

L'évaluation des apprentissages : conception des futures enseignantes en formation initiale à l'enseignement

Frédérique Halliday, Université du Québec en Outaouais, Canada
Noémie Paquette, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada
Naomie Fournier Dubé, Université de Montréal, Canada
Catherine Lanaris, Université du Québec en Outaouais, Canada

Résumé : Cet article porte sur la conception de l'évaluation chez les étudiantes à la formation initiale à l'enseignement. À partir des résultats d'une recherche visant à explorer l'importance qu'elles accordent à la mise en relation de la didactique et de la gestion de la classe, nous avons soulevé un malaise chez les participantes lorsqu'il était question de pratiques évaluatives. Les résultats présentés portent sur les données issues du volet qualitatif de la recherche. Par le biais d'une analyse séquentielle sur deux phases, nous avons pu constater, dans un premier temps, que les étudiantes semblent vivre des tensions face à la conception de l'évaluation et dans un deuxième temps, que ces dernières définissent plus souvent qu'autrement l'évaluation de façon maladroite et erronée. Ces constats soulèvent plusieurs questionnements sur la conception qu'elles ont de l'acte d'évaluer et sur le rôle de leur formation initiale à cet égard.

Mots-clés : enseignement; conception de l'évaluation; formation initiale; compétences professionnelles

Abstract: This article examines the conception of assessment among students in initial teacher training programs. Drawing on data from a research project exploring the perceived importance of the relationship between didactics and classroom management, we found that participants expressed discomfort with evaluative practices. The findings presented are derived from the qualitative phase of the study. Through a two-phase sequential analysis, we observed that students experience notable tensions regarding their understanding of assessment and frequently define it in unclear or inaccurate terms. These results raise critical questions about their perception of teaching, their assessment competencies, and the role of their initial training in shaping these areas.

Keywords: teaching; conception of assessment; initial training; professional competence

Introduction

Le projet de recherche *Intégration de la gestion de la classe et de la didactique en formation initiale des maitres : états des lieux, analyse et apports pour la professionnalité en enseignement*, subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines [CRSH], avait comme objectif général de mieux comprendre les obstacles rencontrés par les étudiantes¹ en formation initiale à l'enseignement dans l'intégration de deux dimensions centrales de leur professionnalité, soit la gestion de la classe et la didactique des disciplines. Les questions posées aux participantes ont permis de mettre en lumière ces dimensions de l'enseignement, ainsi que celles liées à l'acte d'évaluer, grâce à des entretiens semi-dirigés. Notre analyse a permis de dégager que l'évaluation suscitait de l'inconfort chez les futures personnes enseignantes, voire une certaine incompréhension des pratiques d'évaluation. Dans cette perspective, nous avons analysé une seconde fois les données en portant une attention particulière à leur conception de l'évaluation. Dans le cadre de cet article, nous présenterons d'abord la problématique soulevant des enjeux au regard de la place de l'évaluation dans la formation initiale à l'enseignement. Suivra notre cadre théorique sur l'évaluation. Ensuite, la méthodologie sera abordée pour situer le projet de recherche dans son ensemble, mais surtout l'analyse qualitative des données propre à cet article. Nous poursuivrons par la présentation des résultats sur la conception des étudiantes au regard de l'évaluation, et nous terminerons par une discussion sur le sujet.

Apprendre à évaluer en formation initiale à l'enseignement

Au Québec, la formation initiale des différents programmes universitaires en enseignement a pour objectif de soutenir le développement des compétences professionnelles des futures enseignantes (Ministère de l'Éducation [MEQ], 2021). Cette formation d'une durée de quatre années comprend une diversité de cours qui permet aux futures personnes enseignantes de développer leurs compétences professionnelles. À titre d'exemple, dans le cursus classique de 120 crédits menant au brevet d'enseignement, peu de cours abordent l'acte d'évaluer de manière explicite. Selon les universités, trois à six crédits sont réservés à l'évaluation des

¹ Les termes étudiantes, participantes, enseignantes et futures enseignantes sont utilisés pour désigner les personnes étudiantes ou les personnes enseignantes, sans égard au genre de la personne.

apprentissages. Dès lors, plusieurs besoins sont identifiés chez les enseignantes en début de carrière au Québec, notamment à l'égard de la maîtrise de la compétence à évaluer les apprentissages des élèves (Mukamurera, 2018). L'évaluation des apprentissages est une compétence à maîtriser puisque les enseignantes doivent être en mesure, entre autres, de « développer, choisir et utiliser différentes modalités afin d'évaluer l'acquisition des connaissances et le développement des compétences chez les élèves » (MEQ, 2021, p. 58). De plus, au terme de leur formation initiale, il est attendu que les étudiantes soient en mesure de percevoir l'évaluation comme un processus et soient capables de l'associer à ses différentes fonctions.

Depuis plusieurs années, le peu de place accordée à l'évaluation des apprentissages à la formation initiale est source de critiques. Selon le rapport du Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ] de 2016-2018, au regard de l'évaluation, la formation initiale en enseignement paraît trop maigre pour réussir à bien outiller les enseignantes (CSÉ, 2018) puisque « [...] la compétence à évaluer ne se résume pas à la préparation d'examens » (p. 27). Selon la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), il est crucial que l'enseignante respecte les deux rôles principaux de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences des élèves. Toutefois, cela nécessite que les futures enseignantes aient développé, dans le cadre de leur formation initiale, des connaissances suffisantes sur le sujet, ce qui ne semble pas être le cas actuellement selon Monney et Fontaine (2016). Effectivement, ces chercheuses soulèvent que l'évaluation comme soutien à l'apprentissage est un concept abstrait pour les finissantes au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire [BEPEP] et que son adaptation à la réalité se limite à une démarche sommative. Le constat est le même du côté des finissantes en enseignement au secondaire, notamment au regard du manque de cohérence entre la formation à l'évaluation lors des cours universitaires et la réalité de la pratique dans le cadre de leur fonction (Fontaine et al., 2012).

L'objectif général de cette recherche était de mieux comprendre les obstacles rencontrés par les étudiantes durant leur formation initiale dans l'intégration de deux dimensions centrales de leur professionnalité, soit la gestion de la classe et la didactique des disciplines. Dès lors, la compétence à évaluer a inévitablement émergé dans leurs réponses en raison de sa présence dans la nature de l'acte d'enseigner, comme en témoigne le Référentiel de compétences pour la profession enseignante (MEQ, 2021). En effet, l'analyse des données a mis en évidence plusieurs incohérences dans les réponses des participantes qui suggèrent un rapport restreint et une compréhension théorique et pratique limitée de l'évaluation des apprentissages. L'objectif de cet article est donc de présenter les résultats qualitatifs de la recherche quant à la conception qu'ont les futures enseignantes de l'évaluation des apprentissages et de sa place dans la formation initiale en enseignement en se référant aux trois visées et fonctions de l'évaluation des apprentissages (De Ketele, 2010).

Évaluer : un processus ayant trois visées et fonctions

L'acte d'évaluer est l'une des compétences les plus ardues de la pratique enseignante (Dionne et Chanalière, 2022; Jouquan, 2002; Moss, 2013). Selon Fontaine et al. (2013a), l'évaluation est un :

processus complexe qui nécessite que l'enseignant[e], en collaboration avec différents intervenants, porte un jugement à partir de diverses sources de données, planifiées au préalable et collectées au cours d'une période donnée, et ce, dans le but d'accompagner les apprentissages et de reconnaître les compétences acquises des enfants. » (p. 140).

Selon Hébert et Frenette (2023), les enseignantes se doivent, entre autres, de planifier les tâches évaluatives destinées aux élèves, de les concevoir, d'effectuer la correction ou de la superviser, d'identifier les points forts et les éléments lacunaires, de communiquer les résultats, ainsi que de mettre en œuvre des mesures correctives au besoin. De plus, ces différentes actions permettent de soutenir les élèves en favorisant la régulation de leurs apprentissages, puis à l'ajustement des pratiques pédagogiques et évaluatives des enseignantes (Black et William, 2018). Les stratégies mises en place pour collecter des informations afin d'exercer son jugement professionnel au regard des apprentissages des élèves peuvent prendre diverses formes (ex. : examen, étude de cas, observation directe, capsule vidéo), et ce, peu importe le contexte d'apprentissage (Hébert et Fontaine, 2022). Le tableau 1, inspiré de la thèse de Fournier Dubé (2023, p. 40), résume les types et les visées de l'évaluation des apprentissages.

Tableau 1.1: Types et visées de l'évaluation des apprentissages

<i>Types</i>	<i>Pronostique</i>	<i>Formative</i>	<i>Certificative</i>
<i>Visées</i>	Contribue à l'appréciation des caractéristiques individuelles (ex. : connaissances, habiletés, attitudes) d'un élève par la ressource enseignante dans le but de connaître son niveau avant un enseignement ou par un professionnel dans le but de poser un diagnostic précis de la condition affectant l'apprentissage.	Permet la régulation de l'apprentissage et l'orientation de la planification de l'enseignement pour soutenir l'élève dans la progression de ses apprentissages en ciblant ses forces et ses limites; Permet de déterminer la situation de l'élève au regard de ses apprentissages, de le soutenir dans un continuum d'actions informelles, puis formelles.	Permet d'attester les apprentissages réalisés, puis de déterminer la poursuite du cheminement, par l'exercice du jugement professionnel de la ressource enseignante.

Source : Adapté de Fournier Dubé (2023)

En ce sens, l'évaluation sert à orienter les pratiques pédagogiques pour soutenir les apprentissages des élèves. En plus des types et des visées en évaluation, le texte fondateur de Cardinet (1983) propose de distinguer trois fonctions de base de l'évaluation : l'orientation, la régulation et la certification. Ces fonctions sont reprises par De Ketele (2010) au regard de la démarche afin de les aborder sous l'angle sommatif, descriptif et herméneutique. Ainsi, le tableau 1.2 présente le croisement entre les fonctions et les démarches qui guident l'enseignante dans ses choix d'action au regard de l'évaluation de ses élèves.

Tableau 1.2 : *Le croisement entre les fonctions et les démarches de l'évaluation : quelques exemples*

		<i>Fonctions</i>		
		<i>Orientation : préparer une nouvelle action</i>	<i>Régulation : améliorer une action en cours</i>	<i>Certification : certifier le résultat d'une action</i>
<i>Démarches</i>	<i>Sommative : mettre une note</i>	Attribuer une note à un test de prérequis langagiers	Attribuer une note à une interrogation en cours d'apprentissage sur les règles d'accord	Attribuer une note à une production écrite
	<i>Descriptive : identifier et décrire</i>	Identifier parmi 10 prérequis de la lecture, ceux qui sont déjà maîtrisés par un élève du préscolaire	Repérer dans la classe les élèves qui n'ont pas réussi un exercice individuel de conjugaison pour organiser une séance de tutorat	Remplir un bulletin descriptif (cocher dans une liste d'objectifs du cours de français ceux qui sont atteints de façon stable)

<i>Herméneutique : donner sens</i>	Orienter un élève vers une filière littéraire sur la base de nombreux indices (résultats scolaires, observations, entretien)	Observer et analyser les productions des élèves pendant une séquence de travail individuel en classe	Préparer une réunion de parents sur la base d'un portfolio des productions significatives de ses élèves
--	--	--	---

Source : Adapté de De Ketele (2010)

Lorsque l'on parle de l'évaluation, cette dernière recoupe trois fonctions, soit l'orientation, la régulation et la certification. Dans le cadre de la formation initiale, ces fonctions sont abordées dès le début du cheminement dans différents cours, notamment dans ceux de didactique, et explorées dans les stages, pour ensuite être consolidées dans les cours en évaluation des apprentissages. Par exemple, pour proposer une activité d'apprentissage signifiante, l'étudiante stagiaire doit nécessairement avoir observé les élèves afin d'orienter les apprentissages.

C'est donc en adoptant cette vision du processus évaluatif et en considérant ses trois fonctions que nous avons analysé nos données qualitatives.

Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans un devis méthodologique mixte (quan→QUAL) de nature descriptive et exploratoire (Creswell, 2021; Fortin et Gagnon, 2022). Pour les fins du présent article, seules les données issues du volet qualitatif portant sur les conceptions de l'évaluation seront présentées.

Participant·es

Au total, quatorze étudiantes inscrites dans des constituantes de l'Université du Québec ont participé au volet qualitatif de cette recherche. Elles ont été recrutées au terme de la collecte de données quantitatives, puisqu'elles avaient manifesté un intérêt pour participer à une entrevue portant sur les liens entre la didactique et la gestion de la classe. De ce nombre, treize étaient inscrites au BEPEP et une personne était inscrite au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire [BEAS]. Les participantes étaient à différents moments de leur cheminement : trois étaient en première année, sept en deuxième année, trois en troisième année et une en quatrième année. En ce sens, il est à noter que les différents programmes ne proposant pas les mêmes cheminements aux étudiantes, ces dernières n'ont pas toutes reçu la même formation en ce qui concerne l'évaluation.

Entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé a été désigné comme outil de collecte pour documenter les représentations des étudiantes à l'égard des dimensions de la didactique, de la gestion de la classe et du lien entre les deux. Les questions ont été conçues autour de trois compétences professionnelles, soit la planification, la mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation (MEQ, 2021). Le guide d'entrevue était composé de trois parties (les perceptions générales du lien entre la didactique et la gestion de la classe à l'aide de mises en situation; la clarification de certains constats issus de l'analyse préliminaire quantitative; les représentations de la didactique et de la gestion de la classe). Les 14 entretiens semi-dirigés d'une durée approximative de 45 minutes ont eu lieu entre avril et mai 2021, en distanciel sur la plateforme Zoom. Dans le cadre de cet article, nous retenons uniquement les réponses au regard des trois questions suivantes, puisqu'elles portent plus spécifiquement sur l'évaluation des apprentissages :

a) *Quels sont les éléments dont une enseignante doit tenir compte lors de la planification d'une activité d'enseignement? Lors du déroulement? Lors de l'évaluation?;*

- b) *Quels sont les éléments dont tu tiens compte lorsque tu effectues une évaluation?*²;
c) *À la fin de son activité d'enseignement, une enseignante constate que les élèves ne semblent pas avoir effectué les apprentissages sur les savoirs visés. Quelles sont les raisons? Que devrait-elle faire?*

Modalités d'analyse

Les données ont été analysées en deux temps. Dans un premier temps, l'analyse a porté sur l'objet initial de la recherche, c'est-à-dire les liens entre la didactique et la gestion de la classe. En ce sens, nous avons fait une première analyse thématique inductive centrée sur le discours des étudiantes (Paillé et Mucchielli, 2021). Ainsi, en regroupant les éléments relevant de la didactique et ceux relevant de la gestion de la classe en lien avec l'évaluation, nous avons pu constater que la conception de l'évaluation chez les futures enseignantes semblait être un enjeu important, et que cela allait au-delà des liens entre ces deux dimensions. Dans un deuxième temps, au regard de ces résultats, nous avons réalisé une seconde analyse déductive centrée sur la question du processus de l'évaluation en s'appuyant sur le cadre théorique de De Ketele (2010) présenté plus haut afin de mieux comprendre leur conception de l'évaluation. Ainsi, le présent article porte sur cette deuxième analyse.

Résultats

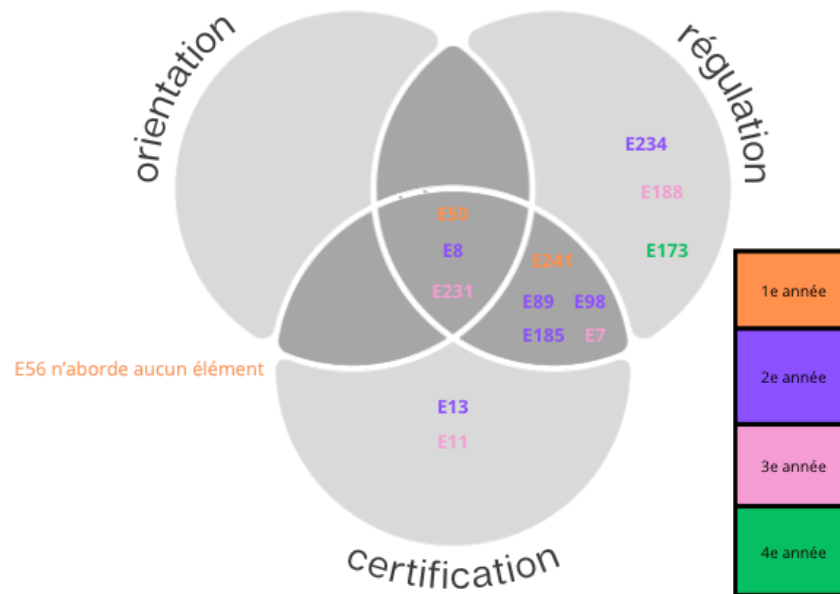
La première partie des résultats présente les conceptions des étudiantes à l'égard des trois fonctions de l'évaluation, alors que la deuxième partie traite plus spécifiquement de la place de l'évaluation dans la formation initiale en enseignement.

Conception de l'évaluation : trois fonctions

Les trois fonctions de l'évaluation selon De Ketele (2010) sont l'orientation, la régulation et la certification. Dans cette première partie, nous avons choisi de présenter les résultats sous forme de diagramme de Venn (figure 1.1) pour situer les étudiantes selon leurs conceptions à partir de leurs propos. Par exemple, si une étudiante aborde uniquement la fonction régulatoire de l'évaluation, elle se trouve dans l'ensemble régulation. Ceci signifie que sur les quatorze participantes, seulement trois ont abordé l'évaluation sous toutes ces fonctions. Pour mieux comprendre les résultats, nous allons présenter quelques constats pour chacune de ces fonctions.

Figure 1.1 : *Le propos des participantes au regard des fonctions du processus évaluatif*

² Lorsque l'on parle de l'évaluation, il est question de l'ensemble du processus évaluatif.



Orientation

Le processus évaluatif menant à la fonction d'orientation vise à préparer une nouvelle action (De Ketele, 2010). En ce sens, aucune étudiante n'a parlé de l'évaluation uniquement selon cette fonction. En revanche, les trois participantes qui ont abordé la prise en compte des connaissances antérieures des élèves ou la vérification diagnostique de celles-ci sont celles qui ont décrit l'évaluation en abordant les trois fonctions. En effet, pour une de ces participantes (E231), il est question de « vérifier ce que les élèves connaissent déjà ». Pour une autre (E50), il est question de « circuler, observer et poser des questions sur la compréhension ». Finalement, pour la troisième (E8), « c'est vraiment de voir si la notion a été acquise par l'enfant ».

Nous constatons que la fonction orientation de l'évaluation n'est considérée que par les participantes qui abordent les trois fonctions. Peu d'entre elles ont soulevé des éléments en lien avec les trois fonctions et aucune n'a ciblé uniquement l'orientation.

Régulation

La fonction de régulation en évaluation, qui consiste en une amélioration d'une action en cours de route (De Ketele, 2010), est la plus présente dans les réponses des participantes. En effet, onze étudiantes parlent de régulation lorsqu'elles tiennent compte l'évaluation. De ce nombre, trois étudiantes tiennent compte de l'évaluation uniquement à l'égard de cette fonction. Pour ces dernières, il s'agit de vérifier les connaissances des élèves en cours d'apprentissage : « Puis, vérifier aussi si c'est quelque chose qui est bien compris ou mal compris par l'ensemble de la classe » (E185). Une autre participante (E188) nomme le concept d'« évaluation rétroactive ».

Cinq étudiantes nomment à la fois des éléments liés à la régulation et à la certification lorsqu'elles énoncent ce dont elles tiennent compte lorsqu'il est question d'évaluation. Pour certaines, l'idée de recueillir des traces est importante : « c'est d'avoir beaucoup de traces [...] de toujours ramasser ce qu'on peut pour pouvoir voir une évolution, [...], donc m'assurer que l'élève comprenne bien. » (E185) À cette étape, pour les étudiantes, l'objectif est de faire un portrait sur l'acquisition des connaissances et le développement des compétences de leurs élèves : « [...] plus facile d'avoir une vision globale du groupe, savoir quel élève ça va bien, tel élève, ça ne va pas bien. » (E7).

Dans l'ensemble, la fonction de régulation de l'évaluation est surtout associée à son volet formatif ayant pour but de faire un compte-rendu des apprentissages afin que l'enseignante soit en mesure de mieux soutenir les apprentissages des élèves.

Certification

La dernière fonction, celle de la certification du résultat d'une action (De Ketele, 2010), est soulevée par dix des étudiantes. Trois s'y réfèrent en relation avec les deux autres fonctions :

« On enseigne pour faire progresser l'enfant. L'évaluation, ce n'est pas un but en soi pour moi. Mon but, c'est l'atteinte de l'objectif. L'évaluation, c'est du papier pour moi là. C'est pour mettre un chiffre. J'accorde une place importante à l'évaluation, mais l'évaluation rétroactive peut-être. » (E231)

Ensuite, cinq participantes abordent à la fois la régulation et la certification :

« L'évaluation je la fais de façon très, objective, donc, moi j'aime vraiment ça une grille claire, où est-ce que je regarde, ça, ça et ça. [...] Donc, j'ai une grille super bien ficelée pour m'assurer d'avoir des choses concrètes à observer. » (E98)

Finalement, deux participantes ont une conception de l'évaluation qui isole la fonction de certification plaçant l'acte d'évaluer uniquement en lien avec les cibles d'évaluation. Il est notamment question de bulletin à remplir : *« On est axé sur la note, sur la performance des élèves académique, sur les résultats académiques. » (E13)*. Par ailleurs, la majorité des étudiantes ont exprimé leur malaise face à l'idée d'évaluer dans le but d'attribuer une note ou de souligner le caractère important et officiel de l'évaluation. Ainsi, le concept de notation chiffré ou lettré, qui marque la réussite ou l'échec d'un élève et qui est encore présent dans les milieux, qu'observent les futures enseignantes, semble déstabilisant pour elles : *« Je n'ai pas vraiment fait d'évaluation, mais quand j'ai fait un remplacement de deux semaines, j'ai évalué un peu là, mais je n'ai pas mis de notes. » (E89)* Tandis que ce qu'elles constatent dans les milieux reste largement limité à l'attribution de notes. : *« Je ne vais pas juste prendre la note puis lui mettre la note. Je vais considérer qu'il y a un contexte autour. » (E11)*

À partir des entretiens semi-dirigés, il est possible de relever l'inconfort des participantes qui comparent l'évaluation à l'attribution d'une note, mais qui semblent malgré tout souhaiter s'éloigner de cette conception. De cela découle un profond malaise chez les étudiantes de discuter d'évaluation et d'expliquer comment elles tiennent compte du développement des compétences de leurs élèves.

L'incertitude des réponses des étudiantes, le fait de ne pas savoir quoi répondre et de se contredire entre ce qu'elles souhaitent faire et ce qu'elles pensent faire, sont aussi des indices de ce malaise.

Afin de comprendre plus en profondeur ces résultats au regard du processus évaluatif, il est pertinent d'analyser comment les fonctions de l'évaluation sont intégrées ou négligées pendant trois temps de l'acte d'enseigner : planifier, piloter, évaluer.

Les trois temps de l'acte d'enseigner

Lorsque nous avons examiné les données recueillies lors des entrevues semi-structurées en les mettant en relation le cadre conceptuel de De Ketele (2010) sur l'évaluation, un constat important s'est imposé. Malgré un consensus théorique sur le fait que l'évaluation est un processus (De Ketele, 2010; Fontaine et Loye, 2017; Fournier Dubé, 2023; Hébert et Fontaine, 2022; Monney et Fontaine, 2016), peu d'étudiantes abordaient l'une des trois fonctions de l'évaluation à différents moments de l'acte d'enseigner. En effet, durant les trois temps de l'acte d'enseigner (planifier, piloter, évaluer), ces fonctions étaient rarement évoquées à d'autres étapes qu'à celle de la certification des acquis alors que, selon les éléments théoriques, on s'attend à ce que les fonctions de l'évaluation se manifestent également lors de la planification des apprentissages (orientation) et dans le cadre de la gestion de l'activité d'enseignement (régulation). Trois étudiantes ont parlé d'évaluation au sens général du terme au cours des trois temps de l'acte d'enseigner. Ensuite, trois étudiantes ont abordé l'évaluation au moment de nommer ce dont elles tenaient compte pour la planification et c'était majoritairement pour évoquer qu'il faut cibler des objectifs d'apprentissage et des cibles d'évaluation. Deux autres étudiantes ont soulevé l'évaluation au moment du pilotage de l'activité afin de nommer qu'elles

doivent vérifier la compréhension des élèves pendant le déroulement : « [...] s'assurer justement que les élèves comprennent bien, être claire, être concise, circuler pour s'assurer que tout le monde comprenne bien. » (E185). Puis, six étudiantes n'ont parlé d'évaluation qu'au moment où la question portait spécifiquement sur ce concept, ainsi, elles ne s'y réfèrent pas au moment où elles évoquent la planification ou le pilotage de l'activité d'enseignement. Finalement, sur les quatorze participantes, une seule étudiante n'a fait aucune référence à l'évaluation, et ce, pour aucun moment des trois temps de l'acte d'enseigner.

Représentation du rôle de la formation initiale sur la compétence à évaluer

Pour conclure la section sur les résultats, il est primordial d'aborder la représentation qu'ont les étudiantes à l'égard de leur compétence à évaluer les apprentissages des élèves. Sans être explicitement questionnées sur leur formation initiale spécifiquement au regard de l'évaluation, la majorité d'entre elles ont soulevé le sentiment de ne pas être confortables avec ce concept, ne l'ayant pas encore expérimenté dans le cadre d'un stage ou dans un cours sur l'évaluation : « Je vais être honnête, l'évaluation, c'est quelque chose dont je n'ai pas encore beaucoup touché à l'université et dont je n'ai pas eu la chance vraiment d'explorer non plus en stage. » (E185), « C'est plus flou comme question parce que je ne l'ai pas encore beaucoup expérimenté l'évaluation, en fait. Dans mes stages, ce n'est pas moi qui en ai créé. Donc, ça reste encore à apprendre, je crois. » (E234) et « Je n'ai presque pas eu la chance d'évaluer, d'évaluer, vraiment là. C'est dur pour moi de me prononcer là-dessus. » (E173).

Lorsqu'il est question du développement de la compétence à évaluer, certaines étudiantes parlent plutôt d'en avoir entendu brièvement parler dans le cadre d'un cours de didactique : « Pour l'évaluation, en ce moment, c'est vraiment dans les cours de didactique. On a eu certains cours qui nous disaient comme l'évaluation va être importante. Mais je n'ai pas encore eu mon cours sur l'évaluation qui devrait arriver un jour. » (E185)

Or, selon ces propos, comme la formation initiale ne semble pas marquante au regard de l'évaluation pour ces étudiantes, nous soulevons l'hypothèse d'une lacune sur le plan théorique et pratique. De plus, il est considérable de soulever qu'il semble n'y avoir peu ou pas de différence entre les représentations des étudiantes en fonction de leur année d'études.

L'évaluation des apprentissages constitue l'un des aspects les plus complexes de la pratique enseignante (Dionne et Chanélière, 2022; Jouquan, 2002; Moss, 2013) et joue un rôle critique sur la réussite éducative des élèves (Deaudelin et al., 2007). Or, nos résultats montrent qu'il existe des enjeux de compréhension de l'acte d'évaluer chez les étudiantes, ce qui souligne la nécessité de lui accorder une place plus importante dans la formation initiale. De plus, un malaise face à cette tâche semble également être présent.

Discussion

Dans cette section, nous analysons les implications de nos résultats sur la conception du processus évaluatif des futures enseignantes, en mettant en lumière les enjeux ainsi que les perspectives pour améliorer la formation initiale et continue des enseignantes.

Compréhension du concept du processus évaluatif

Selon notre analyse, les étudiantes ont une compréhension erronée ou du moins incomplète de ce qu'est l'évaluation qui ne se résume pas seulement à sa fonction certificative (mettre la note au bulletin final). En effet, cette dernière est encore trop souvent isolément associée à la certification alors qu'elle devrait consister en un processus allant de la planification des tâches évaluatives à la prise de décision (Fontaine et Loye, 2017). Nos résultats montrent que les étudiantes avec qui nous avons échangé perçoivent l'évaluation principalement comme une tâche qui permet de certifier les apprentissages des élèves, négligeant ainsi ses dimensions formatives et pronostiques. Cela peut-il être expliqué par le fait que la communication des résultats dans le bulletin s'effectue par le biais de la notation exprimée par un pourcentage? Bien que peu évoquée par les étudiantes, il est possible de soutenir qu'il existe un consensus clair sur le fait que l'évaluation à visée formative se veut cruciale pour l'apprentissage et la réussite des élèves (Kaboré et al., 2022). Les enseignantes doivent ainsi naviguer entre des exigences parfois contradictoires, ce qui ajoute une couche de complexité à leur pratique d'évaluation. Une conception réductrice du processus évaluatif, qui ne tiendrait

compte que d'une seule fonction, limite l'impact positif potentiel de celui-ci sur l'apprentissage des élèves, au-delà de la reconnaissance des acquis. Nos résultats contribuent à la mise en exergue de la complexité de l'acte d'évaluer pour les futures enseignantes, en plus de son caractère dit émotif.

Rapport anxigène à l'évaluation

Il est également déterminant de soulever le malaise des étudiantes face au concept de l'évaluation, et ce, au-delà de leurs connaissances sur le sujet ou de leur compétence à la mettre en place dans leur contexte de travail. Effectivement, ce rapport parfois difficile, voire anxigène, à l'évaluation pourrait expliquer le malaise qu'on les étudiantes à se prononcer sur le sujet, mais aussi bien à naviguer avec le concept dans le cadre de leur future profession. Nous constatons donc, comme l'ont fait Fagnant et Goffin (2017) pour les futures enseignantes au secondaire, que les étudiantes font référence au processus évaluatif tel qu'elles l'ont connu et vécu elles-mêmes. Puisque l'évaluation est souvent ancrée dans des expériences négatives en tant qu'élève et plus tard en tant qu'étudiante, il nous apparaît nécessaire de développer une vision plus positive de l'évaluation auprès de ces étudiantes qui auront à leur tour besoin de poser un jugement critique sur les apprentissages de leurs élèves. De plus, tel que le reflète l'analyse de nos données, les étudiantes éprouvent des tensions en ce qui concerne les prescriptions pédagogiques en termes de processus évaluatif et ne semblent pas percevoir l'évaluation formative comme un jugement valable des compétences de leurs élèves (Fagnant et Goffin, 2017). En effet, les enseignantes se sentiraient obligées de faire passer des examens puisque le système d'éducation accorde encore une importance aux évaluations sommatives (Leclerc, 2015). Cela fait aussi écho à l'omniprésence des notes dans le système scolaire et à la tendance à les interpréter de manière normative (Merle, 2014). Il serait donc important de valoriser une conception de l'évaluation qui serait davantage au service du développement de l'élève dans un processus d'acquisition de compétences, plutôt que de demeurer dans une conception de notation uniquement certificative et formelle, ce qui relève notamment de la formation initiale en enseignement.

Nécessité d'une formation initiale et continue plus soutenue ?

Pour pallier l'incompréhension du processus évaluatif, il nous apparaît nécessaire de réfléchir sur la place de ce dernier dans la formation initiale et continue des étudiantes. En effet, une formation adéquate serait essentielle puisque l'évaluation des apprentissages exige une maîtrise de multiples dimensions, incluant des aspects pronostiques, formatifs et certificatifs. Devant cette grande complexité, il nous apparaît pertinent de nous questionner sur la faible présence de l'évaluation à la formation initiale en termes de compétence à développer pour nos futures enseignantes (Stiggins, 2017). En ce qui concerne la formation continue, celle-ci devrait être davantage encouragée au regard du processus évaluatif, mais elle pourrait aussi se situer dans les milieux pratiques sous forme de communauté d'apprentissage ou bien de réflexions communes entre les membres de l'école (Fontaine et al., 2013b; Fontaine et al., 2023). En somme, comment amener les étudiantes à se sentir compétentes relativement au processus évaluatif en débutant par la formation initiale, mais en poursuivant à la formation continue?

Limites

Nous ne pouvons ignorer le contexte pandémique, au cours duquel certaines participantes ont probablement vu leurs cours modifiés pour s'adapter à la situation sociosanitaire. Ainsi, il pourrait s'agir d'un enjeu qui a eu un rôle sur leur compréhension de l'acte d'évaluer et les apprentissages réalisés. Une autre limite méthodologique est le fait que la majorité des personnes étudiantes interrogées appartiennent au même établissement universitaire. Par ailleurs, comme la visée première de cette recherche ne portait pas sur l'évaluation, même si nos constats sont pertinents et contribuent à une meilleure compréhension du sujet, il serait intéressant de l'approfondir dans une recherche qui porterait exclusivement sur les conceptions et les apprentissages que les étudiantes construisent pendant leur formation en enseignement sur l'évaluation.

Conclusion

Pour conclure, l'objectif de cet article était de dégager la conception de l'évaluation des futures enseignantes à la formation initiale en enseignement en soulevant entre autres leur compréhension de ce concept. L'analyse

des données qualitatives à l'égard des trois fonctions de l'évaluation (De Ketele, 2010) a soulevé que les étudiantes ayant participé à l'étude se situent davantage dans une visée de certification et de régulation. Dès lors, il est cohérent de noter que les participantes réfléchissent à l'évaluation comme une finalité plutôt que comme un processus itératif et ainsi qu'elles ne la considèrent pratiquement pas au moment de la planification des apprentissages et pendant le pilotage d'une situation d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, quelles seraient les actions concrètes à mettre en place dès la formation initiale, et dans un deuxième temps à la formation continue, pour remédier à ces constats sur l'évaluation? Nous sommes convaincues qu'une plus grande place accordée au développement de la compétence à évaluer, et ce, dans le cadre de plusieurs cours, serait une avenue intéressante, mais pas uniquement. Au-delà du temps à ajouter en termes de théorie et de pratique sur le concept de l'évaluation, il est primordial de permettre aux étudiantes de réfléchir sur leur rapport à l'évaluation et sur la conception qu'elles en ont : que veut dire évaluer? C'est bien plus qu'accorder une note à un élève après un examen sur les multiplications. Il faut défaire certaines visions ancrées et se permettre d'aspirer à concevoir l'évaluation comme une fonction complexe, au service de l'apprentissage.

Remerciements

Nous remercions les étudiantes qui ont participé à cette recherche et le CRSH pour le financement octroyé.

RÉFÉRENCES

- Black, P. et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Cardinet, J. (1983). *Des instruments d'évaluation pour chaque fonction*. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/50-0508.pdf>
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45. <https://doi.org/10.7202/1016856ar>
- De Ketele, J. M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- Dionne, E. et Chanaliere, M. (2022). Du contrat didactique au contrat évaluatif : une grille de lecture pour mieux appréhender l'évaluation des apprentissages en pédagogie médicale. *Pédagogie Médicale*, 23(1), 85-92.
- Durand, M-J. et Loye, N. (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Marcel Didier.
- Fagnant, A. et 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. <https://doi.org/10.7202/1041002ar>
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O. et Savoie-Zajc, L. (2012). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decisions to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 379-408. <https://doi.org/10.11575/ajer.v57i4.55525>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013a). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 10-34. <https://doi.org/10.7202/1021025ar>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A. (2013b). *Évaluer les apprentissages : démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Éditions CEC.
- Fontaine, S. et Loye, N. (2017). L'évaluation des apprentissages : une démarche rigoureuse. *Pédagogie Médicale*, 18, 189-198.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., Cadieux, A. et Smith, J. (2023). Trajectoires de directions d'établissement scolaire dans le cadre d'une démarche d'accompagnement au soutien d'enseignants dans leurs pratiques évaluatives. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.7202/1098479ar>
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.

Fournier Dubé, N. (2023). *Processus d'élaboration et de validation d'un outil d'évaluation de la motricité globale destiné aux enseignantes à l'éducation préscolaire 5 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2817/>

Hébert, M.-H. et Fontaine, S. (2022). Et si les cas de plagiat et de tricherie étaient liés à la nature des activités d'évaluation? *Médiations et médiatisations* (9), 148-151.

Hébert, M.-H. et Frenette, É. (2023). Les croyances des futurs enseignants québécois à l'égard de l'évaluation : quelle structuration, quelle évolution? *Formation et Profession*, 31(1), 1-12.

Jouquan, J. (2002). L'évaluation des apprentissages des étudiants en formation médicale initiale. *Pédagogie Médicale*, 3(1), 38-52.

Kaboré, N. D., Frenette, É. et Hébert, M.-H. (2022). Revue systématique sur les pratiques évaluatives probantes en évaluation formative à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1096356ar>

Leclerc, M.-J. (2015, 9 juin). *L'évaluation : un élément crucial du processus d'apprentissage*. Réseau d'information pour la réussite éducative. <https://rire.ctreq.qc.ca/evaluation-apprentissage/#:~:text=L'évaluation%20formative%20semble%20devenir,risque%20et%20accepter%20le%20erreurs.>

Merle, P. (2014, 2 décembre). *Faut-il en finir avec les notes ?* La vie des idées. <https://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html>

Merle, P. (2014). *Faut-il en finir avec les notes?* *La vie des idées*, 2 décembre 2014. Repéré à www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html

Ministère de l'Éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

Ministère de l'Éducation. (2021). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competerces_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Monney, N. et Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59-84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>

Moss, C. M. (2013). Research on classroom summative assessment. Dans J. H. McMillan (dir.), *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (p. 235-256). SAGE Publications.

Mukamurera, J. (2018). Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives* (p. 189-237). Les éditions JFD.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.

Stiggins, R. (2017). *The Perfect Assessment System*. Pearson Education.