

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

*Synthèse du Mémoire de Master*

# **L'évaluation des apprentissages, une pratique qui se planifie ?**

## **Regard sur les pratiques des enseignants de français du cycle 3**

Auteur	<b>Sallin Lolita</b>
Directeur	Yerly Gonzague
Date	24.06.20

---

### **Introduction**

L'évaluation ne se limite pas à l'attribution d'une note à la fin d'une séquence d'enseignement et son pouvoir de régulation de l'apprentissage est désormais bien reconnu (Allal & Laveault, 2009). Les recherches actuelles en éducation et en évaluation insistent sur le rôle de l'évaluation *dans et pour* l'apprentissage. L'évaluation n'apparaît plus comme un « après-coup » déconnecté de l'apprentissage, mais elle participe, soutient et accompagne l'apprentissage (Feyfant & Rey, 2014 ; Yerly, Coen et Monnard, 2019). En conséquence, en parallèle de la planification de son enseignement et l'apprentissage de ses élèves, l'enseignant devrait aussi planifier l'évaluation des apprentissages (Durand & Chouinard, 2006 ; Gérard, 2013). Pourtant, même si la majorité des enseignants acceptent l'efficacité de l'évaluation formative, elle demeure encore peu exploitée et de nombreux enseignants peinent à l'imaginer autrement que sous la forme d'un test blanc (Allal & Mottier Lopez, 2007 ; Issaieva, Pini & Crahay, 2011).

Quant à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, si la pédagogie par objectifs qui a émergé dans les années 1970 préconisait un modèle rigide de planification pour que tous les élèves atteignent les mêmes objectifs dans les délais imposés, de nos jours, l'accent est mis sur la flexibilité (Altet, 2002 ; Maulini, 2004). Pour planifier son enseignement et l'apprentissage, l'enseignant ne devrait pas seulement répartir et organiser la matière sur l'année scolaire, mais il devrait aussi prendre en compte ses élèves, leurs apprentissages et l'évaluation de leurs apprentissages (Maulini, 2004 ; Saint-Onge, 1987).

La planification de l'évaluation est un sujet de recherche peu exploré dans la recherche en éducation et en évaluation des apprentissages, mais qui mérite pourtant tout l'intérêt des chercheurs et des enseignants. En s'interrogeant sur l'articulation entre l'évaluation formative, sommative et la planification de son enseignement, l'enseignant peut alors trouver le moyen d'inclure l'élève et son apprentissage dans le processus évaluatif, de donner du sens à l'évaluation, de développer les compétences des élèves et assurer une évaluation valide et fidèle (Yerly, Coen & Monnard, 2019).

Cette recherche compréhensive offre un premier éclairage sur la planification de l'évaluation des apprentissages. Pour comprendre les conceptions et les pratiques des enseignants en matière de planification de l'évaluation, cette recherche s'est articulée autour de deux questions principales : *Pourquoi les enseignants planifient-ils, ou ne planifient-ils pas l'évaluation des apprentissages ? Et comment s'y prennent-ils ?* En répondant à ces deux questions de recherche, nous avons pu mieux comprendre les pratiques de quelques enseignants et les raisons qui les motivent ou qui les freinent à planifier l'évaluation des apprentissages.

## **Méthode**

Pour comprendre *pourquoi* et *comment* les enseignants planifient, ou ne planifient pas l'évaluation des apprentissages, une recherche qualitative compréhensive a été réalisée (Miles & Huberman, 2003). Pour la réalisation de cette recherche, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de huit enseignants de français d'un même cycle d'orientation. L'échantillonnage est non-probabiliste puisque la chercheuse est intervenue dans le choix des participants (Lamoureux, 2000). Pour obtenir des résultats contrastés, les enseignants ont été choisis en fonction de certaines caractéristiques comme leurs années d'expérience, le type de classe dans lequel ils enseignent ou leurs méthodes de planification (rigides ou flexibles). Pour décider de ces facteurs, la chercheuse a procédé par choix raisonné en se basant sur sa connaissance du terrain et de ses collègues. Les enseignants ont été recrutés par mail et les entretiens individuels ont chacun duré 45 minutes. Afin d'encourager les enseignants à prendre part à la recherche, le non-jugement ainsi que la confidentialité ont été garantis.

Pour donner une valeur plus objective au discours des participants, leurs documents de planifications ont été récoltés. Ce recueil de planifications a permis d'illustrer les propos des enseignants et de constater une éventuelle différence entre leurs dires et leurs pratiques réelles. Grâce à la récolte de ces planifications, nous avons pu observer si les enseignants intègrent, ou non, l'évaluation à leur planification écrite.

Le contenu des entretiens a été retranscrit, codé puis analysé grâce à une analyse de contenu catégorielle (L'Ecuyer, 1990). S'agissant d'une recherche compréhensive, l'étude de cas a été choisie puisqu'elle vise l'obtention d'une information exhaustive sur le sujet et permet l'analyse de plusieurs sources d'informations (Lamoureux, 2000). Cette recherche a pour objectif d'offrir une meilleure compréhension de notre objet d'étude, mais ne permet pas la comparaison ou le jugement des pratiques des enseignants. Une analyse de cas intra-site a d'abord été effectuée afin d'étudier chaque participant en profondeur. Ensuite, une analyse de cas inter-site a permis d'analyser de manière plus globale les conceptions et les pratiques de tous les enseignants et a fait ressortir les similitudes, les récurrences et les différences entre chaque participant (Miles & Huberman, 2003).

## **Résultats**

En s'interrogeant sur les raisons qui motivent ou qui freinent les enseignants à planifier l'évaluation des apprentissages, nous avons soulevé la présence de plusieurs facteurs déclencheurs dans le discours des huit enseignants interrogés. Le calendrier, les dates butoirs, les imprévus, le programme, la discipline d'enseignement, la collaboration et les évaluations communes, le type de classe, le rythme des élèves et les directives scolaires représentent des freins externes avec lesquels les enseignants doivent conjuguer pour planifier leurs évaluations sommatives et certificatives.

Il existe aussi des freins internes aux enseignants tels que leurs conceptions de l'évaluation ou de la planification. Les résultats obtenus s'accordent sur les études de Fagnant et Goffin (2017) et d'Issaieva, Pini et Crahay (2011), puisque les enseignants interrogés conçoivent l'évaluation formative essentiellement sous la forme d'un test blanc et elle demeure encore très peu exploitée. Quant à l'évaluation sommative qui devrait permettre le bilan des apprentissages de l'élève, elle est souvent confondue avec l'évaluation certificative qui vise l'attribution d'une note et/ou l'obtention d'un certificat (Durand & Chouinard, 2006).

De plus, nos résultats mettent en évidence que, tout comme les conceptions de l'évaluation, les conceptions de la planification des enseignants sont fortement imprégnées du courant behavioriste et de la pédagogie par objectifs. En effet, l'atteinte de tous les objectifs par tous les élèves est très importante pour la plupart des enseignants interrogés. En conséquence, les enseignants établissent

eux-mêmes le chemin vers l'apprentissage et ils vérifient ensuite l'acquisition de cet apprentissage grâce à une évaluation sommative planifiée en fin d'apprentissage.

Mais aussi, plusieurs facteurs motivent les enseignants à planifier l'évaluation des apprentissages. Les enseignants ayant plusieurs années d'expérience se montrent davantage enclins à l'improvisation et estiment articuler plus facilement les évaluations formatives et sommatives. Grâce à leur connaissance du programme, les enseignants expérimentés développent un sentiment de compétence qui les motive à improviser et s'écarter de leur plan initial. Ils ont donc davantage recours à des évaluations formatives informelles réalisées sous la forme d'observations ou de discussions spontanées avec leurs élèves.

Les raisons pour lesquelles les enseignants planifient, ou ne planifient pas l'évaluation des apprentissages déterminent aussi les outils, les démarches et les méthodes utilisés. Comme la préparation à l'évaluation notée est une préoccupation majeure pour les enseignants, ils planifient l'évaluation formative quelques jours avant l'évaluation sommative, dans des conditions relativement similaires, souvent sous la forme d'un test blanc. Quelques enseignants estiment procéder à des évaluations formatives informelles en observant leurs élèves mais ils profitent très peu des informations récoltées et formulent peu de feedbacks qui pourraient réguler l'apprentissage de leurs élèves ou leur enseignement.

Pour planifier les évaluations sommatives, les enseignants établissent une liste d'objectifs, communiquée au moins une semaine à l'avance à leurs élèves, et ils fixent un seuil de suffisance pour chaque exercice de l'évaluation en fonction de ce qui a été réalisé en classe. Cependant, lors des évaluations communes, les enseignants utilisent les mêmes seuils de suffisance que leurs collègues qui enseignent dans des classes parallèles. En procédant ainsi, les enseignants n'adaptent pas leur seuil de suffisance en fonction des spécificités de leurs élèves. Enfin, plusieurs outils et méthodes présentés au sein de notre cadre théorique tels que la table de spécification, les critères de consignation, les grilles d'observation ou la planification à rebours demeurent encore inexploités.

En résumé, les enseignants planifient essentiellement l'évaluation en fin d'apprentissage et ces évaluations ont pour fonction de *contrôler* ou de *vérifier* l'acquisition de cet apprentissage. Ils mettent donc peu d'outils en place leur permettant de réguler leur enseignement et l'apprentissage de leur élève en cours d'apprentissage.

## Conclusion

En conclusion, nous constatons que la planification de l'évaluation des apprentissages est une notion qui mérite d'être approfondie et présentée au sein de la formation des enseignants. Pour les enseignants participants, la planification de l'évaluation est encore souvent associée à la date de l'évaluation sommative sur le calendrier scolaire. De plus, les évaluations sommatives et formatives interviennent principalement en fin d'apprentissage et ont pour fonction de *contrôler* l'acquisition de cet apprentissage. Toutefois, certains enseignants adoptent des pratiques visant à inclure l'évaluation au sein du processus d'apprentissage. Par exemple, certains enseignants planifient des évaluations formatives, diagnostiques ou mêmes sommatives en cours d'apprentissage dans le but de soutenir et de réguler l'apprentissage de leurs élèves et leur propre enseignement (Allal & Laveault, 2009).

À l'heure actuelle, les enseignants exploitent peu d'outils pour réguler l'apprentissage de leurs élèves et l'évaluation est très peu présente, voire absente de leur planification. Dans notre cadre théorique, nous avons fait la synthèse de travaux qui proposent l'utilisation d'outils tels que les critères d'évaluations, les outils de consignation, une grille d'observation, une table de spécification ou de méthodes comme la planification à rebours (Durand & Chouinard, 2006). Pour que ces outils et ces démarches soient maîtrisés et utilisés par les enseignants, ils pourraient être présentés au sein de la formation initiale.

D'un point de vue personnel, la réalisation de ce travail s'est avérée très enrichissante et constructive. Les pistes et les stratégies proposées sont de précieux outils qui compléteront nos pratiques et qui nous permettront d'adopter une posture réflexive dans une quête d'amélioration et de perfectionnement continu.

## Bibliographie

- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for Learning : Évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2002). Préparation et planification. In. J. Houssaye (dir) (5<sup>e</sup> édition). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 77-88). Paris : ESF.
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise.

- Fagnant, A., & Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : Entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32.
- Feyfant, A. & Rey, O. (2014). Évaluer pour (mieux) apprendre. *Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation*, 94, 1-44
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : Enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 75-92.
- Issaieva, É., Pini, G., & Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : Une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. 2<sup>ème</sup> édition. Laval : Edition Etudes Vivantes.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Maulini, O. (2004). Faire le programme ou faire son métier ? Planifier le travail : une compétence stratégique pour les (jeunes) enseignants. *Résonances*, 1, 6-8.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (2003). *Analyses de données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Saint-Onge, M. (1987). Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils ? *Pédagogies collégiales*, juin 1987, 4-16.
- Yerly, G., Coen, P.-F., & Monnard, I. (2019). Évaluer en dépassant l'arithmétique des scores chiffrés. *L'Éducateur*, 16, 14-16.