

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANICK BARIBEAU

ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES
D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS, SECONDAIRE PREMIER CYCLE, POUR
ÉTABLIR UN JUGEMENT PROFESSIONNEL LORS DU BILAN DES
APPRENTISSAGES

OCTOBRE 2009

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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 ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

SOMMAIRE

De tous les changements amenés par le Renouveau pédagogique, celui lié à l'évaluation des compétences constitue certes le plus déterminant. L'actuel contexte de la réussite scolaire pour tous les élèves, la mise en place d'une approche par compétences, l'apprentissage et l'évaluation du français à l'école sont des objets de préoccupation qui méritent une attention particulière.

Inscrit comme pierre angulaire de l'évaluation des compétences, le jugement professionnel de l'enseignant occupe désormais une place prépondérante dans toute la démarche évaluative. Ceci confirme le fait qu'évaluer est un acte professionnel de première importance, et ce, à cause des décisions qui en découlent. Énoncer un jugement sur la qualité des apprentissages d'un élève a des conséquences sérieuses sur la suite de son parcours scolaire et social, notamment au secondaire (Lemay, 2000). Dès la fin du premier cycle, on le classera à partir des résultats qu'il a obtenus en langue d'enseignement et en mathématique et on le dirigera vers un parcours de formation particulier (le parcours de formation générale, le parcours de formation générale appliquée et le parcours de formation axée sur l'emploi). Il importe donc que le jugement professionnel des enseignants porté sur les niveaux de compétence atteints par les élèves au terme d'un cycle d'apprentissage soit établi de manière assurée, fiable et cohérente.

Notre projet de recherche à la maîtrise s'insère dans une vaste étude subventionnée par la

Direction de l'évaluation du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport réalisée à l'UQTR par Bélair (2008) en 2007-2008. Cette vaste étude visait toute la population enseignante du secondaire premier cycle qui a établi un premier bilan des apprentissages en juin 2007. Nous ciblons principalement les enseignants de français, langue d'enseignement, secondaire premier cycle. Nous avons comme objectif de documenter leurs pratiques d'évaluation pour établir leur jugement professionnel dans le cadre de l'établissement des bilans des apprentissages. La question de recherche se formule donc comme suit : *quelles pratiques d'évaluation des compétences ont été adoptées par des enseignants de français, langue d'enseignement, pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages en juin 2007 ?* La méthodologie pertinente pour répondre à notre objet de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative/interprétative. Des entretiens semi-dirigés sous forme de récits de pratique professionnelle (Jouthe et Desmarais, 1993) et un groupe de discussion «*focus group*» ont été utilisés comme outils de collecte des données qualitatives. L'échantillon est composé de treize enseignants de français, langue d'enseignement, secondaire premier cycle qui ont établi un premier bilan des apprentissages en juin 2007. Les participants proviennent de neuf écoles secondaires (trois écoles du secteur privé et six écoles du secteur public) de sept commissions scolaires des régions de Québec, de Montréal, de la Montérégie et de la Mauricie.

Les résultats de cette recherche permettent de rendre compte de la diversité des pratiques d'évaluation des compétences langagières qui coexistent entre les enseignants ainsi que des habiletés liées à l'exercice du jugement professionnel. Plusieurs enseignants parlent d'une modification et d'une évolution de leurs pratiques puisqu'ils confirment qu'une

mise en œuvre du renouveau pédagogique semble avoir pris son envol dans leurs établissements. Par ailleurs, compte tenu du changement que la réforme a induit dans la pratique enseignante, tout ne semble pas encore accompli, car les enseignants demandent de l'aide pour accroître leurs compétences professionnelles en matière d'évaluation des compétences.

TABLE DES MATIÈRES

<i>SOMMAIRE</i>	i
<i>TABLE DES MATIÈRES</i>	ii
<i>REMERCIEMENTS</i>	iii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
LA PROBLÉMATIQUE	6
1.1 Présentation du centre d'intérêt.....	6
1.2 Situation et identification du problème.....	7
1.2.1 Partie 1. L'évaluation des apprentissages au travers les réformes du système éducatif.....	7
1.2.2 Partie 2. Les défis de la mise en œuvre d'une évaluation renouvelée.....	13
1.2.3 Partie 3. L'enseignement et l'évaluation du français, langue d'enseignement.....	17
1.2.4 Partie 4. Objectifs et question de recherche.....	22
CHAPITRE 2	
CADRE DE RÉFÉRENCE	28
2.1 La notion de compétence en éducation.....	28
2.2 Le processus d'évaluation des compétences.....	31
2.2.1 Définitions.....	31
2.2.2 Analyser le processus d'évaluation.....	33
2.2.3 L'évaluation certificative.....	40
2.2.4 Le bilan des apprentissages.....	44
2.3 La place du jugement dans l'évaluation des compétences.....	47
2.3.1 Le jugement en général.....	47
2.3.2 Caractéristiques du jugement professionnel.....	47
2.3.3 Le jugement professionnel en tant qu'acte professionnel.....	49

2.4 Le choix du MELS en matière d'évaluation.....	51
2.4.1 Les cadres légal et réglementaire et les encadrements ministériels.....	51
2.4.2 Le jugement professionnel.....	52
2.4.3 La démarche de planification et de réalisation du bilan des apprentissages.....	56
2.4.4 Des outils pour porter un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages.....	58
2.4.5 L'approche par standards.....	59
2.4.6 Les différents types de standards.....	61
2.5 L'évaluation des compétences langagières.....	62
2.5.1 Regard sur les programmes d'études de français au secondaire.....	66
2.5.2 Les pratiques d'évaluation des habiletés langagières.....	67
2.5.3 Les pratiques d'évaluation rattachées aux valeurs socio culturelles.....	69
2.5.4 Une terminologie de l'évaluation renouvelée.....	70
2.5.5 Les familles de situations pour inférer des compétences.....	72
2.5.6 Le prototype d'épreuve de français de juin 2007.....	72
2.5.7 Modalités de correction de l'épreuve de français de juin 2007.....	74

CHAPITRE 3

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....

3.1 Type de recherche.....	78
3.2 Population visée et échantillonnage.....	83
3.3 Sélection des sujets.....	84
3.4 Collecte des données.....	87
3.4.1 L'entretien semi-dirigé de récits de pratique professionnelle.....	88
3.4.2 Le groupe de discussion.....	94
3.5 Déroulement de la recherche.....	97
3.6 Les critères méthodologiques.....	99
3.7 Traitement et analyse des données.....	103

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	106
4.1 Présentation et analyse des données	107
4.2 Présentation et analyse des données recueillies lors des entretiens semi-dirigés.	108
4.3 Présentation et analyse des données recueillies lors du groupe de discussion....	121

CHAPITRE 5

DISCUSSION.....	131
5.1 Interprétation des résultats.....	132
CONCLUSION.....	162

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....168

ANNEXE I	Plan de l'entretien semi-dirigé.....	180
ANNEXE II	Guide d'entretien du groupe de discussion.....	182
ANNEXE III	Grille d'observation de l'assistante (groupe de discussion).....	184
ANNEXE IV	Tableau des catégories, des codes et des sous-codes.....	185
ANNEXE V	Document présentation des résultats aux participants du groupe de discussion	187

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements s'adressent à Madame Louise Bélair, directrice du mémoire.

Je remercie la Direction de l'évaluation du MELS pour la subvention de recherche accordée à Madame Louise Bélair, sans oublier le Syndicat des professeures et des professeurs de l'UQTR pour la bourse d'études de deuxième cycle.

Des remerciements particuliers aux enseignants de français, langue d'enseignement premier cycle du secondaire pour leur collaboration. C'est leur participation qui a rendu possible cette étude.

Je remercie également mes parents et mes beaux-parents pour leur soutien et leur aide inestimable pour faciliter la conciliation famille-travail- études.

Enfin, des profonds remerciements à mon conjoint Jean-François pour son support et ses encouragements constants et à mes enfants Marianik et Alex qui sont pour moi une grande source de motivation et de persévérence.

INTRODUCTION

L'évaluation des compétences représente un aspect crucial du rôle de l'enseignant. Confronté à une grande diversité d'élèves et soumis à une vision renouvelée et unifiée de l'évaluation des apprentissages, l'enseignant doit, plus que jamais, porter un jugement professionnel tout en respectant des valeurs présentées dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MELS, 2003) telles que l'égalité, l'équité, la rigueur et la justice. Le nécessaire équilibre à maintenir entre ces valeurs repose en grande partie sur le jugement professionnel des enseignants qui évaluent les apprentissages des élèves. L'objectif central retenu par le Ministère de l'Éducation dans l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (1997), soit la réussite du plus grand nombre d'élèves dans une perspective de justice sociale, s'accorde depuis les années soixante au principe de la démocratisation de l'enseignement. Que ce soit dans un contexte d'évaluation pour soutenir l'apprentissage (régulation des apprentissages) ou pour reconnaître l'état de développement des compétences lors du bilan des apprentissages de fin de cycle, ce principe de démocratisation de l'enseignement suppose un ajustement des pratiques évaluatives allant d'une évaluation à des fins de classement et de tri social à une évaluation qui favorise la progression des apprentissages dans l'optique de la formation continue.

Au cœur des nombreuses préoccupations de notre société, la situation actuelle de l'enseignement du français à l'école et par conséquent de l'évaluation des compétences

langagières permet aussi de nous interroger sur les pratiques effectives des enseignants de français, langue d'enseignement.

Inscrite au cœur de la culture, la langue contribue, au premier chef, à l'articulation et à l'affinement de la pensée, ouvre les chemins de la communication et donne accès à tous les autres champs du savoir, de la culture et du travail.

Il a semblé intéressant d'interroger des enseignants de français, langue d'enseignement, secondaire premier cycle, car dans le contexte de la diversification des parcours offerts aux élèves dès la fin du premier cycle du secondaire (le parcours de formation générale, le parcours de formation générale appliquée et le parcours de formation axée sur l'emploi), on dirigera l'élève vers un parcours spécifique à partir des résultats qu'il a obtenus en langue d'enseignement et en mathématique. Le jugement professionnel de l'enseignant adopte donc un caractère décisionnel relativement au classement des élèves et à la diversification des parcours de formation qui ont principalement pour objectifs de favoriser l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) et de contrer le décrochage scolaire.

Intitulé « *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants de français, langue d'enseignement secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*», ce mémoire poursuit l'intention d'acquérir de nouvelles connaissances qui, directement ou indirectement, auront des incidences sur les pratiques

d'évaluation des compétences des enseignants de français, secondaire premier cycle, ainsi que sur la réussite et le parcours scolaire et social des élèves. Il s'agit avant tout d'une documentation réfléchie à propos des pratiques effectives d'évaluation des compétences langagières, mettant en lumière leur jugement professionnel lors de l'établissement du bilan des apprentissages.

La présente étude est composée de cinq chapitres. Intitulé « Problématique », le premier chapitre de notre mémoire fait état de notre centre d'intérêt pour entreprendre cette recherche, du contexte et de la situation du problème exposé. Dans un même ordre d'idées, nous identifierons le problème de recherche et nous démontrerons l'importance de cette recherche aux plans scientifique et social. Nous exposerons ensuite la question qui balise notre recherche, les conditions particulières dans lesquelles elle s'est déroulée et terminerons ce chapitre par notre objectif de recherche.

Le deuxième chapitre sera, quant à lui, entièrement consacré à la présentation des concepts clés, tels la notion de compétence en éducation, le processus d'évaluation des compétences, la place du jugement professionnel dans l'évaluation, le choix du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) en matière d'évaluation et les pratiques d'évaluation des compétences en français langue d'enseignement. Ces concepts servent de matrice théorique qui appuie les éléments à la base du questionnement de notre recherche.

Le troisième chapitre, intitulé « La démarche méthodologique », justifiera les bases de la méthodologie choisie au regard de notre position épistémologique pour atteindre les objectifs visés dans notre recherche, en présentant l'échantillon, les outils de collecte de données et les types d'analyses préconisés.

Le quatrième chapitre, intitulé « Présentation et analyse des résultats » permettra de dégager sobrement l'ensemble des données et des résultats en insistant sur leur relation avec notre question de recherche et notre cadre conceptuel.

Le cinquième chapitre, intitulé « Discussion » fournira des éléments d'explication aux résultats obtenus conformément à notre question de recherche et aux sous-questions qui en découlent. En conclusion, nous ferons ressortir les principaux constats qui se dégagent de notre étude, nous analyserons les conséquences de la recherche et discuterons des retombées possibles pour le développement de recherches éventuelles. Enfin, les références bibliographiques et les annexes complètent et clôturent notre mémoire.

CHAPITRE I

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Présentation du centre d'intérêt

Au cours de mes dix années à la Commission scolaire de Montréal, j'ai acquis une expérience dans diverses fonctions telles que quatre ans comme enseignante au préscolaire et au primaire et six ans à titre de conseillère pédagogique. C'est au tournant du millénaire et à l'aube de la réforme de l'éducation (maintenant appelée Renouveau pédagogique) que j'ai quitté mes élèves pour faire le «grand saut» dans un poste de conseillère pédagogique généraliste au préscolaire et au primaire. De fait, à compter de 2003, j'ai occupé une nouvelle fonction, soit celle de conseillère pédagogique au développement et à la coordination des dossiers institutionnels reliés à l'évaluation des apprentissages pour les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. À ce titre, je me suis jointe aux comités de validation et de rédaction des situations d'évaluation ministérielles de français, langue d'enseignement - fin du 3^e cycle du primaire (*Surnom de passage* et *Le Défi de Julie*). Au cours de ce mandat, j'ai accompagné et formé des directions d'établissement primaire et secondaire, des conseillers pédagogiques ainsi que des groupes d'enseignants à l'appropriation des nouvelles orientations en évaluation, des nouveaux encadrements légaux et réglementaires ainsi qu'à l'application des nouvelles pratiques évaluatives préconisées dans le Renouveau pédagogique.

L'intérêt et la motivation pour l'évaluation des compétences et le français, langue d'enseignement, prennent donc sources dans un objet de recherche signifiant, car il fait référence à un vécu récent et empreint d'expériences diverses à la fois à titre d'enseignante au primaire, de conseillère pédagogique en évaluation au préscolaire, au primaire et au secondaire, d'assistante de recherche en éducation et d'étudiante à la maîtrise en éducation (profil avec mémoire).

1.2 Situation et identification du problème

1.2.1 PARTIE 1. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU TRAVERS LES RÉFORMES DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Bref historique des réformes au Québec

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, le nombre croissant des exigences envers l'école a amené le Québec, comme plusieurs communautés dans le monde, à entreprendre une réforme majeure de son système éducatif. Parmi les changements introduits par le Renouveau pédagogique, un des plus importants est l'approche par compétences pour l'élaboration des Programmes de formation, et ce, dans tous les ordres d'enseignement : préscolaire, primaire, secondaire, collégial et universitaire.

La formation par objectifs, présentée dans les programmes d'études des années quatre-vingt apparaît davantage centrée sur l'accumulation de connaissances que sur la formation de la pensée, autrement dit le développement des processus de raisonnement

nécessaires à des apprentissages structurés. Les acquis scolaires semblent avoir peu d'utilité puisqu'ils ne font pas l'objet de réinvestissement ou de transfert (Tardif, 1999).

Inchauspé (1997) affirme qu'un « cercle de renforcement réciproque » s'est établi entre les programmes par objectifs et le type d'instrument de mesure plutôt normatif qui était alors privilégié, soit un questionnaire comportant des questions fermées à choix multiples. Pour que des changements significatifs interviennent, les méthodes de reconnaissance des apprentissages devaient être repensées (OCDE, 2001). On peut se demander si le système d'examen traditionnel qui était alors privilégié exerce encore aujourd'hui une influence excessive de la mesure d'acquis aux dépens du processus d'apprentissage (idem). C'est une chose entendue, l'on admet largement que les tests standardisés et les examens sommatifs de type normatif (soit de type objectif ou traditionnel) mis au point pour mesurer le rendement scolaire, notamment pour la sélection des élèves, leur promotion à un niveau supérieur, la certification et la délivrance de diplômes ont une fonction de sélection et de tri social (Lemay, 2000). Dans ces conditions, on peut légitimement s'interroger sur la fonction sociale de l'évaluation, car la fonction qui prédomine dans notre société est une fonction de reproduction, c'est-à-dire de perpétuation des inégalités du système social (Lemay, 2000). L'école est un système de classement des individus et perpétue ainsi la division de la société en classe, contribuant à maintenir les inégalités (Cardinet, 1988).

L'educabilité de tous les enfants et la démocratisation de l'enseignement

À l'instar des autres systèmes éducatifs des pays occidentaux, le système d'éducation du Québec se préoccupe de plus en plus de la réussite scolaire pour tous les élèves dans une perspective de justice sociale. Ce principe s'accorde depuis les années soixante au principe de la démocratisation de l'enseignement, entendu non seulement sur le plan de l'accessibilité du plus grand nombre de personnes à des programmes de formation, mais également dans le sens d'une plus grande accessibilité à la réussite scolaire. Le peu de motivation à apprendre ou à étudier, la difficulté des élèves à utiliser leurs connaissances et leurs savoir-faire et le taux d'échecs jugé inacceptable, notamment à cause de l'abandon scolaire et du décrochage avant le diplôme d'études secondaires, justifient cette orientation. Dans ce contexte de renouvellement des orientations, des politiques et des pratiques éducatives, la réflexion québécoise en matière d'éducation rejoint celle émise par bon nombre de pays occidentaux et organismes internationaux tels que l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), s'inscrivant ainsi dans la mouvance mondiale de réformes de l'éducation et amorçant une refonte complète de ses programmes d'enseignement dès 1993 (Jonnaert, 2002). Les programmes révisés de français du primaire (1993) et du secondaire (1995) sont ainsi présentés selon une facture qui découle de ce principe.

Le choix du MELS

La reconnaissance du postulat selon lequel tout enfant est éducable fonde les visées d'égalité des chances et de justice sociale impliquant que les pratiques d'évaluation des apprentissages doivent dépasser celles du sens commun afin d'assurer les valeurs de justice, d'égalité, d'équité (Cardinet, 1986). Au Québec, au fil des années, l'école s'est transformée sous l'influence de consensus sociaux majeurs. D'une part à cause de la vogue de la notion de compétence dans le monde du travail et de la recherche en éducation, d'autre part, suite à la critique des modes d'appropriation des savoirs scolaires, de la mise en évidence de leur faible mobilisation et de leur faible transfert en dehors des situations d'enseignement-apprentissage (Gauthier et Saint-Jacques, 2002). L'enseignement traditionnel caractérisé par la transmission des connaissances (paradigme de l'enseignement) centré sur des préoccupations de nature docimologique a cédé la place à l'apprentissage dynamique visant la maîtrise d'habiletés complexes (paradigme de l'apprentissage). Depuis lors, l'approche de l'évaluation à interprétation critériée, qui relève du principe consistant à décrire au mieux ce dont un élève est capable, a vu le jour au Québec il y a plus de trois décennies (Scallon, 2004). Le ministère de l'Éducation a très rapidement adopté cette pratique d'évaluation en lui accordant une place de choix dans sa politique d'évaluation parue en 1981. Désormais, la certification n'est plus le seul débouché des pratiques d'évaluation. La mesure n'a pas disparu, mais elle est intégrée à l'évaluation, comme pratique réfléchie qui est aussi devenue un processus reconnu de jugement (Tardif, 2006).

De la mesure au jugement professionnel

Le concept de jugement professionnel est donc fondamental et incontournable dans le contexte de l'évaluation des compétences. En effet, les enseignants ont toujours interprété les données recueillies sur les apprentissages de l'élève. Ce qui est nouveau dans le cadre de la présente réforme, c'est l'accent mis sur le jugement professionnel qui se trouve en filigrane dans l'ensemble du processus d'évaluation (MELS, 2003). Ainsi, le jugement professionnel serait désormais considéré comme « une étape centrale de la démarche d'évaluation qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de maîtrise d'une compétence à la lumière de diverses informations recueillies en vue de prendre des décisions de nature pédagogique ou administrative, selon qu'on se trouve respectivement en situation d'aide à l'apprentissage (en cours de cycle) ou en situation de reconnaissance des compétences (en fin de cycle)(Legendre 2005).

Or, de par la représentation des personnes face au fait de porter des jugements, ce concept a une forte connotation négative et est souvent lié à l'opinion informelle émise par des personnes plutôt qu'à une décision à rendre au sujet de critères préalablement déterminés (Lemay, 2000). Pour certains enseignants, le fait d'accorder une prépondérance au jugement professionnel dans la démarche d'évaluation des compétences ne permet pas de mesurer de façon objective la performance d'un élève. Selon Gérard (2002), la tension entre subjectivité et objectivité, entre mesure et jugement, n'est certes pas nouvelle en soi. D'ailleurs Weiss (1994), confirme par le fait que la résistance au changement dans le domaine de l'évaluation semble être associée à

la croyance que c'est l'évaluation par mesures quantitatives qui est juste et équitable et ce, même si des études ont pu mettre en doute la validité des résultats ainsi obtenus (Cardinet, 1990; Hadji, 1997; Weiss, 1994).

Ces perceptions se trouvent aussi confirmées par la recherche qui ne semble pas aborder clairement la question du jugement professionnel (Allal et Lafortune, 2008) puisque le concept est nouveau et que des analyses de pratiques d'évaluation certificatives sont peu présentes dans les recensions d'écrits.

L'importance sociale d'énoncer un jugement valide

Comme mentionné en introduction, au secondaire, le jugement professionnel porté sur les niveaux de compétences atteints par l'élève au terme des cycles d'apprentissage a des conséquences sur la carrière scolaire et la carrière professionnelle de l'élève. Force est de constater que le jugement professionnel en évaluation des compétences mérite une attention particulière, car il revêt un caractère définitif puisqu'il est porté dans le contexte de l'évaluation formative (régulation des apprentissages et des actions pédagogiques en cours d'apprentissage) aussi bien que pour les décisions concernant le classement des élèves (les divers parcours de formation) et la reconnaissance des compétences (le bilan des apprentissages de fin de cycle) (MELS, 2006b). Ceci confirme la nécessité que le jugement professionnel exprimé à propos de la maîtrise, par l'élève, des compétences attendues lors du bilan des apprentissages de fin de cycle

représente la réalité avec le plus de justesse et de pertinence possible (Lemay, 2000). Or pour être considéré professionnel, le jugement de l'enseignant doit être documenté et argumenté (Allal et Lafortune, 2008; Bressoux et Pansu, 2003; Legendre, 2001).

1.2.2 PARTIE 2. LES DÉFIS DE LA MISE EN ŒUVRE D'UNE ÉVALUATION RENOUVELÉE

Les défis pour l'enseignant dans ses fonctions de certification des compétences

Le défi posé par l'évaluation des compétences est fondamental. En réalité, il ne s'agit pas que de modifications «matérielles» : c'est toute la vision de l'évaluation qui est remise en question. Le changement de paradigme qui accompagne cette nouvelle vision de l'évaluation entraîne d'importantes répercussions sur la façon de concevoir l'évaluation, son rôle dans l'apprentissage ainsi que la culture dans laquelle elle s'inscrit (Tardif, 2006). De tous les changements amenés par la réforme scolaire, celui lié à l'évaluation des apprentissages constitue certes le plus déterminant, mais aussi le plus difficile à amorcer par les enseignants et les autres intervenants scolaires. Si les enseignants et les autres membres des services éducatifs reconnaissent et acceptent d'emblée le diagnostic posé sur les pratiques d'évaluation issues de la tradition (des pratiques isolées de l'apprentissage, plutôt artificielles et centrées quasi exclusivement sur les performances comparées des élèves, uniformes du reste qu'aux conditions d'observation des objets d'évaluation, etc.), ils éprouvent néanmoins un fort sentiment d'insécurité à l'endroit du

renouvellement des pratiques évaluatives. Certains enseignants qualifient les nouvelles orientations du MELS de «sport extrême».

Les responsabilités de l'enseignant professionnel face à l'évaluation

C'est depuis les années 1990 que plusieurs mesures ont été mises en place afin de favoriser le professionnalisme du personnel enseignant. La réforme de l'enseignement primaire et secondaire consolide ce mouvement de deux façons. D'abord, elle le fait par la décentralisation et par la redistribution des pouvoirs entre la commission scolaire et l'école: établissement de nouveaux rapports entre la direction de l'école, les enseignants et les enseignantes et les parents et ensuite par la reconnaissance de l'expertise pédagogique (prépondérante, mais non exclusive) du personnel enseignant. Cette considération nous conduit vers une vision multidimensionnelle de l'évaluation (Louis, 1999).

En raison des changements apportés à la *Loi sur l'instruction publique* (L.R.Q., chapitre 1-13.3) en 1997, les nouvelles données dans les encadrements légal et législatif, notamment en ce qui a trait aux responsabilités en évaluation des apprentissages, ont des effets sur le rôle qu'ont à jouer les divers acteurs du milieu scolaire. Le renouveau pédagogique implique un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités. Ces changements ont octroyé une plus grande autonomie aux établissements scolaires. Le 4^e paragraphe de l'article 96.15 de la *Loi sur l'instruction publique* stipule que l'école devra se doter de normes et de modalités d'évaluation, alors que la commission scolaire en était auparavant chargée.

Cette démarche demande par conséquent à l'équipe d'enseignants d'un établissement de s'exprimer sur les normes (principes) et sur les modalités (quand, comment, quoi) d'évaluation. Il s'agit d'une occasion pour l'équipe-école (direction d'établissement et enseignants) d'établir des priorités quant aux changements à introduire dans les pratiques évaluatives. Elle exige alors, de la part des intervenants de première ligne, une appropriation des divers documents ministériels et des encadrements légaux et législatifs relatifs à l'évaluation des apprentissages. Malgré les pistes proposées par le ministère de l'Éducation pour procéder au renouvellement des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages présentées dans le guide *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages « Être évalué pour mieux apprendre »* (MELS, 2008), plusieurs zones d'ombre et plusieurs questions relatives aux nouvelles responsabilités de l'école ainsi qu'à la nouvelle vision de l'évaluation sont soulevées par les acteurs du milieu scolaire (coordonnateurs des services éducatifs, directions d'établissement, conseillers pédagogiques, enseignants). Tenir compte à la fois des nouvelles orientations du renouveau en évaluation et des besoins des élèves demandent beaucoup d'énergie et de rigueur et la tâche d'enseignement n'en devient que plus complexe. Cette réalité est source de stress et de tensions entre les membres de l'équipe-école.

Les tensions relatives au changement en matière d'évaluation

De tous les objets décentralisés vers l'école dans le cadre du renouveau pédagogique actuel, celui de l'évaluation des apprentissages est celui que les directions

d'établissement sont les moins bien préparés à gérer (Pelletier, 2006); c'est donc le changement lié aux pratiques évaluatives des compétences qui semble être le plus déterminant, et conséquemment, le plus difficile à amorcer par les enseignants. Il y a un véritable débat public à ce sujet. La réforme de l'éducation a mené non seulement à des changements importants au niveau des programmes d'études et des pratiques d'évaluation, mais également à une réorganisation des structures, du travail des enseignants, de l'intégration des élèves en difficultés, etc.

Même si le terme cycle est utilisé depuis longtemps pour l'administration et pour le découpage de l'organisation scolaire, la mise en œuvre d'un cycle d'apprentissage pose trois défis de taille, soit celui de la coopération professionnelle, celui de l'utilisation du temps comme ressource pédagogique et celui de la différenciation pédagogique. Le cycle d'apprentissage constitue donc un défi majeur parce que sa gestion est sous la responsabilité des enseignants, qu'il se situe à contre-courant de leur culture professionnelle et qu'il appelle des transformations de leurs attitudes, de leurs valeurs et de leurs comportements (Tardif, 2006).

Le passage intercycle au primaire et au secondaire amène aussi un changement de paradigme sinon de valeurs. Imputable à titre individuel de ses actes professionnels, l'enseignant est par ailleurs convié au travail en concertation et à la responsabilité en collégialité. En effet, on passe d'un mode qui privilégiait le classement des élèves, voire leur sélection, à partir de normes de passage annuel aux exigences moyennes et

communes à tous à un mode qui favorise la progression des apprentissages dans l'optique de la formation continue. Organisation de l'enseignement par cycles, collaboration interdisciplinaire, convergences des situations complexes et des outils d'évaluation sont des formules vers lesquelles tendent les énergies des membres de cette communauté d'apprentissage. Cette redistribution du pouvoir se réalise aussi par la mise à contribution des enseignants à la révision du curriculum et par une dévolution plus grande relativement à sa mise en œuvre : participation importante à l'élaboration des nouveaux programmes d'études, des échelles des niveaux de compétence, des situations complexes, des outils d'évaluation, des modalités d'évaluation et de communication des résultats, marge de manœuvre accrue dans l'interprétation et l'application du curriculum officiel (un programme de français moins détaillé et une approche qui sollicite davantage l'exercice du jugement professionnel, notamment) sont des sources de tensions dans un contexte mouvant.

1.2.3 PARTIE 3. L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DU FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Vu le contexte sociopolitique du Québec, vu les enjeux fondamentaux que représente l'enseignement du français au Québec, vu la nécessité d'assurer à nos élèves québécois le développement de meilleures compétences langagières par des programmes de qualité parce que «savoir lire, écrire et communiquer oralement» conditionne tous les apprentissages ultérieurs, scolaires et professionnels, le MEQ propose, en 1995, une première réforme du programme d'études pour l'enseignement du français,

enseignement secondaire (MEQ, 1995). Force est de souligner « l'importance cruciale» accordée par le MEQ de l'époque à « [...] la maîtrise du français tant comme un facteur de réussite, d'insertion sociale et professionnelle, que de participation active, libre et responsable à la vie civique» (CSE, 2001, p. 4).

Dans le but de permettre à l'élève d'utiliser à bon escient ses «savoir-lire, savoir-écrire et savoir-communicer», on amène l'élève à travailler sur des situations signifiantes qui se rapprochent de celles de la vie de tous les jours. Cette vision de l'apprentissage servira de point de départ à l'approche par compétence qui sera présentée plus tard dans les nouveaux programmes de formation de l'école québécoise encore en vigueur aujourd'hui. Ce programme d'études de français du MEQ publié en 1995 mettait l'accent sur des pratiques intégrées et contextualisées afin de former des projets d'apprentissage concrets aux yeux des élèves (Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007). En ce sens, la perspective de l'approche par compétences ne constituait plus une nouveauté absolue pour les enseignants de français du secondaire lorsque le nouveau programme de français du premier cycle du secondaire est apparu en 2004. Au contraire, l'enseignement du français s'inscrit dans un continuum et se définit par une interaction productive de sens entre une information venue de l'extérieur et son utilisation dans une situation ou une tâche donnée, dont le caractère suffisamment complexe et authentique tend à susciter la motivation des élèves et à justifier leur action (Tardif, 1994). On pourrait alors supposer qu'en 2006-2007, les enseignants de français du premier cycle du secondaire étaient déjà habilités à évaluer des compétences et que leurs pratiques étaient

davantage maîtrisées au regard du jugement professionnel que les autres enseignants des autres disciplines vivant le renouveau en évaluation que depuis 2004.

La recherche sur les pratiques d'évaluation des compétences langagière

Présentement, le concept de pratiques d'évaluation des compétences de français a surtout été exploré dans le cadre de travaux consacrés à la convergence des pratiques didactiques du français langue maternelle (savoir-lire, savoir-écrire et savoir-communicer oralement) et des pratiques d'évaluation formative en tant que mécanisme de régulation en situation scolaire (Allal, Bain & Perrenoud, 1993; Asselin et Mc Laughlin, 1992; De Pietro, Dolz et Rispail, 2000; Martinez, 2000, 2002; Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, 2007; Lebrun, 1996; Préfontaine et Lebrun, 1998; Tardif, 1994). Peu de recherches semblent avoir été effectuées sur les pratiques d'évaluation des compétences de français, langue d'enseignement, premier cycle secondaire et plus particulièrement lorsqu'il s'agit du jugement professionnel porté lors de la reconnaissance des compétences, soit au bilan des apprentissages de fin de cycle.

Davaud (1993) a constaté que dans la pratique, les deux fonctions de l'évaluation sont constamment et inévitablement confondues et qu'en plus, dans la deuxième fonction de l'évaluation, sélection et certification sont aussi confondues. Allal (1997) mentionne que l'on a tendance à considérer la première fonction de l'évaluation comme un processus d'optimisation de toutes les fonctions de l'évaluation (formative, pronostique,

sommative, certificative). Il y a un flou donc un double jeu constant entre la logique de formation et la logique de sélection et de certification.

Nous faisons l'hypothèse que notre système scolaire cherche à intégrer deux versants inconciliables: l'héritage scolaire (l'apprentissage) et l'exigence sociale de classement et de sélection des individus qui baigne dans des idéaux démocratiques et humanistes. Les fondements théoriques et les exigences méthodologiques des deux fonctions de l'évaluation sont radicalement opposées, ce qui crée de l'incertitude chez les enseignants.

Malgré qu'elle couronne, explicite et systématise ce qui progresse en classe de français depuis 1995, la mise en œuvre du renouveau en évaluation constitue un défi de taille pour les enseignants de français. La gestion des modalités d'évaluation dorénavant sous la responsabilité des enseignants, le recours à des outils d'évaluation qui puisse rendre compte le plus fidèlement possible du niveau de compétences des élèves en lien avec la complexité et la diversité de familles de situations, le changement de la terminologie employée en évaluation et un programme de formation avec des contenus moins circonscrits sont là des nouveaux défis pour l'enseignant de français. Les inquiétudes sont nombreuses de la part des enseignants et plusieurs de leurs questions restent en suspens : comment introduire la pédagogie différenciée sans comparer et classifier les élèves ? Comment évaluer l'appréciation d'œuvres littéraires ? Quel est le nombre de familles de situations réellement nécessaires ? Comment puis-je utiliser les critères

d'évaluation dans le programme de formation afin de les adapter aux particularités de ma situation complexe ? Quels outils d'évaluation dois-je développer pour rendre compte, dans une situation complexe donnée, de toute la complexité des apprentissages réalisés ? Les épreuves ministérielles occupent-elles trop de place dans la validation des acquis ? Quel type de bulletin permettrait de tenir compte de la pédagogie différenciée ? Comment faire arrimer l'utilisation du portfolio avec le bulletin scolaire ? Comment faire la conversion de mes résultats en notes en pourcentage ? Et si mon diagnostic à l'égard des compétences visées est erroné, que diront alors les collègues de mon équipe-cycle disciplinaire ? Ces questions témoignent, à notre avis, de tout le dynamisme de la réflexion qui a actuellement cours dans plusieurs milieux scolaires québécois et met en évidence, de façon tangible, les nouveaux défis que pose l'évaluation des compétences dans la classe de français.

Ainsi, l'écart entre les exigences ministérielles et les réactions des enseignants et du public en général face aux nouvelles exigences du MELS semble suffisamment grand pour qu'il suscite une attention particulière. En effet, le problème se pose très simplement : les enseignants de français, langue d'enseignement, secondaire premier cycle établissent-ils un bilan des apprentissages conforme aux attentes ministérielles ? Et si non, jusqu'à quel point sont-ils non conformes et surtout, comment les aider à mieux s'approprier leur rôle de professionnel pour établir leur jugement professionnel lors du bilan des apprentissages de fin de cycle ?

Pour étudier ces divergences et mieux comprendre comment les enseignants de français, langue d'enseignement, secondaire premier cycle s'approprient ce processus d'évaluation pour établir leur jugement professionnel lors du bilan des apprentissages, il a semblé intéressant de les interroger. À cet égard, l'étude se penche sur des enseignants de français, langue d'enseignement, secondaire premier cycle qui ont établi un premier bilan des apprentissages de fin de cycle en juin 2007.

1.2.4 PARTIE 4. OBJECTIFS ET QUESTION DE RECHERCHE

L'importance de l'étude aux plans scientifique et social

Les résultats de cette étude devraient par conséquent nous renseigner sur les pratiques d'évaluation des compétences qu'ont adoptées des enseignants de français, langue d'enseignement, pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages réalisé au terme du premier cycle du secondaire, soit en juin 2007. Ces données permettront de documenter les pratiques d'évaluation des compétences, d'établir un lien entre ces pratiques et les exigences ministérielles.

Après avoir consulté une conseillère en documentation spécialisée dans la recherche documentaire en Sciences de l'éducation pour valider notre démarche et nos stratégies propres au repérage de documentation scientifique en lien avec notre objet de recherche, on constate un manque. Peu de recherches ont été effectuées dans le domaine des

pratiques d'évaluation certificative. Sur le plan scientifique, à ce jour, le jugement professionnel et les pratiques d'évaluation des compétences sont peu abordés. Lorsqu'il est question des compétences langagières au premier cycle du secondaire lors du bilan des apprentissages, on peut affirmer qu'elle est absente.

De fait, la plupart des travaux concernant les apports de l'évaluation formative en français écrit remontent aux études docimologiques de Piéron (1963) jusqu'aux investigations récentes du jugement scolaire, dont la recherche menée par Bressoux et Pansu (2003). Les pratiques d'évaluation des rédactions et des productions écrites d'élèves sont par conséquent depuis longtemps un objet de réflexion (Dauney et Reuter, 2005). Toutefois, le rôle de ces travaux étant de transformer les pratiques des maîtres dans le domaine de l'évaluation des productions d'élèves, en leur proposant des critères sémio linguistiques devant permettre une évaluation formative, ils s'avèrent peu utiles à notre projet de recherche.

En ce qui concerne les pratiques d'évaluation visant la reconnaissance des compétences ou la certification des apprentissages, la recension des écrits est surtout riche en ce qui concerne l'évaluation sommative «*summative evaluation*», expression introduite par Scriven en 1967. Cependant, il y a très peu d'écrits sur la relation entre le jugement professionnel dans des situations complexes visant la reconnaissance des compétences «*Teachers' judgement in their assessment practices*», à savoir une situation où il faut mettre en relation et synthétiser des informations provenant de plusieurs travaux

d'évaluation et d'autres sources d'information estimées pertinentes. Récemment, une recherche scientifique sur le jugement professionnel dans les pratiques évaluatives adoptées par des enseignants dans deux contextes de l'enseignement au primaire a été menée en parallèle au canton de Genève et au Québec par Allal et Lafortune (2008).

Il nous apparaît donc intéressant de contribuer à l'avancement des connaissances, notamment dans le champ du jugement professionnel et des pratiques d'évaluation des compétences adoptées par des enseignants de français du secondaire 1^{er} cycle, lors du bilan des apprentissages.

Sur le plan social, deux éléments attirent l'attention. L'un au regard de l'évaluation, l'autre en rapport avec l'apprentissage du français, langue maternelle. Pour ce qui est de l'évaluation, on peut déduire que de tous les changements amenés par le Renouveau pédagogique, c'est celui lié à l'évaluation des compétences qui constitue certes le plus déterminant. Depuis la création d'un nouveau mode de certification, il y a un véritable débat public à ce sujet, débat toujours actuel avec la venue de regroupements de personnes pour ou contre cette réforme et les moyens qu'elle propose pour évaluer les compétences des élèves et certifier les acquis au terme des cycles d'apprentissage. L'apprentissage et l'évaluation du français à l'école sont pour leur part des objets de préoccupation et de décisions politiques. La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de la Famille, M^{me} Michelle Courchesne a d'ailleurs présenté en février 2008 un plan d'action *Le français, une priorité à l'école, un devoir de société* à l'intention de tous ceux et celles qui travaillent en éducation.

Notre thème de recherche y trouve donc sa pertinence puisqu'il s'inscrit dans les valeurs de la société (relativité culturelle) (Chevrier, 1997) et par conséquent dans les débats social et théorique actuels suscitant un intérêt dans le milieu scientifique. Ce qui nous permettra d'atteindre le but visé : acquérir de nouvelles connaissances qui, directement ou indirectement, auront des incidences sur les pratiques d'évaluation des compétences des enseignants de français, secondaire premier cycle ainsi que sur la réussite et le parcours scolaire et social des élèves.

La question de recherche

Par conséquent, compte tenu de l'ensemble de ces constats, soit :

- peu de recherches en évaluation certificative des compétences au secondaire;
- de l'importance de documenter les pratiques réelles des enseignants, surtout dans un contexte de changement quasi perpétuel;
- de la place privilégiée du jugement professionnel dans l'évaluation des compétences ainsi que des responsabilités accrues des enseignants;
- du fait que le français est une discipline incontournable pour l'apprentissage des autres disciplines;
- du caractère unique présenté en juin 2007, première année d'application des règles relatives au bilan des apprentissages du MELS au 1^{er} cycle du secondaire.

La question de recherche se formule donc comme suit : *quelles pratiques d'évaluation des compétences ont été adoptées par des enseignants de français, langue d'enseignement, pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages en juin 2007 ?*

CHAPITRE 2

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent cadre conceptuel vient appuyer les éléments à la base du questionnement de cette recherche. Dans le but d'y répondre, il nous importe de situer les différents concepts clés qui servent de matrice théorique, en commençant par la notion de compétence en éducation. Par la suite, nous expliciterons les concepts de processus d'évaluation des compétences, d'évaluation certificative et de bilan des apprentissages. Nous poursuivrons avec la place du jugement professionnel dans l'évaluation des compétences, présenterons les choix du MELS en matière d'évaluation dans les divers encadrements ministériels. Nous terminerons par l'évaluation des compétences langagières.

2.1 La notion de compétence en éducation

À travers les siècles, le statut de la connaissance a évolué sous la pression de différents facteurs, ce qui a entraîné des effets sur la façon d'organiser les systèmes de formation et d'enseignement, et donc de concevoir l'apprentissage et son évaluation (De Ketele, 2000). Quoique la notion de compétence ne soit pas nouvelle et plutôt omniprésente, force est de constater que le concept de compétence retient particulièrement l'attention depuis une dizaine d'années, la documentation étant de plus en plus consistante. Selon Tardif (2006), on constate que ce concept n'est pas univoque, car il réfère à de multiples

réalités (apprentissages, transfert, opérations, efficacité, cognition, situations, etc.). Il existe donc un grand nombre de définitions de ce terme dans les écrits pédagogique et didactique qui, selon le point de vue des auteurs sur l'utilisation de la notion de compétence, divergent et sont parfois même incompatibles. D'après Gauthier et Saint-Jacques (2002), puisque le concept de compétence oriente la vision de l'enseignement, il faut baliser la signification de cette approche, car son potentiel est intéressant, les enjeux sont importants et les dérives possibles se révèlent nombreuses. Le concept de compétence en éducation est désormais incontournable même si, dans les faits, il reste souvent un concept «fourre-tout» et non stabilisé (De Ketele, 2000).

Perrenoud (1997) propose de réserver la notion de compétence «à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes». Roegiers (2004) définit la compétence comme la possibilité, pour un élève, de mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre des situations appartenant à des familles de situations. Cette notion de mobilisation revient également chez LeBoterf (1997) qui avance que la compétence est la résultante de trois ensembles : le pouvoir-agir rendu possible grâce au contexte facilitateur de l'organisation, le vouloir-agir encouragé par des facteurs individuels reliés à la motivation et le savoir-agir développé entre autres par la formation et l'expérience. La définition du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2004) retient l'ensemble de ces éléments. On envisage la compétence sous

l'angle d'un «savoir-agir» fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes et externes.

Même si certains déclarent ce terme polysémique, nous retenons pour ce projet de recherche l'ensemble des caractéristiques qui caractérisent une compétence, soit celles qui ont permis à plusieurs auteurs d'arriver à un consensus (D'Hainaut, 1988; Joannert, Lauwaers et Pelletier, 1990; Legendre, 2005; Meirieu, 1991; Palascio, 2000; Perrenoud, 1997; Raynal et Rieunier, 1997). Ils résument cet ensemble de définitions en cinq points : 1- une compétence est toujours contextualisée; c'est une mise en œuvre, par une personne particulière, de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire ou de savoir-devenir dans une situation donnée; 2- cette mise en œuvre suppose que la personne mobilise efficacement un ensemble de ressources appropriées à la situation. Ces ressources peuvent être d'ordres cognitif, affectif, social, contextuel ou autres; 3- la personne sélectionne, coordonne et met en œuvre ou mobilise les ressources pertinentes; 4- les différentes tâches de la situation sont ensuite traitées avec succès à l'aide de ressources et de l'articulation des différents résultats de ces traitements; 5- enfin, une compétence suppose que l'ensemble de ces résultats ont non seulement permis le traitement de la situation avec succès, mais aussi que ces résultats soient socialement acceptables. Cette double caractérisation du résultat, succès versus acceptation sociale, nécessite conséquemment d'intégrer une dimension éthique à l'évaluation.

2.2 Le processus d'évaluation des compétences

2.2.1 Définitions

Selon plusieurs chercheurs (Allal, 2007; Cardinet, 1975; Figari, 2001; Roegiers, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006), l'évaluation des apprentissages est considérée comme un processus complexe qui amène l'enseignant à porter un jugement professionnel sur les compétences développées par les élèves en vue de prendre une décision pédagogique ou administrative et de communiquer ce jugement à différents destinataires.

D'une manière générale, la démarche évaluative est considérée comme un processus de recueil de données à partir de sources multiples et variées, dans le but de développer une estimation juste de ce que les élèves savent, de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils peuvent accomplir compte tenu de leurs expériences de formation (De Ketele, 1996; Roegiers, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006).

Évaluer requiert d'abord que l'intention d'évaluation soit clairement établie. Le processus d'évaluation des compétences présenté dans les documents ministériels (MELS 2003, 2006) est considéré comme une démarche constituée des étapes suivantes : la planification, la collecte ou la prise d'information, le jugement, la décision-action. Ce processus d'évaluation s'inspire en grande partie des démarches d'évaluation présentées par Cardinet (1975) et reprises par Bélair (1999).

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

Selon Bélair (1999), Cardinet (1975), De Ketele (1996); Figari (2001); Roegiers, (2004), Scallon (2004) et Tardif (2006), les procédés généralement utilisés pour faire état du niveau de compétence atteint des élèves sont l'observation, le questionnement, l'entrevue, l'analyse des travaux et des situations d'apprentissage et d'évaluation, ainsi que des situations d'évaluation des épreuves d'évaluation qui mobilisent des ressources variées. Pour inférer des compétences, les situations complexes doivent posséder les caractéristiques suivantes : réalistes, significatives et stimulantes, souples et adaptables, cohérentes et rigoureuses (Scallon, 2004). Des nombreux auteurs associent ces situations de *performance assessment* à des situations d'habiletés de haut niveau (Scallon, 2004). Ce type de situation nécessite de recourir à une instrumentation en évolution et adaptée aux orientations en évaluation. L'utilisation de divers outils de prises d'information, d'interprétation et de jugement permet de comparer les apprentissages avec les critères d'évaluation et les attentes fixés (interprétation critériée), qu'il soit positif ou négatif, l'écart ainsi obtenu se traduit par un jugement. Plus les collectes d'informations et leur interprétation sont fréquentes, plus justes et fiables seront les jugements et les décisions

(Bélair, 1999, 2007; De Ketele, 1996; Figari, 2001; Roegiers, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006).

La définition du processus d'évaluation présentée dans les documents ministériels (2003, 2006) s'inspirant des travaux de Cardinet (1975) et de Bélair (1999) est celle que nous retenons dans cette étude.

2.2.2 Analyser le processus d'évaluation

L'évaluation de la qualité d'un processus d'évaluation est une étape difficile à effectuer compte tenu des différentes variables caractérielles qui expliquent et influencent cette aptitude à émettre un avis pertinent et opérationnel (Falcone, Noreen, Facione, Giancarlo 1999).

Parmi ces variables décisionnelles, nous citons les principaux critères qui sont à la base du jugement professionnel en évaluation des compétences. Selon Bélair (2007), ces critères sont déterminants dans l'analyse de l'évaluation des compétences professionnelles, puisqu'ils assurent la qualité de la démarche scientifique, à savoir : la désignation de l'objet, soit la compétence à évaluer (intention), la collecte de l'information (mesure), le jugement professionnel à porter (analyse) et la décision à prendre (interprétation). On parle alors de la fiabilité du jugement professionnel, de la

fidélité, sa crédibilité ou de sa pertinence et par conséquent, de la validité de la décision (Bélair, 2007).

Dans la présente section, nous présenterons ces critères ainsi que des sous-questions qui s'y rattachent. Ces éléments de réflexion serviront de prémisses aux discussions du cinquième chapitre, soit le chapitre où nous présenterons des éléments d'explications aux résultats obtenus conformément à notre question de recherche. Nous commencerons par le critère de fiabilité.

La fiabilité

La fiabilité, aussi nommée objectivité, se définit comme l'aptitude des résultats à demeurer les mêmes, même si les données ont été recueillies par «quelqu'un d'autre», à un autre moment, à un autre endroit, dans un autre contexte et/ou dans d'autres conditions (Roegiers, 2004, p.52). Du point de vue de l'acte d'évaluer, la fiabilité, habituellement associée à l'objectivité d'une décision ou d'une certification, se présente souvent comme la caractéristique essentielle, pour ne pas dire la seule exigée pour assurer la validité d'une décision (Bélair, 2007).

Dans un tel contexte, l'analyse des pratiques des enseignants en matière d'évaluation des compétences pour établir un bilan des apprentissages ne peut faire fi du critère de fiabilité. On peut alors se demander si :

SQ1. *Le processus d'évaluation utilisé par les enseignants s'avère-t-il fiable au sens où les résultats auraient été les mêmes dans d'autres classes de français ?*

La fidélité

La fidélité se définit comme le degré de confiance envers les résultats et les décisions de l'évaluation, indépendamment de l'évaluateur ou du moment d'évaluation (De Ketele et Gérard, 2005). Elle pose entre autres le problème de l'intention, surtout dans la création de situations complexes ayant pour but de faciliter l'apprentissage et d'aider à l'évaluation des compétences (Bélair, 2007). Ainsi, dans l'analyse des pratiques d'évaluation des compétences pour établir un bilan des apprentissages, on ne peut faire fi du critère de fidélité. On peut alors se demander si :

SQ2. *Les moyens utilisés par les enseignants pour l'établissement des bilans des apprentissages permettent-ils de représenter le plus fidèlement possible le niveau de développement des compétences langagières atteint par l'élève ?*

La crédibilité ou la pertinence

La crédibilité ou la pertinence de la décision en matière d'évaluation des compétences concerne le choix du type d'information à recueillir (Roegiers, 2004, p.53), la conception des niveaux de compétences et la définition du seuil de réussite (De Ketele et

Gérard, 2005). Les informations recueillies doivent permettre de vérifier ce que l'évaluateur veut vérifier (Roegiers, 2004, p. 50). La crédibilité a de plus rapport à l'expertise de l'évaluateur pour prendre une décision éclairée dans une situation complexe donnée (Bélair, 2007).

La situation actuelle de l'évaluation des compétences permet de s'interroger sur la subjectivité de l'évaluation et sur une apparente objectivité quels que soient les moyens d'évaluation choisis. Cette tension entre subjectivité et objectivité, entre mesure et jugement, n'est pas nouvelle en soi. Pour certains, cette image d'ensemble est trop subjective, car elle ne permet pas de mesurer de façon précise la performance d'un élève. Selon Gérard (2002), les examens dits objectifs le sont, car ils commandent une réponse courte et unique qui se corrige mécaniquement. Mais ces examens n'ont pas toujours un haut degré de validité et de fiabilité et il est alors de pratique courante d'ajuster les résultats des élèves selon le jugement porté en normalisant les notes. Dans le choix d'une note pour une production écrite, la neutralité est difficile à atteindre, et il en est de même dans l'utilisation d'examens dits « objectifs »; l'élaboration des questions et les choix de réponses proposés relèvent alors d'une certaine subjectivité. Pour Gérard (2002), l'objectivité de l'évaluation est impossible, car la subjectivité est inévitablement présente et nécessaire; évaluer, c'est donner du sens au résultat observé, donc une opération subjective. La pertinence d'une décision concernant l'attribution d'un niveau de compétence atteint lors du bilan des apprentissages implique que la

décision soit prise suite à une analyse de diverses informations pertinentes, donc fondée le plus objectivement possible (De Ketele, 2005).

Plusieurs auteurs (Abernethy, 1988; Bonniol, 1981; Cardinet, 1992; Landelle, 1988; Noizet et Caverni, 1978; Parisot, 1988) avaient déjà cerné certains biais en cause dans les jugements portés dans les évaluations traditionnelles : la position de la production de l'élève dans la pile de travaux; la fatigue du correcteur; l'effet de halo; l'effet de contraste; les attentes et les critères émergents; la personnalité du correcteur et l'effet de contamination, entre autres. La posture de l'enseignant évaluateur est déterminante : sans jamais tomber dans l'arbitraire, il doit être juste et équitable, en mettant en place des dispositifs de différenciation au besoin.

Selon Bélair (2007), on peut établir la pertinence d'une décision lorsqu'il y a consensus sur les critères de réussite au sein de la communauté concernée. Cela permet d'établir la crédibilité du jugement de l'évaluateur (Roegiers, 2004). Comme l'étape de la décision/action est la dernière étape dans la démarche d'évaluation, il importe de planifier, de réaliser et d'examiner chacune des étapes sous le rapport du jugement professionnel et de la crédibilité. Ainsi, dans l'analyse des pratiques d'évaluation des compétences pour établir un bilan des apprentissages de fin de cycle, on peut alors s'interroger si :

SQ3 Le processus d'évaluation des enseignants est-il en cohérence avec les directives proposées dans les encadrements ministériels et les prototypes d'épreuves de fin de cycle ?

La transférabilité

La transférabilité réfère à la possibilité d'utiliser les situations complexes et les niveaux de compétence appliqués à un cas déterminé dans d'autres contextes (Bélair, 2007). La collaboration entre les enseignants est nécessaire pour porter un jugement professionnel, mais aussi pour développer des habiletés à le faire. Selon Martin et Lafortune (2004), cette nécessité de collaboration et de collégialité entre les enseignants exige un accompagnement qui s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. L'accompagnement socioconstructiviste suppose la mise en œuvre d'une certaine culture pédagogique qui se manifeste à travers quatre composantes : les attitudes, les connaissances, les habiletés et les activités-stratégies, mais aussi par l'exercice de compétences associées au leadership d'accompagnement. Le travail en équipe de collègues ou en équipe-cycle favorise l'exercice et le développement du jugement professionnel (Lafortune, 2006). En ce sens, le Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire (MELS, 2006) précise que « la direction et les enseignants responsables de la cohorte d'un cycle doivent travailler en collégialité afin de mettre en place des interventions toujours plus efficaces à l'intérieur des balises déterminées par la commission scolaire » (MELS, 2006, p.31). Ainsi, on peut se demander :

SQ4 Le processus d'évaluation des enseignants repose-t-il sur la collégialité entre les enseignants de l'équipe-cycle disciplinaire ?

La faisabilité

La faisabilité se définit comme le caractère de ce qui est réalisable, du point de vue humain, technique ou économique (Roegiers, 2004). Dans le domaine de l'évaluation des compétences, des outils d'évaluation simples à élaborer et à utiliser, des situations complexes, aisées à réaliser auxquelles seraient associées des décisions faciles à prendre seraient autant d'indices de faisabilité (Bélair, 2007). Ainsi, dans l'analyse des pratiques d'évaluation des compétences pour établir un bilan des apprentissages, on peut se demander si :

SQ5 Le processus d'évaluation des enseignants de français repose-t-il sur des indices de faisabilité ?

La validité

La validité se définit comme la qualité d'une évaluation comme mesure effective de ce qu'il est censé mesurer (Roegiers, 2004). Elle permet d'établir une relation entre la décision prise par le formateur et l'intention exprimée par celui-ci en début de processus (Bélair, 2007). Or, pour que la décision soit valide, il faut rendre fidèles, fiables et crédibles les outils d'évaluation et les jugements qui en résultent (Bélair, 2007). Dans

l'analyse des pratiques d'évaluation des compétences pour établir un bilan des apprentissages, on ne peut faire fi du critère de validité. On peut alors se demander si :

SQ6 En juin 2007, le processus d'évaluation des enseignants de français en vue de la reconnaissance des compétences langagières peut-il être caractérisé valide ?

Ainsi, l'ensemble de ces critères (fidélité, crédibilité, transférabilité, faisabilité et validité) considérés comme déterminants dans l'analyse de l'évaluation des compétences professionnelles engendre de nombreuses interrogations lorsque nous analysons et documentons les pratiques d'évaluation des enseignants en vue de la reconnaissance des compétences au terme d'un cycle d'apprentissage. À cet égard, il importe de définir les concepts d'évaluation certificative et de bilan des apprentissages.

2.2.3 L'évaluation certificative

Bloom, Hastings, Madaus (1971), Weiss (1977) et De Ketele (1983) circonscrivaient l'évaluation sommative à la fonction certificative. Ainsi, le concept d'évaluation certificative est souvent confondu avec celui de l'évaluation sommative défini pour la première fois par Scriven (1967) comme «l'évaluation finale et externe» (Tourneur, 1985).

Au Québec, l'adjectif «sommative» a été adopté comme une traduction libre du terme anglais. Il a été utilisé et toléré comme un néologisme (Scallon, 1999). Selon Scallon

(1999), le qualificatif est ambigu et suggère, à première vue l'idée de somme donc réfère à l'utilisation d'examens de fin d'année ou de fin de programme. Travaux, exercices passés en cours d'année ou en cours de période ne comptent pratiquement pas. Le sort des individus, leur attestation d'étude ou leur diplôme dépendent presque exclusivement de leur performance à l'examen terminal.

Selon Scallon (2000, 2004), le concept d'évaluation sommative est traité dans les écrits américains et européens selon divers points de vue méthodologique. Or, on constate dans la littérature que le concept d'évaluation sommative est un concept polysémique et ambigu. Certains considèrent l'évaluation sommative comme une évaluation continue cumulative qui rassemble une multitude de portraits plus ou moins lointains. Cette notion même d'évaluation continue a été traitée pour la première fois dans un ouvrage de De Landsheere paru en 1974. Cette idée de portrait récent fait d'ailleurs de plus en plus surface avec l'approche par compétences. D'autres réfèrent à une pratique d'évaluation exclusivement terminale et définitive telle qu'entendue par Scriven (1967).

Tardif (2006) abonde dans le même sens en précisant que les frontières entre les concepts d'évaluation sommative et d'évaluation certificative ne sont pas étanches par rapport à leurs distinctions.

Scallon (2004) mentionne que, dans les écrits européens francophones, on tend à préférer l'expression «évaluation certificative» à «évaluation sommative» parce que

l'idée de somme ou d'addition contenue dans cette dernière expression n'est pas toujours cohérente par rapport à la finalité de cette forme d'évaluation.

Tourneur (1985) préconise l'appellation «évaluation certificative». Cet auteur présentait cette définition: «*attester la maîtrise des compétences, l'orienter et le guider vers un cheminement ou délivrer un diplôme qui donne accès à une profession*». Il affirme que la certification des compétences constitue le rôle de l'évaluation certificative le plus spécifique et le plus important.

Selon Tourneur (1985), l'évaluation certificative ou la certification des compétences donne lieu à deux décisions, soit délivrer un diplôme qui donne accès à une profession ou attester la maîtrise des compétences de «survie» sociale (certification externe) et vérifier que l'étudiant possède les prérequis nécessaires pour poursuivre sa formation (certification interne). Puisque tout système de formation remplit une fonction sociale (préparer les jeunes à la vie active par exemple), il vise implicitement un certain nombre d'effets qui indiquent à quoi il sert (l'intérêt des personnes en formation et celui des organismes qui font appel au système de formation).

Dans la même voie, Hadji (1997) montre dans ses travaux que l'évaluation certificative a pour fonction de faire un bilan des acquis en fin de formation, en vue de délivrer, ou non, le «certificat» de formation et que cette évaluation est toujours en fin de cursus d'enseignement et d'apprentissage, plutôt globale, et porte sur des tâches socialement

significatives. Ainsi, la décision prise qui découle du bilan des apprentissages tel que proposé par le MELS n'est plus seulement administrative; elle relève de la gestion pédagogique (Tardif, 2006). Tardif (2006, p.101) précise qu'il est [...] vraisemblable de certifier l'atteinte d'un niveau en matière d'apprentissage en privilégiant des observations et des conclusions de nature qualitative et qu'il importe aussi de noter que l'évaluation certificative ne fait pas référence seulement à la sanction de fin d'études. Elle fait également référence à la reconnaissance d'un niveau de développement de compétence au terme d'une période donnée, terme qui peut marquer le passage d'une année à l'autre, d'un cycle d'apprentissage à un autre, d'une étape de développement à une autre [...]. Cette définition est celle que nous retenons dans le cadre de cette recherche.

Pour Roegiers (2004), l'évaluation certificative constitue le trait d'union entre l'école et le reflet des valeurs d'un système éducatif. Dans tous les cas, elle assure une fonction essentiellement administrative, soit de se prononcer sur la réussite ou l'échec de l'élève et de permettre la promotion sociale : elle ouvre la route aux élèves, ou au contraire leur barre la route, ou du moins certains chemins, de façon provisoire ou définitive. Selon Roegiers (2004), pour assurer correctement sa fonction, elle se doit de certifier ce qu'elle doit certifier, ou ce qu'elle veut certifier selon le reflet des valeurs d'un système scolaire. Roegiers (2004) traduit cela par une triple question : 1- *Qu'est-ce que l'école entend certifier ?*, soit l'entrée politique du «Quoi certifier» qui renvoie aux questions «Qui doit apprendre ? Que faut-il apprendre ? En vue de quoi ?» qui relèvent de choix

éminemment politiques; 2- *Comment l'école s'y prend-elle pour certifier ?*, soit l'entrée pédagogique du «comment certifier» et 3- *L'école certifie-t-elle réellement ce qu'elle prétend vouloir certifier ou l'école fait-elle réussir ceux qui doivent réussir et faire échouer ceux qui doivent échouer ?*, soit une intersection du débat politique sur les valeurs qui fondent la certification, et du débat pédagogique sur la façon de certifier les acquis.

Legendre (2005) définit l'évaluation certificative comme un «processus d'évaluation débouchant sur une décision dichotomique de réussite ou d'échec relatif à une période d'apprentissage, d'acceptation ou de rejet d'une promotion, de poursuite d'une action ou de l'arrêt de celle-ci». La définition de Talbot (2009) abonde en ce sens : «l'évaluation peut être certificative lorsqu'elle conditionne la fin d'une formation ou le passage dans une classe supérieure à l'intérieur d'un cursus donné. Cette évaluation est censée attester alors les compétences atteintes, elle certifie un niveau par rapport à une norme plus ou moins explicite qui reflète la formation suivie».

2.2.4 *Le bilan des apprentissages*

L'expression «bilan» terme emprunté aux sciences comptables (états financiers) et qu'on retrouve également dans le domaine de la médecine (bilan de santé) est abordée différemment dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Certains auteurs utilisent le terme «bilan des compétences», c'est-à-dire le bilan de plusieurs

compétences dans un plan de carrière, tel qu'il est entendu dans les ouvrages de gestion de personnel (Joras et Ravier, 1993; Lemoine, 1998; Levy-Leboyer, 1993). Ces auteurs évoquent sans nul doute une autre perspective que la reconnaissance des compétences de la formation générale des jeunes.

Cardinet (1984) a décrit diverses formes de bilans qui réfèrent à la méthodologie de l'évaluation sommative. En voici quelques uns qui ont été décrits par l'auteur :

- le bilan effectué à la fin d'une boucle d'apprentissage pour déterminer l'élément constitutif d'un objectif global maîtrisé par l'élève;
- le contrôle d'un objectif opérationnel unique (une épreuve de maîtrise);
- le contrôle du niveau terminal d'intégration d'un objectif (bilan qui correspond le mieux à la demande sociale de certification des compétences).

De Ketela et Roegiers (1993) associent l'évaluation sommative au bilan des acquis des élèves. Selon eux, l'évaluation sommative dans sa forme, est très proche d'une évaluation diagnostique. « [...]. *L'objectif visé par l'évaluation est le même, soit la prise de décisions. Ce sont donc toutes les deux des bilans, mais qui ont des fonctions différentes* ».

Scallon (2004) présente cette définition: «*Établir un bilan des apprentissages signifie brosser un tableau d'ensemble pour l'élève, faire le point sur les apprentissages réalisés*

au terme d'une période de formation». Il emploie aussi l'expression «profil de compétence» en indiquant qu'elle « [...] serait toute désignée, non pas pour faciliter le jugement de certification mais, à tout le moins, pour signifier qu'on est fort loin d'une arithmétique de bilan ». Dans une optique semblable, Tardif (2006) définit le bilan des apprentissages comme « [...] en quelque sorte un miroir pour ce qui est de l'ensemble du développement de la compétence [...]»

À l'instar de Cardinet (1986), de Scallon (2004), de Tardif (2006) et de Tourneur (1985), l'expression «bilan des apprentissages» préconisée dans les divers documents du MELS (2003, 2004, 2006, 2008) est associée à la reconnaissance des compétences. L'évaluation en vue de la reconnaissance des compétences vise à vérifier si le niveau attendu de développement des compétences est atteint (MELS, 2003). Elle vise à informer l'élève, les parents, les enseignants et d'autres acteurs sur les niveaux de compétence atteints par l'élève, sur son résultat disciplinaire et sur sa réussite dans les disciplines qu'il a suivies et sur les unités obtenues (MELS, 2006).

Quant à la fonction de reconnaissance des compétences (associée à la notion de bilan des apprentissages de fin de cycle), le ministère de l'Éducation précise dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MELS, 2003) [...] «il est trompeur de la qualifier de sommative dans la mesure où il ne s'agit pas de la somme d'évaluations, cumulées, durant une période donnée, comme on le fait habituellement en formation générale des jeunes [...]. Le concept d'évaluation sommative est donc un concept absent dans les

divers documents ministériels.

2.3 La place du jugement dans l'évaluation des compétences

2.3.1 Le jugement en général

Le mot « jugement » est un terme qui est susceptible d'acceptations différentes. De par la représentation des personnes face au fait de porter des jugements, ce concept a une forte connotation négative et est souvent lié à l'opinion informelle émise par des personnes plutôt qu'une décision à rendre au sujet de critères préalablement déterminés (Lemay, 2000). Le concept de jugement fait plutôt partie du vocabulaire des domaines de la santé, des sciences comptables et du droit (Fish et Coles, 1998). Dans son sens le plus large, il désigne en Droit, de façon générique, toutes les décisions rendues par une autorité judiciaire compétente, dans ses rapports avec le justiciable (Deslauriers, Jutras et Legault, 2005).

2.3.2 Caractéristiques du jugement professionnel

Nonobstant le jugement légal, la recherche abordant la question du jugement professionnel fournit très peu de sources sur le sujet et ce concept est rarement utilisé en éducation dans les écrits à ce jour (Allal et Lafourture, 2008). Selon Gibbins et Mason (1989), pour passer du jugement au sens strict à la notion de jugement professionnel au sens large du terme, nous sommes amenés à supposer que ce dernier désigne

expressément une décision émise par un professionnel, soit le praticien impliquant des exigences et des responsabilités afférentes à ses fonctions. Laveault (2005, p.95) mentionne qu'il n'existe pas de définition conceptuelle précise de ce en quoi consiste le jugement professionnel de l'enseignant car cette notion n'est pas claire pour deux raisons : « [...] Elle n'est pas définie clairement dans les références où elle est mentionnée et le caractère professionnel du jugement est également ambigu, puisque les enseignants, même s'ils exercent une profession ou une semi-profession, ne sont pas toujours reconnus comme membres d'un ordre professionnel car au Canada, les enseignants de l'Ontario et de la Colombie-Britannique sont regroupés dans un ordre professionnel. Un tel ordre n'existe pas dans les autres provinces canadiennes. C'est le cas également dans plusieurs États américains et pays d'Europe [...]»

Allal et Lafourture (2008) affirment que le concept de jugement professionnel est plus large que le concept de jugement et suppose que l'on peut l'exercer dans différentes situations où il importe de prendre des décisions en tant que professionnel ou professionnelle de l'éducation. De fait, elles définissent le jugement professionnel comme : « *un processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prenant en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation*

(Allal et Lafourture, 2008, p.4)

La recension d'écrits scientifiques et ministériels permet de mettre en relation les concepts de jugement critique, de pensée critique et de jugement éthique avec celui de jugement professionnel. De fait, le jugement professionnel est une habileté fondamentale reliée à la pensée critique. L'analyse, l'interprétation, l'inférence, l'évaluation, l'explication et l'auto correction sont essentielles au travail de millions d'agents économiques qu'ils soient administrateurs, gestionnaires, formateurs, ingénieurs, comptables, économistes et autorités de décisions (Falcone, Noreen, Facione, Giancarlo 1999). La pensée non réfléchie, plus souvent médiocre, peut être aussi onéreuse que le manque d'expérience ou de connaissance du domaine professionnel (idem). Cependant, les erreurs de jugement n'équivalent pas nécessairement à un manque d'habiletés, mais plutôt à une insuffisance d'information ou d'appréciation (Falcone et al, 1999).

Dans cette lignée, le sens donné au jugement critique selon le MELS (2006) rejoint celui donné au concept de jugement par différents auteurs (Reboul, 1991; Schleifer, 1992). Il se définit comme suit : *«le jugement consiste à faire une analyse et une synthèse des données recueillies sur les apprentissages de l'élève. Il conduit à situer ces apprentissages par rapport aux exigences fixées à différents moments de la formation».*

2.3.3 *Le jugement professionnel en tant qu'acte professionnel*

Selon Laveault (2005), le jugement de l'enseignant a toujours été une composante importante de l'évaluation scolaire. Traditionnellement, le jugement intervient à l'étape

suivant de près celle de la mesure, où l'enseignant formule une appréciation sur les résultats de l'élève.

Inspiré de la démarche d'évaluation présentée par Cardinet (1975) et Bélair (1999), dans les divers encadrements ministériels (MELS, 2003, 2006b, 2008), le jugement professionnel est présent à chacune des étapes de la démarche d'évaluation et revêt un caractère définitif puisqu'il est porté dans le contexte de l'évaluation formative (régulation des apprentissages et des actions pédagogiques en cours d'apprentissage) aussi bien que pour les décisions concernant le classement des élèves et la reconnaissance des compétences (au terme du bilan des apprentissages) (MELS, 2006).

Selon Scallon (2004), le jugement professionnel est une caractéristique dominante dans une approche par compétences et les enseignants doivent constamment y recourir. Le terme *assessment* tel qu'on le trouve désormais dans les écrits spécialisés anglo-saxons englobe également la notion d'évaluation-jugement. La définition donnée par Linn et Gronlund (2000, p.31) est représentative de cette conception : «*Assesment is a general term that includes the full range of procedure to gain information about student learning (observations, ratings of performances or projects) and the formation of judgments*».

Forcier (1991, p.36) donne une définition similaire qui prend en considération le jugement comme acte professionnel : «*L'assesment [...] consisterait donc en une observation systématique ne laissant rien au hasard, d'objets clairement identifiés*,

visant à saisir la globalité d'une situation, en vue de poser un jugement prudentiel et circonstancié, qu'il soit provisoire ou décisif [...]

Ainsi, à l'instar de Forcier (1991); Linn et Gronlund (2000) et de Scallon (2004), dans les divers encadrements ministériels, le jugement professionnel adopte un caractère décisionnel relativement au classement des élèves et à la diversification des parcours de formation (le parcours de formation générale, le parcours de formation générale appliquée et le parcours de formation axé sur l'emploi) qui ont principalement pour objectifs de favoriser l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) et de contrer le décrochage scolaire.

2.4 Le choix du MELS en matière d'évaluation

Nous sommes conscients que les éléments présentés dans cette section quant aux choix du MELS en matière d'évaluation ne sont pas des éléments qui se retrouvent dans un cadre conceptuel. Cependant, considérant que ceux-ci sont des éléments qui exercent une influence sur notre objet de recherche et notre question de recherche, nous les avons intégrés au cadre conceptuel.

2.4.1 *Les cadres légal et réglementaire et les encadrements ministériels*

L'article 28 du régime pédagogique rappelle que « l'évaluation des apprentissages est le processus qui consiste à recueillir, analyser et interpréter des données relatives à

l'atteinte des objectifs en vue de jugements et de décisions, pédagogiques et administratifs, appropriés».

La Politique d'évaluation des apprentissages (MELS, 2003 p. 32) précise que «*l'évaluation en vue de la reconnaissance des compétences vise à vérifier si le niveau attendu de développement des compétences est atteint, jugement qui découle d'évaluations multiples et variées*». Ces évaluations obéissent à une logique propre à un processus d'évaluation et doivent mener à des décisions et à des actions qui vont permettre de soutenir l'élève dans ses apprentissages, car tout au long de sa formation : «*l'élève est évalué afin de mieux apprendre et pour réussir*».

2.4.2 *Le jugement professionnel*

Le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle (MELS, 2004, p. 13) présente le jugement professionnel comme suit : [...] au-delà de la subjectivité, que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences, une place déterminante est accordée au jugement professionnel des enseignants, car l'évaluation des compétences ne saurait être réduite à une simple accumulation de données. C'est sur le jugement concerté de professionnels compétents que doivent reposer les décisions pédagogiques et administratives [...]

Comme l'indique la Politique d'évaluation des apprentissages (MELS, 2003 p. 15)« [...] inscrire le jugement professionnel de l'enseignant comme pierre angulaire de l'évaluation des apprentissages confirme le fait qu'évaluer est un acte professionnel de première importance, et ce, à cause des décisions qui en découlent. En ce sens, le jugement professionnel est en filigrane dans l'ensemble de l'évaluation. Ainsi, il est présent dans la planification des activités d'évaluation, dans les choix des méthodes et des outils et dans les décisions qui découlent de l'évaluation. Le jugement professionnel consiste à faire une analyse et une synthèse des données recueillies sur les apprentissages de l'élève. Il conduit à situer ces apprentissages par rapport aux exigences fixées à différents moments de la formation. En ce sens, il ne peut être exercé que par une personne qui possède les compétences nécessaires. La formation tant initiale que continue des enseignants des trois secteurs joue donc un rôle central [...].».

Ainsi, l'exercice et le développement du jugement professionnel sont liés à la cinquième compétence professionnelle de la profession enseignante du MEQ (2001) : « *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre* » (MEQ, 2001, p.91). Le référentiel québécois des douze compétences professionnelles de la profession enseignante du MEQ (2001) relève que « l'évaluation des apprentissages dans un programme de formation axé sur le développement de compétences et dans une vision socioconstructiviste se caractérise par les objets sur lesquels elle porte, par le rapport qu'elle entretient avec le processus d'apprentissage, par les manières d'interpréter les résultats de l'évaluation [...] par les

méthodes employées et par les valeurs qui la sous-tendent. Ces caractéristiques fondent la définition et les fonctions de l'évaluation des apprentissages proposées dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MELS, 2003) [...] et permettent d'élaborer le sens de la compétence professionnelle enseignante qui est requise pour porter un jugement professionnel» (MEQ, 2001).

La sixième orientation présentée dans la Politique d'évaluation des apprentissages du MELS (2003) suggère que, dans le processus d'évaluation, l'analyse des informations recueillies se fasse en comparant les processus ou les résultats des élèves avec les attentes du programme de formation. Suite à des prises d'informations fréquentes, les enseignants font une analyse des productions et de l'information consignée qu'ils interprètent « en utilisant différents points de référence (critères d'évaluation, résultats d'un élève à différents moments de son apprentissage, attentes à la fin du préscolaire et à la fin du cycle, etc.) » (MEQ, 2002, p.19). De plus, « *la collecte d'information et son interprétation ainsi que le jugement reposent sur l'utilisation d'outils d'évaluation variés (grilles d'appréciation analytique, échelles descriptives, etc.)* » (MELS, 2006, p.61). En ce sens, le « jugement professionnel de l'enseignant réfère essentiellement aux tâches qui visent la mobilisation de ressources» (MELS, 2006, p.61).

Selon Allal et Lafortune (2008), le jugement professionnel est un acte professionnel qui ne peut revêtir un caractère de totale objectivité. La personne qui évalue, le fait avec sa subjectivité. Des différents documents ministériels, plusieurs moyens sont préconisés

pour favoriser une évaluation des compétences qui représente le plus fidèlement possible le niveau de développement des compétences atteint par l'élève. On peut relever qu'il est nécessaire de :

- Faire référence au cadre réglementaire, les normes et modalités d'évaluation établies par le milieu scolaire (MEQ, 2003; MELS, 2005) ;
- Être fidèle aux indications du programme et des différents cadres de référence en évaluation des apprentissages (MEQ, 2003, 2004; MELS, 2006) ;
- Se préoccuper du sens accordé aux gestes évaluatifs dans la classe dans la construction des connaissances en sachant que l'évaluation peut apparaître pour certains élèves comme source de tension, de stress, de contrôle ou d'intimidation, selon les expériences vécues antérieurement à l'école ou ailleurs (Jorro, 2000) ;
- Clarifier la fonction de reconnaissance de compétences dans l'évaluation pour dresser un bilan ou pour la sanction ;
- Avoir un souci de justesse des décisions pour un jugement rigoureux, cohérent et transparent qui nécessite la planification des situations d'évaluation, l'utilisation d'outils adéquats, la consignation suffisante d'informations pertinentes, l'interprétation en cohérence avec le programme de formation (MEQ, 2004).
- Recourir aux autres partenaires qui contribuent à l'éducation des élèves comme appui pour fonder son jugement, selon les rôles et les responsabilités qu'ils jouent (MEQ, 2002, 2003, 2004; MELS, 2006).

Dans le Cadre de référence en évaluation au secondaire (MELS, 2006), il est précisé que divers outils de collecte et de consignation de l'information « fournissent des informations précieuses menant à l'exercice du jugement professionnel » (MELS, 2006, p.33). En ce sens, « le jugement sur le niveau de compétences atteint par l'élève lors de la reconnaissance des compétences ne peut être le cumul des jugements portés sur l'état du développement des compétences en cours d'apprentissage » (MELS, 2006, p.59). La mesure ne peut remplacer l'exercice du jugement professionnel du personnel enseignant, et le jugement ne peut reposer uniquement sur des faits perçus comme étant purement objectifs (Allal et Lafortune, 2008).

2.4.3 La démarche de planification et de réalisation du bilan des apprentissages du MELS

La démarche de planification et de réalisation du bilan des apprentissages du MELS (2006, 2008) est structurée selon deux paramètres : la nature des données à recueillir et à mettre en place dans le cycle d'apprentissage et les étapes de communication aux parents et aux élèves, soit l'aboutissement du processus d'évaluation. La planification en équipe-cycle (ensemble des disciplines ou par discipline) est considérée comme étant la clé d'un bilan des apprentissages de qualité (MELS, 2008). Il est donc recommandé de mettre en place des rencontres de planification en équipe-cycle dès les premières journées de l'année scolaire. Ces activités permettent aussi de déterminer l'ensemble des moyens que l'école élabore pour mener à bien la réalisation du bilan des apprentissages de fin de

cycle. La direction d'école a donc un rôle majeur à jouer dans la réalisation de ces rencontres. La contribution d'un conseiller pédagogique et la mise en place d'un plan de formation continue pouvant aider à contribuer au développement professionnel des enseignants s'ajoutent à la nature des activités propres à la planification et à la réalisation d'un bilan des apprentissages de qualité.

L'article 30.1 du régime pédagogique précise que le bilan des apprentissages de l'élève de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire comprend notamment:

1° L'indication, par un pourcentage, du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences propres au programme d'études dispensé;

2° Des commentaires sur les apprentissages réalisés par l'élève pendant la période visée relativement à une ou des compétences transversales, suivant les normes et modalités d'évaluation des apprentissages approuvées par le directeur de l'école en vertu du paragraphe 4 du premier alinéa de l'article 96.15 de la Loi;

3° Son résultat et la moyenne du groupe pour chaque matière enseignée, exprimés en pourcentage, ainsi que, en cas de réussite d'un élève du secondaire, les unités afférentes à ces matières. Le niveau de développement des compétences ainsi que le résultat de l'élève s'appuient sur les échelles des niveaux de compétences et sur les tables de conversion afférentes aux programmes d'études établis par le ministre.

La réalisation du bilan des apprentissages consiste donc à recueillir des traces pertinentes et en nombre suffisant pour étayer un jugement professionnel sur les niveaux

de compétence. Ces données sont consignées dans un dossier en vue de dresser un portrait synthèse de l’élève dans les différentes compétences. Au besoin, les enseignants peuvent, ensemble, justifier les niveaux de compétence qu’ils ont attribués à tel ou tel élève. Cet exercice amène les enseignants à rendre explicite et à comparer leur manière de porter des jugements sur les compétences à l’aide des échelles des niveaux de compétences. Il contribue également à une interprétation la plus univoque possible. Si l’enseignant le désire, il peut utiliser l’information recueillie lors de l’administration des épreuves du premier cycle du secondaire du MELS pour compléter celle déjà compilée en vue de porter un jugement global sur la performance de l’élève. Au 2^e cycle du secondaire, en vue de la sanction des études, des épreuves uniques sont imposées par le ministère de l’Éducation dans certaines disciplines.

2.4.4 Des outils pour porter un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages

Pour étayer le jugement professionnel et faciliter la réalisation du bilan des apprentissages, l’utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS (2006a) est requise tout au long de ce processus. Cette utilisation est prescrite par le régime pédagogique dans l’article 30.1. Les échelles des niveaux de compétence du premier cycle du secondaire (MELS, 2006a) sont présentées sous la forme d’une échelle descriptive globale ou holistique, à l’image des «*rubrics*» des écrits américains. Cinq niveaux sont gradués et désignés par les dénominations (termes qualitatifs) suivants :

niveau 5- compétence marquée; niveau 4- compétence assurée; niveau 3- compétence acceptable; niveau 2-compétence peu développée; niveau 5-compétence très peu développée. Généralement, chaque niveau présente une description générale de manifestations concrètes jugées typiques. Les descriptions des niveaux sont des portraits généraux d'élèves et ont caractère inclusif. La description du niveau de compétence 4 englobe celles des niveaux 1, 2 et 3, sans répéter les manifestations propres à ces niveaux.

Le contenu des échelles des niveaux de compétence du premier cycle du secondaire du MELS (2006a) est en concordance avec celui du Programme de formation, secondaire premier cycle (MELS, 2004) sans toutefois constituer une répétition de ce dernier. Les descriptions portent autant sur les processus ou les démarches adoptées par l'élève que sur les résultats auxquels il parvient. De plus, les descriptions que présentent les échelles des niveaux de compétence des différentes disciplines tiennent compte des compétences transversales. La fonction de cette description est donc de fournir une représentation générale (des standards) du niveau de compétence et non de proposer une liste exhaustive d'éléments à vérifier «*check list*».

2.4.5 L'approche par standards pour l'élaboration des outils de jugement

Selon Scallon (2004), l'approche par standards remonte à la parution, en 1983, du rapport de la Commission nationale américaine sur l'excellence en éducation intitulé *A*

nation at Risk. Les standards américains ont été présentés comme une nouvelle façon d'exprimer les attentes que le système éducatif doit satisfaire à tous les niveaux de formation. Aujourd'hui dominant aux États-Unis, ce mouvement vise à hausser le niveau d'apprentissage des élèves afin de mieux les préparer à utiliser leurs savoirs et leur savoir-faire dans la vie de tous les jours et de développer chez eux des attitudes de recherche, d'ouverture et de collaboration, en touchant le plus grand nombre d'élèves possible (Briars et Resnick, 2000). Dans les textes américains publiés au cours des dernières années, les standards désignent des objectifs à poursuivre ou des résultats à atteindre au terme d'une période d'enseignement et d'apprentissage (Scallan, 2004). D'après Popham (1997), les standards ont supplanté les objectifs pour deux raisons : premièrement, les objectifs sont tellement spécifiques que leur nombre s'est multiplié à l'excès; deuxièmement, les standards sont pour la plupart associés à des réalités de la vie quotidienne et ont un contenu plus enthousiasmant ou plus attrayant que les objectifs.

Selon Popham (1997), les inconvénients des standards sont connus : bon nombre sont vagues; on les retrouve en quantité excessive dans certains programmes; et certains d'entre eux ne se prêtent pas facilement à l'évaluation. Gandal (1996), cité dans Marzano et Kendall (1997) a même parlé de *weak mathematics standards* pour évoquer ce problème.

2.4.6 Les différents types de standards

Il existe plusieurs sortes de standards dans la littérature. Selon Kendall (2001), tout le jargon entourant la notion de standard doit nous inciter à prudence. D'après Scallon (2004), on éprouve encore des difficultés lorsqu'on essaie de cerner de plus près la méthodologie déployée et le vocabulaire utilisé. Selon McLaughlin et Shepard (1995), les standards de contenu désignent ce qu'un individu doit être capable de réaliser ou d'accomplir dans un domaine d'études à divers moments de sa formation. Dans une certaine mesure, les buts, les attentes ou les résultats d'apprentissage constituent des standards de contenu (Kendall, 2001). La notion de standard renvoie à ce qui est attendu dans une discipline au terme d'une période de formation (Linn et Gronlund, 2000; Popham, 2000). Selon Scallon (2004), les catégories de contenu correspondent à une subdivision du contenu ou de la matière visée par un standard de contenu. Ce dernier évoque habituellement une classe très générale de contenus. Les repères de niveau permettent d'expliciter un standard de contenu au regard d'un niveau de formation. Ils correspondent à des subdivisions d'un même standard de contenu (Popham, 1997). Dans la littérature, plusieurs synonymes sont employés pour désigner les repères de niveau : indicateurs, attentes, niveaux de performance, repères de niveau, standards de performance (Kendall, 2001; Tardif, 2006).

Le choix du MELS

Les échelles des niveaux de compétence du MELS (2006a) ont été élaborées à partir de standards de performance et le terme indicateur a été retenu par le ministère de l'Éducation pour l'élaboration des échelles des niveaux de compétence du premier cycle du secondaire (MELS, 2006a). Un standard de performance correspond à un niveau de performance que les individus doivent démontrer au regard d'un standard de contenu. Ce niveau de performance peut correspondre au type de tâche à réaliser et au niveau qualitatif d'une performance acceptable (Linn et Gronlund, 2000).

2.5 L'évaluation des compétences langagières

Tel que mentionné en problématique, les recherches ont surtout porté sur les pratiques d'évaluation formative en français langue maternelle. À titre d'exemples, Bain (1988) plaiddait pour que l'évaluation formative soit partie intégrante de la conception et de l'activité didactique (apprentissage= processus finalisé avec ses régulations). Pour Bain (1988), il ne s'agit plus de vérifier à travers l'évaluation si l'élève est adapté à l'enseignement qui lui est donné dans un but de sélection-certification, mais bien de réguler cet enseignement pour l'adapter à l'élève et amener celui-ci à maîtriser l'écriture. Ainsi, les enseignants de français devraient acquérir de cette façon les moyens de maîtriser les divers aspects d'une évaluation formative intégrée dans la didactique du français et de faire évoluer la pédagogie de leur branche (idem). Gagné et Thouin (1991)

ont collaboré avec leurs travaux sur l'évaluation formative des apprentissages en orthographe lexicale et grammaticale ainsi que sur l'attitude des élèves à l'égard de l'évaluation formative. Weiss (1992) abordait un nouveau concept, soit l'interaction formative et la régulation didactique pour un enseignement renouvelé du français. Allal (1993) défendait la nécessité d'une double ligne de développement dans les travaux consacrés à la didactique de la discipline et dans la conception de stratégies d'évaluation formative (régulation des apprentissages). Perrenoud (1993) abordait la nécessité d'une jonction de l'évaluation formative dans les dispositifs didactiques (régulation individualisée, régulation intégrée dans les séquences didactiques organisées en classe, régulation reliant communication et structuration de la langue).

Toujours dans le champ de la recherche sur l'évaluation du français, langue maternelle (Allal, Bain et Perrenoud, 1993) affirmaient dans leurs travaux : « [...] on assiste à une réintégration de l'évaluation formative à la didactique, à la faveur sans doute d'un renouveau de cette dernière sous l'impulsion des didacticiens *new look*, qui ne prétendent plus dire aux enseignants comment il faut enseigner, mais tentent plutôt d'analyser les fonctionnements didactiques et d'en dégager les lois, ou du moins certaines contraintes, certaines conditions, certaines régularités. Sur le terrain, cependant, cette réintégration prendra du temps [...] Mentionnons encore un frein essentiel : les moyens d'enseignement ne sont pas, pour la plupart, conçus pour une pédagogie différenciée

assortie d'une évaluation formative (Bélair, 1991). Pour aller dans ce sens, il faut donc accepter un fort investissement dans la création ou l'adaptation d'outils didactiques [...].

Le Cunff et Jourdain (1999) dénonçaient la médiocre qualité générale des outils d'évaluation, notamment pour évaluer la compétence à communiquer oralement : « [...] *ces grilles sont souvent incomplètes ou trop lourdes, peu fiables ou contraignantes, quand elles ne sont pas tout cela à la fois [...]* ».

Selon Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron (2007), il faut reconnaître que le discours théorique et didactique sur lequel prennent appui de nombreuses pratiques pédagogiques est de mieux en mieux éclairé. Les avancées de la recherche ont surtout permis de mieux cerner les variables didactiques de l'enseignement du français. Naguère, une avancée importante a été réalisée en matière d'enseignement-apprentissage de la grammaire dite «nouvelle» (Lafontaine, Plessis-Bélair et Bergeron, 2007).

À la lumière des réflexions de certains chercheurs en didactique du français, les outils d'évaluation comme aide à l'apprentissage (les grilles d'observation, les supports audio ou vidéo) dont la fonction est de favoriser la construction des connaissances et le développement des compétences sont souvent ceux qui sont introduits dans la classe de français (Garcia-Debanc et Plane, 2002). Comme le soutient Garcia-Debanc (1999) :

«une réflexion sur les outils d'évaluation contribuerait à contrer quelques dérives technicistes qui risqueraient de prendre trop peu en compte les spécificités de la langue, notamment à l'oral et d'ainsi dénaturer en quelque sorte un enseignement du français

trop axé sur un produit attendu en négligeant le processus ou la manière dont les élèves s'acquittent de la tâche dans le cadre d'une situation d'apprentissage donnée».

Cela dit, dans la perspective renouvelée de l'évaluation des apprentissages, il ne fait plus de doute que les pratiques didactiques du français et les pratiques d'évaluation doivent davantage être un lieu de convergence. Selon Perrenoud (1993) : «*Au secondaire, les enseignants se perçoivent avant tout comme leurs propres méthodologues ou travaillent avec des formateurs centrés sur une discipline et qui se préoccupent fort peu d'évaluation».*

Les travaux d'Allal, Bain et Perrenoud (1993) convergent en ce sens en affirmant que :

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

De fait, les principaux travaux de recherche des didacticiens ont surtout porté et portent principalement sur la didactique du français, langue maternelle. Selon Jorro (2000), l'évaluation est souvent perçue comme un obstacle à l'action. Dans ce cas, l'évaluation devient la bête noire des didacticiens qui s'en remettent au chargé de mission, soit le responsable ou le spécialiste des pratiques évaluatives.

Du côté des spécialistes de l'évaluation, l'évaluation formative a engendré beaucoup plus de réflexion que l'évaluation certificative (Figari, 2006). Il demeure que l'évaluation certificative n'a pas emboîté le pas, car elle serait souvent considérée comme un concept flou et ambigu souvent confondu avec celui de l'évaluation sommative (Scallon, 2004, Tardif, 2006).

2.5.1 Regard sur les programmes d'études de français enseignement secondaire

Une analyse des derniers programmes d'études de français, enseignement secondaire (MEQ, 1969, 1981, 1995) permet de dégager certaines lignes directrices (orientations, principes et assises de l'évaluation), reconduites dans le programme de formation de français, secondaire premier cycle (MELS, 2004) présentement en application dans les écoles secondaires du Québec.

De fait, l'idée de projets, de pratiques contextualisées et l'ouverture suscitée par les programmes de français du MEQ de 1981 et 1995 font en sorte que l'approche par compétences se développait déjà avant qu'elle soit ainsi nommée. Ainsi, tel qu'affirmé dans le programme de français de 1995, on suggérait déjà aux enseignants de choisir des modèles d'enseignement qui favorisent l'instauration d'une «synergie» entre les compétences relatives aux volets communication orale, écriture et lecture afin de favoriser leur développement intégré, et ce, afin que les élèves soient à même d'adopter une «attitude positive à l'égard de la langue et de la culture» et de développer leur sens

critique et leur autonomie. Pour ce faire, ce programme stipulait à l'attention des enseignants de français que « l'élève doit être placé dans des contextes d'apprentissage signifiants et variés». De plus, les interventions devaient viser à la fois l'intégration des apprentissages, la distance critique et l'autonomie de l'élève afin de le « mener à un travail de synthèse, d'autocritique et d'engagement au cours de la dernière année» (MEQ, 1995). Pour que les apprentissages effectués soient signifiants et variés, les enseignants de français devaient donc veiller à la création de situations d'apprentissage assurant le développement des compétences.

2.5.2 Les pratiques d'évaluation des habiletés langagières

Toujours dans le programme de français du MEQ (1995), on précise que : «*les mots évaluation ou évaluer ne désignent aucune technique particulière d'évaluation (test, examen, concours, etc.); ils désignent le fait de porter un jugement à partir de certains critères. L'évaluation portait nécessairement sur la maîtrise des habiletés langagières et les valeurs socio-culturelles*». Ainsi, au moment de l'évaluation, on demandait à l'enseignant de vérifier les habiletés à lire et à écrire des textes ainsi que la capacité à établir des liens entre ce que l'élève a appris, ce qu'il a compris et ce qu'il peut exploiter et extrapoler lorsqu'il est placé en contexte d'apprentissage.

Contrairement au programme de français du MEQ (1981), celui du MEQ (1995) présentait d'une part, les compétences et les contenus d'apprentissage visés en lecture, en écriture et en communication orale, c'est-à-dire le vaste champ de l'apprentissage et de l'enseignement, et d'autre part, il définissait des profils d'apprenants (le profil du lecteur de textes littéraires, le profil du lecteur de textes courants, le profil du scripteur de textes littéraires, le profil du scripteur de textes courants et le profil du locuteur). Des niveaux d'exigence que devait maîtriser l'élève au terme de chacune des classes du secondaire faisaient aussi partie des orientations de ce programme d'études, puisque ces éléments visaient ainsi à fournir des jalons pour circonscrire l'évaluation sommative certificative (MEQ, 1995). Élaborés à partir de référents théoriques et supportés par plusieurs écrits en évaluation (Cardinet, 1986; Wiggins, 1989), des profils et des niveaux (compétence supérieure, compétence suffisante, compétence minimale et compétence insuffisante) ont permis de mieux voir la progression des exigences pour les éléments que l'élève devait développer à chacune des années du secondaire. Dans le prolongement de l'approche critériée, l'objectif de ces profils était de décrire, de la façon la plus claire possible, les attentes, les comportements et les manifestations de l'intégration de tous les apprentissages que l'élève devait manifester au terme de chacune des classes du secondaire (MEQ, 1995).

À cet égard, le fait de rendre compte du niveau de compétence atteint au terme de chacune des classes du secondaire à l'aide de profils impliquait dès lors que l'on s'éloigne de la logique qui consistait à faire un bilan arithmétique à partir des résultats

chiffrés obtenus par un élève à divers examens (Perrenoud, 1997; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Les connaissances enseignées servaient déjà aux situations de pratique et d'objectivation de pratique. L'évaluation des connaissances en dehors des situations de pratique se justifiait dans la mesure où certaines connaissances théoriques constituaient un outil dont on doit consciemment se servir pour résoudre, par exemple, certaines difficultés orthographiques. Évaluer des connaissances en soi en classe de français, c'est évaluer dans quelle mesure l'élève possède certaines informations utiles et vérifier si elles sont opérationnelles dans la pratique de l'élève.

2.5.3 Les pratiques d'évaluation des apprentissages rattachées aux valeurs socio-culturelles véhiculées par la langue et les discours

À compter de 1995, les objets d'évaluation, en classe de français, sont donc devenus des pratiques d'évaluation des habiletés langagières (lire, communiquer oralement et par écrit) et des apprentissages sont rattachés aux valeurs socio culturelles véhiculées par la langue et les discours (façon dont l'élève vit les situations proposées aux élèves). L'intérêt ou l'indifférence pour certains types de textes, l'acceptation ou le rejet de certaines valeurs véhiculées par la langue constituent les principales pistes d'observation qui permettent d'évaluer l'élève. Les activités d'objectivation sont donc encouragées car elles servent à la fois à l'évaluation des habiletés langagières et à l'évaluation des apprentissages rattachés aux valeurs socio culturelles. Compte tenu de l'évidente

subjectivité de l'évaluation de ces dernières, on précisait dans le programme d'études de français du secondaire que : «les jugements portés devront toujours être prudents et nuancés». (MEQ, 1995)

2.5.4 Une terminologie de l'évaluation renouvelée

Huit ans plus tard, la réforme et ses fondements constructivistes et socioconstructivistes nous apportent de nouveaux termes qu'il faudra, petit à petit, apprendre à cerner. L'évolution du vocabulaire utilisé en évaluation des compétences reflète les changements survenus dans les pratiques d'évaluation. Au chapitre des changements, la notion de compétence caractérisée auparavant comme un «ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant d'effectuer des tâches précises et d'exercer des fonctions dans un domaine donné» (MEQ, 1995, p.2), a été redéfinie de manière à mettre en évidence le rôle et la responsabilité de l'apprenant dans le développement de ses compétences et dans l'exercice du pouvoir d'action qui en découle. La notion de compétence est désormais abordée dans le programme de formation comme un «savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources» (MELS, 2004, p. 9). Cette modification a eu pour effet l'introduction dans le nouveau programme de formation d'une explication du sens de la compétence disciplinaire, de ses composantes, de repères culturels, de savoirs essentiels, de stratégies, d'attentes de fin de cycle et de critères d'évaluation associés à son

développement. L'entrée par les genres est délaissée au profit des familles de situations. Le développement des compétences disciplinaires est de plus associé à celui des compétences transversales, dont l'une traite de la communication et des domaines généraux de formation «porteurs d'enjeux importants pour les individus et les collectivités», dont l'éducation à la citoyenneté où la compétence à communiquer oralement représente un nouveau statut, soit à la fois médium et objet d'enseignement.

Cette terminologie renouvelée de l'évaluation des compétences trouve ses ancrages notamment dans les travaux de recherche tels : Arcand (1998); Audigier (1998); Barth (1987, 1993); Beckers (2001); Delors (1996); Gillet (1992); Jonnaert (1999), Legendre (1993); Marzouk (1997); Perrenoud (1998); Rey (1996); Roegiers(2001); Tardif (1992, 1998, 1999).

En matière d'évaluation des compétences langagières, certaines orientations sont reconduites dans le programme de formation du MELS (2004), dont les profils présentés sous la forme d'une échelle descriptive globale, profils en concordance avec les échelles des niveaux de compétences, secondaire premier cycle du MELS (2006) en vigueur depuis juin 2007.

2.5.5 Les familles de situations pour inférer des compétences

Le concept de familles de situations a été développé et est utilisé depuis quelques années, notamment par Beckers (2001), Dumortier (2001), Jonnaert (2001, 2002), Perrenoud (2002) et Roegiers (2001, 2003). Selon Roegiers (2001, 2003), pour inférer une ou plusieurs compétences, il faut recourir à plusieurs situations qui appartiennent à une même catégorie puisqu'on ne peut inférer une compétence à partir d'une situation unique. Les familles de situations sont ainsi présentées dans les documents ministériels comme des « [...] situations diversifiées [...] de complexité variable qui entretiennent entre elles un lien de parenté constitué par les apprentissages linguistiques et textuels visés» (MEQ, 2005, p.822). Même si ces différentes familles de situation « contribuent à donner du sens à ce que les élèves doivent apprendre en classe de français» (MELS, 2004), les situations qui en émergent doivent néanmoins s'enraciner dans l'un ou l'autre des domaines généraux de formation et participer au développement des diverses compétences transversales afin d'amener les élèves « à constater que la langue agit comme un outil essentiel qui les aide à structurer et à exprimer leur pensée» (MELS, 2004).

2.5.6 Le prototype d'épreuve en français, langue d'enseignement en juin 2007

Le prototype d'épreuve en français, langue d'enseignement de juin 2007 au 1^{er} cycle du secondaire permet l'évaluation des trois compétences du programme disciplinaire : *Lire*

et apprécier des textes variés (famille de situations: S'informer en ayant recours à des textes courants), *Écrire des textes variés* (famille de situations : Informer en élaborant des descriptions) et *Communiquer oralement selon des modalités variées* (famille de situations: Défendre une idée en interagissant oralement). Une compétence transversale est sollicitée, soit *coopérer*. La durée de l'épreuve est de sept heures. Les tâches liées à cette épreuve se réalisent en classe sur une période maximale de deux semaines. Des grilles d'évaluation ainsi que des échelles descriptives sont fournies pour aider l'enseignant à porter un jugement sur les compétences évaluées. De plus, des textes écrits par des élèves et évalués à l'aide des grilles proposées sont fournis pour faciliter l'évaluation des compétences *Lire et apprécier des textes variés* et *Écrire des textes variés*. Ces copies d'élèves ont été sélectionnées, corrigées et annotées par une équipe d'enseignants du 1^{er} cycle du secondaire. Elles ont pour but de permettre aux correcteurs de se représenter différents niveaux de compétence au moment de porter un jugement global sur les productions d'élèves. Ainsi, «pour réaliser le bilan des apprentissages, l'enseignant situe sur l'échelle le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Il s'assure que celui-ci a été placé dans des familles de situations» (MELS, 2004). Au moment du bilan des apprentissages, les enseignants analysent et interprètent des données provenant de différentes sources. Ainsi, dans ce contexte, l'épreuve ou le prototype d'épreuve de français, langue d'enseignement fin du premier cycle du secondaire devrait s'ajouter aux données utilisées pour produire le bilan des apprentissages et faire partie des pièces à transmettre au personnel enseignant du secondaire pour appuyer le jugement porté. On peut lire dans le document d'information

du MELS remis aux enseignants du premier cycle du secondaire en mai 2007 :

«ces épreuves facultatives pourront être utilisées pour contribuer au bilan de fin de cycle au secondaire en français, langue d'enseignement, en mathématique et en science. De plus, ces épreuves permettront de soutenir le milieu scolaire dans l'appropriation de ces programmes au secondaire et dans la mise en place de pratiques pédagogiques visant le développement des compétences».

2.5.7 Modalités de correction de l'épreuve de français du MELS de juin 2007

La correction du prototype d'épreuve de juin 2007 était sous la responsabilité du réseau scolaire. Afin de s'assurer d'une compréhension commune de la grille de correction, il est recommandé que les enseignants soient regroupés et puissent discuter de la représentation de la grille au moment de la correction du prototype d'épreuve. On précise dans le guide d'administration et de correction de l'épreuve de français de juin 2007 que « par l'analyse de quelques copies d'élèves, il devient rapidement possible pour l'équipe d'enseignants de mieux cerner la qualité de la production attendue selon les critères d'évaluation proposés pour les situations».

Le jugement porté sur le niveau de développement des compétences des élèves

On précise dans le guide d'administration et de correction de l'épreuve de français du juin 2007 que : « le jugement doit s'appuyer sur l'interprétation d'informations pertinentes et suffisantes». Ainsi, à la suite de l'administration des prototypes d'épreuves, ces informations devraient s'ajouter aux autres données recueillies et contribuer à l'exercice du jugement

professionnel de l'enseignante ou l'enseignant. On mentionne aussi dans ce document : Si l'enseignante ou l'enseignant veut porter un jugement sur le niveau de développement des compétences en tenant compte des informations recueillies à l'occasion de l'administration du prototype d'épreuve en tout ou en partie, elle ou il est invité à suivre la démarche suivante :

- Avant l'administration du prototype d'épreuve, faire le point sur le développement des compétences de chaque élève en se référant à ses productions effectuées en cours de cycle. Ces productions devraient faire appel à différents contextes d'exercice de la compétence.
- Administrer le prototype d'épreuve et analyser les traces et les observations recueillies.
- Comparer les informations recueillies sur le développement des compétences de l'élève en cours d'apprentissage à celles recueillies à partir du prototype d'épreuve.
- Si des écarts significatifs sont constatés, en analyser les causes. Voici des exemples de questions qui pourraient alimenter la réflexion de l'enseignante ou enseignant : *Le prototype d'épreuve présente-t-il des caractéristiques avec lesquelles les élèves sont familiers? Le contexte de réalisation proposé ressemble-t-il à celui qui est utilisé en classe? Par exemple, l'élève doit-il lire des textes informatifs, se référer à des données colligées dans des tableaux, argumenter à l'aide de calculs, expliquer son raisonnement ?».*

Ainsi, on peut se demander en quoi les pratiques d'évaluation des enseignants de français, langue d'enseignement, ont-elles respectés les directives ministérielles présentées avec le prototype d'épreuve de français de juin 2007 ?

CHAPITRE 3

CHAPITRE 3

LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Il nous apparaît primordial de préciser avec quelles lunettes de lecture nous abordons le phénomène à l'étude : quelle approche et quels instruments méthodologiques adoptés pour saisir et exprimer, de façon transparente et de la manière la plus univoque objective possible, la réalité des personnes impliquées; quel processus et quelles stratégies de recherche cohérentes pour mettre à jour des données crédibles en regard de l'objet de recherche; quels critères de scientificité cautionnent la rigueur méthodologique ou quelles règles d'évaluation assurent la qualité, donc la valeur globale de la recherche.

Les bases de la méthodologie choisie font l'objet de cette section.

En premier lieu, nous détaillerons le type de recherche choisi puis nous décrirons la population visée, l'échantillon, le recrutement et la sélection des sujets. Nous préciserons ensuite la procédure liée à la cueillette des données. Enfin, nous exposerons la démarche d'analyse et de traitement des données retenue pour cette présente étude.

3.1 Type de recherche

Notre projet de recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif, dit aussi courant épistémologique interprétatif. Le courant interprétatif contraste avec la finalité d'expliquer un phénomène par la recherche des relations de cause à effet, finalité qui

caractérise le courant épistémologique positiviste (Savoie-Zajc, 2004). Denzin et Lincoln (1994) définissent la recherche qualitative/interprétative comme suit :

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

Pirès (1997) donne une définition intéressante de la recherche qualitative. Il précise dans un texte sur l'épistémologie de la recherche qualitative qu'on peut dire que la recherche qualitative se caractérise en général : *«par sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris sa souplesse dans la construction progressive de l'objet même de recherche; b) par sa capacité de s'occuper d'objets complexes, comme les institutions sociales, les groupes stables ou difficiles à saisir; c) par sa capacité d'englober des données hétérogènes ou [...] de combiner différentes techniques de collecte de données; par sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte [...] du point de vue de l'intérieur; e) enfin, par son ouverture au monde empirique, qui s'exprime souvent par une valorisation de l'exploration inductive du terrain d'observation».*

Dans un même ordre d'idées, Legendre (2005) définit la recherche interprétative comme une «étude appliquant la méthode ethnographique ou phénoménologique en vue de comprendre ou de résoudre des problèmes reliés au monde de l'éducation» (p.1152). Selon lui, le rôle du chercheur «interprétatif» est alors de tenter «d'analyser des faits et des significations de la vie quotidienne et de les situer dans des contextes théorique et social plus larges que celui dans lequel s'inscrivent les actions observées». (p.1152). Legendre (2005) donne également une définition de la recherche qualitative qu'il considère, d'ailleurs, comme une expression apparentée à la recherche interprétative. Il la définit comme une «étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci» (p.1154)

En synthèse à toutes ces définitions, Savoie-Zajc (2004) propose que la recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologique (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche.

Comme le souligne Savoie-Zajc (2004), deux facteurs militent en faveur du caractère approprié d'une démarche de recherche qualitative/interprétative en éducation; il s'agit de l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche et du

caractère essentiel de l'interactivité. En regard du premier de ces facteurs, l'auteure explique :

Une démarche de recherche qualitative/interprétative se moule sur la réaction des répondants; elle se déroule en tenant compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche. « [...] *Ainsi, l'activité même de la recherche se veut être avec et pour les participants. Une recherche est d'ailleurs jugée valide et crédible si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent. L'activité de la recherche est par conséquent légitimée par sa pertinence et son accessibilité. On se plaint trop souvent en éducation du manque de lien entre l'activité de la salle de classe et les recherches qui sont isolées des pratiques quotidiennes. Le type de recherche proposé par une démarche qualitative/interprétative se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre cette vie pour ensuite agir sur elle.*

(p. 125)

Le deuxième facteur qui légitime la pertinence de cette méthodologie repose sur une qualité essentielle et intrinsèque à sa nature, à savoir tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. L'auteure poursuit, en expliquant le deuxième facteur qui légitime la pertinence de la recherche qualitative/interprétative en éducation :

La recherche qualitative/interprétative en éducation repose sur une qualité essentielle et intrinsèque à sa nature, à savoir tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. La nature même de l'éducation est tissée des relations interpersonnelles entre les acteurs du processus d'enseignement-apprentissage. L'éducateur est cette personne qui réussit à établir des liens significatifs et réciproques avec l'apprenant. Comment peut-on alors étudier une réalité profondément interactive, autrement qu'en conservant son essence même, soit l'interaction ? La démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche. (p.125-126)

Compte tenu de la question générale de la recherche visant l'analyse de pratiques effectives d'évaluation des compétences langagières des enseignants et des sous-questions qui en découlent, il nous apparaît souhaitable de nous tourner vers une recherche exploratoire de type qualitatif/interprétatif. La facette exploratoire de notre recherche relève principalement du fait que nous voulons obtenir une compréhension dans un domaine d'intérêt pour lequel il existe peu ou pas de données à ce jour, soit dans le domaine des pratiques d'évaluation certificative, le jugement professionnel et les pratiques d'évaluation des compétences langagières au premier cycle du secondaire lors du premier bilan des apprentissages. Ce type de recherche se situe donc au cœur même

de la vie quotidienne des enseignants et poursuit des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus, soit acquérir de nouvelles connaissances qui, directement ou indirectement, auront des incidences sur les pratiques d'évaluation des compétences des enseignants de français, secondaire premier cycle ainsi que sur la réussite et le parcours scolaire et social des élèves.

3.2 Population visée et échantillonnage

Ce projet de recherche vise des enseignants de français, langue d'enseignement, secondaire premier cycle, qui ont établi un bilan des apprentissages en juin 2007. L'échantillon est composé de treize enseignants de français, secondaire premier cycle, provenant de 9 écoles secondaires (trois écoles du secteur privé et six écoles du secteur public) de 7 commissions scolaires des régions de Québec, de Montréal, de la Montérégie et de la Mauricie. Ces participants s'inscrivent dans l'échantillon du projet de recherche subventionné par la Direction de l'évaluation du MELS et réalisée à l'UQTR réalisé par Bélair et Baribeau (2008).

Notre étude s'inscrivant dans un paradigme compréhensif, des entretiens semi-dirigés sous forme d'analyse de récits de pratique professionnelle ont été réalisés auprès de sept enseignants de français, langue d'enseignement qui ont établi un bilan des apprentissages au terme du premier cycle du secondaire en juin 2007. Les sept enseignants rencontrés lors des entretiens de récit de pratique professionnelle sont des

femmes. Elles proviennent de cinq commissions scolaires des régions de Québec, de Montréal, de la Montérégie et de la Mauricie, soit cinq écoles secondaires publiques et deux écoles privées.

3.3 Sélection des sujets

Le recrutement des participants et la sélection des sujets ont été conduits dans le cadre du projet de recherche subventionné par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) et réalisés à l'UQTR par Bélair et Baribeau (2008). Cette étude a donc fait l'objet de plusieurs présentations à l'automne 2007, soit aux directions des commissions scolaires et aux directions d'établissement secondaire lors des rencontres nationales des cadres et des tables régionales du MELS ainsi qu'aux personnes-ressources lors des rencontres nationales. Les enseignants ont été sélectionnés par les directions d'établissements secondaires et leurs noms ont été transmis aux chercheurs. Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat d'éthique et de déontologie a été émis le 15 octobre 2007.

Les critères de sélection des participants à l'étude globale ont été les suivants :

- Avoir fait des bilans des apprentissages à la fin du premier cycle du secondaire en juin 2007;
- Avoir entre les mains les outils d'évaluation, des exemples de travaux et de notes prises pour établir les bilans des apprentissages; vouloir aider à la révision des

échelles des niveaux de compétence et à documenter les pratiques évaluatives des enseignants;

- Favoriser l'émergence d'outils en ce qui a trait au jugement professionnel porté lors de l'établissement des bilans des apprentissages;
- Avoir un esprit critique face au Renouveau pédagogique, mais en autant que cet esprit critique soit positif et constructif, et ce, afin de faire avancer l'étude et non de créer la dissension.

En ce qui concerne les 13 enseignants de français langue maternelle participant de manière particulière à notre étude, ils ont été sélectionnés en suivant les mêmes critères.

Voici le tableau des participants pour les entretiens de récit de pratique professionnelle

<u>Entretiens de récit de pratique professionnelle</u>		
Sept enseignants	Discipline	Commission scolaire
Femme #32	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	CS de L'Énergie
Femme #33	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	CS du Chemin-du-Roy
Femme #34	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	CS des Patriotes
Femme #35	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	CSVT
Femme #36	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	École privée Montréal
Femme #37	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	CSDM
Femme #38	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	École privée Mauricie

Afin d'enrichir les perspectives, d'avoir une vision plus complète et plus nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre et de donner plus de rigueur aux résultats analysés de notre projet de recherche, nous avons présenté, en janvier 2009, les résultats de la première collecte des données à un groupe composé de six enseignantes de français, langue d'enseignement, qui ont établi un bilan des apprentissages en juin 2007. Ainsi, ce groupe d'enseignants a été invité à analyser et à interpréter les premières données qualitatives recueillies lors des entretiens semi-dirigés. Ces enseignants proviennent d'une école privée de la Mauricie et de quatre écoles de deux commissions scolaires de la Mauricie.

Voici le tableau des participants pour le groupe de discussion

<u>Groupe de discussion</u>	Discipline	Commission scolaire
Six enseignants		
Femme #38	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	CS du Chemin-du-Roy
Femme #39	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	CS du Chemin-du-Roy
Femme #40	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	CS de L'Énergie
Femme #41	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	CS du Chemin-du-Roy
Femme #42	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	CS du Chemin-du-Roy
Femme #43	Français, langue d'enseignement, secondaire 1 ^{er} cycle	École privée Mauricie

3.4 Collecte des données

Comme le soulignent Guba et Lincoln (1989), la recherche qualitative/interprétative appelle fondamentalement des outils qualitatifs. Le terme «qualitatif» se rapporte principalement au type de données utilisées, soit «des données qui se mesurent difficilement» (Savoie-Zajc, 2004), par exemple, des paroles, des observations, des énoncés venant de documents officiels. Pour recueillir les données en rapport avec la présente recherche, l'entretien semi-dirigé sous forme de récits de pratique professionnelle a été retenu comme premier outil de collecte des données qualitatives. Sept entretiens semi-dirigés ont été réalisés lors de la première collecte des données. Le groupe de discussion «*focus group*» composé de six enseignants a également été utilisé comme outil complémentaire de collecte de données afin d'enrichir les perspectives, d'avoir une vision plus complète et plus nuancée du phénomène qu'on cherche à comprendre et de donner plus de rigueur aux résultats de notre projet de recherche. De plus, l'intérêt du groupe de discussion «*focus group*» comparativement aux entretiens individuels est que les commentaires d'un participant peuvent susciter des commentaires chez d'autres participants. L'utilisation de méthodes aux «faiblesses opposées» permet aussi une synthèse des résultats plus révélatrice (Savoie-Zajc, 2004).

3.4.1 L'entretien de récits de pratique professionnelle

Selon Bertaux (2005), l'approche qualitative/interprétative doit beaucoup à la phénoménologie, à l'ethnographie de même qu'à l'anthropologie. L'expression «récit de vie ou récit de pratique» a été introduite pour la première fois par Bertaux (1976) en présentant une méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Le récit de pratiques est couramment associé au récit de vie puisque c'est une façon d'orienter le discours des personnes vers les actions qu'elles ont posées dans une situation donnée. On tente donc de reconstruire les enchaînements, les événements et les situations d'interactions et d'actions. Procéder ainsi c'est considérer qu'à travers les pratiques des individus on peut comprendre les contextes sociaux dans lesquels elles se sont inscrites et qu'on peut ainsi parvenir à décrire et à analyser des phénomènes collectifs.

Par ailleurs, les approches biographique, phénoménologique ou ethnographique mettent à la disposition des chercheurs plusieurs instruments pour recueillir les données, tels les histoires de vie (Josso, 2000; Pineau et Marie-Michèle, 1983; Woods, 1990), les récits de vie (Bertaux, 1997, 2005 ; Josso, 2000), les récits de pratiques (Bertaux, 1997, 2005), les récits de pratique professionnelle (Jouthe et Desmarais, 1993); les récits quotidiens, les histoires de pratiques (Saillant-Carraud, 1996), les récits autobiographiques (Bourdages, 2001), les récits de vie éducatifs (Boudana Benadou, 1994), les histoires de vie comme histoire de cas ou études de cas (Houle, 1997), les processus de «prise de contact avec soi» et de «prise de parole» (Robillard, 1993). Comme le mentionne

Bourdages (2001), ces différents types de récits sont le plus souvent recueillis oralement, mais aussi, à l'occasion, par écrit : *«Ils servent tous à recueillir des informations sur l'ensemble ou sur une partie de la vie des individus en tant qu'acteurs sociaux; les distinctions que font les chercheurs entre les différents types de récits renvoient aux aspects particuliers visés par leur recherche».* (p.48).

Selon Bertaux (1997), le récit de pratiques, en tant qu'instrument de recherche constitue une occasion pour l'enseignant de s'engager dans une démarche réflexive qui peut ouvrir la voie à un changement de pratique. Dans cette perspective, le récit de pratiques produit au cours d'une démarche de recherche offre aux participants l'opportunité d'une réflexion sur leur rapport à leur profession, leurs conceptions pédagogiques, leur façon de vivre cette profession, bref, la formation de leur identité personnelle et professionnelle.

Nous avons vu, dans les paragraphes précédents, différentes définitions du récit de pratique. Nous sommes d'accord avec Bertaux (1997) lorsqu'il mentionne que le récit de pratiques produit au cours d'une démarche de recherche offre aux participants l'opportunité d'une réflexion sur leur rapport à leur profession. Jouthe et Desmarais (1993) expliquent bien le terme récit de pratique professionnelle. Elles définissent le récit de pratique professionnelle comme suit :

« ...une narration, de type autobiographique, par l'intervenante sociale d'une série d'actes ordonnés chronologiquement, que celle-ci tentera d'arrimer, d'une part, à un ensemble de conditions relevant à la fois d'elle-même et du monde sociohistorique dans lequel ses actes s'inscrivent, et, d'autre part, à des effets produits sur les personnes

prises individuellement et à des niveaux plus larges. Le récit de pratique professionnelle est une forme d'expression de l'expérience vécue qui comporte une fonction de connaissance et une fonction d'action». (p.132)

Considérant les points soulignés par Bertaux (1997, 2005) et par Jouthe et Desmarais (1993), pour répondre à notre question et à nos objectifs de recherche, nous faisons notre l'approche particulière du récit de pratiques professionnelle tel que défini par Jouthe et Desmarais (1993). Ainsi, l'entretien de récits de pratique professionnelle sous forme d'entrevue semi-dirigée a été retenu comme outil principal de collecte des données à la fois dans la recherche globale (Bélair, 2008) et dans notre étude particulière.

Plusieurs définitions de l'entrevue semi-dirigée ont cours dans la littérature. Gauthier (2003) distingue selon les degrés de préparation et de contrôle de la part du chercheur ou selon le nombre de personnes impliquées dans un même espace temps diverses formes d'entrevues de recherche. Selon l'auteur, plusieurs postulats sont sous jacents au choix du type d'entrevue comme mode de collecte de données. Après une analyse de ces derniers, nous optons pour l'entrevue semi-dirigée comme premier mode d'investigation. Savoie-Zajc (1997, p.266), donne une définition intéressante de l'entrevue semi-dirigée :

« L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude».

En relation avec cette définition, les buts de l'entrevue semi-dirigée, selon Savoie-Zajc (2004), sont les suivants :

- *Rendre explicite l'univers de l'autre.* L'interviewé doit être en mesure de décrire le plus richement possible son expérience, son savoir, son expertise;
- *La compréhension du monde de l'autre.* L'entretien semi-dirigé permet de capturer les perspectives individuelles à propos d'un phénomène donné et d'en enrichir la compréhension;
- *Permet aux interlocuteurs d'organiser et de structurer leur pensée.*

En relation avec cette définition, chaque enseignant a été rencontré pour un entretien d'une durée de 50 à 60 minutes (voir le plan de l'entretien en annexe I). Le plan d'entretien nous permet de garantir une certaine constance d'une entrevue à l'autre, en nous assurant que les principales questions soient abordées. De plus, en étant semi-dirigée, la situation d'échanges est plus contrôlée (*focused discussion*) que lors d'une entrevue non dirigée. Pour s'assurer que le plan d'entretien réponde bien à la présente recherche et qu'il soit complet, il a été soigneusement examiné par trois personnes externes. Même si on propose un certain ordre de questions, lors de l'entretien semi-dirigé, la manière dont les thèmes (blocs) sont abordés peut varier de même que la façon dont les questions sont formulées, ce qui permet de maximiser la dynamique qui prévaut lors de l'entretien (Legendre, 2005; Savoie-Zajc, 2004).

Le plan de l'entretien est constitué de vingt-trois questions regroupées dans six thèmes (blocs). Ceux-ci orientent et canalisent le récit de pratique professionnelle. En lien direct à ces blocs, six sous questions réfèrent aux principaux critères (fiabilité du jugement professionnel, fidélité, crédibilité ou pertinence, transférabilité et validité), critères considérés déterminants dans l'analyse d'un processus d'évaluation des compétences professionnelles. L'ensemble de ces éléments fournit le premier cadre catégoriel de l'analyse de contenu. Rappelons que ces sous questions et les critères qui s'y réfèrent sont présentés dans le chapitre 2 (p.33-40).

La détermination des thèmes et des sous questions s'est faite à partir du cadre théorique et des questions de recherche. Bloc 1. Le processus d'évaluation en général (sous question 1 : critère de fiabilité; sous question 2 : critère de fidélité; sous question 3 : critère de crédibilité ou de pertinence; sous question 4 : critère de transférabilité; sous question 5 : critère de faisabilité; sous question 6 : critère de validité; Bloc 2. L'appropriation des échelles des niveaux de compétence (sous question 4 : critère de transférabilité) ; Bloc 3. L'utilisation des échelles des niveaux de compétence (sous question 4 : critère de transférabilité; sous question 5 : critère de faisabilité; sous question 6 : critère de validité) ; Bloc 4. Les résultats disciplinaires communiqués lors du bilan des apprentissages (question 6 : critère de validité); Bloc 5. Les aspects techniques des échelles des niveaux de compétence (sous question 5 : critère de faisabilité); Bloc 6. Les prospectives pour réaliser le prochain bilan des apprentissages en juin 2008.

Pour mettre ce récit de pratique professionnelle en action, on a demandé à l'enseignant d'apporter divers documents dont les échelles des niveaux de compétence du premier cycle du secondaire, des travaux d'élèves, des tâches et/ou des situations complexes, des outils d'évaluation et des notes prises pour établir le bilan des apprentissages au terme du cycle. L'interviewer débute l'entretien en lui demandant de décrire comment il en est arrivé à une décision de reconnaissance de compétences dans le cadre du bilan des apprentissages. Afin de respecter le message livré par les participants et de nous assurer de dégager l'essentiel, nous avons enregistré et transcrit les entretiens. La série d'entretiens de récits de pratique professionnelle nous a procuré des données riches de sens que nous avons traitées et analysées minutieusement.

Émergent et souple, l'entretien semi-dirigé s'est donc révélé utile et pertinent dans la première collecte de nos données qualitatives. Il nous a permis entre autres de décrire les processus d'évaluation que des enseignants de français, langue d'enseignement du premier cycle du secondaire ont adoptés pour établir leur jugement professionnel lors du bilan des apprentissages de fin de cycle de juin 2007 et ainsi de répondre partiellement aux sous-questions suivantes : SQ1 : *Le processus d'évaluation utilisé par les enseignants s'avère-t-il fiable au sens où les résultats auraient été les mêmes dans d'autres classes de français ?* SQ2 : *Les moyens utilisés par les enseignants pour l'établissement des bilans des apprentissages permettent-ils de représenter le plus fidèlement possible le niveau de développement des compétences langagières atteint par*

l'élève ? SQ3 : Le processus d'évaluation des enseignants est-il en cohérence avec les directives proposées dans les encadrements ministériels et les prototypes d'épreuves de fin de cycle ? SQ4 : Le processus d'évaluation des enseignants repose-t-il sur la collégialité entre les enseignants de l'équipe-cycle disciplinaire ? SQ5 : Le processus d'évaluation des enseignants repose-t-il sur des indices de faisabilité ? SQ6 : En juin 2007, le processus d'évaluation des enseignants de français en vue de la reconnaissance des compétences langagières peut-il être caractérisé valide ?

3.4.2 Le groupe de discussion

Simard (1989) définit le «focus group» comme : «...une méthode de recherche sociale qualitative qui consiste à recruter un nombre représentatif de groupes de six à dix personnes répondant à des critères homogènes, à susciter une discussion ouverte à partir d'une grille d'entrevue de groupe définissant les thèmes à l'étude et à en faire une analyse synthèse permettant de relever les principaux messages-clés émis par les participants, de même que les points de convergence et de divergence entre les groupes de l'échantillon».

Krueger (1998) définit le focus group comme une discussion planifiée pour obtenir des perceptions dans un domaine d'intérêt dans un environnement permissif, sans recherche du consensus. Il est conduit par un animateur (modérateur) auprès de 7 à 10 personnes qui ne se connaissent pas. Quant à Morgan (1998), il définit le «focus group» ainsi:

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

Dans le présent projet de recherche, c'est la dynamique du phénomène étudié que le chercheur veut arriver à comprendre, et ce, grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). L'activité en lien avec cet outil de collecte de données se moule bien à la réalité interactive des participants puisqu'elle se situe au cœur même de la vie quotidienne des enseignants.

Stimulé par des interactions intentionnelles et structurées entre les acteurs en vue de construire des connaissances, le groupe de discussion institue une forme de communauté de pratiques (Allal, 2007) permettant la construction d'une compréhension partagée (Mottiez Lopez, 2006). Les participants à la recherche sont en quelque sorte des «coconstructeurs» de sens avec le chercheur/animateur-modérateur (position socioconstructiviste). C'est ainsi une source et une occasion d'apprentissage tant pour les participants que pour le chercheur. Il s'agit, de plus, d'une stratégie de validation des données et d'une médiation sociale dont certains travaux en psychologie et en anthropologie cognitive sont appuyés sur les travaux de Py et Grossen (1997) et de Vygotsky (1984), soit un cadre novateur pour la recherche sur l'évaluation en éducation. (Figari et Mottiez Lopez, 2006).

Dans le but de faire ressortir différentes facettes du phénomène étudié et pour corroborer certaines données reçues lors de la première collecte des données tout en répondant à notre question de recherche et aux six sous-questions.

Nous avons utilisé une seconde stratégie de collecte des données, soit le groupe de discussion. Dans ce projet de recherche, nous cherchons à mieux comprendre les pratiques d'évaluation des enseignants de français, langue d'enseignement secondaire premier cycle, pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages pour ensuite agir dans leur pratique quotidienne. Cet outil complémentaire de collecte des données est principalement utilisé lors de recherches exploratoires (courant interprétatif), notamment dans le cadre de recherches qualitatives/interprétatives (Krueger, R. & Casey M.A., 2000) telle la nôtre. L'essence du «*focus group*» est de favoriser l'émergence de toutes les opinions pour recueillir le plus d'informations possibles sur les perceptions, les attitudes, les croyances, les opinions, les sentiments et/ou les zones de résistance.

Les questions de notre guide d'entretien pour le groupe discussion «*focus group*» (voir annexe II) respectent les caractéristiques, les séquences et les règles proposées par Krueger & Casey (1998). La détermination des thèmes (blocs) a ici aussi été faite à partir du cadre théorique, de la question de recherche et des sous questions qui réfèrent aux principaux critères considérés déterminants dans l'analyse d'un processus

d'évaluation des compétences professionnelles (fiabilité du jugement professionnel, fidélité, crédibilité ou pertinence, transférabilité et validité) :

1. Introduction et consignes; 2. Bloc 1 : «*Focused questions*» - Les pratiques d'évaluation des compétences et le processus d'évaluation utilisés lors du bilan des apprentissages de juin 2007 (sous question 1 : critère de fiabilité; sous question 2 : critère de fidélité; sous question 3 : critère de crédibilité ou de pertinence; sous question 4 : critère de transférabilité; sous question 5 : critère de faisabilité; sous question 6 : critère de validité). Bloc 2 : L'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS et la formation reçue pour établir un bilan des apprentissages (sous question 4 : critère de transférabilité et sous question 5 : critère de faisabilité). Bloc 3 : «*Key questions*» et commentaires généraux; Bloc 4 : «*Ending questions & wrap-up*» (sous question 1 à 6).

3.5 Déroulement de la recherche

La passation des entretiens semis-dirigés de récit de pratique professionnelle a débuté en novembre 2007 et s'est terminée en mai 2008. Chaque participant a été rencontré dans son école lors d'une période d'enseignement (60 minutes) pour laquelle il a été libéré.

Le choix du moment et le lieu de rencontre ont été laissés aux participants.

Quant au déroulement du groupe de discussion, les participants ont été rencontrés lors d'une période d'enseignement (60 minutes) pour laquelle ils ont été libérés. La rencontre a eu lieu dans un local du centre administratif de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy en janvier 2009.

Les stratégies utilisées pour impliquer les participants

Poupart (1997, pp. 185-192), Van der Marren (1996, p.313), Krueger (1998) nous renseignent sur la conduite de l'interviewer. Que ce soit en entrevue individuelle ou en groupe de discussion, l'interviewer doit, pour faire en sorte que l'interviewé puisse véritablement rendre compte de sa vision ou de son expérience, obtenir la collaboration de l'interviewé, le mettre à l'aise, gagner sa confiance et l'amener à prendre l'initiative du récit. La réalisation d'entretiens suppose donc que l'interviewer recoure à un ensemble de compétences sociales dans le but de rentrer en relation avec le ou les narrateurs. Nous avons donc, dans un premier temps, cherché à obtenir la collaboration de l'interviewé dans le cadre des entretiens de récit de pratique professionnelle et des participants lors du groupe de discussion. Bertaux (1997) et Krueger (1998) soulignent l'importance de nous présenter comme quelqu'un qui cherche à comprendre une situation que notre interlocuteur connaît, de son expérience, bien mieux que nous. Ainsi, pour éviter une dérive consensuelle, l'animateur/modérateur souligne, dès le début des rencontres, que chacun est un expert et la perception de tous les participants est nécessaire d'être exprimée. De plus, la manifestation d'attitudes telles l'écoute et

l'empathie constituent aussi de bons moyens d'établir, sinon de maintenir ces liens durant l'entretien individuel ou le groupe de discussion, ce que nous nous sommes efforcés de faire tout au long de la collecte des données.

Dans le but de permettre de s'exprimer le plus en profondeur possible, nous avons posé différents types de questions. Des questions de relance ou de sonde dans le but, par exemple, de faire expliciter un mot ou d'inviter à poursuivre plus avant la réflexion, des questions qui visaient à solliciter des descriptions plus approfondies, et d'autres, enfin, qui visaient à éclairer davantage les raisons ou les motifs à la base de certains choix, actions ou décisions. Bertaux (1997) et Krueger (1998) recommandent également, et nous avons procédé de la sorte, de clore l'entretien sur une note positive, sur un souvenir heureux de l'expérience vécue : «Concevez cela comme un contre-don répondant au don que le participant vous a fait de son récit. [...] Attendez le retour du sourire dans ses yeux.» (Bertaux, 1997. p.63)

3.6 Les critères méthodologiques

Notre projet de recherche doit faire preuve de rigueur et pour ce faire, s'appuyer sur des critères méthodologiques, sortes de règles d'évaluation, pertinentes à notre type de recherche, soit la crédibilité et la fiabilité (Savoie-Zajc, 2004). Ces critères méthodologiques sont caractérisés par la position épistémologique (interprétative) qui fonde la posture de notre projet de recherche, soit l'approche méthodologique, le choix

des stratégies de recherche et des outils de collecte et d'analyse des données visant à mettre à jour des données crédibles en regard de notre objet de recherche.

3.6.1 *La crédibilité de la recherche*

La crédibilité permet de reconnaître le caractère plausible du sens donné par les participants au phénomène étudié. Dans notre projet de recherche, l'utilisation de diverses stratégies de triangulation accroît la plausibilité de l'interprétation et la vraisemblance du phénomène étudié. *«Le monde des constructivistes étant fait d'éléments personnels, sociaux, culturels et la connaissance émerge de cette complexité par le biais de significations données à la réalité. Celle-ci est donc faite de plusieurs vérités qui ne sont ni pures, ni absolues».* (St-Cyr Tribble et Saintonge, 1999). Ainsi, dans le but de produire une recherche crédible, nous avons eu recours aux stratégies de triangulation suivantes : la vérification de la clarté des catégories, le retour aux participants, le recours à divers modes de collecte de données, l'interprétation et l'analyse des résultats selon divers cadres conceptuels et la confrontation de points de vue de plusieurs chercheurs.

Afin d'accroître la crédibilité des résultats, l'analyse des données qualitatives recueillies lors des entretiens de récits de pratique professionnelle et du groupe de discussion s'est faite en équipe (confrontation des points de vue de plusieurs chercheurs) et a été validée lors de cycles subséquents (triangulation temporelle). Le processus d'analyse étant

circulaire, nous sommes retournés constamment aux données (itération entre le chercheur et les données). L'aller et retour entre d'une part la collecte des données et leur analyse et d'autre part entre les composantes analytiques elles-mêmes ont des apports importants tant au niveau de la qualité des données recueillies qu'au niveau de la profondeur et de la vraisemblance des interprétations faites (Mukamurera, Lacourse, Couturier, 2006).

Nos stratégies de triangulation poursuivent deux buts, celui de permettre d'explorer le plus de facettes possible du phénomène étudié en recueillant des données faisant ressortir diverses perspectives et celui de supporter l'objectivation du sens produit pendant la recherche (Savoie-Zajc, 2004). Comme mentionnés précédemment, différentes méthodes ou outils de collecte de données ont été utilisés dans notre projet de recherche afin d'enrichir les contenus et de compenser pour les limites de chacun prises individuellement. L'utilisation de méthodes aux «faiblesses opposées» permet aussi une synthèse des résultats plus révélatrice (Savoie-Zajc, 2004).

Afin de respecter le message livré par les informateurs et de nous assurer de dégager l'essentiel, nous avons enregistré les entretiens et la discussion du groupe d'enseignants. De plus, une collègue (modérateur) a pris des notes au cours des échanges. En équipe, nous avons cerné le contenu, nommé et donné un sens à travers l'intercompréhension, l'intersubjectivité et la transparence, car nos façons de comprendre le monde sont

fortement influencées par notre sensibilité et nos expériences personnelles et professionnelles.

Nous avons ensuite transcrit les *verbatims*, nous les avons relus, isolé les messages-clés et décortiqué les unités de sens afin d'arriver à une catégorisation plus raffinée (décontextualisation et recontextualisation des corpus). La confrontation entre chercheurs (entre autres, ma directrice de mémoire) nous a aussi permis de discuter de nos résultats et de remettre en question notre jugement.

3.6.2 *La fiabilité*

La fiabilité porte sur la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, le déroulement de l'étude et les résultats de la recherche (fil conducteur clair) (Savoie-Zajc, 2004). L'analyse de la fiabilité est liée de près à celle de la fidélité des données si la recherche était répétée dans les mêmes conditions.

Puisque le contexte de notre étude est spécifique et que les événements ne se reproduisent jamais exactement de la même manière et que le rapport qui s'établit entre le chercheur et son milieu d'étude est toujours unique, la fiabilité dans un projet de recherche est observée sous deux angles : la fiabilité du chercheur et la fiabilité des résultats.

La fiabilité du chercheur repose sur la transparence de celui-ci tout au long de la démarche de recherche. La capacité de justifier les différentes décisions que le chercheur a été amené à prendre et la capacité de parler des traces laissées sur son parcours sont des moyens qui accroissent la fiabilité du chercheur.

La fiabilité des résultats est démontrée par l'élaboration et l'utilisation d'un guide d'entrevue détaillé permettant de garantir une certaine rigueur d'un entretien à l'autre et en s'assurant que les principales questions planifiées «*key questions*» soient abordées de façon cohérente à la fois dans les entretiens de récits de pratique professionnelle et dans le groupe de discussion. La maîtrise de bonnes stratégies et de techniques d'animation permet aussi de garantir la fiabilité des données recueillies lors des rencontres. Les traces laissées par le chercheur lors de la prise de notes lors de la rencontre du groupe de discussions «*focus group*» ont aussi été une façon d'assurer la fiabilité des données recueillies lors de notre deuxième collecte des données

3.7 Traitement et analyse des données

Dans cette recherche de nature qualitative et exploratoire, nous avons articulé diverses stratégies d'analyse inductive telles que proposées par Huberman et Miles (2003). Essentiellement guidé par nos objets de recherche que nous considérons à caractère exploratoire, nous avons eu recours à un ensemble de procédés afin de « donner un sens » aux corpus des données brutes. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2004), la valeur

d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données.

Dans le respect des modèles d'analyse des données qualitatives décrits par Miles et Huberman (2003), nous avons respecté les trois phases d'analyse des données qualitatives (phases de transcription-réduction, de transposition-réarrangement et de reconstitution-narration). Ainsi, après la transcription des données, une lecture préliminaire des données brutes a été réalisée afin de relever les principales catégories émergentes ou pré existantes, soit à partir de nos objets d'étude, de notre cadre de référence et des questions de nos plans d'entrevues (entretiens semi-dirigés et groupe de discussion). Comme le mentionnent Miles et Huberman (2003), Paillé et Mucchielli (2003), les catégories qui résultent du codage des données représentent en quelque sorte le cœur de l'analyse inductive. Ainsi, nous avons dégagé les lignes directrices de chacun des entretiens individuels, de l'ensemble des entretiens ainsi que celles du groupe de discussion (premières grandes subdivisions). Après cette démarche, nous avons fait le codage (voir tableau des catégories, des codes et des sous-codes en annexe IV). La codification des unités de sens a ensuite été validée en équipe de chercheurs. Cette démarche nous a permis de dégager des sous-catégories considérées significatives. Les résultats des analyses ont également été soumis à l'interprétation par d'autres chercheurs. Les résultats sont présentés au prochain chapitre.

CHAPITRE 4

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats. Nous allons d'abord expliquer brièvement la catégorisation des données, ensuite nous aborderons les procédures de présentation et d'analyse des résultats de cette étude.

Trois catégories plus larges émergent des données qualitatives analysées. Celles-ci correspondent aux catégories (regroupements en blocs) des questions présentées dans les deux plans d'entretiens (entretiens semis dirigés de récits de pratique professionnelle et groupe de discussion) : Bloc 1- Le processus d'évaluation en général, Bloc 2- L'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS, Bloc 3- L'accompagnement et la formation reçue. Ainsi, chaque catégorie contient des sous-catégories. Celles-ci ont servi de bases au codage (codage mixte) et à distinguer des classes de réponses. La détermination de ces unités d'analyse est issue du cadre conceptuel dressé à partir de notre question de recherche. Les codes ont été combinés et regroupés afin de réunir plusieurs éléments. Ils font référence à la nature des sources d'information et au répondant. Les dernières lettres identifient l'outil de collecte des données (RP= Récit de pratique professionnelle, GD= Groupe de discussion).

4.1 Présentation et analyse des données

Les résultats de la première collecte des données qualitatives ont été présentés sous forme de tableaux pour chacun des blocs en utilisant la technique de Huberman et Miles (2003) nommée «*pattern*». Celle-ci consiste d'abord à présenter ce qui revient le plus souvent dans un groupe de données pour aller à ce qui ne revient qu'à un seul individu. Le *pattern* reprend alors les mots des participants, mais selon l'importance ou l'insistance du phénomène.

Une seconde phase d'analyse des données qualitatives a été réalisée à partir des données recueillies lors du groupe de discussion. Les participants ont été invités à interpréter et à comprendre les résultats de la première collecte des données en groupe de discussion «*focus group*» (communauté de pratique).

Nous présentons les données qualitatives et les analyses en alternance puisque, au-delà du résultat tangible, ce sont les relations (les lieux de jonctions) entre les données et nos questions de recherche qui méritent toute l'attention. Par souci de précision et pour faciliter la compréhension, nous mentionnons les questions posées aux participants pour chaque moment de collecte de données.

4.2 Présentation et analyse des données recueillies lors des entretiens semis dirigés (récits de pratique professionnelle)

Bloc A : Le processus d'évaluation en général

Pour recueillir les propos en rapport avec les pratiques d'évaluation des compétences et le processus d'évaluation adopté pour établir un jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages de juin 2007, les questions suivantes ont été posées aux participants :

Questions :	
<p>1. Quels types d'instruments ou d'outils d'évaluation avez-vous utilisés pour établir vos bilans des apprentissages ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • À quelle fréquence ? • Avez-vous utilisé une forme de pondération ? • Avez-vous tenu compte des résultats en cours d'année ? 	
Variété/nombre d'outils d'évaluation	<p>Français (5 écoles publiques et 2 privées)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Travaux des élèves +SAE (++) -Plusieurs SAE (+) -Situations d'évaluation du MELS (+) -Situations d'évaluation modifiées du MELS -Travaux + exercices + SAE + autoévaluations + situations d'évaluation du MELS + échelles des niveaux de compétence -Travaux + portfolios + SAE + échelles des niveaux de compétence «maison» -Examens finaux

Type de collecte des données pour établir un jugement professionnel	Une SAE de la commission scolaire (++) Échelles du MELS et échelles «maison» remaniées par la CS ou par l'école (+) Plusieurs situations, situation d'évaluation du MELS avec une grille de correction allégée Ensemble de SAE + fiches
Provenance des outils d'évaluation	Commission scolaire MELS Élaborés par l'équipe d'enseignants de français Outils d'évaluation «maison»
Début de la consignation en vue du bilan des apprentissages	Fin de l'année (+) La dernière Dès janvier Dès avril Mai
Type de notation	A, B, C, D, E en adéquation avec 1, 2, 3, 4, 5 Passage (conversion) de quatre niveaux à 5 niveaux avec des +
Prise en compte des résultats en cours d'année (2^e année du cycle)	NON Oui, une fois

Question : Quels types de documents ou d'instruments avez-vous utilisés lors du bilan des apprentissages de juin 2007 ?

À cette question, les participants ont fait part d'une diversité de processus d'évaluation des compétences langagières. Les analyses font ressortir la grande diversité et la disparité des pratiques et des outils d'évaluation adoptés lors du premier bilan des apprentissages entre les enseignants de français (examen, exercices, situations d'apprentissage et d'évaluation, situations d'évaluation de la commission scolaire ou de

l'école, situation d'évaluation (prototype du MELS de juin 2007), grilles de correction allégées, variété d'outils de prises de l'information ou de consignation de l'information).

«Pour le bilan, il avait une situation d'évaluation à la fin de l'année qui était comme la dernière, mais il faut que tu reviennes sur ce que tu as fait. Donc, moi, ce que j'ai fait, chaque travail est identifié avec des critères. Pour chaque élève, j'ai une fiche. J'ai consulté les fiches et la grille d'évaluation qui avait été faite avec l'échelle de niveau de compétence (MELS) pour la dernière situation d'évaluation» (privfranca36RP)

«Durant l'année, il y a eu beaucoup d'examens de connaissances. Pour le bilan des apprentissages en français, il avait une seule situation d'évaluation à la fin de l'année (prototype donné par le MELS). On sait que c'est juste une seule pour le bilan. Il y en a qui ont pris le prototype qu'ils ont adapté et il y en a qui ont créé des tâches complexes, ou semi-complexes. Donc, tous les enseignants, à partir, je dirais du mois de mai, étaient en situation d'évaluation, car ça s'étendait sur plus d'une période de classe» (pufffranca34RP)

«Une situation d'évaluation envoyée par le MELS, mais nous avons modifié les outils d'évaluation qui s'y trouvait. Nous nous sommes refaits des grilles de correction, car c'était trop difficile. L'endroit où nous avons triché est l'orthographe, nous étions moins sévères que ce que le MELS et le programme nous exigeaient» (pufranca35RP)

Des participants mentionnent qu'ils adoptent un matériel pédagogique particulier et transposent dans leur classe les situations d'évaluation prévues par les auteurs de ces collections. À titre d'exemples :

«Nous avons utilisé des examens de lecture et d'écriture de la collection Rendez-vous et aussi une activité pluridisciplinaire (univers social et français) d'une autre collection. Donc moi pour l'écriture et la lecture, j'ai fait mes examens à partir d'examens de la collection qu'on utilise à l'école. Je l'ai transformé un peu plus en fonction de la mentalité «Renouveau pédagogique» (pufranca34RP)

Question: Avez-vous utilisé une forme de pondération ?

À la lecture des *verbatim*, on constate que différentes formes de pondération ont été adoptées par les participants pour établir les résultats disciplinaires du bilan des apprentissages de fin de cycle.

«Pour les trois compétences, j'ai fait une correspondance avec les résultats recueillis lors des dernières évaluations et des échelles «maison» élaborées à partir de celles du MELS. J'avais fait la correspondance entre un B ou un C puis 1-2-3-4-5 4 et le pourcentage : niveau 4= 76%, un 4+ c'est 84%. C'est à partir de ça que j'ai fait mon évaluation de fin d'année. Alors je suis allée avec mon expérience et mon gros bon sens». (pufffranc34RP)

«Toute l'année, j'avais bâti mes grilles en fonction d'A-B-C-D avec un libellé pour chaque lettre. Par cotes A-B-C-D de septembre à mai. À la fin de l'année, on a reçu le bilan et là on s'est aperçu qu'on avait 5 colonnes. Donc il fallait transposer nos grilles qui étaient en 4 colonnes en 5 colonnes pour le bilan. À la fin en plus on a eu une contrainte supplémentaire. C'est que là quelques semaines avant la fin, on nous apprend qu'on pouvait mettre les plus avec des pourcentages avec multiples de 8 comme écart entre chaque niveau. Donc on s'en est sorti en disant bon bien si dans une colonne il y a beaucoup de x dans la colonne 4, ça peut devenir un 4 fort donc un 4+. S'il y a beaucoup de 4 et de 5, bien ça peut être un 4+. Ça peut même être un 5. Mais si tous les x sont dans la colonne 5, bien c'est un 5+. Finalement, pour le résultat au bilan, on rentrait le chiffre qui correspondant à la cote». (privfranc36RP)

«Ici, on ne corrigeait plus avec des pourcentages, on mettait des lettres et au bilan, on a fait une moyenne, car il fallait mettre des notes en pourcentage. On a donc essayé de faire concorder tout cela» (pufffranc35RP)

«Avec les cotes A,B,C,D, car je suis contre les pourcentages. Je trouve que c'est plus facile de ne pas utiliser de chiffres parce que sinon, on fait trop de moyenne». (pufffranc33RP)

Question: Avez-vous tenu compte des résultats en cours d'année ?

Pour établir les résultats disciplinaires pour le bilan des apprentissages de fin de cycle, des participants mentionnent qu'ils n'ont pas tenu compte des résultats colligés en cours d'année et qu'ils ont surtout pris en compte ceux des évaluations réalisées au terme du cycle.

« Non, car pour la majorité, ça n'a pas fait de différence nécessairement, parce qu'à la fin de l'année, c'était pas mal du pareil au même avec ce qui se passait durant l'année ». (pufffrancb35RP)

« Non, aucune fois, car on manquait de temps » (pufffrancb32RP)

« Oui, mais seulement pour une élève » (pufffrancb34RP)

« Oui, mais surtout ceux des évaluations de fin d'année » (pufffrancb33RP)

La démarche évaluative adoptée par la majorité des participants s'est déployée surtout en fin de cycle. Des participants disent qu'ils n'ont commencé à penser au bilan des apprentissages qu'à partir du mois de mai et qu'ils n'ont pas planifié préalablement les éléments et les composantes du bilan des apprentissages. À titre d'exemple :

« Ici, on a pensé au bilan en mai. Car, si ma mémoire est bonne, le bilan commence le 21 mai et se termine le 6 juin ». (pufrancb34RP)

Des enseignants ont établi leur jugement professionnel à partir d'un portrait de la situation, portrait effectué à l'aide de différentes données recueillies qui ont fait l'objet d'une interprétation. À titre d'exemples :

«Généralement, ce que j'avais noté comme jugement au mois d'avril, c'était pas mal la même chose pour la dernière situation d'évaluation qui m'a servie à confirmer en fait ce jugement là parce que je sais qu'en fait, il y en a qui vont aller chercher, qui pense que la dernière évaluation s'appelle bilan, et ils vont aller noter pratiquement juste celle-là. Mais moi en fait, je me suis servie de la dernière pour confirmer ou infirmer ce que j'avais vu jusqu'à maintenant. C'est très très rare, peut être que sur mes 3 groupes, j'ai eu 3 ou 4 élèves que ça montait ou ça descendait beaucoup à la dernière évaluation. C'est ce qui a été ma façon de porter mon jugement lors du bilan». (pufrancb32RP)

«Moi je suis contre les pourcentages. Je trouve que c'est plus facile d'utiliser des cotes avec des portraits d'élèves et de ne pas utiliser de chiffres parce que sinon, on fait trop de moyennes, donc moins un jugement». (pufrancb33RP)

«Je pense que pour le bilan, les traces sont essentielles. Sans traces, tu ne peux pas appuyer ton jugement. Tu ne peux pas appuyer ton jugement juste sur la note que tu as mise dans ton bulletin. Il faut aussi que tu sois capable d'aller consulter tes collègues pour valider le jugement. Ça, ce n'est pas toujours évident ou possible. On ne choisit pas avec qui on travaille...» (privfrancb36RP)

Pour des enseignants, l'évaluation par mesures quantitatives (tests, examens) est considérée comme étant plus objective. À titre d'exemples :

«Maintenant, avec le jugement, ce n'est pas assez précis par rapport à ce qu'on s'attend. C'est beaucoup plus subjectif. Je peux comprendre que nous devons utiliser notre jugement, mais il y a une limite au jugement aussi. On doit se baser sur quelque chose de précis pour porter notre jugement comme des examens de fin d'année. Je trouve que le jugement d'une personne à l'autre est beaucoup trop variable, c'est beaucoup trop subjectif». (pufrancb34RP)

«Il y a une progression entre les niveaux des trois compétences en français, mais il est difficile de situer les élèves car c'est trop axé sur le jugement de l'enseignant». (privfrancb38RP)

Pour d'autres, le droit au jugement est associé à une noble action.

«Selon moi, il s'agit d'une liberté que j'ai et qui fait appel aux principes déontologiques et éthiques de ma profession. Ça nous fait un petit velours». (pufrancb33RP)

Bloc B : L'utilisation des échelles des niveaux de compétence

Questions :	
<ul style="list-style-type: none">• Comment avez-vous utilisé les échelles des niveaux de compétence du MELS ?• À quel moment avez-vous utilisé les échelles des niveaux de compétence ?• Avez-vous présenté votre démarche et/ou les échelles des niveaux de compétence aux élèves ?	
Utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS	Pour élaborer les échelles maison (++) Pour établir le bilan des apprentissages Pour évaluer les SAE Pour élaborer des outils d'évaluation Pour tout cela
Moment d'utilisation des échelles des niveaux de compétence	Cours de cycle (++) Fin de cycle (+) Tout le temps D'abord une appropriation au JE
Présentation des échelles des niveaux de compétence aux élèves	Non (+++) Oui

Question : Comment avez-vous utilisé les échelles des niveaux de compétence du MELS ?

Plusieurs enseignants ont utilisé les échelles des niveaux de compétence du MELS en cours de cycle, soit pour élaborer des outils d'évaluation, pour faire des diagnostics, pour avoir des portraits d'élèves en tête, pour savoir ce qu'il fallait évaluer ou pour compléter les bulletins. À la fin de l'année, soit en mai ou en juin, les échelles des niveaux de compétence du MELS ont principalement servi à : établir la correspondance entre les résultats des examens de fin d'année ou des situations d'évaluation de fin de cycle et les niveaux des échelles des niveaux de compétence; corriger l'examen de fin d'année; porter un jugement global sur les niveaux de compétence atteints au terme du cycle; porter et valider le jugement de fin de cycle; faire la correspondance entre les résultats «pendant l'année» et «à la fin de l'année».

«Ici, on les a utilisées en cours de cycle pour élaborer des outils d'évaluation et à la fin du cycle pour élaborer une grille d'évaluation qui permettait d'évaluer les compétences ciblées dans la situation d'évaluation «bilan». (privfrancb35RP)

«Nous nous sommes fait des grilles (école) avec les échelles, à l'intérieur de l'école ici au moins, en deuxième secondaire, pour uniformiser notre évaluation» ». (pufrancb34RP)

« Ici, les profs ont vraiment regardé les échelles maison-école avec le travail qu'ils avaient fait (situation d'évaluation-prototype du MELS)». (pufrancb37RP)

Des enseignants ne les ont pas utilisées ni en cours de cycle ni en fin de cycle.

«Le fait qu'on prenne nos grilles maison pour évaluer et qu'on prenne les grilles fournies par nos maisons de collection, quand on est arrivé avec le bilan d'apprentissages de fin de cycle avec des échelles très précises, on était malhabile, ce qui alourdissait encore plus notre

correction. On n'avait pas travaillé avec, on ne les maîtrisait pas, donc on ne les a pas utilisées». (pufrancb32RP)

Certaines pratiques évaluatives adoptées par des enseignants lors du bilan des apprentissages sont davantage centrées sur la mesure elle-même. À titre d'exemples :

« La note de bulletin doit être pas mal ce qu'il y a au bilan des apprentissages. Le bilan des apprentissages doit être représentatif. Par exemple, si on avait calculé nos notes, le bilan aurait dû être représentatif, mais des fois ce n'était pas représentatif. Je n'avais pas le choix, je devais mettre une note. C'était un peu plus ardu». (pufrancc35RP)

Question : Avez-vous présenté votre démarche et/ou les échelles des niveaux de compétence aux élèves ?

La majorité des enseignants n'ont pas présenté les échelles des niveaux de compétences aux élèves, car ils les trouvaient trop abstraites ou trop compliquées. À titre d'exemple :

« C'est sûr que c'est compliqué un peu pour les enseignants. De simplifier un peu le vocabulaire dans le programme et dans les échelles, ça serait bien». (pufrandd32RP)

Par contre, des enseignants l'ont fait avec certains groupes en cours de cycle ou à la fin du cycle. Elles ont été traduites par une enseignante de français dans une version libellée au «je» et présentées aux parents et aux élèves sous la forme d'un jeu :

« Je les ai mises au «je» pour que les élèves les comprennent un petit peu mieux et que les parents puissent les voir avant le mois de juin. Par souci de transparence, comme c'est écrit dans le document, je leur ai présenté les échelles en avril. Je les ai présentées aux parents aussi pour qu'ils voient que les exigences étaient assez élevées et on a vu ensemble chacun des niveaux de développement de compétence et les élèves essayaient de se situer et voyaient que,

oh! Mon doux, il faut que je travaille fort, il faut que je me corrige bien, il ne faut pas que je fasse beaucoup d'erreurs si je veux avoir une note assez élevée». (pufrandd33RP)

À la lecture des *verbatim*, on constate qu'il existe une difficulté importante dans l'appropriation des concepts et du vocabulaire utilisé pour exprimer ce qu'est un bilan des apprentissages, des outils de consignation, de prises de l'information, de l'interprétation de l'information ou de jugement, des grilles d'évaluation, des échelles des niveaux de compétence, une situation d'évaluation, un prototype d'épreuve, un examen ou encore un bulletin. À titre d'exemple, à la question *avez-vous présenté votre démarche et les échelles aux élèves ?* L'enseignante répond : «*Oui. Les nouvelles grilles de correction, ils les ont*». (pufrancb37). À la question, trouvez-vous que les échelles des niveaux de compétence en français sont claires ? Des enseignantes répondent :

«Il faudrait préciser la différence entre certaines erreurs et peu d'erreurs. Elles sont très cohérentes avec le programme de formation, mais elles sont écrites avec un jargon qui nécessite une discussion. Le libellé est trop élevé, de niveau CÉGEP» (pufrancb33RP)

«Les échelles ne sont pas claires à cause des termes utilisés» (pufrancb35RP)

Question : À quels niveaux de compétence la majorité des élèves se situaient en juin 2007 ?

En juin 2007, pour tous les répondants, la majorité des élèves de la deuxième année du premier cycle du secondaire se situaient aux niveaux 2, 3 et 3+.

«Niveaux 2, 3. Moi, je travaille avec des élèves du régulier, ce qu'on appelle profil découverte. Niveaux 4 et 5, je ne me rappelle pas». (pufrandh35RP)

«J'ai eu des 3+ (68%), mais surtout des niveaux 3 (60%). Les niveaux 4 (76%), c'était très rare. Pourtant, j'avais un bon groupe». (pufrandh34RP)

Des participants affirment que comparativement aux résultats des années antérieures, les résultats obtenus en français, langue d'enseignement, secondaire premier cycle en juin 2007 sont inférieurs, voire nettement inférieurs.

Question : Comment expliquez-vous cette situation ?

Les enseignants rendent compte d'une diversité de raisons pour expliquer la baisse des résultats en français, langue d'enseignement. À titre d'exemples :

«*Car le niveau 5 des échelles du MELS n'est pas atteignable à cause des nouvelles exigences.*» (pufrandi37RP)

«*À cause du non redoublement*» (pufrandi32RP)

«*L'arrivée tardive de la situation d'évaluation du MELS dans les écoles*» (pufrandi37RP)

«*La correction du prototype d'épreuve de juin 2007 était sous notre responsabilité. Les modalités de correction pouvaient donc varier d'un enseignant ou d'une école à l'autre*» (pufrandi34RP)

«*Le contexte d'évaluation présenté dans les prototypes du MELS était vraisemblablement différent de celui pratiqué en classe tout au cours du cycle*» (pufrandi35RP)

«*Le bilan a fait beaucoup descendre nos notes d'élèves. Premièrement, probablement parce qu'ils n'avaient jamais vu cela. Ils n'avaient jamais pratiqué cela donc ils ne savaient pas trop où s'enligner. Pour l'écriture il n'y avait pas de problème, ils savent c'est quoi. Pour la lecture et l'appréciation littéraire, ils se retrouvent à l'examen et ils ne savent pas quoi faire. Ils ne sont pas outillés avec cela, car ils n'en ont jamais fait. Quelle note je prends parce qu'après cela, j'ai juste le droit à ces notes-là pour faire mon bilan ? Nous arrivons en secondaire 2, paf! C'est ton examen bilan, si tu ne passes pas cela, tu ne passes pas ton année! C'est les consignes que nous avons eues l'année dernière, « Si tu ne passes pas le bilan, tu ne passes pas l'année... ».*» (privfranc38RP)

Bloc C : L'accompagnement et la formation reçue

Questions :	
<ul style="list-style-type: none"> • Quelle formation avez-vous reçue pour établir un bilan des apprentissages ? • Avez-vous travaillé seul(e) ou en équipe ? 	
Formation reçue	1 ou 2 + textes à lire (++) Formation en mai Formation du MELS Aucune formation (+)
Par qui et comment les échelles des niveaux de compétences vous ont été présentées ?	Conseiller pédagogique (++) Par personne (+) Direction d'école MELS
Pertinence de la formation	± On s'est débrouillé Oui
Provenance de la formation (s'il y a lieu)	MELS Commission scolaire Une enseignante de l'école

Question : Quelle formation avez-vous reçue pour établir un bilan des apprentissages ?

Des enseignants ont eu une à deux rencontres avec un conseiller pédagogique, mais affirment n'avoir pas apprécié l'accompagnement et la formation reçus. À titre d'exemples :

«*Nous étions trois écoles qui étaient réunies et cela ne fonctionnait pas. Les conseillers pédagogiques nous ont donné des travaux et ils nous demandaient de les évaluer selon les échelles. Pour le même travail, la cote changeait d'une personne à l'autre. Ce n'est pas assez précis par rapport à ce qu'on s'attend*» (pufrancd34RP)

«Une formation toute la commission scolaire, mais c'était tard. C'était en mai qu'on a eu ça».
(pufrancd33RP)

Des participants mentionnent qu'ils n'ont pas participé à une formation sur l'utilisation des échelles des niveaux de compétence, qu'ils ont reçu que le document et qu'ils se sont approprié l'information de façon autodidacte. À titre d'exemple :

«On n'a pas eu de formation comme telle. On a reçu les échelles. Je les ai lues. J'ai essayé de les comprendre. On en a discuté beaucoup». (privfrancd36RP)

«Par personne, on a reçu le cahier pis on nous a dit vous lisez vos différents échelons puis après ça, Simon, mon collègue, qui suivait la formation a dit regarde, je vais te donner un truc, tu serais bien mieux de mettre ça comme ça sous forme de tableau vertical plutôt que des paragraphes où tu vas te chercher à travers tout ça. Je veux discrépiter personne, mais vraiment je pense qu'on s'est pas mal débrouillé nous-mêmes sur le tas» (privfrancd38RP)

«Zéro. J'ai pris le format PDF, je l'ai copié-collé en format Word. Je me suis fait une grille 1-2-3-4-5. Mon collègue en univers social m'a montré suite à sa formation comment il avait transposé la sienne pour sa discipline». (privfrancd36RP)

Les enseignants qui ont assisté à des formations offertes par le MELS considèrent que ces formations ont eu un impact positif lors de l'établissement du bilan des apprentissages de fin de cycle.

«Moi, j'ai été chanceuse, la commission scolaire m'a envoyée à Québec pour la formation du ministère pour les conseillers pédagogiques. Avec cette formation, ça a été clair plus rapidement». (pufrancd33RP)

Question : Avez-vous travaillé seul ou en équipe pour établir le bilan des apprentissages ?

Des participants ont exercé leur jugement seuls et rarement avec les autres enseignants qui interviennent auprès des élèves.

«Seule mais les documents et tout ça, oui, on s'en jasait entre enseignants» (pufrandf33RP)

«Seule, parce que j'avais le 2^{ième} secondaire à moi toute seule». (privfrandf38RP)

Des enseignants mentionnent qu'ils ont travaillé en équipe.

«Nous avons travaillé en équipe, pour faire les grilles, essayé de s'adapter à la correction de l'autre et essayé de corriger pareil». (pufrandf35RP)

La majorité des enseignants souhaitent avoir plus de temps pour les échanges et les rétroactions entre les collègues de l'équipe-cycle disciplinaire. À titre d'exemple :

«Ce qu'on voulait vraiment, c'était se réunir et prendre des textes de nos élèves et se repratiquer à la fin de l'année pour avoir le même jugement pas mal tout le monde. Mais, là, pour x raisons, on ne l'a pas fait. Donc, c'est ce qui manquait, une concertation». (pufrandf32RP)

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

Une seconde phase d'analyse des données qualitatives a été réalisée à partir des données recueillies lors du groupe de discussion. Les participants du groupe de discussion ont

donc été invités à interpréter et à comprendre les résultats de la première collecte des données en communauté de pratique.

Les deux premières grandes catégories ont été condensées en une seule. Nous avons établi une relation d'inclusion en intégrant le bloc B : L'utilisation des échelles des niveaux de compétence dans un bloc général (bloc 1) : Le processus d'évaluation des compétences langagières adopté lors du bilan des apprentissages de juin 2007.

Bloc 1 : Le processus d'évaluation des compétences langagières adopté lors du bilan des apprentissages de juin 2007

Question : Quelles interprétations faites-vous concernant les pratiques évaluatives et les processus d'évaluation utilisés par les participants ?

Les participants du groupe de discussion entérinent les propos des participants rencontrés lors des entretiens semis-dirigés quant à la variété et la disparité des pratiques évaluatives adoptées lors du bilan des apprentissages de juin 2007. À titre d'exemples :

« La variété ne m'étonne pas. Dans les faits, c'était très difficile d'y arriver, car il y a des choses qu'on n'a pas faites, comme l'appréciation critique. On n'a pas exploité ça dans nos classes. En lecture, en 2007, c'était assez flou. On ne savait pas encore ni comment faire ni comment évaluer». (privfrancb39GD)

« Bien moi je suis bien d'accord avec ces enseignants. Le choix qu'on avait d'adapter le matériel que l'on reçoit de la commission scolaire ou de la part du ministère par rapport à ce que l'on a vu pendant les deux années pour que ça soit en accord avec ce qu'on a fait en classe, on devait modifier ou réorganiser justement pour que ça soit représentatif de nos deux années. Il y a eu beaucoup de discussion à l'école à cause de cela». (pufrancb38GD)

Question : Selon vous, quels facteurs ont incité ou influencé les enseignants de français à adopter certaines pratiques évaluatives ?

Les participants du groupe de discussion confirment les propos des enseignants rencontrés lors des entretiens de récits de pratique professionnelle en évoquant divers facteurs qui ont pu inciter ou influencer les enseignants de français à adopter certaines pratiques évaluatives lors du bilan des apprentissages de juin 2007. À titre d'exemples :

«Moi, je pense que le facteur qui a le plus joué, c'est le fait que c'était le premier bilan des apprentissages et que tout était nouveau : la façon d'enseigner, un nouveau programme à s'approprier, des échelles des niveaux de compétence et puis là en plus, un nouveau bulletin avec des notes en pourcentage» (pufrancb42GD)

«C'est la fonction des échelles des niveaux de compétence qui est incomprise. Il y a une incompréhension du fait que c'est un outil de jugement pour la fin du cycle» (pufrancb41GD)

«C'était quand même notre première année au secondaire où on avait notre renouveau pédagogique. Et il y avait eu le non redoublement l'année d'avant. Le non redoublement, c'est certain. On a eu des jeunes qui ne voulaient pas travailler en classe. Je n'avais jamais eu autant de difficulté que ça. En classe, j'ai tout le temps été capable de faire travailler mes élèves et l'année passée, c'était à s'en arracher les cheveux du dessus de la tête». (pufrancb38GD)

«Il faut avoir évalué nos compétences toute l'année. Mais je sais qu'il y en a qui ne savaient pas comment. La formation a tardée. On n'a pas eu toute la chance d'avoir une formation du ministère. Il faut vraiment voir les liens entre les échelles et le programme de formation. Si on ne travaille pas avec le programme, les échelles ne nous disent rien». (privfrancb39GD)

Question : Selon vous, est-ce que les enseignants de français avaient une longueur d'avance étant donné qu'ils étaient déjà dans une approche par compétence depuis le programme d'études de 1994 ? Dans votre ancien programme, est-ce que c'était plus facile pour les enseignants de français d'établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages en juin 2007 ?

Lors du groupe de discussion, on mentionne également que même si les enseignants de français du secondaire étaient déjà dans une approche par compétence depuis 1994, porter un jugement professionnel tout en respectant les valeurs présentées dans la Politique d'évaluation des apprentissages telle l'équité représente un défi.

« Bien moi j'ai toujours été en français année après année. J'ai quand même trouvé cela difficile de porter un jugement équitable même si j'étais habituée de faire des jugements sur des productions écrites. J'ai trouvé ça difficile la première année et la deuxième année, je n'ai pas trouvé cela plus évident ou plus facile même si on travaillait déjà avec des compétences». (pufrandh41GD)

Les participants poursuivent en évoquant que le renouveau en évaluation suppose surtout un ajustement des pratiques évaluatives pour les enseignants des autres disciplines. À titre d'exemple :

«Avant, en français, on portait un jugement. Même quand on corrigeait un examen de lecture, je me rappelle, on se disait, avec quel profil il correspond. Dans le fond, il y avait plus un jugement qui se faisait qu'en histoire où les examens étaient, en tout cas, chez nous, on avait beaucoup d'examens à choix de réponses alors on n'avait même pas à le corriger. N'importe qui pouvait le corriger puis mettre la note finale. Alors, je trouve qu'il y avait une différence avec le français et les autres disciplines». (pufrandh42GD)

Question : Quelles interprétations faites-vous des résultats concernant l'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS lors du premier bilan des apprentissages ?

En regard de l'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS, les participants déplorent le fait que les échelles des niveaux de compétence du MELS n'ont pas été utilisées telles que prescrites dans les encadrements ministériels.

« Bien moi je reste aussi surprise que tantôt avec les échelles maison. Ça vient vraiment me renverser. Les échelles des niveaux de compétence c'est sensé être...le diplôme est sensé être pour l'ensemble du Québec. Et là si on se met dans nos écoles à faire nos échelles maison, là il y a vraiment un problème au niveau des valeurs d'égalité, de la justice et de l'équité.
(pufranc40GD).

Les participants poursuivent la discussion en évoquant le fait qu'il y probablement eu une certaine crainte de la part des enseignants quant à l'arrimage entre la façon d'enseigner en cours de cycle et la façon d'évaluer en fin de cycle.

« Il y avait peut-être une certaine crainte par rapport à l'arrimage entre notre enseignement en cours de cycle et les résultats que ça donnait chez les élèves en fin de cycle ». (pufranc39GD)

« Nous, il y a eu du réajustement qui a été fait parce que si on tenait compte seulement de la situation d'apprentissage qui a été envoyée par le ministère, on se rendait compte que ça ne nous donnait pas le portrait fidèle de l'élève de la façon qu'on fonctionnait en classe depuis les deux années ». (pufranc41GD)

Les participants mentionnent avoir ressenti un sentiment d'incertitude professionnelle et un stress important lors du premier bilan des apprentissages de juin 2007. À titre d'exemples :

«Je trouve ça vraiment déplorable d'en être arrivé là, de voir arriver un bilan...une évaluation pour les élèves de deuxième secondaire et d'être stressé d'évaluer. Cela, ça n'a pas de bon sens à mon avis. Ça fait 21 ans que j'enseigne, ça pas de bon sens. On était tellement stressé la première année... moi en tout cas, j'étais très très stressée. Oui je suis prof, oui mon jugement...je ne suis pas supposée être stressée, je suis supposée d'être moins stressée qu'avant. En plus, je les ai deux ans, en plus, mes élèves». (pufranc42GD)

«Porter un jugement professionnel, ce n'est pas évident. La première année, on n'est pas sûr. Est-ce que c'est correct, pas correct? Les sentiments d'insécurité et d'insatisfaction sont là au bout de la ligne». (privfranc39GD)

Les enseignants affirment que l'année scolaire 2006-2007 fut une source de déséquilibres cognitifs et affectifs et de conflits entre les membres de l'équipe-école. Les enseignants évoquent que plusieurs ambiguïtés sont attribuables notamment au fait que les décisions politiques et les directives ministérielles sont successives et fluctuantes. À titre d'exemple :

«On se sent un petit peu comme en bateau, ça tangue un peu. On s'organise pour se donner une ligne directrice entre enseignants et on fait confiance à notre jugement professionnel. Mais des fois, ce n'est pas toujours évident, car ça change tout le temps avec le ministère». (pufranc39GD)

Bloc 2 - L'accompagnement et la formation reçue

Question : Quelles interprétations faites-vous des résultats concernant la formation reçue ?

Évoquant le peu de formations reçues en lien avec l'évaluation, les participants confirment les propos des enseignants rencontrés lors des entretiens en ce qui a trait à la formation reçue pour réaliser le premier bilan des apprentissages. À titre d'exemples :

«C'est très peu. Est-ce que les professeurs se sentaient en sécurité? Est-ce que c'était suffisant d'avoir lu un ou deux textes, d'avoir eu une ou deux journées de formation avec le ministère? Peut-être que oui, mais il me semble que non. Je pense qu'il manquait d'expériences, de pratiques». (pufrancdh40GD)

Force est de constater, qu'en général, peu d'enseignants ont eu la chance de participer à des formations qu'ils jugent pertinentes ou adéquates, soit sur les différentes modalités d'évaluation sous-jacentes à l'approche par compétence, sur l'exercice et le développement du jugement professionnel porté lors du bilan des apprentissages lors de la reconnaissance des compétences ou sur l'utilisation des échelles des niveaux de compétence. Bien qu'ils soient rattachés à une unité d'appartenance qu'est le département de français, les enseignants affirment se sentir souvent seuls ou livrés à eux-mêmes. À titre d'exemples :

«On exerce souvent nos jugements seuls, sans consulter nos collègues. Il faudrait vraiment se concerter et avoir des modèles de productions et de travaux d'élèves qui reflètent bien les portraits de nos élèves et les niveaux 1 à 5 des échelles des niveaux de compétence, donc avoir le même jugement (pufrancdh38GD)

«Oui, je crois que ça se ferait bien en département au sein d'une école parce que notre stress vient aussi probablement du fait que l'on sait que le collègue à côté a une façon différente ou nouvelle de faire. Ça fait qu'on ne porte pas le même jugement. Ça a des conséquences aussi sur la perception des élèves. Je crois que là on est peut-être rendu au stade où là on a besoin que des gens du ministère viennent faire cet exercice-là avec nous. Je crois que ça a été fait à un congrès de l'AQPF où il y avait des gens qui ont reçu des textes et qui devaient corriger selon leur conception de ce que c'est une bonne correction à un moment X de l'année. Ça semble avoir été profitable à ces collègues là. Mais je crois qu'il faut le vivre, il faut vraiment le vivre, discuter, argumenter. Je crois que ça, ce serait sécurisant pour nous». (privfrancdh39GD)

Les participants affirment qu'ils préfèreraient travailler sur des notions plus pratiques que théoriques et qu'ils ne voient pas de retombées des formations reçues dans leurs

pratiques quotidiennes. En regard des propos des enseignants (première collecte des données) qui ont participé à des formations, tous déplorent le fait qu'on ne montre pas le «comment faire». À titre d'exemples :

«Moi j'ai souvent été interpellée pour venir à des comités ou à des formations où intéressée de moi-même. À chaque fois, quand je reviens d'une formation trop théorique j'ai un goût amer qui me dit oui c'était intéressant, mais quand bien même j'apprendrais par cœur toutes les échelles de compétence. Ce n'est pas ça que j'ai besoin. C'est du pratico-pratique. Quand je suis en face de la copie de l'élève, le critère 3 je l'applique comment ?». (pufrancdh41GD)

«J'étais dans une formation puis ils n'arrêtaient pas de nous parler de régulation...euh...plein de termes comme ça. Tu sais, je me dis, là, je m'en fous. Si je veux de la connaissance, je vais aller à l'université. Montre-moi comment faire, c'est à ça que ça sert, on est sur le terrain là t'auras beau me dire 45 mille noms là, si ne me dit pas comment faire dans ma classe et on ne sait pas non plus remplir le bulletin. Je suis «fru». (pufrancedh43GD)

Question : Quelle analyse avez-vous faite aujourd'hui des pratiques d'évaluation des compétences mises en place par des enseignants de français, langue d'enseignement, pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages en juin 2007 ?

Les participants entérinent les propos des enseignants rencontrés lors des entretiens semis-dirigés en mentionnant qu'ils souhaitent avoir plus de temps pour les échanges et les rétroactions entre les collègues de l'équipe-cycle disciplinaire.

«Qu'il faut se trouver des amis qui ont déjà fait des bilans des apprentissages ! Qu'il faut aller se chercher du soutien psychologique, ça fait du bien, je pense. Qu'il faut établir des bases communes, profiter de l'expertise des autres parce que pour la première fois, c'est quelque chose. Aller se chercher du soutien. En équipe, on se sent plus fort. (pufrancdh42GD)

Poursuivant la discussion, tout comme les enseignants rencontrés lors des entretiens de récits de pratique professionnelle, les participants du groupe de discussion soulignent l'importance des décisions prises à la fin du premier cycle du secondaire et des conséquences à court et à long terme sur le cheminement scolaire de l'élève.

«On sait que ce résultat-là va le suivre et c'est peut-être ça qui va déterminer s'il fait son deuxième cycle du secondaire ou s'il va reprendre». (pufranc40dhGD)

En lien avec nos objets de recherche à caractère exploratoire et notre cadre conceptuel, ce chapitre a permis de dégager sobrement l'analyse inductive des données qualitatives de nos deux modes de collectes des données et des résultats qui proviennent de cette analyse. Cette analyse a permis de faire émerger certains constats. Ceux-ci méritent une discussion plus large, laquelle fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 5

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre présente l'interprétation des résultats amorcée sobrement dans le quatrième chapitre. Nous ferons des liens entre les données tirées de la présente étude et celles issues de la théorie connue, soit celle présentée dans le chapitre 2 (Cadre de référence). Nous fournirons des éléments d'explication aux résultats obtenus conformément à notre question de recherche et aux six sous-questions qui en découlent.

Dans un premier temps, voici un rappel de notre question de recherche : *quelles pratiques d'évaluation des compétences ont été adoptées par des enseignants de français, langue d'enseignement, pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages en juin 2007 ?*

En lien avec cette question de recherche, voici un rappel des six sous-questions qui s'y réfèrent :

- SQ1. *Le processus d'évaluation utilisé par les enseignants s'avère-t-il fiable au sens où les résultats auraient été les mêmes dans d'autres classes de français ?*
- SQ2. *Les moyens utilisés par les enseignants pour l'établissement des bilans des apprentissages permettent-ils de représenter le plus fidèlement possible le niveau de développement des compétences langagières atteint par l'élève ?*

- *SQ3 Le processus d'évaluation des enseignants est-il en cohérence avec les directives proposées dans les encadrements ministériels et les prototypes d'épreuves de fin de cycle ?*
- *SQ4 Le processus d'évaluation des enseignants repose-t-il sur la collégialité entre les enseignants de l'équipe-cycle disciplinaire ?*
- *SQ5 Le processus d'évaluation des enseignants de français repose-t-il sur des indices de faisabilité ?*
- *SQ6 En juin 2007, le processus d'évaluation des enseignants de français en vue de la reconnaissance des compétences langagières peut-il être caractérisé valide ?*

5.1 Interprétation des résultats

Notre objectif étant d'analyser et de documenter les pratiques d'évaluation des compétences langagières des enseignants en vue de la reconnaissance des compétences au terme d'un cycle d'apprentissage, nous présenterons dans cette section, les critères considérés déterminants dans l'analyse des pratiques d'évaluation des compétences professionnelles. Ces critères scientifiques sont à la base du jugement professionnel en évaluation des compétences professionnelles (Bélair, 2007). Ceux-ci sont liés à la cinquième compétence professionnelle de la profession enseignante du MEQ (2001) : «*Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*» (MEQ, 2001, p.91). Nous commencerons par le critère de fiabilité.

La fiabilité

SQ1. *Le processus d'évaluation utilisé par les enseignants de français s'avère-t-il fiable au sens où les résultats auraient été les mêmes dans d'autres classes de français ?*

La situation actuelle de l'évaluation des compétences permet de s'interroger sur la subjectivité de l'évaluation et sur une apparente objectivité quels que soient les moyens d'évaluation choisis. Pour plusieurs enseignants, l'évaluation par mesures quantitatives (tests, examens) est considérée comme étant plus objective. Porter un jugement professionnel est considéré par ces enseignants comme une image d'ensemble, donc une évaluation trop subjective, car elle ne permet pas de mesurer de façon précise la performance d'un élève. Pour ces enseignants, la subjectivité est associée à la non-fiabilité. D'ailleurs, selon Gérard (2002), la tension entre subjectivité et objectivité, entre mesure et jugement, n'est pas nouvelle en soi, puisque que pour Gérard (2002), l'objectivité de l'évaluation est impossible, car la subjectivité est inévitablement présente et nécessaire; évaluer, c'est donner du sens au résultat observé, donc une opération subjective.

En juin 2007, plusieurs enseignants ont établi un bilan des apprentissages par un cumul arithmétique des résultats recueillis lors de la deuxième année du cycle d'apprentissage. Ainsi, la reconnaissance des compétences est vue par certains enseignants comme la somme des résultats recueillis (évaluation sommative) lors des évaluations formelles

cumulées durant une période donnée, soit à la fin de l'année scolaire, au mois de juin. Ainsi, le concept d'évaluation sommative défini par Tourneur (1985) comme «l'évaluation finale et externe» est confondu avec celui de l'évaluation certificative définit par Tardif (2006) : « [...] il est vraisemblable de certifier l'atteinte d'un niveau en matière d'apprentissage en privilégiant des observations et des conclusions de nature qualitative. Il importe aussi de noter que l'évaluation certificative ne fait pas référence seulement à la sanction de fin d'études. Elle fait également référence à la reconnaissance d'un niveau de développement de compétence au terme d'une période donnée».

De fait, on constate que plusieurs participants combinent des pratiques d'évaluation favorisant la mesure à interprétation critériée à des pratiques évaluatives visant la mesure au sens strict, soit l'approche normative. Le référentiel behavioriste qui a imprégné les programmes d'études des années 80 semble encore présent dans les pratiques d'évaluation de certains enseignants. D'où l'impression de confusion et de lourdeur.

Cette transformation du rôle de l'évaluateur passant d'un mode exécutant à l'intérieur duquel la décision n'est qu'affaire de chiffre et donc supposée «objective», à un mode professionnel où la décision reflète un jugement éclairé, provoque une forme d'insécurité qui fait en sorte que les enseignants expriment certes leur jugement, mais l'appuient au moyen de chiffres au nom d'une supposée objectivité ou fiabilité. Ainsi, les notations chiffrées, le mode d'interprétation et de conversion des niveaux de

compétence en notes en pourcentage proposées par le MELS ont créé chez plusieurs participants une certaine insécurité à s'affirmer pleinement sur le plan professionnel. La prescription du MELS quant au retour aux notes chiffrées amène beaucoup d'enseignants à se centrer sur la mesure elle-même, donc à occulter le jugement professionnel de l'enseignant. Le jugement professionnel désormais considéré par le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS, 2003, 2006) comme : « *une étape centrale de la démarche d'évaluation qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de maîtrise d'une compétence à la lumière de diverses informations recueillies en vue de prendre des décisions de nature pédagogique ou administrative*» (évaluation certificative) n'est pas une pratique intégrée chez bon nombre de participants. Ainsi, les pratiques d'évaluation des compétences adoptées par les participants en juin 2007 ne correspondent pas en tous points à la définition du concept de jugement professionnel tel que défini par Allal et Lafortune (2008, p.4). Elles définissent le jugement professionnel comme : « *un processus qui mène à une prise de décisions, laquelle prenant en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle*». Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions». (Allal et Lafortune, 2008, p.4)

Une appréhension quant à l'approche par compétences émerge également. Certains enseignants croient à une subordination des connaissances aux compétences, ce qui

entraînerait l'appauvrissement des apprentissages scolaires des élèves. Ainsi, des dispositifs de recueil d'informations axés principalement sur l'évaluation des connaissances (examens, tests, contrôles) sont privilégiés par ces enseignants. On constate l'influence qui semble toujours présente des pratiques évaluatives particulières aux programmes par objectifs des années 80. Il paraît y avoir un certain manque de cohérence avec l'esprit de la réforme et de la Politique d'évaluation des apprentissages (MELS, 2004). L'enseignement traditionnel caractérisé par la transmission des connaissances (paradigme de l'enseignement) centré sur des préoccupations de nature docimologique ne semble pas complètement avoir cédé la place à l'apprentissage dynamique visant la maîtrise d'habiletés complexes (paradigme de l'apprentissage). En ce sens, la perspective de l'approche par compétences présente dans le programme d'études de français du secondaire depuis 1995 n'est pas une approche complètement intégrée aux pratiques d'évaluation des enseignants de français du premier cycle du secondaire.

La fiabilité peut assurément s'obtenir par un travail accompli en commun par les enseignants, par des formateurs, des administrateurs ou encore par des politiciens dans le choix de leurs décisions. Il demeure que tant que les enseignants et les évalués ne se représenteront pas l'acte d'évaluer comme comportant une part de subjectivité, il sera difficile de parler de fiabilité de l'évaluation des compétences.

La fidélité

La fidélité se définit comme le degré de confiance envers les résultats et les décisions de l'évaluation, indépendamment de l'évaluateur ou du moment d'évaluation (De Ketele et Gérard, 2005). Elle pose entre autres le problème de l'intention, surtout dans la création de situations complexes ayant pour but de faciliter l'apprentissage et d'aider à l'évaluation des compétences (Bélair, 2007).

SQ2. *Les moyens utilisés par les enseignants pour l'établissement des bilans des apprentissages permettent-ils de représenter le plus fidèlement possible le niveau de développement des compétences langagières atteint par l'élève ?*

Des enseignants n'ont utilisé que l'information recueillie lors de l'administration de l'épreuve facultative de français (prototype d'épreuve du premier cycle du secondaire du MELS de juin 2007), une situation d'évaluation fournie dans le matériel pédagogique offert dans une collection d'une maison d'édition ou une situation complexe élaborée par des conseillers pédagogiques de la commission scolaire pour établir leur jugement sur les niveaux de compétence atteints par les élèves au terme du premier cycle du secondaire. La Politique d'évaluation des apprentissages (MELS, 2003 p. 32) précise pourtant que : «*L'évaluation en vue de la reconnaissance des compétences vise à vérifier si le niveau attendu de développement des compétences est atteint, jugement qui découle d'évaluations multiples et variées et que ces évaluations obéissent à une logique propre à un processus d'évaluation*». De plus, on peut lire dans le document d'information qui

accompagne le prototype de situation d'évaluation de français du MELS remis aux enseignants du premier cycle du secondaire en mai 2007 que : «cette épreuve facultative peut être utilisée pour contribuer au bilan de fin de cycle au secondaire en français, langue d'enseignement». Ainsi, les pratiques d'évaluation des compétences adoptées par les participants en juin 2007 lors du premier bilan des apprentissages ne correspondent pas en tous points à la définition du concept de bilan des apprentissages du MELS (2003) et de Scallon (2004), soit : *«Établir un bilan des apprentissages signifie brosser un tableau d'ensemble pour l'élève, faire le point sur les apprentissages réalisés au terme d'une période de formation».*

Selon Bélair (1999), Cardinet (1975), De Ketela (1996); Figari (2001); Roegiers, (2004), Scallon (2004) et Tardif (2006), les procédés généralement utilisés pour faire état du niveau de compétence atteint des élèves sont l'observation, le questionnement, l'entrevue, l'analyse des travaux et des situations d'apprentissage et d'évaluation, des situations d'évaluation ou des épreuves d'évaluation (familles de situations) qui mobilisent des ressources variées.

Dans cette optique, pour garantir la fidélité du jugement et des décisions de l'évaluation, les enseignants doivent s'assurer de planifier des situations complexes qui appartiennent à une même famille de situations. Selon Roegiers (2001, 2003), pour inférer une ou plusieurs compétences, il faut recourir à plusieurs situations qui appartiennent à une même catégorie puisqu'on ne peut inférer une compétence à partir d'une situation

unique. De plus, pour inférer des compétences, les situations complexes doivent posséder les caractéristiques suivantes : réalistes, significatives et stimulantes, souples et adaptables, cohérentes et rigoureuses (Scallon, 2004). Des nombreux auteurs associent ces situations de *performance assessment* à des situations d'habiletés de haut niveau (Scallon, 2004). Ce type de situation nécessite de la part des enseignants de recourir à une instrumentation en évolution et adaptée aux orientations en évaluation.

La crédibilité ou la pertinence

La crédibilité ou la pertinence de la décision en matière d'évaluation des compétences concerne le choix du type d'information à recueillir (Roegiers, 2004, p.53), la conception des niveaux de compétences et la définition du seuil de réussite (De Ketele et Gérard, 2005). Les informations recueillies doivent permettre de vérifier ce que l'évaluateur veut vérifier (Roegiers, 2004, p. 50). La crédibilité a de plus rapport à l'expertise de l'évaluateur pour prendre une décision éclairée dans une situation complexe donnée (Bélair, 2007).

SQ3 Le processus d'évaluation des enseignants est-il en cohérence avec les directives proposées dans les encadrements ministériels et les prototypes d'épreuves de fin de cycle ?

Avoir un souci de justesse des décisions pour un jugement rigoureux, cohérent et crédible nécessite la planification de l'évaluation, de situations complexes, l'utilisation d'outils d'évaluation adéquats, la consignation suffisante d'informations pertinentes,

l’interprétation des informations recueillies en cohérence avec le programme de formation de l’école québécoise (MEQ, 2004). Ainsi, pour assurer la crédibilité et la pertinence de la décision, les divers dispositifs d’évaluation doivent être en lien avec la complexité et la diversité de familles de situations. Il importe donc de planifier, de réaliser et d’examiner chacune des étapes sous le rapport du jugement professionnel et de la crédibilité. La planification globale de l’évaluation, étape préliminaire des normes et des modalités d’évaluation prescrite dans la *Loi sur l’instruction publique* (LIP, article 96.15) et inscrite dans le plan local de l’équipe-école n’est pas répertoriée dans les pratiques d’évaluation illustrées par les participants.

La démarche évaluative adoptée par la majorité des enseignants s’est déployée surtout en fin de cycle. Par exemple, des enseignants disent qu’ils ont commencé à penser au bilan des apprentissages qu’à partir du mois de mai et qu’ils n’ont pas planifié préalablement les éléments et les composantes du bilan des apprentissages.

En ce qui concerne l’étape de la mesure (la collecte ou la prise d’information), pour prendre une décision considérée crédible, il importe que les enseignants diversifient leurs manières d’évaluer et par conséquent, connaissent relativement bien les différents outils d’évaluation. On constate un obstacle à la crédibilité, soit une difficulté importante dans l’appropriation des concepts et du vocabulaire utilisé pour exprimer ce qu’est un bilan des apprentissages, des outils de consignation, de prises de l’information, de

l’interprétation de l’information ou de jugement, des grilles d’évaluation, une situation d’évaluation, un prototype d’épreuve, un examen ou encore un bulletin.

La sixième orientation présentée dans la Politique d’évaluation des apprentissages du MELS (2003) suggère que, dans le processus d’évaluation, l’analyse des informations recueillies se fasse en comparant les processus ou les résultats des élèves avec les attentes du programme de formation. Suite à des prises d’informations fréquentes, les enseignants font une analyse des productions et de l’information consignée qu’ils interprètent « en utilisant différents points de référence (critères d’évaluation, résultats d’un élève à différents moments de son apprentissage, attentes à la fin du cycle, etc.) » (MEQ, 2002, p.19). Les participants ont fait part d’une grande diversité et disparité des pratiques et des types de collecte d’information utilisés pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages (une situation d’évaluation de la commission scolaire, des échelles «maison» remaniées par la commission scolaire ou par l’école, les échelles des niveaux de compétence du MELS (2006), plusieurs situations d’apprentissage, le prototype de la situation d’évaluation du MELS de juin 2007, ce dernier avec une grille de correction allégée, un ensemble de situations d’apprentissage et d’évaluation accompagnées de fiches).

La pertinence d’une décision concernant l’attribution d’un niveau de compétence atteint lors du bilan des apprentissages implique que la décision soit prise suite à une analyse de diverses informations pertinentes, donc fondée le plus objectivement possible (De

Ketele, 2005). Ainsi, dans ce contexte, l'épreuve ou le prototype d'épreuve de français, langue d'enseignement, fin du premier cycle du secondaire du MELS de juin 2007 devrait s'ajouter aux données utilisées pour produire le bilan des apprentissages et faire partie des pièces à transmettre au personnel enseignant du secondaire pour appuyer le jugement porté. On peut lire dans le document d'information du MELS remis aux enseignants du premier cycle du secondaire en mai 2007 : « cette épreuve est facultative. Elle peut être utilisée pour contribuer au bilan de fin de cycle au secondaire en français, langue d'enseignement. De plus, cette épreuve permet de soutenir le milieu scolaire dans l'appropriation du programme de formation au secondaire et dans la mise en place de pratiques pédagogiques visant le développement des compétences. Afin de s'assurer d'une compréhension commune de la grille de correction, il est recommandé que les enseignants soient regroupés et puissent discuter de la représentation de la grille au moment de la correction du prototype d'épreuve».

En juin 2007, l'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS (2006) telle que prescrite dans les encadrements légal et législatif relatifs à l'évaluation des compétences et présentée dans les divers documents ministériels n'est pas une pratique commune à tous les participants. Plusieurs participants mentionnent qu'ils n'ont pas participé à une formation sur l'utilisation des échelles des niveaux de compétence, qu'ils n'ont reçu que le document et qu'ils se sont appropriés l'information de façon autodidacte. Dans cette perspective, un autre obstacle à la crédibilité se situe au niveau

de l'expertise de l'évaluateur pour porter un jugement professionnel et prendre une décision éclairée dans une situation complexe donnée.

Au plan de la pertinence du jugement et de la décision, en général, les enseignants ont utilisé les échelles des niveaux de compétence en cours de cycle, soit pour élaborer des échelles «maison» (liste exhaustive d'éléments à vérifier sous forme de «*check list*»), des outils d'évaluation, pour faire des diagnostics, pour savoir ce qu'il fallait évaluer ou pour compléter les bulletins. Le fait d'apporter des modifications aux standards de performance et aux indicateurs retenus par le MELS lors de l'élaboration d'échelles de niveaux de compétence «maison» entache la crédibilité des jugements portés sur les niveaux de compétence atteints par les élèves lors du bilan des apprentissages. On constate de plus que différentes formes de pondération et de conversion (cotes, niveaux de compétences et finalement en notes chiffrées) ont été adoptées par les participants pour établir les résultats disciplinaires du bilan des apprentissages de fin de cycle.

La transférabilité

La transférabilité réfère à la possibilité d'utiliser les situations complexes et les niveaux de compétence appliqués à un cas déterminé dans d'autres contextes (Bélair, 2007).

SQ4 Le processus d'évaluation des enseignants repose-t-il sur la collégialité entre les enseignants de l'équipe-cycle disciplinaire ?

La collaboration entre les enseignants est nécessaire pour porter un jugement professionnel, mais aussi pour développer des habiletés à le faire. Pour quelques enseignants, le droit au jugement est associé à une noble action. Le travail en équipe-cycle disciplinaire constitue un défi majeur parce que sa gestion est sous la responsabilité des enseignants, qu'il se situe à contre-courant de leur culture professionnelle et qu'il appelle des transformations de leurs attitudes, de leurs valeurs et de leurs comportements. Cette évolution déterminante du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant doit transparaître dans des gestes concrets. Par exemple, le 4^e paragraphe de l'article 96.15 de la *Loi sur l'instruction publique* stipule que l'école doit se doter de normes et de modalités d'évaluation. Les enseignants de l'équipe-cycle disciplinaire doivent donc élaborer en début d'année une planification du bilan des apprentissages en collégialité. Le personnel enseignant choisit, dans une panoplie d'approches pédagogiques conformes à l'esprit du Programme de formation, celles qui sont les plus adéquates pour la réalisation et l'évaluation des tâches et des familles de situations prévues au cours du cycle.

Bien qu'ils soient rattachés à une unité d'appartenance qu'est le département de français, les enseignants affirment se sentir souvent seuls ou livrés à eux-mêmes. Le Cadre de référence en évaluation au secondaire (MELS, 2006) précise pourtant que « la direction et les enseignants responsables de la cohorte d'un cycle doivent travailler en collégialité afin de mettre en place des interventions toujours plus efficaces à l'intérieur des balises déterminées par la commission scolaire » (MELS, 2006, p.31). Dans les faits, la culture

professionnelle du personnel enseignant est souvent marquée par l'isolement ainsi qu'en témoignent plusieurs des participants. Pour établir leur jugement lors du bilan des apprentissages de juin 2007, des participants mentionnent avoir exercé leur jugement seuls et rarement avec les autres enseignants qui interviennent auprès des élèves. Plusieurs enseignants disent avoir peu de temps pour les échanges et les rétroactions entre les collègues de l'équipe-cycle disciplinaire. Ils souhaitent des conditions leur permettant d'échanger et d'apprendre des autres collègues, soit une communauté apprenante orientée vers la pratique réflexive. Cette collaboration et cette concertation permettraient la mise en place de contextes favorisant le développement du jugement professionnel, mais aussi de compétences professionnelles liées à la résolution de problèmes, à l'éthique, à la coopération et à la pratique réflexive, entre autres. Or, il importe, pour juger de la transférabilité d'une décision, de déterminer si les enseignants ont la possibilité d'évaluer de manière crédible dans un environnement axé sur l'individualisme du perfectionnement professionnel permettant peu le développement de compétences professionnelles.

Dans la culture professionnelle qui prévaut présentement dans les écoles, les enseignants peuvent, s'ils le désirent, adopter une posture d'observateur et, bien qu'il y ait des incitations de la part de la direction de l'école et de collègues pour que tous et chacun soit fortement engagé dans l'actualisation des priorités et des projets de l'école, il est toujours possible qu'une personne demeure en marge de certaines orientations ou de certains choix. Le changement des pratiques évaluatives, compte tenu de ses exigences,

notamment pour ce qui est de la collégialité entre pairs, exige que chaque enseignant adopte une posture d'acteur et qu'il soit redevable de ses décisions professionnelles à l'égard de l'ensemble de ses collègues. Il s'agit d'un changement profond de mentalité parce que l'engagement actif de chaque membre d'une équipe-cycle face à des priorités et à des choix déterminés de manière collégiale ne constitue pas une option, mais une obligation professionnelle.

La faisabilité

La faisabilité se définit comme le caractère de ce qui est réalisable, du point de vue humain, technique ou économique (Roegiers, 2004). Dans le domaine de l'évaluation des compétences, des outils d'évaluation simples à élaborer et à utiliser, des situations complexes, aisées à réaliser auxquelles seraient associées des décisions faciles à prendre seraient autant d'indices de faisabilité (Bélair, 2007).

SQ5 Le processus d'évaluation des enseignants de français repose-t-il sur des indices de faisabilité ?

Pour établir les résultats disciplinaires pour le bilan des apprentissages de fin de cycle, plusieurs participants mentionnent qu'ils n'ont pas tenu compte des résultats colligés en cours d'année et qu'ils ont surtout pris en compte ceux des évaluations réalisées au terme du cycle. Les enseignants souhaitent avoir plus de temps pour les échanges et les

rétroactions entre les collègues de l'équipe-cycle disciplinaire. Des participants affirment se sentir souvent seuls ou livrés à eux-mêmes.

Des enseignants ont eu une à deux rencontres avec un conseiller pédagogique, mais affirment n'avoir pas apprécié l'accompagnement et la formation reçus. En général, peu d'enseignants ont eu la chance de participer à des formations qu'ils jugent pertinentes ou adéquates, soit sur les différentes modalités d'évaluation sous-jacentes à l'approche par compétence, sur l'exercice et le développement du jugement professionnel porté lors du bilan des apprentissages lors de la reconnaissance des compétences ou sur l'utilisation des échelles des niveaux de compétence.

Les participants affirment que l'année scolaire 2006-2007 fut une source de déséquilibres cognitifs et affectifs et de conflits entre les membres de l'équipe-école. Des enseignants évoquent que plusieurs ambiguïtés sont attribuables notamment au fait que les décisions politiques et les directives ministérielles sont successives et fluctuantes. L'année scolaire 2006-2007 s'est déroulée dans un contexte de renouvellement par décret de la convention collective des enseignants. À ceci, s'ajoute la modification règlementaire en septembre 2007 prescrivant le retour en force des notes exprimées en pourcentage ainsi qu'une référence à la moyenne du groupe et l'hypothèse de «rendre compte des connaissances acquises» dans le bulletin. Ces nombreux changements en concomitance ont apporté chez les enseignants un lot d'ajustements, d'insécurité, voire de désarroi.

Force est de constater qu'un nombre important d'enseignants adoptent uniquement un matériel pédagogique particulier (collections pédagogiques et didactiques) et transposent dans leur classe les situations d'évaluation prévues, les situations d'apprentissage ainsi que la progression déterminée par les auteurs de ces matériels. De telles pratiques individuelles, étalées dans le temps, sans réelle planification en collégialité avec l'équipe-cycle disciplinaire, font en sorte que les enseignants privilégient en premier lieu du « prêt-à-porter » pédagogique et didactique. Ceci peut expliquer le fait que les enseignants considèrent que le contexte d'évaluation présenté dans le prototype d'épreuve de français du MELS de juin 2007 était vraisemblablement différent de celui pratiqué en classe tout au cours du cycle.

Certains participants évoquent qu'ils ont apporté des réajustements (grilles de correction allégées) au prototype d'épreuve de français du MELS de juin 2007, car les pratiques en classe adoptées depuis les deux années ne correspondaient pas à celles présentées dans le prototype de français du MELS de juin 2007. Ce qui a eu un impact sur la performance des élèves à cette épreuve, soit une performance moindre que celle observée en cours d'année. Des participants affirment que comparativement aux résultats des années antérieures, les résultats obtenus en français, langue d'enseignement, secondaire premier cycle en juin 2007 sont inférieurs, voire nettement inférieurs. Les enseignants rendent compte d'une diversité de raisons pour expliquer la baisse des résultats de juin 2007 en français, langue d'enseignement, soit : le fait qu'il y probablement eu une certaine crainte de la part des enseignants quant à l'arrimage entre la façon d'enseigner en cours

de cycle et la façon d'évaluer en fin de cycle; les enseignants ne se sentaient pas suffisamment outillés pour enseigner et évaluer la compétence 1 (lire et apprécier des œuvres littéraires); la correction du prototype d'épreuve de juin 2007 était sous la responsabilité des enseignants, les modalités de correction pouvaient donc varier d'un enseignant ou d'une école à l'autre; le niveau 5 des échelles du MELS du premier cycle du secondaire n'est pas atteignable à cause des nouvelles exigences, il y avait plus d'élèves en difficulté dans les classes à cause du non redoublement prescrit depuis l'implantation du renouveau pédagogique, l'arrivée tardive de la situation d'évaluation du MELS de juin 2007 dans les écoles.

Les enseignants qui ont participé à des formations sur l'évaluation des compétences affirment qu'ils préféreraient travailler sur des notions plus pratiques que théoriques et qu'ils ne voient pas de retombées des formations reçues dans leurs pratiques quotidiennes. Tous déplorent le fait qu'on ne montre pas le «comment faire», soit l'entrée pédagogique du «comment certifier» tel que décrite par Roegiers (2004).

Comme déjà mentionné, plusieurs participants mentionnent qu'ils n'ont pas participé à une formation sur l'utilisation des échelles des niveaux de compétence, qu'ils ont reçu que le document et qu'ils se sont appropriés l'information de façon autodidacte. Ces enseignants n'ont donc pas présenté les échelles des niveaux de compétences aux élèves, car ils les trouvaient trop abstraites ou trop compliquées. La fonction de reconnaissance

des compétences n'est pas bien comprise et la signification du jugement professionnel n'est pas toujours clairement cernée.

Les enseignants qui ont assisté à des formations offertes par le MELS considèrent que ces formations ont eu un impact positif lors de l'établissement du bilan des apprentissages de fin de cycle. Des enseignants ont présenté les échelles des niveaux de compétence à certains groupes d'élèves en cours de cycle ou à la fin du cycle. Elles ont été traduites par une enseignante de français dans une version libellée au «je» et présentées aux parents et aux élèves sous la forme d'un jeu.

On constate qu'il existe une difficulté importante dans l'appropriation des concepts et du vocabulaire utilisé pour exprimer ce qu'est un bilan des apprentissages, des outils de consignation, de prises de l'information, de l'interprétation de l'information ou de jugement, des grilles d'évaluation, une situation d'évaluation, un prototype d'épreuve, un examen ou encore un bulletin

Que ce soit à la suite des nombreux changements en concomitance que les enseignants doivent effectués dans leur pratique quotidienne, soit un nouveau programme de formation avec des compétences disciplinaires, des compétences transversales, des domaines généraux de formation et des familles de situations; une Politique d'évaluation des apprentissages renouvelée, un nouveau Cadre de référence en évaluation, des Échelles des niveaux de compétence, un partage différent des pouvoirs, etc., les

enseignants croient être souvent confrontés à une diversité de personnes ou d'instances porteuses d'orientations ou de pratiques différentes, ce qui déstabilise même les plus aguerris. Pour les enseignants, il n'est pas aisé de percevoir la cohérence entre tous les changements qui se sont produits dans l'école québécoise depuis quelques années. La moindre incohérence suscite malheureusement résistance et opposition, non pas parce que les personnes concernées sont contre la nature même des changements demandés, mais parce que tous les changements ne paraissent pas partager une logique semblable. Or, si on considère le critère de faisabilité comme le caractère central pour amener les enseignants à s'investir pleinement au plan professionnel, des éléments contextuels participent indéniablement à la confusion présente chez les enseignants, les intervenants du milieu scolaire, les parents et les élèves, ce qui crée incidemment de la résistance au changement de pratiques chez certains enseignants

La validité

La validité se définit comme la qualité d'une évaluation comme mesure effective de ce qu'il est censé mesurer (Roegiers, 2004). La validité tient surtout aux dispositifs que l'on met au point pour recueillir les informations, aux instruments auxquels on recourt pour recueillir les informations et plus largement la stratégie utilisée pour interpréter les informations recueillies (Roegiers, 2004, p.53). Ceci implique que la combinaison des différentes méthodes de recueil d'informations et la stratégie pour s'y référer soit les bonnes (Roegiers, 2004, p.51, 52).

SQ6 En juin 2007, le processus d'évaluation des enseignants de français en vue de la reconnaissance des compétences langagières peut-il être caractérisé valide ?

La démarche évaluative adoptée par la majorité des enseignants s'est déployée surtout en fin de cycle. Par exemple, des enseignants disent qu'ils n'ont commencé à penser au bilan des apprentissages qu'à partir du mois de mai et qu'ils n'ont pas planifié préalablement les éléments et les composantes du bilan des apprentissages. Selon De Ketela (1996), Roegiers (2004), Scallon (2004), Tardif (2006), évaluer requiert d'abord que l'intention d'évaluation soit clairement établie. La planification globale de l'évaluation, étape préliminaire des normes et des modalités d'évaluation prescrite dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP, article 96.15) et inscrite dans le plan local de l'équipe-école n'est pas répertoriée dans les pratiques d'évaluation illustrées par les participants. Le processus d'évaluation des enseignants adopté par la majorité des enseignants de français du premier cycle du secondaire lors du bilan des apprentissages de juin 2007 ne correspond donc pas à la démarche d'évaluation présentée dans les documents ministériels (2003, 2006). Cette dernière étant constituée des étapes suivantes : la planification globale et spécifique (intention), la collecte ou la prise d'information (mesure), le jugement professionnel (analyse) et la décision-action (interprétation).

Comme l'étape de la décision/action est la dernière étape dans la démarche d'évaluation, pour assurer la validité du jugement porté sur les niveaux des compétences atteints par l'élève, il importe de planifier, de réaliser et d'examiner chacune des étapes sous le

rapport du jugement professionnel et de la crédibilité. Les analyses font ressortir la grande diversité des informations utilisées par les participants pour porter leur jugement professionnel sur les niveaux des compétences langagières atteints par les élèves lors du premier bilan des apprentissages de juin 2007 : examens, exercices, situations d'apprentissage et d'évaluation, situations d'apprentissage provenant de collections pédagogiques, situation d'évaluation de la commission scolaire ou de l'école, situation d'évaluation (prototype du MELS de juin 2007), grilles de correction allégées, variété d'outils de prises de l'information ou de consignation de l'information).

Des enseignants mentionnent qu'ils ont établi leur jugement professionnel à partir d'un portrait de la situation, portrait effectué à l'aide de différentes données recueillies qui ont fait l'objet d'une interprétation. L'utilisation de ces instruments d'évaluation permet certes d'accroître la validité et la fidélité du jugement porté sur les performances des élèves. Toutefois, il faut être particulièrement vigilant dans la mise en œuvre et dans le choix des dispositifs qui permettent de rendre compte du niveau de compétences des élèves. Pour assurer la validité de l'évaluation des compétences, les divers dispositifs doivent être en lien avec la complexité et la diversité de familles de situations, car c'est la nature des performances qu'on privilégie, les instruments pour recueillir et interpréter les données, le type d'interprétation qu'on fait de ces données et l'usage qu'on décide de faire des résultats (Bélair, 1999; Laurier et al., 2005; Perrenoud, 1997; Scallon, 2004; Roegiers, 2004).

De plus, dans un souci de cohérence avec l'idée qu'une compétence se développe graduellement et évolue d'un cycle à l'autre, et ce, tout au moins jusqu'à la fin du secondaire, la création d'un dossier d'apprentissage et d'évaluation qui accompagne l'élève tout au long de sa formation est à encourager, car peu d'enseignants ont eu recours à cet outil de consignation de l'information.

On constate que différentes formes de pondération et de conversions (cotes, niveau de compétence et transfert en notes en pourcentage) ont été adoptées par les participants pour établir les résultats disciplinaires lors du bilan des apprentissages de fin de cycle de juin 2007. Or, pour que la décision quant au jugement professionnel porté quant aux niveaux de compétence atteints par les élèves au terme du cycle soit considérée valide, il importe que les dispositifs de notation dans laquelle on attribue une performance respectent une même logique (Roegiers, 2004).

De plus, pour établir les résultats disciplinaires pour le bilan des apprentissages de fin de cycle de juin 2005, des participants mentionnent qu'ils n'ont pas tenu compte des résultats colligés en cours d'année et qu'ils ont surtout pris en compte ceux des évaluations réalisées en fin d'année (examens, situation d'évaluation de la commission scolaire ou prototype de la situation d'évaluation du MELS de juin 2007). Le concept de compétence défini par Roegiers (2004) comme «*la possibilité, pour un élève, de mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre des situations appartenant à des familles de situations*» ainsi que la fonction de

reconnaissance des compétences (évaluation certificative) ne sont pas des concepts intégrés aux pratiques de ces enseignants. Peu d'enseignants ont utilisé l'épreuve facultative du MELS de français de juin 2007 pour compléter l'information déjà compilée en vue de valider leur jugement sur la performance des élèves. Certains enseignants affirment l'avoir utilisée, mais en apportant des modifications aux outils d'évaluation qui s'y référaient.

Pour étayer le jugement professionnel et faciliter la réalisation du bilan des apprentissages, l'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS (2006) est requise tout au long du processus d'évaluation des compétences. Cette utilisation est prescrite par le régime pédagogique dans l'article 30.1. En général, les enseignants ont utilisé les échelles des niveaux de compétence en cours de cycle, soit pour élaborer des échelles «maison» (liste exhaustive d'éléments à vérifier *«check list»*), des outils d'évaluation, pour faire des diagnostics, pour savoir ce qu'il fallait évaluer ou pour compléter les bulletins.

Le fait d'apporter des modifications aux standards de performance et aux indicateurs retenus par le MELS lors de l'élaboration d'échelles de niveaux de compétence «maison» entache la validité des jugements portés sur les niveaux de compétence atteints par les élèves. Les descriptions des manifestations concrètes jugées typiques des échelles des niveaux de compétence du MELS (2006) portent autant sur les processus ou les démarches adoptées par l'élève que sur les résultats auxquels il parvient. De plus, les

descriptions que présentent les échelles des niveaux de compétence du MELS (2006) tiennent compte des compétences transversales. La fonction de ces descriptions est donc de fournir une représentation générale des standards de performance que les élèves québécois doivent démontrer au regard d'un standard de contenu au terme du premier cycle du secondaire et non de proposer une liste exhaustive d'éléments à vérifier «*check list*».

Certains enseignants se sont servi des échelles des niveaux de compétence du MELS pour faire la correspondance des cotes A, B, C, D, E cumulées en cours d'année avec les niveaux 1, 2, 3, 4, 5 des échelles des niveaux de compétence et finalement, faire une conversion à la fin en notes en pourcentage. D'autres enseignants ont fait une adéquation avec le résultat de la dernière situation d'évaluation (prototype facultatif provenant du MELS de juin 2007 ou une situation d'évaluation provenant de la commission scolaire) et les niveaux 1, 2, 3, 4, 5 des échelles des niveaux de compétence. Peu d'enseignants les ont utilisées à la fin du cycle pour appuyer leur jugement professionnel à partir des traces recueillies au cours de la dernière étape. Des enseignants ne les ont pas utilisées ni en cours de cycle ni en fin de cycle.

En juin 2007, la majorité des élèves de la deuxième année du premier cycle du secondaire se situaient aux niveaux 2, 3 et 3+. L'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS (2006) telle que prescrite dans les encadrements légal et législatif relatifs à l'évaluation des compétences et présentée dans les divers documents

ministériels n'est donc pas une pratique commune à tous les participants. L'ensemble de ces éléments nous amène donc à nous interroger sur la validité des jugements et des décisions prises en juin 2007, car plus les collectes d'information et leur interprétation sont fréquentes, plus justes et fiables seront les jugements et les décisions (Bélair, 1999, 2007; De Ketele, 1996; Figari, 2001; Roegiers, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006).

Le concept de jugement professionnel tel que défini par Allal et Lafourture (2008) n'est donc pas clairement cerné par les enseignants, car pour être considéré professionnel, le jugement de l'enseignant doit être documenté et argumenté (Allal et Lafourture, 2008; Bressoux et Pansu, 2003; Legendre, 2001).

Dans le but de présenter aux élèves des conditions d'évaluation justes et équitables, il importe d'offrir aux enseignants des formations sur la conception d'instruments d'évaluation (échelles descriptives analytiques, génériques ou spécifiques). L'utilisation de divers outils de prises d'information, d'interprétation et de jugement permet de comparer les apprentissages avec les critères d'évaluation et les attentes fixés (interprétation critériée), qu'il soit positif ou négatif, l'écart ainsi obtenu se traduit par un jugement professionnel. Selon plusieurs chercheurs, (Bélair, 1999, 2007; De Ketele, 1996; Figari, 2001; Roegiers, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006) plus les collectes d'information et leur interprétation sont fréquentes, plus justes et fiables seront les jugements et les décisions.

Quelles pratiques d'évaluation des compétences ont été adoptées par des enseignants de français, langue d'enseignement, pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages en juin 2007 ?

La grande diversité et disparité des types de situations utilisées lors du premier bilan des apprentissages entre les enseignants de français démontre un certain manque de vision commune. Les nombreuses transformations en simultanéité attendues des enseignants sont très exigeantes sur le plan professionnel et s'inscrivent sur une route professionnelle qui n'est pas dénuée d'obstacles. Ces obstacles résultent non seulement de la culture professionnelle et de l'organisation actuelle du travail en milieu scolaire, mais aussi de la multitude d'actions à mettre en place d'une manière successive. Que ce soit à la suite des nombreux changements en concomitance que les enseignants doivent effectués dans leur pratique, les enseignants croient être souvent confrontés à une diversité de personnes ou d'instances porteuses d'orientations ou de pratiques différentes, ce qui déstabilise même les plus aguerris. Les participants mentionnent avoir ressenti un sentiment d'incertitude professionnelle et un stress important lors du premier bilan des apprentissages de juin 2007. Ils mentionnent que même en tant qu'enseignants de français du secondaire, ils étaient déjà dans une approche par compétence depuis 1994, porter un jugement professionnel tout en respectant les valeurs présentées dans la Politique d'évaluation des apprentissages telle l'équité représente un défi. La discussion autour de stratégies pédagogiques, de conceptions, de matériel didactique ou de modes d'évaluation des apprentissages sont autant de situations propices à des tensions, à des

malaises, à des résistances et à l'éclosion de conflits entre les personnes, mais aussi de conflits et de tensions chez les individus eux-mêmes. Force est de constater que des éléments contextuels participent indéniablement à la confusion présente chez les enseignants, les intervenants du milieu scolaire, les parents et les élèves, ce qui crée incidemment de la résistance au changement de pratiques chez certains enseignants.

La formation continue des enseignants devrait aussi constituer une priorité au regard du jugement professionnel porté lors du bilan des apprentissages. Un véritable plan de formation continue, conçu et appliqué par et pour le personnel des écoles, afin de bien asseoir les bases théoriques et pratiques de l'approche par compétences, des fonctions de l'évaluation (régulation des apprentissages et reconnaissances des compétences), du programme de formation, de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage et de la différenciation pédagogique, serait approprié. Ceci appelle l'implantation urgente d'un important dispositif d'accompagnement dans les écoles. Suite à ces constats, la formation continue est d'autant plus nécessaire que la planification de l'évaluation appartient aux enseignants puisqu'elle relève de leur expertise et de leur autonomie professionnelle.

Dans un contexte de décentralisation et d'une plus grande autonomie des écoles, il serait souhaitable d'offrir des formations qui favoriseront le développement d'une vision commune des orientations ministérielles en évaluation des apprentissages afin d'harmoniser les pratiques évaluatives. Il importe que la nature et le rôle du bilan des

apprentissages dans le contexte d'une transformation des modes d'évaluation et dans le cadre d'un système éducatif davantage décentralisé, soient clairement explicités afin que chacun soit informé sur le sujet et rassuré que les objectifs d'enseignement et d'apprentissage poursuivis par le renouveau pédagogique tout autant que sur l'équivalence des modes d'évaluation soient cohérents d'un établissement scolaire à l'autre, d'une région à l'autre.

Certes, le contexte mouvant de l'année scolaire 2006-2007 peut expliquer la diversité des pratiques des enseignants et la résistance pour accueillir le renouvellement des pratiques évaluatives préconisées dans le renouveau pédagogique, mais ce contexte ne peut pas tout expliquer. Cette étude a le mérite et la limite de se pencher sur les pratiques d'évaluation adoptées par des enseignants de français lors du premier bilan des apprentissages de fin de cycle du premier cycle du secondaire, soit l'an 1.

CONCLUSION

CONCLUSION

Cette dernière section de notre mémoire fait ressortir les principales conclusions qui se dégagent de cette étude. Ce bref survol sera ensuite suivi des contributions pour le développement futur dans le domaine de recherche étudié, des limites de notre étude et des pistes de recherches éventuelles.

Cette recherche a permis de répondre à la question générale de recherche, soit : *quelles pratiques d'évaluation des compétences ont été adoptées par des enseignants de français, langue d'enseignement, pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages en juin 2007 ?* ainsi qu'aux six sous-questions qui s'y réfèrent, soit : *Le processus d'évaluation utilisé par les enseignants s'avère-t-il fiable au sens où les résultats auraient été les mêmes dans d'autres classes de français ? Les moyens utilisés par les enseignants pour l'établissement des bilans des apprentissages permettent-ils de représenter le plus fidèlement possible le niveau de développement des compétences langagières atteint par l'élève ? Le processus d'évaluation des enseignants est-il en cohérence avec les directives proposées dans les encadrements ministériels et les prototypes d'épreuves de fin de cycle ? Le processus d'évaluation des enseignants repose-t-il sur la collégialité entre les enseignants de l'équipe-cycle disciplinaire ? Le processus d'évaluation des enseignants de français repose-t-il sur des indices de faisabilité ? En juin 2007, le processus d'évaluation des enseignants de français en vue de la reconnaissance des compétences langagières peut-il être caractérisé valide ?*

Il est résulte que les pratiques évaluatives des participants adoptées en juin 2007 lors du premier bilan des apprentissages en juin 2007 ne s'inscrivent pas complètement dans l'esprit du renouveau pédagogique et des pratiques évaluatives qui lui sont inhérentes. Les visées, les orientations et les valeurs mises de l'avant dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MELS, 2003) ne semblent pas intégrées aux nouveaux modes d'évaluation souhaités. La distinction entre l'évaluation en cours de cycle et de l'évaluation au terme du cycle fait souvent défaut, de sorte que les pratiques les plus diverses coexistent actuellement dans les milieux scolaires. Il y a donc lieu de s'interroger si l'école certifie réellement ce qu'elle prétend vouloir certifier ou l'école fait-elle réussir ceux qui doivent réussir et faire échouer ceux qui doivent échouer, soit une intersection du débat politique sur les valeurs qui fondent la certification, et du débat pédagogique sur la façon de certifier les compétences des élèves.

Une tension entre subjectivité et objectivité, entre mesure et jugement professionnel se fait également sentir. Néanmoins, plusieurs enseignants parlent d'une modification et d'une évolution de leurs pratiques. Une mise en œuvre du renouveau semble avoir pris son envol dans quelques établissements secondaires.

Les enseignants n'hésitent pas à dire qu'il s'agit de plusieurs changements et d'actions à réaliser dans un contexte mouvant. En faire une réalité dans le quotidien des enseignants dans une perspective de changement durable nécessite une culture de collégialité et suppose des actions interactives accrues de formation continue et d'accompagnement

des enseignants en exercice. Ceci permettrait de dépasser les idées traditionnelles, soit de passer d'une vision individualiste du perfectionnement professionnel à une vision collective permettant le développement de compétences professionnelles. À cet égard, une véritable communauté apprenante orientée vers la pratique réflexive et l'accompagnement des enseignants permettraient la coconstruction d'une vision commune des pratiques d'évaluation des compétences.

La reconnaissance du postulat selon lequel tout enfant est éducable fonde les visées d'égalité des chances et de justice sociale. Ainsi, les pratiques d'évaluation des compétences doivent dépasser celles du sens commun afin d'assurer le respect des valeurs fondamentales préconisées dans la Politique d'évaluation des apprentissages du MELS (2004), soit la justice, l'égalité et l'équité. Faire réussir le plus grand nombre d'élèves tout en rehaussant les exigences est une orientation exigeante et contraignante pour tout un système d'enseignement.

Dans la foulée des tendances, si nous nous basons sur les travaux de Martineau et Presseau (2003), il semble admis que la nature de l'interaction, qui met en relief la proximité cognitive et affective entre collègues, soit reconnue pour faciliter la relation d'aide et le développement de compétences professionnelles des enseignants expérimentés et des nouveaux enseignants qui doivent tous se familiariser avec une profession marquée par d'innombrables et profonds changements.

Devant de tels constats, spécialistes de l'évaluation, didacticiens et acteurs du milieu scolaire auraient intérêt à «accorder leurs violons» s'ils veulent avoir une vision commune du renouveau en évaluation et contribuer à changer les pratiques. Ce qui, directement ou indirectement, pourrait avoir des incidences sur la réussite académique et la suite du parcours scolaire et social des élèves québécois.

CONTRIBUTIONS

Considérant les objectifs poursuivis, cette étude a permis de faire un inventaire des pratiques d'évaluation des compétences adoptées par des enseignants de français, langue d'enseignement premier cycle du secondaire ayant participé à notre étude, lors du premier bilan des apprentissages en juin 2007, soit l'an 1. Cette étude devrait contribuer, au plan théorique, à la production de connaissances sur les pratiques d'évaluation des compétences relatives à l'établissement du jugement professionnel porté lors du bilan des apprentissages au terme du premier cycle du secondaire. Au plan méthodologique, cette recherche, par son caractère novateur pour la recherche sur l'évaluation en éducation (Figari et Mottiez Lopez, 2006), dans le sens où une stratégie de validation innovatrice (construction d'une compréhension et d'une interprétation partagée des données par les participants) est exploitée avec une communauté de pratique, devrait enrichir les connaissances et favoriser le dialogue entre la recherche (les savoirs) dans le domaine de la recherche sur l'évaluation des compétences et les savoirs pratiques en évaluation . Dans une dimension davantage praxéologique, cette étude devrait fournir

aux acteurs du milieu scolaire, des résultats susceptibles de guider les pratiques des formateurs vers la professionnalisation de la formation du personnel enseignant et des futurs enseignants.

LIMITES

La présente recherche présente des limites certaines. La première se situe au niveau du recrutement des participants. Il importe de rappeler que ceux-ci ont été sélectionnés par les directions d'établissements secondaires. Cependant, on pourrait penser que les directions d'écoles ont abordé les enseignants les plus impliqués ou les plus actifs. La deuxième limite concerne la généralisation des résultats. Bien que l'échantillonnage ne soit pas représentatif de tous les milieux scolaires du Québec, le nombre de participants ainsi que leur provenance (9 écoles secondaires, soit trois écoles du secteur privé et six écoles du secteur public) de 7 commissions scolaires des régions de Québec, de Montréal, de la Montérégie et de la Mauricie) font que cette étude possède une certaine représentativité des pratiques évaluatives adoptées par les enseignants de français, secondaire premier cycle lors du premier bilan des apprentissages de juin 2007 et ce, même si le nombre de participants est plutôt restreint.

PISTES DE RECHERCHE ÉVENTUELLES

La présente recherche ouvre donc des pistes nouvelles pour des études subséquentes. Elle permet à d'autres chercheurs d'aller plus avant dans la connaissance des pratiques

d'évaluation des compétences et de l'établissement du jugement professionnel porté lors du bilan des apprentissages. Il pourrait, par exemple, s'avérer intéressant de poursuivre cette recherche dans d'autres disciplines ou au secondaire deuxième cycle afin de voir si les pratiques d'évaluation des compétences adoptées par des enseignants sont convergentes ou divergentes à celles adoptées par des enseignants de français, langue d'enseignement lors du premier bilan des apprentissages en juin 2007. On pourrait également interroger les pratiques d'évaluation des compétences langagières et l'exercice du jugement professionnel porté lors des prochains bilans des apprentissages afin de voir s'il y a eu une évolution depuis l'an 1.

Une autre piste mériterait d'être exploitée, soit celle de la justice sociale et du jugement professionnel en évaluation «située», soit dans un contexte de différenciation des pratiques d'évaluation comportant des enjeux importants pour les parcours de formation des élèves et leur orientation. Enfin, une autre étude pourrait se pencher sur le jugement professionnel en évaluation en tant que processus cognitif individuel et pratique sociale située liée à des communautés de pratique dans et par lequel l'enseignant développe des compétences professionnelles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAL, L. (2007). «Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques ? dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- ALLAL, L. (1997). Acquisition de l'orthographe en situation de classe. Bruxelles : De Boeck.
- ALLAL, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- ALLAL, L., BAIN, D. ET PERRENOUD, P. (dir.) (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- ALLAL, L. et LAFORTUNE, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Collection éducation-intervention. Presses de l'Université du Québec.
- AMOUS KARIM, (2003) *Le jugement professionnel de l'expert-comptable dans les missions liées aux états financiers*.
- ARCAND, L. (1998). *Les compétences essentielles liées à la santé et au bien-être à intégrer au curriculum des enfants de l'éducation préscolaire et des jeunes du primaire et du secondaire au Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1998.
- ARTER, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom : Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*. Corwin Presse. Sage Publications.
- ASSELIN, C. et MC LAUGHLIN, A. (1992). *La rédaction comme moyen d'évaluer la compétence en français écrit*. Pédagogie Collégiale. Vol.5 n° 3.
- BAIN, D. (1999). «De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes», dans J. Dolz et E. Ollagnier (sous la dir. De), *L'énigme de la compétence en éducation*, coll. «Raisons éducatives», no 2, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- BAIN, D. (1988). *Pour une formation à l'évaluation formative intégrée à la didactique*. in M. Gather Thurler et Ph. Perrenoud (dir. .), LIFE, Genève.
- BARTH, BRITT-MARI. (1987). *L'apprentissage de l'abstraction : Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris : Retz.

BARTH, BRITT-MARI. (1993). *Le savoir en construction : Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris : Retz.

BECKERS, J. (2001). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Éditions Labor, p. 59-79.

BÉLAIR, L.M et BARIBEAU, A. (2008). *L'utilisation des échelles des niveaux de compétence pour établir un bilan des apprentissages au terme du premier cycle du secondaire : analyse des pratiques des enseignants des diverses disciplines*. ACFAS 2008

BÉLAIR, L.M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles, dans Bélair, L.M. Laveault, D. et Lebel, C. (dir.). *Les compétences professionnelles en enseignement et en évaluation*. Ottawa : PUO (181-191).

BÉLAIR, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.

BÉLAIR, L.M. (1991). *Des outils didactiques et des outils d'évaluation : un échafaudage qui s'écroule*, Université d'Ottawa.

BERTAUX, D. (1976). *Histoires de vies ou récits de pratiques ? : Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Centre d'études des mouvements sociaux, Convention CORDES#23, Rapport final, tome II.

BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Paris : Éditions Nathan.

BERTAUX, D. (2005). *Le récit de vie*. Armand Colin

BLOOM, B.S, HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. N.Y., McGraw-Hill

BOUDANA BENADOU, O. (1994). *La signification du récit de vie pour des enseignants en exercices, Repères-Essais en éducation*, 17, 11-18. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

BOURDAGES, L. (2001). *La persistance aux études supérieures : Le cas du doctorat*. Québec : PUQ

BOUTIN, G. (1998). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : PUQ.

- BRESSOUX, P. et PANSU, P. (2003). *Quand les enseignants jugent les élèves*. Presses universitaires de France.
- CARDINET, J. (1990). *L'évaluation en classe, mesure ou dialogue ? dans Hommage à Cardinet*, Fribourg : Delval, article publié dans European journal of psychology of education, vol. 11, no 2, pp.133-144.
- CARDINET, J. (1988). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael, coll. Pédagogies en développement. 1988.
- CARDINET, J. (1986). «De nouvelles bases pour la certification», dans Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation. *Évaluer en toute équité*. Montréal, Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation, 1986.
- CARDINET, J. (1984). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Mesure et évaluation, 8 (1 et 2), pp. 45-118.
- CARDINET, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- CHEVRIER, J. (1997). La spécification de la problématique. In. B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 51-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DAUNEY, B et REUTÉR, Y. *La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes*, n° 137/138, juin 2008, pp. 57-78.
- DAVAUD, C. (1993) *L'évaluation formative : faut-il mettre un bémol à la clé ?*, In Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- DE PIETRO, J-F., DOLZ, I., RISPAIL, M. (2000). *L'oral en situation scolaire : Vers un changement de paradigme des études sur l'acquisition de l'oral ?* Lidil, 22, p.123-139.
- DE KETELE, J-M. (1983). *Objectif et évaluation : comparaison et confrontation de quelques terminologies utilisées*. Louvain-la-Neuve, Laboratoire de Pédagogie expérimentale.
- DE KETELE, J-M. (1996). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck.
- DE KETELE, J-M. (2000). Convergences autour des compétences. In C. Bosman, F.-M. Gerard&X. Roegiers (Ed.), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

DE KETELE, J-M. (2005). *Place de la notion de compétence dans l'évaluation des compétences*. Bruxelles : De Boeck.

DE KETELE, J-M. et GERARD, F.-M. (2005). *La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences*. Revue Mesure et Évaluation en Éducation, vol.28 (no 3), p. 1-26.

DE KETELE, J-M. et ROEGIERS, X. (1993). *L'évaluation : approche et démarches*, Louvain-la-Neuve. Diffusion Universitaire CIACO.

DE LANDSHEERE, G. (1974). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. (3^e édition) Bruxelles-Paris : Labrador-Nathan

DELORS, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, Paris.

DENZIN, N.K ET LINCOLN, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks : Sage

DESAUNIERS, M-P., JUTRAS, F. LEGAULT, G.A. (2005). «*Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants*», dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

DESLAURIERS, J-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*, Montréal : McGraw-Hill éditeurs.

DOLBEC, A. et SAVOIE-ZAJC, L. (1997). «*Implantation d'une culture de formation continue. Une formation pour les directeurs d'école*», dans L.P. Boucher et M. L'Hostie (Éd.), *Le développement professionnel continu en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

FALCON, P. NOREEN, C., FACIONE, C., GIANCARLO, A.F (1999). *Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique*. Québec : les presses de l'université de Laval.

FIGARI, G. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels*. Paris : De Boeck.

FIGARI, G. (2006). *L'évaluation des compétences. Entre la reconnaissance et la validation des acquis*. Lisbonne : Educa.

- FIGARI, G. et MOTTIER-LOPEZ, L. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. L'Harmattan.
- FISH et COLES (1998). *Program evaluation & performance measurement*. Sage Edition.
- FORCIER, P. (1991). «*Évaluation, dites-vous ? Non, «assessment» ...*», *Pédagogie collégiale*, vol.4, no.3, p.36-39.
- GAGNÉ, F. et THOUIN, M. (1991). *L'évaluation formative des apprentissages en orthographe et l'attitude des élèves à l'égard de l'évaluation*. *Revue Mesure et Évaluation en éducation*. Volume 14, numéro 1, p.5-16.
- GARCIA-DEBANC, C. (1999). «*Évaluer l'oral*», *Pratiques*, 103/104, p. 193-212.
- GARCIA-DEBANC, C. et PLANE, S. (2002). *Enseigner l'oral*, Paris, Hatier formation.
- GAUTHIER, C. et SAINT-JACQUES, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Collection Formation et profession. Presses de l'Université Laval.
- GÉRARD, F.-M. (2002). «*L'indispensable subjectivité de l'évaluation*», *Antipodes*, no 156, avril 2002, p. 26-34.
- GIBBINS, M., MASON, A., (1989) *Jugement professionnel et information financière*, ICCA, Toronto – Canada.
- GILLET, P. (1992). *Construire la formation*. Paris. ESF.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE (1994). *Préparer les jeunes au XXI^e siècle*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec.
- HADJI, CH. (1997). *L'évaluation démythifiée*. ESF, Paris.
- HOULE, G. (1997). *La sociologie comme science du vivant : l'approche biographique*. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.

- HUBERMAN, M., et M.B. MILES. (2003). *Analyse des données qualitatives (2^e éd.)*. Paris : De Boeck.
- JONNAERT, PHILIPPE (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, De Boeck Université.
- JONNAERT, PHILIPPE (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- JORAS, M. et RAVIER, J-N. (1993). *Comprendre le bilan de compétences*. Éditions Liaisons.
- JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Paris : De Boeck Université.
- JOSSO, M.C. (2000). *La formation au cœur des récits de vie : Expériences et savoirs universitaires*. Montréal : L'Harmattan.
- JOUTHE, E. et DESMARAIS, D. (1993). *Les pratiques sociales au Québec, un projet intercompréhensif de théorisation des pratiques sociales*, NPS, vol.6, no 1, pp.131-141.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP.
- KENDALL, J.S. (2001). *A technical guide for revising or developing standards and benchmarks*, Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement.
- KRUGER, R. (1998). *Moderating focus groups (focus group kit 4)*. London:Sage
- KRUGER, R. & CASEY, M.A. (2000). *Focus groups a practical guide for applied research*. London: Sage
- LAFORTUNE, L. (2006). *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise, fascicule 3: exercice et développement du jugement professionnel*. Projet PARF, partenariat entre le MELS et l'UQTR.
- LAVEAULT, D. (2005). «*Le jugement professionnel de l'enseignant : quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer ?*», *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2).

- LEBRUN, M. (1996). «Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué», dans J.-L. Dufrays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2 : Bilan et confrontations*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, p. 272-281.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- LE CUNFF, C. et JOURDAIN, P. (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette.
- LEGENDRE, M-F. (2001). *Sens porté de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation*. Revue de l'AQEFLS, 23(1).
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- LEMAY, V. (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*, Montréal : ERPI
- LEMOINE, C. (1998). *Qu'est-ce qu'un «bilan des apprentissages» ?*, Revue européenne de psychologie appliquée, vol.48, numéro 4.
- LÉVY-LEBOYER, C. (1993). *Le bilan des compétences*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- LINN, R.L., ET GRONLUND, N.E. (2000). *Measurement and assesment in teaching*, 8^e éd., Upper Saddle River, New Jersey, Printice-Hall.
- LOUIS, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages, théories et pratiques*. Québec : Études vivantes.
- MARTIN, D. et LAFORTUNE, L. (2004). «*L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique*», dans M.L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- MARTINEAU, S., et A. PRESSEAU (2003). *Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants débutants et le soutien à l'insertion professionnelle*. Trois-Rivières.
- MARTINEZ, J-P. (2000). *Évaluation et intervention orthopédagogique du savoir-lire*. Groupe LIRE, Montréal, Éditions Logiques.
- MARZANO, R.J. ET KENDALL, J.S. (1997). «*National and state standards : the problems and the promise*», NASSP Bulletin, vol. 81, no 590, p.26-41.

MCLAUGHLIN, M.W., ET SHEPARD, L.A. (1995). *Improving educational through standards-based reform*, Stanford, National Academy of Education.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *Politique générale d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995). *Programmes d'études. Le français, enseignement secondaire*, Direction de la formation générale des jeunes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement- Les orientations- Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2006a). *Les échelles des niveaux de compétence, enseignement secondaire premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2006b). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DU SPORT (2008). *Pas à pas, réussir le bilan des apprentissages : Guide à l'intention des écoles*. Québec : Gouvernement du Québec.

MORGAN, D.L. (1998). *The focus group guidebook (focus group kit I)*. London: Sage.

MORGAN, D.L. (1993). *Successful focus groups*. London:Sage.

- MOTTIER-LOPEZ, L. (2006). L'évaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale, dans G. Figari et L. Mottier-Lopez (dir.). *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADMMÉE-EUROPE)*, Paris, L'Harmattan
- MUCCHIELLI, A. et al. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- MUKAMURERA, J., LACOURSE, F., COUTURIER, Y. (2006). *Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques*. Revue recherches qualitatives- Vol.26 (1), pp. 110-138.
- OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *School Factors Related to Quality and Equity*, Paris, OCDE
- PAILLÉ, P. & MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- PELLETIER, G. (2006). Réforme éducative et formation du personnel d'encadrement. Dans M. Amyot, C. Hamel, D. Scheaffer-Cambell et M. Plourde (Éds). *La formation continue des personnels de l'éducation*. Québec : Éditions Multimonde.
- PERRENOUD, PH. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF
- PERRENOUD, PH. (1997). *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, PH. (1993). *Touche pas à mon évaluation ! Pour une approche systémique du changement pédagogique*. Paru dans la revue Mesure et évaluation en éducation, 1993, volume16, numéros 1-2, pp. 107-132.
- PERRENOUD, PH. (1989). *L'évaluation d'hier et celle de demain*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- PIÉRON, H. (1963). *Examens docimologiques*. Paris, Presses universitaires de France.
- PINEAU, G. et MARIE-MICHÈLE. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Éditions St-Martin.
- PIRÈS, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, J-P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R.
- MARZANO et KENDALL (1997). *Aligning and balancing, the standars based curriculum*. SAGE Ed.

MAYER et A. PIRÈS (dir). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

PLESSIS-BÉLAIR, G., LAFONTAINE, L., BERGERON, R. (2007). *La didactique du français oral au Québec : Recherches actuelles et applications dans les classes.* Collection éducation-recherche. Presses de l'Université du Québec.

POPHAM, W.J. (1997). «*The standards movement and the emporor's new clothes*», NASSP Bulletin, Vol. 81, no 590, p.21-25.

POPHAM, W.J. (2000). *Modern educational measurement : Pratical guidelines for educational leaders*, 3^e éd., Boston, Allyn and Bacon.

PRÉFONTAINE, C., LEBRUN, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité.* Montréal, Éditions Logiques.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC- LOIS ET RÈGLEMENTS DU QUÉBEC (2007). *Régime pédagogique de l'éducation au préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire* : Éditeurs officiel Québec.

PUBLICATIONS DU QUÉBEC- LOIS ET RÈGLEMENTS DU QUÉBEC (2009). *Loi sur l'instruction publique.* : Éditeurs officiel Québec.

PY, B. et GROSSEN, M. (1997). Interactions, médiations et pratiques sociales. In *M. Grossen & B. Py (ed), Pratiques sociales et médiations symboliques* (pp.1-21). Bern : Peter Lang.

REBOUL, O. (1991). *Qu'est-ce qu'apprendre ?, 4^e édition*, Paris, Presses universitaires de France.

REY, B. (1996). *Les compétences transversales en éducation.* Paris, ESF.

ROBILLARD, R. (1993). *La place primordiale à la personne de l'éducateur pour le changement de sa pratique évaluative.* Dans : R. Hivon (dir.). *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation.* Sherbrooke : Éditions du CRP.

ROEGIERS, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves.* Éditions De Boeck, Bruxelles.

SAILLANT-CARRAUD, F. (1996). *Démailler le tricot de nos pratiques quotidiennes ?* Dans : E. Bussiennne et M. Tozzi (dir.), «*Analysons nos pratiques professionnelles*», *Cahiers pédagogiques*.

- SAVOIE-ZAJC, L.& KARSENTI,T. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke.
- SEIDMAN, I.E. (1991). *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences*. New-York : Teachers College Press.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Éditions du Renouveau pédagogique, Saint-Laurent, Québec.
- SCALLON, G. (2000). *L'évaluation formative*, Éditions du Renouveau pédagogique, Saint-Laurent, Québec.
- SCALLON, G. (1999). *L'évaluation sommative et ses rôles multiples*. Texte consulté en ligne au <http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/fascicules/sommative.htm>
- SCRIVEN, M. (1967). *The methodology of evaluation*. AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation.
- ST-CYR, T. et SAINT-ONGE, L. (1999). *Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements*. Revue recherches qualitatives-Vol.20, pp.113-125.
- TALBOT, L. (2009). *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Collection U : Armand Colin.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Chenelière Éducation, Québec.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques.
- TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique ?*, avec la collaboration d'Annie Presseau, Paris, ESF.
- TARDIF, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Logiques.
- TOURNEUR, Y. (1985). *La certification des compétences*. Revue Mesure et évaluation en éducation. Volume 7 numéro 4.
- VYGOTSKI, L.S. (1984). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.

WEISS, J. (1977). À la recherche d'objectifs terminaux. Neuchâtel, Institut Romand de Recherche et de Documentation Pédagogiques, IRDP/R.

WEISS, J. (1992). *Enseigner la communication : un défi*. Neuchâtel : IRDP.

WEISS, J. (1994). «*Évaluer autrement !*», Mesure et évaluation en éducation, 17 (1). Neuchâtel: IRDP

WEISS, J. (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin : une évaluation pour apprendre et pour choisir : voies et moyens*. Neuchâtel : IRDP.

WIGGINS, G. (1989) A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment, *Phi Delta Kappan*, 70(9).

WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin éditeur.

ANNEXE I

PLAN DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ (RÉCIT DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE) (entre 50 et 60 minutes)

- Signature du formulaire consentement et de remboursement des frais de suppléance.
- Présentation générale du projet de recherche (5 min)
- Projet portant sur le bilan des apprentissages (et non sur le Renouveau pédagogique en général)
- But : 1) comprendre comment les échelles des niveaux de compétence ont été utilisées en vue de mieux soutenir leur utilisation ou d'y apporter d'éventuelles améliorations.
2) Documenter les pratiques d'évaluation des compétences des enseignants lors de l'établissement du jugement professionnel au terme du premier cycle du secondaire.
- Projet du MELS réalisé par l'UQTR et approuvé par le comité éthique (signature du formulaire de consentement).

QUESTIONS

1. Le processus d'évaluation en général (10 min)

- Pourriez-vous présenter les documents que vous avez apportés et décrire votre démarche d'évaluation?
- Quels types d'instruments avez-vous utilisés?
- À quelle fréquence?
- Avez-vous utilisé une forme de pondération?
- Avez-vous présenté cette démarche et/ou les échelles aux élèves?

2. L'appropriation des échelles des niveaux de compétence (10min)

- Quelle formation avez-vous reçue sur l'utilisation des échelles des niveaux de compétence pour établir le bilan?
 - Par qui et comment ces échelles vous ont-elles été présentées?
- L'introduction générale du document des échelles vous a-t-elle aidé à comprendre leur utilisation?

3. L'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS (15 min)

Comment avez-vous utilisé les échelles des niveaux de compétence?

À quoi ont-elles servi principalement?

À quel moment avez-vous utilisé les échelles?

Avez-vous tenu compte des résultats de la 1^{re} année du secondaire?

- Avez-vous tenu compte des résultats en cours d'année?

- Avez-vous travaillé seul ou en équipe-cycle disciplinaire pour établir le bilan?

4. Les résultats obtenus(5 min)

- À quels niveaux avez-vous situé la compétence de la majorité de vos élèves?
- Les résultats disciplinaires en pourcentage qui en ont découlé (moyennes, écarts) étaient-ils inférieurs, supérieurs ou similaires à ceux des années précédentes (avant le Renouveau pédagogique)? Comment expliquez-vous cette situation?

5. Les aspects techniques des échelles des niveaux de compétence du MELS (8 min)

- Sur le plan pratique, trouvez-vous que les descriptions des niveaux sont :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- claires?- pertinentes (selon les observations que vous aviez de vos élèves)?- cohérentes avec le Programme de formation?- bien structurées (progression d'un niveau à l'autre)?- Que pourrait-on améliorer aux échelles? |
| <p>6. Les prospectives (5 min)</p> <ul style="list-style-type: none">- Pour réaliser le prochain bilan des apprentissages, quels sont les changements que vous allez apporter à votre démarche d'évaluation compte tenu de votre première expérience? |

Commentaires (2 min)

ANNEXE II

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LE GROUPE DE DISCUSSION «*FOCUS GROUP*» (60 minutes)

Mot de bienvenue :

Bonjour, nous sommes très heureuses de vous accueillir pour ce groupe de discussion. Mon nom est Anick Baribeau, voici mon assistante, Nicole. L'objectif aujourd'hui est d'analyser des résultats de la première collecte de données d'un projet de recherche MELS/UQTR pour la discipline français langue d'enseignement. Ce projet de recherche est réalisé à l'UQTR et approuvé par le comité d'éthique.

Signature du formulaire de consentement

1. Introduction (suite) et consignes (document papier- 10 minutes)

Nous allons enregistrer la discussion avec ce magnétophone numérique dans la perspective de rendre compte avec le plus de fidélité possible les propos que vous tiendrez. Vous avez donc à vous identifier avant de prendre la parole. Cette recherche se fait sur une base anonyme, en aucun cas, votre nom sera associé à une opinion émise.

2. Présentation des résultats «*focused question*» (45 minutes)

Bloc 1 : Les pratiques d'évaluation des compétences et le processus d'évaluation utilisé lors du bilan des apprentissages en juin 2007

- Quelles interprétations faites-vous concernant les pratiques évaluatives et les processus d'évaluation utilisé par les participants ?
- Selon vous, quels facteurs ont incité ou influencé les enseignants de français à adopter certaines pratiques évaluatives ?
- Comment les enseignants ont-ils procédé pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages ?
- Quels avantages avez-vous relevés lors du bilan des apprentissages de juin 2007 ?

Bloc 2 : L'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS et la formation reçue pour établir un bilan des apprentissages

- Quelles interprétations faites-vous des résultats concernant l'utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS lors du premier bilan des apprentissages ?
- Selon vous, qu'est-ce qui vous a incité ou motivé les enseignants à utiliser ou à ne pas utiliser les échelles des niveaux de compétence du MELS ?
- Quelles interprétations faites-vous des résultats concernant la formation reçue ?

Questions de sonde «key questions» :

Pouvez-vous expliquer davantage ?
Pouvez-vous me donner un exemple ?
Y a-t-il autre chose à ajouter ?
Pourriez-vous s.v.p. me décrire ce que vous voulez dire ?

Bloc 3 : Commentaires généraux

Que pensez-vous du commentaire du *verbatim* vb25 ?

4. «Ending questions & wrap-up»: (5 minutes)

- Quels conseils donneriez-vous à des nouveaux collègues qui réaliseraient leurs premiers bilans des apprentissages en juin 2009 ?
- En résumé, quelle analyse avez-vous faite aujourd'hui des pratiques d'évaluation des compétences mises en place par des enseignants de français, langue d'enseignement, pour établir leur jugement professionnel lors du premier bilan des apprentissages en juin 2007 ?
- Réponses aux questions des participants, mots de la fin et remerciement.

Annexe III

GRILLE D'OBSERVATIONS DE L'ASSISTANTE

Groupe de discussion

Comportement non-verbal (ambiance, langage corporel, attitudes, expressions faciales)	
---	--

Annexe IV

Tableau des catégories, des sous-catégories, des codes et des sous-codes retenus

Entretiens récits de pratique professionnelle (RP)

Codes : pufranc Répondants : 32, 33, 34, 35, 37

Codes : privfranc Répondants : 36, 38

Catégorie Bloc A : Le processus d'évaluation en général

<u>Sous catégories</u>	<u>Sous codes</u>
• Documents et types d'instruments utilisés	pufranca / privfranca
• Description de la démarche d'évaluation	pufrancb / privfrancb
• Forme de pondération adoptée	pufrancc / privfrancc

Catégorie Bloc B : L'utilisation des échelles des niveaux de compétence

<u>Sous catégories</u>	<u>Sous codes</u>
• Présentation des échelles aux élèves	pufrandd / privfrandd
• À quoi ont-elles servi principalement ?	pufrande / privfrande
• À quels niveaux la majorité des élèves se situent ?	pufrandg / privfrandg
• Résultats	pufrandh / privfrandh
• Comment les enseignants expliquent cette situation.	pufrandi / privfrandi
• Les aspects techniques	pufrandj / privfrandj

Catégorie «plus large» Bloc c : L'accompagnement et la formation reçue

<u>Sous catégories</u>	<u>Sous codes</u>
• Formation reçue sur les échelles pour établir un bilan des apprentissages	pufrancd / privfrancd
• Travail seul ou en équipe?	pufrandf / privfrandf

Groupe de discussion (GD)

Codes : pufranc Répondants : 38, 39, 40, 41, 42
privfranc Répondants : 039

Catégorie «plus large» : Le processus d'évaluation des compétences langagières adopté lors du bilan des apprentissages de juin 2007

<u>Catégorie</u>	<u>Sous codes</u>
• Description de la démarche d'évaluation	pufrancb / privfrancb

Catégorie «plus large» : L'accompagnement et la formation reçue

<u>Catégories</u>	<u>Sous codes</u>
• Formation reçue sur les échelles pour établir un bilan des apprentissages	pufrandh / privfranh
• Travail seul ou en équipe?	pufrandi / privfran

ANNEXE V

Présentation des résultats pour la discipline français, langue d'enseignement (Récits de pratique professionnelle)

Présentation des résultats en fonction des différents critères et selon les questions posées aux participants. Les ++ et les + signifient le plus grand nombre de personnes ayant répondu à cet élément (Technique d'Huberman et Miles, 2003).

Les pratiques d'évaluation des compétences et le processus d'évaluation utilisé

<p>Questions : Quels types d'instruments ou d'outils d'évaluation avez-vous utilisés pour établir vos bilans des apprentissages en juin 2007 ? À quelle fréquence ? Avez-vous utilisé une forme de pondération ? Avez-vous tenu compte des résultats en cours d'année ?</p>	
<p>Variété/ nombre d'outils d'évaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Travaux des élèves +SAE -Plusieurs SAE -Situations d'évaluation du MELS -Situations d'évaluation modifiées du MELS -Travaux + exercices + SAE + autoévaluations + situations d'évaluation du MELS + échelles des niveaux de compétence -Travaux + portfolios + SAE + échelles des niveaux de compétence «maison» -Examens finaux (vb2)
<p>Type de collecte des données pour établir un jugement professionnel</p>	<p>Une SAE de la commission scolaire (++) Échelles du MELS et échelles «maison» remaniées par la CS ou par l'école (+) Plusieurs situations, situation d'évaluation du MELS avec une grille de correction allégée (vb4) Ensemble de SAE + fiches (vb5)</p>
<p>Provenance des outils d'évaluation</p>	<p>Commission scolaire MELS Élaborés par l'équipe d'enseignants de français Outils d'évaluation «maison»</p>

Début de la consignation en vue du bilan des apprentissages	Fin de l'année (+) La dernière (vb6) Dès janvier Dès avril Mai
Type de notation	A, B, C, D, E en adéquation avec 1, 2, 3, 4, 5 Passage (conversion) de quatre niveaux à 5 niveaux avec des +
Prise en compte des résultats en cours d'année (2^e année du cycle)	NON Oui, une fois
Questions : Comment avez-vous utilisé les échelles des niveaux de compétence du MELS ? À quel moment avez-vous utilisé les échelles des niveaux de compétence ? Avez-vous présenté votre démarche et/ou les échelles des niveaux de compétence aux élèves ? Quelle formation avez-vous reçue sur l'utilisation des échelles des niveaux de compétence pour établir un bilan des apprentissages ?	
Utilisation des échelles des niveaux de compétence du MELS	Pour élaborer les échelles maison (++) Pour établir le bilan des apprentissages Pour évaluer les SAE Pour élaborer des outils d'évaluation (vb1) Pour tout cela (vb14)
Moment d'utilisation des échelles des niveaux de compétence	Cours de cycle (++) Fin de cycle (+) Tout le temps D'abord une appropriation au JE (vb11)

Présentation des échelles des niveaux de compétence aux élèves	Non (+++) Oui (vb12)
Formation reçue	1 ou 2 + textes à lire (++) Formation en mai Formation du MELS (vb8) Aucune formation (+) (vb10).
Pertinence de la formation	± On s'est débrouillé Oui
Provenance de la formation (s'il y a lieu)	MELS Commission scolaire Une enseignante de l'école