et aux manières de les améliorer.	0	0	8 22 %	10 28 %	18 50 %	36	4,28	4,50
8. J'informe mes élèves de leurs points forts dans leurs apprentissages.	1 2 %	0	2 5 %	4 11 %	29 81 %	36	4,69	5,00
9. J'informe mes élèves des défis qu'ils ont à relever dans leurs apprentissages.	0	0	0	8 23 %	27 77 %	35	4,77	5,00

N : nombre/ Moy. : moyenne/ Me. : médiane/ Mode : chiffre en caractère gras

Tableau 15 (suite)*Questionnaire sur les pratiques évaluatives des enseignants en milieu alternatif du Québec*

Items	1	2	3	4	5	N	Moy	Me
Suivi								
10. J'encourage mes élèves à améliorer leurs processus d'apprentissages	0	0	4 11 %	8 22 %	24 67 %	36	4,56	5,00
11. Je guide et j'aide les élèves dans leurs apprentissages.	0	0	1 2 %	4 11 %	31 86 %	36	4,83	5,00
12. Je discute des travaux à faire avec mes élèves afin qu'ils comprennent bien ce qu'ils doivent faire/le contenu.	0	0	0	7 19 %	29 81 %	36	4,81	5,00
13. Je discute avec mes élèves des progrès qu'ils ont faits.	0	0	2 6 %	11 31 %	23 64 %	36	4,58	5,00
14. À la suite d'une évaluation, j'informe mes élèves des points qu'ils ont à travailler.	1 3 %	1 3 %	2 6 %	11 31 %	21 58 %	36	4,39	5,00
15. Je discute avec mes élèves de la façon de mettre à profit leurs forces pour améliorer leurs apprentissages.	2 6 %	0	6 17 %	13 36 %	15 42 %	36	4,14	4,00
16. Je travaille avec mes élèves pour les aider à relever les défis qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages.	0	0	1 3 %	8 23 %	26 74	35	4,71	5,00

N : nombre/ Moy. : moyenne/ Me. : médiane/ Mode : chiffre en caractère gras

4.3.2 Facteur renforcement

Le tableau 15 présente les résultats obtenus aux items de la section *renforcement*. Selon les résultats obtenus, il est possible de constater que de façon générale les personnes répondantes accordent de l'importance à l'accompagnement des élèves. Pour la très grande majorité des items, les répondants ont affirmé être fortement en accord avec les énoncés. Il en ressort que le questionnement est utilisé pour s'assurer de la compréhension d'une tâche à effectuer ainsi que sur les notions enseignées. En effet, 92% des personnes répondantes affirment revoir leurs consignes si celles-ci ne semblent pas comprises et 89 offrent un espace de discussion entre les élèves afin d'aider à augmenter le niveau de compréhension.

Toutefois, les résultats sont un peu plus partagés lorsqu'il est question d'informer les élèves sur ce qu'ils peuvent retirer comme apprenant d'une tâche évaluative (item 27) et sur les critères d'évaluation de celle-ci (item 26). En effet, 34 % sont fortement en accord et 29 % en accord pour l'item 27 et 44 % sont en accord et 31 % sont fortement en accord pour l'item 26.

Tableau 16

Questionnaire sur les pratiques évaluatives des enseignants en milieu alternatif du Québec

Items	1	2	3	4	5	N	Moy.	Me
Renforcement								
17. Je revois mes consignes de travail lorsque je constate que mes élèves ne les comprennent pas.	0	0	1 3 %	2 6 %	33 92 %	36	4,89	5,00
18. Je guide mes élèves afin de les aider à mieux comprendre les notions enseignées.	0	0	2 6 %	5 14 %	29 81 %	36	4,75	5,00
19. Pendant les cours, les élèves ont l'occasion de démontrer ce qu'ils ont appris.	0	0	1 3 %	8 22 %	27 75 %	36	4,72	5,00
20. Je pose des questions d'une manière que les élèves comprennent.	0	0	0	8 22 %	28 78 %	36	4,78	5,00
21. En posant des questions pendant les cours, j'aide les élèves à mieux comprendre le contenu enseigné.	0	0	1 3 %	9 25 %	26 72 %	36	4,69	5,00
22. Je suis ouvert à ce que mes élèves contribuent à l'apprentissage en classe.	0	0	1 3 %	2 6 %	33 92 %	36	4,89	5,00
23. Je permets à mes élèves de se questionner entre eux durant les cours.	0	0	0	4 11 %	32 89 %	36	4,61	5,00
24. Je m'assure que mes élèves savent quoi travailler pour améliorer leurs résultats.	0	0	4 11 %	12 33 %	20 56 %	36	4,44	5,00
25. Je donne la possibilité à mes élèves de poser des questions.	0	0	0	2 6 %	34 94 %	36	4,94	5,00
26. Mes élèves connaissent les critères d'évaluations sur lesquels ils sont évalués.	1 3 %	4 11 %	4 11 %	16 44 %	11 31 %	36	3,89	4,00
27. Je m'assure que mes élèves savent ce qu'ils peuvent apprendre d'une tâche d'évaluation.	2 6 %	3 9 %	8 23 %	10 29 %	12 34 %	35	3,77	4,00
28. Je peux reconnaître quand mes élèves ont atteint leurs objectifs d'apprentissage.	0	1 3 %	2 6 %	9 26 %	23 66 %	35	4,54	5,00

N : nombre/ Moy. : moyenne/ Me. : médiane/ Mode : chiffre en caractère gras

À la suite des résultats obtenus, il appert que les personnes enseignantes ayant répondu à ces questionnaires accordent une grande importance à la fonction de l'évaluation comme aide à l'apprentissage comme décrite par le MEQ (2002), Fontaine (2013) et Leclerc (2015). Tout comme prescrit par le MEQ (2006), les personnes enseignantes agissent comme médiateur entre leurs élèves et les savoirs enseignés. D'après les réponses obtenues aux items 8, 9 et 11 et aux items 18, 21 et 25, les répondants affirment agir comme un guide et comme un support dans le développement des apprentissages de leurs élèves. Ils accordent une place importante à la discussion. Ils questionnent leurs élèves afin de s'assurer de leur niveau de compréhension et ils leur permettent aussi de poser des questions. Les personnes enseignantes affirment aussi qu'elles informent leurs élèves de leurs forces et de leurs défis. Comme mentionné par Fontaine (2013) dans le cadre de références, ces interventions évaluatives visent à soutenir l'élève dans l'acquisition de leurs connaissances et dans le développement de leurs compétences.

En analysant les autres pratiques déclarées par les personnes enseignantes dans ce questionnaire, il en ressort que leurs pratiques évaluatives s'apparentent à l'*assessment as learning* de Earl (2006). Rappelons que pour Earl (2006), la fonction d'aide à l'apprentissage est davantage orientée vers l'élève plutôt que sur la personne enseignante. Pour Earl (2006), l'évaluation au service de l'apprentissage (*assessment as learning*) permet aux élèves de mieux comprendre leur manière d'apprendre et à devenir des penseurs critiques de leurs apprentissages. Une importance est accordée à

la métacognition chez les élèves. La majorité des répondants affirment qu'ils encouragent leurs élèves à réfléchir sur leur processus d'apprentissage.

Comme Earl (2006), les répondants accordent aussi de l'importance à la discussion avec leurs élèves sur leurs façons d'apprendre, sur comment améliorer leurs processus selon les situations et devant les obstacles, et aussi, d'améliorer ces processus devant les difficultés. Une forte majorité, soit 80 % des personnes répondantes, disent être fortement en accord d'informer au préalable les élèves sur le contenu des travaux et sur ce qu'ils doivent faire afin de s'assurer de leur compréhension de la tâche à réaliser (item 12). De plus, 92 % des répondants affirment être fortement en accord de revoir leurs consignes de travail lorsqu'ils constatent une mauvaise compréhension de la part de leurs élèves (item 17). La totalité des répondants se situe dans le fortement d'accord (78 %) et le modérément d'accord (22 %) pour ce qui est d'adapter la formulation de leurs questions de manière à ce que les élèves les comprennent bien (item 20). Ces pratiques sont en cohérence avec ce que Scallon (2004) et Earl (2006) affirment comme essentiel dans un contexte de développement de compétence puisqu'ils soutiennent que les critères et les attentes doivent être clairement communiqués aux élèves.

Certaines pratiques reliées au renforcement démontrent des liens avec les SAE essentielles au développement des compétences (Bouchard et al., 2006 ; Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2006) et les pratiques présentent dans les milieux alternatifs.

En effet, il ressort de ce questionnaire que les personnes enseignantes mettent en place des situations d'évaluation des apprentissages qui permettent aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris (question 19) et qu'elles peuvent reconnaître quand leurs élèves ont atteint leurs objectifs d'apprentissages. De tels constats ne sont possibles que lors de la mise en place de SAE qui permettent de démontrer ce que les élèves ont appris en situations significatives (Bouchard et al., 2006 ; Durand et Chouinard, 2012 ; MEQ, 2006 ; REPAQ, 2006). De plus, les répondants affirment qu'ils autorisent généralement en contexte de classe leurs élèves à se questionner entre eux durant les cours ce qui contribue par le fait même à la co-construction des savoirs, méthode mise de l'avant dans les écoles alternatives (REPAQ, 2014).

Ensuite, dans ce questionnaire, certains énoncés se rattachaient aux pratiques évaluatives des personnes enseignantes à la suite d'une situation d'évaluation des apprentissages. Parmi ces énoncés, il était demandé aux personnes enseignantes si à la suite d'une évaluation elles discutaient avec leurs élèves de leurs réponses (item 2), si elles encourageaient leurs élèves à réfléchir sur comment ils pourraient améliorer leurs tâches d'évaluation (item 1), si elles demandaient à leurs élèves ce qui s'était bien ou moins bien passé durant la tâche (item 6) et si elles informaient leurs élèves des points à améliorer (item 14). Généralement, les personnes enseignantes ont répondu pour l'ensemble de ces questions être modérément d'accord et fortement d'accord.

Ce type de pratiques correspond aux comportements attendus à la suite d'une évaluation des apprentissages en situation de développement de compétences selon Rey et Ferland (2014). Pour ces auteurs, pour être efficaces, les évaluations des apprentissages en contexte de développement de compétences doivent être accompagnées de commentaires précis et pertinents. Ces commentaires doivent être communiqués aux élèves afin de leur permettre de comprendre leurs erreurs et de réinvestir leurs apprentissages dans des situations à venir. Dans les milieux alternatifs, où il a été démontré que l'évaluation des apprentissages ne relevait pas uniquement de la personne enseignante, mais aussi de tout acteur entourant les élèves, le partage et les échanges en cours ou à la suite de situations d'évaluation apportent des pistes de réflexion qui permettent aux élèves de s'améliorer (REPAQ, 2006).

À la lumière des résultats obtenus à la suite de la passation de ce questionnaire, il est possible d'affirmer que les pratiques évaluatives de ces personnes enseignantes sont en cohérence avec les pratiques évaluatives en contexte de développement de compétences ainsi qu'aux valeurs et aux pratiques mises de l'avant dans les milieux alternatifs. Ces pratiques évaluatives soulevées qui semblent avoir lieu à plusieurs moments de l'apprentissage et qui répondent aux besoins des élèves s'avèrent être des pratiques qui ont comme fonction principale l'aide à l'apprentissage. C'est d'ailleurs cette fonction qui doit être mise de l'avant dans un contexte de développement de compétences (Bergeron et Morin, 2005 ; CSE, 2018).

Il est important de rappeler et de souligner que l'ensemble des répondants adhèrent sensiblement aux mêmes pratiques évaluatives et qu'ils travaillent tous en contextes scolaires alternatifs. En ce sens, il est donc possible d'affirmer que, bien que les pratiques soient un savoir agir propre à chaque individu (Bélanger, 2012 ; Atlet, 2002), dans ce cas, il semblerait qu'elles soient aussi régulées par les attentes du milieu et des normes établies par un groupe (Chénier, 2017 ; Bélanger, 2012 ; Crahay et al. 2010).

4.4 Analyse et interprétation des résultats obtenus au questionnaire en lien avec l'objectif 3.

Afin de répondre à l'objectif trois de ce travail de recherche qui consiste à déterminer le lien entre les croyances et les pratiques évaluatives déclarées par les personnes enseignantes en contexte de développement de compétences en milieu alternatif, une analyse corrélationnelle a été effectuée. Comme mentionné dans la méthodologie, afin de permettre une meilleure analyse, les différents énoncés liés au thème croyance ont été séparés en quatre sous-thèmes : la responsabilité école, la responsabilité élève, la non-pertinence et l'amélioration. Rappelons que les énoncés liés à la pratique évaluative ont été regroupés en deux sous-variables selon le questionnaire original en anglais : la pratique de suivi et la pratique de renforcement.

Le tableau 16 présente les résultats obtenus à une analyse de corrélation entre les variables des croyances et celles des pratiques. Le nombre total de répondants pour

chacun des items est de 32. À la lumière des résultats, les pratiques de suivi ont une corrélation significative de 0,570 avec les pratiques de renforcement et de 0,947 avec les pratiques évaluatives globales, c'est-à-dire qui incluent les pratiques de suivi et les pratiques de renforcement. Ainsi, il semble exister une relation positive entre les pratiques de suivi et les pratiques de renforcement ainsi qu'avec les pratiques évaluatives globales. Ce qui signifie que plus les personnes enseignantes ont des pratiques de suivi plus elles ont des pratiques de renforcement.

Les pratiques de renforcement sont corrélées significativement avec les pratiques évaluatives en général, avec une corrélation de 0,804. Aucune corrélation ne ressort entre les différentes variables des pratiques et celles des croyances vis-à-vis l'évaluation des apprentissages.

La variable croyance quant à elle est corrélée significativement avec le thème responsabilité élève avec une corrélation de 0,365. La variable croyance obtient aussi une corrélation significative de 0,496 avec le thème non-pertinence ainsi qu'une corrélation significative de 0,614 avec le thème amélioration. Ainsi, il semble exister un lien positif entre la variable croyance générale et les différentes variables des croyances, soit la responsabilité élève, la non-pertinence et l'amélioration. Ce qui signifie que les croyances relatives à l'évaluation des apprentissages des personnes enseignantes en milieu alternatif sont en lien avec la responsabilité de l'élève, la non-pertinence et l'amélioration. Aucun lien significatif n'est ressorti entre les croyances

en général et les croyances liées à la responsabilité de l'école. Les différentes variables des croyances ne présentent aucun lien significatif entre eux non plus.

Tableau 17

Corrélations entre les scores pratiques et les scores croyances

	Pratiques			Croyances				
	Pratique-suivi	Pratique-renforcement	Pratique - globale	Croyance - globale	Responsabilité de l' école	Responsabilité de l' élève	Non-pertinence	Amélioration
Pratique-suivi	1	,570**	,947**	,028	-,294	-,229	,059	,122
Pratique-renforcement		1	,804**	,046	,064	-,058	-,020	,072
Pratique globale			1	,038	-,188	-,189	,035	,117
Croyance globale				1	,185	,365*	,496**	,614**
Responsabilité de l'école					1	,268	,033	-,129
Responsabilité de l'élève						1	,204	-,093
Non-pertinence							1	-,288
Amélioration								1

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatérale).

À la suite de cette analyse, il appert qu'aucun lien significatif n'existe entre les croyances et les pratiques évaluatives des personnes enseignantes en milieu alternatif. Toutefois, puisque des liens significatifs sont présents entre les sous-thèmes de croyances de même que pour les sous-thèmes de pratique, d'autres facteurs d'influence peuvent être soulevés autre que ceux de logique de causalité linéaire (Bélanger, 2012).

En effet, les résultats obtenus laissent présumer que le milieu où les personnes enseignantes travaillent semble exercer une influence sur leurs croyances (Boraita et Issaieva, 2013 ; Piot, 2008 ; Vause, 2009). Puisque ceux-ci présentent des liens significatifs à travers trois sous-thèmes sur quatre, il est possible d'envisager qu'une cohésion sur le plan des croyances à travers un groupe œuvrant dans un même contexte est présente. Ceci rejoindrait la théorie de Crahay et al (2010) et Bélanger (2012) qui stimulent qu'une croyance peut résulter d'une socialisation. Qu'elle est à la fois une construction cognitive et sociale (Crahay et al. 2010). Comme décrits précédemment, les milieux alternatifs sont des lieux où le partage des valeurs et de visions est essentiel à son bon fonctionnement (Grenier, 2008 ; S. Tellier, 2018).

De plus, les liens significatifs présents à travers les sous-thèmes pratique, laissent aussi présager que le milieu où les personnes enseignantes travaillent exerce une influence sur leur pratique. En effet, les résultats obtenus démontrent que les personnes enseignantes en milieu alternatif partagent ou encore rejettent des pratiques semblables. Cette uniformité dans les pratiques peut laisser présager qu'en contexte alternatif, quoique la pratique professionnelle soit propre à chaque individu, elle

relèverait aussi des normes établies par le groupe (Chénier, 2017 ; Crahay et al. 2010 ; Altet, 2002).

CONCLUSION

L'école du siècle nouveau est une école qui se veut à la fois bienveillante, mais tout de même exigeante pour ses élèves. Une école qui dorénavant vise la réussite pour tous, en cherchant les meilleures voies d'accès pour y arriver. Le développement de compétences utiles pour la vie de tous les jours, mais aussi pour le citoyen de demain (Lafortune et al., 2011). Ces nouveaux idéaux pédagogiques ont mené certains membres de la société vers de nouvelles réflexions (Jeffrey, 2013). À la lumière de ce qui a été dit dans cette recherche, il est évident que les pratiques pédagogiques ont été dans l'obligation d'être modifiées tout comme notre manière d'évaluer les apprentissages. Certains milieux s'y sont adaptés plus facilement que d'autres et il est possible de croire que ce sont fort probablement les pratiques déjà existantes en milieu alternatif et les croyances propres aux personnes enseignantes et aux milieux où elles enseignent qui en sont la cause.

Il est pertinent de rappeler que les objectifs de cette recherche étaient d'identifier les croyances de personnes enseignantes en évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences en milieu alternatif, de décrire les pratiques déclarées de ces mêmes personnes enseignantes en évaluation des apprentissages et de déterminer s'il existe un lien corrélational entre ces croyances et ces pratiques.

Pour les croyances des personnes enseignantes, il convient de mentionner que la présente recherche démontre qu'une majorité de personnes enseignantes questionnées n'associent pas le rendement de leur école aux résultats des évaluations obtenues. De plus, cette majorité ne croient pas que les résultats obtenus aux évaluations soient tributaires de la valeur d'un élève ni que l'évaluation ne soit utilisée pour catégoriser les élèves. De manière générale, pour ces personnes enseignantes, l'évaluation des apprentissages serait bien plus qu'un indicateur de réussite et irait bien au-delà de l'attribution d'une note ou d'une cote. L'évaluation des apprentissages est pour l'ensemble de ces personnes enseignantes en milieu alternatif un processus qui se fait en continu. La cueillette fréquente et partagée entre les divers acteurs du milieu d'informations utiles et variées représente donc pour ces personnes un processus précis, utile et juste. De plus, toujours selon ces personnes enseignantes, l'évaluation des apprentissages est utile autant aux personnes enseignantes qu'aux élèves. Pour les premiers, elle leur permettra d'améliorer leur activité d'apprentissage et pour les seconds, de prendre conscience de leur degré de développement de compétence, de leurs forces ou de leurs défis.

En ce qui a trait aux pratiques, il est à noter que les personnes répondantes accordent une grande importance à l'accompagnement des élèves. Le questionnement et la discussion sont des pratiques utilisées pour s'assurer d'une bonne compréhension des élèves. Elles n'hésiteront pas à revoir avec eux des consignes de travail et à adapter

leur formulation afin de s'assurer de la compréhension de tous leurs élèves. Les personnes enseignantes questionnées accordent aussi une grande importance à la fonction de l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Celles-ci agiront comme un guide et comme support dans le développement des compétences de leurs élèves. Elles les guideront dans leur métacognition. De plus, les situations d'évaluation des apprentissages proposées aux élèves leur permettront de véritablement démontrer ce qu'ils ont appris et le niveau de compétence qu'ils auront développé. Des retours sur les situations d'évaluations seront également effectués afin de discuter avec les élèves de ce qui a bien été ou pas, de comment ils ont réalisé la tâche et ce qu'ils croient qu'ils auraient pu améliorer.

Ces croyances et ces pratiques en lien avec l'évaluation des apprentissages n'ont certes pas démontré de liens significatifs entre eux, mais il est possible d'affirmer qu'elles vont de pair avec le modèle de développement de compétences mis de l'avant avec la mise en place du PFEQ de la fin des années 90. La vision de l'évaluation ainsi que les attentes ministérielles quant à l'évaluation des apprentissages présentées dans les différents documents ministériels correspondent en plusieurs points aux croyances et aux pratiques en lien avec l'évaluation des apprentissages relevés chez les personnes enseignantes dans les milieux alternatifs. Pensons entre autres à la personne enseignante qui agit comme un guide, à la mise en place de différentes situations significatives et contextualisées pour les élèves, à la fonction de l'évaluation comme aide

à l'apprentissage et à la modernisation des moyens et outils de collecte d'informations pour porter un jugement.

Forces et limites de la recherche

Le contexte pandémique dans lequel s'est déroulée cette recherche a possiblement affecté le taux de participation des personnes enseignantes approchées. Les multiples enjeux provoqués par cette situation sur la tâche enseignante peuvent laisser croire que l'énergie demandée et le temps à consacrer à la participation d'une étude ne représentaient pas une priorité pour les personnes enseignantes. Le nombre de répondants pour une étude de type quantitative est la principale faiblesse de cette recherche et il ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des personnes enseignantes en milieu alternatif.

Toutefois, l'échantillonnage obtenu, quoique petit, est partagé sur l'ensemble du territoire de la province de Québec. Il permet donc aux chercheurs de dénoter une constance et des similarités dans les réponses obtenues et ce, peu importe la région administrative où se situent l'établissement d'enseignement où œuvrent les personnes enseignantes.

Les différentes étapes pour l'adaptation francophone des questionnaires utilisés ainsi que le souci de respecter le sens d'origine des items représentent une force de cette étude. La validité et la fiabilité des instruments ont permis d'obtenir un portrait plutôt juste des croyances et des pratiques en lien avec l'évaluation des apprentissages

des personnes enseignantes en milieu alternatif. Cependant, il aurait été intéressant d'ajouter des questions ouvertes afin d'obtenir aussi des commentaires plus personnels de la part des répondants. L'obligation de se positionner sur une échelle de Likert peut parfois obliger les répondants à faire un choix qui se rapproche sans nécessairement être celui qui représente le mieux sa pensée.

Avenues de recherche

Afin de pallier les limites énoncées précédemment, il pourrait d'abord être pertinent de refaire cette recherche, mais dans un contexte postpandémique. La situation revenue un peu plus à la normale inciterait peut-être un plus grand nombre de personnes enseignantes à y participer. Ceci permettrait d'obtenir un échantillonnage permettant possiblement de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des personnes enseignantes en milieu alternatif.

Ensuite, il pourrait être intéressant de refaire cette étude en employant un devis mixte par l'utilisation des questionnaires combinée à l'entrevue. Ce devis ouvrirait la porte à des réponses beaucoup plus personnelles et, du coup, plus près de la réalité de la personne participante. Il serait peut-être possible de mieux cerner l'origine de certaines croyances ou encore expliquer davantage certaines pratiques de ces personnes enseignantes.

Pour terminer, cette même recherche pourrait être menée dans les milieux traditionnels du Québec. Il serait pertinent d'identifier les croyances et de décrire les

pratiques déclarées en évaluation des apprentissages des personnes enseignantes en milieu traditionnel pour en faire une étude comparative avec les milieux alternatifs. Ou encore, puisque le sujet de l'évaluation des apprentissages semble de nouveau susciter des questionnements et des prises de position dans l'actualité, il serait intéressant de vérifier si les croyances et les pratiques des personnes enseignantes en milieu traditionnel correspondent aux attentes et aux exigences du PFEQ. Ceci permettrait une réflexion sur la pertinence des pratiques imposées et de faire une mise à jour sur des méthodes qui ne sont peut-être déjà plus de notre temps.

RÉFÉRENCES

- Adrien, C. (2009). *Historique de l'évaluation des apprentissages : de l'enseignement des Jésuites à l'approche par compétences* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/21707>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 85-93. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Beaudry, N. (2000). L'innovation à l'école alternative. Dans R. Pallascio, Beaudry, N. (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation ; continuité ou changement ?* (p. 45 à 152). Presses de l'Université du Québec.
- Beaudry, N. (2000). La raison d'être des écoles alternatives. Dans R. Pallascio, Beaudry, N. (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation ; continuité ou changement ?* (p. 153 à 160). Presses de l'Université du Québec.
- Bélair, L. M. et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100. <https://doi.org/10.7202/1024932ar>
- Bélanger, D-C., Tremblay, K. et Howe, R. (2012) *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial : rapport*. Collège de Maisonneuve.
- Bergeron, R. et Morin, M-F. (2005). Québec français enquête : Regards croisés du milieu scolaire sur l'évaluation des apprentissages. *Québec français*, (138), 52-83.
- Bernard, R. (2012). Culture de l'évaluation et exigences éthiques. *Education Sciences and Society*, (2), 97-109.
- Bernard, R. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux. *Le français d'aujourd'hui*, 4(191), 15-24.
- Boncourt, M. et Legay, M. (2019). *La pédagogie Freinet en élémentaire, comment faire ?* ESF sciences humaines.

- Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers., X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* De Boeck Université.
- Boucher, A-C, Loïselle, A-M et Reiber, D. (2006). *Les situations d'apprentissage et d'évaluation... lexicque*. Commission scolaire des Patriotes. https://www.recitarts.ca/IMG/pdf/SAE_lexique_final_mp-3.pdf
- Bugeja-Bloch, F. et Couto, M. (2015). Les approches quantitatives. Dans F. Bugeja-Bloch et M-P. Couto, *Les méthodes quantitatives* (p. 21-41). Presses Universitaires de France.
- Cabras, Frédéric. (s.d). *La tâche ou situation complexe en histoire-géographie*. Collège Olympe de Gouges-Plan de Cuques (13). https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2011-06/presentation_situation_complexe.pdf
- Calveric, S. B. (2010). *Elementary teachers' assessment beliefs and practices* [These and Dissertations, Virginia Commonwealth University]. https://scholarscompass.vcu.edu/etd/2332?utm_source=scholarscompass.vcu.edu%2Fetd%2F2332&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Cantat, A. (2009). *Historique de l'évaluation des apprentissages : de l'enseignement des Jésuites à l'approche par compétences* [mémoire de maîtrise, Université Laval] CorpusUl. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/21707>
- Chénier, P. (2017). *Synthèse du rapport final de recherche remis par Philippe Maubant (Université de Sherbrooke) : Pratiques enseignantes et pratiques évaluatives : sens et formes de la co-éducation dans les écoles alternatives publiques du Québec*. Réseau des écoles alternatives du Québec. <https://RÉPAQ.org/wp-content/uploads/2020/12/Synthe%CC%80se-du-rapport-de-recherche-UDS-RE%CC%81PAQ-P.-Che%CC%81nier-VPM010517.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*, Québec, Le Conseil, 95 p.

- Corretjer O. I., (2016). *Exploring Foreign Language in the Elementary School (FLES) Teachers' Attitudes and Perceptions about Assessment and Assessment Practices in the Elementary World Language Classroom* [thèse de Doctorat, George Mason University]. ProQuest LLC. <https://mars.gmu.edu/server/api/core/bitstreams/a00c9bb8-2fcd-4046-a06a-1371b9a33045/content>
- Crahay, M. et al (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 172(juillet-septembre 2010), 85-129. <http://journals.openedition.org/rfp/2296>
- De Ketele, J-M et Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. De Boeck supérieur.
- De Ketele, J-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 1(15), 25-37. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm>
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n1-rse994/012359ar.pdf>
- Ducharme, M. (1996). Les croyances sur l'école alternative et leurs répercussions sur les comportements. Dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *L'école alternative, un projet d'avenir* (p. 125-130). Éditions Beauchemin ltée.
- Dufour, A. (2018). *La révolution de l'éducation au Québec*. Histoire Canada. <https://www.histoirecanada.ca/consulter/canada-francais/la-revolution-de-l-education-au-quebec>
- Dugas, É. et Mougnot, L. (2014). Formation et pratique des enseignants. Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique*, (53), 67-83. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1732>
- Durand, M-J. Et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages ; de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marceididier.
- Earl, L (2006). Assessment-Powerful level for learning. *Brock Education*, 16(1), 1-15.

- Falco, A. et Lafont, L. (2012). Situations complexes en EPS. *Revue EPetS-le magazine* (353), 36-39.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Gosselin, G. (1996). Les origines du mouvement alternatif : de Jean-Jacques Rousseau au groupe COPIE. Dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *L'école alternative, un projet d'avenir* (p. 27-54). Éditions Beauchemin ltée.
- Gouvernement du Québec. (2021, 2 décembre). *Système d'éducation au Québec*. <https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/systeme-education>
- Grenier, J. (2008). *Référentiel des écoles publiques alternatives du Québec*. Réseau des Écoles Publiques Alternatives du Québec (RÉPAQ).
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal, Québec : École nationale d'administration publique. <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Issaieva, É. Et Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61. <http://doi.org/10.7202/1024925ar>
- Issaieva, É., Pini, G. et Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle? *Revue française de pédagogie*, 176(3), 5-26. <http://journals.openedition.org/rfp/3362>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc. L (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP.
- La pédagogie Freinet : un guide essentiel (2023). *Bien enseigner*. <https://www.bienenseigner.com/pedagogie-freinet-guide/>
- Lafortune, L., Prud'Homme, L., Sorin, N., Aitken, Avril., Archambault, J., Barma, S., Beaumier, F., Boukhssimi, D., Carpentier, A., Charland, P., Durand, M-J., Dawn Flanagan, T., Guillemette, S., Kalubi, J-C., L'Hostie, M., Lacelle, N., Lebrun, M., Lefebvre, S., ... Waddington, D. (2011). *Manifeste pour une école compétente*. Presses de l'Université du Québec.

- Laurier, M. (2014). La politique d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Laveault, D. (2009). L'évaluation en classe : des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 4-22. <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2009-v32-n3-mee01390/1024929ar.pdf>
- Laveault, D. et Lopez, L.M. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34. <https://doi.org/10.7202/1024962ar>
- Le Boterf, G. (2004, 3e éd.). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation.
- Leclerc, M. (2015). *L'évaluation : un élément crucial du processus d'apprentissage*. <https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/sites/2/2015/06/Marie-Josee-Leclerc-Methodes-devaluation.pdf>
- Legendre, M-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme, des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires, regards croisés* (p. 13 à 45). Presses de l'Université du Québec. https://books.google.ca/books?hl=fretlr=etid=UCdnLjWkstgCetoi=fnsetpg=P A13etdq=cognitivism+constructivismetots=-CKjl9wxdOetsig=DpzByBRR6Uk2YmpU6R_bPIYn-7cetredir_esc=y#v=onepageetq=cognitivism%20constructivismetf=true
- Legendre, M.-F. (2008). *La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ?* (p. 51-65). Éditions De Boeck.
- Les États généraux sur l'éducation [...], Québec, la Commission, (1996). 1 ressource en ligne, Collections de BAnQ. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39893?docpos=104>
- Leroux, G. (2007). Le système scolaire québécois : petit guide à l'intention de nos élèves immigrants et leurs parents. *Québec français*, (145), 73-74.

- Levin, B. et Hé, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' Personal Practical Theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Louis, R. et Trahan, M. (1995). Une mesure des croyances des enseignants titulaires au primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation*, 17(3), 61-87.
- Marcel Jean-François, Olry Paul, Rothier-Bautzer Eliane, Sonntag Michel (2002). Les pratiques comme objet d'analyse : note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, (138), 135-170. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2872>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et primaire : cadre de référence*. http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarette/MELS/cadre_%C3%A9valuation_prim.pdf
- Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : être évalué pour mieux apprendre*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005, mai). *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/56529>
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EchellesNiveauCompPrim1erCycle.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2009). *Les échelles de niveaux de compétences*. <https://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/les-echelles-des-niveaux-de-competence-au-primaire/>

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2011). *Programme de formation de l'école québécoise : Cadres d'évaluation des apprentissages*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_mathematique-primaire_2011.pdf
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel des compétences professionnelles : Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Monney, N. et Fontaine, S. (2013). L'évolution de la conception de l'évaluation des apprentissages. Dans S. Fontaine, L. Savoie-Zajc et A. Cadieux (dir.). *Évaluer les apprentissages*. (p. 3 à 14). Les éditions CEC.
- Monney, N. et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59-84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluation formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106923>
- Pallascio, R., L. Julien et G. Gosselin (1996). *L'école alternative, un projet d'avenir*. Beauchemin.
- Pallascio, R. (2000). L'élève « alternatif », un apprenti chercheur. Dans R. Pallascio, Beaudry, N. (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation ; continuité ou changement ?* (p. 51 à 54). Presses de l'Université du Québec
- Perrenoud, Ph. (2008 a, 3e éd.). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur. (1re éd. 1997).
- Perrier, J. et Zuccone, D. (2010). *Le stress des élèves en situation d'évaluation sommative à l'école primaire genevoise, mythe ou réalité ? Que perçoivent les enseignants ?* [Mémoire de maîtrise, Université de Genève] <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:9728>

- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(2), 95–110. <https://doi.org/10.7202/019577ar>
- Poulin, M. (2010). *Les représentations sociales de l'identité professionnelle d'enseignants primaires pratiquants dans une école alternative* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/3135/1/M11374.pdf>
- Proulx, J.-P., Ollivier, É. et Lessard, C. (1997). Le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation. *Recherches sociographiques*, 38(2), 335-344. <https://doi.org/10.7202/057127ar>
- Publication Québec. (2023, 1^{er} janvier). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3,%20r.%208>
- Réseau des écoles alternatives du Québec. (2008). *Référentiel des écoles alternatives du Québec*. https://repaq.org/wp-content/uploads/2020/12/REFERENTIEL_DU_REPAQ-AVRIL_2008.pdf
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec. (2014). *L'école publique alternative québécoise, ses conditions pour naître et se développer*.
- Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (2020), *Histoire de l'école alternative*. <https://REPAQ.org/histoire/>
- Rey O. (2012). « Le défi de l'évaluation des compétences ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (76), 1-18. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent%20=accueiltdossier=76etlang=fr>
- Rey, O. et Ferlant A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (94), 1-44. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>
- Richard, M. (1996). La pédagogie artistique nomade : une alternative au cloisonnement des disciplines. Dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *L'école alternative, un projet d'avenir* (p. 85-90). Éditions Beauchemin ltée.

- Rocher, G., Marcil, L. (1996). L'école alternative : pourquoi et vers quoi ? Dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *L'école alternative, un projet d'avenir* (p. 15-25). Éditions Beauchemin ltée.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck Université.
- Roy, D., Picard, J., Letellier, G., Pétrin, L. (1996). L'Écollectif : un projet plein d'avenir. Dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *L'école alternative, un projet d'avenir* (p. 135-139). Éditions Beauchemin ltée.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. ERPI.
- Scallon, Gérard (2015). *Des savoirs aux compétences : explorations en évaluation des apprentissages*. Pearson.
- St-Amand Tellier, Benoit (2018). *Le développement des compétences transversales : étude exploratoire des perceptions d'acteurs dans une école alternative au Québec*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8740/1/032180745.pdf>
- Talbot, N. (2015). *Élaboration d'une échelle d'un niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences selon des étudiants*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/7069/1/D2845.pdf>
- Talbot, N. (2022). L'évaluation des compétences au primaire et au secondaire : points saillants dans les documents ministériels. Dans N. Talbot, S. El Euch (dir.), *L'évaluation des compétences : une pluralité de défis* (p.169-185). Éditions JFD inc.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Université de Sherbrooke. (2000, septembre). *Entrée en vigueur de la réforme de l'éducation au Québec*. Bilan du siècle : site encyclopédique sur l'histoire du Québec depuis 1900. <http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/20098.html>

Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Les Presses de l'Université de Montréal ; De Boeck Université.

Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (66). <https://shs.hal.science/halshs-00561620/document>

APPENDICE A
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

1.1. Établissement scolaire

1.2. Centre de services

1.3. Quel est votre sexe ?

Femme

Homme

1.4. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

21-25

26-30

31-35

36-40

41-45

46-50

50 et plus

1.5. Quel est votre plus haut degré d'étude complété ?

Baccalauréat

Maîtrise

Doctorat

1.6. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement au préscolaire et primaire ?

- Moins de 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 à 15 ans
- 16 à 20 ans
- 21 à 25 ans
- Plus de 25 ans

1.7. À quel niveau enseignez-vous ?

- Primaire
- Secondaire

1.8. À quel cycle enseignez-vous ?

- Préscolaire
- Premier cycle
- Deuxième cycle
- Troisième cycle

1.9. Votre classe comprend ?

- Un seul niveau
- Plusieurs niveaux (Multiniveaux)

1.10. À quel cycle avez-vous déjà enseigné autre que celui auquel vous enseignez actuellement ?

- J'ai toujours enseigné au niveau que j'enseigne
- J'ai déjà enseigné au premier cycle
- J'ai déjà enseigné au deuxième cycle
- J'ai déjà enseigné au troisième cycle

1.11. Avez-vous déjà enseigné dans des écoles autres qu'en milieu alternatif ?

- Oui
- Non

APPENDICE B
QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES ÉVALUATIVES TAFL-Q
(PAT-EL T. ET AL., 2013)

Section 1/2 : Cocher pour les énoncés votre degré d'accord

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	D'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
2.1 J'encourage mes élèves à réfléchir sur les façons dont ils peuvent améliorer leurs tâches d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 À la suite d'une évaluation, je discute avec l'élève de ses réponses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Je demande à mes élèves comment la tâche d'évaluation se déroule pendant qu'ils l'accomplissent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 J'encourage mes élèves à réfléchir sur la manière dont ils préfèrent apprendre à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Je donne l'opportunité à mes élèves de décider leurs objectifs d'apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 Je demande à mes élèves de m'indiquer ce qui s'est bien passé et ce qui s'est moins bien passé dans leur tâche d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	D'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
2.7 J'encourage mes élèves à réfléchir sur leurs processus d'apprentissages et aux manières de les améliorer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8 J'informe mes élèves de leurs points forts dans leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9 J'informe mes élèves des défis qu'ils ont à relever dans leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10 J'encourage mes élèves à améliorer leurs processus d'apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11 Je guide et j'aide les élèves dans leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12 Je discute des travaux à faire avec mes élèves afin qu'ils comprennent bien ce qu'ils doivent faire/le contenu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.13 Je discute avec mes élèves des progrès qu'ils ont faits.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.14 À la suite d'une évaluation, j'informe mes élèves des points qu'ils ont à travailler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Section 2/2 : Cocher pour les énoncés votre degré d'accord

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	D'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
2.15 Je discute avec mes élèves de la façon de mettre à profit leurs forces pour améliorer leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.16 Je travaille avec mes élèves pour les aider à relever les défis qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.17 Je revois mes consignes de travail lorsque je constate que mes élèves ne les comprennent pas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.18 Je guide mes élèves afin de les aider à mieux comprendre les notions enseignées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.19 Pendant les cours, les élèves ont l'occasion de démontrer ce qu'ils ont appris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.20 Je pose des questions d'une manière que les élèves comprennent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.21 En posant des questions pendant les cours, j'aide les élèves à mieux comprendre le contenu enseigné.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.22 Je suis ouvert à ce que mes élèves contribuent à l'apprentissage en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	D'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
2.23 Je permets à mes élèves de se questionner entre eux durant les cours.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.24 Je m'assure que mes élèves savent quoi travailler pour améliorer leurs résultats.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.25 Je donne la possibilité à mes élèves de poser des questions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.26 Mes élèves connaissent les critères d'évaluations sur lesquels ils sont évalués.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.27 Je m'assure que mes élèves savent ce qu'ils peuvent apprendre d'une tâche d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.28 Je peux reconnaître quand mes élèves ont atteint leurs objectifs d'apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APPENDICE C

QUESTIONNAIRE SUR LES CROYANCES ÉVALUATIVES CAO-III (TRADUCTION DE CALVERIC, 2010)

Cocher pour les énoncés votre degré d'accord

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	D'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
3.1 L'évaluation des apprentissages fournit des informations sur le rendement des écoles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 L'évaluation des apprentissages permet de catégoriser les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 L'évaluation des apprentissages permet de voir ce que les élèves ont appris suite à une séquence d'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 L'évaluation des apprentissages fournit de la rétroaction aux élèves sur leur performance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 L'évaluation des apprentissages est intégrée avec la pratique enseignante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6 Les résultats obtenus à une tâche d'évaluation sont fiables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7 L'évaluation des apprentissages force les enseignants à enseigner de façon contradictoire à leurs croyances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	D'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
3.8 Les enseignants administrent des évaluations, mais se servent peu des résultats obtenus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9 Les résultats d'une évaluation doivent être utilisés avec prudence, puisqu'ils pourraient contenir des erreurs de mesure.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10 L'évaluation des apprentissages est un indicateur précis de la qualité d'une école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.11 L'évaluation des apprentissages revient à attribuer une note ou un niveau au travail de l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.12 L'évaluation établit ce que les élèves ont appris.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.13 L'évaluation des apprentissages informe les élèves de leurs besoins d'apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.14 Les informations obtenues par le biais d'évaluation modifient l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.15 Les résultats d'évaluation sont constants/fidèles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.16 L'évaluation est injuste pour les élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.17 Les résultats d'évaluation sont consignés et ignorés par la suite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	D'accord	Modérément d'accord	Fortement d'accord
3.18 Les enseignants devraient tenir compte de l'erreur et de l'imprécision dans toute évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.19 L'évaluation est une bonne façon d'évaluer une école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.20 Les évaluations permettent de déterminer si les élèves ont atteint les standards de qualification.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.21 L'évaluation mesure les habiletés de réflexion de haut niveau des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.22 L'évaluation des apprentissages aide les élèves à améliorer leurs apprentissages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.23 L'évaluation des apprentissages permet la différenciation pédagogique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.24 Les résultats des évaluations sont dignes de confiance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.25 L'évaluation des apprentissages peut créer des interférences avec l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.26 L'évaluation des apprentissages a peu d'impact sur l'enseignement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.27 L'évaluation des apprentissages est un processus imprécis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APPENDICE D

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE SUR DES ÊTRES HUMAINS - ORIGINAL

3899	
	
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS	
En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :	
Titre :	Regard sur les croyances et les pratiques d'évaluation des apprentissages en contexte de compétences dans les milieux alternatifs primaires du Québec
Chercheur(s) :	Natacha Bonneville Département des sciences de l'éducation
Organisme(s) :	Aucun financement
N° DU CERTIFICAT :	CER-21-283-07.11
PÉRIODE DE VALIDITÉ :	Du 26 janvier 2022 au 26 janvier 2023
<p>En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur; - Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée; - Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche; - Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche. 	
 Me Richard LeBlanc Président du comité	 Fanny Longpré Secrétaire du comité
<i>Décanat de la recherche et de la création</i> Date d'émission : 26 janvier 2022	

APPENDICE E

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS - RENOUVELÉ

 <p>UQTR Savoir. Surprendre.</p>	3899
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS	
<p>En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :</p>	
Titre :	Regard sur les croyances et les pratiques d'évaluation des apprentissages en contexte de développement de compétences dans les milieux alternatifs du Québec.
Chercheur(s) :	Natacha Bonneville Département des sciences de l'éducation
Organisme(s) :	Aucun financement
N° DU CERTIFICAT	CER-21-283-07.11
PÉRIODE DE VALIDITÉ :	Du 26 janvier 2024 au 26 janvier 2025
<p>En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur; - Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée; - Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche; - Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche. 	
	
Me Richard LeBlanc Président du comité	Fanny Longpré Secrétaire du comité
<i>Décanat de la recherche et de la création</i> Date d'émission : 18 décembre 2023	