

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ÉVALUATION DES
APPRENTISSAGES CHEZ DES FINISSANTS D'UN BACCALAURÉAT EN
ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN ENSEIGNEMENT PRIMAIRE (BEPEP)

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

NICOLE MONNEY

MAI 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

S'engager dans un projet doctoral se compare à l'épreuve du marathon. Des commanditaires, des « coachs » et des partisans entourent l'athlète tout au long des 42 kilomètres de course. Ces différents acteurs sont autant de personnes qui méritent mes remerciements à commencer par mon comité de recherche, Madame Monique L'Hostie, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi, et Madame Sylvie Fontaine, professeure à l'Université du Québec en Outaouais. Par leur soutien, elles ont joué le rôle de « coach » en m'abreuvant lorsque mes idées séchaient, en m'encourageant, lorsque mes jambes ne suivaient plus et en me poussant au-delà de mes capacités cognitives. Je leur en suis reconnaissante, car sans leur soutien, je n'aurais jamais franchi la ligne d'arrivée après plus de quatre années de course.

Courir un marathon demande du temps et de l'énergie. Comme le temps, c'est de l'argent, je remercie mes commanditaires pour leur soutien financier. Ainsi, je manifeste ma gratitude envers le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) de m'avoir soutenue en m'offrant la bourse Joseph Armand Bombardier. J'ai pu ainsi me concentrer entièrement sur mon projet.

Au bord de la route, il y a les partisans. Voici ceux qui m'ont suivie de près ou de loin et à qui je dois également ma réussite. Christine Couture, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi et directrice du programme du doctorat en réseau, qui a été la première à me donner la pique de la recherche. Je remercie mes amis et ma famille adoptive du Québec, Lisette, Simon, Joëlle et Jacques, qui ont su me donner « une tape » sur l'épaule lorsque j'en avais besoin que ce soit par leur présence ou encore en m'offrant un toit durant les séminaires.

Finalement, une pensée pour mes parents qui m'ont appris à ne jamais baisser les bras et à me dépasser pour atteindre mes objectifs. Merci de m'avoir donné le goût d'apprendre. L'éducation est et restera une passion pour le reste de ma vie.

Table des matières

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	6
1.1. Le contexte de recherche : Des paradigmes épistémologiques de la connaissance et les changements apportés à l'évaluation des apprentissages	7
1.1.1. <i>Le paradigme du néobéhaviorisme et la pédagogie par objectifs</i>	8
1.1.2. <i>Les paradigmes de l'apprentissage et l'approche par compétences</i>	12
1.1.3. <i>L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences</i>	15
1.2. La problématique	18
1.2.1. <i>Les pratiques des enseignants en évaluation des apprentissages : d'une posture épistémologique à l'autre</i>	19
1.2.2. <i>La formation initiale : l'approche par compétence et l'articulation théorie-pratique</i>	22
1.3. Le problème de recherche	24
1.3.1. <i>Le faible sentiment de compétence en évaluation chez les finissants en enseignement</i>	24
1.3.2. <i>Les représentations sociales comme base de connaissance</i>	27
1.3.3. <i>Des représentations sociales bien ancrées chez les futurs enseignants</i>	29
1.4. La pertinence sociale et scientifique de la recherche	32
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	34
2.1. Les représentations sociales	35

2.1.1. <i>Les origines du concept de représentation sociale</i>	35
2.1.2. <i>La définition et le contenu d'une représentation sociale</i>	36
2.1.3. <i>Le processus d'objectivation et d'ancrage, deux mécanismes essentiels</i> .	40
2.1.4. <i>La structure d'une représentation sociale : la théorie du noyau central et la théorie des principes organisateurs</i>	42
2.2. L'évaluation des apprentissages.....	45
2.2.1. <i>L'évaluation des apprentissages selon le paradigme du néobéhaviorisme</i>	46
2.2.2. <i>L'évaluation des apprentissages selon les paradigmes du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme</i>	50
2.2.2.1. Le paradigme du constructivisme	50
2.2.2.2. Le paradigme du socioconstructivisme.....	53
2.2.2.3. Le paradigme du cognitivisme.....	55
2.2.3. <i>L'évaluation des apprentissages selon le paradigme de l'humanisme</i>	59
2.2. Les buts et objectifs de la recherche	61
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	64
3.1. L'étude des représentations sociales	65
3.2. La recherche par méthodes mixtes	69
3.3. Le design méthodologique	71
3.3.1. <i>Le questionnaire</i>	73
3.3.2. <i>L'observation en situation et l'entretien d'autoconfrontation</i>	81
3.4. L'analyse des données.....	90
3.4.1. <i>L'analyse du questionnaire</i>	90
3.4.2. <i>L'analyse des observations et des entretiens d'autoconfrontation</i>	95
3.5. Les limites de la recherche	97
CHAPITRE IV RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE.....	102
4.1. L'analyse du noyau central	103
4.2. L'analyse factorielle.....	119

4.2.1. <i>Les résultats des matrices de corrélation</i>	119
4.3. Les statistiques descriptives	123
4.4. L'analyse de classification	130
CHAPITRE V RÉSULTATS DES OBSERVATIONS ET DES ENTRETIENS	141
5.1. Le profil de la stagiaire Léa	145
5.1.1. <i>L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 1</i>	146
5.1.2. <i>L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 2</i>	155
5.1.3. <i>L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 3</i>	165
5.1.4. <i>La synthèse des représentations sociales de l'évaluation pour Léa</i>	171
5.2. Le profil de la stagiaire Isée	175
5.2.1. <i>L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 1</i>	176
5.2.2. <i>L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 2</i>	190
5.2.3. <i>L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 3</i>	199
5.2.4 <i>La synthèse des représentations sociales pour Isée</i>	207
5.3. Le profil de la stagiaire Anne.....	211
5.3.1. <i>L'observation et entretien d'autoconfrontation : phase 1</i>	212
5.3.2. <i>L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 2</i>	219
5.3.3. <i>L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 3</i>	221
5.3.4. <i>La synthèse des représentations sociales pour Anne</i>	228
5.4. Le profil de la stagiaire Éva	231
5.4.1. <i>L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 1</i>	232
5.4.2. <i>L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 2</i>	242
5.4.3. <i>L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 3</i>	250
5.4.4. <i>La synthèse des représentations sociales d'Éva</i>	260
5.5. L'analyse transversale des résultats des observations et des entretiens : écarts et convergences entre les actions et les représentations sociales	263
CHAPITRE VI DISCUSSION	273

6.1. La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez les finissants : la présence des deux fonctions de l'évaluation des apprentissages	274
6.2. La concrétisation des éléments de la représentation sociale dans l'action : la prépondérance de l'évaluation en fin d'apprentissage	276
6.2.1. <i>Les actions en lien avec la fonction d'aide à l'apprentissage : entre l'aide à l'apprentissage et l'évaluation du produit</i>	276
6.2.2. <i>Les actions pour évaluer en fin d'étape : l'évaluation officielle et « vraie »</i>	278
6.3. L'interprétation du stagiaire : un processus de construction de sens à travers les représentations sociales	280
6.4. L'évaluation comme aide à l'apprentissage : un défi au-delà des réformes ..	287
6.5. L'évaluation pour aider l'apprentissage : un levier pour la réussite éducative	289
CONCLUSION	292
7.1. Des résultats significatifs pour comprendre la confusion autour de l'évaluation des apprentissages	292
7.2. La contribution de la recherche sur le plan des connaissances scientifiques ..	295
7.3. Des questions sans réponse pour ouvrir de nouvelles recherches	297
7.4. Une invitation aux formateurs des futurs enseignants	299
APPENDICE A	302
APPENDICE B	321
APPENDICE C	323
Références	337

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Recension des recherches sur les représentations sociales.....	67
Tableau 2 Extrait du questionnaire	77
Tableau 3 Extrait du canevas de l'entretien d'autoconfrontation simple.....	84
Tableau 4 Profil des stagiaires participant aux entretiens d'autoconfrontation	87
Tableau 5 Comparaison du score pour le néobéhaviorisme et du score pour l'humanisme.....	93
Tableau 6 Noyau central des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages	105
Tableau 7 Noyau central des représentations sociales de l'apprentissage.....	109
Tableau 8 Noyau central du rôle de l'enseignant	113
Tableau 9 Noyau central du rôle de l'élève	116
Tableau 10 Matrice de corrélation des énoncés en lien avec le paradigme du néobéhaviorisme	120
Tableau 11 Matrice de corrélation des énoncés en lien avec le paradigme du constructivisme	121
Tableau 12 Matrice de corrélation des énoncés en lien avec le paradigme du socioconstructivisme.....	122
Tableau 13 Matrice de corrélation des énoncés en lien avec le paradigme du cognitivisme	123
Tableau 14 Moyenne et écart-type pour chacune des variables.....	124
Tableau 15 Nombre de finissants par classe	130
Tableau 16 Comparatif entre les moyennes de chaque classe	131
Tableau 17 Test de normalité.....	133

Tableau 18 Test d'homogénéité des variances.....	134
Tableau 19 Test de l'ANOVA	135
Tableau 20 Comparaisons entre les classes	136
Tableau 21 Description des classes.....	138
Tableau 22 Thématiques abordées dans le canevas d'entretien.....	143
Tableau 23 Portrait des classes de stage	144
Tableau 24 Séquence 1 : Mise en situation.....	146
Tableau 25 Séquence 2 : Modelage de la multiplication des chiffres à virgule.....	149
Tableau 26 Séquence 3 : Pratique guidée autour de la multiplication des chiffres à virgule	151
Tableau 27 Séquence 4 : Travail individuel.....	152
Tableau 28 Séquence 5 : Correction collective.....	154
Tableau 29 Séquence 1 : Lecture des phrases de l'exercice	156
Tableau 30 Séquence 2 : Lecture de la règle de grammaire	157
Tableau 31 Séquence 3 : Analyse de la première phrase de l'exercice	160
Tableau 32 Séquence 4 : Analyse de la sixième phrase de l'exercice	161
Tableau 33 Séquence 5 : Retour à la phrase six.....	164
Tableau 34 Séquence 1 : Club de lecture pour les élèves en difficulté.....	166
Tableau 35 Séquence 2 : Aide individuelle.....	168
Tableau 36 Séquence 3 : Plan de travail	168
Tableau 37 Séquence 4 : Paniers des défis.....	170
Tableau 38 Séquence 1 : Présentation du problème.....	177
Tableau 39 Séquence 2 : Recherche de l'équation.....	179
Tableau 40 Séquence 3 : Présentation du nombre carré	181
Tableau 41 Séquence 4 : Représentation de l'exposant.....	182
Tableau 42 Séquence 5 : Intervention avec un élève en difficulté.....	184
Tableau 43 Séquence 6 : Travail individuel.....	188
Tableau 44 Séquence 1 : Rappel des connaissances antérieures.....	191
Tableau 45 Séquence 2 : Définition de la préposition	193

Tableau 46 Séquence 3 : Exercice de repérage de la préposition	196
Tableau 47 Séquence 1 : Rappel de l'activité d'écriture.....	200
Tableau 48 Séquence 2 : Respect des critères.....	201
Tableau 49 Séquence 3 : Lecture du texte d'Isée.....	202
Tableau 50 Séquence 4 : Présentation du premier critère et de la première question	203
Tableau 51 Séquence 1 : Consigne pour compléter l'exercice « 1a »	212
Tableau 52 Séquence 2 : Consigne pour compléter l'exercice « 1b »	213
Tableau 53 Séquence 3 : Consigne pour compléter l'exercice « 2 »	214
Tableau 54 Séquence 4 : Consigne pour compléter l'exercice « 3 »	215
Tableau 55 Séquence 5 : Travail individuel.....	216
Tableau 56 Séquence 6 : Complément d'explications	218
Tableau 57 Séquence 1 : Rappel de l'activité	219
Tableau 58 Séquence 2 : Explication de l'activité	220
Tableau 59 Séquence 1 : Présentation de l'activité.....	222
Tableau 60 Séquence 2 : Deuxième question « qui »	224
Tableau 61 Séquence 3 : Présentation de la grille d'écriture	226
Tableau 62 Séquence 4 : Consignes pour compléter le plan d'écriture	227
Tableau 63 Séquence 1 : Mise en situation.....	232
Tableau 64 Séquence 2 : Rappel des indices	234
Tableau 65 Séquence 3 : Travail d'équipe.....	235
Tableau 66 Séquence 4 : Équipe en difficulté.....	235
Tableau 67 Séquence 5 : Retour collectif	236
Tableau 68 Séquence 6 : Mise en ordre de l'histoire	238
Tableau 69 Séquence 7 : Travail écrit en collectif.....	240
Tableau 70 Séquence 1 : Mise en situation.....	242
Tableau 71 Séquence 2 : Modelage	244
Tableau 72 Séquence 3 : Pratique guidée	245
Tableau 73 Séquence 4 : Travail individuel.....	247

Tableau 74 Séquence 5 : Fiche d'élève.....	247
Tableau 75 Séquence 6 : Correction collective.....	248
Tableau 76 Séquence 1 : Identification du groupe verbal.....	251
Tableau 77 Séquence 2 : Consignes pour réaliser le premier exercice.....	254
Tableau 78 Séquence 3 : Correction collective.....	255
Tableau 79 Séquence 4 : Suite de la correction.....	256
Tableau 80 Séquence 5 : Exemple supplémentaire.....	257
Tableau 81 Séquence 6 : Consignes pour le deuxième exercice.....	258
Tableau 82 Structures des situations d'apprentissage.....	265
Tableau 83 Visions relatives à l'apprentissage.....	267
Tableau 84 Visions de l'évaluation.....	269

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Schéma conceptuel de la structure d'une représentation	39
<i>Figure 2.</i> Design méthodologique.....	73
<i>Figure 3.</i> Processus de collecte de données	89
<i>Figure 4.</i> Représentation de la distance euclidienne.....	92
<i>Figure 5.</i> Synthèse de la recherche	101
<i>Figure 6.</i> Variable « humanisme ».....	125
<i>Figure 7.</i> Variable « constructivisme ».....	126
<i>Figure 8.</i> Histogramme sur la variable du socioconstructivisme.....	127
<i>Figure 9.</i> Histogramme sur la variable du cognitivisme.....	128
<i>Figure 10.</i> Histogramme sur la variable du néobéhaviorisme	129
<i>Figure 11.</i> Exemple de diapositive	223
<i>Figure 12.</i> Dynamique des représentations sociales et de l'action	282

RÉSUMÉ

Dans un contexte où le domaine de l'éducation s'inspire des cadres de référence de différents paradigmes de l'apprentissage, cette recherche aborde les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire au Québec. Ce choix découle de la confusion existant dans les pratiques évaluatives des enseignants et dans le sentiment d'incompétence des futurs enseignants face à l'évaluation. La théorie des représentations sociales postule qu'elles se forment en fonction des expériences vécues tout au long d'une vie et qu'elles sont à la base de toute action. Les futurs enseignants ont vécu un type d'évaluation influencé par les principes du paradigme du néobéhaviorisme, mais ont reçu une formation axée sur les principes issus des paradigmes du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme. À partir de ces présupposés, la question se pose à savoir quelles sont les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants en éducation au préscolaire et en enseignement primaire ?

Les représentations sociales sont formées de connaissances, d'opinions, de croyances et d'attitudes qui guident les conduites. Pour l'analyse, cette recherche s'appuie sur les théories du noyau central, des processus d'objectivation et d'ancrage et des principes organisateurs. L'évaluation des apprentissages y est également définie au regard des paradigmes principaux de l'apprentissage à savoir, le néobéhaviorisme, le constructivisme, le socioconstructivisme, le cognitivisme et l'humanisme.

L'étude des représentations sociales demande d'analyser le discours des finissants, mais également les actions et les raisons sous-jacentes aux actions. L'approche par méthodes mixtes intègre, à la fois, une analyse de type quantitatif d'un questionnaire distribué à tous les finissants et une analyse de type qualitatif d'observations en classe et d'entretiens d'autoconfrontation menés auprès de quatre stagiaires.

Les résultats du questionnaire mettent en évidence que les finissants définissent l'évaluation des apprentissages en évoquant des termes qui rejoignent les principes sous-jacents aux différents paradigmes de l'apprentissage avec une tendance pour les paradigmes du constructivisme et du néobéhaviorisme. Lorsque les finissants doivent se positionner à partir d'énoncés, ils sont toutefois favorables aux principes du paradigme du cognitivisme. Les observations indiquent une tendance chez les stagiaires à opter pour l'enseignement dirigé et collectif. Lors des entretiens

d'autoconfrontation, les stagiaires valident leurs actions en exprimant des opinions rejoignant les différents paradigmes étudiés dans cette recherche.

La discussion met en perspective trois interprétations de l'évaluation des apprentissages données par les stagiaires : l'évaluation en cours d'apprentissage axée sur le produit, l'évaluation en cours d'apprentissage axée sur le processus, l'évaluation de fin d'étape. La discussion met en évidence les différentes influences que subissent les stagiaires dans la construction de leurs représentations sociales, mais également leur façon d'interpréter les concepts intégrés durant leur formation initiale. L'auteure poursuit en questionnant les difficultés à intégrer la fonction de l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Un retour sur les résultats significatifs de cette recherche, sur sa contribution scientifique ainsi que sur les perspectives de recherche au regard de l'évaluation comme aide à l'apprentissage clôt la thèse.

INTRODUCTION¹

Le choix d'un objet d'étude ne se fait pas de façon aléatoire. Dans le cas de cette thèse, la chercheuse s'est inspirée des expériences vécues durant son parcours professionnel en Suisse. Enseignante au primaire en classe multiâge durant plusieurs années, elle a développé une vision de l'évaluation des apprentissages se déroulant en processus continu. Elle a participé à la mise en place de stratégies d'évaluation permettant aux élèves de cheminer à leur rythme, et ce, afin de favoriser le décloisonnement entre les degrés. Arrivée au Québec, elle a été confrontée à des pratiques pédagogiques et évaluatives différentes qui ont remis en question ses propres valeurs. Au fil des années, avec l'instauration du programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), elle a eu le loisir d'échanger avec les enseignants en place ou encore avec les futurs enseignants autour de leur vision de l'évaluation des apprentissages. Elle a ressenti une résistance au changement et un choc culturel par rapport à la façon d'aborder l'évaluation des apprentissages. Ce choc culturel est à la base de la réflexion autour des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages présentées dans cette thèse.

Cette recherche s'inscrit dans le domaine de l'éducation qui est traversé de paradigmes (De Ketele, 2006; Fourez, 2003; Kuhn, 1972) émergeant des choix politiques ou des opinions sociétales. Ces paradigmes fournissent des cadres de référence autant pour la conception des curriculums que pour les pratiques pédagogiques déployées dans les classes (De Ketele, 2006). Ainsi, au Québec, le

¹ Ce texte est rédigé selon les nouvelles règles de l'orthographe française.

paradigme du néobéhaviorisme² aurait guidé le programme axé sur l'atteinte d'objectifs des années 80 (MEQ, 1977) alors que le programme par compétences de 2001 (MEQ, 2001b) serait guidé par les paradigmes du constructivisme, du cognitivisme et du socioconstructivisme. Selon cette proposition, le ministère de l'Éducation se positionnerait dans l'un ou l'autre de ces paradigmes lors de l'élaboration des programmes en respectant ses visées politiques et certains besoins manifestés par la société (Commission des États généraux de l'éducation (MEQ, 1996)). Or, si le ministère de l'Éducation se positionne, les enseignants aussi. Selon la posture épistémologique de l'enseignant, sa vision de l'apprentissage pourrait être contradictoire aux visées épistémologiques d'un nouveau programme.

L'évaluation des apprentissages est également balisée par l'un ou l'autre de ces paradigmes. Les enseignants semblent opter pour des pratiques référant à des paradigmes contradictoires (Baribeau, 2009; Bellehumeur & Painchaud, 2008; Martineau & Presseau, 2003; Mottier Lopez & Cattafi, 2008). Cette contradiction observée chez les enseignants semble également exister au sein de la formation initiale chez les futurs enseignants (Bidjang, Gauthier, Mellouki, & Desbiens, 2005; Fontaine, Kane, Duquette, & Savoie-Zajc, 2011; Mertler, 2009; Pecheone & Chung, 2006). Voulant documenter ce problème à partir d'un point de vue différent, l'auteure de cette recherche doctorale s'est intéressée au concept de représentations sociales. Les représentations sociales se construisent au gré des expériences vécues et permettent à l'individu d'organiser de nouvelles connaissances (Abric, 1994; Baillauquès, 2008). Les futurs enseignants auraient ainsi des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages correspondant à l'évaluation des apprentissages qu'ils ont connue en tant qu'élèves donc en lien avec le paradigme du néobéhaviorisme. Leurs représentations sociales seraient ainsi en contradiction avec

² Le terme de néobéhaviorisme est choisi, car il réfère aux recherches de Skinner et d'Epstein (1992) étudiant leurs hypothèses avec des enfants plutôt qu'aux recherches de Pavlov, Watson, et Thorndike qui portaient leur attention sur des animaux.

les connaissances développées durant leur formation initiale en lien avec le programme par compétences. À la lumière de cette problématique, l'objectif de cette recherche est d'analyser les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire au Québec, afin de documenter et de comprendre les tensions existantes autour des pratiques en évaluation des apprentissages.

Le premier chapitre décrit le contexte de l'éducation au regard des paradigmes épistémologiques de l'apprentissage et des changements apportés à l'évaluation des apprentissages depuis 1981. Il aborde la problématique associée à ces changements en exposant les pratiques évaluatives confuses des enseignants et le problème du sentiment d'incompétence face à l'évaluation des apprentissages chez les futurs enseignants. Afin de documenter ce problème, le chapitre se poursuit avec la théorie des représentations sociales. L'auteure explique les raisons de s'y intéresser pour comprendre la confusion existant dans l'évaluation des apprentissages. Les questions de recherche ainsi que les objectifs et la pertinence de ce projet doctoral ferment ce premier chapitre.

Le deuxième chapitre aborde le concept de représentations sociales. L'auteure réalise un bref survol des origines de ce concept. Puis, elle expose les différentes définitions proposées par les principaux chercheurs de ce domaine. Trois théories en lien avec le concept de représentations sociales complètent ces définitions : la théorie du noyau central (Abric, 1994), la théorie des principes organisateurs (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992) et la théorie des processus d'objectivation et d'ancrage (Bonardi & Roussiau, 1999). Ces théories rendent compte de la structure des représentations sociales et de leurs mécanismes de construction. Dans la deuxième partie, afin de situer les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages, l'auteure s'attarde aux différentes définitions de l'évaluation des apprentissages au regard des paradigmes principaux de l'apprentissage, à savoir les

paradigmes du néobéhaviorisme, du constructivisme, du socioconstructivisme, du cognitivisme et de l'humanisme.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie menée pour l'étude des représentations sociales qui demande à la fois d'analyser le discours des individus, mais également les actions et les raisons sous-jacentes aux actions. L'auteure justifie le choix d'une approche multiméthodologique intégrant, à la fois, des méthodes issues de la recherche quantitative et des méthodes issues de la recherche qualitative. Ensuite, elle présente les quatre méthodes utilisées pour mener la collecte de données : l'évocation hiérarchisée, le questionnaire, l'observation et l'entretien d'autoconfrontation simple.

Le quatrième chapitre présente les résultats des analyses de l'évocation hiérarchisée. Les contenus des noyaux centraux et des zones périphériques pour les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages, de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant et du rôle de l'élève sont décrits et interprétés. La deuxième partie de ce chapitre décrit la position des finissants en enseignement par rapport aux énoncés du questionnaire rejoignant l'un ou l'autre des paradigmes. Les analyses descriptives, factorielles et de classification sont développées afin de proposer un premier portrait des représentations sociales en évaluation des apprentissages chez les finissants du BEPEP.

Le cinquième chapitre trace le portrait du contenu des observations et des entretiens d'autoconfrontation. Cette description permet de cerner les liens entre les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages et les actions posées en cette matière par quatre stagiaires. Le chapitre présente, dans un premier temps, une description détaillée des actions de chaque stagiaire durant les observations filmées et commentées par celui-ci. Ensuite, un profil général des représentations sociales de

l'évaluation des apprentissages chez chaque stagiaire est proposé. Le chapitre se termine avec l'analyse intercas qui sert également de synthèse aux résultats.

Le dernier chapitre aborde la discussion qui met en perspective de nouvelles connaissances pour le domaine de l'évaluation des apprentissages et pour la théorie des représentations sociales. Dans ce chapitre, l'auteure propose de faire un bref retour sur la définition de l'évaluation des apprentissages issue des réponses des finissants au questionnaire. L'auteure présente ensuite la concrétisation des représentations sociales dans l'action en reprenant les principaux résultats des observations et des entretiens menés auprès des stagiaires. Puis, l'auteure propose une réflexion autour du rôle des représentations sociales dans le processus de construction de sens chez les stagiaires. Cette réflexion aboutit à des considérations par rapport aux difficultés à mettre en place l'évaluation comme aide à l'apprentissage.

La conclusion reprend les résultats significatifs pour ouvrir sur les principales contributions en termes de connaissances scientifiques. Puis, des perspectives de recherche pour les formations initiale et continue des enseignants sont proposées et une invitation aux formateurs des futurs enseignants est lancée.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE³

On peut guider un élève même sans avoir de repère quantitatif.

Jean Cardinet

Ce chapitre développe les principaux changements apportés aux orientations de l'évaluation des apprentissages au regard des différents paradigmes de l'apprentissage et des positions épistémologiques du ministère de l'Éducation. Il met de l'avant la confusion des enseignants dans leurs pratiques évaluatives. Cette confusion semble exister également au sein de la formation initiale. Le problème de recherche aborde ensuite les difficultés rencontrées par les finissants en enseignement par rapport à l'évaluation des apprentissages. Ces difficultés auraient un lien avec leurs représentations sociales de l'évaluation des apprentissages construites à partir de leurs expériences vécues comme élève. Leurs représentations sociales s'inscriraient dans les paradigmes comportementalistes en vigueur entre les années 80 et 2001, et seraient ainsi en contradiction avec les paradigmes dominants durant la formation initiale des enseignants depuis les années 2000. Le chapitre se termine avec les questions et les objectifs découlant de cette réflexion autour des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants en enseignement et met en évidence l'importance de s'y intéresser, que ce soit pour la pratique ou pour la recherche.

³ Ce texte respecte les normes de présentation de l'APA développées dans le guide de : Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (Éds.). (2006). *Normes de présentation d'un travail de recherche* (2^e éd.). Trois-Rivières: Les Éditions SMG.

1.1. Le contexte de recherche : Des paradigmes épistémologiques de la connaissance et les changements apportés à l'évaluation des apprentissages

L'intérêt autour des paradigmes⁴ de la connaissance n'est pas nouveau. Dès l'époque de la Grèce antique, il y a 2500 ans, les philosophes réfléchissent autour du concept de connaissance (M. Tardif, 2005). Deux visions s'opposent, le rationalisme et l'empirisme. Le paradigme rationaliste renvoie à la conception selon laquelle le monde qui nous entoure est gouverné par des lois ou des principes que l'être humain peut appréhender par sa raison (M. Tardif, 2005). En d'autres termes, connaître suppose que l'esprit apprenne à se détacher des réalités matérielles et à s'orienter vers le monde purement intellectuel des idées (Minier, 2003). Socrate et Platon sont les représentants du rationalisme. De ce paradigme émergent d'autres paradigmes tels que le cartésianisme de Descartes (Dubé, 1996), le structuralisme (Dubé, 1996), le mentalisme (Minier, 2003), l'humanisme (Rogers, 1976), le constructivisme (Piaget, 1963; Von Glasersfeld, 2004), le socioconstructivisme (Vygotsky, 1978) le cognitivisme (Bruner, Goodnow, & Austin, 1986) ainsi que d'autres paradigmes plus ou moins influents dans le domaine de l'éducation. En opposition au paradigme du rationalisme, le paradigme de l'empirisme proposé par Aristote s'inscrit dans une vision où les connaissances sont le résultat de l'expérience que l'humain vit avec le monde extérieur. La connaissance est ainsi dans l'environnement et c'est par le biais d'observations que la nature dévoile ses lois et ses règles (Minier, 2003). Les paradigmes qui découlent de l'empirisme sont ceux du béhaviorisme (Goupil & Lusignan, 1993), du néobéhaviorisme (Skinner & Epstein, 1982), de l'approche sociale et cognitive de l'apprentissage (Bandura, 1980) et du béhaviorisme social (Staats, 1986). Ces différents paradigmes amènent un ensemble de présupposés, de

⁴ Un paradigme est un cadre de références, de présupposés, de normes, de valeurs et de croyances (Fourez, 2003)

normes, de valeurs, de croyances et de méthodes dans le domaine des sciences (Fourez, 2003; Kuhn, 1972) donc, en éducation également (Jonnaert, 2002). Néanmoins, au cours des 40 dernières années, les paradigmes du néobéhaviorisme⁵, du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme guident plus activement la réflexion et l'action de ceux qui s'intéressent au processus d'apprentissage en éducation (Jonnaert, 2002). Pour cette raison, la suite de cette problématique abordera plus particulièrement ces quatre paradigmes, et ce, en gardant à l'esprit que chacun d'entre eux s'est inspiré de paradigmes antérieurs et qu'il peut inspirer de nouveaux paradigmes. Par ailleurs, le concept de paradigme de l'apprentissage est préféré au paradigme de la connaissance, car les paradigmes en éducation s'intéressent plus à la façon dont l'enfant apprend plutôt qu'au concept théorique de la connaissance.

1.1.1. Le paradigme du néobéhaviorisme et la pédagogie par objectifs

Au Québec, la structuration de l'éducation, à savoir l'élaboration d'un curriculum commun pour tous les enfants, demeure un phénomène récent qui date du début des années soixante. Au départ de cette structuration, la question de l'évaluation des apprentissages n'apparaît pas dans les documents officiels. C'est en 1981, lors de la publication du nouveau régime pédagogique, que la première « Politique générale d'évaluation pédagogique, secteurs du préscolaire, du primaire et du secondaire » (Bélair & Dionne, 2009; MEQ, 1981) voit le jour. Ce nouveau régime pédagogique s'inscrit dans le cadre général proposé par le paradigme du néobéhaviorisme qui vise une démarche plus rationnelle pour observer les comportements humains. Ce paradigme propose une conception très interventionniste de l'enseignement basée sur le contrôle des comportements de l'élève par l'enseignant (Vienneau, 2005). Ainsi, l'apprentissage se résume à l'acquisition de comportements observables provoqués

⁵ Cf. note 2.

par l'intervention de l'enseignant. À ce stade-ci, il importe de préciser que le paradigme du néobéhaviorisme n'est pas une méthode ou une approche pédagogique, mais plutôt un cadre de référence, de présupposés, de normes, de valeurs, de croyances (Fourez, 2003) dans lesquels puisent certaines méthodes ou approches pédagogiques. Ainsi, la pédagogie par objectifs et la pédagogie de la maîtrise se sont inspirées du cadre de référence offert par le paradigme du néobéhaviorisme (De Ketele, 2006; Jonnaert, Barrette, Bourfahi, & Masciotra, 2005; Legendre, 2004), tout comme le nouveau régime pédagogique du Québec publié en 1981 visant la maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables (De Ketele, 2006).

La pédagogie par objectifs consiste à découper l'activité d'enseignement en objectifs simples décrivant les changements attendus chez l'apprenant (Legendre, 2004). L'approche de la pédagogie de la maîtrise s'est inspirée de la pédagogie par objectifs et préconise que tout étudiant peut apprendre quelque chose si on lui laisse le temps nécessaire et si le matériel d'enseignement est adéquatement préparé (Birzée, 1982). Ainsi, pour faciliter l'atteinte des objectifs par les élèves, l'enseignant décortique les contenus d'apprentissage en attitudes à maîtriser ou en objectifs. Chaque objectif fait office d'une unité d'enseignement et d'apprentissage. Après chaque unité, l'élève passe un test qui porte sur l'objectif vu lors de l'unité. Puis, selon les résultats au test, l'enseignant fournit à l'élève des rétroactions sur les objectifs atteints ou non (Black & William, 1998a). Ce premier test sert d'évaluation formative. Celle-ci a comme principale fonction le soutien à l'apprentissage durant les unités d'apprentissage et devient un processus de vérification continue qui guide la démarche d'enseignement (Scallon, 2004). À la lumière des résultats obtenus à l'évaluation formative, l'enseignant met en place des activités pour aider l'élève dans la maîtrise de ses objectifs. L'évaluation, dans ce cas, est indissociable des objectifs à maîtriser (Adams, 2006). Après avoir apporté les activités correctrices, l'élève est soumis à une évaluation sommative qui permet de sanctionner un ensemble

d'objectifs ciblés sur un long terme (étape ou année) et relatifs à une discipline (Endrizzi & Rey, 2008; Legendre, 2004; J. Tardif, 2006).

En résumé, le paradigme du néobéhaviorisme est axé sur l'acquisition de comportements et a guidé le régime pédagogique par objectifs. Dans ce cadre, l'évaluation des objectifs a deux fonctions, une fonction formative et une fonction de sanction des apprentissages. L'évaluation formative guide la démarche d'enseignement-apprentissage et vise à apporter les correctifs après chaque unité d'enseignement. L'évaluation sommative vise, quant à elle, à sanctionner les apprentissages de l'élève à la fin d'une plus longue séquence (étape ou année). Toutefois, dans la pratique enseignante, les choses ne sont pas toujours aussi claires en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. Selon Black et Wiliam (1998a), les enseignants distinguent mal les spécificités de l'évaluation formative et celles de l'évaluation sommative. Cette confusion fait en sorte que l'accent est mis sur la compétition entre les élèves plutôt que sur l'amélioration personnelle de chacun, ce qui est pourtant la visée première de l'évaluation formative. Par ailleurs, les approches pédagogiques inspirées du néobéhaviorisme ont été critiquées à plusieurs reprises. Le découpage en tâche ne permettrait que l'acquisition de connaissances déclaratives par la mémorisation (Vienneau, 2005). Des apprentissages plus complexes, comme la résolution de problème, s'effectueraient donc plus difficilement. De plus, la régulation des apprentissages est réalisée par l'enseignant et non par l'élève, dans le sens où c'est l'enseignant qui prévoit les activités nécessaires pour remédier aux difficultés de l'élève. L'élève n'aura pas nécessairement conscience d'où il se situe dans ses apprentissages, puisqu'il prend connaissance de ses apprentissages réels après l'évaluation. Dans ce cas, la motivation à apprendre chez l'élève est tributaire du résultat obtenu à l'évaluation (Legendre, 2004). L'évaluation devient un renforcement positif ou négatif selon le résultat bien plus qu'un outil pour situer l'élève dans ses apprentissages.

Les entreprises se joignent à ces différentes critiques en ajoutant que l'école ne prépare pas les élèves à des tâches complexes nécessaires au milieu de travail. Donc, pour répondre à la compétition internationale, les entreprises mettent en place des formations internes axées sur le développement de compétences (De Ketele, 2006). Au Québec, les premiers à imiter les entreprises sont les programmes techniques des cégeps qui, à la suite de la réforme Robillard de 1992, amorcent un virage vers les programmes par compétences (Boutin, 2001). Pour les ordres primaire et secondaire, le changement débute en 1996 à la suite du rapport de *la Commission des États généraux* qui vise à indiquer les voies de rénovation possibles pour le système d'éducation (MEQ, 1996). Ce rapport intitulé « Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires » propose dix axes à privilégier pour rénover le système scolaire, notamment la restructuration des curriculums du primaire et du secondaire pour en rehausser le niveau culturel (MEQ, 1996). À la suite de ce rapport, un groupe de travail, dirigé par Paul Inchauspé, reçoit le mandat de recommander « *les changements à apporter aux curriculums du primaire et du secondaire pour répondre aux exigences du XXI^e siècle* ». Les recommandations issues de ce groupe de travail sont formulées dans un nouveau rapport ayant comme titre « Réaffirmer l'école », (MEQ, 1997) mais rebaptisé dans le discours populaire le « Rapport Inchauspé ». À ce moment-là, le « Rapport Inchauspé » cible uniquement des compétences transversales telles que les compétences liées aux capacités intellectuelles, les compétences méthodologiques, les compétences liées à la socialisation et les compétences dans le domaine de la langue. Ce n'est qu'en 2001, lorsque le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) est publié, que les compétences disciplinaires sont introduites (MEQ, 2001b). Ainsi, l'objet d'apprentissage passe des objectifs aux compétences. Par conséquent, l'évaluation des apprentissages se modifie également, puisqu'il ne s'agit plus d'évaluer l'atteinte d'objectifs par les élèves, mais plutôt d'évaluer le niveau de développement de compétences.

1.1.2. Les paradigmes de l'apprentissage et l'approche par compétences

L'arrivée du PFEQ (MEQ, 2001b), selon une approche par compétences, ne se fait pas sans heurts. Les paradigmes annoncés par les concepteurs de ce programme sont ceux du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme (Durand & Chouinard, 2006; MEQ, 2001b). Les cadres de référence proposés par ces différents paradigmes induisent l'idée que c'est l'individu qui construit lui-même ses connaissances alors que, dans le paradigme du néobéhaviorisme, les connaissances sont transmises à l'individu. Deux hypothèses quant à la façon d'apprendre d'un élève se confrontent : l'hypothèse « constructiviste » dont la perspective veut que l'élève construise ses apprentissages à partir de ce qu'il sait déjà et par son expérience avec le milieu, et l'hypothèse « ontologique » qui met en évidence que la connaissance est vérifiable dans une réalité localisée à l'extérieur du sujet et que, par conséquent, l'élève apprend par transmission des connaissances (Jonnaert, 2002). Selon l'approche par objectifs influencée par le paradigme du néobéhaviorisme, l'apprentissage consiste à une évolution de la non-maitrise à la maitrise de comportements observables (Birzée, 1982; De Ketèle, 2006) acquis après des séquences d'apprentissage. Par exemple, l'élève maitrise la conjugaison du verbe « être » au présent de l'indicatif dans l'examen après plusieurs séquences d'enseignement dispensées par l'enseignant. Ainsi, un objectif finit par être maitrisé si l'élève dispose d'assez de temps et de moyens pour réaliser la tâche. L'enseignant planifie une suite de tâche intégrant des connaissances intégrées à des objectifs simples qui seront transmis à l'élève. Selon les balises proposées par le PFEQ (MEQ, 2001b), l'idée de compétence dénote le souci d'instaurer, dès l'école, le développement d'habiletés complexes qui seront essentielles à l'adaptation ultérieure de l'individu à un environnement changeant (MEQ, 2001b). Néanmoins, il est possible d'appliquer le PFEQ et d'adopter des pratiques pédagogiques s'inscrivant dans le paradigme du néobéhaviorisme. En effet, le regard que porte l'enseignant sur les contenus et sa vision de l'apprentissage jouent un rôle prépondérant sur la façon

d'utiliser le PFEQ (Monney, 2009). Dans cette optique, il ne suffit pas d'instaurer un programme avec une approche par compétences pour s'inscrire dans une vision constructiviste de l'apprentissage.

Dans le PFEQ (2001), la compétence se définit comme un savoir-agir mobilisant un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) utilisées efficacement dans une situation (Durand & Chouinard, 2006). Jonnaert (2002) mentionne quatre axes à la compétence : 1) le sujet mobilise ; 2) un ensemble de ressources ; 3) pour traiter une situation ; 4) avec succès. Ainsi, l'apprentissage devient un savoir-agir qui se développe tout au long de la formation et qui permet à l'élève de s'adapter à des situations de vie avec succès. Selon les cadres de référence proposés par le paradigme, l'interprétation faite des quatre axes de la définition du concept de compétence varie.

Le paradigme du constructivisme⁶ part du principe que c'est l'individu lui-même qui construit ses propres connaissances pour chercher à comprendre le monde de manière à pouvoir s'y insérer et y adopter une position viable (Von Glasersfeld, 2004), qui peut également se traduire par le double processus de l'adaptation : l'accommodation et l'assimilation (Jonnaert, 2002; Piaget, 1963). L'apprentissage est ainsi le résultat d'une construction intellectuelle bâtie en fonction des expériences et des connaissances antérieures d'un individu (Legendre, 2004; Vienneau, 2005). Dans cette optique, la compétence se définit comme la construction de connaissances et de schèmes d'action (Piaget, 1963) à partir de ce que le sujet sait déjà (ensemble de ressources) pour chercher à comprendre le monde et à traiter la situation pour pouvoir s'y adapter (avec succès). La conception du PFEQ (MEQ, 2001b) s'est inspirée du

⁶ Plusieurs chercheurs tels que, Piaget, Von Glasersfeld ou Bruner, ont participé au développement de ce paradigme. Il existe donc plusieurs constructivismes introduisant chacun des nuances. Cependant, ils ont en commun la vision que l'apprentissage est le résultat d'une construction intellectuelle bâtie en fonction des expériences et des connaissances antérieures de l'individu (Legendre, 2004 ; Vienneau, 2005).

constructivisme comme l'illustre cette citation dans la section qui présente le programme : « Beaucoup d'éléments du programme de formation, en particulier ceux qui concernent le développement des compétences et la maîtrise de savoirs complexes, font appel à des pratiques basées sur une conception de l'apprentissage d'inspiration constructiviste » (p.4).

Le paradigme du socioconstructivisme rejoint certains principes sous-jacents au paradigme du constructivisme. Il accorde de l'importance aux interactions sociales qui conditionnent la façon dont les individus construisent leurs connaissances individuelles du monde (Fourez, 2003). Les interactions sociales constituent ainsi une composante essentielle du processus de construction des connaissances (Jonnaert, 2002). L'élève coconstruit ses apprentissages avec les pairs ou l'enseignant. Par ailleurs, les chercheurs oeuvrant dans ce paradigme proposent le concept de zone proximale de développement (Adams, 2006; Vygotsky, 1978) qui représente l'écart entre le développement intellectuel de l'élève et ce qu'il peut réaliser avec de l'aide. En d'autres termes, l'élève peut avec de l'aide résoudre certains problèmes plus complexes que ceux qu'il réussirait seul. Dans ce sens, la compétence se définit lorsque l'individu construit ses connaissances à travers des interactions sociales (ressources mobilisées) pour chercher à comprendre le monde (traiter une situation) et pour pouvoir s'y adapter (avec succès).

Le paradigme du cognitivisme privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine des connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances (J. Tardif, 1992). Il a introduit le concept du traitement de l'information que fait l'élève au cours de ses apprentissages. L'intérêt est porté sur la façon dont l'élève développe ses stratégies cognitives, métacognitives et ses connaissances (J. Tardif, 1992; Vienneau, 2005) ainsi que la façon dont ces stratégies et connaissances resteront dans la mémoire à long terme. Le MEQ (2001b) rejoint ce paradigme lorsqu'il introduit dans les savoirs essentiels le

développement d'habiletés et de stratégies cognitives. Dans ce sens, la compétence se définit lorsque l'individu mobilise ses stratégies cognitives et métacognitives et ses connaissances (ensemble de ressources) pour traiter une situation avec succès.

Cependant, les compétences décrites par le PFEQ pourraient également être interprétée selon le cadre proposé par le néobéhaviorisme. Un enseignant pourrait découper chacune des compétences en objectifs traduits par des comportements observables (Jonnaert, 2002; MEQ, 2001b). Ce que nous voulons souligner ici, c'est qu'il est donc possible d'enseigner et d'évaluer en s'appuyant sur le même cadre de référence que celui du régime pédagogique des années 80 (MEQ, 1977).

En synthèse, l'approche par compétence préconisée par le PFEQ (MEQ, 2001b) peut s'interpréter différemment selon le regard posé par l'enseignant qui peut adopter une vision de l'apprentissage plus constructiviste (paradigmes du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme), ou une vision de l'apprentissage par transmission de connaissances (paradigme du néobéhaviorisme). Dans l'ensemble, il faut retenir que l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences s'interprète selon le regard porté sur l'apprentissage.

1.1.3. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

Dans une approche par compétences, l'élève traite avec succès une situation en mobilisant un ensemble de connaissances, de ressources matérielles et humaines, de même que des stratégies cognitives et métacognitives. Il s'agit d'évaluer comment l'élève chemine dans la compétence dans une situation donnée. Le travail de l'enseignant consiste à observer comment l'élève mobilise et combine de manière originale ses stratégies cognitives ou métacognitives, ses ressources ainsi que ses connaissances. Selon le cheminement de l'élève, l'enseignant met à sa disposition des ressources matérielles et humaines pour l'aider. Par conséquent, l'évaluation sert

d'aide à l'apprentissage comme proposé par le MEQ (2003). Elle rejoint en partie les principes de l'évaluation formative proposée dans la pédagogie par objectifs, sauf que l'intérêt est porté sur le développement de la compétence plutôt que sur les connaissances transmises. Les stratégies cognitives et métacognitives déployées, les ressources mobilisées et les connaissances construites par l'élève sont ciblées par l'évaluation formative (J. Tardif, 1992; Vienneau, 2005). Le processus d'apprentissage devient donc aussi important que le produit. Le rôle de l'enseignant est d'orienter les stratégies de l'élève pour favoriser le développement de la compétence en situation.

Plusieurs méthodes se sont développées au fil du temps pour aider l'enseignant dans son évaluation. Selon le paradigme du socioconstructivisme, les élèves construisent leurs connaissances au travers des conflits cognitifs provoqués par les interactions sociales. L'évaluation peut se faire par les pairs lors de situations réalisées en équipe (Adams, 2006). Les principes issus du paradigme du cognitivisme s'appuient sur l'idée que l'élève traite l'information qu'il reçoit en usant de stratégies cognitives et métacognitives. Il prend conscience de ses processus d'apprentissage. Dans ce cadre, l'autoévaluation sert avant tout à l'élève pour qu'il puisse évaluer les stratégies cognitives ou métacognitives qu'il mobilise (Legendre, 2004). En proposant l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, l'enseignant partage avec l'élève la responsabilité de l'évaluation. L'élève prend conscience du pouvoir qu'il possède sur le développement de ses compétences. Le rôle de l'enseignant est de planifier des situations dans lesquelles se plonge l'élève pour construire ses connaissances et, ensuite, de le guider, d'être un médiateur, un facilitateur dans le développement de ses compétences (Adams, 2006; J. Tardif, 1992; Vienneau, 2005).

Selon les volontés politiques du Québec, l'évaluation répond aussi à une deuxième fonction au terme d'un cycle ou d'un ordre scolaire : celle de la reconnaissance des compétences de l'élève (Durand & Chouinard, 2006; MEQ, 2003). Elle a pour finalité

de comparer le niveau de développement des compétences atteint par l'élève avec le niveau qui est attendu au terme d'un cycle ou d'un ordre scolaire. Il ne s'agit pas de faire une évaluation sommative en additionnant les objectifs maîtrisés par l'élève, mais plutôt de situer l'élève dans sa progression et de reconnaître si sa progression est suffisante ou non au terme d'un cycle ou d'un ordre scolaire. Ainsi, l'enseignant doit porter un jugement sur la progression de l'élève en s'inspirant de traces récoltées durant une période plus ou moins longue. Contrairement à l'évaluation sommative qui amène l'enseignant à additionner les résultats de plusieurs évaluations pour émettre une note dans le bulletin, la fonction de l'évaluation visant à reconnaître la compétence exige de l'enseignant qu'il choisisse des traces pertinentes pour juger de la progression de l'élève dans le développement de ses compétences. Cependant, même si dans le discours du MELS (2009b; 2003) cette fonction de l'évaluation vise à évaluer la progression de la compétence, il reste qu'elle peut aussi servir à sanctionner uniquement les connaissances transmises et, par conséquent, en omettant toute la complexité de la compétence.

En effet, la pression exercée par certains partis politiques, la fédération des comités de parents du Québec et la fédération des commissions scolaires du Québec⁷ pour avoir des résultats quantitatifs, et ainsi maintenir l'idée de performance, entretient des pratiques évaluatives favorisant la sanction des apprentissages au terme d'une étape. Alors que des lettres étaient utilisées pour compiler les résultats des élèves, depuis octobre 2007, ces pressions ont incité le retour des notes en pourcentage dans le bulletin ainsi que la moyenne de groupe. De plus, depuis septembre 2011, le bulletin scolaire contient des moyennes et, par conséquent, pourrait réintroduire des pratiques d'évaluation sommative selon l'application qu'en fait l'enseignant. Le retour de la note n'est pas une situation propre au Québec, puisqu'en Suisse, dans le canton de Vaud, les notes ont été réintroduites en 2004,

⁷ « Le retour de la note chiffrée » par Antoine Robitaille, article paru dans *Le Devoir*, le 1^{er} juin 2007.

(Endrizzi & Rey, 2008) et ce, avec un programme par compétences (Direction générale de l'enseignement obligatoire, 2007). Or, ni la note ni la moyenne ne donnent une information pertinente sur la progression de l'élève dans ses compétences. Faire la moyenne des résultats obtenus lors d'activités d'évaluation a pour effet de noyer la progression de l'élève. Dans le contexte québécois, pour l'année 2011-2012, les notes obtenues pour la première et la deuxième étapes valent pour 20 % chacune de la note finale de l'année. Quant à la note de la troisième étape, elle vaut pour 60 % de la note finale de l'année. Par exemple, pour un élève qui a obtenu respectivement 70 % en début d'année, 65 % en milieu d'année et 80 % en fin d'année, voici le calcul fait par l'enseignant pour connaître la note de l'année :

- $(70 \% \times 20 \%) + (65 \% \times 20 \%) + (80 \% \times 60 \%) = 75 \%$.

L'élève obtient ainsi pour cette compétence 75 %. Or, dire que sa progression vaut 75 % semble être erroné, puisque cet élève avait terminé son année avec une note de 80 %, donc plus élevée que la moyenne. Notons que sa progression ne vaut également pas 80 %. Cet exemple montre que ce type de calcul ne met pas en évidence la progression de l'élève. Malgré tout, à la suite de la décision prise par la Ministre Beauchamp en 2010, les enseignants doivent utiliser ce système pour compléter le bulletin à la fin des étapes, et ce, même si l'utilisation d'une moyenne et l'application d'un système de notation ne concordent pas nécessairement avec l'approche par compétences du PFEQ prônant un apprentissage en construction et progressif.

1. 2. La problématique

Dans ce contexte où les paradigmes se confrontent, les pratiques évaluatives des enseignants témoignent d'une certaine confusion. Cette confusion s'étend également à la formation initiale des enseignants. Mais avant d'entrer au cœur de ce problème, il importe de regarder ce qui prévaut dans les pratiques des enseignants.

1.2.1. Les pratiques des enseignants en évaluation des apprentissages : d'une posture épistémologique à l'autre

Plusieurs recherches sur les pratiques des enseignants en évaluation des apprentissages ont été menées au Québec et ailleurs dans le monde depuis plusieurs années (Bélair & Dionne, 2009; Bellehumeur & Painchaud, 2008; Black & Wiliam, 1998a; Laveault, 2008; Mertler, 1998, 2009; Wolfs, 2008). Ces études soulignent la diversité des pratiques des enseignants qui réfèrent à différents paradigmes de l'apprentissage et, même parfois, à des postures contradictoires. Par exemple, Bellehumeur et Painchaud (2008) ont mené une étude auprès de sept enseignants par le biais d'entretiens et en arrivent à la conclusion que les pratiques des enseignants chevauchent les pratiques appartenant aux fondements de la mesure et à celles relevant de l'observation et du jugement. La posture épistémologique des enseignants est, à la fois, reliée à l'idée qu'il faut mesurer le nombre de connaissances acquises par l'élève et à l'idée qu'il faut observer comment l'élève mobilise ses connaissances dans une situation donnée. Ils ont constaté, comme exemple de pratique, celle de noter d'abord l'évaluation sur le plan quantitatif, donc d'attribuer des notes chiffrées (en pourcentage) pour ensuite transformer ces notes selon quatre niveaux (de « très satisfaisant » à « beaucoup de difficultés »). Ensuite, ces enseignants comparent ces résultats avec les échelles de niveaux de compétences (MELS, 2009b), ce qui leur permet de valider de façon qualitative des résultats issus, rappelons-le, de notes chiffrées au départ. Outre la stratégie de faire des allers-retours entre les notes chiffrées et des résultats qualitatifs, cette démarche ne permet pas de rendre compte de la progression de l'élève dans sa compétence, puisqu'elle semble se faire uniquement au terme de la séquence d'enseignement-apprentissage. Ainsi, l'information consignée durant la situation, que ce soit par l'observation, l'évaluation par les pairs ou encore l'autoévaluation, n'entre pas en ligne de compte dans le jugement de l'enseignant.

Des pratiques semblables ont été observées par Mottier Lopez et Cattafi (2008) qui ont mené une recherche qualitative auprès de 10 enseignants du canton de Genève en Suisse. Ces enseignants choisissent d'évaluer en faisant passer à leurs élèves des examens écrits. L'enseignant comptabilise le nombre de points en fonction du nombre de bonnes réponses. La note de l'examen est basée sur le nombre de points accumulés en fonction d'un seuil de réussite établi par l'enseignant. Pour réussir l'examen, c'est-à-dire atteindre 60 %, l'élève doit réussir à comptabiliser les deux tiers des points disponibles dans l'examen. En ce qui concerne le bulletin, les enseignants prennent en compte ces examens écrits et d'autres sources d'informations (notes prises par l'enseignant) pour les transformer en nouvelles catégories d'appréciation qualitatives liées au bulletin (acquis, en voie d'acquisition, en difficulté). Il y a donc deux temps dans les pratiques des enseignants. Le premier temps permet de collecter des données quantitatives par le biais d'examens. L'enseignant juge l'élève en fonction des résultats obtenus aux examens en mettant une note et en calculant la moyenne. Dans un deuxième temps, l'enseignant fonde son jugement sur des données qualitatives issues de notes d'observations prises durant une certaine période. L'évaluation formative n'entre pas vraiment en ligne de compte puisqu'il ne s'agit pas de donner des rétroactions aux élèves pour qu'ils régulent leurs apprentissages, mais plutôt de prendre des notes qualitatives et quantitatives pour compléter le bulletin.

Martineau et Presseau (2003) ont réalisé une étude qualitative auprès de 13 enseignants et de six directions d'établissement. Leur étude portait sur le sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en début de carrière. Il appert que les enseignants expriment leur besoin en matière d'insertion professionnelle, entre autres, en ce qui concerne une formation pour mieux maîtriser l'évaluation formative et sommative des travaux d'élèves. Notons que dans cette demande, les enseignants réfèrent à l'évaluation sommative qui correspond à un concept issu du cadre proposé par le paradigme du néobéhaviorisme. Cette analogie provient peut-être du fait qu'en

2003, date de l'article, la politique d'évaluation des apprentissages produite par le MEQ (2003) venait d'être publiée. Les enseignants n'avaient donc pas encore eu le temps d'intégrer la nouvelle fonction de l'évaluation des apprentissages proposée par le MEQ, celle de reconnaître la compétence. Cependant, cette étude confirme un certain malaise par rapport à la posture épistémologique quand vient le temps de procéder à l'évaluation des apprentissages.

Les résultats de ces différentes recherches soulignent la confusion qui existe dans les milieux scolaires et remettent en question la qualité de l'évaluation faite par les enseignants. En raison du taux de redoublement important et du taux de décrochage élevé à la fin des années 90, plusieurs critiques ont été faites aux pratiques évaluatives visant la sanction des connaissances et inspirées du paradigme du néobéhaviorisme (Durand & Chouinard, 2006). Selon Legendre (2004), ces pratiques ne permettaient pas à l'élève de comprendre ses difficultés et, surtout, de remédier à ses apprentissages puisqu'une fois l'évaluation terminée, la note était consignée. À l'inverse, les pratiques s'intégrant à une vision de l'apprentissage, où les connaissances sont construites par l'élève, sont une proposition pour rendre l'élève conscient de ses apprentissages durant tout le processus d'apprentissage et permettant ainsi la régulation des apprentissages. L'enseignant se doit d'être compétent dans la mise en place de situations d'évaluation qui visent, d'une part, l'implication de l'élève dans la régulation de ses apprentissages et, d'autre part, la mise en place d'activités d'enseignement de remédiation. Pour cela, il faut que les enseignants comprennent l'enjeu et les raisons qui sous-tendent les changements dans l'évaluation des apprentissages et les visées de l'évaluation comme aide à l'apprentissage ou formative. Pour les enseignants en devenir, l'accompagnement vers la compréhension de ces enjeux revient à la formation initiale. L'évaluation des apprentissages a subi plusieurs modifications en 30 ans. Les futurs enseignants qui amorcent leur formation initiale ont connu en tant qu'élèves des enseignants qui adoptaient des pratiques visant à transmettre les connaissances sans prise en compte des connaissances

antérieures de l'élève. Durant les quatre ans de formation, ils développent des compétences professionnelles dans un cadre où l'apprentissage est perçu comme un processus de construction. La formation initiale pourrait jouer un rôle important pour aider les finissants à comprendre les enjeux qui sous-tendent l'évaluation des apprentissages. Ainsi, les futurs enseignants pourraient se positionner par rapport aux changements imposés par les pouvoirs politiques.

1.2.2. La formation initiale : l'approche par compétence et l'articulation théorie-pratique

La formation des enseignants au Québec a connu plusieurs transformations dans la foulée du rapport de la Commission des États généraux de l'éducation (MEQ, 1996). La formation des enseignants devait être adaptée aux nouveaux problèmes et aux nouveaux besoins de la société québécoise (MEQ, 2001a). Selon le document du MEQ (2001) proposant les orientations relatives à la formation à l'enseignement, le travail d'enseignant exige des compétences professionnelles de haut niveau qui doivent se développer au cours de la formation initiale. Les futurs enseignants doivent développer 12 compétences professionnelles relatives aux fondements de l'enseignement, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire ainsi que l'identité professionnelle (MEQ, 2001a). Aussi, le MEQ (2001) insiste sur des aspects qui fondent la professionnalisation comme la mobilisation des savoirs professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des personnes, le partage de l'expertise entre les membres du groupe professionnel de même que la formalisation de savoirs de la pratique.

Pour répondre à l'approche par compétences qui vise la mobilisation d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en situation (Durand & Chouinard, 2006), les programmes de formation à l'enseignement dans les universités québécoises ont réorganisé le cursus de l'étudiant autour de la pratique

professionnelle plutôt qu'à partir des savoirs disciplinaires (Desjardins & Dezutter, 2009). L'idée étant de passer d'un cursus dans lequel les connaissances étaient transmises aux futurs enseignants qui devaient les appliquer en stage, à un cursus dans lequel les futurs enseignants construisent des connaissances en réalisant des liens entre les connaissances acquises en cours et celles acquises en stages. Ainsi, le futur enseignant construit ses propres connaissances durant les cours universitaires et durant un minimum de 700 heures de stages (MEQ, 2001a). Les stages permettent aux étudiants de contextualiser les apprentissages et de les rendre signifiants (Portelance, 2008). En complément des expériences de stage, les formateurs demandent également au stagiaire de réaliser des travaux réflexifs, à l'aide des vidéoscopies ou de portfolios, par rapport à certains aspects en lien avec les théories et les pratiques. Ces dispositifs autour du stage s'avèrent nécessaires pour les apprentissages fondamentaux du métier, mais aussi parce qu'ils favorisent la posture réflexive du stagiaire (Feyfant, 2010).

Or, Desjardins et Dezutter (2009) soulèvent que, malgré la volonté d'organiser les programmes de formation initiale à partir de la pratique professionnelle — donc en situation — pour accompagner le développement de compétences professionnelles et la construction des connaissances, la plupart des programmes de formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire sont encore axés majoritairement sur la transmission des savoirs disciplinaires. Ces auteurs précisent que ce sont essentiellement les cours portant sur le développement professionnel (portfolio, séminaire d'intégration) et les stages qui faciliteraient l'intégration des savoirs disciplinaires aux pratiques professionnelles. Une étude portant sur 1206 écoles aux États-Unis soulève le même problème (Levine, 2006). La difficulté d'organiser la formation initiale autour des pratiques professionnelles tout en intégrant les savoirs disciplinaires dépasse donc les frontières du Québec.

1.3. Le problème de recherche

Le fait que les programmes de formation initiale sont encore majoritairement axés sur la transmission de savoirs disciplinaires (Desjardins & Dezutter, 2009) pourrait avoir un rôle dans le développement des compétences des futurs enseignants. À ce propos, il appert que les finissants en enseignement ont un sentiment de compétence qui varie d'une compétence à l'autre. Pour certaines compétences, comme la planification de situations d'apprentissage ou encore la collaboration avec l'équipe-école, les finissants se disent compétents. Or, pour d'autres compétences, comme la compétence en évaluation, les finissants se sentent moins compétents ou, du moins, pensent moins bien maîtriser cette compétence (Bidjang et al., 2005).

1.3.1. Le faible sentiment de compétence en évaluation chez les finissants en enseignement

Une enquête s'appuyant sur un questionnaire distribué à plus de 500 finissants en enseignement au Québec (Bidjang et al., 2005) met en évidence que le sentiment de compétence en évaluation des apprentissages⁸ chez les finissants (N=505) est plus faible par rapport aux 11 autres compétences visées par le référentiel. Par ailleurs, les enseignants associés, qui répondaient également au questionnaire, pensent aussi que la compétence à évaluer chez les stagiaires est plus faible par rapport aux autres compétences. Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc (2011) ont mené une étude auprès des finissants en enseignement au secondaire qui aboutit aux mêmes conclusions, c'est-à-dire que les futurs enseignants se sentent moins bien préparés en ce qui concerne la compétence à évaluer. Par ailleurs, l'étude dégage un lien entre l'intention d'abandonner l'enseignement en début de carrière et le manque de

⁸ Énoncé de la compétence (MEQ, 2001) : Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

préparation à l'évaluation des apprentissages. Aux États-Unis, certains auteurs prétendent que les enseignants ne se sentent pas suffisamment préparés à évaluer les apprentissages de leurs élèves (Mertler, 1998, 2009; Stiggins, 1999). D'autres, comme Pecheone et Chung (2006), dans le cadre d'une recherche visant la validation d'un outil, ont aussi constaté que la compétence en évaluation était également plus faible. À la lumière de ces différents résultats, il appert que les finissants en enseignement et les enseignants en exercice ne se sentent pas suffisamment compétents dans l'évaluation des apprentissages. Ce constat dépasse ainsi les frontières du Québec. Les formations initiale et continue des enseignants ne réussissent donc pas à instaurer un sentiment de compétence en évaluation chez les finissants en enseignement et chez les enseignants en exercice. Ce sentiment d'incompétence pourrait être un facteur d'abandon chez les jeunes enseignants (Fontaine et al., 2011).

Les universités québécoises proposent un ou deux cours spécifiques à l'évaluation des apprentissages. À l'automne 2013, les programmes en éducation préscolaire et en enseignement primaire présentés sur les sites des différentes universités, soit l'UQAC, l'UQAM, l'UQO, l'UQAT, l'UQTR, l'UQAR, l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université de Sherbrooke, proposaient toutes un cours spécifique sur l'évaluation des apprentissages d'une valeur de trois crédits. Selon la logique de l'organisation des programmes de formation et l'approche par compétences (MEQ, 2001a), ce cours permettrait de développer la compétence à évaluer en intégrant des savoirs théoriques et des pratiques professionnelles. Notons qu'à l'Université de Sherbrooke et à l'UQAR, le titre de ce cours spécifique est « L'évaluation des compétences » ; à l'UQO, « Évaluation, régulation et bilan des apprentissages » ; à l'UQAT, « Planification et évaluation des apprentissages » alors que les autres universités ont recours au titre « Évaluation des apprentissages ». Par ailleurs, l'UQAR est la seule université à offrir un deuxième cours spécifique sur l'évaluation qui porte plus particulièrement sur l'évaluation formative. Ainsi, les

finissants en enseignement ont suivi, d'une part, un ou deux cours spécifiques à l'évaluation des apprentissages où ils ont eu l'occasion de construire des connaissances théoriques et de développer des pratiques en évaluation des apprentissages et, d'autre part, ils ont participé à des stages durant lesquels ils ont dû évaluer les apprentissages des élèves en situations réelles. Or, il semble que, malgré l'attention portée à l'évaluation des apprentissages et les expériences de stage, les finissants ne se sentent pas assez compétents pour évaluer leurs élèves (Bidjang et al., 2005).

Les études sur la compétence à évaluer des futurs enseignants et des enseignants en exercice (Bidjang et al., 2005; Fontaine et al., 2011; Mertler, 1998, 2009; Pecheone & Chung, 2006; Stiggins, 1999) se sont intéressées à la façon dont ils perçoivent ou ressentent leur compétence à évaluer. Or, on peut se demander par rapport à quels critères les futurs enseignants ou les enseignants en exercice fondent leur sentiment d'incompétence. Du point de vue des futurs enseignants, il se pourrait que la confrontation entre les visions de l'apprentissage nuise au développement de la compétence à évaluer et maintienne une certaine confusion. Il pourrait être difficile, d'une part, de choisir des approches pédagogiques plus constructivistes et d'évaluer, d'autre part, en adoptant des pratiques en lien avec la transmission des connaissances ou vice-versa.

1.3.2. Les représentations sociales comme base de connaissance

Depuis plusieurs années, il appert que l'idée de transmission de connaissances dans le but d'une application dans l'action est de plus en plus contestée (Pépin, 1994). L'individu n'emmagasinerait pas des savoirs décontextualisés pour ensuite les transférer tels quels dans l'action. La vision constructiviste de l'apprentissage est de plus en plus valorisée par certains groupes de penseurs qui s'intéressent à l'apprentissage. Ainsi, l'action et la connaissance seraient à la fois impliquées l'une et l'autre; liées l'une et l'autre; et distinctes l'une de l'autre (Morin, 1986). Cette théorie expliquerait pourquoi les stagiaires semblent donner plus d'importance aux connaissances acquises dans les milieux de pratique (Martin, 2002). Le stage leur donne l'impression de développer des apprentissages concrétisés par l'action. Cependant, il importe qu'ils soient des acteurs actifs qui construisent leurs connaissances à partir des actions en situation plutôt que des acteurs passifs qui appliqueraient les pratiques de l'enseignant associé sans réflexion. En réalisant une recension des écrits autour du concept de connaissance, il appert que les connaissances sont des structures résultantes des échanges entre le système neuronal central et l'environnement (Palkiewicz, 1988). Ainsi, chaque personne organise ses connaissances selon les informations qu'elle reçoit de l'environnement qui l'entoure, mais également selon les données dont elle dispose (Morin, 1986). Dans cette optique, un futur enseignant développe ses connaissances durant les cours qu'il suit à l'université et durant ses stages. Il va les organiser différemment selon les données dont il dispose et l'environnement dans lequel il a grandi. Cette dernière réflexion n'est pas sans rappeler le concept de représentation sociale qui englobe un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes⁹ (Abric, 1994). La représentation sociale établit une passerelle entre le monde individuel et le monde social (Moscovici, 1961). Elle permet à l'individu d'appréhender les éléments de la

⁹ Ces différents concepts sont développés au point 2.1.2.

vie quotidienne et d'élaborer une connaissance socialement partagée (Anadòn, 1992). Selon cette optique, les futurs enseignants auraient déjà des représentations sociales par rapport à l'enseignement en général et à l'évaluation des apprentissages, puisqu'ils sont avant tout des acteurs sociaux qui ont eu des expériences en tant qu'élèves au primaire et au secondaire ou encore en tant qu'étudiants au CEGEP ou à l'université. Il est même possible de penser que d'autres acteurs sociaux comme les parents, les journalistes, les politiciens et tout individu de la société ont contribué à la création des représentations sociales d'un futur enseignant. Donc, il est possible de penser que les représentations sociales des futurs enseignants s'inscrivent également dans l'un ou l'autre des paradigmes de l'apprentissage. La question est de se demander comment un étudiant, dont les représentations sociales rejoignent les principes d'un paradigme en particulier, intègre de nouvelles connaissances qui prônent des principes d'un autre paradigme. Il se pourrait que le malaise ressenti chez les futurs enseignants puisse provenir d'un décalage entre leurs représentations sociales et les paradigmes en cours dans les différents milieux qu'ils côtoient. S'intéresser aux représentations sociales de l'évaluation des apprentissages pourrait amener une réflexion sur l'importance de prendre conscience de sa posture épistémologique par rapport à l'évaluation des apprentissages.

Les représentations sociales n'ont pas uniquement un rôle à jouer dans l'organisation des connaissances. Selon Baillauquès (2008) et Abric (1994), elles ont également comme fonction d'orienter les conduites ou de diriger les actions d'un individu. Ainsi, selon ses représentations sociales de l'évaluation des apprentissages, un stagiaire pourrait croire que l'évaluation formative doit sanctionner l'apprentissage de ses élèves (attitude), car sinon ce n'est pas de l'évaluation (croyance). Il a été évalué de cette façon en tant qu'élève et estime que le résultat est satisfaisant (croyance). Par ailleurs, son enseignante associée lui a demandé de mettre une note à l'évaluation (information). Dans cet exemple fictif, les représentations du stagiaire s'inspirent du contexte social et des interactions qu'il a eues avec d'autres acteurs de

la société depuis son plus jeune âge et ses représentations semblent correspondre à une vision voulant que les connaissances se transmettent. En contre-exemple, le stagiaire aurait pu choisir de planifier une situation d'enseignement par projet en offrant la possibilité aux élèves de travailler en équipe et de confronter leurs idées. Il aurait ainsi adopté une vision plus constructiviste de l'apprentissage.

En résumé, chaque individu interagit avec d'autres acteurs de la société. Cette interaction l'amène à construire des représentations sociales qui sous-tendent l'organisation de nouvelles connaissances et qui dirigent ses actions. Par le fait même, les représentations sociales influencent la manière de mobiliser ses connaissances (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dans l'action. Ainsi, la façon dont se développe la compétence d'un individu est également tributaire de ses représentations sociales. La formation initiale voulant développer des compétences qui mobilisent des savoirs, savoir-faire et savoir-être, donc des connaissances, il semble essentiel de s'intéresser aux représentations sociales des futurs enseignants. Par ailleurs, dans une société où tout le monde est allé à l'école et a été évalué, les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages sont déjà bien ancrées. La formation initiale a, entre autres, le mandat d'aider les futurs enseignants à trier toutes ces informations qui les entourent pour qu'ils puissent se positionner par rapport aux différentes influences qui guident leurs actions.

1.3.3. Des représentations sociales bien ancrées chez les futurs enseignants

Plusieurs études ont exploré les représentations des étudiants en enseignement. Pajares (1992) et Doyle (1997) ont découvert que les étudiants entreprennent leur formation avec des représentations sociales bien ancrées de la profession et qu'elles sont souvent issues de leurs propres expériences d'étudiant. De plus, Wideen, Mayer-Smith et Moon (1998) et, plus récemment, Clift et Brady (2005), ont constaté que la formation a peu d'effet sur les représentations des finissants en enseignement. Cela

rejoint le constat de Kagan (1992) qui prétend que les représentations sociales sont souvent stables et difficiles à changer. Ainsi, il serait possible que les étudiants en enseignement passent quatre ans sur les bancs de l'université sans modifier leurs représentations.

Abric (1994) a développé la théorie du noyau central qui prétend qu'une représentation sociale comprend un noyau central et une zone périphérique. Le noyau central a notamment comme fonction d'organiser les connaissances ou les éléments qui intègrent la zone périphérique. La zone périphérique, quant à elle, a comme fonctions d'adapter la représentation sociale à la réalité et de protéger le noyau central. Elle permet, en quelque sorte, de garder, de transformer ou de rejeter de nouvelles connaissances. Ainsi, lorsqu'un étudiant est confronté à de nouvelles connaissances durant sa formation initiale, il va les intégrer ou non dans la zone périphérique de ses représentations sociales. Ces nouvelles connaissances seront transformées en fonction du noyau central par la zone périphérique. Or, si le noyau central de la représentation sociale est ancré dans les expériences que l'étudiant a vécues en tant qu'élève, les nouvelles connaissances seront transformées pour pouvoir s'adapter à ce noyau central. En constatant que les représentations sociales des futurs enseignants ne se modifient pas durant la formation initiale (Clift & Brady, 2005; Kagan, 1992; Wideen et al., 1998), on peut poser l'hypothèse que les nouvelles connaissances sont rejetées ou transformées pour s'adapter aux représentations sociales issues, rappelons-le, d'expériences vécues en tant qu'élève. De plus, la zone périphérique a comme fonction de protéger le noyau central (Abric, 1994). Elle fait donc office de défense par rapport à la nouveauté qui pourrait ébranler le noyau central. Les représentations sociales, et plus particulièrement leurs noyaux centraux, représentent donc un obstacle au changement ou à la nouveauté. Dans ce sens, certaines connaissances issues de recherches récentes pour améliorer l'évaluation des apprentissages pourraient ne pas être prises en compte ou être transformées par les étudiants en enseignement en fonction de leurs représentations sociales de

l'évaluation des apprentissages. L'évaluation des apprentissages pourrait ne jamais être considérée comme une aide à l'apprentissage ou formative dans le sens où on l'entend, et ce, même si plusieurs études (Allal & Mottier Lopez, 2007; Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Crooks, 1988; Davies, 2008; Endrizzi & Rey, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Martinez, Stecher, & Borko, 2009; Scallon, 2008; Stiggins, 2008) ont mis en évidence les avantages d'une évaluation de ce type. Épistémologiquement, il s'agit de passer de pratiques évaluatives axées sur la transmission des connaissances à des pratiques évaluatives où l'attention est portée sur les processus de construction des apprentissages et sur la régulation des apprentissages par l'élève. Face à un changement aussi important, il semble essentiel de s'intéresser aux représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants pour pouvoir comprendre comment les connaissances enseignées durant leur formation initiale sont traitées par les finissants. Par ailleurs, si le but est d'accompagner l'évolution ou la transformation des pratiques évaluatives des enseignants et d'y voir une amélioration de la réussite de l'élève, il semble pertinent de débiter par le point de départ de toute connaissance, c'est-à-dire les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages, et ce, dès la formation initiale. Ces différentes réflexions soulèvent les questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants en enseignement d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP)?
2. Où se situent ces représentations sociales par rapport aux différents paradigmes de l'apprentissage?
3. Quels liens existe-t-il entre les actions posées par le stagiaire en milieu de pratique et ses représentations sociales de l'évaluation des apprentissages?

1.4. La pertinence sociale et scientifique de la recherche

La problématique met en évidence les changements apportés au curriculum de l'école québécoise et, par conséquent, à l'évaluation des apprentissages. Les paradigmes de l'apprentissage ont inspiré ces changements en proposant des cadres de référence guidant les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Ces changements amènent une certaine confusion dans les pratiques évaluatives des enseignants, mais également au sein de la formation initiale. Les finissants en enseignement ne se sentent pas assez compétents à évaluer les apprentissages de leurs élèves. En choisissant d'aborder le problème par les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages, cette recherche cible le départ de l'apprentissage de toute nouvelle connaissance. Tout enseignant devra à un moment ou à un autre de l'année évaluer ses élèves pour porter un jugement. Plusieurs recherches ont mis en évidence que si l'évaluation était mise au profit des apprentissages, l'apprentissage des élèves serait meilleur. Or, si les nouvelles connaissances abordées durant la formation initiale sont organisées en fonction de représentations sociales s'inspirant des principes du paradigme du néobéhaviorisme, les changements seront différents de ce qui est attendu par le formateur. Dans ce sens, les représentations sociales influencent la construction des nouvelles connaissances.

Ainsi, les retombées du point de vue de la pratique pourraient proposer aux responsables de la formation des pistes pour prendre en compte les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les étudiants en enseignement, et ce, dans le but d'accompagner le développement de la compétence en évaluation des apprentissages.

Du point de vue de la recherche, ces résultats pourraient amener de nouvelles connaissances sur l'état des représentations en évaluation chez les finissants du BEPEP et sur les liens entre les actions réelles et les représentations de l'évaluation

des apprentissages. Par ailleurs, cette recherche devrait mettre en évidence toute la complexité des représentations sociales en évaluation des apprentissages, des influences qu'elles subissent et des paradigmes de l'apprentissage auxquelles elles appartiennent. Ainsi, que ce soit pour les réformes de l'enseignement passées ou pour celles à venir, il est nécessaire d'avoir plus de connaissances sur la structure des représentations sociales, mais également sur leur organisation, et ce, plus particulièrement par rapport à l'objet de l'évaluation des apprentissages. Il s'agit là d'une contribution importante pour la recherche en éducation. Une réflexion critique relative à la confusion qui existe actuellement dans le domaine de l'évaluation des apprentissages devrait également émerger de cette recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

La problématique souligne l'importance de s'intéresser aux représentations sociales des finissants en enseignement pour comprendre comment ils intègrent les connaissances acquises ou construites à l'université (Abric, 1989, 1994, 2003; Anadòn, 1992; MELS, 2012; Morin, 1986) et, par le fait même, comment la compétence à évaluer se développe. Ainsi, cette recherche propose de dégager les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants en enseignement, de situer ces représentations par rapport aux paradigmes de l'apprentissage et de cerner les liens qui existent entre les représentations sociales et les actions posées en évaluation des apprentissages.

Dans la poursuite de ces objectifs, ce chapitre propose de définir le concept de représentation sociale, de cibler les fonctions des représentations sociales, d'exposer les différentes théories structurelles des représentations sociales et de justifier la pertinence de s'y intéresser dans le domaine de l'éducation. Ensuite, les concepts d'évaluation des apprentissages et d'actions en évaluation sont également définis au regard des paradigmes de l'apprentissage les plus souvent cités dans le domaine de l'éducation.

2.1. Les représentations sociales

Cette recherche s'intéresse aux représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants en enseignement dans un contexte où les paradigmes de l'apprentissage traversent l'éducation depuis que l'enseignement existe. La recension des écrits autour des représentations sociales comprend des études en éducation, mais aussi des études issues d'autres disciplines, telles que la sociologie et la psychologie. Par ailleurs, lors de la recherche d'écrits anglophones, le terme « belief » a été utilisé. Les auteurs anglo-saxons utilisent ce terme pour aborder les croyances des enseignants (Kagan, 1992; Karp & Woods, 2008; Nespor, 1987; Pajares, 1992) qui, selon les lectures réalisées, semblent rejoindre le concept de représentations sociales tel que défini par Abric (1994). D'ailleurs, Abric intègre les croyances dans le concept de représentations sociales.

2.1.1. Les origines du concept de représentation sociale

Le concept de représentation sociale est né des travaux du sociologue Durkheim (1898) qui s'intéressait aux faits sociaux, tels que la division du travail social et le suicide. Il s'est opposé aux principes soutenus par la psychologie individuelle. À cette époque, les chercheurs appartenant aux paradigmes de l'empirisme et du positivisme stipulaient que les représentations étaient des phénomènes qui ne se conservaient pas ; seule l'impression organique dans le système nerveux restait. L'individu gardait, dans son organisme, l'état nerveux comme une sensation de quelque chose passée. Les représentations n'étaient dans ce cas qu'un fait purement biologique. Durkheim (1898) s'est opposé à cette définition en prétendant que les représentations sont des choses en soi, des phénomènes doués de propriétés spécifiques, mais aussi communes. L'individu aurait tendance à regrouper des images similaires, mais également différentes. Pour illustrer ce propos, Durkheim propose l'exemple de la couleur blanche qui peut, à la fois, être représentée par la couleur d'une feuille de

papier et par la couleur de la neige. La neige et la feuille de papier sont deux représentations distinctes, mais la couleur blanche est une représentation commune. Par ailleurs, ces représentations ne disparaissent pas de la mémoire ; une fois intégrées, elles y restent. Durkheim (1898) a donc remis en question le fait de réduire la représentation à un état nerveux en expliquant que les représentations persistent et qu'elles sont susceptibles d'agir les unes sur les autres, donc qu'elles sont des réalités. De plus, il a souligné que les représentations individuelles étaient semblables aux représentations collectives. En d'autres termes, les représentations d'un individu rejoindraient celles de plusieurs individus d'une même société.

Il faut attendre les travaux de Moscovici (1961), provenant du domaine de la psychologie sociale, pour que le concept de représentations devienne celui de représentations sociales. Moscovici (1961) a mis en évidence le rôle de la représentation qui est celui d'établir une passerelle entre le monde individuel et le monde social. Contrairement à Durkheim (1898) qui voyait les représentations comme statiques, Moscovici (1961) voit les représentations sociales comme évolutives (Bonardi & Roussiau, 1999; Moscovici, 1961). Par ailleurs, il s'oppose au concept de représentations collectives amené par Durkheim (1898). Moscovici (1961) a constaté que les représentations pouvaient être différentes lorsqu'il comparait les représentations de différents sous-groupes de la société. Il a donc proposé le concept de représentations sociales qui n'est pas entièrement du domaine social ni totalement du domaine individuel (Jodelet, 1989).

2.1.2. La définition et le contenu d'une représentation sociale

Avant de poursuivre sur le contenu d'une représentation sociale, il est essentiel de définir ce concept. La représentation est avant tout un produit et un processus qui permet à l'individu de reconstituer le réel (Abric, 1994; MELS, 2012). Elle est, en même temps, une forme de connaissance socialement élaborée et partagée (Jodelet,

1989) et une forme déterminée par le sujet lui-même (Abric, 1994). Elle constitue un univers d'opinions (Moscovici, 1961), d'informations, de croyances et d'attitudes se référant à un objet ou une situation (Abric, 1994). Une opinion est tout élément du discours dépourvu d'une connotation évaluative (Negura, 2006). Une information correspond à des éléments référant à la somme des connaissances sur un objet. Une croyance fait intervenir des éléments qui se fondent sur des situations qui pour une autre personne n'auraient aucun sens (Nespor, 1987). Et, finalement, une attitude correspond à des éléments du discours qui contiennent une composante affective et qui possèdent une direction ou une intensité (Negura, 2006). Notons que la représentation sociale est formée d'un ensemble d'éléments issus du discours.

À la lumière de cette définition, un futur enseignant aurait des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages provenant de son expérience, mais aussi de différentes influences générées par la société. Les paradigmes de l'apprentissage et les expériences vécues comme élève pourraient par conséquent teinter les représentations sociales du futur enseignant puisque, dans les deux cas, l'expérience et les paradigmes sont socialement élaborés et partagés et qu'ils sous-tendent les pratiques d'évaluation. Par ailleurs, les représentations sociales du futur enseignant lui permettraient de reconstituer le réel que ce soit en stage ou en cours. L'émission d'opinions sur l'évaluation, les attitudes adoptées pour évaluer, les informations reçues durant son parcours d'élève, d'étudiant et de stagiaire et, finalement, les croyances intégrées sur l'évaluation des apprentissages seraient autant d'aspects qui composent les représentations sociales du futur enseignant. Il possède donc son propre système de référence pour s'adapter à la réalité.

Les représentations sociales ont deux premières fonctions : celle de « générer des savoirs » qui permet de comprendre et d'expliquer la réalité et celle « de définir l'identité » qui amène l'individu à se définir une place au sein de la société (Abric, 1994). Un futur enseignant s'appuierait sur ses représentations sociales pour

expliquer et comprendre les informations diffusées durant les cours et durant les stages, et pour développer son identité par rapport à la profession. Outre ces deux fonctions, les représentations sociales ont également comme fonctions « d'orienter les conduites » (Abric, 1994; Baillauquès, 2008; Denis, 1989; Richard, 2004) et de les « justifier » (Abric, 1994). Ainsi, dans une classe, les représentations du futur enseignant lui permettent de comprendre ce qu'il doit évaluer (fonction de générer des savoirs), comment il doit l'évaluer pour répondre aux gestes du métier (fonction de définir l'identité), de créer ou de choisir un outil (fonction d'orienter les conduites) et d'expliquer pourquoi il le fait (fonction de justifier les conduites).

En résumé, une représentation sociale englobe des croyances, des informations, des attitudes et des opinions. Elle a comme fonctions de générer des savoirs, de définir l'identité, d'orienter les conduites et de les justifier. Elle prend son origine dans les expériences que le futur enseignant a vécues. La figure suivante schématise le concept de représentation à partir de la définition retenue.

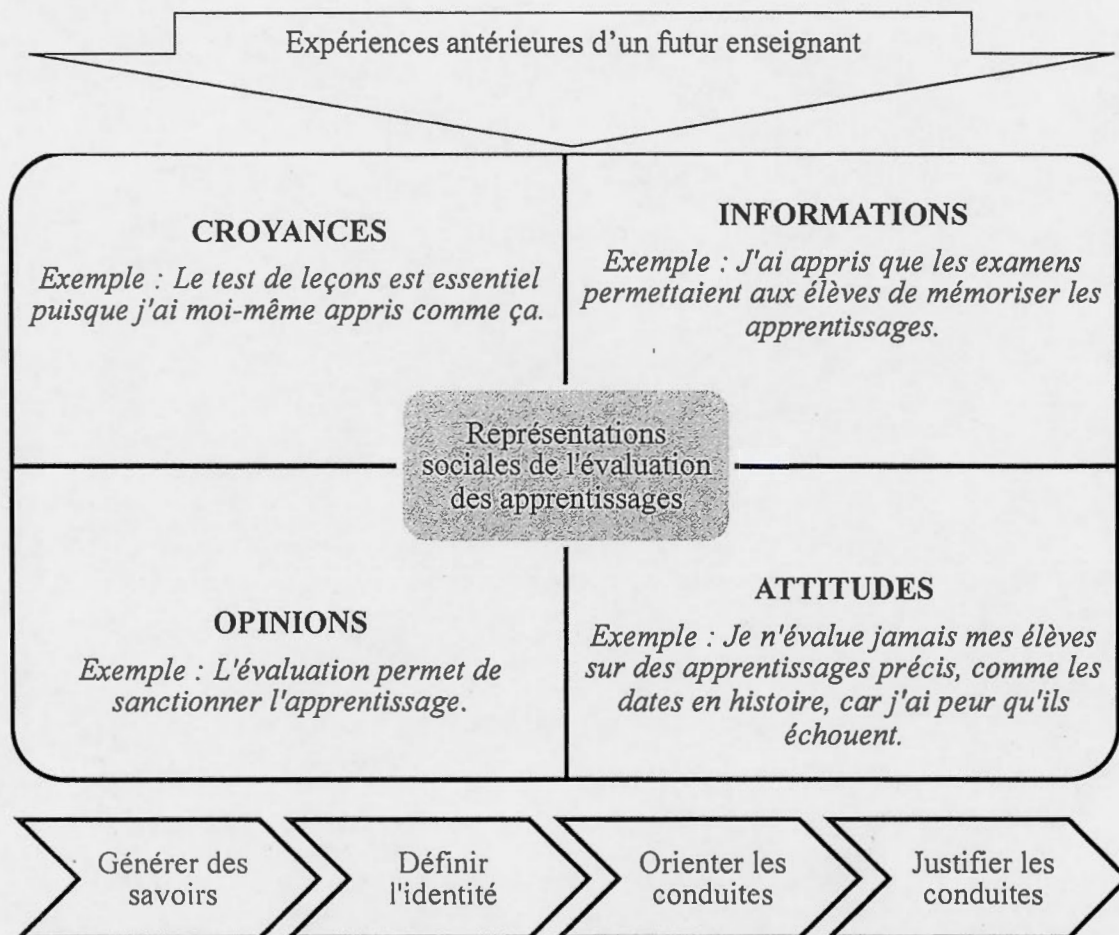


Figure 1. Schéma conceptuel de la structure d'une représentation

Au centre de la figure, les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages sont constituées de croyances, d'informations, d'opinions et d'attitudes qui viennent des expériences antérieures d'un futur enseignant. L'ensemble de ces représentations sociales permet de générer des savoirs, de se définir une identité, d'orienter les conduites et de les justifier.

La représentation sociale est définie comme un produit ou un processus qui permet à l'individu de reconstituer le réel (Abric, 1994). Elle est une forme de connaissance élaborée par l'individu et la société (Jodelet, 1989). Elle n'est donc pas déjà présente

dans l'esprit de l'individu, mais elle se développe ou se construit tout au long d'une vie. Pour qu'une représentation sociale s'inscrive dans l'esprit d'une personne, Jodelet (1989) explique que l'individu passe par un processus d'objectivation et d'ancrage.

2.1.3. Le processus d'objectivation et d'ancrage, deux mécanismes essentiels

Le processus d'objectivation consiste à privilégier certaines informations au détriment d'autres informations et à les dissocier de leur contexte initial beaucoup trop complexe pour l'individu (Bonardi & Roussiau, 1999). La représentation sociale constitue, en quelque sorte, un élément qui résume l'objet qu'elle appréhende dans une nouvelle pensée qui le double en le transformant (Seca, 2010). En d'autres termes, un futur enseignant, lors d'un cours universitaire, reçoit des informations en lien avec l'évaluation des apprentissages. Il va transformer un objet abstrait, comme l'évaluation des apprentissages expliquée par le professeur, en une image significative pour lui, comme une situation d'évaluation qu'il a connue en tant qu'élève. Il décide, inconsciemment, de rejeter certains aspects de l'évaluation des apprentissages présentés lors du cours et d'en garder d'autres qui complètent mieux sa représentation de l'évaluation des apprentissages. Alors, le futur enseignant intègre ces nouveaux aspects dans sa représentation de l'évaluation des apprentissages. Il s'agit du deuxième mécanisme, l'ancrage, qui consiste à enraciner cette nouvelle image dans la représentation sociale et à faire un lien avec l'espace social dans lequel vit l'individu. Concrètement, le futur enseignant a objectivé l'évaluation des apprentissages selon une situation vécue, par exemple, la dictée. Ainsi, dans les aspects de l'évaluation des apprentissages enseignés durant le cours, il va retenir que l'évaluation (la dictée) permet de faire un suivi de l'élève et de mettre en évidence les erreurs. Par contre, il rejette l'idée que l'enseignant construit son enseignement à partir de l'erreur, et ce, pour accompagner l'apprentissage. Par ailleurs, il ancre cette nouvelle représentation de l'évaluation des apprentissages dans la réalité en faisant le

lien avec les écoles. Il sait que cette pratique est encore acceptée socialement. Lorsqu'il aura à évaluer ses élèves en orthographe, il va puiser dans cette représentation sociale pour le faire. La dictée pourrait d'ailleurs être une façon d'évaluer l'orthographe. Le deuxième mécanisme qu'est l'ancrage permet ainsi l'utilisation concrète et fonctionnelle de l'objet abstrait qui est intégré dans la représentation sociale. Cependant, cet objet (l'évaluation des apprentissages) a été parallèlement filtré, décontextualisé, schématisé et naturalisé (Seca, 2010). Au terme des processus d'objectivation et d'ancrage, processus se déroulant parallèlement, l'individu aura intégré un nouvel objet à sa structure existante et l'aura ancré dans le contexte social. Par ailleurs, les deux mécanismes se font de manière dialectique (Bonardi & Roussiau, 1999). En conséquence, la façon dont l'individu ancre les nouvelles images à sa structure existante dépend du contexte social dans lequel il évolue. Et c'est dans ce contexte que les paradigmes de l'apprentissage prennent leur importance. Un individu croyant que la connaissance est transmise ancre toute nouvelle image sur cette représentation de l'apprentissage.

Au regard des processus d'objectivation et d'ancrage, il est possible de prétendre qu'une représentation sociale se forme à partir des expériences que vit un individu et selon le contexte social intégrant des normes culturelles (Abric, 1994; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Durant sa vie, un individu passe du processus d'objectivation au processus d'ancrage continuellement. Par conséquent, il est sans cesse en sélection d'informations qu'il transforme en objet concret pour lui. Ensuite, ces nouvelles informations s'ancrent dans la structure existante de l'individu pour constituer, en quelque sorte, de nouvelles représentations sociales. Les futurs enseignants ont été confrontés durant l'école obligatoire et leurs études collégiales et universitaires à l'évaluation des apprentissages. Ces différentes expériences sociales et collectives leur ont permis d'objectiver les informations en lien avec l'évaluation et d'ancrer ces représentations sociales dans leur structure. Ils ont donc construit leurs propres représentations sociales de l'évaluation des apprentissages.

Les représentations sociales intègrent des croyances, des informations, des attitudes et des opinions et sont le résultat des processus d'objectivation et d'ancrage. Mis à part les contenus qu'elles ont et la façon dont elles se forment, elles ont également une structure. Dans ce chapitre, deux théories sont proposées : la théorie du noyau central et la théorie des principes organisateurs.

2.1.4. La structure d'une représentation sociale : la théorie du noyau central et la théorie des principes organisateurs

La théorie du noyau central provient des travaux d'Abric (Abric, 1989, 1994, 2003) qui émet l'hypothèse que toute représentation est organisée autour d'un noyau central. Ce noyau central est déterminé, d'une part, par la nature de l'objet présenté et, d'autre part, par la relation que le sujet entretient avec cet objet (Abric, 1989). Ce noyau est l'élément fondamental de la représentation, car il assure deux fonctions essentielles : la fonction génératrice et la fonction organisatrice. Le noyau est dans ce cas l'élément par lequel se créent ou se transforment les autres éléments constitutifs de la représentation, mais aussi l'élément qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est l'élément le plus stable de la représentation et résiste au changement. La représentation sociale ne peut changer que si son noyau central est remis en question. Dans ces circonstances, le noyau central donne son sens à la représentation et est essentiel à sa conservation.

Autour du noyau central, il y a la zone périphérique de la représentation qui répond à trois fonctions : la fonction d'adaptation à la réalité, la fonction de protection du noyau central et la fonction de diversification du contenu (Abric, 1994; Bonardi & Roussiau, 1999; Seca, 2010). La fonction d'adaptation à la réalité favorise l'ancrage d'une représentation sociale dans son utilisation quotidienne. La zone périphérique intègre des éléments qui permettent à l'individu de réguler les éléments

périphériques du noyau central selon les situations de la vie de tous les jours. La deuxième fonction est celle de la protection du noyau central. Elle découle de la première fonction, car elle permet d'assumer les premiers chocs dus à la nouveauté extérieure (Bonardi & Roussiau, 1999). Donc, elle permet aussi d'adapter la zone périphérique pour protéger le noyau central. La troisième fonction, celle de la diversification du contenu, permet de rendre compréhensibles les nouveaux contenus en les filtrant ou en les réinterprétant (Seca, 2010). Ces trois fonctions renvoient aux processus décrits plus haut, à savoir les processus d'objectivation et d'ancrage.

La théorie du noyau central prend en compte également un autre aspect important : la zone muette. Abric (2003) l'explique de cette façon :

Pour certains objets, dans certains contextes, il existe une zone muette de la représentation sociale. Cette zone muette est constituée d'éléments de la représentation qui ne sont pas verbalisés par les sujets avec les méthodes classiques de recueil. Cette zone muette est constituée par les éléments de la représentation qui ont un caractère *contre normatif*. Elle peut être définie comme un « sous-ensemble spécifique de cognitions ou de croyances qui tout en étant disponibles, ne sont pas exprimées par les sujets dans les conditions normales de production [...] « et qui », si elles étaient exprimées (notamment dans certaines situations), pourraient mettre en cause des valeurs morales ou des normes valorisées par le groupe ». (pp. 61-62)

Ainsi, lorsque les finissants en enseignement s'expriment sur l'évaluation des apprentissages et sur leurs actions, il y a certains éléments de leurs représentations sociales de l'évaluation des apprentissages qui n'émergent pas ou qui émergent plus difficilement. Ils peuvent taire certains aspects moins valorisés dans la société par rapport à l'évaluation des apprentissages. Des pensées, telles que l'évaluation doit viser la compétition entre les élèves, que si un élève échoue c'est parce qu'il est paresseux ou encore que l'échec est nécessaire pour séparer les bons élèves des moins bons, ne correspondent pas à l'image qu'on se fait d'un enseignant dévoué. Ainsi, il se pourrait qu'un finissant en enseignement partage plus difficilement des opinions

controversées. Il faudra donc penser à quelques stratégies méthodologiques qui amèneront le finissant à exprimer cette zone muette.

L'étude des représentations sociales demande de prendre en compte une seconde théorie. Il s'agit de la théorie des principes organisateurs élaborée par Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi (1992). Selon ces auteurs, la plupart des études sur les représentations sociales visent à reconstituer les principes organisateurs communs à un ensemble d'individus à partir de leurs opinions, de leurs attitudes ou de leurs préjugés individuels. La place du groupe au sein de la société détermine, en grande partie, les points d'ancrage qui serviront aux individus du groupe pour construire leur représentation sociale (Moisan, 2010). La théorie des principes organisateurs propose de s'intéresser à ce qui varie entre les individus et non uniquement à ce qui fait consensus au sein d'un groupe. Dans ces conditions, selon cette théorie, toute étude exhaustive d'une représentation sociale devrait identifier un savoir commun, prendre en compte les positions individuelles par rapport aux points de repère fournis par ce savoir commun et s'intéresser aux ancrages de ces positions dans des réalités psychosociologiques (Doise et al., 1992). Dans cette optique, cette recherche s'intéresse aux points d'ancrage de la représentation sociale par rapport aux paradigmes de l'apprentissage. Le deuxième objectif visant à situer les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages est directement concerné par la théorie des principes organisateurs.

À partir des différentes théories, les représentations sociales, considérées comme un moyen à partir duquel les enseignants structurent leurs pratiques (Baillauquès, 2008), doivent être étudiées en prenant en compte le noyau central, mais également en s'intéressant aux principes organisateurs des positions individuelles et à l'ancrage de ces positions. Par ailleurs, comme les actions sont un moyen pour informer des représentations sociales des finissants en enseignement (Robinson, 1993), il semble

également nécessaire de documenter les pratiques de l'évaluation des apprentissages au regard des différents paradigmes de l'apprentissage.

2.2. L'évaluation des apprentissages

Selon Laurier *et al.* (2005), l'évaluation des apprentissages met en scène une personne qui doit porter un jugement sur l'apprentissage fait par un élève en vue d'en déterminer l'étendue ou la qualité, particulièrement au moment de prendre une décision concernant cet élève. Évaluer l'apprentissage exige de l'enseignant un questionnement dans le but d'estimer si l'élève a appris ce qui était prévu au départ. Cette évaluation s'effectue d'abord par la collecte des informations pertinentes, puis par l'établissement de comparaisons. Il faut donc observer des comportements visibles pour voir l'invisible. Cette dernière phrase rappelle les présupposés proposés par le paradigme du néobéhaviorisme qui met l'accent sur le comportement, mais aussi sur l'idée que l'élève a reçu des connaissances transmises par son enseignant. Par ailleurs, cette définition met en évidence que l'évaluation est indissociable de l'apprentissage. Selon Tardif (1993), il y a beaucoup de cohérence entre la conception que l'enseignant se fait de l'apprentissage et les moyens qu'il utilise pour évaluer. Il est donc essentiel de définir l'évaluation des apprentissages au travers des paradigmes de l'apprentissage qui guident l'enseignement. Les finissants en enseignement ont été évalués par des enseignants adoptant des postures épistémologiques variées. Il est probable que les représentations sociales des finissants, issues de leur expérience comme élève, rejoignent l'un et/ou l'autre des paradigmes ciblés par cette recherche. Le cadre conceptuel prendra donc en compte l'évaluation des apprentissages selon les paradigmes du néobéhaviorisme, du constructivisme, du cognitivisme, du socioconstructivisme et de l'humanisme. Toutefois, une précision s'impose avant d'aller plus loin.

Dès la Grèce Antique, des philosophes ont cherché à comprendre la connaissance. Ainsi, il existe une multitude de paradigmes différents. Le choix de définir l'évaluation uniquement à partir de ces cinq paradigmes provient du fait que depuis plusieurs années, ces paradigmes guident plus activement les pensées et les actions des acteurs de l'éducation. Par ailleurs, quatre de ces cinq paradigmes rejoignent l'une ou l'autre des visions de l'apprentissage, à savoir la vision transmissive (le néobéhaviorisme) et la vision constructiviste (le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme) (Jonnaert, 2002). Le cinquième paradigme, celui de l'humanisme développé par Rogers (1976), rejoint une vision sensiblement différente. En effet, selon cet auteur, l'apprentissage est avant tout un besoin d'actualisation de la personne. L'intérêt est en conséquence porté sur le développement affectif de l'élève plutôt que cognitif.

2.2.1. L'évaluation des apprentissages selon le paradigme du néobéhaviorisme

Le paradigme du néobéhaviorisme conçoit le savoir comme une entité indépendante de l'élève (Lefebvre, Deaudelin, Lafortune, & Loïselle, 2003). Il rejoint une vision transmissive de l'apprentissage selon laquelle la réalité postulée est indépendante des observateurs qui la décrivent (Jonnaert, 2002). Ainsi, chaque personne accumule des connaissances qui lui ont été transmises selon une conception très interventionniste de l'enseignant qui renforce certains comportements attendus chez l'élève (Skinner & Epstein, 1982). Selon Skinner et Epstein (1982), l'individu ne traite pas l'information ; c'est plutôt en réaction à l'environnement que l'information lui est transmise. Il est dans ce cas possible de conditionner les comportements pour que l'apprentissage ait lieu. L'apprentissage se résume à l'acquisition de comportements conditionnés par l'enseignant. Ce conditionnement favorise la transmission des connaissances. Cette définition du néobéhaviorisme présente un cadre de référence pour cerner ce qu'est l'apprentissage, il ne s'agit en aucun cas d'une méthode ou d'une approche pédagogique.

Différentes approches pédagogiques se sont inspirées de cette vision épistémologique comme la pédagogie de la maîtrise et l'approche par objectifs (Black & Wiliam, 1998a; Legendre, 2004; Scallon, 2008). Ces approches proposent une vision de l'évaluation des apprentissages en s'appuyant sur l'idée que la connaissance est transmise. Les programmes ont été formulés ipso facto en termes de comportements et d'attitudes à maîtriser qui se traduisent dans les objectifs d'apprentissage (Legendre, 2004). L'évaluation des apprentissages porte alors sur l'atteinte ou non de ces objectifs à savoir, sur le produit final (Boutin, 2004). Les contenus d'apprentissage sont décortiqués en unités d'enseignement et d'apprentissage pour atteindre des objectifs plus généraux. Dans ce cas-là, l'évaluation formative est privilégiée pour évaluer les unités d'enseignement, alors que l'évaluation sommative est utilisée pour évaluer les objectifs plus généraux. L'évaluation des apprentissages prend donc deux fonctions différentes : formative et sommative.

La fonction formative de l'évaluation a été introduite par Bloom en 1971 (Endrizzi & Rey, 2008; Morrissette, 2009). Les premiers exemples d'évaluation formative s'inscrivent dans la pédagogie par objectifs et la pédagogie de la maîtrise (Scallon, 2008). Selon ces pédagogies, il est nécessaire d'accompagner l'élève en lui donnant de l'information sur les objectifs qu'il a atteints et sur ceux qu'il n'a pas atteints. Le découpage en unité d'enseignement est privilégié. Par conséquent, l'évaluation formative se réalise après chaque unité. L'élève passe un test qui porte sur l'objectif vu lors de l'unité (Black & Wiliam, 1998a). L'évaluation formative a comme fonction de repérer les difficultés de l'élève pour y apporter des correctifs. Elle devient un processus de vérification continue qui guide la démarche d'enseignement et d'apprentissage (Scallon, 2004). Elle permet également de vérifier l'efficacité de l'enseignement (Laurier et al., 2005). L'évaluation formative se réalise selon la

séquence « apprentissage – évaluation formative – enseignement correctif » (Endrizzi & Rey, 2008; Legendre, 2004; Scallon, 2008). Elle est planifiée par l'enseignant et porte uniquement sur les objectifs d'apprentissage.

En résumé, l'évaluation formative, proposée par les approches pédagogiques inspirées du cadre de référence du paradigme du néobéhaviorisme, est planifiée par l'enseignant, porte sur des objectifs acquis par transmission de connaissances, se réalise à la fin d'une unité d'enseignement et permet à l'enseignant d'apporter des correctifs pour aider l'élève dans ses apprentissages.

La deuxième fonction de l'évaluation des apprentissages selon ces approches, est celle de l'évaluation sommative. La pédagogie de la maîtrise prétend que tout élève est apte, dans des conditions appropriées, à maîtriser les matières enseignées jusqu'à la fin de l'école obligatoire (Legendre, 2004). Ainsi, en morcelant le contenu en petites unités, l'addition de tous les apprentissages réalisés durant ces unités devrait permettre la maîtrise d'objectifs plus généraux. L'évaluation sommative permet de rendre compte de la maîtrise ou non de ces objectifs au terme d'une étape ou d'une année. Elle vise, sur un long terme, à sanctionner un ensemble d'objectifs ciblés et relatifs à une discipline (Durand & Chouinard, 2006; Endrizzi & Rey, 2008; Legendre, 2004; J. Tardif, 2006). Cette fonction de l'évaluation a été fortement influencée par le courant psychométrique américain visant à classifier les comportements des élèves et à mesurer leurs caractéristiques psychologiques (Morrissette, 2009). En éducation, on en a gardé l'idée d'observer et de mesurer des contenus traduits en comportements. La fonction de l'évaluation sommative rend compte par conséquent d'une performance globale dans une logique comptable. Contrairement à l'évaluation formative qui sert surtout à l'enseignant, cette évaluation est publique et apparaît lors de la remise des bulletins ou des bilans. Elle se réalise surtout à l'aide d'examens écrits comprenant des objectifs spécifiques et

des objectifs généraux traduits dans des exercices à réaliser. Chaque exercice est comptabilisé pour la note finale de l'examen. Un seuil de réussite est fixé pour évaluer le niveau de maîtrise des apprentissages visés dont l'interprétation est faite à partir de mesures chiffrées (Laurier et al., 2005).

En synthèse, le paradigme du néobéhaviorisme prétend que tout individu réagit à l'environnement. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut conditionner l'élève à acquérir des comportements favorisant la transmission des connaissances. Ce paradigme rejoint une vision des connaissances qui se transmettent d'un individu à l'autre. En éducation, l'approche par objectifs et la pédagogie de la maîtrise se sont inspirées de ce paradigme pour établir les deux fonctions de l'évaluation des apprentissages : formative et sommative. L'évaluation formative vise à évaluer les apprentissages après chaque unité d'enseignement, et ce, pour vérifier si l'élève a bien reçu les connaissances enseignées et pour apporter les correctifs à l'enseignement. L'évaluation sommative se réalise au terme d'une période plus longue et vise à sanctionner les apprentissages. Dans les deux cas, l'évaluation vise à évaluer l'écart entre ce que l'élève sait et ce qu'il devrait savoir par rapport à ce qui lui a été transmis.

Au regard des balises proposées par la pédagogie de la maîtrise et l'approche par objectifs, voici un exemple d'actions d'un enseignant qui privilégie ces approches. Notons que l'énumération de ces actions vise uniquement à concrétiser les différents concepts en lien avec le paradigme du néobéhaviorisme. Dans cette approche, l'enseignant augmente les renforcements positifs ou négatifs pour encourager l'apparition des comportements souhaités ou pour diminuer l'apparition des comportements dérangeants (Legendre, 2004). Dans ce cas, il utilise un système qui permet de gérer sa classe, comme celui de donner une gommette à un élève qui travaille bien ou d'isoler un élève qui nuit au climat de la classe. En ce qui concerne l'évaluation, l'enseignant valorise la réussite lors de l'évaluation formative en tenant

compte uniquement du produit d'apprentissage (la réponse finale). Il prend seul la responsabilité de la correction. En fonction des résultats de l'évaluation formative, il remédie à certains aspects de son enseignement. Il peut, par exemple, reprendre l'explication collective d'une notion (accord du sujet au verbe). Pour évaluer sommativement, l'enseignant prépare un examen qui regroupe plusieurs objectifs vus durant une étape. Le nombre de bonnes réponses est comptabilisé pour en arriver à un pointage final sous forme de note ou de pourcentage. Pour terminer, mises à part les actions, l'enseignant considère que la connaissance est transmise à l'élève.

2.2.2. L'évaluation des apprentissages selon les paradigmes du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme

Les paradigmes du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme ont comme argument principal le *prima absolu* du sujet connaissant : c'est lui qui construit ses propres connaissances (Jonnaert, 2002). Le sujet connaissant n'a ainsi pas de sens en dehors de lui et construit ses propres représentations du monde à partir de sa propre expérience (Fourez, 2003).

2.2.2.1. *Le paradigme du constructivisme*

Le paradigme du constructivisme conçoit la personne comme un organisme vivant qui survit et s'adapte à son existence. Le monde tel qu'il est n'aurait pas de forme préétablie et ne pourrait pas, non plus, être perçu ni connu directement (Pépin, 1994). Piaget, qui s'est intéressé au développement biologique de l'enfant, a contribué au développement de ce paradigme. Selon lui, la personne se construit une représentation du monde extérieur à travers ses propres actions et opérations autant sur le monde physique que sur ses connaissances antérieures (Jonnaert, 2002). C'est l'expérience qui pousse l'individu à s'adapter à la situation en passant par un double processus, celui de l'accommodation et de l'assimilation (Piaget, 1963). Des

réflexions de Piaget est né le constructivisme radical porté par Von Glasersfeld (2004), qui ne parle pas d'adaptation à la situation, mais plutôt de viabilité. Selon lui, l'individu va adopter une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elles servent à l'accomplissement d'une tâche ou encore à l'atteinte du but qu'il a choisi (Von Glasersfeld, 2004). Dans cette optique, le constructivisme met de l'avant que l'élève construit ses propres connaissances de la réalité en fonction de sa propre adaptation ou de ce qu'il considère comme viable. La pédagogie active, l'approche par projet, l'approche par résolution de problème se sont inspirées du cadre proposé par ce paradigme (Adams, 2006; Scallon, 2008; Vienneau, 2005). Ces approches favorisent des situations d'apprentissage mettant en activité l'élève en prenant en compte ses connaissances antérieures. Ces approches suggèrent que, face à une tâche complexe, un projet ou un problème à résoudre, l'élève s'adapte obligatoirement à la situation, c'est-à-dire en construisant des connaissances viables pour lui.

Dans ce contexte, l'évaluation des apprentissages devient un processus actif relié à la construction des apprentissages de l'élève (Adams, 2006; Scallon, 2004; J. Tardif, 1992). Elle doit permettre à l'élève un retour sur la construction de ses apprentissages. Cependant, contrairement à la pédagogie de la maîtrise, ce retour ne vise pas à vérifier l'écart entre ce que l'élève sait et ce qu'il ne sait pas. Elle vise plutôt à observer la compréhension de l'élève puisque le but est de l'amener à faire des liens entre ce qu'il connaît et les nouvelles connaissances qu'il construit. L'accent n'est plus porté uniquement sur l'enseignement, mais aussi sur le comment et le pourquoi l'élève répond d'une façon plutôt que d'une autre (Adams, 2006). Ici, le processus d'apprentissage est le centre d'intérêt de l'évaluation. Tout comme dans le néobéhaviorisme, ces approches proposent également l'évaluation formative. Cependant, cette évaluation doit avoir comme visée principale la rétroaction à l'élève par rapport à ses processus d'apprentissage. Le concept de rétroaction a été proposé par certains théoriciens s'inscrivant dans le paradigme du constructivisme pour se

distancer de la séquence « apprentissage, évaluation formative, enseignement correctif » proposée par la pédagogie de la maîtrise suivant les présupposés du paradigme du néobéhaviorisme (Scallon, 2008). La rétroaction ou le feedback¹⁰ se définit comme une information donnée par l'enseignant ou un élève sur les apprentissages ou sur la compréhension de l'élève, (Hattie & Timperley, 2007) et ce, pendant une activité ou après celle-ci. Il s'agit d'un retour sur l'action. La rétroaction doit viser le progrès et la réussite de l'élève. Elle est régulière et elle favorise des apprentissages plus substantiels, plus intégrés ou plus stables chez un plus grand nombre d'élèves (Durand & Chouinard, 2006). Dans ces conditions, l'évaluation formative, accompagnée de rétroactions, permet d'informer l'élève alors que, selon la pédagogie de la maîtrise, la rétroaction n'est pas destinée à l'élève, mais plutôt à l'enseignant. Pour être efficaces, Hattie et Temperly (2007) soutiennent que les rétroactions doivent être qualitatives et porter sur les attributs du travail. L'enseignant rétroagit sur le travail de l'élève pour qu'il puisse réguler ses apprentissages. Ces deux auteurs distinguent quatre niveaux de rétroactions. Le premier niveau concerne les informations relatives à la tâche (travail bon ou non). Le deuxième niveau concerne les processus utilisés par l'élève durant une tâche (quel calcul as-tu fait pour arriver à cette réponse ?). Le troisième niveau cible l'autorégulation et l'autoévaluation (l'élève revoit lui-même les stratégies qu'il a utilisées et se corrige seul) et le dernier niveau cible la personne (c'est une belle réflexion que tu me fais !). La rétroaction serait efficace si elle mène à une régulation des apprentissages.

Au regard des balises proposées par le paradigme constructiviste, voici quelques exemples d'actions qu'un enseignant pourrait poser en évaluation des apprentissages. Encore une fois, il s'agit uniquement de pistes d'observation et non d'une classification. Dans ce contexte, l'enseignant planifie des situations d'apprentissage

¹⁰ Durand et Chouinard (2006) préfèrent utiliser le terme de rétroaction à celui de feedback. Ces deux termes sont synonymes, mais pour des raisons linguistiques, le terme de rétroaction est préféré à celui de feedback.

visant la participation active des élèves (Vienneau, 2005). Ces situations sont dites authentiques, car elles obligent l'élève à s'impliquer dans des situations qui pourraient faire partie de la vie de l'élève (Adams, 2006). L'enseignant pourrait, par exemple, mettre en place un projet durant lequel les élèves doivent planifier une collecte de denrées alimentaires pour les personnes défavorisées dans la région (Couture et al., 2008). La situation est authentique, car il s'agit d'un problème réel. Les élèves doivent écrire une lettre d'information, planifier l'inventaire des denrées, planifier le partage des denrées, etc. L'enseignant soutient la démarche d'apprentissage en guidant les élèves, en proposant des outils ou encore en questionnant l'élève sur sa compréhension. L'enseignant rétroagit en continu durant toute la séquence d'apprentissage. Stiggins (2009) propose quelques actions en lien avec l'évaluation formative comme celles de partager l'objectif d'apprentissage avec les élèves, de donner une rétroaction sur le travail de l'élève, d'apporter des propositions d'amélioration, d'offrir à l'élève des outils ou des stratégies d'autoévaluation, d'apprendre aux élèves à gérer une notion à la fois pour réussir à les combiner et d'aider les élèves à réfléchir sur leurs apprentissages.

2.2.2.2. Le paradigme du socioconstructivisme

Le paradigme du socioconstructivisme rejoint en partie le cadre du paradigme du constructivisme. Il met également l'accent sur le fait que l'individu construit ses propres connaissances du monde (Fourez, 2003). Par contre, les interactions sociales constituent une composante essentielle du processus de construction des connaissances (Jonnaert, 2002). Vygotsky a développé les présupposés de ce paradigme. Selon lui, les cognitions émergent dans et par l'interaction sociale (Ménard, 2002). Il considère que le processus d'apprentissage est enraciné dans la sociabilité humaine avec tous les éléments sociaux et l'affectivité qui la caractérisent. Il a développé la théorie de la zone proximale de développement qui est la distance entre ce que la personne possède comme connaissances d'une situation (stade de

développement intellectuel) et ce qu'il est capable de faire avec de l'aide pour s'adapter à cette situation. La personne pourrait résoudre la situation par le biais d'interactions avec une autre personne qui lui permettrait de remettre en question ses connaissances, mais également de les enrichir (Adams, 2006; Ménard, 2002; Vygotsky, 1978). Cette réflexion ouvre la porte au concept du conflit sociocognitif qui émerge des interactions. Par exemple, dans certains cas, lorsque les individus travaillent sur un même objet, différents points de vue sont discutés. Il en résulte un double déséquilibre : un déséquilibre interindividuel provoqué par les différentes réponses fournies par les individus et un déséquilibre intraindividuel provoqué, cette fois-ci, par la prise en compte de réponses allant à l'encontre de ses propres conceptions (Gilly, 1989). Ce déséquilibre demande à l'individu de se remettre en question et de construire de nouvelles connaissances qui permettront d'avoir une solution viable concernant la situation en cause. L'approche par résolution de problème est une approche pédagogique découlant du cadre proposé par le paradigme du socioconstructivisme. Or, au lieu de faire travailler l'élève seul, comme dans l'approche problème proposée dans un paradigme constructiviste, il est en équipe. Là encore, l'implication de l'élève est au cœur des préoccupations pédagogiques, mais, cette fois-ci, l'accent est mis sur la collaboration avec ses pairs. L'évaluation doit donc s'intégrer dans ce type d'approche, et ce, dans le but d'accompagner l'élève durant le processus d'apprentissage.

Dans ce contexte, les principes sous-jacents à l'évaluation des apprentissages rejoignent ceux proposés dans le cadre du paradigme constructiviste. Donc, l'évaluation est également formative dans le sens où l'élève reçoit des rétroactions par rapport à ses processus d'apprentissage (Adams, 2006; Scallon, 2004; J. Tardif, 1992). Elle s'inscrit dans une démarche d'accompagnement de l'élève tout au long du processus de construction des connaissances. L'intérêt est porté sur le comment et le pourquoi l'élève répond d'une façon plutôt qu'une autre (Adams, 2006). La rétroaction de la part de l'enseignant, de même que de la part des pairs devient

essentielle puisqu'on postule que l'élève construit ses connaissances en fonction de ses interactions. Par conséquent, la coévaluation est privilégiée dans ce contexte puisqu'elle permet à l'élève de progresser dans ses apprentissages à l'aide des informations qu'il reçoit de ses pairs (Adams, 2006; Durand & Chouinard, 2006). L'enseignant n'est plus le seul à avoir un point de vue sur le cheminement de l'élève. L'évaluation devient ainsi une confrontation de points de vue.

Au regard des balises proposées par le paradigme du socioconstructivisme, voici un exemple d'actions d'un enseignant rejoignant ces principes. L'enseignant planifie des situations mettant en place un environnement social et visant la collaboration entre les élèves (Adams, 2006) et le conflit sociocognitif. L'enseignant soutient la démarche d'apprentissage en guidant les groupes d'élèves, en les questionnant pour provoquer un conflit sociocognitif et les aider à poursuivre leur processus de coconstruction. L'enseignant observe le travail des groupes d'élèves et rétroagit lorsqu'il constate que les processus employés ou les connaissances mobilisées par les élèves demandent un réajustement.

2.2.2.3. Le paradigme du cognitivisme

Le paradigme du cognitivisme privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine des connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances (J. Tardif, 1992). Robert Gagné (1976) a mis au point le modèle du traitement de l'information qui fait un parallèle entre l'ordinateur et la façon d'apprendre d'un élève (S. Bissonnette & Richard, 2005; Rosenshine, 1986). Gagné considère l'apprentissage comme un processus qui peut être étudié scientifiquement. Sommairement, son modèle propose un parcours qui commence par la captation de l'information à l'aide des sens. Cette information est transmise à la mémoire à court terme qui traite l'information une première fois. À ce moment, l'individu fait appel à sa mémoire à long terme en activant ses

connaissances qu'il ramène dans sa mémoire à court terme. De cette série d'activités émerge une construction symbolique nommée représentation. Puis, à partir de cette représentation, l'individu produit une réponse à l'information reçue (S. Bissonnette & Richard, 2005). Le paradigme du cognitivisme met donc l'accent sur la capacité de traiter l'information et sur la réflexion entourant les stratégies cognitives et métacognitives déployées (J. Tardif, 1992).

L'intérêt porte sur le processus de réflexion de l'élève, sur sa façon de mettre en œuvre ses stratégies cognitives, ses stratégies métacognitives et l'utilisation de ses connaissances antérieures (J. Tardif, 1992; Vienneau, 2005). Deux modèles pédagogiques s'inspirent des principes de ce paradigme, l'enseignement explicite (S. Bissonnette & Richard, 2005) et l'enseignement stratégique (J. Tardif, 1992). L'enseignement explicite se résume en une séquence d'apprentissage en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Lors du modelage, l'enseignant rend explicite son raisonnement, les stratégies qu'il utilise pour réaliser une tâche (lire un texte, résoudre un problème mathématique, etc.). Ensuite, les élèves répètent exactement le même raisonnement en pratique guidée, donc avec l'enseignant. Enfin, l'élève réinvestit seul ce qu'il a compris du raisonnement sur une tâche identique. L'enseignement stratégique, quant à lui, comprend la préparation de l'apprentissage où l'enseignant précise les objectifs de l'activité, présente le matériel, active les connaissances antérieures et dirige l'attention des élèves vers les buts de l'activité. Ensuite, une phase de présentation du contenu permet à l'élève d'aller chercher les connaissances antérieures pour intégrer et assimiler les nouvelles connaissances. Il s'agit de l'activité d'apprentissage en tant que telle. Puis, une troisième phase consiste à appliquer les nouvelles connaissances lors de l'évaluation et à transférer ces nouvelles connaissances dans d'autres contextes. Il s'agit là d'une description très brève de ces deux modèles pédagogiques, mais qui semble importante pour comprendre la suite du cadre conceptuel.

Les principes proposés par le paradigme du cognitivisme ont guidé plusieurs pédagogues dans l'élaboration d'un cadre pour l'évaluation. À l'instar des paradigmes du constructivisme et du socioconstructivisme, l'évaluation est considérée comme formative et doit permettre la rétroaction pour que l'élève prenne conscience de sa progression. Or, dans ce paradigme, comme on s'intéresse à la façon de traiter l'information, le concept de régulation est ajouté (Adams, 2006; Scallon, 2004; J. Tardif, 1992). L'évaluation doit donc viser, d'une part, l'identification et l'analyse des difficultés de chaque élève en vue de proposer des stratégies ; d'autre part, elle doit aussi permettre la régulation des stratégies cognitives et métacognitives (Durand & Chouinard, 2006; J. Tardif, 1992). La régulation permet de différencier l'évaluation formative proposée par le paradigme du cognitivisme de celle proposée par le paradigme du néobéhaviorisme (Allal & Mottier Lopez, 2007). La régulation peut être vue comme une succession de quatre opérations : se fixer un but, contrôler la progression de l'action vers le but, assurer un retour sur l'action (rétroaction), confirmer ou réorienter la trajectoire vers le but (Allal & Mottier Lopez, 2007). Selon Allal et Mottier Lopez (2007), les régulations sont considérées comme internes lorsque l'apprenant ajuste ses apprentissages lui-même. Elles sont externes lorsque l'enseignant met en place des outils pour provoquer les régulations chez l'apprenant. En général, les régulations internes et externes se chevauchent (Black & Wiliam, 1998a). Il y a régulation lorsque l'élève prend conscience de ses processus d'apprentissage et qu'il y apporte ou non des modifications. Il développe ainsi ses stratégies cognitives et métacognitives comme proposées par le paradigme du cognitivisme. Pour faciliter la métacognition, le paradigme du cognitivisme propose un autre type d'évaluation, l'autoévaluation (Durand & Chouinard, 2006; Scallon, 2008). Il semble essentiel d'apprendre aux élèves à s'autoévaluer (Stiggins, 2008) pour qu'ils développent une certaine autonomie (Legendre, 2004; J. Tardif, 1992). Dans ce sens, l'autoévaluation est une prise de conscience dans une démarche métacognitive (bilan des connaissances, des habiletés) et une démarche de réflexion critique sur ses apprentissages pour en arriver à autoréguler ses apprentissages

(Durand & Chouinard, 2006). Il s'agit d'un processus par lequel le sujet est amené à porter un jugement de qualité sur son cheminement (Laurier et al., 2005). L'autoévaluation permet à l'élève de développer des prises de conscience par rapport aux processus qu'il utilise lorsqu'il est en apprentissage, il devient ainsi plus autonome dans sa démarche d'apprentissage. Le travail de l'évaluation des apprentissages n'appartient donc plus uniquement à l'enseignant, mais aussi à l'élève. Un outil particulièrement intéressant pour encourager la métacognition est le portfolio. Le portfolio est une collection de travaux d'un élève construit en sélectionnant dans un corpus plus vaste des travaux qu'il a réalisés (Black & Wiliam, 1998a). L'avantage du portfolio est le fait qu'il ne contienne pas uniquement des évaluations formelles, mais bien une série de réalisations de l'élève qui permet de suivre ses progrès (Durand & Chouinard, 2006).

En synthèse, l'évaluation, selon les paradigmes du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme, vise à donner une rétroaction sur les apprentissages réalisés par l'élève. Cette rétroaction permet à l'élève de réguler ses apprentissages, ses stratégies cognitives et ses stratégies métacognitives. La régulation est externe si l'enseignant propose des outils ou des stratégies ; elle est interne si l'élève réalise ses propres changements dans ses stratégies. Par ailleurs, l'autoévaluation et la coévaluation sont deux outils d'évaluation utilisés dans ces paradigmes. Ce qu'il importe de retenir pour la suite de la recherche, c'est que, dans ces paradigmes, la démarche d'apprentissage est le centre d'intérêt de l'évaluation, et ce, dans le but d'aider l'élève à réguler ses apprentissages en l'informant et en l'instruisant (Wiggins, 1998). L'évaluation, selon les paradigmes du constructivisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme, est considérée comme une aide à l'apprentissage. Selon leurs principes, l'élève construit ses apprentissages à partir de ses expériences et de ses connaissances antérieures. Dans cette optique, il est difficile de normaliser les expériences et les connaissances de tous les élèves pour en faire un enseignement collectif et une évaluation visant la sanction des apprentissages

attendus au terme d'une période. Par ailleurs, l'enseignant soutient la construction des apprentissages de l'élève. Ainsi, l'évaluation accompagne l'apprentissage.

Au Québec, malgré le PFEQ (MEQ, 2001b) qui prône ce type d'évaluation, les enseignants se doivent de normaliser les résultats et d'émettre des notes en pourcentages. Ce constat expliquerait peut-être pourquoi il y a certaine confusion entre les postures épistémologiques. Pour des raisons sociétales, l'évaluation des apprentissages a gardé un rôle de sanction. Le classement des élèves entre le primaire et le secondaire ou encore la sélection des élèves pour l'entrée dans certains cheminements au CEGEP demandent de faire un bilan à un moment ou l'autre durant la scolarité. Par ailleurs, la note de passage entre les années de 60% est encore maintenue. Par conséquent, en raison des obligations de classement et de sélection, il n'est pas possible d'évacuer complètement cet esprit de sanction des apprentissages même si le MEQ (2003) favorise l'évaluation formative comme aide à l'apprentissage.

2.2.3. L'évaluation des apprentissages selon le paradigme de l'humanisme

Le paradigme de l'humanisme n'a pas été abordé dans la partie de la problématique. Malgré tout, il a influencé le monde de l'éducation, notamment il a inspiré les écoles alternatives (Vienneau, 2005) ou encore l'école de Summerhill (Neill, 1970). Ainsi, il est possible que les représentations de certains finissants en enseignement s'inscrivent dans ce paradigme.

Le paradigme de l'humanisme repose sur la conviction que toute personne est un être fondamentalement bon qui aspire à son plein épanouissement. L'apprentissage est avant tout un processus de développement personnel (Vienneau, 2005). Rogers (1976) part du principe que l'être humain a une capacité naturelle d'apprendre si l'apprentissage a un lien avec ses projets personnels. L'apprentissage est vu comme

un changement dans l'organisation du moi. Afin de favoriser ce changement, l'élève doit être en confiance. L'enseignant prévoit donc un environnement encourageant sans évaluation qui nuirait à la confiance de l'élève. L'apprentissage se fait dans une pédagogie ouverte dans laquelle l'enseignement est autodéterminé. L'élève décide lui-même de son orientation. L'enseignant a comme rôle de mettre en place différents moyens pour permettre aux élèves de faire un apprentissage expérientiel approprié à leurs besoins (Rogers, 1976). Il n'enseigne donc pas, mais incite les apprenants à augmenter leurs connaissances (Boutin, 2004) en étant un facilitateur d'apprentissage (il met en place un climat propice aux apprentissages, aide les élèves à choisir leurs projets, rend disponibles et accessibles des ressources d'apprentissage, est lui-même une ressource, fait part au groupe de ses sentiments, est à l'écoute et accepte ses propres limites) (Rogers, 1976; Vienneau, 2005). Ainsi, dans un cadre de pédagogie ouverte où l'élève est autonome et libre des apprentissages à réaliser, l'évaluation par autrui est secondaire et n'existe pas. Par contre, l'autocritique et l'autoévaluation sont considérées comme fondamentales pour que l'apprentissage soit autodéterminé et responsable. C'est pourquoi, l'élève choisit les critères importants pour lui, se fixe un but et détermine les moyens pour y arriver (Rogers, 1976).

Selon le paradigme de l'humanisme, l'enseignant met en place les moyens pour permettre aux élèves de faire un apprentissage expérientiel approprié à leurs besoins (Rogers, 1976). Il installe un climat favorable à l'apprentissage, aide les élèves à choisir leur projet, rend disponibles les ressources matérielles et humaines, est à l'écoute des élèves (Vienneau, 2005). L'évaluation n'est pas prévue dans la planification de l'enseignement, puisque l'attention porte sur le bien-être de l'élève plutôt que sur le développement de ses connaissances.

En synthèse, le cadre conceptuel a abordé le concept des représentations sociales, concept central de cette recherche doctorale. Ce concept développé par Moscovici (1961) se définit comme suit : une représentation sociale englobe les croyances, les

informations, les attitudes et les opinions d'une personne. Elle a comme fonctions de générer des savoirs, de définir l'identité, d'orienter les conduites et de les justifier. Deux mécanismes sont essentiels à la construction d'une représentation sociale : le processus d'objectivation qui consiste à sélectionner les informations pour créer une nouvelle image et le processus d'ancrage qui consiste à intégrer cette image. Les représentations sociales naissent de l'expérience de chaque individu. Par ailleurs, la représentation sociale est organisée autour d'un noyau central et d'une zone périphérique. Le noyau central donne son sens à la représentation et est essentiel à sa conservation alors que la zone périphérique favorise l'ancrage de la représentation dans la vie de tous les jours (adaptation). Dans le cadre de ce projet, les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages sont étudiées. De plus, le concept de l'évaluation des apprentissages a été défini selon certaines pédagogies s'inscrivant dans les valeurs ou principes de grands paradigmes de l'apprentissage tels que ceux du néobéhaviorisme, du constructivisme, du socioconstructivisme, du cognitivisme et de l'humanisme. Il importe de souligner que l'exercice réalisé jusqu'ici est théorique et qu'il est fort probable que les finissants du BEPEP ne s'inscrivent pas uniquement dans l'un ou l'autre de ces paradigmes.

2.2. Les buts et objectifs de la recherche

À la lumière des différents concepts développés dans ce chapitre, l'analyse projetée des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages poursuit un double but de recherche : 1) mettre en évidence les paradigmes sous-jacents aux représentations sociales de l'évaluation des apprentissages des finissants; 2) étoffer le concept de représentations sociales en observant les liens qui existent entre les actions et les représentations, en s'interrogeant sur les origines, sur la structure et sur l'organisation de ces représentations sociales.

Pour pouvoir atteindre ce double but, il est nécessaire de :

1. *Dégager les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants du BEPEP concernés.* Les représentations sociales étant un ensemble de croyances, d'informations, d'attitudes et d'opinions (Abric, 1994), cet objectif vise à documenter les origines, la structure et l'organisation des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages en tenant compte des croyances, des informations, des attitudes et des opinions du finissant. Comme la problématique fait état des représentations sociales comme obstacle à l'acquisition de nouvelles connaissances, il semble pertinent de savoir, dans un premier temps, quelles sont ces représentations sociales, d'où elles proviennent et quelles sont leurs structures et leurs organisations.
2. *Situer ces représentations sociales par rapport aux différents paradigmes.* Après avoir dégagé les représentations sociales en tenant compte de leurs origines, leurs structures et leurs organisations, il s'agit d'observer le lien qui existe entre celles-ci et les différents paradigmes de l'apprentissage. La question étant de savoir si les représentations sociales sont en contradiction avec l'un ou l'autre des paradigmes, et ce, plus particulièrement dans le contexte actuel où les postures constructiviste et ontologique se confrontent.
3. *Cerner les liens qui existent entre les actions posées par le stagiaire et les représentations de l'évaluation des apprentissages.* Le dernier objectif vise à observer comment les représentations sociales cernées et situées guident les actions posées par les stagiaires. D'après les recherches réalisées (Abric, 1994; Baillauquès, 2008), il existe un lien entre ces deux concepts. Cependant, ces recherches ne documentent pas ce lien dans un contexte comme l'évaluation des apprentissages, contexte dans lequel les pratiques sont encore confuses.

Le chapitre suivant présente comment ces différents objectifs seront opérationnalisés.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Savoie-Zajc et Karsenti (2004) définissent la méthodologie comme un ensemble de points de vue et de perspectives sur la recherche. Elle doit, entre autres, informer sur les moyens choisis pour collecter les données, et ce, au regard des objectifs et de la question de recherche. Ce projet doctoral vise à dégager les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants du BEPEP au Québec, à situer ces représentations par rapport aux différents paradigmes de l'apprentissage et à cerner les liens potentiels qui existent entre les représentations sociales et les actions posées en évaluation des apprentissages. L'étude des représentations demande de rendre explicite un objet qui est, avant tout, implicite (Kagan, 1992). Le cadre conceptuel décrit deux théories autour des représentations sociales : la théorie du noyau central (Abric, 1994) et la théorie des principes organisateurs (Doise et al., 1992). Ces deux théories demandent certaines précautions quant à la méthodologie mise en place. Par conséquent, pour rendre explicites les représentations sociales des finissants, il est essentiel de tenir compte des méthodologies proposées par les tenants de ces théories, mais également de considérer la méthodologie employée dans les études antérieures sur les représentations sociales. Ce chapitre commence par un survol des études réalisées sur les représentations sociales pour mettre en évidence la nécessité d'adopter une approche multiméthodologique. Au regard de ces études et des considérations méthodologiques dictées par l'objet d'étude, l'approche par méthodes mixtes semble la plus appropriée. Cette approche et le design de recherche sont ainsi décrits afin de mettre en évidence la pertinence de ce choix pour mener

cette recherche. Puis, ce chapitre présente les participants à l'étude, les outils de collecte de données et les différents types d'analyse prévus. Enfin, le chapitre termine avec les limites de la recherche en regard de l'objet d'étude des représentations sociales.

3.1. L'étude des représentations sociales

Moscovici (1961) est l'instigateur de l'étude des représentations sociales. Il propose l'utilisation des méthodes traditionnelles de la sociologie et de la psychologie sociale comme l'enquête et l'analyse de contenu pour le faire. L'auteur suggère l'utilisation d'un cahier-questionnaire. Ce cahier comprend, d'une part, un questionnaire et, d'autre part, l'entretien. L'intérêt de combiner ces deux méthodes est, premièrement, de pouvoir aborder les mêmes questions tantôt de manière uniformisée, tantôt de manière libre. Ensuite, l'entretien permet de dégager certains aspects qu'il est difficile de formuler dans une question précise.

Depuis quelques années, certains auteurs, dont Abric (2003) et Apostolidis (2003), expérimentent d'autres méthodes pour l'études des représentations sociales. Ainsi, le questionnaire quantitatif, l'analyse d'un corpus théorique, le réseau d'association et l'évocation hiérarchisée s'avèrent des méthodes utilisées par les chercheurs qui s'intéressent aux représentations sociales. En combinant ces méthodes, il est possible, pour le chercheur, de combler les limites amenées par chacune de ces méthodes. La combinaison des méthodes peut donc se faire de différentes façons avec : 1) des méthodes de la recherche qualitative ; 2) des méthodes de la recherche quantitative ; 3) des méthodes issues de l'un et l'autre type de recherche (qualitative et quantitative). L'approche multiméthodologique est notamment considérée comme indispensable à la fiabilité des résultats, car elle permet la triangulation des données (Apostolidis, 2003) et l'émergence des représentations, qui rappelons-le, sont avant tout implicites. À ce propos, Abric (1994) et Moscovici (1961) expliquent que pour

cerner les représentations sociales, il est nécessaire de mettre en lumière le contenu, l'organisation de ce contenu et la zone muette. Par ailleurs, au regard de la théorie du noyau central et des principes organisateurs, il ne faut pas confondre les représentations sociales avec de simples opinions. La représentation sociale est avant tout un ensemble organisé d'opinions, de croyances, d'informations et d'attitudes (Abric, 1994). Il ne suffit pas de mettre en évidence des opinions pour dégager les représentations sociales (Moisan, 2010). De plus, le cadre conceptuel abordait le concept de la zone muette des représentations sociales. Il s'agit de représentations sociales moins valorisées par les normes diffusées dans la société. L'utilisation de certaines méthodes, tel que l'entretien, ne permettrait pas aux participants de verbaliser certains éléments de la zone muette des représentations sociales (Abric, 2003). Il pourrait être intéressant de multiplier les méthodes pour aider l'émergence de certains éléments de la zone muette, mais également pour rendre explicite le contenu et l'organisation du contenu des représentations sociales. L'approche multiméthodologique devrait ainsi permettre à la fois une triangulation méthodologique, mais aussi, une triangulation théorique.

Plusieurs études récentes sur les représentations sociales ont adopté une approche multiméthodologique que ce soit dans des recherches qualitatives, quantitatives ou mixtes. Le tableau 1 présente une synthèse des études recensées au regard du type de recherche et des outils de collecte de données.

Tableau 1

Recension des recherches sur les représentations sociales

Méthodologie	Instruments
Approches qualitatives	Entrevues + questionnaire ouvert (Matanin et Collier, 2003) Questionnaire qualitatif + journal de réflexion (Doyle, 1997) Entrevues + Entretiens d'explicitation (Nespor, 1987) Texte réflexif (Parker et Brindley, 2008) Entrevues (Skamp, 2001)
Approches par méthodes mixtes	Questionnaire quantitatif + Entrevues (Moscovici, 1961) Questionnaire quantitatif + Focus group (Karp et Woods, 2008) Entrevues + Questionnaire quantitatif (Apostolidis, 2003) Questionnaire qualitatif + Questionnaire quantitatif (Minor et al., 2002) Questionnaire + Documents créés par les participants + entrevues (Fontaine, 1997)

Les études axées sur des données qualitatives ont privilégié des outils de collecte tels que l'entrevue (Matanin & Collier, 2003; Nespor, 1987; Skamp, 2001), le questionnaire avec des questions ouvertes (Doyle, 1997; Matanin & Collier, 2003), le journal de réflexion (Doyle, 1997; Parker & Brindley, 2008) et les entretiens d'explicitation (Nespor, 1987). D'autres études sur les représentations ont entrepris une collecte de données qualitatives et quantitatives. Ainsi, une étude a privilégié l'utilisation d'un questionnaire comportant des données quantitatives suivies d'une entrevue (Apostolidis, 2003). Une autre étude a opté pour un questionnaire collectant des données quantitatives suivies d'un groupe de discussion (Karp & Woods, 2008). Une équipe de chercheurs a choisi de passer deux questionnaires l'un collectant des données quantitatives et l'autre collectant des données qualitatives (Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002). Finalement, une chercheuse a intégré trois outils dont le questionnaire, l'entrevue et l'explicitation de documents créés par les participants (Fontaine, 1997). Les différentes études citées jusqu'ici ont toutes utilisé une approche multiméthodologique pour viser, d'une part, la triangulation des

données pour une meilleure fiabilité des résultats et, d'autre part, pour aider l'émergence des représentations sociales qui sont avant tout implicites.

Afin de dégager les représentations sociales en déterminant leurs structures (noyau central et zone muette) et les principes organisateurs, mais aussi pour prendre en compte d'autres dimensions, telles que Pajares (1992) le propose, il semble nécessaire d'opter pour une approche multiméthodologique. Selon lui, pour étudier les représentations sociales, trois dimensions doivent être considérées : le discours de la personne par rapport à un objet donné, les actions de cette personne et les raisons qui sous-tendent ses actions. À part l'étude de Fontaine (1997) intégrant des documents réalisés par les participants, les études citées plus haut n'ont abordé les représentations que sous l'angle de ce que disent les participants. Or, entre ce que dit une personne et ce qu'elle fait réellement, il peut y avoir un certain décalage. Cette idée pourrait rejoindre certains éléments non verbalisés autour de la zone muette. Par exemple, le stagiaire dit que l'évaluation doit aider l'élève à progresser à son rythme dans ses apprentissages, mais en classe, il place ses élèves en situation de compétition en donnant une période privilège aux élèves qui terminent plus rapidement l'évaluation. Ici, il est possible d'identifier une certaine contradiction. Pour cette raison, il est important de dépasser ce que dit la personne. Dans le cas des finissants du BEPEP, il est nécessaire d'étudier les représentations des stagiaires en les questionnant (pour entendre leur discours), en les observant (pour dégager leurs actions) et en leur donnant un espace dans lequel ils peuvent expliquer ce qu'ils font (pour cerner leur argumentation autour de l'action). Par ailleurs, l'étude du noyau central présuppose la méthode de l'évocation hiérarchisée qui est une méthode quantitative. Cependant, pour comprendre le sens que les stagiaires donnent aux actions, il est nécessaire d'opter pour une méthode qualitative. La recherche par méthodes mixtes semble répondre à ces considérations méthodologiques.

3.2. La recherche par méthodes mixtes

La recherche par méthodes mixtes comprend des présupposés philosophiques et des méthodes d'enquête (Creswell & Plano Clark, 2007). D'une part, des présupposés philosophiques guident la collecte et l'analyse de données et, d'autre part, des approches qualitative et quantitative s'agencent dans les différentes phases de la recherche. Selon Teddlie (2009), ce type de recherche prend sa source dans le pragmatisme. Des concepts comme ceux de la vérité et de la réalité sont démystifiés pour s'intéresser à "ce qui fonctionne" pour répondre à la question de recherche. La nature de la réalité est à la fois vue comme singulière et plurielle (Crotty, 1998). Les chercheurs qui s'inscrivent dans le pragmatisme rejettent les choix associés à une dichotomie entre la recherche qualitative et la recherche quantitative. Ils défendent l'utilisation de la recherche par méthodes mixtes et reconnaissent que le chercheur joue un rôle important dans l'interprétation des données. Ils adoptent une position épistémologique qui se veut pratique. L'idée n'est pas de faire un choix entre la recherche qualitative et la recherche quantitative, mais plutôt de répondre à la question « Quelle méthode est nécessaire pour répondre à ma question de recherche? » (Creswell & Plano Clark, 2007; Teddlie, 2009). Comme mentionnée plus haut, l'étude des représentations sociales doit tenir compte du discours des finissants, de leurs actions et des raisons qui sous-tendent leurs actions. Par ailleurs, cette étude veut mettre en évidence le noyau central et les principes organisateurs des représentations sociales. En optant pour la recherche par méthodes mixtes, l'auteure choisit d'adopter une position épistémologique pragmatique qui lui permet de mener une recherche prenant en compte les différents aspects des représentations sociales. Selon Creswell et Plano Clark (2007), en combinant les méthodes qualitative et quantitative, il serait en principe possible d'atteindre une meilleure compréhension du problème de recherche.

Au regard de l'objet d'étude des représentations sociales et des objectifs de recherche, l'approche multiméthodologique et ce, dans le cadre d'une recherche par méthodes mixtes, semble la plus appropriée. Les deux premiers objectifs visent à dégager et à situer les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants du BEPEP, et ce, dans le but de définir un portrait global des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages. En effet, il faut d'abord connaître les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages avant d'investiguer plus loin. Par ailleurs, pour déterminer la structure d'une représentation sociale (noyau central et zone périphérique) et son organisation, différents auteurs (Abric, 2003; Guimelli, 2003; Silvana de Rosa, 2003) proposent d'utiliser certaines techniques comme l'évocation hiérarchisée, le réseau d'association ou encore les schèmes cognitifs de base pour décrire la structure des représentations sociales. Ces techniques sont intégrées en général dans un questionnaire et demandent une analyse quantitative, telles que les mesures de tendance centrale (moyenne et écart-type) ou encore le calcul des fréquences. Pour réaliser ce type d'analyse, il est essentiel d'avoir un nombre suffisant de participants. Par conséquent, pour cette recherche, la première méthode retenue consiste à faire passer un questionnaire collectant des données quantitatives et qualitatives auprès de tous les finissants du BEPEP à l'UQAC. Cet outil permet de dégager les représentations sociales en ayant accès au discours des finissants par rapport à l'évaluation des apprentissages. Le troisième objectif vise à cerner les liens qui existent entre les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages et les actions en évaluation posées par les finissants du BEPEP. Cet objectif demande d'aller observer le finissant sur le terrain et de le questionner sur ses actions pour établir des liens entre ses représentations sociales et les actions qu'il pose. Dans ce cas, les méthodes retenues sont l'observation sur le terrain et l'entretien d'autoconfrontation simple, deux méthodes issues de la recherche qualitative.

En résumé, cette recherche s'inscrit dans une recherche par méthodes mixtes intégrant à la fois des données qualitatives issues d'observations et d'entretiens

d'autoconfrontation simple et des données quantitatives issues d'un questionnaire et de l'évocation hiérarchisée.

3.3. Le design méthodologique

La recherche par méthodes mixtes comporte plusieurs types de design : le design de *triangulation*, le design d'*intégration*, le design *explicatif* et le design *exploratoire* (Creswell & Plano Clark, 2007). Le design de *triangulation* intègre des données quantitatives et qualitatives selon une importance identique. Les données sont fusionnées entre elles pour valider l'analyse. Le design d'*intégration* introduit un type de données à l'intérieur d'une recherche utilisant prioritairement l'autre type de données. Le design *explicatif* débute par une collecte de données quantitatives, puis se poursuit par une collecte de données qualitatives. Il est choisi lorsque le chercheur souhaite, dans une première phase de la recherche, faire une sélection de participants selon des critères préétablis. Enfin, le design *exploratoire* vise la collecte de données qualitatives pour ensuite faire une collecte quantitative. Ce design est priorisé pour le développement d'instruments quantitatifs (Creswell & Plano Clark, 2007).

Cette recherche s'inscrit dans un design de triangulation, car le but est de valider et d'approfondir les données quantitatives et qualitatives qui seront collectées à l'aide du questionnaire. Par ailleurs, les données qualitatives et quantitatives dans ce type de design sont d'importance égale et servent à parité pour répondre aux questions de recherche. Le design de recherche par méthodes mixtes est donc, ici, un design de triangulation.

Dans un premier temps, la collecte débute par un questionnaire afin de commencer à dégager et situer les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez tous les finissants du BEPEP. Le but du questionnaire est de dresser un tableau préliminaire des représentations sociales et de les situer en collectant des données qui

nous permettent de dégager le noyau central, la zone périphérique et les principes organisateurs de ces représentations sociales à partir du discours des finissants. La deuxième phase introduit une méthode issue des approches qualitatives pour approfondir les analyses issues des données du questionnaire et pour prendre en compte les actions des stagiaires et les raisons sous-jacentes à leurs actions. Cette phase consiste à filmer les stagiaires dans des situations d'enseignement-apprentissage en classe, puis à mener des entretiens d'autoconfrontation simple en regardant des séquences du film. Cette deuxième phase vise à mettre en évidence certains éléments occultés par les répondants au questionnaire. En observant le stagiaire, il se peut qu'on constate que les représentations sociales issues des réponses au questionnaire ne se concrétisent pas nécessairement dans l'action filmée en classe. De plus, certains éléments moins valorisés par rapport à l'évaluation des apprentissages, comme la compétition ou encore le test à choix multiples, pourraient émerger des observations et des entretiens. La figure 2 schématise le design de recherche.

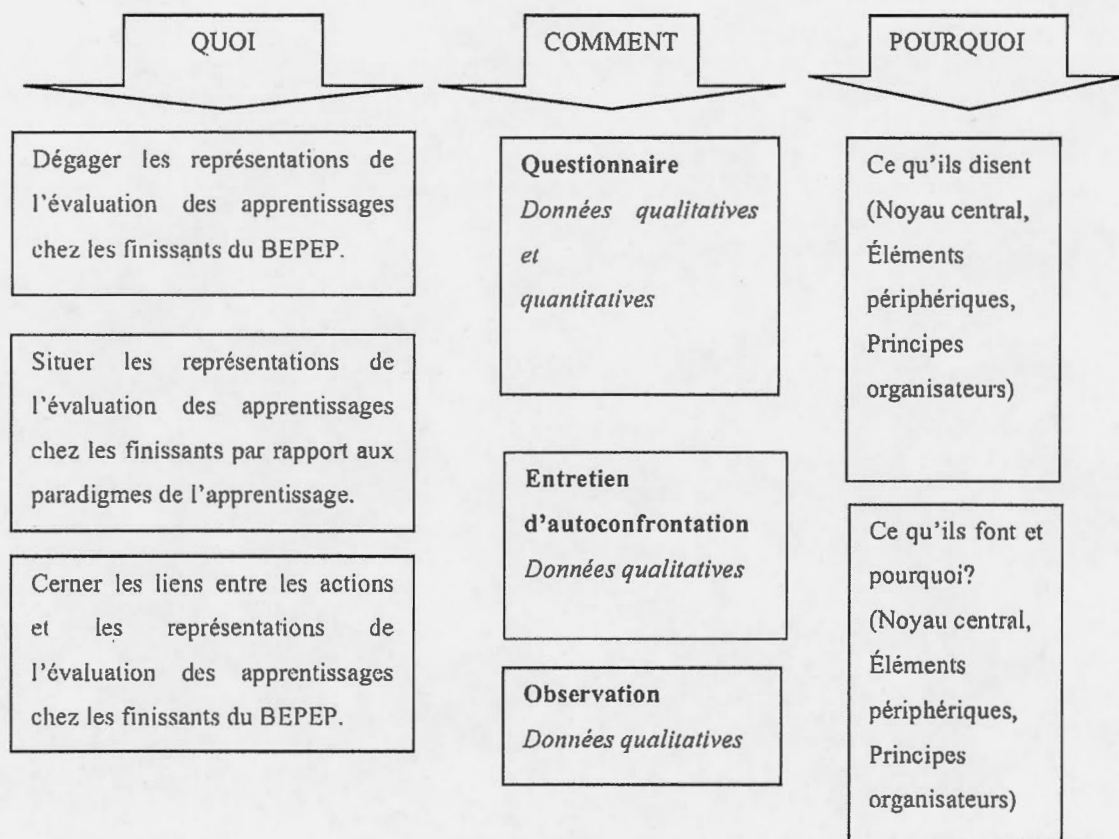


Figure 2: Design méthodologique

3.3.1. Le questionnaire

Plusieurs études s'intéressant aux représentations ont recours au questionnaire (Apostolidis, 2003; Fontaine, 1997; Karp & Woods, 2008; Minor et al., 2002; Moscovici, 1961). Il s'agit d'un outil privilégié dans l'étude des représentations sociales pour proposer à une population donnée plusieurs questions sur un objet donné (Van der Maren & Yvon, 2009). Ce type de méthode est utilisé lorsqu'il existe peu ou pas de connaissances sur un sujet donné (Fortin, Côté, & Fillion, 2006). La recension des écrits met en évidence que les étudiants arrivent avec des représentations déjà bien ancrées de la profession (Doyle, 1997; Pajares, 1992) et qu'ils en ressortent avec des représentations à peu près similaires (Clift & Brady,

2005; Kagan, 1992; Wideen et al., 1998). Toutefois, la structure et l'organisation de ces représentations ne sont pas nécessairement décrites par ces recherches. Le questionnaire doit favoriser l'émergence du noyau et de ses éléments périphériques ainsi que des principes organisateurs d'une représentation sociale.

Le questionnaire peut être construit à partir d'une préenquête. La plupart du temps, il s'agit d'entretiens menés auprès d'un échantillon de population afin de recueillir des éléments d'informations que possède cette population. Toutefois, on peut également utiliser dans la préenquête des documents écrits (Van der Maren & Yvon, 2009). Cette deuxième option est retenue pour la construction du questionnaire de la présente recherche. Ainsi, un questionnaire est conçu à partir d'une recension des écrits portant sur les paradigmes de l'apprentissage et sur l'évaluation des apprentissages. Cette recension vise à définir chaque paradigme de l'apprentissage au regard de l'évaluation des apprentissages, et ce, pour compléter le cadre théorique de la présente recherche. Le questionnaire est ensuite distribué à tous les finissants du BEPEP de l'Université du Québec à Chicoutimi (N=45).

Le questionnaire comporte trois parties (voir appendice A). La première partie aborde les données personnelles du participant : le nom, le prénom, le code permanent, le numéro de téléphone, le lieu du stage (commission scolaire et école) et le cycle dans lequel se déroule le stage. Ces informations servent à réaliser un portrait de la population à l'étude, mais également à contacter les finissants lors de la deuxième phase de recherche.

La deuxième partie du questionnaire vise à faire émerger le noyau central et les éléments périphériques de la représentation sociale de l'évaluation, de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant et du rôle de l'élève. Pour recueillir ces données, la méthode de l'évocation hiérarchisée (Abric, 2003) est utilisée. Ce type de méthode permet de réduire considérablement les incertitudes concernant les frontières

entre les éléments constitutifs et non constitutifs des représentations sociales (Doise, 1992). L'évocation hiérarchisée consiste, dans un premier temps, à demander au participant de verbaliser tous les mots ou expressions qui lui viennent à l'esprit à partir d'un mot inducteur. La question peut se poser comme suit : « Lorsque vous entendez le mot « évaluation », quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit? ». Cette association libre permet l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans des productions discursives (Abric, 2003). Une fois l'évocation faite, il s'agit de la hiérarchiser. Ainsi, dans un deuxième mouvement, le participant est invité à classer ses propres mots ou expressions en fonction de l'importance qu'il leur accorde. Pour illustrer ce propos, un finissant en enseignement verbalise comme mots en lien avec l'évaluation : *note, session, choix multiples, formative, apprentissage*. Ensuite, il classe chaque mot selon l'importance qu'il leur donne : 1. *apprentissage*, 2. *note*, 3. *choix multiples*, 4. *session*, 5. *formative*. À partir de cette évocation hiérarchisée, le chercheur dispose d'un corpus de mots qui définissent le contenu de la représentation, en plus de deux indicateurs quantitatifs pour chaque mot produit : la fréquence d'apparition et le score d'importance accordé à ce mot par les participants. Dans certains cas, il se pourrait que le mot « note » soit celui qui a été le plus fréquemment cité. Par contre, le mot apprentissage est celui qui a eu le plus d'importance selon le rang que les étudiants lui ont donné. Cette deuxième partie du questionnaire s'attardant à l'évocation hiérarchisée comprend donc cinq questions autour des mots : évaluation, apprentissage, rôle de l'enseignant et rôle de l'élève.

La troisième partie du questionnaire vise à situer les représentations sociales par rapport aux paradigmes de l'apprentissage. Selon Doise (1992), il est nécessaire de dépasser la description du contenu pour étudier les représentations sociales, et ce, pour éviter de les considérer comme des réalités en soi. Selon lui, la représentation sociale est toujours ancrée dans des significations plus générales intervenant dans des rapports symboliques propres à un champ social donné. Dans le cas de cette

recherche, les représentations sociales du finissant proviennent du rapport qu'il a eu avec l'évaluation des apprentissages en tant qu'élève, mais aussi de l'influence exercée sur l'évaluation par les paradigmes de l'apprentissage qui traversent la société. Donc, la troisième partie de ce questionnaire vise à répondre au souci de dépasser la simple description du contenu pour aller ancrer les représentations sociales dans les paradigmes. Il s'agit, en quelque sorte, de collecter des données susceptibles d'analyser les principes organisateurs des représentations sociales, et ce, en regard des paradigmes. Selon Doise (1992), lorsque le but est d'ancrer les contenus des représentations sociales dans la manière dont les personnes (les finissants) se situent à l'égard des divisions positionnelles et catégorielles (paradigmes de l'apprentissage) propres à un champ social (l'évaluation des apprentissages), l'ancrage est psychosociologique. Pour étudier cette modalité d'ancrage, il est possible de constituer une liste d'énoncés à partir d'une recension des écrits. À la suite d'une recension des écrits autour de l'évaluation des apprentissages et autour des paradigmes de l'apprentissage, 49 énoncés sont créés. Dix énoncés portant sur la vision de l'apprentissage, 15 énoncés abordant la vision du rôle de l'enseignant, 24 énoncés en lien avec l'évaluation des apprentissages. Ces énoncés rejoignent l'un ou l'autre des paradigmes définis dans le cadre conceptuel. Également, cette partie du questionnaire comprend une question portant sur le sentiment de compétence du finissant par rapport à l'évaluation des apprentissages. Cette question poursuit deux buts : le premier vise à établir un portrait du sentiment de compétence des finissants en enseignement afin de valider les propos avancés dans la problématique ; le deuxième est de cibler les finissants qui seront choisis pour l'étape des observations et des entretiens d'autoconfrontation. Pour cette partie, il pourrait être intéressant d'observer autant des stagiaires qui se disent très compétents que des stagiaires qui se disent moins compétents. Une dernière question plus globale sur un souvenir marquant d'une évaluation pertinente vécue par le stagiaire termine le questionnaire. Cette question vise à observer les influences que pourrait avoir eues le

stagiaire pour construire ses représentations sociales de l'évaluation des apprentissages.

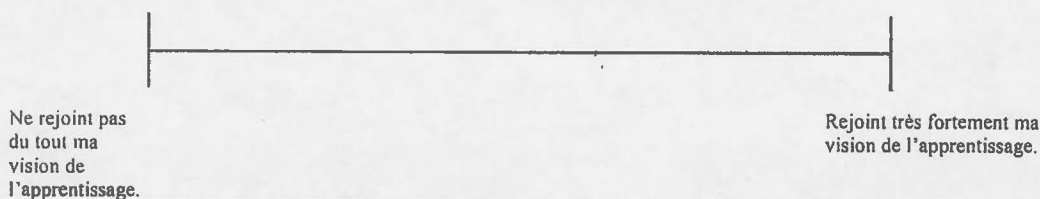
Les énoncés sont mesurés à l'aide d'une échelle par analogie visuelle (Vallerand & Hess, 2000). Pour chaque question, le participant doit réaliser un trait sur une ligne continue qui sépare deux choix de réponses. Le tableau suivant illustre l'exemple d'une échelle par analogie visuelle.

Tableau 2

Extrait du questionnaire

Ma vision de l'apprentissage

XX. L'évaluation vise à comprendre le processus derrière la réponse de l'élève.



Contrairement à l'échelle de Likert qui demande aux participants de porter un jugement éclairé à la valeur à accorder à chaque énoncé, cette technique de mesure possède comme avantage méthodologique le fait qu'elle est très sensible pour calculer le score du participant (Vallerand & Hess, 2000). Par exemple, dans une échelle de type Likert avec des catégories « *très en accord* », « *plutôt en accord* », « *en accord* », et « *pas du tout en accord* », le participant pourrait cocher la case « *en accord* » qui est la troisième catégorie, donc celle qui est la plus proche du *désaccord*. Cependant, il est quand même en accord. Donc, il peut y avoir confusion lors de l'analyse. Dans le cas de l'échelle par analogie visuelle, si le participant est en accord, il risque de tracer sa ligne plus proche de « *rejoint très fortement ma vision*

d'apprentissage ». La continuité de la ligne lui permet d'être plus précis et pas nécessairement obligé de se positionner dans des réponses préconçues. Le deuxième avantage a trait à la possibilité d'éliminer les biais dans les réponses lorsque les mêmes mesures sont utilisées à plusieurs reprises dans le temps (Vallerand & Hess, 2000). Par exemple, si le finissant a déjà répondu à une question portant sur l'évaluation formative avec une échelle de type Likert, il risque de se souvenir de la catégorie cochée ou de retourner à cette question pour voir ce qu'il avait coché. Or, à moins qu'il ne passe le questionnaire avec une règle, recopier le trait exactement au même endroit sur la ligne sera beaucoup plus difficile pour lui.

Tout questionnaire conçu pour une recherche doit répondre à certains critères de validité. En d'autres termes, un questionnaire valide permet d'évaluer le construit désiré (Vallerand & Hess, 2000). Trois types de validité sont reconnus par les « Standards for Educational and Psychological Tests » (American Psychological Association, 2009) : la validité de contenu, la validité de critère et la validité de construit. La validité de contenu consiste à vérifier si les énoncés rejoignent le contenu qui devrait être étudié (Vallerand & Hess, 2000). Pour répondre à ce critère, le questionnaire a été soumis à un expert de l'évaluation des apprentissages et à trois experts en fondements de l'apprentissage. Il leur a été demandé d'identifier chaque énoncé avec le paradigme de l'apprentissage auquel il correspond. Sur les 49 énoncés de départ, 14 énoncés n'ont pas obtenu l'unanimité des experts. Il s'agit des énoncés numéros 13, 17, 19, 21, 27, 28, 30, 34, 36, 37, 38, 39, 53, 57. Ils ont donc été retirés lors de l'analyse du questionnaire. La validité de contenu est également vérifiée lors d'une mise à l'essai dans l'intention d'observer la pertinence, la représentativité et la clarté du contenu (Bernaud, 2007). Cinq étudiants de quatrième année du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) ont mis à l'essai le questionnaire. Le choix de proposer le questionnaire à des étudiants de 4^e année du BES s'appuie sur le fait que ces étudiants ont sensiblement suivi le même cheminement que les finissants du BEPEP qui sont la population à l'étude. Les étudiants du BES ont également suivi

un cours sur l'évaluation des apprentissages, ce qui leur donne quelques bases par rapport au vocabulaire utilisé. Deux modifications ont été apportées afin de clarifier le sens de deux énoncés.

La validité de critère porte sur l'efficacité d'un questionnaire à prédire les comportements. Par exemple, le DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*) vise à identifier les troubles envahissant du développement. L'efficacité du questionnaire à prédire le trouble ou non du trouble du développement avec ou sans hyperactivité correspond à la validité de critère. Dans cette recherche, même si le but n'est pas de prédire un comportement, cette validité s'applique pour vérifier une concomitance dans les réponses des participants pour les affirmations concernant le même paradigme de l'apprentissage. Par exemple, un finissant devrait répondre sensiblement de la même façon dans les énoncés qui visent le même paradigme.

Finalement, la validité de construit révèle à quel point le questionnaire mesure réellement ce qui est défini dans le cadre théorique spécifique (Vallerand & Hess, 2000). En basant les énoncés du questionnaire sur le cadre conceptuel, la chercheuse souhaitait dégager les représentations des finissants en regard de cinq paradigmes de l'apprentissage. En psychométrie, l'analyse par composantes principales est particulièrement utile pour vérifier la validité du test (Dancey & Reidy, 2007). Elle pourrait, entre autres, permettre à la chercheuse de constater s'il y a ou non, cinq catégories. Cependant, un des postulats à respecter pour ce type d'analyse est d'avoir un échantillon minimal de 100 participants (Dancey & Reidy, 2007). Le présent échantillon ne compte que 42 participants. Il ne sera donc pas possible de tester la validité de construit à l'aide d'un test statistique.

Du point de vue de la logistique, la chercheuse a présenté le questionnaire aux 45 finissants du BEPEP lors d'un cours à l'UQAC au mois de novembre 2011. Elle ne

connaissait pas ces étudiants et n'avaient jamais eu l'occasion de leur enseigner, ni de les superviser. Elle leur a expliqué les objectifs de la recherche et les modalités de confidentialité. Elle a aussi mentionné que les participants étaient libres de répondre au questionnaire. Finalement, elle leur a remis le formulaire de consentement éthique en leur expliquant les modalités entourant la recherche. Les études ayant abordé les représentations avec un questionnaire ont toutes mis en évidence le risque de désirabilité sociale chez les participants (Fontaine, 1997; Karp & Woods, 2008; Minor et al., 2002; Pajares, 1992). La chercheuse a ainsi précisé qu'il était important de répondre avec transparence, car aucun jugement ne serait porté sur leurs réponses. Par ailleurs, le questionnaire pouvait être vu comme un examen de connaissances par les participants. Ils risquaient donc de répondre selon les connaissances qu'ils avaient reçues dans les cours à l'université plutôt que selon leurs propres représentations, d'où l'importance d'avoir rappelé les objectifs de la recherche avant la passation du questionnaire et d'aller également observer les finissants en stage par la suite. Sur les 45 finissants, trois ont refusé de répondre au questionnaire. Cette première phase de collecte a permis de documenter le discours des finissants (n=42) autour de l'évaluation des apprentissages.

La deuxième phase de la recherche vise à collecter des données pour cerner les liens qui existent entre les représentations de l'évaluation des apprentissages et les actions en évaluation des apprentissages posées par les finissants. Cet objectif demande une collecte de données en deux temps. L'observation en situation qui met en évidence les actions des stagiaires ; ensuite, l'entretien qui permet d'aborder les raisons sous-jacentes aux actions. Il appert que pour répondre à ces différentes étapes d'observation en situation et d'échanges sur l'action, l'entretien d'autoconfrontation est une méthode pertinente pour la deuxième partie de la collecte de donnée.

3.3.2. L'observation en situation et l'entretien d'autoconfrontation

L'objectif de cette deuxième étape est de cerner les liens entre les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages et les actions posées par les stagiaires. Pour ce faire, il est nécessaire d'observer le stagiaire en action (ce qu'il fait) et de le questionner sur ses actions (les raisons pour lesquelles il le fait). Une méthode prisée dans la tradition ergonomique (Leplat, 1997; Teiger & Laville, 1991) est l'entretien d'autoconfrontation qui permet une coanalyse entre les participants de la recherche, mais également une analyse de la situation observée. Cette méthode s'appuie sur l'image comme support principal des observations (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000). Il s'agit de filmer le stagiaire en action et, ensuite de le confronter à ses propres actions en lui soumettant des séquences choisies du film. Il y a donc une première phase d'observation durant laquelle le chercheur a accès à la pratique constatée (Gagnon, 2007) ou, selon Collerette (1996), à l'expérience vécue par les acteurs en situation. Cette première phase consiste pour le chercheur à définir des unités d'observation, des séquences filmées dans le but de documenter l'objet à l'étude (Savoie-Zajc, 2004). La chercheuse se rend donc dans la classe pour filmer le stagiaire dans le but d'extraire des séquences concernant des actions en évaluation. Ces séquences sont ensuite visionnées par le stagiaire lors de l'entretien d'autoconfrontation. Dans le but d'assurer l'observation d'actions en évaluation, la chercheuse propose au stagiaire de planifier une situation d'enseignement et d'apprentissage complète lors de l'observation en classe. La situation doit intégrer une mise en situation, un déroulement et une conclusion. Le stagiaire est libre de choisir l'approche pédagogique qui lui paraît la plus pertinente. Le but est de cibler les moments d'évaluation des apprentissages tels que décrits dans le cadre conceptuel. L'observation s'attarde donc à des signes d'évaluation de l'état des connaissances des élèves (activation des connaissances antérieures des élèves), des signes de rétroactions durant la situation d'apprentissage (par les pairs, par le stagiaire

ou par la situation), des signes de régulation des apprentissages ou de l'enseignement (de l'élève ou du stagiaire).

La deuxième phase intègre une autoconfrontation simple qui implique que le stagiaire visionne, en présence du chercheur, les séquences filmées dans lesquelles il pose des actions en évaluation. L'entretien d'autoconfrontation simple cible la verbalisation des intentions derrière l'action comme le ferait l'entretien d'explicitation (Vermersh, 1994). Cependant, l'entretien d'autoconfrontation simple intègre obligatoirement l'observation et le film, ce qui n'est pas le cas dans l'entretien d'explicitation où le participant se remémore une situation pour en donner une explication. L'autoconfrontation simple permet de cerner les représentations sous-jacentes à l'action. Le stagiaire étant seul avec le chercheur, il peut verbaliser sa réflexion librement et développer son propre point de vue.

Les séquences ayant un lien avec l'évaluation des apprentissages (rétroactions, régulations, diagnostique) sont choisies pour confronter le stagiaire à ses actions. Cependant, pour observer la réflexion du stagiaire dans sa globalité, les séquences portant uniquement sur la mise en place de l'apprentissage sont intégrées. Par exemple, un stagiaire amorce sa situation d'apprentissage en activant les connaissances de ses élèves. Ensuite, il enseigne collectivement une notion spécifique et, finalement, il demande à ses élèves de compléter une activité écrite pour vérifier les apprentissages. Il est nécessaire de questionner le stagiaire pour comprendre les raisons qui sous-tendent le fait d'activer les connaissances des élèves. Est-ce pour diagnostiquer les connaissances des élèves (évaluation), pour amener les élèves tous au même niveau ou est-ce, par simple réflexe, pour l'intégrer dans sa situation d'apprentissage? Pour cerner les représentations, cette partie semble aussi importante que la dernière partie durant laquelle le stagiaire demande à l'élève de réaliser un travail écrit (évaluation formative). Les séquences choisies sont différentes d'un stagiaire à l'autre, mais doivent permettre d'échanger autour de l'évaluation des

apprentissages, le but étant de faire émerger les intentions des stagiaires sous-jacentes à leurs actions, et ce, au regard des apprentissages ciblés. En général, l'entretien d'observation compte entre cinq et sept séquences (voir appendice C) et comprend la mise en situation, l'activation des connaissances, la présentation des nouveaux contenus, l'activité des élèves et le retour sur les apprentissages réalisés. Dans ces conditions, il est possible de cerner la situation d'apprentissage dans sa globalité et d'observer comment le stagiaire juge les apprentissages de ses élèves durant toute la période. Les observations filmées durent entre 45 minutes et 55 minutes et les séquences observées s'étirent d'une à 10 minutes (voir appendice C). Un canevas d'entretien avec des thèmes à aborder guide le déroulement. Pour chaque séquence, plusieurs questions sont posées en regard de l'action elle-même, l'intention derrière l'action et l'évaluation. Le tableau 4 reprend chaque catégorie en y indiquant les questions qui peuvent être posées.

Tableau 3

Extrait du canevas de l'entretien d'autoconfrontation simple

Thèmes	Suggestions de questions
L'action en elle-même	<p>Pouvez-vous m'expliquer ce que vous faites dans cette séquence?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment situez-vous votre rôle en tant qu'enseignant dans cette action? • Quel rôle donnez-vous à vos élèves à ce moment-ci?
L'intention	<p>Quelle était votre intention dans cette action? (apprentissages, compétences, régulation, etc.)</p> <p>Auriez-vous pu utiliser une autre stratégie pour la même intention? Laquelle?</p> <p>Pourquoi avez-vous choisi celle-ci pour répondre à cette intention?</p>
L'évaluation	<p>Est-ce que, dans cette séquence, l'élève est évalué?</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Si oui) Que faites-vous des résultats issus de cette évaluation? (intégration dans le bilan de fin d'étape, correction de l'enseignement, différenciation de l'enseignement, etc.) ? • (Si non) Pourquoi, selon vous, cette action ne permet pas d'évaluer l'élève? • (Si non) Que feriez-vous pour évaluer l'élève? <p>Comment jugez-vous la compréhension des élèves?</p> <p>Comment jugez-vous les apprentissages de vos élèves?</p>

Ce tableau contient des pistes de questions. Il est important de souligner que l'entretien est de type semi-dirigé et consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur (Savoie-Zajc, 2003). Le rythme et le contenu de

l'échange se déroulent sur un mode qui ressemble à celui de la conversation en abordant les thèmes généraux présentés dans le tableau 4.

L'entretien d'autoconfrontation, selon Clot et *al.* (2000), comprend normalement une troisième phase après l'observation et l'autoconfrontation simple. Il s'agit de l'entretien d'autoconfrontation croisée qui met en confrontation deux participants face au visionnement de l'entretien d'autoconfrontation simple réalisé au préalable par l'un des deux participants (Clot et *al.*, 2000). Cependant, le processus de l'autoconfrontation simple et ensuite croisée a pour but le développement professionnel des participants en leur permettant d'échanger et de confronter leurs idées sur un sujet donné. Ce processus s'inscrit dans une démarche d'intervention plus connue sous le nom de la clinique de l'activité (Van der Maren & Yvon, 2009). Or, cette recherche n'a pas de visée de formation. Le but n'est pas de changer les représentations des stagiaires en leur permettant de confronter leurs opinions, leurs croyances et leurs connaissances. Il ne s'agit pas de former les stagiaires à l'évaluation selon une approche pédagogique ou l'autre. Les objectifs visent uniquement à identifier les représentations, à les situer et à cerner les liens qui existent entre les représentations et l'action. Ainsi, l'autoconfrontation simple est suffisante pour étudier les représentations sociales qu'ont les stagiaires en situation. Nous rejoignons dans ce cas l'approche d'analyse du cours d'action (Van der Maren & Yvon, 2009) qui vise à examiner la pensée en situation.

Quatre stagiaires du BEPEP ont participé à la deuxième phase de la recherche. Il est nécessaire de rappeler que ce sont des étudiants finissants de quatrième année qui participent à un stage d'une durée de 12 semaines. Le questionnaire se terminait par une question visant à cibler des volontaires pour la suite de la recherche. Huit stagiaires avaient précisé leur intérêt à participer à cette deuxième phase de la recherche. Trois d'entre eux ont été écartés d'office pour des raisons de faisabilité. Ces finissants réalisaient leur stage à quelques 1000 km de l'université d'attache.

Ainsi, il aurait été difficile pour la chercheuse de se déplacer six fois dans leur école (trois observations et trois entretiens). Un stagiaire s'est rétracté au moment de l'invitation. Un stagiaire a répondu vouloir participer, mais ne s'est jamais présenté à la première réunion d'information. Il restait donc trois stagiaires volontaires sur les huit qui avaient mentionné vouloir participer. Après avoir réalisé une première analyse du questionnaire, un deuxième appel a été fait auprès de trois stagiaires dont les réponses dans le questionnaire induisaient des éléments liés à des paradigmes divers. Ces trois stagiaires correspondaient à des profils différents par rapport à l'analyse du questionnaire et réalisaient leur stage au deuxième cycle. Ce cycle n'était pas encore représenté dans l'échantillon. Sur ces trois stagiaires, une stagiaire a souhaité participer à la suite de la recherche. Par conséquent, la deuxième phase s'est déroulée avec quatre stagiaires, toutes des femmes, dont voici le profil.

Tableau 4

Profil des stagiaires participant aux entretiens d'autoconfrontation

		Dates des observations	Dates des entretiens d'autoconfrontation
Stagiaire A (Léa)*	Commission scolaire des Rives-Du-Saguenay 3 ^e cycle (5 ^e année du primaire)	23 janvier 2012 14 février 2012 14 mars 2012	2 février 2012 29 février 2012 2 avril 2012
	Sentiment de compétence : 3,7/10		
Stagiaire B (Isée)	Commission scolaire des Rives-Du-Saguenay 3 ^e cycle (5 ^e année du primaire)	25 janvier 2012 15 février 2012 15 mars 2012	9 février 2012 29 février 2012 2 avril 2012
	Sentiment de compétence : 6,2/10		
Stagiaire C (Anne)	Commission scolaire des Rives-Du-Saguenay 1 ^{er} cycle (2 ^e année du primaire)	1 ^{er} février 2012 14 février 2012 21 mars 2012	6 février 2012 27 février 2012 5 avril 2012
	Sentiment de compétence : 4,9/10		
Stagiaire D (Éva)	Commission scolaire de La Jonquière 2 ^e cycle (3 ^e année du primaire)	26 janvier 2012 13 février 2012 14 mars 2012	7 février 2012 27 février 2012 3 avril 2012
	Sentiment de compétence : 4,1/10		

* Les stagiaires ont été rebaptisées par des prénoms fictifs.

Selon l'analyse du questionnaire, les quatre stagiaires se positionnent en accord avec les principes des paradigmes de l'humanisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme. Il importe de noter que les réponses au questionnaire permettent de déterminer les représentations sociales uniquement à partir du discours des stagiaires. Comme l'échantillon comprend des stagiaires ayant le même profil par rapport aux paradigmes de l'apprentissage, il est possible de comparer leurs actions et l'interprétation qu'elles en font. Une première rencontre informelle a eu lieu avec les stagiaires pour créer un premier contact et pour vérifier si elles étaient à l'aise avec le processus de collecte de données.

L'étude s'échelonne sur toute la durée du stage pour observer les représentations à différents moments du stage (au début, au milieu et à la fin). Cette partie de l'étude se déroule en deux étapes : observation filmée en classe (une période), entretien d'autoconfrontation simple à partir de séquences filmées. Ce processus est répété trois fois et permet de créer un réel contact entre la chercheuse et les stagiaires. Par ailleurs, il est possible d'observer une certaine constance dans le contenu des échanges et des actions des stagiaires entre le début et la fin de la recherche. Cette observation rejoint Pajares (1992) qui explique qu'étant donné que les représentations sociales sont en partie inférées, il est essentiel d'avoir plusieurs périodes d'observation et de discussion pour pouvoir dégager une certaine constance dans les propos. Par ailleurs, l'expérience d'un stage long vise à mettre le stagiaire dans un contexte de prise en charge complète de la classe. Dans le cas de cette recherche, plus le stage avançait, plus les stagiaires ont gagné en responsabilité et plus elles ont pris plus d'assurance dans leurs propos. La figure 3 résume le processus de collecte de données.

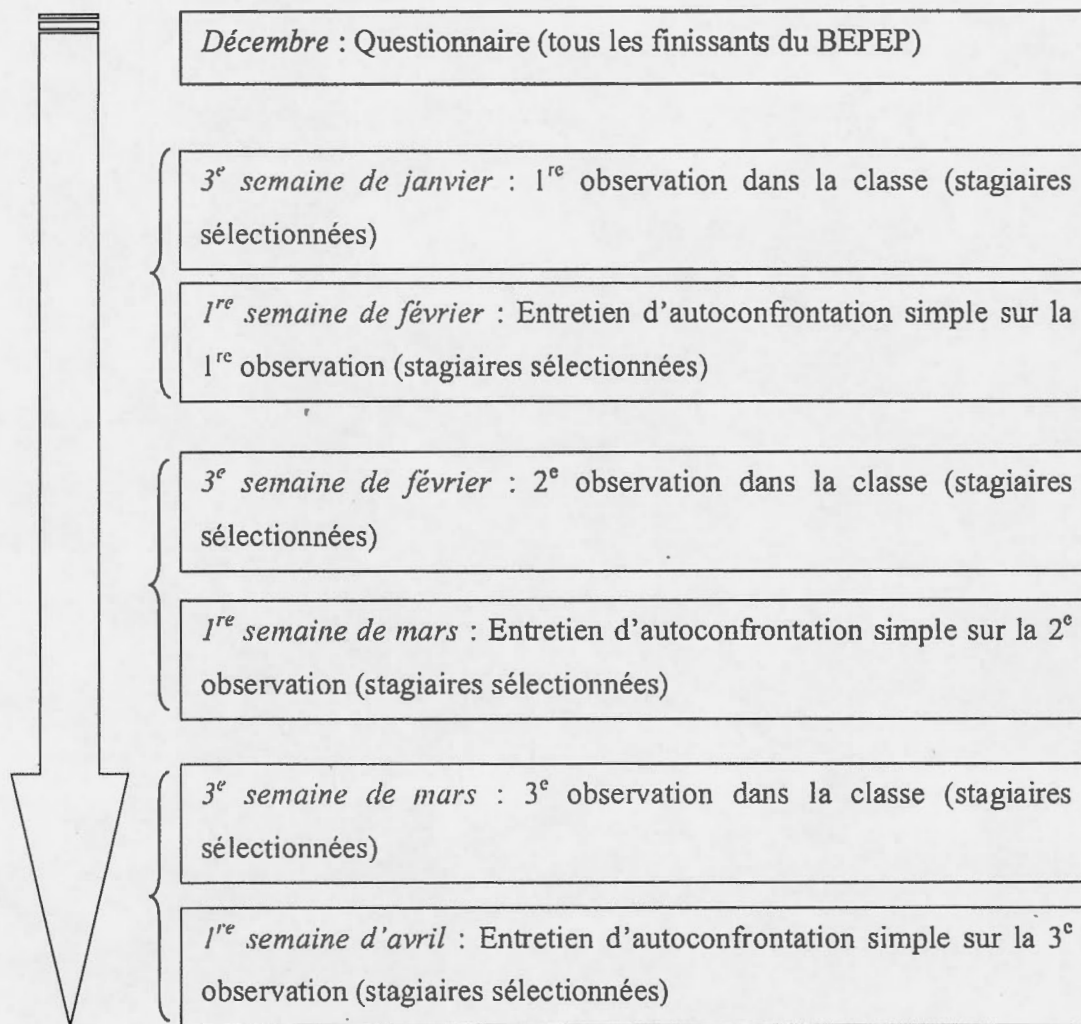


Figure 3. Processus de collecte de données

Finalement, la chercheuse a tenu un journal de bord pour consigner ses observations d'ordre méthodologique, ses questions et ses réflexions d'ordre théorique durant les observations en classe et les entretiens d'autoconfrontation simple. Ce journal est une sorte de mémoire vive de la recherche et a trois fonctions : garder le chercheur réflexif pendant la recherche, fournir un espace pour exprimer ses

interrogations, consigner les informations qu'il juge pertinentes (Savoie-Zajc, 2004). En plus, le chercheur peut y consigner des informations par rapport à des événements particuliers qui se produisent durant la collecte.

3.4. L'analyse des données

L'analyse des données est menée en deux étapes : l'analyse du questionnaire et l'analyse des observations et des entretiens d'autoconfrontation. L'analyse du questionnaire vise à dégager les représentations sociales des finissants du BEPEP et à les situer par rapport aux paradigmes de l'apprentissage, alors que l'analyse des observations et des entretiens d'autoconfrontation vise à cerner les liens qui existent entre les actions posées par le stagiaire et les représentations de l'évaluation des apprentissages.

3.4.1. L'analyse du questionnaire

Plusieurs types d'analyse sont réalisés sur les données issues du questionnaire avant de poursuivre la recherche dans les milieux de stage. La plupart de ces analyses sont menées à l'aide du logiciel *SPSS*. L'analyse du questionnaire débute par l'analyse du noyau central à partir des évocations faites par les finissants en regard des concepts, d'apprentissage, d'évaluation, du rôle de l'enseignant et du rôle de l'élève. Cette analyse vise à situer les représentations sociales des finissants. Seca (2010) propose pour analyser le noyau central de calculer deux indicateurs : la fréquence de chaque terme émis par l'ensemble de l'échantillon et son rang d'importance à la suite du classement des termes induits. Dans la présente recherche, le premier indicateur correspond à la fréquence de chacun des termes choisis par les finissants pour décrire les catégories de l'évaluation, de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant et du rôle de l'élève. Ensuite, à partir de l'ensemble de ces termes induits, un calcul est réalisé sur le rang qui a été donné à chaque terme. Ces résultats

n'ont pas la prétention de généraliser les représentations sociales pour tous les finissants en enseignement au Québec puisqu'ils correspondent à une population particulière, celle des finissants du BEPEP de l'UQAC. Rappelons que même si les catégories de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant et du rôle de l'élève sont abordées, les représentations sociales issues de ces catégories permettent également de documenter les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages. L'évaluation des apprentissages est, en effet, liée à la façon de concevoir l'apprentissage, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'élève.

La dernière analyse faite sur les données du questionnaire porte sur les réponses aux énoncés mesurés à partir de l'échelle par analogie visuelle. Il s'agit de l'analyse de classification (*Cluster analysis*) appelée également analyse typologique. Ce type d'analyse vise à identifier des classes à l'intérieur d'un ensemble d'entités mélangées que l'on croit appartenir à des populations différentes (Vachon, Beaulieu-Prévost, Ouellette, & Achille, 2005). Dans le cas de la présente recherche, il est possible que les finissants ne portent pas tous les mêmes représentations sociales. Le but de ce type d'analyse est plutôt d'observer si, oui ou non, il y a des classes différentes parmi les finissants. En d'autres termes, cette analyse permet d'observer les principes organisateurs des représentations sociales, (Doise et al., 1992) deuxième théorie en lien avec l'objet d'étude.

Avant de procéder à l'analyse de classification, il est nécessaire d'opérationnaliser les variables qui, dans le cas de cette recherche, revient à regrouper les énoncés d'un même paradigme en une seule variable. Selon Rapkin et Luke (1993), il est préférable de réduire les variables pour faire ce type d'analyse. Pour ce faire, une matrice de corrélation est réalisée. Les énoncés d'un même paradigme sont considérés modérément corrélés entre eux si $r \geq 0,3$ (Tabachnick & Fidell, 2001). Il s'agit de faire la moyenne des scores obtenus pour chacun des énoncés corrélés entre eux, et cela, afin de créer une nouvelle variable.

La structure de l'analyse de classification consiste à mesurer l'espace métrique entre les scores obtenus par chaque individu. Il existe plusieurs façons de le mesurer, mais la distance euclidienne est la plus populaire et surtout la plus utilisée en sciences humaines (Rapkin & Luke, 1993; Vachon et al., 2005). Elle représente la distance la plus courte entre deux points dans un espace multidimensionnel. Avec deux variables, l'espace comprend deux dimensions alors qu'avec cinq variables, comme c'est le cas pour cette recherche, l'espace comprend cinq dimensions. La figure 4 illustre ce qu'est la distance euclidienne dans un espace à deux dimensions.

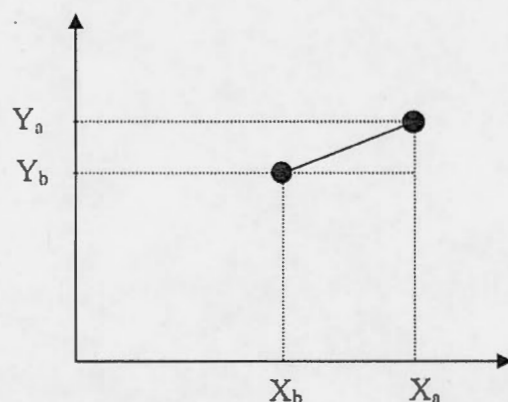


Figure 4. Représentation de la distance euclidienne

Cette figure représente les scores obtenus par les participants a et b. L'axe des X présente les scores obtenus pour la variable X et l'axe des Y les scores obtenus pour la variable Y. Les points dans le tableau illustrent la position de chaque participant par rapport aux variables X et Y. La ligne entre les deux points représente la distance euclidienne entre les deux participants pour les variables X et Y. Concrètement, voici un exemple avec trois des participants à cette recherche. Le tableau 6 présente les résultats de ces participants pour deux variables mesurées.

Tableau 5

Comparaison du score pour le néobéhaviorisme et du score pour l'humanisme

Participants	Néobéhaviorisme	Humanisme
N° 19	1,13	5,20
N° 33	3,18	7,30
N° 42	2,77	5,90
Moyenne	2,36	
Écart-type	1,08	

Les scores sont calculés sur une échelle de 0 à 10. La façon de tenir compte des deux mesures et de comparer les individus entre eux est de calculer la distance euclidienne en utilisant la différence de position des différents participants pour chacun des paradigmes dans un plan cartésien défini par les variables « néobéhaviorisme » et « humanisme ». En fait, il s'agit de faire la racine carrée de la somme des différences entre chaque mesure pour chaque participant au carré (Rapkin & Luke, 1993).

	Distance euclidienne	
N° 19 vs N° 33	$\sqrt{2,052^2 + 2,12^2}$	2,93
	=	
N° 33 vs N° 42	$\sqrt{0,41^2 + 1,4^2}$	= 1,46
N° 19 vs N° 42	$\sqrt{1,64^2 + 0,7^2}$	= 1,78

Le résultat de la distance euclidienne informe que les réponses du participant 33 sont plus proches du participant 42 que celles du participant 19. Les participants 33 et 42 pourraient faire partie du même *cluster* ou du même regroupement. Il importe de noter que pour l'exemple, uniquement les scores de deux paradigmes ont été intégrés. Pour ce qui est de l'analyse des données dans la présente recherche, le logiciel SPSS

prend en compte les scores des cinq paradigmes pour calculer la distance euclidienne entre les participants.

Une fois la technique pour mesurer l'espace métrique choisie, il s'agit de sélectionner la méthode de classification (Rapkin & Luke, 1993). Deux méthodes existent : la méthode hiérarchique et la méthode itérative. La méthode hiérarchique est préférée lorsque le nombre de classes est inconnu alors que la méthode itérative est retenue lorsque les classes sont connues d'avance. Dans le cas présent, si les participants rejoignent l'un ou l'autre des paradigmes, il y a cinq classes; si c'est la vision transmissive de l'apprentissage et la vision constructiviste qui séparent les participants, il y a alors deux classes. Ne connaissant pas d'avance le nombre de classes, la méthode de classification hiérarchique est choisie. Cette méthode consiste, tout d'abord, à prendre chaque entité, donc chaque participant, comme une sous-classe et, ensuite, à regrouper ces sous-classes sur la base de leurs similarités pour en arriver à un nombre réduit de sous-classes (Vachon et al., 2005). Différents algorithmes sont possibles pour mener l'analyse de classification de façon hiérarchique : le lien simple, le lien complet, le lien moyen et la méthode Ward (Rapkin & Luke, 1993). La méthode d'agrégation de Ward est retenue puisqu'elle permet d'utiliser les trois approches en même temps. Par ailleurs, cette méthode définit une classe comme étant un groupe d'entités (c'est-à-dire de participants) dans lequel la variance entre les membres est relativement petite (Vachon et al., 2005).

Comme postulats de base pour valider ce type d'analyse, il est essentiel que la taille de chaque regroupement ait un nombre significatif de cas, que le sens de chaque regroupement soit facilement interprétable et que les regroupements reflètent ce qui est attendu dans la théorie (Garson, 2012). Ainsi, la chercheuse doit réussir à faire un lien entre les résultats issus de la présente analyse et les paradigmes visés par la recherche. Autrement dit, les classes devraient contenir des finissants dont les représentations sociales rejoignent l'un ou l'autre des paradigmes. Finalement, il est

nécessaire de procéder à une série de tests ANOVA qui permettent de comparer les classes par rapport à chaque variable (Vachon et al., 2005). La suite de l'analyse porte sur les observations et l'entretien d'autoconfrontation.

3.4.2. L'analyse des observations et des entretiens d'autoconfrontation

L'analyse des observations est qualitative. Il s'agit pour la chercheuse de s'interroger sur le sens contenu dans les données et de faire des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, permettant un ajustement à la classification des données (Savoie-Zajc, 2004). Le but par rapport aux observations est de cibler des séquences de film qui seront pertinentes pour le visionnement durant l'entretien d'autoconfrontation. Cette analyse sert à préparer l'entretien d'autoconfrontation et à croiser les données entre les actions du stagiaire et son discours.

Les entretiens d'autoconfrontation visent à analyser les représentations sociales des stagiaires en situation. La technique d'analyse choisie est celle proposée par Theureau (2006). Elle consiste à décomposer le cours de l'action comme le rapport qui s'instaure entre les visées d'un sujet, face à une situation qu'il interprète, en rapport à ses acquis et dont émerge une représentation partielle et subjective (Van der Maren & Yvon, 2009). En d'autres termes, le but est de décomposer les explications du stagiaire face à la séquence filmée pour comprendre son interprétation, mais aussi de dégager les représentations qu'il se fait de la situation. Les entretiens d'autoconfrontation simple sont enregistrés. Une étape préalable à l'analyse des entretiens est de retranscrire le contenu des enregistrements. Ensuite, pour codifier l'entretien, la chercheuse met les données verbales en relation avec les données observées en créant des tableaux de séquence. La colonne de gauche comprend le verbatim et la description de la séquence observée par le stagiaire et la colonne de droite comprend le verbatim de l'entretien d'autoconfrontation par rapport à cette

même séquence filmée. Ensuite, la chercheuse code le texte selon les catégories de son cadre conceptuel. Elle considère à la fois le lien de complémentarité entre les éléments de la structure et le passage d'une unité à l'autre, l'analyse de celle-ci pouvant compléter l'analyse de celle-là (Van der Maren & Yvon, 2009). Plus spécifiquement, l'analyse de contenu se réalise selon les phases proposées par L'Écuyer (1990). Elle porte sur les tableaux complétés pour dégager les liens qui existent entre les actions et les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les stagiaires. L'analyse est de type inductif délibéré (L'Écuyer, 1990). Elle est inductive, puisque certaines catégories émergentes sont induites par les données collectées ; elle est aussi délibérée, car le cadre conceptuel propose déjà une certaine catégorisation préconstruite des données en définissant les différents paradigmes et les différents concepts autour de l'évaluation des apprentissages. Il s'agit, en quelque sorte, d'un codage mixte, comme proposé par Van der Maren (1995).

La première étape de l'analyse consiste à prendre connaissance des données collectées en lisant à plusieurs reprises les transcriptions. Le but de cette étape est de se donner une vue d'ensemble des tableaux. La deuxième étape consiste à choisir et à définir des unités de sens pour identifier les éléments du texte possédant un sens complet en eux-mêmes ou qui complètent d'autres éléments dispersés dans le texte (L'Écuyer, 1990). Ainsi, durant cette étape, la chercheuse fait, dans un premier temps, un parallèle entre l'action observée et l'interprétation du stagiaire et, dans un second temps, identifie les éléments semblables ou différents. Après avoir découpé le texte, la troisième étape vise à catégoriser et à classer les éléments du texte choisis en unités de sens. Dans le cas de cette recherche-ci, certaines catégories sont déjà prédéterminées par la recension des écrits du cadre conceptuel, mais également par l'analyse des questionnaires. Par conséquent, certaines représentations sociales sont déjà dégagées et constituent, en quelque sorte, des catégories prédéfinies. Par contre, comme les méthodes utilisées à la deuxième étape sont différentes de cette étape-ci, il

est fort possible que de nouvelles représentations sociales soient découvertes, il est donc essentiel de permettre l'émergence de catégories nouvelles. Ensuite, la quatrième étape comporte, selon L'Écuyer (1990), une phase de quantification et un traitement statistique. Cependant, cette étape n'est pas réalisée durant l'analyse-ci, car l'échantillon est trop restreint pour que la quantification ait une réelle signification. Il est ainsi préférable de passer à la cinquième étape qui consiste en la description scientifique de l'analyse qualitative qui vise à relever toutes les particularités des contenus avec soin. Ainsi, chaque catégorie est analysée pour faire émerger les caractéristiques des contenus qu'elle regroupe. Puis, il s'agit de décrire les relations qui existent entre les contenus d'une catégorie avec les contenus de l'une ou l'autre des autres catégories. Finalement, la dernière étape est celle de l'interprétation des résultats durant laquelle la chercheuse infère et interprète ces résultats en écrivant le chapitre de la discussion.

3.5. Les limites de la recherche

Les limites de cette recherche se situent autant dans la méthodologie utilisée que dans l'objet d'étude des représentations sociales.

Chaque méthode du dispositif méthodologique présente des avantages, mais également des limites. Le questionnaire est l'une des méthodes les plus utilisées dans l'étude des représentations sociales, car il permet de mettre en évidence les facteurs discriminants et explicatifs d'une population, de repérer et de situer des positions respectives des groupes étudiés (Abric, 1994). Dans le cas de cette étude, le questionnaire permet d'avoir accès au positionnement d'une cohorte entière de finissants par rapport à différents énoncés en lien avec les paradigmes de l'apprentissage. Or, le questionnaire amène comme limite de réduire l'expression des individus aux interrogations qui leur sont proposées (Abric, 1994). Par ailleurs, la façon de répondre au questionnaire présente une autre limite. Il se peut que, pour des

raisons de désirabilité sociale, les finissants y répondent selon les attentes du MELS et les approches préconisées durant le cheminement universitaire. Ainsi, pour certains, ils peuvent répondre selon ce qu'ils ont appris à l'université (ce qu'il est bien de faire) et non selon leurs représentations (ce qu'ils feraient réellement). Flament, Guimelli et Abric (2006) mettent en évidence qu'il peut aussi y avoir des effets de masquage de certains éléments de la représentation sociale dans des zones qualifiées de sensibles ou contre-normatives (zone muette). Selon eux, la façon dont l'étude est conduite (endroit, consignes, contexte, etc.) pourrait provoquer le masquage de certains éléments de la représentation sociale. L'enjeu de la situation, tel que perçu par le répondant, pourrait favoriser le masquage ou le démasquage des éléments de la représentation sociale. Les finissants pourraient craindre que leurs réponses soient diffusées et qu'elles aient un impact sur la réussite de leurs études. À la lumière de ces limites, il importe d'aborder l'analyse du questionnaire et son interprétation avec prudence et de confronter les données issues du questionnaire avec celles issues des autres méthodes de collecte à savoir, l'évocation hiérarchisée, l'observation et l'entretien d'autoconfrontation simple.

L'évocation hiérarchisée, intégrée au questionnaire, est une méthode permettant d'avoir accès aux éléments constituant la représentation sociale (Abric, 1994). Le participant répond à un mot inducteur de façon spontanée et selon son univers sémantique. Il est ainsi possible de dépasser une des limites du questionnaire qui veut que ce soit le chercheur qui propose un choix de réponses préétablies. Vergès (1992), Doise et ses collaborateurs (1992) expliquent que cette méthode réduit considérablement les incertitudes quant aux éléments qui font partie du noyau central et ceux qui n'en font pas partie. Il serait donc possible de compenser les effets de masquage et de démasquage du questionnaire. Finalement, en ayant accès à des éléments moins valorisés par la cohorte de participants, il sera possible pour la chercheuse d'identifier certains éléments sensibles qui pourraient provenir de la zone muette. La méthode de l'évocation hiérarchisée comblerait ainsi les limites par

rapport au masquage induites par le questionnaire. Cependant, l'évocation hiérarchisée comporte également ses limites. Premièrement, les mots choisis par les finissants sont polysémiques, donc l'interprétation de la chercheuse peut différer de celle donnée par les finissants. Deuxièmement, la collecte se faisant par écrit, les finissants répondent uniquement à l'aide d'un mot ou d'une brève expression. Ainsi, il pourrait être difficile de saisir le sens donné aux différents termes évoqués par les finissants.

La troisième méthode qui est l'observation en classe permet de dépasser le langage, ce que les personnes disent qu'elles font, pour s'intéresser à leurs comportements (Savoie-Zajc, 2004). L'observation vise à amener la chercheuse à faire des liens entre les résultats obtenus au questionnaire et à l'évocation hiérarchisée et la concrétisation des représentations sociales dans l'action. Par ailleurs, l'observation donne la possibilité de faire une description plus riche de ce qui se passe en classe (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin, 2010). Une des limites de l'observation est le fait que le participant puisse modifier ses comportements afin de plaire à l'observateur, d'où le terme de pratique constatée (Gagnon, 2007) plutôt que celui de pratique réelle.

Finalement, l'entretien d'autoconfrontation présente l'avantage d'avoir accès au sens donné par le participant à ses actions (Dupin de Saint-André et al., 2010). Il amène aussi la possibilité d'inférer des représentations sociales au travers du discours et surtout, d'approfondir le sens donné au vocable utilisé. À partir des données de l'entretien d'autoconfrontation, la chercheuse pourrait identifier les zones muettes qui n'auraient pas émergées dans les résultats du questionnaire et de l'évocation hiérarchisée. Elle aura aussi la possibilité de revenir sur certains termes moins souvent évoqués et le positionnement des finissants par rapport aux énoncés. Une des limites de l'entretien s'inscrit dans le fait que seul le contenu des représentations sociales émerge. Il est très difficile de rendre compte de la dynamique

représentationnelle (Abric, 1994) comme le noyau central ou encore la zone périphérique.

Le dispositif méthodologique choisi découle des théories retenues pour l'étude des représentations sociales. Ces méthodes devraient favoriser l'émergence des représentations sociales en tenant compte de différentes dimensions : le contenu (croyances, opinions, attitudes et informations), l'organisation du contenu (noyau central et zone périphérique) et le contexte dans lequel elles émergent (principes organisateurs et les processus d'objectivation et d'ancrage (Flament et al., 2006). Ainsi, la combinaison de l'évocation hiérarchisée et l'entretien permet de mettre en évidence le contenu et l'organisation des représentations sociales. L'observation et l'entretien tiennent compte du contexte. Et le questionnaire vise à situer les positions des différents participants. En choisissant différentes méthodes, la chercheuse essaie de compenser les limites de l'une ou l'autre des méthodes. La triangulation des données est donc à la fois théorique et à la fois méthodologique. La figure 5 synthétise le contenu des trois premiers chapitres.

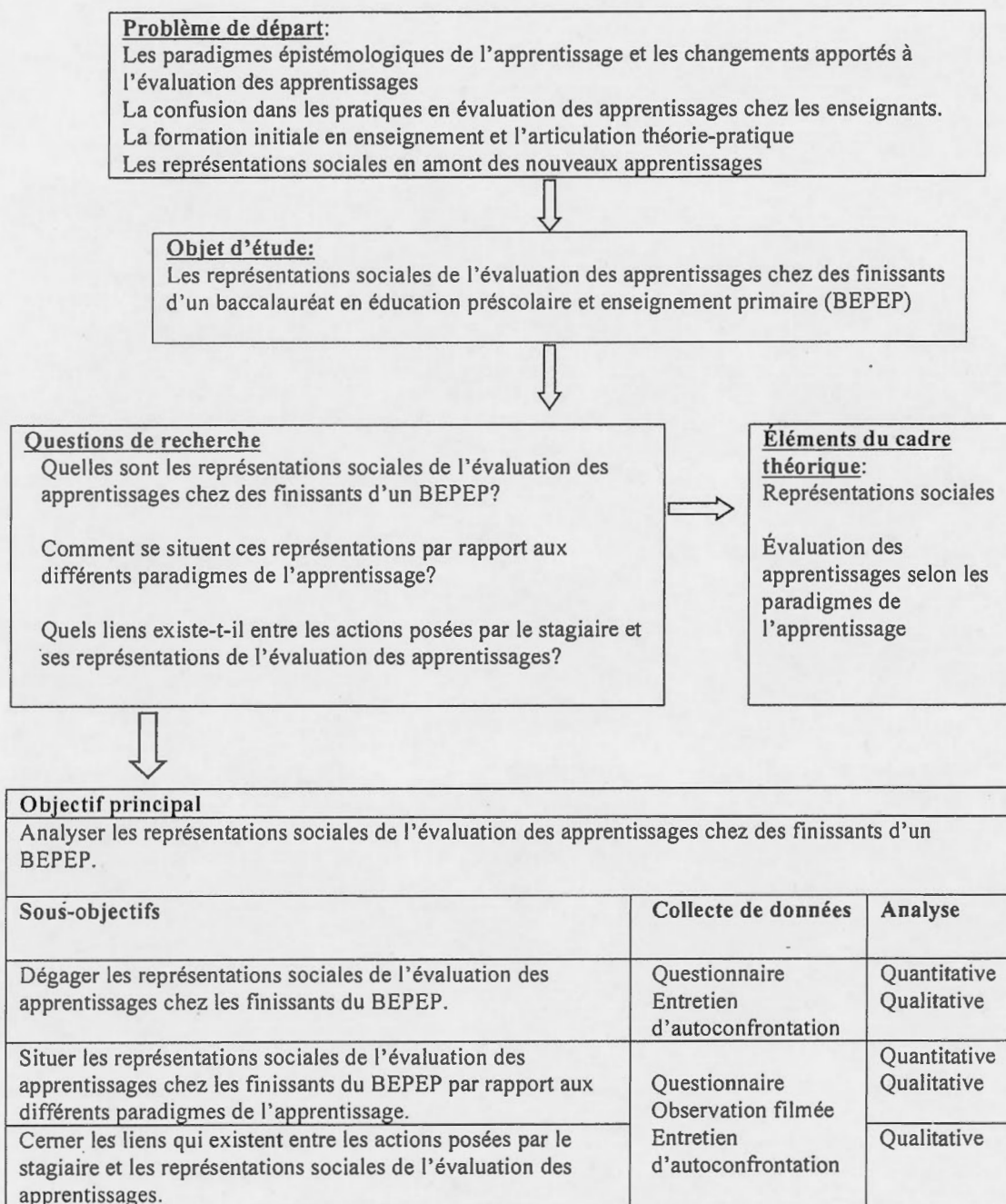


Figure 5. Synthèse de la recherche

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Ce chapitre présente l'analyse des résultats issus de la première étape de la collecte de données menée à partir du questionnaire. L'analyse du questionnaire permet de dégager les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants et de les situer par rapport aux différents paradigmes de l'apprentissage. Cette analyse s'appuie sur ce que disent les finissants par rapport à l'évaluation des apprentissages. L'analyse des résultats issus des observations et des entretiens d'autoconfrontation est présentée dans le chapitre V. Le choix de présenter les résultats dans deux chapitres distincts vise à faciliter l'organisation de la lecture. En effet, le chapitre portant sur les résultats du questionnaire demande au lecteur de porter un regard analytique référant aux méthodologies quantitatives, alors que le chapitre suivant demande d'opter pour un regard analytique référant aux méthodologies qualitatives. En séparant les résultats en fonction des approches, la chercheuse souhaite aider le lecteur à structurer sa lecture.

L'analyse du questionnaire comprend plusieurs étapes. La première étape consiste à analyser le noyau central selon la technique proposée par Seca (2010) qui s'accomplit en calculant deux indicateurs : la fréquence de chaque terme émis par l'ensemble des finissants et son rang d'importance à la suite du classement des termes induits. Le premier indicateur correspond à la fréquence de chaque terme choisi par les finissants pour décrire les catégories de l'évaluation, l'apprentissage, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'élève. Ensuite, à partir de l'ensemble de ces termes induits,

un calcul est réalisé sur le rang donné à chaque terme par les finissants. Cette analyse sert à dégager les représentations sociales et à les situer par rapport aux différents paradigmes de l'apprentissage. La deuxième étape d'analyse consiste à réaliser une analyse de classification. Cette analyse sert également à dégager et à situer les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages. D'une part, elle permet de trianguler les résultats avec ceux du noyau central et, d'autre part, de raffiner les représentations sociales en établissant des profils de finissants au regard des paradigmes de l'apprentissage. Les résultats du questionnaire s'appuient sur ce que disent les finissants. Il s'agit d'un premier pas pour dégager les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages.

4.1. L'analyse du noyau central

Les finissants ont dû évoquer cinq termes qui leur venaient à l'esprit pour chacun des concepts suivants : l'évaluation des apprentissages, l'apprentissage, le rôle de l'enseignant, le rôle de l'élève. Chaque terme évoqué a été retranscrit dans un fichier *SPSS*. Certains termes interprétés comme des synonymes ont été parfois regroupés sous un même vocable. Par exemple, le terme « pratique difficile » a été intégré au terme « pratique complexe ». Il s'agit là d'une première catégorisation. Puis, la chercheuse a compté la fréquence d'évocation pour chaque catégorie ainsi que son rang moyen. Le calcul du rang moyen se réalise en additionnant les rangs donnés à la catégorie par chaque finissant, puis en divisant la somme par la fréquence. Par exemple, la catégorie « pratique complexe » est évoquée par sept finissants (fréquence = 7) qui lui ont attribué un rang d'importance entre un et cinq. Voici un exemple de l'attribution du rang :

- finissant 1 = rang 1 ;
- finissant 2 = rang 1 ;
- finissant 3 = rang 1 ;
- finissant 4 = rang 1 ;

- finissant 5 = rang 3 ;
- finissant 6 = rang 5 ;
- finissant 7 = rang 5.

En faisant la moyenne des rangs octroyés par chaque finissant pour le terme « pratique complexe », le résultat équivaut à 2,43. Le terme « pratique complexe » obtient ainsi une fréquence de 7 et un rang moyen de 2,43. Cette logique est suivie pour chaque catégorie. Ensuite, les catégories sont classées selon leur fréquence et selon leur rang moyen. Selon Vergès, (1992), uniquement les termes ayant été évoqués par 10 % de la population correspondent à une certaine centralité. Par conséquent, les catégories ayant une fréquence de quatre et plus ont été conservées pour établir le noyau central et la zone périphérique.

Pour le concept de l'évaluation des apprentissages, les finissants ont évoqué des termes classés dans 47 catégories différentes. Sur ces 47 catégories, 24 sont citées par quatre finissants (N=42) et plus. Le rang moyen de ces 24 catégories correspond à 2,85 et la fréquence moyenne à 7. Ce résultat signifie qu'en moyenne, chacune de ces catégories a été citée par sept finissants et que les finissants les ont classées au 2,85^e rang sur 5,5 étant le terme classé comme le moins proche du concept de l'évaluation des apprentissages. Ces deux valeurs permettent de départager le tableau en quatre parties. La partie du noyau central comprend les catégories qui sont citées par plus de sept finissants et qui sont classées entre le 1^{er} et le 2,85^e rangs. Les éléments de contraste sont les catégories qui sont citées par moins de sept finissants, mais qui ont reçu un rang entre 1 et 2,85. La première périphérie comprend des catégories citées par plus de sept finissants, mais qui ont obtenu un rang entre 2,86 et 5. La deuxième périphérie, pour sa part, intègre les catégories qui sont citées par moins de sept finissants et qui ont un rang entre 2,86 et 5. Le tableau 7 présente les catégories émergeant du concept de l'évaluation des apprentissages.

Tableau 6

Noyau central des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages

		RANG MOYEN						
		< 2,85			≥ 2,85			
FRÉQUENCES	≥ 7	NOYAU CENTRAL Mots	Fré- quence	Rang Moyen	1^{re} PÉRIPHÉRIE Mots	Fré- quence	Rang Moyen	
		Faire état des apprentissages réalisés	16	1,94	Bulletin	12	4,08	
		Représente la compréhension de l'élève	11	1,55	Juger les capacités de l'élève (son rendement)	11	2,91	
		Basée sur des observations (des faits)	9	2,22	Pondération des résultats (notes)	10	3,80	
		Situer l'élève dans sa progression des apprentissages	9	2,22	Communication écrite pour l'élève, les parents et l'enseignant sur le cheminement de l'élève	7	3,29	
		Pratique complexe	7	2,43	Compétences	7	3,29	
		Apporter de l'aide (évaluation formative)	7	2,71				
		< 7	ÉLÉMENTS DE CONTRASTE Mots	Fré- quence	Rang Moyen	2^e PÉRIPHÉRIE Mots	Fré- quence	Rang Moyen
		Détermine l'évolution ou le cheminement de l'élève	6	1,83	Valider les objectifs atteints	6	3,33	
		Critères communs	5	2,6	Examens	6	3,83	
		Ambigüe, difficile à justifier.	5	2,6	Acquisition de connaissances	5	3,20	
		Caractère essentiel (important)	4	2	Demande de faire preuve de justesse dans l'évaluation	4	3,25	
		Différenciation	4	2,5	Attentes du PFEQ	4	3,25	
		Étape d'intégration des apprentissages	4	2,5	Situer l'élève dans la maîtrise des compétences	4	3,50	
					Utilisation de grilles	4	3,75	

La partie du noyau central du tableau 6 représente les catégories les plus souvent évoquées et les plus importantes aux yeux des finissants. Il s'agit de la partie la plus stable des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages. Ainsi, pour les finissants, l'évaluation des apprentissages sert à faire état des apprentissages réalisés, représente la compréhension de l'élève, est basée sur des faits, situe l'élève dans sa progression des apprentissages, est une pratique complexe et vise à apporter de l'aide. Ces éléments pourraient très bien être repris pour écrire la définition de l'évaluation en répondant à la question : « Qu'est-ce l'évaluation ? ». Par ailleurs, cette définition correspond aux attentes prescrites par le MELS par rapport à l'évaluation des apprentissages. Le regard posé sur l'évaluation des apprentissages est un regard axé sur le processus de l'évaluation qui doit situer l'élève par rapport à ses apprentissages, sa compréhension, et ce, dans le but de l'aider. Cette définition pourrait aussi bien être associée à la vision constructiviste de l'apprentissage selon laquelle l'évaluation accompagne l'élève dans la construction de ses apprentissages, qu'à la vision transmissive de l'apprentissage où le but est de faire état des apprentissages réalisés à la fin d'une séquence dans l'idée de sanction. Même si le terme de sanction n'apparaît pas dans le noyau central, les éléments du noyau central peuvent être interprétés selon les deux postures épistémologiques.

La partie des éléments de contraste introduit des catégories ayant un rang élevé, mais ayant été évoquées par peu de participants. Il s'agit d'éléments qui permettent de décrire certains aspects du noyau central. Les finissants voient dans l'évaluation un moyen pour déterminer l'évolution ou le cheminement de l'élève ou encore pour intégrer les apprentissages. Cette évaluation nécessite des critères communs, mais aussi elle permet la différenciation. Dans cette partie, l'évaluation est vue comme ambiguë et difficile à justifier, mais elle est considérée comme essentielle ou importante. Ces éléments de contraste sont donc contradictoires entre eux puisque les finissants considèrent l'évaluation comme une aide à l'apprentissage qui s'intéresse au cheminement, mais aussi comme le moment où l'élève intègre, donc le produit

d'apprentissage. Par ailleurs, il semble que cette partie regroupe également des éléments pouvant être liés à la vision constructiviste de l'apprentissage comme déterminer un cheminement, une évolution dans l'idée de continuité des apprentissages. L'élève a dans ces éléments son propre profil d'apprenant. D'un autre côté, des éléments comme le fait d'avoir des critères communs rappelle le besoin d'évaluer en regard d'une norme et pourrait correspondre à une vision plus transmissive de l'apprentissage.

Les deux parties périphériques contiennent des éléments qui ont comme fonction d'adapter les représentations sociales à la réalité (Abric, 1994; Seca, 2010; Van der Maren & Yvon, 2009). Par conséquent, ces parties ont tendance à présenter des éléments ayant un lien avec les normes et les attentes de la société par rapport à l'évaluation des apprentissages. À la lecture du tableau 6, les finissants ont évoqué, dans la première périphérie, le bulletin, le jugement des capacités de l'élève (son rendement), la pondération des résultats (ses notes), la communication écrite adressée l'élève et à ses parents et les compétences. Il est possible de faire un lien entre les réponses des finissants et les normes attendues par l'école pour l'évaluation des élèves. Ces éléments pourraient s'inscrire sous la question : « Que comprend l'évaluation des apprentissages? ». Ainsi, les compétences au centre du PFEQ, le bulletin à la fin de chaque étape, la communication écrite et la façon de pondérer les résultats sont des normes à respecter. La deuxième périphérie rejoint en partie cette même question, mais elle intègre des éléments beaucoup plus contrastés ou peu fréquents. Les finissants y ont évoqué les examens, les attentes du PFEQ, les grilles d'évaluation, mais aussi quelques définitions comme la validation des objectifs atteints, l'acquisition de connaissances, le fait de faire preuve de justesse dans l'évaluation et la maîtrise de l'élève dans ses compétences. Certaines catégories ne sont pas sans rappeler les idées de mesure et de sanction des apprentissages.

Ces résultats sont intéressants dans la mesure où le noyau central intègre des éléments rejoignant les deux postures alors que les zones périphériques semblent intégrer des éléments rejoignant plutôt une vision transmissive de l'apprentissage. Toutefois, il ne faut pas oublier que selon l'interprétation du finissant, il est possible de rejoindre l'une ou l'autre des postures pour chaque catégorie. Il importe donc d'être prudent avec ces résultats puisqu'il est difficile de déterminer les intentions du finissant derrière chaque catégorie. Par ailleurs, selon Seca (2010), les éléments périphériques correspondent aux normes et aux attentes de la société. Ainsi, chaque finissant s'adapte aux normes et aux attentes en intégrant dans leurs représentations sociales des éléments différents que ceux découverts dans le noyau central.

Le deuxième concept abordé est celui de l'apprentissage. Les termes évoqués correspondent à 49 catégories dont 24 sont évoquées par quatre personnes et plus. Le rang moyen de ces 24 catégories est de 3,1 et la fréquence moyenne de 7,09. Ces deux valeurs servent à classer les catégories dans les quatre parties du tableau. Le tableau 7 présente les résultats du noyau central des représentations sociales de l'apprentissage.

Tableau 7

Noyau central des représentations sociales de l'apprentissage

		RANG MOYEN						
		< 3,1			≥ 3,1			
FRÉQUENCES	≥ 7	NOYAU CENTRAL	Fré- quence	Rang Moyen	1^{re} PÉRIPHÉRIE	Fré- quence	Rang Moyen	
		Acquérir des connaissances scolaires	23	2,22	Évoluer, cheminer, progresser par étapes	14	3,14	
		Développer des compétences	12	2,50	Savoir (verbe)	8	3,25	
		Caractère amusant et plaisant	11	3	Important dans la mission éducative	7	3,29	
		Caractère personnel et adapté aux intérêts de chacun	8	2,88				
		Comprendre le monde (culture générale)	7	2,14				
		Processus quotidien jamais terminé	7	2,71				
		< 7	ÉLÉMENTS DE CONTRASTE	Fré- quence	Rang Moyen	2^e PÉRIPHÉRIE	Fré- quence	Rang Moyen
		Faire preuve de volonté, se dépasser	6	3	Faire des découvertes	6	3,50	
		Partager avec les pairs	6	2,67	Développer des savoir-faire	5	3,2	
		Comprendre des savoirs, des notions	6	3	Gagner en autonomie en développant des stratégies	4	3,5	
		Contenu du PFEQ	6	3	Développer sa curiosité	4	3,5	
		Doit être significatif et ancré dans la réalité	6	2,50	Avancer, grandir et s'épanouir	4	4,25	
		Construire des connaissances à partir des connaissances antérieures	5	2,4	Maitriser des notions et des savoirs	4	3,5	
	Moyen pour vivre en société	4	3					

Le noyau central du tableau 7 intègre des éléments permettant de définir ce qu'est l'apprentissage selon les finissants, tels que acquérir des connaissances scolaires, développer des compétences, comprendre le monde ou encore entrer dans un processus quotidien et jamais terminé. Les finissants ajoutent que l'apprentissage est quelque chose d'amusant et de plaisant et qu'il doit être personnel et adapté aux intérêts de chacun. Ces deux dernières catégories ainsi que celle de comprendre le monde ne sont pas sans rappeler quelques principes du paradigme de l'humanisme. Par ailleurs, l'idée de processus quotidien et continuels rejoindrait la vision constructiviste de l'apprentissage. À contrario, l'acquisition de connaissances scolaire répondrait à la vision transmissive de l'apprentissage qui prétend que la connaissance doit être transférée, donc acquise. Par ailleurs, dans cette catégorie, les finissants mentionnent que l'apprentissage est celui de connaissances scolaires. La vision de l'apprentissage pour la vie et celle d'un processus continuels sont ainsi absentes. Le noyau central regroupe ainsi des éléments qui rejoignent les principes de différents paradigmes.

Ce constat peut également être fait sur le contenu de la partie des éléments de contraste. Les catégories partager avec les pairs et moyen pour vivre en société rejoignent les principes du paradigme du socioconstructivisme. Les catégories comme le fait que l'apprentissage doit être significatif et ancré dans la réalité ou encore que l'apprentissage corresponde à construire des connaissances à partir de connaissances antérieures rappellent les principes du paradigme du cognitivisme. Et, à l'inverse, des catégories comme faire preuve de volonté, se dépasser ou encore de comprendre les notions rejoignent la conception qui se dégage de la pédagogie de la maîtrise. Si l'élève fait l'effort requis pour comprendre, il y aura apprentissage. Par conséquent, ces deux catégories ont des familiarités avec les principes du paradigme du néobéhaviorisme. Finalement, la catégorie du contenu du PFEQ est en quelque sorte une norme à respecter ou plutôt une prescription du MELS.

Les finissants ont évoqué dans la première périphérie des catégories, telles qu'évoluer, cheminer, progresser par étapes, savoir (dans le sens de connaître) et, l'importance de l'apprentissage dans la mission éducative. Cette périphérie intègre des éléments qui rejoignent des normes, et quelques principes de la mission de l'école qui sont attendus par la société. La conception qu'apprendre c'est évoluer, cheminer, progresser par étapes pourrait être lié aux principes du paradigme du constructivisme. Les finissants voient aussi dans l'apprentissage un produit final qui est celui de savoir. Il est possible d'interpréter cette conception selon laquelle l'individu apprend lorsqu'il sait. L'apprentissage peut être transféré.

Finalement, la deuxième périphérie comprend des éléments qui rejoignent le paradigme de l'humanisme comme faire des découvertes, développer sa curiosité, avancer, grandir et s'épanouir. D'autres éléments rejoignent le paradigme du cognitivisme comme développer des savoir-faire, gagner en autonomie en développant des stratégies. Et, l'élément maîtriser des notions et des savoirs rappelle l'idée de sanction des apprentissages ou encore le fait d'en arriver à un savoir fini. À nouveau, il est possible d'établir un lien avec la transmissive de l'apprentissage.

Ainsi, les représentations sociales de l'apprentissage sont aussi variées que celles des représentations sociales de l'évaluation. Chaque partie contient des éléments pouvant rejoindre autant la vision transmissive de l'apprentissage que la vision constructiviste de l'apprentissage. Il importe de noter que les éléments liés aux paradigmes de l'humanisme, du constructivisme, du cognitivisme et du socioconstructivisme sont plus présents que les éléments liés au paradigme du néobéhaviorisme. Par ailleurs, ce mélange de postures laisse supposer que dans la cohorte des finissants, il y a des représentations sociales divergentes, donc qu'il pourrait y avoir plusieurs profils de finissants.

L'analyse des résultats autour du troisième concept, le rôle de l'enseignant, met en évidence 41 catégories dont 19 évoquées par quatre personnes et plus. Le rang moyen de ces 19 catégories est de 3,1 et la fréquence moyenne de 9. Le tableau 8 présente les résultats du noyau central du rôle de l'enseignant.

Tableau 8

Noyau central du rôle de l'enseignant

		RANG MOYEN						
		< 3,1			≥ 3,1			
FRÉQUENCES	≥ 9	NOYAU CENTRAL Mots	Fré- quence	Rang Moyen	1^{ère} PÉRIPHÉRIE Mots	Fré- quence	Rang Moyen	
		Être un guide	22	2,41	Accompagner le cheminement de l'élève	11	3,27	
		Être un modèle	17	2,29				
		Être un communicateur	14	2,86	Être à l'écoute (psychologue, deuxième parent)	10	3,50	
		Soutenir l'apprentissage	10	2,40	Être une personne ressource de confiance pour que l'élève soit bien	9	3,44	
					Motiver l'effort	9	3,11	
		< 9	ÉLÉMENTS DE CONTRASTE Mots	Fré- quence	Rang Moyen	2^e PÉRIPHÉRIE Mots	Fré- quence	Rang Moyen
			Être un passeur culturel	8	2,38	Être compréhensif	6	4
			Gérer la classe (climat d'apprentissage)	7	2,86	Poursuivre son développement professionnel (formation continue)	6	3,5
			Être un transmetteur de savoir	6	2,33	Encadrer des élèves	6	3,50
			Faire preuve d'éthique	5	2,20	Éduquer	5	4,80
			Être un médiateur	4	2,50	Aider l'élève	5	3,20
						Repérer les difficultés pour adapter l'enseignement (Référer les élèves)	5	4,40

La partie du noyau central du tableau 8 contient des éléments pouvant être reliés à différents paradigmes. Lorsque les finissants mentionnent que le rôle de l'enseignant est d'être un guide et de soutenir l'apprentissage, il est possible de faire un lien autant avec le paradigme du cognitivisme que celui du constructivisme. Le guide réfère à l'image d'un enseignant qui ouvre le chemin en présentant des stratégies et des ressources, alors que soutenir l'apprentissage réfère à la vision d'un enseignant adoptant des structures pour que l'élève construise ses apprentissages. Les finissants considèrent également le rôle de l'enseignant comme un communicateur ; ici un lien peut être établi avec le paradigme du socioconstructivisme. Puis, l'enseignant est également considéré comme un modèle pour l'élève. Le vocable de modèle peut sous-entendre le « faites comme moi ». L'élève n'entre pas dans un processus de construction personnelle des apprentissages, mais va plutôt reproduire ce que l'enseignant lui transfère. Il y a là un lien avec le paradigme du néobéhaviorisme où l'élève reçoit des connaissances

Les éléments de contraste peuvent être liés au paradigme du socioconstructivisme comme être un passeur culturel et être un médiateur. À l'inverse, gérer la classe (dans l'idée de climat de classe) et transmettre le savoir peuvent être reliés au paradigme du néobéhaviorisme. L'enseignant, selon les finissants, doit également faire preuve d'éthique. Il s'agit là d'un élément plus transversal qui ne peut être relié à l'un ou l'autre des paradigmes.

Ensuite, les éléments de la première périphérie rejoignent également différents paradigmes. Dans le même ordre d'idées que le soutien à l'apprentissage du noyau central, accompagner le cheminement de l'élève peut rejoindre les principes du constructivisme ou encore ceux du cognitivisme. Des éléments comme être une personne ressource de confiance pour que l'élève soit bien et être à l'écoute comme un psychologue ou un deuxième parent rappellent les principes de l'humanisme. Puis,

le dernier élément, motiver l'effort, s'inscrit dans l'idée de conditionner l'élève à faire des efforts, ce qui rejoint les principes du paradigme du néobéhaviorisme.

Finalement, la deuxième périphérie comprend des éléments qui rejoignent le paradigme de l'humanisme comme être compréhensif et aider l'élève. D'autres éléments rejoignent le paradigme du cognitivisme comme repérer les difficultés pour adapter l'enseignement, alors que les rôles d'encadrer les élèves et de les éduquer pourraient être associés au paradigme du néobéhaviorisme. Enfin, poursuivre son développement professionnel rappelle la compétence professionnelle attendue par les enseignants, il s'agit là d'une attente de la formation initiale et continue.

Ainsi, ces résultats autour du noyau central des représentations sociales du rôle de l'enseignant ressemblent aux constats faits sur les représentations sociales de l'apprentissage. Les éléments de ces représentations s'inscrivent tantôt dans un paradigme, tantôt dans un autre. Par ailleurs, comme pour l'apprentissage, les éléments liés aux paradigmes de l'humanisme, du constructivisme, du cognitivisme et du socioconstructivisme sont plus présents que les éléments liés au paradigme du néobéhaviorisme.

Le dernier concept est celui du rôle de l'élève. Les finissants ont évoqué 29 catégories dont 17 sont citées par quatre finissants et plus. Le rang moyen de ces 17 termes correspond à 2,9 et la fréquence moyenne de chaque terme correspond à 10,5. Le tableau 9 présente les termes évoqués par rapport au concept du rôle de l'élève.

Tableau 9

Noyau central du rôle de l'élève

		RANG MOYEN					
		< 2,9		≥ 2,9			
FRÉQUENCES	≥ 10,5	NOYAU CENTRAL Mots	Fré- quence	Rang Moyen	1^{ère} PÉRIPHÉRIE Mots	Fré- quence	Rang Moyen
		Réaliser des apprentissages	18	1,72	Être attentif	16	3
		Participer activement dans la classe (s'impliquer)	18	2,39	Faire des efforts, persévérer	14	3,71
		Démontrer de la volonté d'apprendre et de réussir	17	2,24	Partager ses idées	13	3,85
		Faire preuve de curiosité, se questionner, s'informer	17	2,65	Être respectueux	12	3,08
					Apprendre à vivre en société	11	3,64
	< 10,5	ÉLÉMENTS DE CONTRASTE Mots	Fré- quence	Rang Moyen	2^e PÉRIPHÉRIE Mots	Fré- quence	Rang Moyen
		Coopérer	7	2,71	Être responsable de ce qu'il fait et de ses apprentissages	6	3,83
		Développer ses connaissances et ses stratégies	6	2	Découvrir, explorer, essayer et se tromper	5	4
		Son rôle est central	6	2,33	Être ouvert d'esprit	4	3
		Structurer son identité	5	2,40			
		Gérer sa propre personne	4	2,75			

Le tableau 9 présente la partie du noyau central qui contient des éléments autant du paradigme du socioconstructivisme (participer activement à la classe), du paradigme

du cognitivisme dans le sens de métacognition et de stratégies cognitives (faire preuve de curiosité, se questionner et s'informer) que du paradigme du néobéhaviorisme (réaliser des apprentissages, démontrer de la volonté d'apprendre et de réussir). Le noyau central intègre ainsi des éléments pouvant correspondre à des paradigmes différents.

Les éléments de contraste sont en lien avec le paradigme du socioconstructivisme (coopérer), avec le paradigme du cognitivisme (développer ses connaissances et ses stratégies) ou encore avec le paradigme de l'humanisme (rôle central, structurer son identité et gérer sa personne). La vision transmissive de l'apprentissage est absente des éléments de contraste.

Les éléments de la première périphérie semblent rejoindre deux paradigmes principaux, celui du néobéhaviorisme (être attentif, faire des efforts) et celui du socioconstructivisme (partager ses idées, apprendre à vivre en société). L'élément être respectueux peut être interprété différemment dans le sens où l'élève peut être respectueux de lui-même parce qu'il s'agit d'un besoin (humanisme) ou qu'il peut être respectueux à l'aide des renforcements émis par son enseignant (néobéhaviorisme). Par ailleurs, être respectueux peut également référer à une norme de la société.

Finalement, la deuxième périphérie comprend des éléments qui rejoignent tous le paradigme de l'humanisme. L'idée d'actualisation de la personne est très présente dans des éléments comme l'élève est responsable de ses apprentissages. Il découvre, explore, essaie et se trompe. Enfin, l'élève doit être ouvert d'esprit. Ainsi, ces résultats autour du noyau central des représentations sociales du rôle de l'élève s'inscrivent également dans les différents paradigmes.

En synthèse, pour l'analyse de ces quatre concepts, les noyaux centraux des représentations sociales chez les finissants du BEPEP regroupent surtout des éléments rejoignant les paradigmes du constructivisme, du cognitivisme, du socioconstructivisme, et de l'humanisme. Pour ce qui est de l'apprentissage, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'élève, les éléments de contraste et de périphérie s'inscrivent plus massivement dans la vision constructiviste de l'apprentissage. Enfin, certains éléments de contraste et de périphérie pour l'évaluation des apprentissages semblent suivre la vision transmissive de l'apprentissage. Il y a donc, dans les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages, plusieurs contradictions en terme de paradigmes entre les éléments du noyau central, ce qui est le plus stable, et les éléments de contraste et périphériques, ce qui permet à la représentation de s'adapter. Ces contradictions peuvent s'expliquer par la pression des normes et des attentes de la part de la société, alors que pour l'apprentissage, le rôle de l'enseignant et le rôle de l'élève, les normes et les attentes de la société semblent très bien s'accorder avec des visées plus humanistes, plus constructivistes ou encore cognitivistes. Toutefois, il semble que, pour l'évaluation des apprentissages, ce soit plus complexe. Les représentations sociales des finissants sont un reflet de la société et peuvent expliquer pourquoi l'évaluation des apprentissages est un sujet controversé. Malgré tout, ces résultats s'appuient sur ce que disent les finissants. En effet, un finissant peut dire que le rôle de l'élève est de partager des idées, mais qu'en classe, cet élément se traduit par un enseignement collectif durant lequel l'enseignant pose des questions à réponses fermées. Il s'attend alors à ce que l'élève ait la bonne réponse. Dans un tel cas, un élément qui paraît, de prime abord, en lien avec le paradigme du socioconstructivisme devient un élément qui pourrait rejoindre le paradigme du néobéhaviorisme. Par ailleurs, l'analyse soulève qu'il y a peut-être des profils différents de finissants dans la même cohorte. Il importe ainsi d'être prudent dans cette première étape d'analyse et de poursuivre la réflexion sur la deuxième partie du questionnaire et sur l'analyse des entretiens d'autoconfrontation.

4.2. L'analyse factorielle

La création de nouvelles variables a permis de réduire les données et 49 items de la deuxième partie du questionnaire qui ont été soumis à une analyse factorielle. Lors de la validité interjuge sur le questionnaire, les commentaires des experts ont mené à la suppression de 14 énoncés, puisque ces derniers ne faisaient pas l'unanimité au sein du comité d'experts. Par ailleurs, certains énoncés qui avaient été classés dans un paradigme lors de la conception du questionnaire ont dû être déplacés dans un autre paradigme en raison des commentaires des juges. Ce remaniement a, tout d'abord, mené à constater un débalancement dans le nombre d'énoncés par paradigme. Ainsi, le questionnaire compte 13 énoncés pour le néobéhaviorisme, 5 énoncés pour l'humanisme, 2 énoncés pour le constructivisme, 7 énoncés pour le socioconstructivisme et 8 énoncés pour le cognitivisme. L'interprétation des résultats suivants doit être faite avec prudence puisque le nombre d'énoncés par catégorie est inégal.

Cinq nouvelles variables ont été créées à partir des énoncés conservés : la variable néobéhaviorisme, la variable humanisme, la variable constructivisme, la variable socioconstructivisme et la variable cognitivisme. Cette réduction consiste à opérationnaliser les données, ce qui est préférable pour ce type d'analyse (Rapkin & Luke, 1993). Pour ce faire, une matrice de corrélation a été réalisée. Les énoncés corrélés modérément entre eux avec un indice de $r \geq 0,3$ (Fox, 1999; Tabachnick & Fidell, 2001) ont été préservés pour créer la nouvelle variable.

4.2.1. Les résultats des matrices de corrélation

Ainsi, pour les énoncés en lien avec le paradigme du néobéhaviorisme, les scores des 13 énoncés ont été intégrés à la matrice. Uniquement quatre énoncés présentent

une corrélation significative entre eux. Le tableau 10 présente la matrice de corrélation avec les énoncés conservés pour créer la nouvelle variable.

Tableau 10

Matrice de corrélation des énoncés en lien avec le paradigme du néobéhaviorisme

Numéro de l'énoncé		32.	42.	43.	46.
32. L'enseignant maîtrisant la matière enseigne de façon magistrale pour être sûr que les élèves reçoivent la bonne information.	Corrélation de Pearson	1	,352*	,367**	,512**
	Sig. (unilatérale)		,011	,008	,000
	N	42	42	42	42
42. L'évaluation par un pair n'est pas une vraie évaluation sur laquelle l'enseignant peut fonder son jugement.	Corrélation de Pearson	,352*	1	,534**	,300*
	Sig. (unilatérale)	,011		,000	,027
	N	42	42	42	42
43. L'évaluation ne vise pas à comprendre le processus derrière la réponse de l'élève. Les réponses sont le reflet de l'apprentissage de l'élève.	Corrélation de Pearson	,367**	,534**	1	,333*
	Sig. (unilatérale)	,008	,000		,016
	N	42	42	42	42
46. Le rôle de l'évaluation est de mesurer les acquis de l'élève. Elle se fait en comptabilisant les points obtenus à l'évaluation.	Corrélation de Pearson	,512**	,300*	,333*	1
	Sig. (unilatérale)	,000	,027	,016	
	N	42	42	42	42

* p < .05 ** p < .001

Ainsi les énoncés 32, 42, 43, 46 forme la nouvelle variable « néobéhaviorisme ».

Pour les énoncés en lien avec le paradigme de l'humanisme, les scores des cinq énoncés ont été intégrés à la matrice. Cependant, il n'y a aucune corrélation entre les énoncés. L'énoncé 14 a toutefois été conservé pour la variable « humanisme ». Il s'agit de l'énoncé qui répond au mieux à la définition théorique de l'humanisme selon

la vision de Rogers (1976): « L'élève a une capacité naturelle à apprendre, il faut donc lui donner le choix dans les activités d'apprentissage qu'il veut faire ».

Pour ce qui est des énoncés en lien avec le paradigme du constructivisme, seuls deux énoncés avaient été maintenus après la fidélité interjuge, et la matrice de corrélation confirme qu'il y a une corrélation significative entre ces deux énoncés. Le tableau 11 présente les corrélations entre les énoncés.

Tableau 11

Matrice de corrélation des énoncés en lien avec le paradigme du constructivisme

Numéro de l'énoncé		41.	56.
41. L'évaluation doit toujours informer l'élève de ses apprentissages. L'erreur n'est pas un échec. Elle est une information importante pour que l'élève comprenne où il en est dans son cheminement.	Corrélation de Pearson	1	,487**
	Sig. (unilatérale)		,001
	N	42	42
56. L'évaluation est au service de l'élève qui la met à profit pour s'améliorer.	Corrélation de Pearson	,487**	1
	Sig. (unilatérale)	,001	
	N	42	42

* $p < .05$ ** $p < .001$

C'est pourquoi les énoncés 41 et 56 sont transformés en une nouvelle variable « constructivisme ».

Pour les énoncés en lien avec le paradigme du socioconstructivisme, les scores de sept énoncés ont été intégrés à la matrice. Quatre énoncés ont présenté une corrélation significative entre eux. Le tableau 12 présente la matrice de corrélation avec les énoncés conservés pour créer la nouvelle variable.

Tableau 12

Matrice de corrélation des énoncés en lien avec le paradigme du socioconstructivisme

Numéro de l'énoncé		11.	18.	29.	45.
11. L'apprentissage est meilleur si l'élève le fait en collaboration avec ses pairs que s'il le fait tout seul.	Corrélation de Pearson	1	,416**	,753**	,328*
	Sig. (unilatérale)		,003	,000	,017
	N	42	42	42	42
18. L'élève apprend beaucoup plus lorsqu'il est confronté par ses pairs.	Corrélation de Pearson	,416**	1	,449**	,312*
	Sig. (unilatérale)	,003		,001	,022
	N	42	42	42	42
29. L'enseignement est plus efficace si l'enseignant place plus souvent les élèves dans des situations qui permettent les échanges que dans des situations où l'élève travaille seul.	Corrélation de Pearson	,753**	,449**	1	,340*
	Sig. (unilatérale)	,000	,001		,014
	N	42	42	42	42
45. Le rôle de l'évaluation est d'informer l'élève sur les apprentissages qu'il est capable de faire seul et sur ceux pour lesquels il a besoin d'aide.	Corrélation de Pearson	,328*	,312*	,340*	1
	Sig. (unilatérale)	,017	,022	,014	
	N	42	42	42	42

* p < .05 ** p < .001

Les énoncés 11, 18, 29 et 41 forment la nouvelle variable « socioconstructivisme ».

Finalement, pour le paradigme du cognitivisme, les scores de huit énoncés ont été intégrés à la matrice. De ces huit énoncés, plusieurs d'entre eux ont eu des corrélations significatives sauf que ces corrélations n'étaient pas toujours réciproques. Par exemple, l'énoncé 10 est corrélé avec l'énoncé 12 et l'énoncé 25. Mais les énoncés 12 et 25 ne sont pas corrélés entre eux. Ces constats ont mené à choisir de conserver uniquement les énoncés qui ont à la fois, des corrélations réciproques et un coefficient de corrélation fort. C'est pourquoi, seuls trois énoncés sont conservés. Le

tableau 13 présente la matrice de corrélation avec les énoncés créant la nouvelle variable.

Tableau 13

Matrice de corrélation des énoncés en lien avec le paradigme du cognitivisme

Numéro de l'énoncé		10.	12.	23.
10. L'enseignant devrait proposer des situations d'apprentissage amenant de nouvelles connaissances s'appuyant sur ce que l'élève sait déjà.	Corrélation de	1	,445**	,616**
	Pearson			
	Sig. (unilatérale)		,002	,000
	N	42	42	42
12. L'apprentissage est réussi seulement lorsque l'élève prend conscience de sa façon d'apprendre et qu'il est capable de réutiliser l'information.	Corrélation de	,445**	1	,580**
	Pearson			
	Sig. (unilatérale)	,002		,000
	N	42	42	42
23. L'enseignant questionne régulièrement l'élève sur sa façon d'apprendre pour qu'il en prenne conscience et se réajuste pour les autres activités.	Corrélation de	,616**	,580**	1
	Pearson			
	Sig. (unilatérale)	,000	,000	
	N	42	42	42

* $p < .05$ ** $p < .001$

Ainsi, les énoncés 10, 12, 23 créent la variable « cognitivisme ».

À partir de ces cinq nouvelles variables, il est maintenant possible de dresser des statistiques descriptives qui permettent de dégager un premier portrait des représentations sociales des finissants du BEPEP.

4.3. Les statistiques descriptives

Pour réaliser les statistiques descriptives, les moyennes et les écarts-types des cinq variables ont été calculés. Le tableau 14 présente un premier portrait descriptif.

Tableau 14

Moyenne et écart-type pour chacune des variables

Statistiques descriptives*					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Humanisme	42	1,90	9,60	5,91	1,80
Constructivisme	42	4,00	9,85	7,83	1,49
Socioconstructivisme	42	2,45	9,80	6,16	1,63
Cognitivisme	42	5,67	9,97	8,14	1,09
Néobéhaviorisme	42	,80	7,40	3,38	1,68

*Nombres arrondis au centième le plus proche

En observant les colonnes minimum et maximum, il appert que la distribution des scores est très étendue pour toutes les variables. Les écarts-types reliés aux moyennes confirment également que les réponses des finissants sont dispersées. Ce constat signifie qu'il n'y a pas nécessairement une tendance marquée des finissants vers l'un ou l'autre des paradigmes et que la moyenne pour chaque variable doit être interprétée avec prudence. Par ailleurs, il importe de garder en mémoire que l'échantillon est restreint. En comparant les paradigmes entre eux, il ressort que la moyenne à la variable cognitivisme est la plus élevée avec le plus petit écart-type ($M=8,14$; $ET=1,09$). Ce résultat met en évidence que les finissants ont en moyenne dessiné leur trait sur l'échelle à 8,14 centimètres sur 10. Donc, ils se rapprochent du côté de l'échelle comme étant tout à fait en accord avec ces énoncés. De plus, en ayant un écart type de 1,09, cela signifie que la majorité des finissants, environ les deux tiers (Howell, 2008), ont inscrit leur trait entre 7,05 centimètres et 9,23 centimètres. La variable néobéhaviorisme est celle qui a la moyenne la plus faible avec un écart-type moyen ($M=3,38$; $ET=1,68$). Cela signifie que les finissants ont eu tendance à cocher un trait sur la ligne en dessous de cinq centimètres. Ils tendent ainsi

vers le côté de l'échelle comme n'étant pas du tout d'accord avec les énoncés. Les réponses des finissants par rapport aux énoncés en lien avec l'humanisme se situent plutôt au centre de l'échelle ($M=6,91$; $ET=1,8$). Il n'y a donc pas nécessairement une position marquée vers ce paradigme. Le même constat peut être posé sur les mesures obtenues à partir des énoncés sur le socioconstructivisme ($M=6,16$; $ET=1,63$). Les finissants ne semblent pas nécessairement adhérer complètement aux énoncés du paradigme du socioconstructivisme, contrairement aux énoncés du constructivisme ($M=7,83$; $ET=1,49$) avec lesquels ils semblent adhérer plus fortement.

Les écarts-types sont plutôt grands, ce qui signifie que la dispersion des scores est plutôt étendue. Il est donc nécessaire d'aller observer quelques histogrammes pour se faire une idée plus précise des réponses des finissants. La figure 6 présente l'histogramme obtenu à partir des résultats sur la variable humanisme.

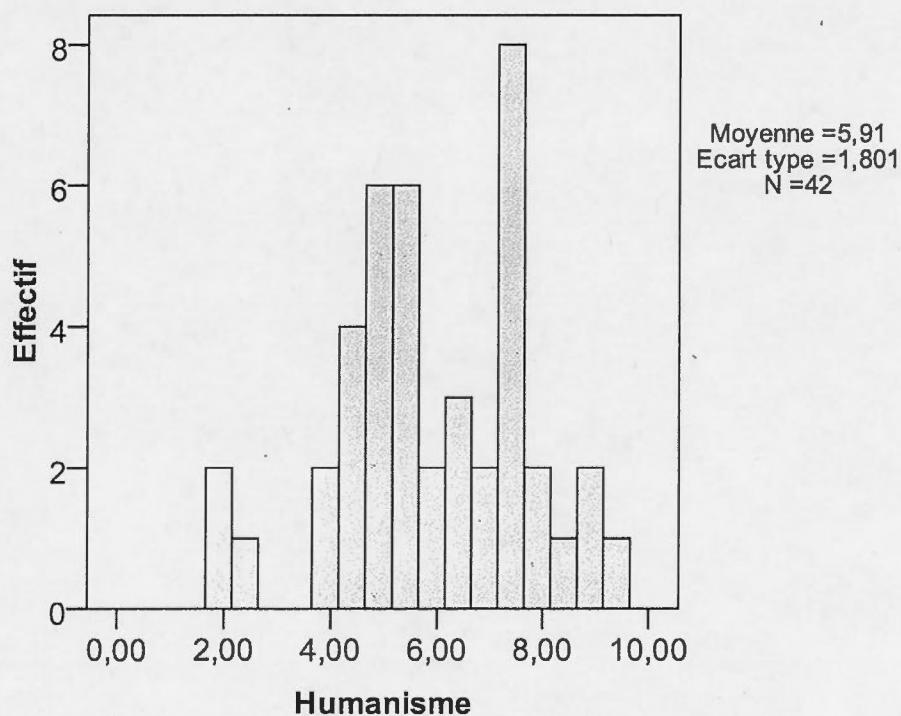


Figure 6. Variable « humanisme »

L'histogramme de la figure 6 confirme l'impression développée à partir des moyennes et des écarts-types. Les réponses des finissants sont plutôt dispersées par rapport à l'humanisme. Trois finissants ont tiré leur trait aux alentours de la valeur deux, ce qui signifie qu'ils sont en désaccord. Quatre finissants ont fait leur trait au-dessus de la valeur de huit, ce qui signifie qu'ils se rapprochent de la position tout à fait en accord. Cependant, la majorité des finissants se situent entre quatre et huit. Il est donc difficile de vraiment les situer par rapport au paradigme humaniste, si ce n'est de dire qu'ils semblent être plus ou moins en faveur de ces énoncés.

La figure 7 présente l'histogramme des résultats obtenus à partir de la variable constructivisme.

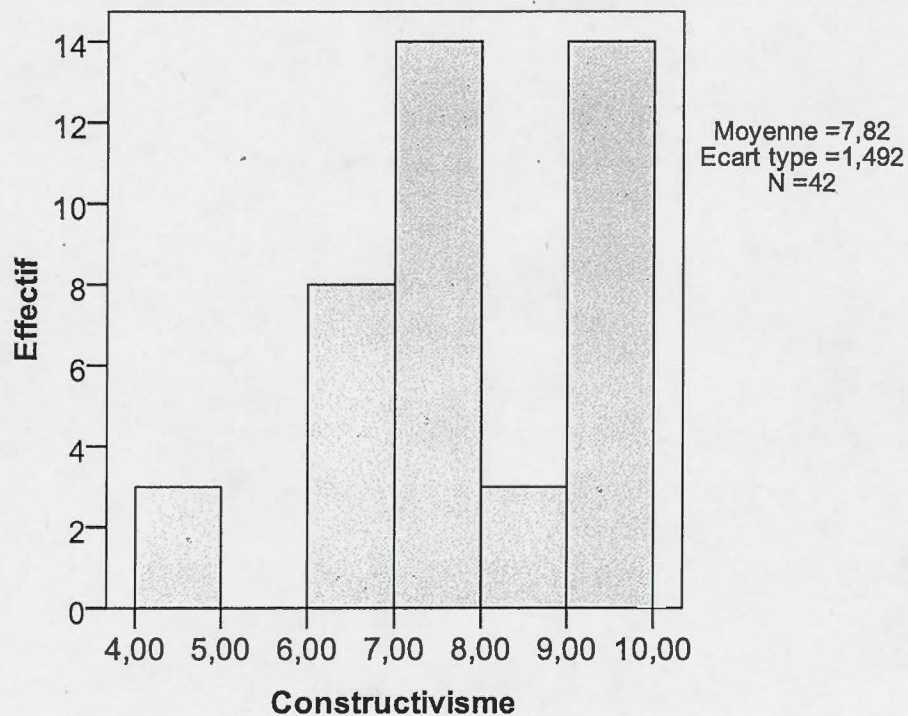


Figure 7. Variable « constructivisme »

Dans le cas des énoncés sur le constructivisme, l'histogramme met en évidence une courbe bimodale, ce qui signifie que la majorité des finissants sont soit entre les valeurs sept et huit, soit entre les valeurs neuf et dix. Trois finissants se situent en dessous de la valeur cinq, ce qui a un effet sur l'écart-type et la moyenne. En observant l'histogramme, il est possible d'avancer que la majorité des finissants ont tendance à être en accord avec les énoncés constructivistes.

Les résultats de la variable sur le socioconstructivisme semblent également être plutôt dispersés. La figure 8 représente l'histogramme de la variable socioconstructivisme.

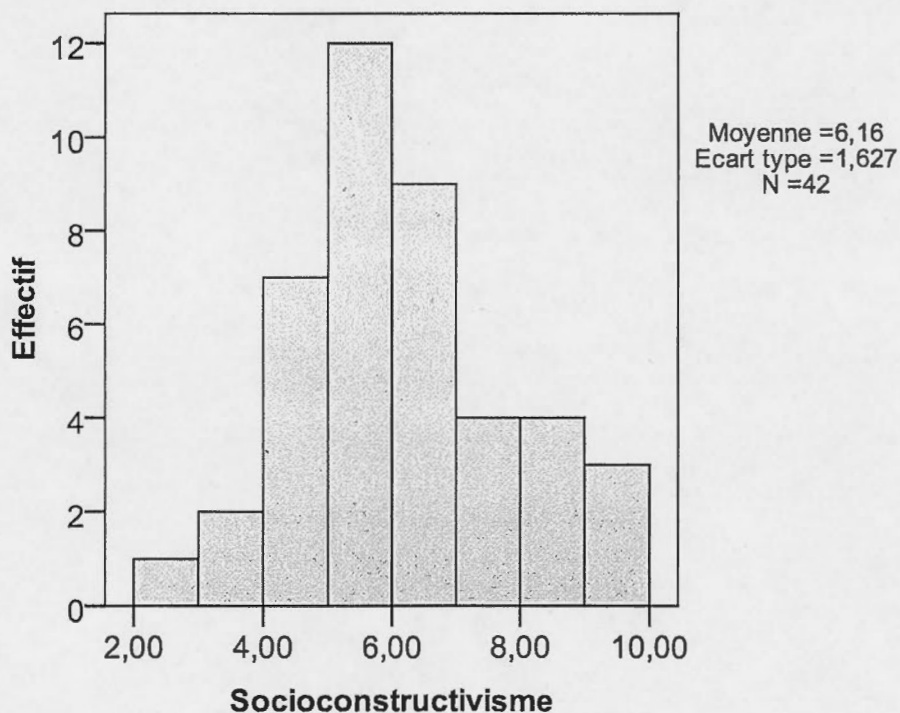


Figure 8. Histogramme sur la variable du socioconstructivisme

L'histogramme permet de constater que la distribution des résultats forme une courbe normale, ce qui signifie que la majorité des finissants se situent entre les valeurs quatre et sept. Les finissants se positionnent de façon mitigée par rapport aux énoncés du socioconstructivisme.

Le cognitivisme est la variable qui a obtenu la moyenne la plus élevée et l'écart-type le plus petit. La figure 9 présente l'histogramme sur la variable du cognitivisme.

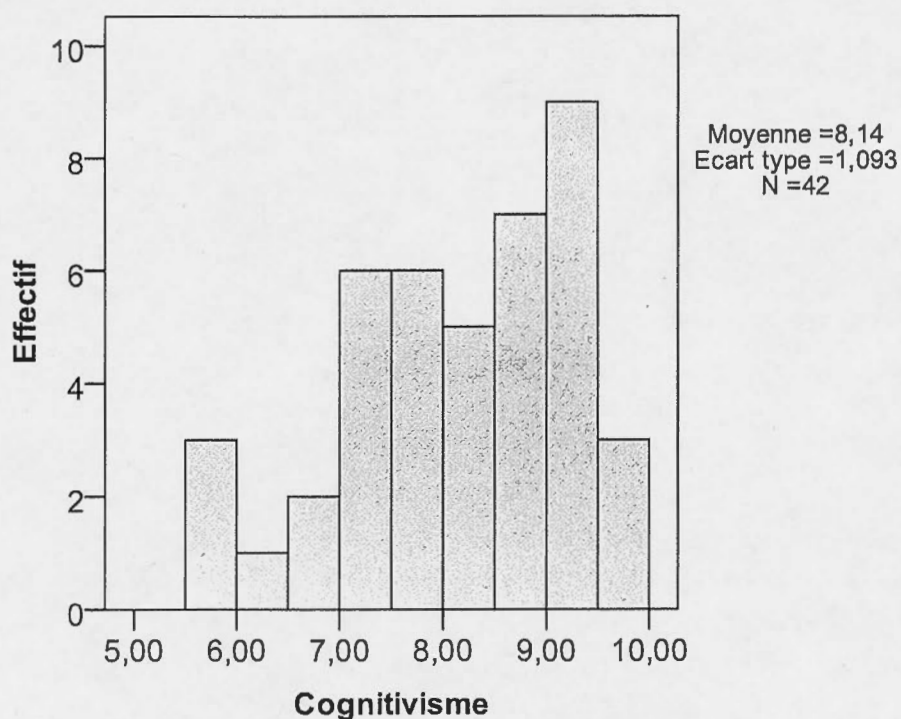


Figure 9. Histogramme sur la variable du cognitivisme

La majorité des finissants se situent au-dessus de la valeur sept. Par ailleurs, il n'y a aucun résultat en dessous de cinq, ce qui confirme que les étudiants ont tendance à rejoindre le contenu des énoncés en lien avec le cognitivisme.

Finalement, la figure 10 présente l'histogramme de la variable ayant la moyenne la moins haute, celle du néobéhaviorisme.

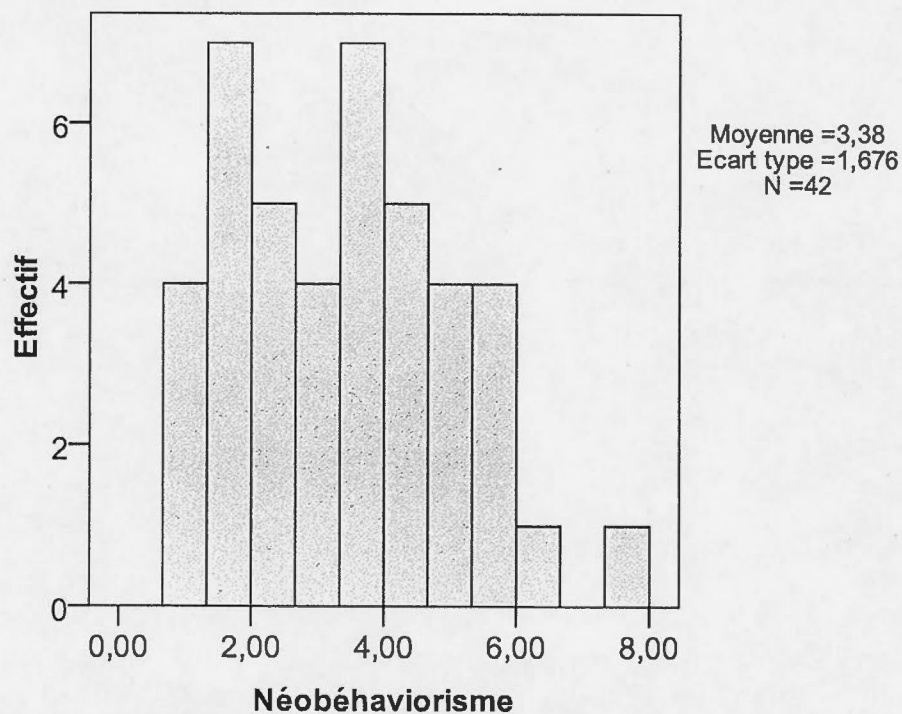


Figure 10. Histogramme sur la variable du néobéhaviorisme

L'histogramme met en évidence que 40 finissants sur 42 se situent en dessous de la valeur de six. Ils se positionnent en opposition aux énoncés du néobéhaviorisme. Notons tout de même qu'un finissant a coché un trait autour de la valeur de 8, ce qui sous-entend qu'il rejoint les énoncés en lien avec le néobéhaviorisme.

En synthèse, les finissants se positionnent favorablement quant aux énoncés sur le cognitivisme et ceux sur le constructivisme. Ils sont, de façon mitigée, en faveur avec les énoncés sur l'humanisme et le socioconstructivisme. Ils s'opposent aux énoncés sur le néobéhaviorisme. Cependant, le constat dégagé des histogrammes conduit à

nuancer ces résultats. Certains finissants ne rejoignent pas la majorité ; par ailleurs, pour certaines variables, les dispersions sont plutôt étendues. Il est donc nécessaire d'approfondir l'analyse en essayant d'établir des profils de finissants à l'aide de l'analyse de classification.

4.4. L'analyse de classification

L'analyse de classification (*Cluster Analysis*) est menée sur la troisième partie du questionnaire qui comprend 49 énoncés sur lesquels les finissants doivent se prononcer. L'analyse de classification réalisée est de type hiérarchique et utilise la méthode d'agrégation de Ward et la distance euclidienne (Garson, 2012). Les résultats de l'analyse aboutissent à la création de trois classes. Chaque classe représente un profil de finissant en regard des scores obtenus aux variables néobéhaviorisme, humanisme, constructivisme, socioconstructivisme et cognitivisme. Le tableau 15 présente le nombre de finissants par classe.

Tableau 15

Nombre de finissants par classe

		Effectifs	Pourcentage
Valide	Classe 1	19	45,2
	Classe 2	10	23,8
	Classe 3	13	31,0
	Total	42	100,0

Ainsi, cette analyse se valide par le fait que la taille de chaque classe est significative. Par contre, il reste à vérifier si le sens de chaque classe est facilement interprétable et s'il reflète ce qui est attendu par le cadre théorique (Garson, 2012), à savoir si les

représentations des finissants rejoignent l'un ou l'autre des paradigmes. L'analyse descriptive à partir des classes en regard des variables propose un premier regard sur ces classes.

Tableau 16

Comparatif entre les moyennes de chaque classe

Classes		Néo-			Socio-	
		béhaviorisme	Humanisme	Constructivisme	constructivisme	Cognitivisme
1	Moyenne	3,4116	7,4579	8,5474	7,2645	8,8263
	N	19	19	19	19	19
	Écart-type	1,61106	,99962	1,11049	1,34237	,52182
2	Moyenne	5,1240	4,9300	6,7750	5,6500	7,3667
	N	10	10	10	10	10
	Ecart-type	,65935	,79729	1,27742	1,03796	1,06365
3	Moyenne	1,9785	4,4000	7,5769	4,9404	7,7333
	N	13	13	13	13	13
	Ecart-type	,84315	1,43003	1,64945	1,33083	1,18267

Le tableau 16 met en évidence que les énoncés du béhaviorisme rejoignent plus les finissants de la classe deux ($M=5,12$; $ET=0,65$), que les énoncés de l'humanisme ($M=7,46$; $ET=0,99$), du constructivisme ($M=8,55$; $ET=1,11$), du socioconstructivisme ($M=7,26$; $ET=1,34$) et du cognitivisme ($M=8,82$; $ET=0,52$) qui rejoignent plus les finissants de la classe un. À la lumière de ces scores, les finissants de la classe un auraient une posture plus constructiviste puisqu'ils ont en plus un score faible pour les énoncés du néobéhaviorisme ($M=3,42$; $ET=1,61$). À l'inverse, les finissants de la classe deux auraient plutôt une vision transmissive de l'apprentissage avec des scores faibles dans les énoncés de l'humanisme ($M=4,93$; $ET=0,80$), du constructivisme ($M=6,77$; $ET=1,28$) et du socioconstructivisme ($M=5,65$; $ET=1,04$).

Les finissants de la classe trois semblent également avoir une posture plus constructiviste puisqu'ils ont le score moyen le plus faible pour les énoncés du néobéhaviorisme ($M=1,97$; $ET=0,84$), mais des scores élevés pour les énoncés en lien avec le constructivisme ($M=7,58$; $ET=1,65$) et le cognitivisme ($M=7,73$; $ET=1,18$). Cependant, par rapport à la classe un, les finissants de la classe trois n'adhèrent pas aux principes sous-jacents aux énoncés de l'humanisme ($M=4,4$; $ET=1,43$) et du socioconstructivisme ($M=4,94$; $ET=1,33$). Les finissants de cette classe ont donc une vision constructiviste de l'apprentissage, mais sans prendre en compte l'importance des interactions sociales pour l'apprentissage. Il est donc possible de dégager certaines différences entre les classes ressorties en regard des différentes variables. Ce type de comparatif entre les classes est intéressant, mais, pour être certain qu'il y a réellement une différence significative entre les groupes pour les différentes variables, le test de l'ANOVA est essentiel.

Quelques conditions d'application doivent être vérifiées pour mener le test de l'ANOVA comme la normalité des variables et l'homogénéité des variances entre les groupes (les classes). Le postulat de normalité des variables rend le test de l'analyse de classification plus robuste. Ainsi, le test de normalité de Kolmogorov-Smirnov a été mené sur les cinq variables. Le tableau 17 présente les résultats de ce test.

Tableau 17
Test de normalité

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistique	ddl	Signification
Néobéhaviorisme	,085	42	,200*
Humanisme	,096	42	,200*
Constructivisme	,118	42	,157
Socioconstructivisme	,109	42	,200*
Cognitivisme	,145	42	,026

* $p < .05$

La variable du cognitivisme échoue au test de normalité de Kolmogorov-Smirnov, et la valeur de la variable du constructivisme n'est pas significative. Les résultats par rapport à ces variables ne sont donc pas représentatifs aux résultats d'une population. Cependant, selon Howell (2008), le test de l'ANOVA est assez robuste pour contourner ce postulat.

Pour vérifier le deuxième postulat, l'homogénéité des variances entre les trois classes, le test de Levene est appliqué.

Tableau 18
Test d'homogénéité des variances

	Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
Néobéhaviorisme	2,498	2	39	,095
Humanisme	1,956	2	39	,155
Constructivisme	,672	2	39	,517
Socioconstructivisme	1,246	2	39	,299
Cognitivisme	3,419	2	39	,043

La variable cognitivisme échoue également au test d'homogénéité des variances, puisque le seuil de signification est en dessous de .05. Cela signifie que la variance des scores dans les trois classes n'est pas homogène, ce qui apporte un biais à la comparaison. La correction Games-Howell (Howell, 2008) a donc été appliquée pour analyser s'il y a ou non une différence significative entre les trois variables. Le tableau 19 présente les résultats du test de l'ANOVA.

Tableau 19
Test de l'ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
Néobéhaviorisme	Intergruppes	55,970	2	27,985	18,447	,000
	Intragruppes	59,163	39	1,517		
	Total	115,132	41			
Humanisme	Intergruppes	84,769	2	42,384	34,261	,000
	Intragruppes	48,247	39	1,237		
	Total	133,016	41			
Constructivisme	Intergruppes	21,740	2	10,870	6,097	,005
	Intragruppes	69,532	39	1,783		
	Total	91,271	41			
Socio- constructivisme	Intergruppes	45,115	2	22,558	13,879	,000
	Intragruppes	63,385	39	1,625		
	Total	108,500	41			
Cognitivisme	Intergruppes	17,080	2	8,540	10,451	,000
	Intragruppes	31,868	39	,817		
	Total	48,948	41			

* $p < .05$

Le tableau 19 permet de constater qu'il y a une différence significative entre les trois classes pour la variable néobéhaviorisme ($F(2, 39) = 18,48, p < .05$), la variable humanisme ($F(2, 39) = 34,26, p < .05$), la variable constructivisme ($F(2, 39) = 6,10, p < .05$), la variable socioconstructivisme ($F(2, 39) = 13,88, p < .05$) et, finalement, la

variable cognitivisme ($F(2, 39) = 10,45, p < .05$). Ces résultats permettent de valider qu'il est possible de classer les finissants selon leurs réponses dans trois classes qui sont significativement différentes. Cependant, à ce stade-ci, il n'est pas possible de dire en quoi les classes diffèrent entre elles. Il est donc nécessaire de procéder à un test de comparaisons multiples entre les classes selon chaque variable établie. Pour mener l'analyse, le test de Games-Howell est préféré, puisqu'il corrige, d'une part, l'hétérogénéité des variances comme c'est le cas pour la variable du cognitivisme et, d'autre part, les tailles inégales entre chaque classe, ce qui est le cas dans cette recherche. Le tableau 20 présente les résultats du test des comparaisons multiples.

Tableau 20

Comparaisons entre les classes

Variable dépendante		(I) Classes	(J) Classes	Différence de		Intervalle de confiance à 95 %		
				moyennes (I-J)	Erreur standard	Sig.	Borne inférieure	Borne supérieure
Néo- behaviorisme	Games	1	2	-1,71242*	,42436	,001	-2,7669	-,6580
		3	1,43312*	,43737	,008	,3519	2,5144	
	Howell	2	1	1,71242*	,42436	,001	,6580	2,7669
		3	3,14554*	,31330	,000	2,3558	3,9353	
		3	1	-1,43312*	,43737	,008	-2,5144	-,3519
		2	-3,14554*	,31330	,000	-3,9353	-2,3558	
Humanisme	Games	1	2	2,52789*	,34082	,000	1,6728	3,3830
		3	3,05789*	,45815	,000	1,8983	4,2175	
	Howell	2	1	-2,52789*	,34082	,000	-3,3830	-1,6728
		3	,53000	,46997	,509	-,6618	1,7218	
		3	1	-3,05789*	,45815	,000	-4,2175	-1,8983
		2	-,53000	,46997	,509	-1,7218	,6618	

Constructivisme	Games	1	2	1,77237*	,47758	,005	,5423	3,0025
		Howell	3		,97045	,52363	,179	-,3578
	2	1		-1,77237*	,47758	,005	-3,0025	-,5423
		3		-,80192	,61030	,403	-2,3403	,7364
	3	1		-,97045	,52363	,179	-2,2987	,3578
		2		,80192	,61030	,403	-,7364	2,3403
Socio-constructivisme	Games	1	2	1,61447*	,45008	,004	,4871	2,7419
		Howell	3		2,32409*	,48071	,000	1,1298
	2	1		-1,61447*	,45008	,004	-2,7419	-,4871
		3		,70962	,49394	,341	-,5355	1,9547
	3	1		-2,32409*	,48071	,000	-3,5183	-1,1298
		2		-,70962	,49394	,341	-1,9547	,5355
Cognitivisme	Games	1	2	1,45965*	,35703	,004	,4996	2,4197
		Howell	3		1,09298*	,34918	,018	,1875
	2	1		-1,45965*	,35703	,004	-2,4197	-,4996
		3		-,36667	,46982	,719	-1,5534	,8201
	3	1		-1,09298*	,34918	,018	-1,9985	-,1875
		2		,36667	,46982	,719	-,8201	1,5534

* $p < .05$

Les comparaisons multiples permettent de définir chaque classe selon les cinq variables. Ainsi, en ce qui concerne la variable néobéhaviorisme, il y a une différence significative entre les trois classes formées. Chacune de ces classes se distingue par les réponses données aux énoncés du néobéhaviorisme. Pour la variable humanisme, il y a une différence significative entre la classe un et les deux autres classes, la classe un étant celle qui se démarque par son score élevé dans les énoncés de l'humanisme ($M=7,46$; $ET=1$). Pour la variable constructivisme, il y a une différence significative entre la classe un et la classe deux, mais pas de différence significative entre la classe trois et les deux autres. La variable constructivisme ne peut donc pas être une variable qui différencie clairement une classe ou l'autre. Pour la variable du socioconstructivisme, il y a une différence significative entre la classe un et les deux

autres classes. Par contre, il n'y a pas de différence significative entre la classe deux et la classe trois. Et, finalement, pour la variable du cognitivisme, il y a une différence significative entre la classe un et les deux autres classes. Là encore, pas de différence significative entre la classe deux et la classe trois. Le tableau 21 présente une synthèse de la définition de chaque classe à la lumière de ces résultats.

Tableau 21

Description des classes

Classe 1 (N=19)	Classe 2 (N=10)	Classe 3 (N=13)
Score faible dans les énoncés du néobéhaviorisme	Score le plus élevé dans les énoncés du néobéhaviorisme	Score très faible avec les énoncés du néobéhaviorisme
Score élevé dans les énoncés de l'humanisme	Score faible dans les énoncés de l'humanisme	
Score élevé dans les énoncés du socioconstructivisme	Score faible dans les énoncés du socioconstructivisme	
Score élevé avec le cognitivisme	Score moyen pour les énoncés du cognitivisme	

Ainsi, à la lumière de ces résultats statistiques, il est possible d'établir trois profils de finissants avec ces classes. Le premier profil intègre le finissant ayant une vision constructiviste de l'apprentissage et rejoignant les énoncés de l'humanisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme de façon significativement différente par rapport aux deux autres classes. Il considère également les relations humaines et les interactions entre les individus comme importantes. Au total, 19 finissants sur 42 rejoignent ce profil.

Le deuxième profil comprend le finissant qui a une tendance plus marquée vers le néobéhaviorisme, tout en rejoignant aussi les énoncés du cognitivisme. Il obtient des scores faibles pour l'humanisme et le socioconstructivisme. Par conséquent, les finissants de ce profil prennent peu en compte l'importance des relations humaines et des interactions dans l'apprentissage. C'est le profil qui rejoindrait le plus l'hypothèse ontologique. Au total, 10 finissants sur 42 rejoignent ce profil.

Finalement, le troisième profil intègre des finissants correspondant au profil deux pour ce qui est des énoncés en lien avec l'humanisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme, par contre qui ont coté très faiblement les énoncés du néobéhaviorisme. Cela signifie que ce profil intègre des finissants ayant une vision constructiviste de l'apprentissage, mais qui semblent prendre moins en compte l'importance des relations humaines et des interactions dans l'apprentissage. C'est ce point qui différencie ce profil par rapport au profil 1. Au total, 13 finissants sur 42 rejoignent ce profil.

En synthèse, les analyses du noyau central et de classification ont mis en évidence les représentations sociales des finissants par rapport à l'évaluation des apprentissages, mais également par rapport à l'apprentissage, au rôle de l'enseignant et au rôle de l'élève. L'analyse du noyau central permet de constater que les représentations sociales ne sont pas nécessairement ancrées dans l'un ou l'autre des paradigmes, mais que le paradigme du néobéhaviorisme est encore présent, et ce, particulièrement pour répondre aux normes de la société. L'analyse de classification confirme également ce constat en mettant en évidence qu'il n'y a pas de profils purs, mais plutôt des tendances vers l'un ou l'autre des paradigmes. Cependant, il appert que certains finissants auraient tendance à opter pour une vision transmissive de l'apprentissage comme c'est le cas des 10 étudiants de la classe deux, mais aussi des étudiants qui ont mentionné certains termes rejoignant les principes du paradigme du

néobéhaviorisme. Ces finissants, tout comme les catégories ressorties lors de l'analyse du noyau central, sont toutefois minoritaires par rapport aux finissants ayant un profil rejoignant les principes de l'humanisme, du constructivisme, du cognitivisme et du socioconstructivisme.

À ce stade-ci, les analyses ont porté uniquement sur ce que disent les finissants et non ce qu'ils font et les raisons pour lesquelles ils le font. La suite de l'analyse, cette fois-ci, qualitative, devrait apporter d'autres réflexions pour alimenter cet objet complexe que sont les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages.

CHAPITRE V

RÉSULTATS DES OBSERVATIONS ET DES ENTRETIENS

L'objectif de cette deuxième étape de collecte était de cerner les liens entre les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages et les actions posées en cette matière par quatre stagiaires. Cette deuxième partie complète l'analyse du discours des finissants par l'analyse de leurs actions et des raisons sous-jacentes à leurs actions. Ces trois angles sont essentiels pour l'étude des représentations sociales (Pajarès, 1992). Pour ce faire, trois observations en classe ont été réalisées avec chaque stagiaire. Entre chaque observation, des entretiens d'autoconfrontation ont été conduits. L'analyse des résultats conduit, dans un premier temps, à une description détaillée des actions de chaque stagiaire durant les observations filmées. Ensuite, une seconde analyse, portant sur les entretiens d'autoconfrontation, a été réalisée pour aboutir à un profil général des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez chaque stagiaire.

Pour la présentation des résultats de ce chapitre, il a été décidé d'intégrer directement l'analyse des entretiens d'autoconfrontation aux séquences observées. Pour ce faire, l'observation filmée est décrite en respectant la chronologie des événements observés. Lorsqu'il s'agit d'une séquence ayant servi à mener les entretiens d'autoconfrontation, les propos du stagiaire sont intégrés en parallèle à la séquence observée sous forme de tableau. Ainsi, le lecteur peut prendre connaissance des différents éléments de l'intervention éducative observés en même temps qu'il a accès à l'explicitation du stagiaire sur ses actions. Comme abordé dans la

méthodologie, la chercheuse a préservé uniquement les séquences en lien avec des actions en évaluation (rétroactions et régulations) pour confronter les stagiaires à leurs actions. Étant donné que l'intérêt est porté sur les actions en évaluation, seules les séquences permettant d'échanger autour de l'évaluation des apprentissages ont été commentées. Ces séquences intègrent également la mise en place de l'apprentissage comme l'activation des connaissances antérieures ou les consignes dictées par l'enseignante. Le but de ces séquences était de faire émerger les intentions des stagiaires sous-jacentes à leurs actions, et ce, en regard des apprentissages ciblés. En général, l'entretien d'observation comptait entre cinq et sept séquences (voir appendice C) qui comprenaient la mise en situation, l'activation des connaissances, la présentation des nouveaux contenus, l'activité des élèves et le retour sur les apprentissages réalisés. Il était possible ainsi de cerner la situation d'apprentissage dans sa globalité et d'observer comment la stagiaire évaluait les apprentissages des élèves durant toute la période. Les observations filmées duraient entre 45 minutes et 55 minutes, et les séquences observées s'étiraient de une à 10 minutes (voir appendice C).

Trois entretiens ont été menés avec chaque stagiaire. Les canevas détaillés sont disponibles à l'appendice C. Le tableau 22 présente les principales thématiques abordées lors de l'observation des différentes séquences pour chaque entretien.

Tableau 22

Thématiques abordées dans le canevas d'entretien

Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3
Les intentions pédagogiques ; Le rôle du stagiaire ; Le rôle des élèves ; Les apprentissages ciblés ; Les points forts de la situation d'apprentissage ; Les changements que la stagiaire y apporterait.	Les intentions pédagogiques ; Le rôle du stagiaire ; Le rôle des élèves ; Les apprentissages ciblés ; La définition de l'apprentissage ; Le concept d'autonomie de l'élève ; Le rôle de l'évaluation des apprentissages ; L'enseignant idéal	Les intentions pédagogiques ; Les apprentissages ciblés ; L'évaluation des apprentissages ; L'apport de ce projet de recherche du point de vue de la stagiaire.

À la lumière du tableau 22, les intentions pédagogiques et les apprentissages ciblés par le stagiaire ont été deux thématiques abordées dans les différents entretiens d'autoconfrontation. Certaines thématiques ont disparu du canevas comme les rôles respectifs des élèves et du stagiaire. Néanmoins, ces deux thématiques finissaient par être abordées naturellement par les stagiaires lors des échanges. D'autres thématiques ont été ajoutées pour approfondir certains propos émis par les stagiaires dans les entretiens précédents comme le concept d'autonomie, la définition de l'apprentissage ou encore le rôle de l'évaluation.

Léa, Isée, Anne et Éva sont les quatre stagiaires ayant participé à cette deuxième partie de collecte de données. Elles se sont positionnées dans le questionnaire en faveur des énoncés de l'humanisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme et semblent peu en accord avec les énoncés du néobéhaviorisme. Elles correspondent au

même profil par rapport à leurs réponses dans les énoncés du questionnaire. Par contre, en ce qui concerne leur compétence à évaluer, il y a quelques divergences. Léa évalue sa compétence à 3,7 sur 10, Isée à 7 sur 10, Anne à 4 sur 10 et Éva à 4,1 sur 10. À part Isée qui se sent plus compétente à l'évaluation, les autres stagiaires semblent avoir des doutes. Les écoles de stage sont diversifiées en termes d'indices de défavorisation (MELS, 2012) et de milieu. Par ailleurs, les classes appartiennent à des cycles différents. À ce stade-ci, il importe de rappeler que les stagiaires n'ont pas été choisies par la chercheuse mais que ce sont elles qui ont proposé leur participation pour la suite de la collecte de données. Le tableau 23 présente le portrait en regard de ces aspects.

Tableau 23

Portrait des classes de stage

Stagiaire	Indice de défavorisation de l'école (10 étant le taux maximum de défavorisation)	Milieu	Cycle du primaire (année du cycle)
Léa	5/10	Rural	3 ^e cycle (1 ^{ère} année)
Isée	7/10	Urbain	3 ^e cycle (1 ^{ère} année)
Anne	4/10	Urbain	1 ^{er} cycle (2 ^e année)
Éva	2/10	Urbain	2 ^e cycle (1 ^{ère} année)

Léa semble intégrer une école classifiée comme favorisée alors qu'Isée est dans une école plutôt défavorisée. L'échantillon comprend également une école dans un

milieu rural et des écoles en milieu urbain. Finalement, une stagiaire est au premier cycle, une stagiaire au deuxième cycle et deux stagiaires sont au troisième cycle. La diversification dans les années du primaire permet d'avoir une vision plus globale des outils et des pratiques en évaluation des apprentissages utilisés durant le primaire.

5.1. Le profil de la stagiaire Léa

Léa enseigne dans une classe de 5^e année composée de 30 élèves dont un tiers rencontre des difficultés en mathématique ou encore en lecture. Le local de la classe semble trop petit pour le nombre d'élèves. Afin de gagner un peu d'espace, les bureaux sont placés en ligne en étant regroupés par deux, trois ou cinq. Les murs de la classe sont peints en bleu et en jaune et abondamment décorés d'affiches. On peut y voir l'horaire de la journée, des règles de grammaire, une ligne du temps, des cartes géographiques et d'autres informations importantes pour les apprentissages des élèves.

Léa est une personne très dynamique, polie et qui a démontré un certain intérêt à participer au projet. Lors des échanges, la chercheuse a pu constater que Léa semblait avoir confiance en ses capacités en tant qu'enseignante. Léa entretient avec son enseignante associée une relation de collègue. Dès le début du stage, l'enseignante lui a laissé la planification de la classe. D'ailleurs, durant les observations faites par la chercheuse, l'enseignante quittait rapidement la classe. La stagiaire opte pour une gestion de classe peu permissive. Elle fait preuve de beaucoup d'autorité et laisse peu de liberté aux élèves. Elle semble respectée des élèves, et ce, même lorsque la caméra vidéo a été introduite dans la classe. À ce propos, les élèves ont rapidement ignoré la présence de la chercheuse et ne semblaient pas troublés d'être filmés.

5.1.1. L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 1

La première observation a eu lieu le 23 janvier 2012 alors que l'entretien d'autoconfrontation a été mené le 2 février 2012 (voir appendice C). L'observation filmée se déroule durant la première période de l'après-midi. Par conséquent, les élèves reviennent de diner. Ils entrent dans la classe au compte-goutte. La stagiaire les accueille et répond à quelques élèves qui s'approchent d'elle pour poser des questions. Un élève revient sur le match de soccer joué à l'heure du dîner et donne le score final. D'autres élèves réagissent et contredisent le score. Entre l'arrivée des élèves et la première intervention de Léa, il s'écoule environ quatre minutes. Elle invite les élèves inscrits au concours de mathématique à quitter la classe en emportant avec eux un crayon, une efface, une règle et leur cahier quadrillé. Léa note au tableau le matériel nécessaire afin que les élèves en question puissent s'y référer. L'enseignante associée intervient pour demander aux élèves ciblés de la suivre. Ainsi, huit élèves quittent la classe avec l'enseignante associée. Léa demande aux autres élèves de prendre leur cahier de mathématique. Les élèves chuchotent entre eux. Le tableau 24 présente la première séquence filmée et les réactions de Léa.

Tableau 24

Séquence 1 : Mise en situation

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Léa attire l'attention des élèves en débutant par une question visant à activer les connaissances : « La dernière fois, de quoi on a parlé? » Un élève parle des millièmes. La stagiaire complète en expliquant qu'ils ont parlé des nombres à virgule en faisant	Léa mentionne durant l'entrevue que cette étape est essentielle pour bien démarrer la situation d'apprentissage. Elle active les connaissances de ses élèves pour ne « pas <i>garrocher</i> l'information » mais aussi « pour se mettre directement dans le bain ». Selon elle, cette façon d'agir serait

des additions et des soustractions. Léa explique aux élèves qu'aujourd'hui, ils vont poursuivre dans cette voie sauf qu'ils vont revenir aux centièmes et aux millièmes. Elle demande aux élèves où sont les centièmes. Un élève propose une réponse incorrecte. Léa essaie de le guider en posant différentes questions : « Est-ce avant ou après la virgule? » ou encore « C'est quel chiffre, le premier, le deuxième ou le troisième? ». Quelques élèves lèvent la main pendant qu'un élève tente une nouvelle réponse. Léa voyant que l'élève ne s'y retrouve pas choisit d'interroger un autre élève. Cette fois-ci, la réponse est bonne. Léa remercie l'élève et explique que ce n'est pas facile de repérer les centièmes lorsqu'il n'y a pas d'exemple au tableau.

trop « raide ». Dans un premier temps, il est essentiel que les élèves se remémorent leurs apprentissages pour « être à l'aise avec les notions et que ça rentre directement ». Léa considère que l'enseignante doit « modéliser » un peu, guider les élèves, commencer le « chemin » pour « qu'ils disent par eux-mêmes » ce dont ils se souviennent. Son rôle est d'amener les élèves à deviner le contenu de la situation d'apprentissage. Pour ce faire, elle choisit des élèves qui « sont plus capables de répondre » et surtout « d'expliquer sans *mélanger* les autres ». Elle pose donc déjà un jugement sur la capacité des élèves à répondre ou non aux questions. Finalement, Léa explique que si la plupart des élèves participent et que si leur visage ne dégage pas d'expression d'incompréhension, elle considère « qu'ils se souviennent ce qu'ils ont vus ».

À la suite de cette première séquence, Léa présente à ses élèves l'objectif de la journée qui est d'apprendre à multiplier les nombres à virgule entre eux. Pendant qu'elle écrit une multiplication au tableau noir, elle leur dit que cet objectif n'est pas très compliqué à atteindre. Lorsqu'elle se retourne, plusieurs élèves ont les mains levées. Elle leur demande pourquoi ils lèvent la main. Un élève lui explique qu'il veut

lire la consigne dans le cahier. Léa semble troublée par l'intervention de l'élève, elle y répond en disant que ce n'est pas le moment et que les élèves sont trop pressés d'avancer. À ce moment, environ dix minutes après le début de la période, elle prend conscience qu'elle n'a pas encore présenté la chercheuse présente dans la classe avec son matériel vidéo. Elle procède donc aux présentations. Elle leur explique qu'ils n'ont pas à être stressés puisque c'est elle qui est observée, donc c'est elle qui doit être un peu gênée.

Tableau 25

Séquence 2 : Modelage de la multiplication des chiffres à virgule

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Léa retourne à la multiplication écrite au tableau et elle procède à un enseignement explicite :</p> <p>« La multiplication des nombres décimaux, c'est comme la multiplication normale. Je m'explique. J'ai 24,16 multiplié par 9. Je fais comme si je n'avais pas de virgule... pour l'instant (pèse ses mots). 6 fois 9?</p> <ul style="list-style-type: none"> - 54 ! répondent les élèves. - 9 fois 1 ? demande Léa. - 9 ! répondent les élèves en chœur. - Plus 5? questionne Léa. - 14 ! répondent-ils. - 9 fois 4? questionne Léa. - 36 ! - Plus 1? - 37 ! - Hé (à quelques élèves qui chuchotent), pas plus vite que moi. 9 fois 2 ? redemande Léa. - 18 ! - Plus 3? - 21 ! 	<p>Léa considère cette étape très importante pour que les élèves « ne partent pas avec des concepts trop erronés et qu'ils s'enlisent là-dedans ». Il faut leur montrer « comment faire » parce qu'il « n'y a pas dix mille façons de faire ». Léa mentionne qu'elle utilise ce type d'enseignement parce que c'est celui qu'elle a connu quand elle était au primaire et, selon elle, « c'est celui qu'on utilise le plus souvent ». Elle souligne qu'elle s'y prend différemment de son enseignante associée qui, elle, préfère suivre les explications indiquées dans le manuel didactique de mathématique. Léa précise, que dans cette séquence, son but est de servir de modèle aux élèves. Elle pose des questions afin d'observer s'il y a des erreurs et, si tel est le cas, les ramener « sur le droit chemin » et leur montrer que c'est « comme ça que ça fonctionne ». Le rôle des élèves est de participer et surtout d'être attentifs aux</p>

-
- Ben là, il faudrait bien que je replace mes virgules, constate Léa. La virgule était où tantôt? (silence) Je compte mes chiffres après la virgule, un, deux. Ce que je vais faire... »
- questions posées pour y répondre. Léa prend soin de choisir des élèves qui ont plus de difficultés pour vérifier si leur compréhension est bonne. Ainsi, elle est sûre de « voir s'il y en aurait peut-être quelques-uns qui se seraient trompés et auraient pris un autre chemin. »
-

La suite de la situation d'apprentissage se poursuit. Léa compte en tapant avec la craie sur chaque chiffre et dessine la virgule à la bonne place. Elle mentionne aux élèves que ce n'est pas compliqué et qu'ils vont faire une autre multiplication ensemble. Elle constate que certains élèves s'impatientent pour venir écrire au tableau. Elle les rassure en leur disant d'être patients et que leur tour va arriver.

Elle poursuit en écrivant une deuxième multiplication. Elle explique que cela lui permettra de vérifier s'ils comprennent bien. Elle demande aux élèves de la guider dans sa démarche. Elle leur pose la question : « Qu'est-ce que je fais? » Elle interroge un élève qui lève la main. Il lui répond : « Tu fais 7 fois 2 ». Elle lui dit que ce n'est pas correct. Un autre enfant mentionne qu'il faut d'abord qu'elle efface la virgule. Elle le fait puis elle demande à un autre élève de lui expliquer la suite. L'élève lui dit de faire la multiplication. Et, comme décrit dans la séquence précédente, Léa multiplie chaque chiffre à voix haute en demandant aux élèves de donner la réponse à chaque fois. Au milieu de la multiplication, les élèves donnent des réponses différentes et insistent en répétant la même réponse. Léa attend que les élèves se calment et leur donne la bonne réponse. Elle poursuit avec la fin de la multiplication. Lorsque la multiplication est terminée, elle demande à une élève : « Je fais quoi après? » L'élève l'informe qu'il faut qu'elle place la virgule au bon endroit. L'élève ne semble pas très sûre de la place de la virgule. En voici un extrait :

- « Ben la virgule était... répond l'élève.
- Elle était où, après quel chiffre? demande Léa.
 - Entre le 8 et le 1. Fait que là, c'est deux, dit l'élève.
 - C'est quoi qui est deux? Moi je ne connais pas ça, c'est quoi les deux? demande Léa.
 - Deux chiffres avant la virgule, explique l'élève.
 - *C'est-tu* ceux-là avant qu'on compte? demande Léa.
 - Après, je veux dire, répond l'élève.
 - Ok, j'ai eu peur, mentionne Léa. »

Tableau 26

Séquence 3 : Pratique guidée autour de la multiplication des chiffres à virgule

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Léa inscrit une troisième multiplication et demande à un élève qui a la main levée de venir au tableau pour la résoudre en expliquant son raisonnement. L'élève réalise la multiplication aisément et compte les chiffres après la virgule. Elle demande aux élèves s'ils sont d'accord avec la réponse. Les élèves répondent par l'affirmative. La stagiaire écrit une nouvelle multiplication « $3,59 \times 16$ ». Elle demande à un élève de venir la résoudre. L'élève hésite dans ses calculs. Elle multiplie le chiffre de l'unité avec le premier nombre. Ensuite, lorsqu'elle arrive au chiffre des dizaines, elle se questionne. Léa demande aux élèves : « On change là qu'est-ce qui est</p>	<p>Léa soulève que cette étape permet aux élèves de se révéifier et d'être sûrs d'avoir compris. Il est à noter que dans cette séquence, les élèves assis à leur place n'écrivent pas la multiplication, mais Léa « s'attend à ce que les élèves le fassent dans leur tête ». Par ailleurs, elle pense que les élèves apprennent beaucoup « par les pairs ». En faisant venir un élève au tableau, il peut élaborer son raisonnement à voix haute, et les autres élèves peuvent le valider. Léa considère, à cette étape-ci, que son rôle est de reprendre immédiatement les erreurs et de « recentrer l'élève en interagissant avec les autres ». Pour elle, l'important, c'est de « s'assurer</p>

important de ne pas oublier? [silence]
 Oui, il ne faut pas oublier notre zéro ». À la fin de la multiplication, Léa demande : « Qu'est-ce qu'on fait à ce niveau-là? Hum, c'est comme une multiplication normale, tu vas mettre la virgule où et comment? » Elle questionne une élève qui lève la main dans la classe. L'élève répond qu'il faut additionner les deux lignes. L'élève au tableau termine la multiplication de façon correcte. Léa rappelle qu'il est important de placer la virgule uniquement à la fin.

que les élèves ont la bonne démarche ». Après cette étape, Léa considère que la majorité des élèves ont compris la démarche. « Ceux qui n'ont pas compris, c'est qu'il y a vraiment quelque chose qu'ils n'ont pas écouté ou qu'ils sont vraiment dans la traque ». À ce stade-ci, elle évalue la compréhension des élèves en se basant sur leur participation aux questions qu'elle pose durant la séquence. Un élève qui participe est un élève qui comprend. Si tous les élèves participent, cela signifie qu'ils comprennent.

Après 20 minutes d'enseignement magistral, Léa poursuit la situation d'apprentissage en questionnant les élèves à savoir s'ils sont capables de réaliser la suite des multiplications dans leur cahier. Les élèves le lui confirment, sauf une élève qui ne se sent pas prête. Léa donne la consigne aux élèves de débiter le travail et demande à l'élève qui ne comprend pas de venir la voir au bureau. Elle reprend les explications pour elle, la séquence dure deux minutes. Les autres élèves travaillent en silence à leur bureau. Le climat de la classe est calme.

Tableau 27

Séquence 4 : Travail individuel

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Durant le travail individuel, la	Léa soutient que le travail individuel

stagiaire se promène. Une élève lève la main pour lui poser une question. Elle y répond en chuchotant. Au fur et mesure que le temps avance, les élèves lèvent la main. À certains moments, lorsque les questions sont les mêmes, Léa réajuste sa consigne à haute voix pour que les élèves reçoivent tous la même explication. Elle dit par exemple : « Pour répondre à l'exercice G, il faut d'abord faire le numéro un » ou encore elle rappelle aux élèves de bien aligner leurs chiffres. Léa en profite pour corriger les réponses de certains élèves. Un élève semble avoir plus de difficultés à se mettre au travail. Au bout de quatre minutes, Léa intervient et s'approche de lui. Elle réalise deux multiplications avec lui en écrivant à sa place, mais en lui demandant les réponses aux calculs qu'elle lui pose. L'élève ne semble pas très motivé à répondre. Pendant ce temps, quatre autres élèves lèvent la main et attendent patiemment leur tour à leur place.

permet aux élèves de « pratiquer », mais aussi lui permet à elle de « voir si tout le monde a bien compris, s'ils (les élèves) oublient des étapes, s'ils respectent les étapes pour arriver à la bonne réponse ». Elle considère cette étape comme de l'évaluation formative. Afin de vérifier si les élèves comprennent bien, Léa se promène dans la classe en jetant un coup d'œil rapide sur les travaux. Lorsqu'elle repère une réponse fautive chez un élève, elle prend le temps de lui redonner des explications. Elle fait des rappels à voix haute : « Quand je vois qu'il y en a plus que deux, trois qui ont fait la même chose (erreur), je le dis à voix haute. En même temps, c'est un petit rappel pour tout le monde. » Durant cette séquence, Léa précise que l'élève qu'elle aide est un « élève en grande difficulté, il n'est pas au niveau pour faire ça ». Ainsi, elle l'aide en le faisant « simplement pratiquer ses jeux en même temps » et en écrivant « la multiplication à sa place ». Elle considère que les autres élèves ont bien compris et qu'elle n'aura pas à faire de « grosse, grosse, révision avant l'examen ».

Au bout de quelques minutes, Léa quitte l'élève en difficulté et se dirige vers les élèves qui lèvent la main. Cinq minutes plus tard, elle revient vers l'élève en difficulté et lui mentionne qu'il n'a rien fait. Elle décide de lui redonner quelques explications. Les élèves travaillent en silence pendant environ 15 minutes.

Tableau 28

Séquence 5 : Correction collective

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Lorsque le premier numéro est terminé pour la plupart des élèves, Léa réalise un retour collectif visant à corriger les différentes multiplications. Elle écrit une multiplication du cahier et demande à une élève de venir la résoudre tout en explicitant la démarche. Les autres élèves écoutent et valident leurs réponses. Léa demande aux autres élèves si la réponse est correcte. Elle souligne que les élèves qui se sont trompés vont devoir refaire leurs calculs. Elle poursuit ainsi la correction. Deux autres élèves viendront à tour de rôle résoudre les multiplications.</p>	<p>Léa explique que le retour collectif sert aux élèves qui se sont trompés afin qu'ils « voient leurs erreurs et ce qu'ils ont fait de pas correct ». Cette étape permet aux élèves de s'autoévaluer surtout par leur participation. Si l'élève ne se sent pas à l'aise de lever la main pour répondre aux questions, cela signifie qu'il n'a pas compris. Léa explique que c'est ainsi qu'elle réfléchit sur elle : « Pour moi personnellement, c'était ça, quand je n'y allais pas c'était parce que je n'étais pas capable et je ne levais pas la main. »</p>

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Léa mentionne que cette situation d'apprentissage amorçait une nouvelle notion pour les élèves. Les élèves connaissaient la multiplication en colonne, mais n'avaient jamais procédé à une

multiplication avec des dixièmes. Léa précise que les élèves ont pu réappliquer les stratégies lors d'un devoir comme consolidation des acquis. Ils ont ensuite été évalués à la fin de l'étape dans un examen regroupant plusieurs notions vues sur une période prolongée. Avant l'examen, Léa a procédé à une petite révision sur les différentes notions évaluées.

5.1.2. L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 2

La deuxième observation a eu lieu le 14 février 2012 suivie de l'entretien d'autoconfrontation mené le 29 février 2012 (voir appendice C). Il importe de souligner que Léa a exprimé son malaise vis-à-vis de cette deuxième situation d'apprentissage : « Je n'avais pas prévu le faire comme ça. Finalement, je l'ai fait comme ça, mais je n'avais pas prévu le faire de même. Je me suis plantée ». Léa explique que, normalement, elle se serait réajustée, mais le fait d'être filmée et observée l'a incité à poursuivre, et ce, même si elle était consciente qu'elle se trompait. Par ailleurs, elle pense qu'elle ne s'était pas assez préparée, car elle ne connaissait pas toutes les réponses de l'activité. Les différents propos autour de son malaise sont repris dans la description des séquences.

L'observation filmée se déroule durant la dernière période du matin. Par conséquent, les élèves reviennent de la récréation et ils entrent dans la classe en chantonnant ou encore en discutant entre eux. Léa attend et prépare son matériel. Le ton monte. Léa intervient en émettant un « chut » sonore. Elle intègre la présence de la chercheuse dans la classe, les élèves la saluent. Léa demande aux élèves de ranger leur matériel d'histoire en leur expliquant qu'ils y reviendront en après-midi. Ils s'exécutent en dialoguant. Léa attend le silence. L'aide pédagogique entre dans la classe et demande à six élèves de la suivre pour réaliser des activités en lecture. Léa demande aux élèves qui restent de prendre leur cahier didactique de grammaire et de l'ouvrir à la page « 9.11. » pour lire la règle de grammaire. Léa explique que,

normalement, ils auraient dû réaliser un exercice en lien avec cette page pour les devoirs, mais elle ne s'était pas rendu compte qu'il s'agissait en fait d'une fiche reproductible que les élèves n'avaient pas. Ils vont donc faire l'exercice ensemble ce matin en utilisant le rétroprojecteur. Léa explique qu'ils vont faire un retour sur les adverbes. Un élève valide le fait que le devoir n'est donc plus à faire. Léa confirme. Une autre élève mentionne qu'elle a essayé de le faire, mais que les pages n'étaient pas les bonnes. Léa la rassure en lui disant qu'elle prendra le temps plus tard de faire le point sur les pages à réaliser en devoirs.

Léa allume le rétroprojecteur et y place l'activité. Il y a 10 phrases intégrant des adverbes en « -ment ». Les élèves sont calmes, assis à leur place. Léa propose aux élèves de commencer à recopier les phrases à l'écran dans leur cahier ligné. Elle s'assure que la visibilité soit bonne pour tout le monde. Certains élèves se plaignent de ne pas voir correctement. Certains élèves proposent de changer de bureau. Léa refuse : « Non, ne changez pas de bureau, tassez-vous un petit peu pour essayer de voir comme il faut ».

Tableau 29

Séquence 1 : Lecture des phrases de l'exercice

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Léa commence par lire la consigne de l'exercice, puis choisit des élèves différents pour la lecture de chaque phrase. Après la troisième phrase, un élève interrompt la classe pour préciser que l'exercice projeté se	Léa précise qu'elle souhaitait faire un bref retour sur l'adverbe que les élèves connaissaient déjà. Son but était, d'une part, de clarifier la notion chez certains élèves et, d'autre part, de consolider les apprentissages. Elle mentionne que, pour apprendre, les élèves ont besoin de voir, d'entendre et d'écrire. En

trouve dans le manuel didactique à la page « 262 ». Léa propose donc aux élèves : « Ça veut dire que dans votre cahier, vous pouvez écrire ADM page 262 et écrire juste les numéros des phrases. ». Un élève se plaint en disant qu'il a déjà recopié deux phrases. Léa ignore le commentaire et poursuit en nommant les élèves pour lire la suite des phrases. À la fin de la lecture, elle demande : « Est-ce qu'il y en a qui ont remarqué qu'il y avait des adverbes? » Certains élèves lèvent la main. Léa poursuit : « J'espère que oui. »

projetant l'exercice au tableau, les élèves voient, en faisant le travail en grand groupe, ils entendent les explications et en les faisant écrire dans leur cahier, ils sont actifs. Ainsi, selon elle, l'apprentissage est meilleur. Aussi, elle souligne qu'en réalisant l'activité en groupe : « Ceux qui comprennent bien peuvent expliquer dans leurs mots, puis ceux qui ne comprennent pas peuvent prendre les forces des autres, puis prendre mes explications supplémentaires ».

Elle commence la situation en faisant lire les phrases pour préparer les élèves à répondre aux questions. En prenant connaissance des phrases, ils peuvent se préparer à repérer les adverbes et, ainsi, être moins « stressés » de trouver « la bonne réponse ».

Elle lit la consigne qui demande de prendre connaissance de la démarche qui permet de repérer les adverbes dans une phrase à la page « 261 » du manuel didactique.

Tableau 30

Séquence 2 : Lecture de la règle de grammaire

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Elle lit la démarche en laissant les élèves terminer	Léa mentionne que cette

la phrase :

- « Tu repères les mots qui se termine par?
- M-E-N-T, répondent quelques élèves.
- M-E-N-T, dit Léa, ensuite ? Oui, Olivier (nom fictif).
- Tu repères les mots invariables qui accompagnent un verbe, dit Olivier.
- Tu repères les mots invariables qui accompagnent un verbe, parce qu'un adverbe, ça précise soit ? ... demande Léa. Comme les élèves ne réagissent pas, Léa émet un long sifflement.
- Un verbe, dit une élève.
- Un verbe, ou un... demande Léa.
- Un adjectif, répondent quelques élèves.
- Un adjectif ou un... questionne Léa.
- Un autre adverbe, disent plusieurs élèves.
- Ou un autre adverbe. On se souvient de ça, on l'a vu hier, rappelle Léa ».

séquence sert à activer les connaissances des élèves. Elle soutient que c'est nécessaire pour valider ce que les élèves connaissent déjà de l'adverbe : « Je le fais carrément automatiquement, je ne m'en rends même pas compte. Je trouve ça important de savoir qu'est-ce qu'ils connaissent de la notion, qu'est-ce qu'ils se souviennent de ce qu'ils ont vu dans les autres années, ça me permet de voir un peu ils sont à quel niveau aussi... ». Il est à noter ici que la notion avait été vue la veille.

Une élève complète en disant qu'il faudra dire ce que l'adverbe précise dans l'exercice. Léa explique que, ce matin, cette partie de l'exercice ne sera pas faite. Cependant, dans la suite de l'observation, Léa finit par demander aux élèves d'identifier ce que l'adverbe précise. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, elle met en évidence qu'elle ne s'était pas préparée pour cette partie de l'exercice, ce qui a eu un effet négatif sur sa situation d'apprentissage.

Elle explique ensuite que les élèves ne valideront pas leur réponse dans le dictionnaire comme proposé dans la consigne de l'exercice, puisque Léa se chargera de le valider. Léa demande aux élèves de revenir à la page 262. Le groupe s'exécute en silence. Une élève se demande s'il faut recopier les phrases. Léa précise qu'il suffit d'écrire le numéro de chaque phrase avec l'adverbe identifié. Elle mentionne que ce sera plus rapide ainsi.

Tableau 31

Séquence 3 : Analyse de la première phrase de l'exercice

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Léa relit la première phrase et demande aux élèves quel est l'adverbe :</p> <p>« Était, répond une élève.</p> <p>– « Était », est-ce que c'est ça? demande Léa.</p> <p>Les élèves hésitent.</p> <p>– Est-ce que c'est « était »? redemande Léa.</p> <p>– Non ! répondent plusieurs élèves.</p> <p>– C'est quelle classe de mots « était » ici? questionne Léa.</p> <p>– C'est un verbe, dit un élève.</p> <p>– C'est un verbe, le verbe être à l'imparfait. Ce n'est pas grave, on est là pour se pratiquer, dit Léa. Oui, Gabriel?</p> <p>– Trop, dit Gabriel.</p> <p>– Trop, vous vous souvenez, on a vu que « trop » c'était un adverbe. Trop grand état d'excitation... il vient préciser quoi « trop »? demande Léa.</p> <p>– « État », répond une élève.</p> <p>– Oui, il vient préciser « état », confirme Léa. Mais en fait, il vient préciser quoi « état », il vient préciser grand. Un grand état... C'est comme, parce que grand il précise « état » et « trop », il précise?</p>	<p>Lors de cette séquence, Léa se demande pourquoi elle demande aux élèves d'identifier ce que précise l'adverbe. Selon elle, c'est une erreur de le demander parce qu'elle n'avait pas repéré au préalable les adverbes.</p> <p>Léa précise que la première élève qui répond à la question est une bonne élève. Elle l'a choisie parce que, d'habitude, elle donne la bonne réponse. En voyant que cette élève s'est trompée, Léa s'est dit que l'activité permettrait de voir les « conceptions erronées » des élèves et d'observer si certains élèves avaient encore de la difficulté.</p> <p>Léa explique qu'elle répète deux fois la bonne réponse parce que la première fois elle s'est trompée. En répétant deux fois que « trop » précise « grand », elle est sûre que les élèves ne se perdent pas dans</p>

<ul style="list-style-type: none"> – Grand, dit un élève. – Est-ce que ça peut préciser un nom, un adverbe? demande Léa. – Non, disent certains élèves. – Ça précise quoi? questionne Léa. – Ça précise un verbe, un adjectif ou un autre adverbe, récitent les élèves avec Léa ». 	<p>les explications. Elle mentionne encore une fois qu'elle était très stressée : « J'étais vraiment sur les nerfs. J'ai comme eu des sueurs froides après. C'est pour ça qu'après ça, je me suis plantée encore pire, j'étais complètement perdue, déstabilisée comme un élève ».</p>
---	--

Léa répète ainsi que « trop » précise « grand ». Elle dit aux élèves d'écrire « trop ». Elle lit ensuite la deuxième phrase et demande aux élèves de repérer l'adverbe. Un élève cite deux adverbes. Léa lui demande d'expliquer pourquoi il pense que c'est la bonne réponse. L'élève explique que le premier adverbe précise l'adjectif et que le deuxième se termine par « -ment ». Léa lit la troisième phrase. Un élève repère correctement l'adverbe. Léa lui demande d'expliquer pourquoi il pense que c'est l'adverbe. L'élève explique que l'adverbe se termine par « -ment » et qu'il précise le verbe. L'exercice se déroule ainsi pour les deux phrases suivantes.

Léa lit la sixième phrase. Elle demande quel est l'adverbe et interroge une élève. L'élève ne sait pas quoi répondre. Elle tente timidement une réponse.

Tableau 32

Séquence 4 : Analyse de la sixième phrase de l'exercice

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
« Comment? C'est quoi que tu as dit? Répète le premier, demande Léa.	Léa mentionne que, dans cette séquence, elle fait

-
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - « Ne... pas », redit l'élève. - Pas, « n'... pas », valide Léa. Puis? - Le verbe, dit en hésitant l'élève. - Non, attends, attends, l'autre adverbe, tu l'as dit avant, mentionne Léa. Il y en a deux. - « Toujours », redit l'élève. - Toujours, le « n'...pas » ainsi que « toujours »... Oh, c'est deux nouveaux adverbes ça... - Toujours? questionne un élève. - « N » apostrophe « pas », ce sont des mots de négation, répond Léa. - Toujours..., je ne comprends pas, signale un élève. - « N » apostrophe « pas » vient préciser quoi? Ils n'avaient toujours pas dépassé la région enneigée, demande Léa. Christelle? - Euh, ils n'avaient... s'essaie Christelle. - Pas évident celui-là, hein ? dit Léa. - Dépassé, répond une élève. - Dépassé? demande Léa. David? - La région enneigée, dit David. - La région enneigée? Quelle classe de mots la région enneigée? demande Léa. - Un groupe nom, dit l'élève. - C'est un groupe nom. » <p>Léa poursuit ensuite en proposant d'enlever l'adverbe de négation pour que ce soit plus facile.</p> | <p>attention à laisser l'élève réfléchir sur la bonne réponse. Selon elle, durant sa formation initiale, elle a appris qu'il était important de donner du temps de réflexion aux élèves. Elle explique aussi qu'elle a pris l'habitude de répéter la réponse donnée par un enfant, pour elle « c'est comme une façon de venir se valider ; "Ahhhh, c'est ça la réponse ? Oui ou ah non, ça n'a pas de bon sens." Comme ça (elle parle de l'extrait) c'est comme une façon de dire, est-ce que c'est "avait"? ». Selon elle, cette façon de faire permet à l'élève d'apprendre le plus, en se questionnant constamment, en faisant de la « métacognition ». Elle considère d'ailleurs que les élèves sont actifs dans cette séquence « parce qu'ils réfléchissent » et « qu'ils se cassent la tête ».</p> |
|---|--|
-

Un élève cible l'auxiliaire avoir. Léa demande la confirmation du groupe. Les élèves hésitent.

Finalement, un élève propose :

« Toujours.

- Toujours, confirme Léa.
- Bon, et bien c'est quoi qu'on écrit là? s'impatiente un élève.
- Vous écrivez les deux adverbes, « ne...pas » et « toujours ». « Toujours », il vient préciser quoi? demande Léa. Christelle?
- Ils, répond Christelle.
- Ils, c'est quelle classe de mots? demande Léa.
- Un pronom, dit Christelle.
- C'est un pronom, « ils », est-ce qu'un adverbe peut venir préciser un pronom? questionne Léa.

Aucune réponse.

- Il vient préciser quoi un adverbe? redemande Léa.
 - Un verbe, dit un élève.
 - Un verbe, un...
 - Un adjectif, dit un autre élève.
 - Un adjectif et un autre adverbe, mentionne Léa.
- Il ne peut donc pas préciser un pronom. Ça ne fonctionne pas. »
-

Léa précise qu'elle préfère utiliser le questionnement lorsqu'une réponse est fausse, et ce, pour éviter d'abaisser l'estime de l'élève. Dans la séquence, un élève s'impatiente par rapport aux différentes réponses données. Léa préfère réagir en lui retournant la question : « Il faut qu'il vienne par l'apprendre par lui-même, ne pas lui donner la réponse toute cuite dans le bec. ».

À ce moment, Léa juge que ses élèves ne comprennent pas ce qu'elle veut leur enseigner. Elle constate qu'étant donné qu'elle est elle-même confuse, il n'est pas possible que les élèves développent leur compréhension autour de l'adverbe.

La séquence dure en tout six minutes jusqu'à ce qu'un élève nomme la réponse attendue par Léa. Les élèves semblent confus. Léa poursuit avec la phrase suivante en utilisant la même approche « question-réponse ». La réponse donnée par un élève met en évidence qu'ils se sont trompés dans la phrase six. Léa décide donc d'y revenir.

Tableau 33

Séquence 5 : Retour à la phrase six

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
« Ça veut dire qu'on s'est trompé ? demande Léa.	Léa explique que même
– Non, dit un élève.	aujourd'hui, elle n'est pas
– N'avaient pas dépassé la région enneigée,	sûre de sa réponse :
n'avaient pas dépassé... dit Léa.	« Après ça, je me suis
– Qui n'avaient pas dépassé la région enneigée?	dit, je ne suis même pas
c'est la région enneigée, dit une élève.	sûre, je ne suis vraiment
– Ce n'est pas qui, précise Léa.	plus sûre. Je suis en train
– Comment? Comment ils ont dépassé la région	d'avancer et je vais dire
enneigée, ben, heu... s'essaie un élève.	qu'elle n'existe plus parce
– Ben non, ils ne l'ont pas dépassé, interrompt un	que là, je suis mêlée,
autre élève.	j'étais vraiment
– Un adverbe, ça ne précise rien, dit un élève de la	déstabilisée. Je me disais
classe.	s'il faut que moi je sois
– Oh, oh, dit Léa.	perdue, je n'imagine
– Oh, oh, répondent les élèves.	même pas les enfants. »
– Un adverbe, ça ne précise rien ? demande Léa.	Léa constate également
– Oui, la phrase, dit une élève.	qu'elle aurait dû souligner
– Oui, la phrase, un adverbe, ça peut préciser la	les adverbes sur le

phrase.	rétroprojecteur, il aurait
– Le sens de la phrase? demande une élève.	été ainsi plus facile pour
– Non, la phrase seulement. Les autres précisent le sens, mais celui-là, il précise la phrase.	les élèves de suivre.
– Bon, on <i>est-tu</i> sûr? s'impatiente un élève. »	

Léa poursuit et rassure les élèves en leur disant que cette phrase est difficile. Les élèves continuent à discuter entre eux et à essayer de clarifier quelles sont les bonnes réponses. Léa finit par dire aux élèves que le « ne pas » précise « toujours » et que « toujours » précise la phrase. Elle continue l'exercice en rappelant les réponses de la phrase sept. Puis, elle poursuit rapidement sur les trois dernières phrases. Les élèves répondent aux questions de Léa qui valide ensuite les réponses des élèves de la même façon que dans les premières phrases. Léa termine l'activité en demandant aux élèves : « Est-ce que tout le monde a bien compris? » Les élèves lui répondent par l'affirmative. Cette situation d'enseignement en collectif dure 40 minutes. Dans l'ensemble, les élèves ont été participatifs, et le climat de classe était favorable à l'apprentissage.

Au terme de l'entretien, Léa évalue la compréhension des élèves par rapport à l'adverbe comme faible. Elle explique qu'elle n'est pas revenue sur cette notion par la suite. Les élèves devront intégrer des adverbes dans leur composition écrite, mais il n'y aura pas d'évaluation formelle uniquement sur cette notion.

5.1.3. L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 3

La troisième observation a eu lieu le 14 mars 2012, soit un mois après la deuxième observation, et l'entretien d'autoconfrontation a été mené le 2 avril 2012 (voir appendice C). L'observation se déroule à la deuxième période du matin. Les élèves

arrivent tranquillement de leur période d'éducation physique. Le climat est calme. Les élèves s'installent à leur bureau et sortent leur matériel pour réaliser le plan de travail. Le plan de travail comprend deux parties. Une première partie où les élèves réalisent un défi de lecture ou participent au club de lecture. Une deuxième partie durant laquelle les élèves réalisent un défi dans une autre discipline. Les défis consistent en des fiches de révision. Léa explique que le plan de travail permet « de faire de la lecture, de faire de la pratique pour les examens de lecture, puis, après ça, c'est de la révision [...] Pour voir s'ils ont bien compris les notions qu'on a vues dans la semaine ». Les défis sont les mêmes pour tous les élèves sauf pour ceux qui participent au club de lecture. Léa mentionne dans l'entretien d'autoconfrontation que ce n'est pas grave que les élèves du club de lecture ne réalisent pas les défis : « Parce que dans le fond, ils en ont déjà fait dans les examens, et eux, c'est vraiment leur compréhension qui est en jeu. ».

Tableau 34

Séquence 1 : Club de lecture pour les élèves en difficulté

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Pendant que Léa s'assure que les élèves se mettent au travail, l'enseignante associée rencontre huit élèves au fond de la classe pour leur expliquer le fonctionnement du club de lecture. D'autres élèves font également partie du club de lecture, mais ces	Léa explique que les élèves qui sont avec l'enseignante associée participent au club de lecture. Le but de cette activité est de développer le goût de la lecture chez les élèves. Le groupe d'élèves compte huit élèves rencontrant des difficultés importantes en lecture et quelques élèves n'aimant pas lire. Chaque élève du club lit trois livres relativement courts du même niveau de difficulté. Ensuite, il complète un livret comprenant des questions se

huit élèves n'ont pas encore reçu les explications nécessaires. Il s'agit d'élèves qui étaient en clinique de lecture avec l'orthopédagogue lors des premières explications.

Les huit élèves sont debout et écoutent les consignes de l'enseignante. Léa rejoint le groupe.

L'enseignante montre aux élèves l'organisation des livres à lire. Ensuite, elle leur explique comment choisir le livret qui contient les questions en lien avec les livres qu'ils auront lus. Les élèves écoutent et sont concentrés.

Les autres élèves sont à leur place et réalisent soit les défis de lecture, soit la lecture des livres du club.

Le climat de classe est très calme.

rapportant aux trois livres lus. Si l'élève réussit à répondre correctement aux questions du livret, il reçoit une surprise et il peut passer à la lecture de trois nouveaux livres d'un niveau supérieur.

Léa précise qu'elle prend le temps de corriger les réponses des élèves. Elle utilise l'information issue des livrets pour évaluer les élèves, mais cette évaluation n'est pas intégrée dans le bulletin remis aux parents. Léa constate un changement chez les élèves après quelques semaines : « Je vois qu'ils ont le goût de lire. À la bibliothèque, ils vont chercher des livres. Là, on a vu le système solaire, ils veulent tous des livres sur le système solaire. C'est le fun de voir ça parce qu'au moins, là, ils s'intéressent. Avant, ils ne s'intéressaient pas. Déjà là, moi je vois beaucoup d'amélioration ». Il est à noter que Léa donne du crédit au club de lecture plutôt qu'à l'intérêt de la thématique du système solaire pour expliquer l'augmentation de la motivation à la lecture.

Pendant ce temps, les autres élèves de la classe s'exercent également en lecture en réalisant des défis. Ces défis consistent à compléter des fiches d'activités d'une ou deux pages. Léa prévoit au minimum deux périodes par semaine durant lesquelles les élèves sont soit en club de lecture, soit en plan de travail.

Léa quitte le groupe d'élèves qui reçoit les explications de l'enseignante associée et rejoint un élève pour l'aider. L'élève semble avoir compris et reprend son travail. Léa se dirige vers une autre élève qui lève la main.

Tableau 35

Séquence 2 : Aide individuelle

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Léa échange quelques propos avec l'élève. Elle lui pose quelques questions en chuchotant. L'élève répond qu'elle a compris et poursuit son travail.	Léa explique qu'elle va vers les élèves qui lèvent la main pour les aider. Elle attend qu'ils manifestent un besoin. Elle vise l'autonomie de l'élève en agissant ainsi : « Je veux qu'ils soient autonomes dans leurs apprentissages, quand tu ne comprends pas, tu viens me voir et ils ont le réflexe de venir me voir. ». Lorsqu'un élève vient la voir, elle vérifie d'abord s'il est capable de le faire tout seul. Ainsi, lorsque des explications sont nécessaires, Léa les donne, mais parfois elle va juste encourager l'élève à poursuivre sa réflexion. Dans tous les cas, elle ne donne pas la réponse à l'élève.

Léa retourne auprès du groupe d'élèves recevant les explications. Un élève assis proche du groupe lui pose une question. Léa mime une scène du texte et donne quelques explications. L'élève poursuit son travail.

Tableau 36

Séquence 3 : Plan de travail

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Une pancarte jaune est	Léa explique que la période du plan de travail est divisée

<p>affichée avec le titre « Plan de travail ». Sur la pancarte est inscrit en premier « Lecture » puis « Maths ». Une mention explique qu'ensuite, les élèves peuvent réaliser les pages 30 à 39 dans un matériel d'histoire.</p>	<p>en deux parties. Les élèves disposent de 30 minutes par partie. La première partie consiste toujours à réaliser un défi de lecture et, la deuxième partie, une autre discipline. Pour les élèves plus rapides, ils peuvent faire l'activité supplémentaire proposée. Léa aime cette façon de procéder, car « ils (les élèves) vont à leur rythme. C'est le principal avantage. Parce qu'il y en a qui sont super rapides et c'est super facile pour eux. Et à la fin quand ils ont terminé les défis, ils viennent m'aider et font de la correction. Ils sont bien contents. Ils ont tout réussi, tout est beau, ils ont tout compris. »</p>
---	---

Léa continue à écouter les explications de l'enseignante associée. Certains élèves du groupe semblent s'impatienter. Ils piétinent. Après 11 minutes d'explications, les élèves peuvent choisir un livre et commencer l'activité. L'enseignante associée rejoint son bureau et donne quelques précisions à Léa sur le fonctionnement du club de lecture.

L'enseignante associée sort de la classe. Léa donne des explications très courtes aux élèves qui lèvent la main. À plusieurs reprises, elle va corriger de façon discrète la posture des élèves mal assis. Les élèves travaillent en silence, et l'ambiance de la classe est extrêmement concentrée. Voyant qu'il n'y a plus de questions, Léa s'assoit à son bureau et commence à corriger les premiers défis terminés que les élèves ont déposés dans un panier sur son bureau. Un élève se dirige vers Léa. Deux autres élèves le suivent. Léa les aide et poursuit ses corrections. À chaque défi corrigé, elle le remet à l'élève concerné. Léa précise, lors de l'entretien d'autoconfrontation, qu'elle corrige en mettant un crochet pour identifier les mauvaises réponses ou encore en écrivant un commentaire, tel que « Cherche encore plus loin... ».

Tableau 37

Séquence 4 : Paniers des défis

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Au fond de la classe, trois paniers sont déposés sur des étagères. Chaque panier est identifié par une discipline comme par exemple : « Défi mathématique ». À l'intérieur de ces paniers, il y a des fiches d'une ou deux pages.</p>	<p>Léa explique que les activités proviennent du matériel didactique de l'enseignante associée et d'activités qu'elle possédait déjà.</p>

Léa poursuit ses corrections en ayant, de temps en temps, un élève qui vient lui demander de l'aide. La période se déroule ainsi durant 55 minutes jusqu'à la récréation.

À la fin de l'observation, Léa était très contente de sa période. Elle essayait cette approche pour la première fois et a exprimé sa satisfaction quant à ce fonctionnement à plusieurs reprises. Lors de l'entretien, Léa a réitéré sa satisfaction avec ce type d'organisation :

« Je trouve ça super, vraiment ils vont à leur rythme. Ceux qui n'ont pas bien compris, ça leur permet justement d'avoir un peu plus de temps que les autres. Tandis que lorsque je faisais des périodes où tout le monde a à travailler dans leurs affaires, bien là, c'est t'avances au même rythme et si tu n'as pas compris, tant pis pour toi. Donc, je trouve que ça permet d'aller plus loin pour ceux qui ont de la difficulté et les autres, ils ont de la facilité, ils avancent, ils ont du stock. Ils ont tout le temps quelque chose à se mettre sous la dent. Je trouve qu'au niveau des apprentissages, ça permet d'être individualisé et autonome. »

L'entretien d'autoconfrontation a abordé également d'autres aspects autour de l'intervention de Léa. Elle a notamment précisé que son approche privilégiée était « Le fait d'expliquer devant tout le monde au début et après de mettre les élèves au travail, puis après ça d'aller vraiment individualiser l'enseignement. » Léa explique

que le travail individuel est essentiel pour que les apprentissages soient bien acquis : « je pense que ça prend des exercices, qu'il *s'exerce* souvent, qu'il y ait de la pratique, qu'il ait l'occasion de voir s'il est en réussite ou en échec, les évaluations, ça permet de bien voir s'il a compris ou non ». Elle donne également quelques informations autour de l'évaluation. Elle explique qu'elle aime concevoir elle-même ses évaluations en fonction des notions vues soit en univers social soit en sciences et technologies. Elle s'organise pour intégrer des questions qui survolent le contenu au complet. Pour les mathématiques, elle s'inspire des « examens » proposés par le matériel didactique ; pour le français, l'évaluation se fait à l'aide de compositions écrites et de compréhension de textes issus du matériel didactique. Léa donne également son avis par rapport à la place de la note dans l'évaluation, avis qu'elle retire de sa propre expérience en tant qu'élève au primaire et au secondaire :

« Je pense que les notes précises, que ce soit des lettres ou des notes, c'est la même chose, je pense que ça va venir balancer dans le cas où l'élève est en train de descendre tranquillement ou ça ne va pas vite, mais ça monte. Je pense que ça vient nous aider par rapport au positionnement de l'élève, où il est rendu. C'est sûr qu'avec des lettres, c'est plus général, mais admettons un élève qui est à 90% et qui descend à 85% dans tout, ben avec la lettre, c'est un A [...] fait qu'avec la note, ça vient dire, petite alarme. »

5.1.4. La synthèse des représentations sociales de l'évaluation pour Léa

La première observation met en évidence que Léa opte pour un enseignement explicite de la multiplication de chiffres à virgule. Ce type d'enseignement s'inspire des principes du paradigme du cognitivisme. Léa, par certaines de ces actions, semble rejoindre les présupposés de ce paradigme. Ainsi, elle annonce clairement les buts de la situation d'apprentissage et questionne les élèves sur les apprentissages qu'ils ont réalisés antérieurement. Il est donc possible de faire un lien avec l'activation des connaissances antérieures. De même, elle valorise la pratique autonome pour que les élèves s'autoévaluent et vérifient leur processus. Cependant, même si ce type d'enseignement s'inspire des principes du paradigme du cognitivisme, les actions

qu'elle pose et les justifications qu'elle donne lors de l'entretien demande de nuancer l'interprétation. Par exemple, elle choisit l'enseignement explicite, mais n'applique pas les étapes attendues par les experts de ce domaine. Ainsi, lors de l'activation des connaissances, elle ne vérifie pas si la multiplication en colonne avec des nombres sans virgule est réellement acquise avant d'augmenter la difficulté. Selon elle, le but de cette activation vise à faire « rentrer plus rapidement » les nouveaux apprentissages et non à vérifier ce que les élèves connaissent. Ensuite, la pratique guidée devrait se répéter jusqu'à ce que 80% des élèves maîtrisent la multiplication en colonne (Steve Bissonnette, Richard, & Gauthier, 2006). Or, elle ne prend pas le temps de vérifier ce point. Outre les contradictions avec les présupposés de l'enseignement explicite, il semble que certaines de ses actions et de ses réflexions pourraient correspondre aux principes issus du paradigme du néobéhaviorisme. Elle opte pour une gestion de classe très serrée. Son enseignement vise à faire « deviner » la bonne réponse. Elle souhaite que les élèves acquièrent la bonne technique dès le départ pour qu'ils ne partent pas avec des concepts erronés et pour qu'ils soient sur « le droit chemin ». Par ailleurs, la pratique autonome vise surtout à vérifier si l'élève applique la bonne technique, et ce, en prévision d'un examen intégrant cette notion. Finalement, dans ses propos, elle prétend favoriser l'apprentissage par les pairs en choisissant de faire venir des élèves au tableau. L'élève au tableau valide à voix haute sa réflexion, et les autres élèves peuvent ainsi se nourrir de cette réflexion. Léa explique que ce genre de séquence lui permet de corriger rapidement les erreurs et de faire des rétroactions au groupe. Il y a là un lien qui pourrait être établi avec les principes du paradigme du socioconstructivisme. Néanmoins, du fait que Léa garde le contrôle sur la bonne réponse, les élèves ne s'engagent pas dans un échange entre eux permettant un conflit cognitif. Ainsi, la première phase d'observation-entretien suggère que Léa navigue entre les principes de plusieurs paradigmes sans nécessairement correspondre à l'un ou l'autre totalement.

Lors de la deuxième observation, Léa choisit de réaliser collectivement une activité sur les adverbes issue du manuel didactique. L'activité est projetée sur le tableau et les élèves écrivent les réponses dans leur cahier de grammaire. Léa choisit ce type d'intervention, car, selon elle, pour qu'il y ait apprentissage, il faut que l'élève voie la notion (projection au tableau), entende les explications (activité collective) et soit actif dans l'apprentissage (écriture des réponses dans le cahier). Ainsi, Léa considère que l'élève traite l'information qu'il reçoit à partir de différents canaux d'entrée, comme proposé dans le paradigme du cognitivisme lorsqu'il est question du schéma du traitement de l'information de Gagné (S. Bissonnette & Richard, 2005). Léa débute la situation en faisant lire les phrases aux élèves afin de leur permettre de se préparer à répondre aux questions. Elle poursuit avec la lecture de la règle de grammaire sur l'adverbe, et ce, dans le but d'activer les connaissances antérieures des élèves et de valider le niveau de compréhension des élèves. Il est possible d'y repérer un lien avec certains principes du cognitivisme, comme l'activation des connaissances. Léa poursuit en demandant aux élèves de repérer l'adverbe et d'identifier ce que l'adverbe précise. Sa gestion de classe est serrée, et elle dirige les échanges en questionnant les élèves qui lèvent la main. Elle questionne systématiquement les réponses des élèves afin que le groupe se valide, et ce, pour que chaque élève de la classe s'engage dans un processus métacognitif et autoévalue sa compréhension. Selon elle, il faut que l'élève en vienne à apprendre par lui-même. Au regard des explications de Léa, il est possible d'identifier certains principes du cognitivisme. Néanmoins, les actions observées ne correspondent pas à l'interprétation qu'en feraient les experts de ce domaine. Léa active les connaissances antérieures, mais ne prend pas le temps de vérifier si les élèves ont compris. Plusieurs élèves ont demandé, à quelques reprises, quelle était la bonne réponse. Ils semblaient confus par rapport à cet apprentissage et ne réussissaient pas à se valider par eux-mêmes. Malgré tout, Léa a poursuivi son enseignement et n'a pas pris le temps d'arrêter et de valider si les élèves comprenaient. À ce propos, Léa a mentionné que les élèves étaient responsables de leur écoute et qu'ils devaient faire des efforts pour

comprendre. Ainsi, cette deuxième phase d'observation-entretien suggère que Léa rejoint les principes du cognitivisme dans son discours, mais que, dans l'action, elle semble opter pour une vision où la connaissance est transmise à l'élève.

Lors de la troisième observation, Léa propose aux élèves un plan de travail. Pendant qu'un groupe d'élèves ayant des difficultés en lecture participe au club de lecture, les autres élèves réalisent deux défis (fiches d'activités) : une en lecture et une dans une autre discipline. Ces fiches reprennent les notions vues durant la semaine. Le club de lecture vise à développer le goût de lire. Le but est de lire une séquence de trois livres avant de répondre à de courtes questions. Après chaque séquence réussie, l'élève reçoit une surprise. Il y a là une séquence rejoignant les principes du paradigme du néobéhaviorisme qui met l'accent sur la motivation extrinsèque. Léa considère les livrets comme un moyen d'évaluer de façon formative ses élèves. Elle peut poser un jugement sur la compréhension des élèves, mais n'utilise pas cette information pour le bulletin. Les livrets servent surtout à motiver les élèves à avancer dans leurs lectures. Les fiches réalisées dans les défis font office de révision. Léa en profite pour apporter de l'aide individuelle pour les élèves qui auraient plus de difficultés. Elle peut donc différencier son intervention même si tous les élèves réalisent la même tâche. Il importe de souligner que les interventions de Léa consistent à valider la réponse de l'élève (juste ou faux) et à inviter l'élève à creuser davantage sa réflexion. Ses rétroactions ne visent pas nécessairement la régulation des apprentissages chez l'élève, mais plutôt la recherche de la bonne réponse pour passer au défi suivant. L'apprentissage est donc considéré sous l'aspect d'application de stratégies ou de notions acquises en classe. La logique dans ce cas rejoint les principes proposés par le paradigme du néobéhaviorisme. Léa termine l'entretien en soulignant que les examens de fin d'étape servent à valider si les élèves ont compris ou non les apprentissages. À partir des notes obtenues, les élèves sont en mesure de connaître leurs difficultés. Ainsi, l'examen vise la sanction des

apprentissages. Cette troisième phase d'observation-entretien s'inscrit dans les principes sous-jacents au paradigme du néobéhaviorisme.

Dans l'ensemble, Léa semble opter pour une évaluation du produit d'apprentissage. Même si elle met en place des stratégies pour donner des rétroactions aux élèves, elle n'utilise pas les informations reçues pour réguler son enseignement ou pour vérifier si les élèves ont régulé leurs stratégies d'apprentissage. Dans cette logique, l'évaluation devient le moment où l'élève répond à l'examen écrit au terme d'une étape ou d'une année.

5.2. Le profil de la stagiaire Isée

Isée enseigne dans une classe de 5^e année composée de 26 élèves dont un élève avec un trouble envahissant du développement. Cet élève bénéficie d'une éducatrice spécialisée qui l'accompagne à temps plein. Le local de la classe est exigu pour le nombre d'élèves. Les bureaux sont placés en rangées selon le modèle de l'école traditionnelle. Les murs de la classe sont peints en vert, et plusieurs affiches y sont placardées. On peut y voir l'horaire de la journée, des règles de grammaire, une ligne du temps, des cartes géographiques et d'autres informations importantes pour les apprentissages des élèves. La classe semble surchargée.

Isée est une stagiaire perfectionniste. Elle se décrit comme une personne performante : « moi je suis quelqu'un qui veut performer. Je collectionne les "A" et les "A+", c'est vraiment important pour moi ». Elle a démontré beaucoup d'intérêt à participer au projet. Lors des échanges, la chercheuse a pu constater qu'Isée se questionnait beaucoup par rapport aux actions qu'elle posait. Isée a dû s'adapter au style de gestion de classe plutôt directif de son enseignante associée. Lors des entretiens, elle a, à plusieurs reprises, exprimé sa difficulté à arrimer sa vision de l'apprentissage avec les attentes de l'enseignante associée, ce qui explique, en partie,

certaines contradictions qu'il peut y avoir entre les observations faites en classe et le contenu des entretiens d'autoconfrontation. Malgré tout, Isée s'est adaptée, et son enseignante associée lui a rapidement laissé la planification de sa classe. Le climat de classe lors des observations était plutôt tendu. Il semblerait que la caméra amenait un certain stress pour la stagiaire.

5.2.1. L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 1

La première observation a eu lieu le 25 janvier 2012 et l'entretien d'autoconfrontation le 9 février 2012 (voir appendice C). L'observation filmée se déroule durant la deuxième période du matin. Les élèves sont déjà installés lorsque la chercheuse arrive avec son matériel. L'enseignante associée assiste à l'observation et est assise à l'arrière de la classe. Isée a projeté un problème de mathématique au tableau blanc interactif. Certains élèves discutent entre eux, d'autres attendent patiemment et d'autres encore écrivent. Isée s'assure que les élèves prennent leur matériel de mathématique. Elle demande aux élèves de regarder au tableau et d'écouter. Elle leur dit : « Soyez attentifs parce que là, on apprend une nouvelle notion ». Puis, elle commence ses explications.

Tableau 38

Séquence 1 : Présentation du problème

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Isée explique aux élèves qu'elle va lire la situation au tableau et qu'ensemble, ils vont la « démystifier ».</p> <p>Isée commence à lire : « Lisa a un secret, elle le confie à trois amies... ». Isée arrête la lecture pour mentionner aux élèves qu'elle va faire un schéma de la situation. Elle dessine trois cercles au tableau. Elle poursuit l'explication : « Chacune des amies le répète à trois autres personnes ». Isée dessine trois cercles à côté de chacun des premiers cercles dessinés. Elle poursuit la lecture : « Le surlendemain, chacun de ses camarades le dit à trois autres élèves ». Elle demande aux élèves :</p> <p>« Pensez-vous que ça va faire du monde ? »</p> <p>— Oui, répondent les élèves ».</p> <p>Isée redessine trois cercles à côté de chacun des cercles différents. Elle continue à lire : « Le jour suivant, chacun de ces élèves répète ce qu'il a attendu à trois autres personnes.</p> <p>— Ben là, s'exclament les élèves ».</p> <p>Isée demande aux élèves d'imaginer les derniers cercles à dessiner, car elle manque de place pour le faire. Elle demande aux élèves :</p>	<p>Dès le début de l'entretien, Isée constate qu'il y a une erreur dans sa diapositive. Elle a utilisé le mot « attendu » plutôt qu'« entendu ».</p> <p>Elle trouve que c'est grave parce que « ça donne des images mentales, comme des photos » chez les élèves. Son intention dans cette séquence est d'avoir un exemple « concret » pour les élèves, une situation « parlante » et « visuelle ». Isée souhaite que les élèves constatent qu'il allait y avoir une longue équation. Par ailleurs, lorsqu'elle dessine les cercles, elle le fait dans le but de « voir</p>

« Quelle opération peut nous permettre de trouver le nombre de personnes qui ont découvert le secret de Lisa ? Je ne veux pas la réponse, je veux juste l'opération.

- Ben, ce n'est plus un secret, dit un élève.
- Tu as raison Loïc, mais là, on lève la main pour faire les commentaires, exige Isée.
- On va faire une multiplication, propose une élève.
- Oui, on va faire une multiplication, tu as raison. On pourrait dire qu'est-ce qui va être multiplié. Je vais écrire toute l'équation avec des nombres, précise Isée. »

Elle recommence à lire le problème, après la première phrase, elle demande aux élèves :

« Est-ce qu'on a un nombre ici ?

- Oui, trois, disent certains élèves. »

Isée écrit le chiffre trois au tableau et poursuit la lecture et demande aux élèves, ce qu'il faut faire. Une élève répond « 3 fois 3 ». Isée complète son équation et poursuit avec la troisième phrase du problème et demande aux élèves ce qu'il faut qu'elle fasse. Un élève répond :

« C'est des bons de 3.

- Des bons de trois, tu penses ? demande Isée.
 - Oui, répond l'élève.
 - C'est vrai qu'on va parler de bons, mais c'est encore plus que ça, explique Isée.
-

la quantité » et d'avoir une image concrète du problème.

Isée dit également choisir un enseignement collectif pour permettre aux élèves de réactiver leurs

connaissances, et surtout pour que ce soit

« interactif ». Ainsi, les élèves qui ne « sont pas dans la bonne voie »

peuvent se réajuster à l'aide de leurs « pairs ».

Lors de cet enseignement collectif, elle se voit comme un guide qui

dirige les élèves vers la réponse. Elle va donc questionner les élèves

pour les aider à réfléchir et à trouver les réponses.

À ce stade-ci, elle choisit les élèves qui lèvent la

main pour répondre à ses questions. Elle commence

aussi à repérer les signes d'incompréhension chez

-
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Fois 3, dit un élève. - C'est ça, confirme Isée. » | <p>les élèves comme les sourcils froncés ou des onomatopées.</p> |
|---|--|

Elle poursuit avec la quatrième phrase jusqu'à ce que l'équation complète soit écrite au tableau donc : « $3 \times 3 \times 3 \times 3$ ». Elle explique aux élèves que « c'est long à écrire et que ça fait une longue équation ». La séquence dure environ cinq minutes.

Isée explique ensuite qu'il existe un moyen pour raccourcir l'équation. Elle demande aux élèves s'ils ont déjà entendu parler de ce moyen. Les élèves répondent par l'affirmative.

Tableau 39

Séquence 2 : Recherche de l'équation

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Un élève propose : « Quatre fois trois. - Si je fais 3 fois 3 fois 3... Prenez votre calculatrice, demande Isée. »	Isée explique qu'à ce stade-ci, elle veut « voir leur raisonnement », « comment ils pensent ». Pour cette raison, elle va demander aux élèves de calculer la proposition du premier élève et de faire le calcul au tableau pour que les élèves se rendent compte que la réponse n'est pas la même. Isée
Les élèves s'exécutent. Certains élèves mentionnent qu'ils n'ont pas de calculatrice. « 81, s'exclament plusieurs élèves. - Pas obligé de le dire... chut... Donc, on fait 3 fois 3 fois 3... Maxime, demande Isée. - 81, répond Maxime. - C'est la bonne réponse. Maintenant, tu	vise à « défaire des idées pour pourraient tout de suite venir, qui pourraient nuire dans le

fais 3 fois 4, demande Isée.	fond à la compréhension de la
– Ça donne 12, répond un élève.	situation ». Elle propose de
– Est-ce qu'on a le même résultat?	prendre la calculatrice afin
– Non, disent les élèves.	d'accélérer le processus, car,
– Ça veut dire qu'on ne peut pas... »	selon elle, le but était
Les élèves font beaucoup de bruit. Isée attend le	uniquement de comparer les
silence.	deux réponses.

Isée explique qu'on ne peut pas multiplier 3 par 4 pour obtenir la réponse au problème. Dans un bruit de fond, il est possible d'entendre des élèves échanger entre eux et dire qu'ils sont étonnés de la réponse. Isée décide de montrer l'exposant. Elle écrit au tableau « 3^4 » et dit « Trois exposant quatre ». Certains élèves disent qu'ils le savaient déjà. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Isée explique qu'à ce moment, elle se rend compte que les élèves ne connaissent pas la réponse. C'est la raison pour laquelle elle dévoile le concept d'exposant.

Isée change de diapositive et présente une équation avec une puissance (3^4). Elle mentionne que le chiffre trois est le nombre de base dans l'équation. C'est celui « qui se répète tout le temps ». Ensuite, elle présente l'exposant « c'est le nombre de fois que notre nombre va se répéter ». Puis, elle rappelle la réponse à l'équation et explique que ce résultat se nomme une « puissance ». Elle demande aux élèves de s'en souvenir, car ils vont rencontrer ces différents concepts dans les exercices de leur manuel didactique. Elle mentionne qu'elle remettra cette diapositive plus tard lors du travail individuel pour que les élèves puissent s'y référer. Isée change de diapositive. Les élèves peuvent lire la définition d'un nombre au carré et une question demandant de trouver la réponse du carré de deux.

Tableau 40

Séquence 3 : Présentation du nombre carré

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Elle demande aux élèves :</p> <p>« Quand on parle d'exposant, on parle souvent de nombre au carré, avez-vous déjà entendu parler de ça?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Oui, répondent les élèves. – À quel moment vous l'avez vu? demande Isée. – Quand on avait fait un exercice là... dit un élève. – Est-ce que c'est une leçon que vous avez vue en quatrième année? – Non, répondent certains élèves. – Oui, contestent d'autres. – Est-ce qu'il y en a qui ont déjà vu ça en quatrième? demande Isée. » <p>Les élèves semblent confus dans leur réponse. Certains réfèrent à la racine carrée. Isée décide d'interrompre la discussion et demande aux élèves de regarder en avant. Elle précise aux élèves que la racine carrée, c'est différent et que le concept d'aujourd'hui est nouveau. Isée lit la définition du concept de nombre carré écrite au tableau. Elle demande aux élèves de clarifier le mot produit. Ensuite, à partir de la définition, elle demande aux élèves d'essayer de trouver la réponse pour le carré de deux :</p> <p>« Est-ce qu'il y en a qui veulent s'essayer? Là, on</p>	<p>Isée mentionne qu'après la situation d'apprentissage, son enseignante associée était surprise qu'elle passe directement à la notion de carré. Isée explique qu'elle n'avait pas nécessairement prévu l'incompréhension de ses élèves. Elle avait planifié en s'inspirant du contenu du manuel didactique qui intégrait le carré dès le premier exercice. Il lui semblait donc important d'en parler. Cependant, avec du recul, elle s'est rendu compte que les élèves n'avaient pas fait le lien entre la</p>

s'essaie, ce n'est pas grave. Christian?	répétition du chiffre et
– Ben se serait, 2 fois 2, 4, dit Christian.	le chiffre de
– Tu me donnes même la réponse ! waouh !	l'exposant. Elle
s'exclame Isée. »	constate : « il aurait
Elle poursuit en décortiquant la réponse et en écrivant au	fallu que je m'appuie
tableau, deux fois deux. Elle demande si le calcul	plus sur ce que les
correspond à la définition : « Est-ce que le nombre est	élèves savaient [...]
multiplié par lui même, une seule fois? » Les élèves	m'assurer que la
répondent timidement un oui. Ensuite, elle demande aux	première notion soit
élèves comment l'équation doit être écrite avec un	bien comprise avant de
exposant. Une élève donne la réponse correcte, 2	m'attaquer à ça. ».
exposant 2 est égal à 4.	

Isée répète l'explication au complet. Ensuite, elle change de diapositive. Sur la diapositive, il y a trois questions qui demandent respectivement le carré de trois, le carré de quatre et le carré de cinq. À côté de chaque question, une réponse est cachée par un cercle jaune.

Tableau 41

Séquence 4 : Représentation de l'exposant

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Isée demande aux élèves de lui donner le carré de 3. Une élève répond « six ». Isée propose d'y aller une étape à la fois. Elle dit : « 3 fois 3, est-ce que c'est ça? On a pris le nombre et on l'a multiplié par lui-même. Là je veux réduire cette équation avec un exposant. Comment je vais l'écrire? »	Isée mentionne qu'elle redonne une explication, car elle constate que les élèves ne comprennent pas :

-
- | | |
|--|---|
| <p>– 3 fois 3, et là, je vais écrire un 3 avec un 2 par ici... répond la même élève en hésitant.</p> <p>– Pourquoi tu dis que l'exposant c'est 2? demande Isée.</p> <p>– Le 2 c'est...</p> <p>– L'exposant qu'est-ce qu'il représente? On va essayer de se rafraîchir la mémoire ? Loïse, qu'est-ce qu'il représente l'exposant?</p> <p>– Ben, il représente le chiffre qui est multiplié.</p> <p>– Pas tout à fait, répond Isée.</p> <p>– Pourquoi, on n'écrit pas 3 fois 3? demande une élève.</p> <p>– On se rappelle que le nombre doit être multiplié par lui-même et que ça va donner la réponse au carré, explique Isée.</p> <p>– Ahhhh, dit un élève.</p> <p>– Sauf que là, on travaille avec les exposants.</p> | <p>« Il y en a aucun qui est capable de me donner la réponse, donc là, ça veut dire que l'information n'est pas encore assimilée, donc on va répéter ce qui a été fait, on va essayer de trouver d'autres mots pour le dire, pour être sûre qu'il y ait un déclic qui soit fait pour après ça, poursuivre avec ma question ».</p> |
|--|---|
- Habituellement, lorsqu'on aura un nombre au carré, on n'écrit pas 3 fois 3. On va écrire 3 à la 2, ou 3 au carré, 3 exposant 2. »
-

Isée décide de revenir sur une des diapositives antérieures pour revoir les explications autour de l'exposant et du nombre. Elle redemande aux élèves ce que représente l'exposant quatre dans l'équation « 3^4 ». Un élève explique que c'est le nombre de fois que le nombre est répété. Isée confirme la réponse. Elle revient sur la diapositive avec les trois questions. Elle demande aux élèves combien de fois est répété le nombre. Les élèves répondent deux fois. Isée note un exposant 2 au-dessus du 3. Certains élèves s'exclament :

« Ah, OK !

- Si on faisait 3 fois 3 fois 3 fois 3, dit Isée en comptant le nombre de trois sur ces doigts, je ferais 3 exposant 5.
- Ah, d'accord, disent certains élèves.
- Quand on parle de carré, c'est toujours exposant 2, précise Isée. »

Elle leur dit qu'ils vont comprendre pourquoi elle parle de carré. Elle demande la réponse de trois au carré. Ensuite, elle montre aux élèves la représentation de trois au carré. Sur la diapositive, il est possible de voir trois lignes de trois cercles formant un carré. Isée explique qu'ils y reviendront et passe à la deuxième question. Elle demande aux élèves de lui donner le carré de 4. Plusieurs élèves lèvent la main pour répondre, mais elle choisit un élève sur le côté.

Tableau 42

Séquence 5 : Intervention avec un élève en difficulté

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
« Maxime, peux-tu me donner le carré de 4? demande Isée. L'élève ne répond pas.	Isée mentionne qu'elle décide de questionner Maxime, car il s'agit d'un élève qui « écoute plus ou moins ». Dans ce cas,
- Qu'est-ce qu'on peut faire? demande Isée. On se rappelle que le nombre carré c'est un nombre multiplié une fois par lui-même, donc qu'est-ce que c'est? questionne Isée.	Isée pense qu'il n'avait pas écouté, elle décide de redonner l'information afin qu'il puisse « raisonner et éventuellement » donner la réponse. Pour ce faire, elle prend le temps de le questionner, même « si c'est long ». Isée mentionne qu'elle veut que les élèves gagnent en autonomie. Il faut qu'ils
- 4 fois 4, répond Maxime.	
- 4 fois 4, dit Isée en écrivant la multiplication au tableau. Là, on va le représenter avec un exposant, qu'est-ce qu'on va dire Maxime? demande-t-elle. »	
Aucune réponse. Certains élèves commencent à s'impatienter. Isée doit intervenir auprès de deux	

élèves. Elle redemande à Maxime ce qu'elle doit écrire :

« Maxime, regarde au tableau, qu'est-ce qu'on doit écrire? Regarde au tableau blanc, ça peut t'aider.

— Euh, 4, essaie timidement Maxime.

— On va écrire 4, c'est vrai, c'est le nombre de base, confirme Isée en écrivant le chiffre au tableau. C'est lui qui se répète et l'exposant, ça va être quoi? redemande Isée.

— Ben, 2.

— Pourquoi tu dis ça? Quelqu'un pourrait lui expliquer? Pourquoi on met deux comme exposant? Là Maxime, on écoute bien, Jérôme aussi. Alors Dany?

— Je ne suis pas sûr... répond Dany.

— Tu n'es pas sûr non plus, qui veut l'essayer? Charly?

— Parce qu'on le répète deux fois, répond Charly. »

Isée confirme la réponse et redonne l'explication du début par rapport au carré.

prennent conscience qu'ils sont les premiers responsables de leur formation : « Tu es responsable de ton écoute, tu es responsable de ta participation aussi en tant qu'élève ». Lorsqu'un élève ne comprend vraiment pas, Isée préfère aller demander la réponse à d'autres. Mais elle s'assure toujours de revenir questionner cet élève par la suite, pour être sûre qu'il a compris. Isée considère également que, selon les réponses données par les élèves à la fin de cette séquence, certains ont « une lumière qui vient de s'allumer ». Elle le constate aussi par l'attitude des élèves qui lèvent la main et qui veulent absolument répondre.

Isée montre la représentation de quatre au carré sous forme de cercles. Elle passe ensuite à la dernière question qui aborde le cinq au carré. Un élève donne l'explication autour de l'équation à écrire et de l'exposant. La classe est très agitée, certains élèves n'écoutent plus. Isée doit interpeller trois élèves pour qu'ils reviennent

en position d'écoute. L'élève poursuit ses explications. L'enseignement magistral dure depuis dix-huit minutes. Isée dévoile la représentation de cinq au carré sous forme de cercles. Elle demande quelle forme les élèves repèrent dans chacune des représentations. Un élève mentionne qu'il s'agit en fait de carré. Elle explique qu'elle a rempli la surface d'un carré à l'aide de cercles. Elle en profite pour leur demander à quoi fait référence le concept de surface. Un élève répond qu'il s'agit de l'aire. La classe est de plus en plus agitée, et Isée parle de plus en plus fort. Elle continue en demandant aux élèves ce qu'ils font pour trouver l'aire d'un carré. Isée demande le silence et fait une pause. Elle interroge une élève, mais elle n'a pas la réponse. Les élèves ne semblent pas comprendre.

L'élève de la classe qui a un trouble envahissant du développement parle de plus en plus fort. L'éducatrice qui l'accompagne décide de quitter la classe avec lui. Isée attend qu'il s'en aille. Elle revient sur l'aire en expliquant que pour calculer l'aire il faut faire côté fois côté. Elle demande aux élèves de prendre le manuel didactique pour réaliser les exercices qui s'y trouvent. Elle demande aux élèves de lire les exemples dans les encadrés jaunes avant de commencer les exercices. Il s'agit d'informations « précieuses » pour faire les exercices. L'enseignement magistral aura duré 25 minutes.

Isée demande aux élèves de commencer par le numéro un. Elle mentionne qu'elle va écrire les autres numéros à faire au tableau blanc. Les élèves sont agités. Isée décide d'utiliser le système d'émulation :

« Je vais enlever les cinq minutes à ceux qui parlent, dit Isée. Loïse ! Moins cinq.

— Quoi, j'ai rien dit, rétorque Loïse. »

Isée se promène dans la classe et va répondre aux élèves qui ont les mains levées. Elle précise que, pour le premier numéro, les élèves n'ont pas besoin de calculatrice.

Comme le bruit se poursuit dans la classe, elle enlève des cinq minutes à trois autres élèves.

Tableau 43

Séquence 6 : Travail individuel

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Isée note les numéros que les élèves doivent réaliser durant le travail individuel. Ensuite, elle se promène dans la classe. Le climat est redevenu calme. Isée va aider un élève. Au bout d'un moment, elle propose aux élèves de prendre tout de même leur calculatrice.</p>	<p>Isée précise qu'en notant les numéros au tableau : « Les élèves sont plus autonomes, ils peuvent évoluer à leur rythme [...] les plus rapides vont pouvoir prendre de l'avance, ceux qui sont moins rapides, ils n'ont pas l'impression de dire, on fait telle page, telle page en tant de temps ». Cependant, même si les élèves avancent à leur rythme, tous les exercices doivent être réalisés par tous les élèves. Après quelques périodes, une correction collective est prévue. Les élèves qui sont en retard devront terminer les exercices à la maison en supplément des devoirs. Il est également à noter que tous les exercices du manuel didactique sont réalisés. Isée enlève uniquement les situations problèmes plus complexes qui demandent trop de temps à être réalisées.</p> <p>Isée soulève que le travail individuel permet, d'une part, de donner de l'aide aux élèves qui lèvent la main et, d'autre part, de valider la compréhension des élèves. Elle en profite également pour vérifier comment chaque élève avance dans ses exercices. Lorsqu'elle sait qu'un élève est en difficulté, elle porte plus d'attention. Selon elle, souvent c'est « un manque de volonté », les élèves en difficulté ne sont pas capables « de faire des efforts, de travailler par eux-mêmes ». Dans ce cas, elle prend le temps de s'asseoir avec eux et de les faire « verbaliser » sur</p>

ce qu'ils ne comprennent pas pour qu'ils puissent « se mettre à la tâche ».

Cet exercice ciblait les nombres carrés, mais également les nombres au cube. Isée explique qu'elle voulait voir si les élèves étaient capables de faire « le transfert » entre le carré et le cube.

Une élève demande de modifier la diapositive et de remettre les trois questions avec les nombres carrés. Isée accepte. Plusieurs élèves lèvent la main. Isée échange avec l'élève et lui demande explicitement de travailler : « Je vais revenir et je veux te voir travailler, je veux que tu sois actif. ». Un élève de la classe crie, Isée lui enlève cinq points pour son comportement. Isée aide une autre élève. La situation se poursuit ainsi. Isée donne, à quelques reprises, de l'information à toute la classe, elle va déplacer certains élèves qui dérangent et continue à répondre aux besoins des élèves. Le travail individuel dure jusqu'à la récréation donc durant 25 minutes.

Durant l'entretien d'autoconfrontation, Isée explique que, normalement, le manuel didactique prévoyait des séquences de manipulation pour comprendre le nombre carré et la notion d'exposant. Cependant, en accord avec son enseignante associée, Isée se rend compte que « dans la réalité, on ne pourrait pas passer autant de temps à faire tout ça ». Ainsi, Isée prévoit des capsules d'enseignement magistral pour combler ce manque de manipulation même si elle est consciente qu'« un des facteurs de réussite est lié à la manipulation » comme appris « à l'université ». Isée mentionne également qu'elle considère que la correction collective est « défailante ». Selon elle, « ça va aller chercher ceux qui sont attentifs, ceux qui ont de la difficulté qui ont la stratégie de fuir devant la difficulté, ils vont s'évader ailleurs dans leur tête et ils n'écouteront pas nécessairement. ». Elle dit avoir constaté que la notion d'exposant à l'examen a été une réelle catastrophe, et ce, même après avoir fait les exercices du manuel

didactique. Il a fallu refaire l'examen au complet avec les élèves et, ensuite, leur faire repasser un examen semblable dans l'après-midi. Isée croit que cette façon de faire ne permet pas le transfert des apprentissages.

5.2.2. L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 2

La deuxième observation a eu lieu le 15 février 2012 suivie de l'entretien d'autoconfrontation mené le 29 février 2012 (voir Appendice C). L'observation a lieu durant la deuxième période du matin. Les élèves reviennent d'une période à la bibliothèque. Isée les accompagne. Les élèves entrent dans la classe et vont s'asseoir à leur place. Certains élèves viennent saluer la chercheuse. D'autres discutent entre eux. Le climat est calme. Isée commence rapidement en remettant aux élèves une fiche d'inscription pour la sixième année. Elle demande aux élèves d'apporter cette fiche à leurs parents. Pendant que deux élèves distribuent les fiches, Isée répond aux questions des élèves. L'enseignante associée intervient et demande aux élèves d'arrêter de poser des questions. Elle leur mentionne qu'ils recevront d'autres informations en temps et lieu.

Isée éteint la lumière et projette au tableau une diapositive contenant le titre « La préposition ». Elle demande aux élèves de regarder au tableau et mentionne qu'il y a « deux petits mots » qui sont censés leur dire quelque chose. Les élèves répondent par l'affirmative. Elle leur rappelle qu'ils devaient « étudier la définition de la préposition » dans leur manuel didactique de grammaire pour les devoirs. Elle demande aux élèves de garder leur manuel fermé pour l'instant.

Tableau 44

Séquence 1 : Rappel des connaissances antérieures

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Isée pose la question :</p> <p>« La préposition, qu'est-ce que c'est? Christina?</p> <p>— C'est un mot qui introduit un verbe dans une phrase, répond Christina.</p> <p>— Est-ce qu'on pourrait dire autre chose aussi? demande Isée.</p> <p>— Il y a des pronoms, il y a des noms, répond un élève.</p> <p>— Donc, là, ça nous dit quelque chose. On va aller voir si d'autres personnes ont d'autres idées. Julie, François? Isée consulte son manuel didactique et dit, il y a plein d'autres choses qu'on peut dire. Tristan?</p> <p>— C'est un mot invariable, mentionne Tristan.</p> <p>— Ah, un mot invariable, qu'est-ce que c'est un mot invariable? questionne Isée.</p> <p>— C'est un mot qui s'écrit toujours pareil, précise un élève.</p> <p>— Hum, hum, est-ce qu'il peut être au pluriel ou au singulier?</p> <p>— Non.</p> <p>— Non, mentionne Isée, il n'y a pas de genre, pas de nombre, il est toujours pareil comme ça. »</p>	<p>Isée explique que le but de cette séquence est « d'organiser la façon dont les élèves voient la préposition ». Elle pense que c'est nécessaire d'aller chercher ce qu'ils ont compris de leur lecture pour « construire au-dessus » de nouvelles connaissances. Pour ce faire, elle aime bien procéder par questionnement, car cela permet aux élèves de découvrir la réponse. Elle ne donnera jamais la réponse à ce stade-ci.</p>
<p>Durant ce temps, l'élève ayant un trouble envahissant du</p>	<p>À ce propos, Isée</p>

développement s'amuse avec le tableau interactif derrière Isée. Il fait des gestes visant à faire rire les élèves. Isée ne réagit pas et n'y prête pas attention. L'éducatrice spécialisée intervient, s'approche de l'élève et l'amène avec elle. Isée marque une pause :

- « Thomas?
- C'est un complément du groupe du verbe et du groupe du nom, précise Thomas.
 - C'est quoi un complément? demande Isée. On a quand même quelque chose d'intéressant. Est-ce que quelqu'un pourrait l'aider?
 - Il y a aussi un complément de la phrase, dit François.
 - Complément de la phrase aussi. Est-ce que toi François, tu peux me dire ce qu'est un complément.
 - Dans une phrase, le complément de la phrase, complète la phrase, du verbe, complète le verbe, euh...
 - Je pense que dans ta tête tu vois, là tu me dis pour préciser, mais tu ne sais pas exactement. Peux-tu m'en dire plus? Christina?
 - Ben, un complément c'est comme un mot qui complète la phrase, explique Christina.
 - Hum, hum, on parle de complément et de compléter. Oui... on va dans la direction où on veut aller. Julie?
 - Ben un complément c'est comme...
 - Excuse-moi Julie, interrompt Isée en regardant la classe et en faisant signe de se taire. Priscilla, qu'est-ce

mentionne que l'apprentissage est plus « solide » lorsque les élèves découvrent par eux-mêmes que lorsqu'ils ont « tout cuit dans le bec ». Elle est cependant consciente que cette approche collective a comme impact de perdre des élèves moins attentifs qui auraient besoin d'être plus actifs.

que tu regardes, demande Isée sans attendre la réponse de l'élève. Oui, Julie?

- Un complément c'est comme à, que, pourquoi, comment, si, etc. C'est des mots invariables.
 - Pourquoi, tu penses? demande Isée.
 - Ben peut-être pas pourquoi, mais à, que, etc.
 - On va aller voir dit Isée. On va aller faire des petits exercices. »
-

Isée change la diapositive. Au tableau, deux bocaux sont représentés. Autour, il y a plusieurs mots différents, dont des prépositions. Isée demande aux élèves de venir placer les mots soit dans le bocal « préposition », soit dans le bocal « autres types de mots ». Elle procède à un tirage au sort pour choisir les élèves qui viendront placer un mot dans l'un ou l'autre des bocaux. Isée précise que chaque élève essaie du mieux de sa connaissance et que l'erreur n'est pas dramatique. Elle considère que les élèves sont en apprentissage. Lorsque l'élève met le mot dans un bocal, Isée ne valide pas sa réponse. Vers la fin de l'exercice, plusieurs mots se retrouvent dans le mauvais bocal. Trois élèves viennent corriger le classement en déplaçant les mots. Cette partie semble plutôt facile pour les élèves. La situation d'apprentissage en collectif dure depuis 15 minutes. Isée change de diapositive. Sur le tableau est écrite la définition d'une préposition.

Tableau 45

Séquence 2 : Définition de la préposition

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Isée demande aux élèves de lire ce qui est écrit au tableau.	La première réaction

Plusieurs élèves lèvent la main. Elle choisit une élève pour lire à voix haute la définition de la préposition. Entre temps, Isée demande le silence à la classe. Les élèves sont agités et bougent beaucoup sur leur chaise. Après la lecture de la première phrase, Isée interromp la lectrice en soulignant certains mots et en disant :

« Oups, on a des choses intéressantes ici, on voit mot invariable, Tristan nous en a parlé toute à l'heure, c'est un mot qui n'a pas de genre ni de nombre. Donc, on ne peut pas l'écrire au féminin, au masculin, au pluriel ou au singulier. C'est un mot qui ne change pas. »

Isée poursuit la lecture de la définition : « Placé devant un mot (souligne le mot) ou un groupe de mots (souligne groupe de mots) qui exercent la fonction de complément. Julie que nous avais-tu dit par rapport au complément.

- C'est un mot qui sert à compléter.
- Compléter, donc ça ajoute des informations, complète la phrase, précise Isée. On va regarder ici, donc on dit que la préposition peut être placée devant un groupe du nom, un adverbe ou un verbe à l'infinitif. »

Isée complète ses explications en lisant les exemples au tableau. La première phrase intègre une préposition qui introduit un groupe du nom « On a habitué ces animaux depuis leur plus jeune âge ». Isée demande à une élève de venir souligner la préposition. Il est à noter que la préposition de la phrase est écrite en caractère gras.

L'élève souligne « animaux ». Isée demande à l'élève de lui donner le groupe du nom. L'élève semble ne pas

d'Isée, après le visionnement de cette séquence, est « C'était pénible ».

Isée constate que, dans cette séquence, les élèves n'ont rien à découvrir puisque la règle est déjà écrite. Elle se rend compte également, que plus la séquence avance, plus l'apprentissage est morcelé et plus elle s'éloigne de son objectif. Elle mentionne que, normalement, les classes de mots auraient dû être maîtrisées par les élèves. Elle ne pensait pas qu'ils avaient autant de difficultés. Mais plus la séquence avançait, plus elle se disait que c'était le moment de

savoir. Isée demande aux autres élèves :

« Qu'est-ce un groupe du nom ?

- Le groupe du nom peut être composé d'un nom, d'un adjectif, propose Julie.
- Oui, il peut contenir un adjectif. Le groupe du nom peut contenir quoi aussi, Tristan? demande Isée
- Ben un sujet, propose Tristan.
- Le groupe du nom peut avoir la fonction de sujet, mais ne contient pas de sujet, précise Isée.
- Un déterminant? propose un autre élève.
- Oui, un déterminant, confirme Isée. »

faire une révision. En même temps, elle constate qu'elle a perdu la plupart des élèves qui manquent d'attention.

La discussion se poursuit autour des mots de la phrase. Isée explique également que le groupe du nom peut être remplacé par un pronom. Les élèves sont de plus en plus agités. Plusieurs élèves ont une attitude désintéressée par rapport à ce qui se passe au tableau. Par ailleurs, d'après les réponses données, il semblerait que les différentes notions grammaticales ne soient pas maîtrisées par la majorité des élèves. Isée demande à l'élève restée au tableau de repérer d'abord le groupe du nom qui lui permettra de cibler la préposition. L'élève cible « leur plus jeune âge ». Isée demande aux élèves d'analyser la nature de chacun des mots soulignés. Quelques élèves font des propositions parfois correctes, parfois fausses. L'élève au tableau transcrit les réponses des élèves au-dessus de chacun des mots. Après dix minutes, les élèves repèrent enfin la préposition de la première phrase. Isée invite l'élève devant le tableau à retourner à sa place.

Isée relit la définition de la préposition en insistant sur le fait qu'elle introduit un groupe de mots : « La préposition est un mot invariable placé devant un mot ou — attention ! je donne un INDICE — un groupe de mots qui exercent la fonction de complément ». Elle demande ensuite à un élève de venir souligner l'adverbe dans la phrase. L'élève s'avance au tableau et souligne le mot « toujours ». Isée valide et passe à la troisième phrase qui propose une préposition introduisant un verbe à l'infinitif. Elle demande à un élève de venir souligner le verbe à l'infinitif. L'élève souligne le bon mot. Isée demande aux élèves de « bien mémoriser » la définition qu'ils viennent de voir, car ils vont faire un « petit exercice ». Elle change de diapositive.

À l'écran, il y a quatre phrases écrites. Les élèves doivent encercler les prépositions dans les phrases. Isée redemande aux élèves : « Est-ce que c'est grave si on fait des erreurs ? » Les élèves répondent que non, Isée confirme que ce n'est pas grave et que chacun doit essayer de faire de son mieux.

Tableau 46

Séquence 3 : Exercice de repérage de la préposition

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Isée choisit un élève, Maurice, qui semble ne pas écouter pour venir repérer la préposition de la première phrase. Elle demande aux autres élèves de réfléchir également et lit la phrase à haute voix : « afin de connaître sa position en temps réel, le véhicule possède un GPS. » Maurice attend et ne	Isée précise que cette situation d'apprentissage provenait d'une capsule du manuel didactique. Elle n'avait pas pris conscience de la difficulté de la

semble pas savoir quoi faire. Isée pose la question au groupe :

« Est-ce que quelqu'un peut dire à Maurice devant quoi se trouve une préposition ? »

– On peut la retrouver devant un nom, dit un élève.

– On peut la retrouver devant un nom, répète Isée.

On a montré les trois catégories tout à l'heure.

Écoute bien Maurice.

– Devant un adverbe, dit un élève.

– Devant un adverbe, répète Isée. Julie ?

– Devant un verbe à l'infinitif, propose Julie.

– Devant un verbe à l'infinitif et... un groupe du nom, précise Isée. »

Maurice souligne les mots « afin de connaître ». Isée lui demande :

« Tu soulignes un verbe à l'infinitif, est-ce qu'il va faire partie de ta préposition ? »

– Ouais, répond Maurice en effaçant le soulignement du mot connaître.

– Attends un peu, tu me dis que connaître est un verbe à l'infinitif, si j'enlève la première partie, le véhicule possède un GPS, est-ce que ça pourrait fonctionner ?

– Non, disent certains élèves.

– Oui, ça peut fonctionner, dit Isée. C'est juste que cette partie-là va nous donner une information supplémentaire, donc elle va compléter la phrase.

première phrase. Elle précise qu'elle choisit Maurice pour trouver la préposition, car c'est un élève qui n'est pas très attentif. Elle espère le rendre un peu plus actif en le faisant venir au tableau. Isée se rend compte au terme de sa séquence qu'une dizaine d'élèves n'écoutaient plus. Elle mentionne également que, selon elle, d'autres élèves qui ne dérangent pas n'ont pas nécessairement compris.

Merci Maurice ! »

Ensuite, Isée soulève que cette phrase contient une autre proposition. Elle demande à Julie de venir au tableau. Elle rappelle la définition de la préposition et demande ensuite aux élèves d'aider Julie. Les élèves parlent de plus en plus fort et surtout sont de plus en plus indisciplinés. Isée utilise son système d'émulation pour récupérer sa classe. Les élèves poursuivent encore pendant huit minutes en procédant par essai-erreur jusqu'à ce qu'ils trouvent la deuxième préposition. Cette situation d'apprentissage dure 50 minutes et se déroule entièrement en collectif.

Durant l'entretien d'autoconfrontation, Isée précise que les élèves ont été évalués lors du test de leçons qui se déroule le vendredi. Ils devaient écrire la définition de la préposition qu'ils avaient à apprendre par cœur à la maison. La majorité des élèves ont échoué le test. Selon Isée, les apprentissages n'étaient pas compris ni « maîtrisés ». Elle pense qu'ils auraient eu besoin de plus de temps, mais l'enseignante associée lui a demandé d'avancer.

Isée mentionne que, selon elle, il est primordial que l'élève soit actif pour apprendre, « il doit être l'acteur principal de ses apprentissages [...] pour que l'information soit réinvestie de façon efficace ». Elle aime particulièrement utiliser le questionnement pour le rendre actif, tel que proposé dans cette situation d'apprentissage. Les réponses aux questions lui permettent d'observer l'élève pour voir s'il apprend ou non. Par ailleurs, elle mentionne que l'élève apprend beaucoup avec les autres. Dans l'enseignement collectif, il est possible de comprendre ce que les autres font et comment ils le font. Finalement, elle fait référence à une situation d'apprentissage et d'évaluation qu'elle a créée en science et technologie. Les élèves devaient réaliser des expériences en équipe :

« On a vraiment fait l'expérience, j'étais euphorique, c'était tellement plaisant de les voir aller [...] Je les entendais parler à voix haute. Ça parlait, mais ce n'était pas cacophonique. Ça parlait, mais vraiment du sujet, je les voyais

construire leurs apprentissages, on n'a vraiment pu voir c'est quoi l'érosion. J'ai trouvé ça beau. Et là, je me disais, waouh, c'est vraiment ça que je veux faire quand j'enseigne, c'est ça que je veux vivre quotidiennement avec mes élèves. »

Isée semble vouloir ouvrir son apprentissage vers d'autres approches pédagogiques, mais son enseignante associée l'incite à enseigner magistralement. Isée souhaitait mettre en place des cliniques de récupération pour les élèves plus lents lors des travaux individuels. Cependant, son enseignante associée lui a demandé de ne pas en faire, car cela prendrait trop de temps.

5.2.3. L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 3

La troisième observation a eu lieu le 15 mars 2012, soit un mois après la deuxième observation, et l'entretien d'autoconfrontation a été mené le 2 avril 2012 (voir Appendice C). L'observation se déroule durant la troisième période du matin. Les élèves reviennent de la récréation. L'organisation de la classe a été modifiée depuis la dernière observation. Les bureaux sont regroupés par îlots de quatre. Pendant que les élèves entrent dans la classe, Isée projette sur le tableau interactif une feuille d'activité sur laquelle on peut voir un tableau. Dans la première colonne, il y a trois questions correspondant aux critères d'écriture et, dans la deuxième colonne, des espaces permettant aux élèves d'indiquer si le critère est respecté (oui ou non) et de proposer des modifications au texte. Elle place également un texte dont le titre est « Le problème de Sophie ». Isée demande aux élèves de prendre un livre en attendant ses consignes. Les élèves respectent la consigne et lisent en silence.

Isée prie les élèves de ranger leur livre. Elle précise qu'elle ne répètera pas deux fois la consigne, faute de quoi elle enlèvera du temps de privilège aux élèves qui n'écoutent pas. Elle vérifie que tous les élèves sont prêts à écouter. Elle demande à un élève de se redresser et de se tenir correctement.

Tableau 47

Séquence 1 : Rappel de l'activité d'écriture

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Isée rappelle qu'il y a quelques semaines, les élèves ont rédigé un texte qui aurait dû être envoyé à des enfants du Cameroun. Elle mentionne aux élèves qu'elle a corrigé ces textes et qu'elle les a notés :</p> <p>« Vous avez vu la note que vous avez sur votre bulletin. C'est sûr que ce n'était pas la seule note d'écriture. Mais ça peut vous donner une idée de la note que vous avez. Bon, on est rendu à notre troisième étape, on se reprend. Je sais que, pour certains, ça n'a pas été un succès votre texte. Mais vous avez quand même</p>	<p>Isée précise que cette activité était signifiante, car il s'agissait d'écrire des histoires pour les enfants du Cameroun. Les élèves « étaient fiers de l'idée que ce qu'ils allaient écrire allait se retrouver en Afrique ».</p> <p>Isée leur avait remis une feuille sur laquelle les élèves devaient détailler les caractéristiques de leur personnage. De plus, les élèves avaient accès à un canevas pour réaliser leur récit à cinq temps. Isée explique que, durant la situation d'écriture, elle a dû « faire des interventions souvent, donner des explications à l'avant et donner des exemples ».</p> <p>Malgré cette aide, pour « la très grande majorité des élèves, les textes ne passaient pas. Ils manquaient de structure, ils avaient beaucoup de fautes ». Ainsi, les textes n'ont pas été envoyés. Il était nécessaire, par contre, de revenir sur ces textes pour y « poser un regard critique ». Isée constate que malgré le fait que les enseignants apprennent aux élèves à utiliser « les clés de correction », pour les élèves ces outils sont « vides de sens ». Elle pense donc que cette situation d'apprentissage devrait amener les élèves à poser plus naturellement un regard critique sur leur texte et par la même occasion, leur faire prendre conscience de</p>

des bonnes idées. J'ai trouvé des choses intéressantes dans votre imagination. Mais là, aujourd'hui on va se donner des trucs. On va poser un regard critique sur votre texte. Selon toi, c'est quoi poser un regard critique? »	l'importance d'utiliser les clés de correction. Isée rappelle que les textes ont été évalués parce que « l'enseignante voulait avoir une note pour le bulletin » pour compléter la note d'une composition antérieure. Elle précise que la note ne peut pas être modifiée puisqu'il s'agit de la note obtenue à l'étape précédente.
--	---

Les élèves tentent de répondre à la question de la stagiaire en expliquant comment se poser des questions sur le texte par rapport à la qualité du langage, le respect des critères, etc.

Tableau 48

Séquence 2 : Respect des critères

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Isée poursuit : « Puis, j'ai remarqué que, parfois, lorsqu'on écrit des textes, parce que je circulais de table en table et là, je remarquais, oups ! il y a des choses qui n'étaient pas faites. Et là, je disais à la personne : est-ce que tu as fait toutes les étapes pour te corriger? La personne me disait oui, et là, je voyais qu'il y avait encore plein d'erreurs (silence). Ça veut	Isée spécifie que les élèves doivent utiliser les ressources, telles que le dictionnaire, le carnet d'études (pense-bête avec des règles de grammaire), les étapes d'écriture (ponctuation, accord des

dire quoi ça? Maxime?

- Qu'il n'a pas vraiment relu, dit Maxime.
 - C'est ça, c'est sûr que ça demande des efforts se corriger. Ça demande du temps, faut se relire, c'est long. Sauf qu'au bout du compte, c'est payant. Il y en a, par contre, qui faisaient les étapes, mais qui les faisaient tellement rapidement qu'ils oubliaient plein de choses. Donc, là, on va se donner une méthode de travail. C'est ça qu'on va faire aujourd'hui. Je vais vous donner vos textes dans quelques instants, pas tout de suite. Vous allez pouvoir les relire, vous allez pouvoir découvrir la note que je vous ai donnée, explique Isée. »
-

noms, accord des verbes et orthographe). Isée constate que les étapes mentionnées dans cette séquence permettent surtout de répondre au quatrième critère de correction. Les élèves ne connaissaient pas les autres critères de correction et n'avaient pas accès à la grille de correction.

Isée poursuit les explications en montrant la fiche d'activité au tableau interactif et en expliquant que les élèves vont devoir la compléter. Ce tableau permet de voir si les cinq critères ont été ou non respectés. Elle propose aux élèves d'appliquer les critères sur un texte qu'elle a elle-même écrit. Elle mentionne que ce texte n'est pas parfait et qu'il faut appliquer les critères pour apporter des modifications.

Tableau 49

Séquence 3 : Lecture du texte d'Isée

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Isée rappelle aux élèves qu'ils devaient tirer au sort un animal et une action pour écrire leur texte. Dans le cas	Isée explique qu'elle a choisi d'écrire un texte afin que les élèves se rendent compte qu'elle aussi est « un scripteur ». Elle mentionne qu'en prenant un texte d'un bon niveau, elle envoyait le

d'Isée, elle a tiré le mot « abeille » et « se brosser les dents ». Elle a donc écrit un texte intégrant ces deux éléments. Isée lit son texte à voix haute.	message aux élèves « qui avaient bien performés » qu'ils pouvaient encore s'améliorer. Et pour les élèves moins performants, que même dans un bon texte, il est possible de trouver des solutions ensemble.
--	---

Isée précise aux élèves que si elle avait reçu ce texte, elle lui aurait remis une « très, très belle note ». Certains élèves lèvent la main pour commencer à critiquer le texte. Isée leur demande d'attendre et leur propose d'y aller une étape à la fois en suivant l'ordre des critères.

Tableau 50

Séquence 4 : Présentation du premier critère et de la première question

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Isée rappelle qu'il y a cinq critères à respecter. Mais pour cette période, les élèves vont voir uniquement un critère celui de « l'adaptation à la situation d'écriture ». Elle débute par la première question à se poser pour respecter ce critère :</p> <p>« Est-ce que j'ai respecté les critères du projet d'écriture? C'est quoi l'animal que je devais utiliser comme personnage principal? Michèle?</p> <p>– Une abeille, dit Michèle.</p> <p>– Une abeille, répète Isée en écrivant le mot sur le tableau interactif. Le problème qui devait être résolu,</p>	<p>Isée souhaite donner « une méthode de travail » en proposant cette approche. Elle veut « que ce soit concret et que les élèves sachent où aller ».</p> <p>Isée favorise le retour en grand groupe, car ,selon</p>

<p>c'était quoi? Hélène?</p> <p>— Se brosser les dents. »</p> <p>Isée note l'action au tableau et mentionne que le problème de « se brosser les dents » devait être résolu à la fin de l'histoire. Elle poursuit :</p> <p>« Est-ce que j'ai respecté les deux critères de la situation d'écriture?</p> <p>— Oui, disent certains élèves.</p> <p>— Non, disent d'autres élèves. »</p>	<p>elle, « ça motive les élèves [...] J'ai énormément d'enfants qui lèvent la main pour donner leurs stratégies aux autres » et ainsi enrichir le texte.</p>
--	--

Isée remet l'histoire au tableau et demande aux élèves quel était le personnage principal de son histoire. Les élèves répondent que c'est Sophie. Isée pose la question :

- « Est-ce que j'ai écrit quelque part dans mon histoire que c'est une abeille?
- Non, répondent les élèves.
- Est-ce que quelque part j'ai laissé dans l'histoire des indices qui pourraient laisser croire que c'est une abeille, demande Isée.
- Non, répètent les élèves.
- Non, il n'y a aucun indice. Est-ce que j'ai passé à côté d'un critère? Julien?
- Tu n'as pas parlé d'abeille, répond Julien. »

Isée explique que le critère de l'animal n'a pas été respecté. Elle demande ensuite aux élèves si elle respecte le critère d'intégrer l'action. Les élèves répondent par l'affirmative. Isée en profite pour donner d'autres exemples d'histoire où le sujet aurait pu être le même. Ensuite, elle souligne dans le texte les phrases en lien avec l'action de se brosser les dents. Isée retourne ensuite à la fiche de l'activité et coche la case du « non » dans la colonne de droite pour dire qu'elle n'a pas respecté les critères du projet. Ensuite, elle demande aux élèves de proposer ce qu'elle pourrait faire pour respecter les critères. Un élève propose de mettre, dès le début, que Sophie est une abeille. Isée propose d'y réfléchir et d'y revenir plus tard.

Elle poursuit en présentant la deuxième question toujours en lien avec le critère « Adaptation à la situation d'écriture » :

« Est-ce que les idées sont bien développées dans les paragraphes pour que le lecteur puisse facilement imaginer l'histoire? Est-ce que j'ai donné assez d'informations? »

Isée relit la première partie de l'histoire.

« Jusqu'à maintenant, est-ce qu'on peut s'imaginer assez bien l'histoire? demande Isée

- Oui, répondent les élèves.
- Bien, il manque de l'information sur l'abeille, dit un élève.
- Ouais, ça, c'est vrai, j'aurais pu l'ajouter là-dedans, confirme Isée. »

Isée poursuit la lecture de la deuxième partie de l'histoire.

« Et maintenant, est-ce qu'on pourrait ajouter des choses? demande Isée.

- Oui, disent les élèves.
- Qu'est-ce que j'aurais pu ajouter? »

Les élèves proposent des corrections de style comme utiliser le pronom à la place du prénom du personnage ou encore modifier un verbe. Isée propose d'autres formulations, d'autres idées à ajouter dans son texte. D'autres élèves proposent d'expliquer, en début d'histoire, pourquoi Sophie ne se brosse pas les dents. Isée mentionne qu'il s'agit d'une très belle idée.

Les élèves poursuivent la discussion en proposant d'autres idées pertinentes en lien avec les critères à respecter. Isée rappelle qu'en travaillant sur le texte d'un autre, il est plus facile de découvrir les lacunes. Elle leur propose de garder leurs idées pour corriger leur propre texte plus tard. Les élèves semblent animés par l'histoire et participent beaucoup. Isée revient à la fiche d'activité et coche la case du « non » par rapport à la question du développement des idées. Elle mentionne aux élèves qu'elle pourrait écrire dans la colonne de gauche toutes les idées qui lui ont été proposées.

Isée passe à la troisième question permettant de répondre au premier critère de l'adaptation du texte à la situation d'écriture : « Est-ce que mon texte contient des idées superflues? » Les élèves ne semblent pas comprendre la signification du mot « superflu ». Isée propose donc une deuxième question pour clarifier le mot : « Est-ce que certaines idées s'égarerent du sujet ». Les élèves finissent par comprendre le sens de la question.

Isée explique qu'en lisant les textes des élèves, elle a constaté que certains d'entre eux avaient beaucoup d'imagination, mais que, justement, il y avait beaucoup d'idées superflues. Elle veut donc qu'ils se limitent aux critères d'écriture. Isée demande aux élèves de donner des idées qui pourraient être superflues dans le texte qu'elle a écrit. Pour ce faire, elle relit le texte en s'arrêtant à chaque phrase et en posant la question : « Est-ce une idée superflue? » Les élèves passent leurs commentaires. L'échange dure 35 minutes. Isée remet les textes aux élèves et demande aux élèves de le relire en répondant aux trois questions vues durant la période. La consigne est de porter un regard critique sur leur texte en se posant les mêmes questions. Ils reçoivent la même fiche d'activité qui était projetée au tableau et elle demande aux élèves de compléter la deuxième colonne en indiquant quelles modifications ils apporteraient à leur texte. Les élèves travaillent en silence sur leur texte pour le reste de la période.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Isée explique que le but n'était pas de corriger le texte ou de le réécrire, mais plutôt de proposer des modifications au texte en complétant le tableau. Isée explique qu'elle a choisi cette approche parce que « la charge de travail était trop différente d'un élève à l'autre ». Chez certains élèves, aucun critère n'était respecté.

Isée aborde également l'évaluation sommative à la fin de son entretien. Elle explique qu'elle trouve que l'évaluation a vraiment un impact sur l'estime de soi de l'élève. Selon elle, l'évaluation sommative est vraiment « concrète », puisque la note

est compilée dans le bulletin et que cette note est « communiquée », donc officielle. L'évaluation formative, pour sa part, est moins « officielle », puisque la plupart des activités servant à faire du formatif ne sont pas corrigées par l'enseignant. Par exemple, elle explique que « l'élève qui fait tous ses exercices dans le manuel didactique — c'est super! — sauf que si tous ses exercices ne sont pas réussis et qu'il n'y a pas de retour, il ne sait pas comment faire ». Une des raisons pour laquelle elle ne fait pas d'évaluation formative, c'est « la lourdeur qu'elle implique ».

5.2.4 La synthèse des représentations sociales pour Isée

Lors de la première observation, Isée opte pour un enseignement direct en mathématique sur les puissances. Elle dirige les échanges et s'appuie sur sa présentation au tableau interactif. Elle choisit comme mise en situation une résolution de problème simple qui intègre les puissances. Elle mentionne que cette mise en situation est « visuelle » et « parlante » pour les élèves et qu'elle fait appel à leurs connaissances antérieures. Par ailleurs, en optant pour un enseignement collectif, Isée mentionne que l'apprentissage est interactif et qu'ainsi, les élèves apprennent par les pairs. Isée agit rapidement sur les comportements dérangeants en utilisant le système d'émulation en vigueur dans la classe. Après avoir fait la mise en situation, elle propose aux élèves de trouver un moyen de raccourcir une multiplication à plusieurs chiffres. Elle procède par questionnement, ce qui lui permet de « voir le raisonnement » des élèves. Comme les élèves ne semblent pas connaître la réponse, elle finit par donner l'explication d'une équation avec une puissance. Ensuite, elle explique ce qu'est le carré d'un chiffre et, encore une fois, elle utilise le questionnement. Isée amène les élèves à découvrir le carré de trois, quatre et cinq. Elle revient quelques fois sur les explications théoriques car, selon elle, « il n'y en a aucun qui est capable de me donner la réponse. Donc là, ça veut dire que l'information n'est pas encore assimilée ». Elle termine la période en proposant aux élèves de réaliser des activités dans leur manuel didactique. Isée mentionne que les

élèves peuvent avancer « à leur rythme » dans les activités, mais qu'après une durée de plusieurs jours, ils devront tous avoir réalisé toutes les activités. Les élèves qui n'ont pas terminé devront le faire en devoirs à la maison. À ses yeux, les élèves rencontrant des difficultés manquent souvent de « volonté ». Dans ces cas, elle s'assoit avec eux afin qu'ils « se mettent à la tâche » rapidement. Ainsi, dans cette première phase d'observation-entretien, Isée semble avoir un discours rejoignant les principes de plusieurs paradigmes comme le socioconstructivisme (apprendre par les pairs) ou encore le cognitivisme (construire sur les connaissances antérieures). Par contre, ses actions semblent correspondre plus aux principes sous-jacents au paradigme du néobéhaviorisme. Elle dit activer les connaissances alors que les élèves ne connaissent pas la notion de puissance. Elle agit à la place des élèves : c'est elle qui dessine au tableau pour résoudre le problème, c'est elle qui pose les questions pour guider les élèves et c'est elle qui introduit chaque diapositive. Les élèves répondent aux questions et écoutent les explications. À ce propos, elle vise l'autonomie de l'élève qui devient « responsable de son écoute ». Sa gestion de classe et son intervention éducative s'inspirent des principes du néobéhaviorisme où, d'une part, on punit les comportements dérangeant par un système d'émulation et, d'autre part, on présente à l'élève le contenu par petites étapes. L'élève reçoit des explications qu'il doit ensuite appliquer dans les activités du manuel didactique. En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, Isée pose un jugement sur ses élèves en repérant les signes d'incompréhension (sourcils levés), en constatant les réponses inexactes des élèves ou encore en observant le travail individuel. Elle mentionne suivre le raisonnement de ses élèves pour poser un jugement. Cependant, elle ne questionne pas l'élève sur son raisonnement lorsqu'il se trompe. Les activités du manuel didactique lui permettent de donner de l'aide individuelle aux élèves en difficulté, mais elle ne garde pas de traces pour consigner les résultats dans le bulletin. Il y a là un début d'évaluation formative par le fait qu'elle donne des rétroactions aux élèves. Par contre, les régulations faites par l'élève ne sont pas prises en compte par Isée.

La deuxième phase d'observation-entretien met en évidence également un enseignement direct. Les élèves devaient étudier la définition de la « préposition » au préalable. La situation d'apprentissage vise à appliquer cette définition pour identifier la préposition dans la phrase. Isée procède à nouveau par questionnement car, selon elle, l'élève est actif et apprend en écoutant les autres. Le but est « d'organiser la façon dont les élèves voient la préposition ». Dans son questionnement, Isée ne donne pas la réponse, car elle souhaite que les élèves « découvrent » par eux-mêmes. Elle propose ainsi une petite activité ludique où les élèves doivent classer des mots dans deux catégories, préposition ou autres mots. Ensuite, elle leur présente la définition de la préposition et demande aux élèves de clarifier certains concepts comme « le groupe du nom » ou encore « le complément ». À ce stade-ci, les élèves se perdent dans les notions grammaticales. Isée mentionne qu'elle veut construire sur les connaissances antérieures des élèves et se rend compte qu'ils ne possèdent pas les connaissances pour aller plus loin. Elle décide néanmoins de poursuivre sa situation. Elle demande aux élèves de repérer les prépositions dans les phrases. Une fois de plus, il s'agit d'une situation d'apprentissage qui se déroule entièrement en collectif et durant laquelle Isée a le contrôle du rythme et des apprentissages transmis. Les élèves sont assis et répondent aux questions. Selon Isée, ils sont ainsi actifs dans l'apprentissage. Il est possible à nouveau de voir certaines contradictions entre le discours et les actions d'Isée. Elle veut construire sur les connaissances antérieures (cognitivisme), rendre l'élève actif et lui permettre de découvrir (constructivisme) et permettre l'apprentissage par les pairs (socioconstructivisme). Dans ses actions, il est possible de repérer quelques liens avec les principes sous-jacents au néobéhaviorisme. Tous les élèves apprennent en même temps et reçoivent l'information par petites étapes. Ils doivent appliquer une théorie (définition) à une action concrète (identifier la préposition). Il est à noter que, lors de l'entretien, Isée mentionne que son approche n'est pas la meilleure, qu'elle a perdu l'attention de ses élèves et que l'apprentissage est trop morcelé. Pour récupérer l'attention, elle aura recours à son système d'émulation. En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, les élèves ont été

évalués lors du test de la semaine dans lequel ils devaient définir la préposition et non l'identifier. Isée ne fera pas d'autres situations d'apprentissage sur cette notion. Les élèves seront évalués sommativement sur l'identification et l'utilisation de la préposition lors d'un projet d'écriture.

La dernière phase d'observation-entretien porte à nouveau sur un enseignement direct. Isée souhaite développer chez l'élève sa compétence à poser un regard critique sur un texte. Au départ, la situation d'écriture était authentique, puisque les élèves écrivaient des histoires pour les enfants du Cameroun. Or, en raison du peu de qualité des textes, le projet n'a pas été mené à terme. Par contre, les textes ont été évalués et notés, car l'enseignante avait besoin d'une deuxième note à insérer dans le bulletin. Isée commence par présenter un texte qu'elle a écrit. Ensuite, elle demande aux élèves de porter un regard critique sur ce texte en appliquant des critères. Pour chaque critère, Isée revient à son texte et demande aux élèves s'il est respecté et quels changements pourraient être apportés. La séquence se déroule à nouveau en collectif, et Isée dirige les échanges en utilisant le questionnement. Le but de cette situation est de « donner une méthode de travail » aux élèves. Les élèves reçoivent ainsi leur propre texte et, à l'aide des critères reçus, doivent porter un regard critique sur leur texte. Bien que cette situation semble vouloir développer chez l'élève sa métacognition, donc en lien avec les principes du cognitivisme, l'apprentissage est biaisé par le fait que le texte de l'élève est déjà corrigé et surtout noté. L'élève ne peut donc pas utiliser ses stratégies métacognitives pour corriger son texte et surtout l'améliorer. Il ne saura pas non plus si ses stratégies ont été efficaces, puisqu'il n'y aura pas de deuxième correction du texte. En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, Isée considère que l'évaluation formative est trop exigeante pour un enseignant. L'enseignant ne peut pas vérifier toutes les activités écrites que l'élève réalise. Outre les activités écrites, il appert que les élèves n'étaient pas au courant des critères de correction lors de la rédaction de leur composition, puisqu'ils n'avaient pas accès à la grille de correction. Ils ne pouvaient donc pas s'autocorriger ou encore

réguler leurs apprentissages. Selon Isée, l'évaluation sommative est l'évaluation la plus concrète, surtout officielle, puisqu'elle est communiquée dans le bulletin. Les résultats obtenus dans le questionnaire initial plaçaient Isée plutôt en désaccord avec le néobéhaviorisme. À la lumière des observations et des entretiens d'autoconfrontation, il semble que les actions d'Isée rejoignent certains principes du paradigme du néobéhaviorisme. Il y a là matière à réflexion pour comprendre l'écart qui existe entre le discours et les actions.

5.3. Le profil de la stagiaire Anne

Anne enseigne dans une classe de 2^e année composée de 23 élèves. Les bureaux sont placés pêle-mêle. Certains élèves sont en équipe de cinq, d'autres par équipe de trois ou encore par rangées de trois ou quatre. Les murs de la classe sont placardés d'une multitude d'informations. On peut y voir l'horaire de la journée, l'alphabet, une banque de mots et d'autres informations importantes pour les apprentissages des élèves. Le local de classe est aéré et agréable.

Anne est une personne calme et réfléchie. Avant de choisir l'enseignement, elle a travaillé dans différents domaines comme la coiffure et les arts. Elle a démontré un certain intérêt à participer au projet. Lors des premiers entretiens, elle s'exprimait peu et semblait introvertie. Cependant, plus le stage avançait, plus Anne s'est ouverte à la communication avec la chercheuse. La relation entre Anne et son enseignante associée semblait harmonieuse. L'enseignante associée a participé aux trois observations réalisées pour la recherche. Le climat de classe lors des observations était calme. Les élèves étaient curieux par rapport à la caméra, mais leur comportement ne semblait pas perturbé pour autant.

5.3.1. L'observation et entretien d'autoconfrontation : phase 1

La première observation a eu lieu le 1^{er} février 2012 et l'entretien d'autoconfrontation le 6 février 2012 (voir Appendice C). L'observation se déroule en troisième période de la matinée. Les élèves reviennent de la récréation et sont agités. Ils vont s'asseoir à leur place. Plusieurs élèves posent des questions sur la caméra à la chercheuse. Ils veulent savoir pourquoi ils sont filmés. D'autres élèves questionnent Anne sur ce qu'ils vont faire durant la période. L'enseignante associée intervient en demandant aux élèves de se calmer.

Anne allume le tableau blanc interactif. En attendant que l'écran soit prêt, les élèves disposent de cinq minutes pour manger leur collation. Anne explique la raison de la présence de la chercheuse. Ensuite, elle explique aux élèves qu'ils vont devoir réaliser une évaluation sur l'addition en colonne, notion révisée en matinée. Elle distribue l'évaluation aux élèves.

Tableau 51

Séquence 1 : Consigne pour compléter l'exercice « 1a »

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Anne commence par demander aux élèves de déposer leur crayon, de placer la feuille devant eux et d'écouter. Elle félicite les élèves qui appliquent les consignes. Anne projette l'évaluation au tableau et donne ses explications :</p> <p>« Première question que tu vas venir faire, c'est de résoudre les additions. Ça, tu sais le faire, on l'a pratiqué ensemble, ça, tu sais le</p>	<p>Anne précise que la notion de l'addition en colonne a été travaillée durant trois semaines avec les élèves. En général, l'enseignement était magistral et, ensuite, les élèves devaient compléter des exercices pour appliquer ce qu'ils avaient compris.</p>

faire. Tu vas lire la question comme il faut, tu vas venir faire les additions, ça, c'est la partie a. La partie b, tu vas lire la question... Prenez-vous un surligneur, il y a une petite information bien importante que je veux que tu soulignes. Et là, va falloir que tu la relises la question pour bien comprendre. Ce n'est pas lire juste le mot que je vous fais souligner. Dans la question b, je veux que tu viennes souligner «une cage pour petits animaux » (elle montre avec son doigt au tableau). Je vais le faire avec vous d'ailleurs. »
Anne souligne au tableau les mots cités.

Les explications données par Anne visent à « situer les élèves pour qu'ils aient le moins d'ambiguïté ». Elle veut « s'assurer qu'ils vont bien comprendre » et « aider les élèves à se structurer ». Ainsi, elle accompagne les élèves dans le « processus » d'évaluation. Elle précise aussi que cette évaluation est tirée du matériel didactique de mathématique.

Tableau 52

Séquence 2 : Consigne pour compléter l'exercice « 1b »

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Anne poursuit :</p> <p>« Maintenant dans la question « b », on te dit : « écris l'égalité correspondante ». On veut que tu écrives l'équation. Quand on te demande l'égalité, on veut avoir l'équation, ici (montre l'espace prévu pour écrire l'équation) et ensuite, on veut la réponse, ici (montre</p>	<p>Anne mentionne que les termes « égalité correspondante » ne sont pas nécessairement connus par les élèves. Ainsi, à partir des conseils de son enseignante associée, Anne trouvait qu'il était important de spécifier ces termes en parlant d'équation, terme mieux connu des élèves. Dans cette séquence, Anne explique qu'elle n'attend pas nécessairement de réponse de ses élèves lorsqu'elle leur demande ce qu'ils ont compris. Elle va plutôt « regarder</p>

l'espace prévu pour la réponse). Est-ce que ça va ? Martin, ça va? »	les visages, les yeux des enfants ». Elle se fie beaucoup à « l'attitude » pour juger si les élèves comprennent ou non.
---	---

Les élèves sont calmes et écoutent. Ils ne répondent pas à la question d'Anne.

Tableau 53

Séquence 3 : Consigne pour compléter l'exercice « 2 »

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Anne poursuit :</p> <p>« À la question deux, il y a plusieurs informations. Donc, ça va être bien important d'y aller étape par étape. Moi, ce que je te suggère, c'est de lire une fois d'abord ton énoncé. Tu lis ta question, ensuite tu pourrais venir lire le « a », relire une autre fois (remontre la question 2)... Rose, tu écoutes ma belle. Parce qu'il y a plusieurs informations dans la question ici. Donc, c'est bien important de prendre ton temps, il n'y a pas <i>de presse</i>. Tu peux lire une fois, deux fois même</p>	<p>Anne donne les explications pour cette question, car son intention est « que les élèves ne soient pas trop mélangés » parce qu'elle « trouve que la question pouvait porter encore une fois à confusion » et que, même avec du recul, elle pense « qu'elle aurait dû faire surligner ou spécifier encore plus précisément ». Elle constate aussi que cette question sur des notions telles que « hier », « la veille », « demain » n'a aucun lien avec l'addition en colonne. Par ailleurs, il n'y a eu aucun retour sur ces notions ni de travail spécifique. Elle s'est même posé la question à savoir « si cette question permettait à l'élève de se racheter » dans l'évaluation. Ainsi, comme il n'y avait finalement que le premier exercice qui abordait l'addition en colonne, Anne trouvait que « ce n'était pas assez pour vérifier s'ils avaient bien compris ». Anne a décidé de compléter</p>

trois fois si tu en as besoin. Il faut venir répondre d'abord à la question « a » et ensuite à la question « b ».	l'évaluation du matériel didactique en y ajoutant un troisième exercice au verso de la feuille, et ce, « pour vraiment voir si les élèves avaient acquis correctement l'addition avec retenue ».
---	--

Anne interpelle une élève pour qu'elle suive les consignes. Anne demande à son enseignante associée si ses consignes survolent ce qui était prévu. Son enseignante associée lui fait signe que c'est très bien.

Tableau 54

Séquence 4 : Consigne pour compléter l'exercice « 3 »

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Anne poursuit, mais, cette fois-ci, sans exemple affiché au tableau blanc interactif :</p> <p>« De l'autre côté, on l'a pratiqué ensemble ce matin, donc vous savez les solutions ou alors, on l'a vu ce matin. Ce que je veux voir dans les trois cases, c'est la même chose qui est représentée ici en exemple. Est-ce que tout le monde comprend bien ?</p> <p>– Ouais, répondent plusieurs élèves de manière mitigée.</p> <p>– Julie ? Martin ? Joé ? interroge Anne.</p> <p>Donc, je veux revoir comme on a fait ensemble ce matin avec les barres de centaines, de dizaines et d'unités. Oui Martin ?</p> <p>– Ben, il y a juste des cases, constate</p>	<p>Anne rappelle l'activité réalisée en matinée, car elle veut que les élèves « voient dans leur tête », « qu'ils aient une image » et cela, « pour qu'ils réussissent ».</p> <p>Elle explique que le matin même, elle a fait une révision en utilisant le tableau interactif.</p> <p>Selon elle, c'était « du réchauffé » et elle voulait « juste leur rafraîchir la mémoire ». Elle a d'abord donné un enseignement explicite pour que les élèves voient comment résoudre une</p>

Martin.	addition en colonne. Puis, elle
– Oui, c'est ça, Madame Anne a fait une petite erreur. Vous voyez dans les cases, il y a l'addition. Et bien, vous pouvez prendre une petite règle et venir faire une ligne en dessous de l'addition et faire la même chose que dans l'exemple. Est-ce que c'est clair ? demande Anne	« faisait des opérations et invitait les élèves à venir les faire, pour voir comment c'était acquis et aussi pour leur permettre de faire des erreurs pour se corriger ensemble ».
– Oui, répondent les élèves.	Elle dit avoir « ciblé les élèves qui avaient le plus de
– Est-ce que c'est clair? redemande Anne.	faiblesses » pour venir au
– Oui. »	tableau résoudre les additions.

L'enseignante associée mentionne qu'elle avait numérisé le verso de l'évaluation et qu'il devrait être disponible pour être projeté au tableau interactif. Il serait plus facile pour les élèves de suivre. Anne réussit à projeter l'exemple au tableau et redonne l'explication en faisant le trait demandé. Elle demande aux élèves s'ils comprennent bien et valide auprès d'un ou deux élèves. Un élève demande par quel côté de la feuille il doit commencer. Anne propose de commencer par le recto et ensuite de poursuivre au verso. Finalement, elle demande « Avez-vous des questions ? » Les élèves répondent que non. Anne distribue des petits paravents en carton que les élèves disposent sur leur bureau pour cacher leurs réponses. Les élèves commencent à compléter l'évaluation après environ 10 minutes d'explications.

Tableau 55

Séquence 5 : Travail individuel

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Anne se promène dans la classe.	Anne verbalise qu'à ce moment, elle se

Elle se dirige vers les élèves qui lèvent la main. Elle interrompt le travail des élèves :

« Je vous arrête un petit instant, j'ai oublié une information importante.

- Le nom, dit un élève.
- Oui, votre nom évidemment, c'est votre copie. Mais de ce côté-ci (au verso), ce qui est important pour moi, ce n'est pas nécessairement la réponse à l'addition. Je veux voir ta démarche, c'est ça qui est important. Donc, c'est bien important. Ne viens pas m'écrire seulement ta réponse, ça ne fonctionnera pas, moi je veux voir une démarche comme dans l'exemple. Est-ce que ça va ?

- Ouais, répondent les élèves. »

questionne « beaucoup, beaucoup, beaucoup ». Elle pense aux explications qu'elle a données, si elles étaient claires ou non. Pendant que les élèves travaillent en individuel, elle peut « prendre le temps de se regarder aller ». Selon elle, si elle « voit que beaucoup d'élèves n'ont pas acquis la notion », c'est « sûr que c'est de sa faute ». Elle précise également qu'elle met beaucoup d'importance sur la démarche suivie par l'élève. Lorsqu'elle corrige, si « elle voit qu'il a illustré comme il faut, qu'il a représenté l'addition comme il faut, avec la réponse comme il faut, mais qu'il n'a pas réécrit le bon chiffre » l'élève ne perdra pas tous ses points. En ayant la démarche, elle peut également donner des rétroactions aux élèves en « indiquant des petits mots » ou en « faisant un dessin ». Et si la démarche est vraiment fautive, elle va prendre le temps « de revenir seul à seul » avec cet élève.

Anne continue à se promener dans la classe et à répondre aux besoins des élèves. Plusieurs élèves se lèvent et vont demander de l'information à l'enseignante associée.

Tableau 56

Séquence 6 : Complément d'explications

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Anne interrompt le travail des élèves pour une deuxième fois :</p> <p>« Excusez-moi, mais c'est pour vous aider dans le fond. Donc, à la question deux, vous avez le mot « la veille ». La veille ça veut dire, la journée avant, c'est hier soir.</p> <p>»</p>	<p>Anne précise que les élèves se sentaient vraiment « insécures » par rapport à l'exercice deux, ce qui explique pourquoi ils se lèvent et se promènent dans la classe. Selon elle, ce va-et-vient est normal. Les élèves ont écouté les explications et, une fois dans l'évaluation, « ils vivent un petit stress », « ils ont besoin d'être rassurés ». Ils viennent donc valider leurs réponses auprès des enseignantes.</p>

Les élèves poursuivent leur travail. Certains élèves viennent valider leurs calculs. Anne demande aux élèves de retourner à leur place et de lever la main s'ils ont des questions. Certains élèves semblent rencontrer beaucoup de difficultés à compléter leur évaluation. Plusieurs élèves se lèvent et retournent poser des questions à l'enseignante associée. Au bout de dix minutes, les premiers élèves qui ont terminé remettent leur évaluation à l'enseignante associée. Pour certains, l'enseignante les renvoie à leur place afin qu'ils complètent certains de leurs résultats. Le climat de classe est calme. Toutefois, il y a beaucoup de va-et-vient. À la fin de la période, une dizaine d'élèves n'ont pas terminé l'évaluation.

Durant l'entretien d'autoconfrontation, Anne explique que cette évaluation est prise en compte pour compléter le bulletin. En faisant la correction, elle a pris conscience « des notions qui n'étaient pas acquises ». Elle s'est beaucoup questionnée. Trois élèves ont échoué leur évaluation. Elle pense « refaire l'évaluation

avec ces élèves » en les « assistant ». Elle veut « voir où est le problème ». Ensuite, elle leur proposera une évaluation « équivalente » pour qu'ils puissent avoir « la chance » de se racheter. Elle explique aussi que cette évaluation lui permet d'avoir une idée d'où les élèves sont rendus dans l'acquisition des notions : « Quand j'ai fait ma correction là, j'ai senti que là, j'apprenais quelque chose, officiellement. ».

5.3.2. L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 2

La deuxième observation a eu lieu le 15 février 2012 suivi de l'entretien d'autoconfrontation mené le 27 février 2012. L'observation se déroule durant la troisième période de la matinée. Les élèves reviennent de la récréation très excités, car ils ont reçu des suçons pour la St-Valentin. Anne demande aux élèves de ranger la collation et leurs livres. Les élèves se calment et répondent aux consignes.

Tableau 57

Séquence 1 : Rappel de l'activité

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Anne demande aux élèves d'écouter :</p> <p>« Je vous explique ce qu'on va faire ce matin. Vous vous souvenez cette semaine, on a travaillé sur « L'école en folie ». Le texte que vous aviez écrit dans votre cahier d'écriture. On a fait les questions ensemble. Et, je vous ai parlé, à ce moment-là, que nous allions avoir une évaluation.</p> <p>— Ah, non, disent certains élèves. »</p>	<p>Anne mentionne que pour que l'élève fasse des apprentissages, il est important que l'enseignante fasse des liens avec son quotidien. C'est la raison pour laquelle Anne leur rappelle une activité antérieure qu'ils ont vécu parce qu'elle veut « qu'ils se souviennent des stratégies qu'ils ont utilisées ».</p>

Tableau 58

Séquence 2 : Explication de l'activité

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Anne poursuit :</p> <p>« Oui et on va la faire en deux étapes. Comme on a fait avec « L'école en folie », vous allez lire d'abord le texte, vous allez l'écrire dans votre cahier d'écriture, bien comme il faut, en faisant attention de l'écrire sans faute. En première étape, c'est ce que vous allez faire. Vous allez le lire et ensuite l'écrire. Quand ce sera fait, vous pourrez commencer à répondre aux questions.</p> <p>— C'est la même chose que « L'école en folie », demande un élève.</p> <p>— C'est la même chose que « L'école en folie » sauf que le texte est moins long et celle-ci est une évaluation, répond Anne. Donc ça va être bien important de le faire avec le plus grand sérieux. Avez-vous des questions ? »</p>	<p>Anne précise qu'il s'agit d'une évaluation par deux fois parce qu'elle veut que « les élèves soient sérieux » et « qu'ils prennent leur temps ». Elle explique qu'elle veut que les élèves se souviennent des stratégies qu'ils ont apprises au cours des semaines. Dans le cas de cette situation, les élèves recopient le texte. Il s'agit d'une proposition de l'enseignante associée. Anne a pu constater que ça donne des bons résultats et elle trouve que « ça les oblige à relire, à réécrire, à intégrer les informations ». Cependant, Anne pense aussi que cette étape est « longue, laborieuse et fatigue les élèves ». À la longue, elle mentionne qu'elle délaisserait cette étape.</p>

Les élèves ne répondent pas. Anne distribue l'évaluation aux élèves qui sortent leur cahier d'écriture. Pendant qu'elle distribue l'évaluation, Anne s'approche d'un élève pour s'assurer qu'il a bien compris ce qu'il devait faire. Ensuite, elle en profite

pour faire le ménage du bureau d'un élève. Certains élèves lui posent des questions, Anne précise à nouveau les consignes. Après cinq minutes, le calme est revenu dans la classe. Certains élèves commencent à recopier le texte, d'autres prennent le temps de lire le texte une fois et d'autres encore semblent rêvasser. Anne se promène dans la classe et observe les élèves. Au bout d'un moment, elle intervient : « Je veux que vous fassiez une lecture. Avant de passer à la copie, je veux que vous fassiez une lecture. Prenez le temps de le faire, on vous donne le temps pour ça ». Elle poursuit son tour de classe. Après 15 minutes, une élève a terminé de recopier le texte. Elle le valide auprès d'Anne qui lui permet d'aller répondre aux questions. Les autres élèves prennent la période au complet pour la première étape.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Anne stipule que l'évaluation est « une preuve tangible de ce qu'il a compris, ce qu'il a moins compris ». Cette évaluation portait sur la compréhension en lecture sur l'habileté à se repérer dans le texte. « C'est d'être capable, quand j'ai une question, d'aller chercher dans le texte la réponse au questionnement ». Anne évaluait donc les réponses de l'élève en vérifiant si « les phrases étaient cohérentes » et si les phrases étaient tirées du texte. Lorsque l'élève ne recopiait pas la phrase du texte dans laquelle se trouvait la réponse, mais que sa réponse rejoignait la même idée, Anne ne lui enlevait pas de point. Dans l'ensemble, les élèves ont bien réussi à l'évaluation. Anne en a discuté avec son enseignante associée qui pense qu'elle a été un peu trop souple dans sa correction. Elle prévoit faire un retour avec les élèves sur la correction, en particulier pour la dernière question qui a été moins comprise.

5.3.3. L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 3

La troisième observation a eu lieu le 21 mars 2012, soit un mois après la deuxième observation, et l'entretien d'autoconfrontation a été mené le 5 avril 2012. L'observation se déroule durant la troisième période de la matinée, soit après la

récréation. Anne demande aux élèves d'ôter tout le matériel posé sur leur bureau. Les élèves sont calmes et attendent les consignes d'Anne. Anne demande aux élèves de la regarder en mentionnant qu'elle « a besoin de tous les yeux ». Elle explique aux élèves qu'ils vont devoir faire un travail « important ». Elle allume le tableau interactif. Elle propose aux élèves de faire une révision parce que les élèves vont devoir inventer une histoire. Au tableau, il est possible de lire « Une histoire de Pâques » et de voir le dessin d'un petit lapin.

Tableau 59

Séquence 1 : Présentation de l'activité

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Anne débute :</p> <p>« Vous savez, comme on a vu avec Madame Martine (aide pédagogique), on n'invente pas une histoire de n'importe quelle façon. Il y a une structure, une façon de faire pour qu'on ait tous les morceaux et que notre histoire soit cohérente. Donc, je me suis dit, on va faire ensemble un petit rappel des différentes étapes, avant qu'on aille faire notre plan. On va fonctionner comme vous l'avez déjà fait avec Madame Martine. On va se faire un plan d'abord avec les mots importants et, ensuite, on va pouvoir inventer notre histoire à partir de notre plan. C'est une des meilleures</p>	<p>Anne précise que le but de cette situation d'apprentissage est de « faire émerger des mots, d'enrichir leur vocabulaire, de trouver des façons qu'ils puissent par eux-mêmes enrichir leur vocabulaire en se posant des questions ». Elle explique qu'il s'agit d'une révision pour les mettre en situation de composer leur texte qui sera évalué. La compétence ciblée est « écrire des textes variés ». Elle précise également que la structure proposée vient de l'aide pédagogique. Elle affirme que cette façon lui convient et qu'elle permet aux élèves de comprendre que l'écriture d'un</p>

façons dans le fond pour bien partir.

texte se planifie étape par étape.

Donc, je vous rappelle un peu les étapes. »

Anne change de diapositive. La figure suivante illustre le contenu de la diapositive.

QUAND

- Quand cela se passe-t-il ?
- Quel est le moment ou le temps ?
- Quand les actions ont-elles lieu ?

- Un jour de Pâques
- La veille de Pâques
- Un dimanche de Pâques
- Un jour de Pâques ensoleillé
- Un jour de Pâques froid et pluvieux

Figure 11. Exemple de diapositive

Anne présente la première étape qui est celle du « quand ». Elle demande aux élèves :

« Quelle question je peux me poser dans ma tête pour trouver quand ça se passe et quand cela se passe-t-il ? Quel est le moment ou le temps ? Qu'est-ce que ça veut dire ça ? Oui, Thomas ?

– Ben le temps, c'est une heure, deux heures, propose Thomas.

– Ça peut être l'heure, est-ce que ça pourrait être autre chose le temps ? demande Anne.

– Le moment dans l'année, répond une élève.

– Le moment dans l'année, comme par exemple ?

– L'hiver, propose la même élève.

– Ça peut être l'hiver, on peut utiliser notre imagination, répond Anne. »

Anne poursuit ainsi son questionnement afin d'amener les élèves à donner des exemples permettant de situer le lecteur dans le temps. Elle propose également les exemples qui sont écrits sur le tableau interactif. À un moment donné, Anne constate que seuls deux élèves font des propositions. Elle intervient en disant : « on dirait que j'ai juste deux amis. Ça ne va pas. Vous allez devoir faire le travail. Je veux plus d'amis qui participent. » D'autres élèves lèvent la main pour intervenir. Ils font d'autres propositions.

Tableau 60

Séquence 2 : Deuxième question « qui »

Observation filmée	Entretien
<p>Anne poursuit en changeant de diapositive au tableau interactif :</p> <p>« La deuxième question que je veux me poser est qui est la personne, l'animal ou l'objet et de qui parle-t-on ? C'est qui le héros de mon histoire ? Qui je peux inventer qui devient le héros de mon histoire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Coco Lapin, propose un élève. – Oui, j'ai donné des exemples (montre le tableau) et je vais vous les lire, mais, moi, j'aimerais en entendre de vous. Ça peut être Coco Lapin, une personne de ma famille, ça peut être moi, ça peut être mon histoire, que j'ai vécue un jour de Pâques ensoleillé. Ça peut être une poule en chocolat que je fais vivre. On ne sait pas, mais, avec l'imagination, tout est possible. Ça peut être une vache, ça peut être mes parents ou ça peut être un animal insolite, un animal spécial. 	<p>d'autoconfrontation</p> <p>Anne précise qu'elle aime bien accompagner son enseignement d'un support visuel. D'une part, les élèves « sont habitués à travailler avec le tableau interactif, ça suscite leur attention » et, d'autre part, « ça permet d'enregistrer » les étapes. Les élèves se rappellent en écrivant « qu'il y avait telle chose, telle image, tel mot » dans l'étape qu'ils sont en train de faire.</p>

-
- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Un animal spécial ? demande un élève. – Ça peut être un animal spécial, mais il faut que ça marche dans ton histoire. Il faut que ce soit en rapport avec Pâques parce qu'on parle de Pâques, c'est bien important, précise Anne. Avez-vous d'autres exemples ? demande Anne. – Un lapin de Pâques propose une élève. – Un cheval de Pâques propose un autre élève. – Un petit poussin, dit un autre élève. – Un petit poussin, c'est vrai <i>ça a rapport</i> avec Pâques, valide Anne. Oui, Charlie ? – Un coco de chocolat, propose un élève. – Un cochon de Pâques, dit un autre élève. | <p>Elle explique qu'elle va chercher des exemples chez les élèves, car elle veut « voir s'ils comprennent bien là où elle veut en venir ». Elle s'assure ainsi qu'ils ont compris qu'eux ont aussi des idées.</p> |
|--|---|

Je vois que vous avez de bonnes idées, gardez-les en tête pour faire votre plan, termine Anne. »

Anne change de diapositive et poursuit avec la question du « où ». Elle propose aux élèves de se poser des questions autour de l'endroit où se déroule l'histoire. Elle donne quelques exemples et demande aux élèves d'en proposer d'autres. Les élèves participent de plus en plus. Anne leur rappelle qu'il peut y avoir des aspects imaginaires dans leur histoire, mais il faut que les différents éléments se tiennent. Anne continue avec la diapositive suivante qui aborde le « voulait ». Elle explique aux élèves que leur héros souhaitait faire quelque chose. Elle leur demande de donner des exemples de que pourrait vouloir faire leur personnage. Les élèves font quelques propositions. Anne poursuit avec la diapositive du « mais » qui introduit un événement inattendu. Elle explique aux élèves que leur personnage doit vivre « quelque chose de particulier qui n'était pas prévu ». Elle donne quelques exemples, puis demande aux élèves de partager leurs idées. Anne termine avec l'avant-dernière

question qui est « alors ». Elle mentionne aux élèves que leur personnage doit trouver une solution pour résoudre le problème rencontré. Elle donne quelques exemples, puis demande aux élèves de donner les leurs. Puis, Anne présente la dernière question du « finalement ». Elle propose aux élèves d'inventer soit une fin heureuse, soit une fin malheureuse. Les élèves partagent leurs idées de fin d'histoire. Elle change de diapositive et présente un tableau sur lequel est reprise chaque question que les élèves doivent se poser pour écrire leur histoire.

Tableau 61

Séquence 3 : Présentation de la grille d'écriture

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
La grille au tableau interactif comprend sept colonnes correspondant à chaque question présentée par Anne depuis le début de la situation. Chaque colonne contient des exemples de réponses aux questions, par exemple, dans la colonne du « quand » il est possible de lire « un jour de Pâques ».	Anne explique qu'elle laisse la grille au tableau comme aide-mémoire pour les élèves qui auraient plus de difficultés à trouver des idées. En plus de cette grille, Anne précise que les critères d'évaluation étaient : « adaptation à la situation à l'écriture, construction des phrases et ponctuation et respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale. »

Puis, Anne distribue un tableau avec sept espaces correspondant aux mêmes questions. Les élèves doivent compléter chacun des espaces en intégrant leurs idées. Ce tableau fait office de plan d'écriture. Le rappel des questions aura duré 18 minutes.

Tableau 62

Séquence 4 : Consignes pour compléter le plan d'écriture

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Anne explique aux élèves que « c'est un travail individuel. Et c'est un travail qui compte. Faites de votre mieux. On fait d'abord le plan, vous connaissez ce plan. Ce n'est pas la première fois que vous le voyez. Je ne vous ai pas passé la feuille pour écrire parce que je veux voir votre plan, avant que vous vous mettiez à l'écriture. »</p> <p>Les élèves commencent leur travail en silence.</p>	<p>Anne précise que, dans son intervention, elle attire l'attention de l'élève sur le fait qu'il s'agit d'une évaluation. Elle « veut qu'il se concentre ». Anne explique que l'étape du plan est très importante dans l'accompagnement. Elle va vérifier si l'élève est cohérent dans ses idées et si le sujet est respecté. Elle veut voir « la structure ». Par ailleurs, elle apprécie cette façon de faire, car « elle peut intervenir avec l'élève tout de suite et l'aider à mieux partir ». Elle peut aussi, par la suite, suggérer à l'élève de modifier certains mots. Cet accompagnement vise à ce que l'élève « acquière le plus possible des critères de base ».</p>

Anne distribue des petits paravents en carton servant d'isoloir pour les élèves. Ainsi, les élèves ne peuvent pas s'inspirer des idées des autres. Anne se promène dans la classe et vérifie si les élèves comprennent ce qu'ils doivent faire. Au bout d'un certain temps, plusieurs élèves se lèvent pour poser des questions à la stagiaire. Elle interrompt le travail des élèves en expliquant que, pour les mots qu'ils ne savent pas écrire, elle va leur « donner une période pour les chercher dans le dictionnaire ». Elle les invite à poursuivre leur travail en écrivant les mots comme ils pensent. Plus la période avance, plus il y a d'élèves attendant à leur place la main levée. Anne s'efforce de répondre le plus rapidement possible aux besoins des élèves. Après dix minutes, certains élèves ont terminé, Anne valide leur plan et leur donne une feuille

lignée pour écrire leur histoire. Les élèves poursuivent leur projet d'écriture jusqu'à la fin de l'observation.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Anne constate qu'elle aurait dû, dans un premier temps, laisser les élèves découvrir les questions à se poser lors de l'écriture d'un texte. Elle pense avoir trop prémâché les étapes. Elle précise également que, lorsque les élèves ont terminé leur plan, ils commencent l'écriture de leur histoire sur une feuille lignée. « Ils écrivent une première version et on leur demande d'écrire une à deux phrases et de venir nous voir pour pas qu'ils écrivent toute l'histoire et qu'on se rende compte que ça ne fonctionne pas ». Cette façon de faire permet à l'enseignante de voir « si l'élève est bien parti ». Ensuite, les élèves devront faire « leurs preuves » de correction en coloriant les points et les majuscules, en dessinant des lunettes entre le déterminant et la finale des mots et en recherchant les mots plus difficiles dans le dictionnaire. En dehors de la situation d'apprentissage, Anne rappelle que, pour qu'un apprentissage soit intégré, il est important que l'enseignante fasse des liens avec la réalité : « Plus il va y avoir de liens avec la réalité de l'élève, plus ça va lui permettre d'intégrer la connaissance de façon concrète. ». Elle précise aussi que ce lien se fait en général dès le début de l'enseignement, à savoir, dans la mise en situation. Finalement, elle donne sa propre vision de l'évaluation :

« Moi, je pense qu'on est constamment en train d'évaluer d'une certaine façon [...] Parce que, pour ma part, je suis tout le temps en questionnement sur la façon dont l'élève chemine, il évolue. Je regarde beaucoup comment il comprend les choses. Finalement, on a comme une espèce de grille dans la tête avec le cheminement de l'élève, on vient qu'on le connaît. Pour moi, on est tout le temps en train d'évaluer d'une certaine façon. »

5.3.4. La synthèse des représentations sociales pour Anne

Lors de la première observation, Anne procède à l'évaluation de la technique de l'addition en colonne. Elle choisit d'accompagner ses élèves dans le processus de l'évaluation en donnant des explications pour chacun des trois exercices. Elle veut

aider les élèves à se situer par rapport aux connaissances qu'ils doivent activer. Pour ce faire, elle leur rappelle une activité réalisée dans le courant de la matinée ainsi que la notion vue depuis quelques semaines. Il est essentiel qu'ils « aient une image dans leur tête » de ce qui est attendu. Elle prend le temps de clarifier les mots de vocabulaire qui pourraient être difficiles à comprendre. Selon elle, il est important de bien informer les élèves pour qu'ils aient tous les outils pour réaliser l'évaluation. Lors de ses explications, Anne se fie beaucoup aux signes non verbaux des élèves pour valider leur compréhension. Ensuite, lors de l'évaluation, Anne se questionne sur la clarté des explications qu'elle a données. Elle mentionne qu'en général, lorsqu'un élève ne comprend pas, c'est que l'enseignement n'était pas clair. Son travail est de voir où les élèves qui échouent ont un problème. Finalement, elle dit que, dans sa correction, elle s'attarde autant sur le processus que sur le produit. Elle veut voir les traces de la démarche de calcul des élèves afin de pouvoir comprendre où est l'erreur. Ainsi, dans cette première séquence d'observation et d'entretien, Anne semble reconnaître que l'élève n'emmagasine pas les explications telles qu'elles, mais qu'il les interprète en fonction de ce qu'il connaît déjà. Par ses actions, elle considère le rôle de la mémoire et des repères visuels pour favoriser l'apprentissage de ses élèves. Cette vision rappelle sensiblement certains principes du cognitivisme qui misent sur le dialogue entre la mémoire à court terme et la mémoire à long terme pour développer des représentations de la situation. Cependant, ce besoin d'accompagner étroitement l'évaluation peut aussi être interprété comme un manque de confiance en la capacité de l'élève à activer ses connaissances. D'ailleurs, Anne prétend que l'erreur de l'élève est directement liée à son enseignement. Cette position renvoie à certains principes du paradigme du néobéhaviorisme qui veulent que l'apprentissage soit directement tributaire de l'enseignement reçu, et ce, dans l'idée qu'il se transmet à l'apprenant.

La deuxième phase d'observation-entretien porte également sur la passation d'une évaluation, mais, cette fois-ci, sur une compréhension de lecture. Anne débute par un

rappel d'une activité que les élèves ont vécue antérieurement afin qu'ils fassent des liens avec les stratégies qu'ils ont utilisées. Elle explique aux élèves qu'ils sont évalués et qu'ils doivent être sérieux dans le travail de cette période. La première étape consiste à recopier le texte au complet. Les élèves ne répondront aux questions que dans une deuxième étape. La transcription du texte permet à l'élève de mieux intégrer le contenu avant de répondre aux questions. Anne n'approuve qu'en partie cette façon de faire qui est proposée par son enseignante associée. Ainsi, dans cette séquence, Anne semble avoir une posture plutôt mitigée. D'un côté, il est possible de penser que la transcription du texte est une stratégie de mémorisation pour aider l'élève à intégrer le contenu, donc une vision rejoignant les principes proposés par le paradigme du cognitivisme. D'un autre côté, cette stratégie est-elle vraiment une stratégie de lecture aidant l'élève à améliorer sa compréhension ? Il est difficile de penser que cette stratégie puisse s'appliquer dans chaque texte lu par les élèves. Par ailleurs, l'évaluation est axée sur la réponse et non sur les stratégies de lecture déployées par l'élève. Dans cette perspective, il est possible de détecter un lien avec les principes sous-jacents au paradigme du néobéhaviorisme.

La dernière phase d'observation-entretien présente une situation d'évaluation en écriture. Anne souhaite évaluer les élèves sur la compétence à écrire des textes variés. Afin d'accompagner le processus d'écriture, elle commence par rappeler aux élèves les différentes étapes. Ce rappel vise « à faire émerger des mots » chez les élèves. Elle leur présente, à l'aide du tableau blanc interactif, sept questions auxquelles ils devront répondre dans l'écriture de leur texte. Cette approche a déjà été vue et il s'agit d'une révision pour les élèves. Anne procède par questionnement afin d'amener les élèves à donner leurs propres exemples. Elle peut ainsi évaluer la compréhension de ses élèves. Également, elle utilise le tableau blanc interactif afin que les élèves puissent se référer aux diapositives qu'ils ont vues lorsqu'ils écriront. À la fin du rappel, elle projette au tableau une grille qui reprend les sept questions afin d'aider les élèves à se structurer et à se rappeler les exemples cités. Les élèves commencent à

compléter un plan d'écriture sous forme de tableau. Chaque case correspond à l'une des sept questions. Pendant ce temps, Anne circule dans la classe et vérifie si les élèves sont « bien partis ». Elle mentionne qu'elle aime cette façon de faire, car elle peut intervenir si l'élève s'égare. Une fois le plan validé, les élèves peuvent commencer à écrire leur histoire sur une feuille lignée. Anne donne la consigne d'écrire une phrase à la fois et de venir se faire valider auprès d'elle. Elle peut ainsi accompagner plus étroitement le processus d'écriture de l'élève. Finalement, Anne pense que l'évaluation se fait en continu, que l'enseignante se pose constamment des questions sur le cheminement de l'élève. Dans cette troisième phase d'observation-entretien, il est possible de penser qu'Anne se situe dans certains principes du cognitivisme ou du constructivisme où l'élève est placé dans une situation de résolution de problème. Elle mise son intervention sur l'accompagnement de l'élève. Elle fait également référence à l'importance du support visuel afin que l'élève mémorise mieux les informations et qu'il puisse les rappeler lorsqu'il en a besoin. Par ailleurs, elle cible l'acquisition de stratégies et de méthodes d'écriture en proposant à la fois les étapes et le plan d'écriture. Finalement, elle a mis en place des critères de correction qui ne s'attardent pas uniquement à la réponse, mais bien à un regard sur la construction des connaissances de l'élève.

5.4. Le profil de la stagiaire Éva

Éva enseigne dans une classe de 3^e année composée de 22 élèves. Les bureaux sont organisés par équipe de deux élèves. Les murs de la classe sont plutôt aérés. Très peu d'informations sont affichées. Le local de classe est accueillant et agréable. Le groupe classe est plutôt calme et facile à gérer. Éva est une personne introvertie et peu sûre d'elle. Avant de choisir l'enseignement, elle a complété une technique en tourisme et elle a travaillé dans ce milieu pendant quelques années. Au fil des entretiens, Éva collabore facilement avec la chercheuse. La relation entre Éva et son enseignante associée est harmonieuse. L'enseignante associée a participé aux trois

observations réalisées pour la recherche. Le climat de classe, lors des observations, est plutôt calme. Les élèves sont curieux par rapport à la caméra, mais leur comportement ne semblait pas perturbé pour autant.

5.4.1. L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 1

La première observation a eu lieu le 26 janvier 2012 et l'entretien d'autoconfrontation le 7 février 2012 (voir Appendice C). L'observation se déroule durant la troisième période du matin. Les élèves reviennent de leur récréation. Ils entrent en classe en passant des commentaires sur la caméra et la chercheuse. Les élèves se demandent s'ils vont passer à la télévision. Certains demandent s'ils peuvent voir l'écran. Les élèves sont excités. Pendant ce temps, Éva termine de préparer le matériel de la situation d'apprentissage. Elle ferme la porte de la classe et demande aux élèves d'aller s'asseoir à leur place. Les élèves se calment rapidement. Éva présente la chercheuse en spécifiant les raisons de son observation.

Éva explique qu'elle va lire une histoire. Elle demande aux élèves de lever la main lorsqu'ils repèrent quelque chose d'anormal. Elle lit l'histoire qui est dans le désordre. Deux élèves réagissent et lèvent la main.

Tableau 63

Séquence 1 : Mise en situation

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Éva demande aux élèves : « Est-ce qu'il y en a qui ont trouvé que l'histoire était bizarre ?	Éva mentionne que le but de cette mise en situation et de « faire voir que si

-
- | | |
|---|--|
| <p>– Oui, répondent ensemble plusieurs élèves.</p> <p>– Est-ce qu'il y en a qui n'ont pas compris?
demande Éva.</p> <p>– Hmmmmm, murmurent les élèves.</p> <p>– C'est difficile à comprendre, mentionne Éva.
Qu'est-ce qui clochait dans cette histoire?</p> <p>– Parce qu'on ratait comme des bouts, répond
une élève.</p> <p>– Il manquait des bouts, c'est vrai. Et est-ce que
les bouts correspondaient l'un avec l'autre?
demande Éva.</p> <p>– Non, dit un élève.</p> <p>– Est-ce qu'il y avait un lien? questionne Éva.</p> <p>– Non, répondent plusieurs élèves.</p> <p>– Un p'tit, dit un élève.</p> <p>– Un petit lien, surtout que je t'avais lu
l'histoire avant. Ça peut aider, mentionne Éva.
Donc, c'est ça que je voulais te démontrer. Je
voulais te montrer que dans une histoire, si on n'a
pas tous les bouts et si les bouts ne sont pas tous mis
ensemble, c'est difficile pour comprendre. C'est
difficile dans la compréhension. Ben, dans un texte,
on a besoin de comprendre tous les petits bouts mis
ensemble pour comprendre l'ensemble. »</p> | <p>l'histoire est décousue,
les élèves ne
comprendront pas ». Elle
voulait leur montrer
l'importance de certains
mots dans la cohérence
d'un texte. Elle s'attend à
ce que les élèves se pose
des questions, « se
demande, ben où est-ce
qu'elle s'en va ? pourquoi
qu'elle nous lit ça ? ».
Apparemment les élèves
ne semblent pas vraiment
s'en rendre compte, Éva
explique que les élèves
connaissaient déjà
l'histoire, donc ils
faisaient des liens par
eux-mêmes sans se rendre
compte des incohérences.</p> |
|---|--|
-

Ensuite, Éva présente l'activité que les élèves vont devoir réaliser en équipe de quatre. Éva forme les équipes en regroupant les élèves placés les uns près des autres. Elle a découpé une histoire en plusieurs parties, et les élèves doivent la remettre dans

l'ordre. Les élèves connaissent déjà l'histoire. Lorsque le matériel est distribué, Éva donne une dernière consigne : « Tu vas voir qu'il y a des numéros à l'arrière, mais ça ne correspond pas. C'est juste des numéros pour moi pour savoir un peu mon ordre ».

Tableau 64

Séquence 2 : Rappel des indices

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Éva demande aux élèves :</p> <p>« Quels indices pourraient nous aider pour remettre l'histoire dans l'ordre?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Le titre, répond un élève. – Le titre, s'il y a un titre, est-ce que ça va se trouver à la fin ou au début? demande Éva. – Au début, disent plusieurs élèves. – Est-ce qu'il y a d'autres choses qui peuvent nous aider, des indices, des mots? dit Éva. – Les formes, dit un élève. – Hmm, les formes, je ne pense pas que ça va t'aider, Madame Éva a découpé pour pas que ça paraisse, précise Éva. Est-ce qu'il y a d'autres choses? (Certains élèves lèvent main) Si on dit par exemple, finalement, la, la la la. Est-ce que ça va être au début ou à la fin? – À la fin, disent les élèves. – Donc, ça va nous aider pour dire que c'est vers la fin. Donc, on regarde aussi les petits mots de 	<p>Éva vise à « donner des trucs sur comment se repérer dans le texte ».</p> <p>Elle sait qu'ils connaissent des stratégies de lecture et elle veut les faire travailler là-dessus. Éva précise qu'elle donne la parole aux élèves qui lèvent peu souvent la main. Parfois, elle choisit volontairement des élèves qui ne lèvent pas la main, mais qu'elle sait qu'ils connaissent la solution. Elle le fait dans le but « de donner confiance » à ce type</p>

 relation, mentionne Éva. »

d'élève.

Après 10 minutes d'introduction, les élèves se mettent au travail. Ils collaborent ensemble pour placer l'histoire dans l'ordre.

Tableau 65

Séquence 3 : Travail d'équipe

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Éva se promène dans la classe et s'approche de chacune des équipes. De temps en temps, elle intervient à haute voix pour amener des précisions comme « il faut lire le texte », « est-ce que c'est le titre? », mais aussi pour gérer la discipline comme « ce n'est pas le temps de faire ça ». Les élèves parlent à voix basse et sont concentrés sur leur tâche.	Éva mentionne qu'elle fait travailler les élèves en équipe parce qu'ils « sont bons pour s'aider entre eux », mais aussi parce qu'ils « peuvent s'échanger des stratégies entre eux ». Lorsqu'elle se promène, elle observe comment les élèves s'échangent leurs stratégies et quelle est leur compréhension. Son rôle est surtout de soutenir la réflexion des élèves et, aussi, de leur donner parfois des indices.

Une équipe a terminé après six minutes. Néanmoins, Éva attire leur attention sur le fait que certaines parties ne sont pas dans l'ordre.

Tableau 66

Séquence 4 : Équipe en difficulté

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
--------------------	-------------------------------

Éva s'approche d'une équipe qui semble avoir de la difficulté. Elle écoute les élèves, puis donne des indices : « La première fois, la deuxième fois... ». Une élève semble mentionner que ça ne fonctionne pas. Éva donne une autre explication. La même élève propose de mettre un morceau de l'histoire débutant par « après ». Éva valide. Le coéquipier de l'élève modifie également un morceau de l'histoire. Éva valide l'ordre. L'élève semble perplexe. Éva s'en va.

Éva explique qu'elle avait repéré une élève de l'équipe qui tenait sa tête entre ses deux mains. C'est la raison pour laquelle elle s'est approchée de l'équipe. Les élèves avaient réussi à trouver le début et la fin, mais, dans la partie du milieu, ils hésitaient entre deux parties de textes. Éva leur a donné l'indice que, dans un texte, on parlait de « première fois » et que dans l'autre de « deuxième fois ». Elle était là pour les dépanner et ça a fonctionné.

Quelques équipes ont terminé. Éva leur demande de prendre leur cahier didactique afin de valider l'ordre de l'histoire. Éva retourne vers l'équipe en difficulté. Elle valide leur ordre de l'histoire et leur redonne des explications. Après 12 minutes, Éva demande aux élèves de revenir à leur bureau afin de procéder au retour collectif.

Tableau 67

Séquence 5 : Retour collectif

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Éva demande aux élèves :	Éva explique
« Est-ce que vous avez trouvé ça difficile ?	qu'elle veut
– Oui, disent certains élèves.	connaître les
– Non, répondent d'autres élèves.	difficultés que les

-
- | | |
|--|---------------------------------------|
| – Qu'est-ce qui aurait pu rendre ça plus facile?
Qu'est-ce qui aurait pu t'aider? | élèves ont |
| – Le lire, dit un élève. | rencontrées et, |
| – De le lire, premièrement, la stratégie c'est de lire, valide Éva. Ensuite, dans la lecture, est-ce qu'il y a des choses qui auraient pu t'aider? | surtout, qu'ils se rappellent encore |
| – Regarder le titre, dit un élève. | une fois les |
| – Regarder le titre, parce qu'on sait qu'avec le titre, ça commence, explique Éva. | stratégies qu'ils ont utilisées. Elle |
| – Puis, la fin, dit un élève. | souhaite aussi |
| – La fin, pourquoi? demande Éva. | mettre en évidence |
| – La fin, il y a un, euh, le numéro de page dit une élève en montrant le morceau de papier qui termine l'histoire. | qu'un texte est |
| – Oui, mais à part ça, dans le texte, qu'est-ce qui peut t'aider à la fin, demande Éva. | souvent |
| – Parce qu'elle est train de battre des ailes, dit une élève. | accompagné |
| – Parce qu'elle bat des ailes puis... est-ce que ça dit autre chose? Est-ce que ça dit qu'elle est adulte? (les élèves ne répondent pas) Quand on a lu le texte au début, comment ça commence? | d'illustrations qui |
| – Ça commence elle est toute petite, dit une élève. | peuvent les aider à |
| – Elle est toute petite. Donc, ça, ça peut t'aider, si elle est toute petite, ça veut dire qu'elle va sûrement grandir. Donc, c'étaient les étapes de vie de la chenille, précise Éva. | la compréhension. |
| – Regarder les formes en dessous, dit un élève. | Elle mentionne |
-
- qu'elle a tendance à revenir régulièrement sur les stratégies avec les élèves, et ce, encore plus avant un examen.

-
- Mais est-ce qu'il y aurait quelque chose que s'il y avait ça, ça nous donnerait vraiment, vraiment une idée ? Parce que moi, j'ai découpé pour que ce soit un peu plus difficile, mais il y avait des choses qu'il y avait dans le livre, quand tu as lu le texte, dit Éva.
 - Numéro un, dit une élève.
 - Non, quelque chose qui pouvait t'aider avec la lecture, à côté du texte, précise Éva.
 - Des dessins, dit une élève.
 - Il y avait des dessins. Ça, ça peut t'aider dans ton texte quand tu lis. Quand tu ne comprends pas, à la fin de ton paragraphe, si tu vois l'image, c'est beaucoup plus facile de comprendre.
 - Ben, là, tu l'as tout découpé, reproche un élève.
 - Non, c'est sûr, je voulais vous rendre ça plus difficile et vous faire rendre compte que, des fois, il y a des choses qui peuvent nous faciliter la tâche quand on lit. »
-

Éva poursuit en expliquant que, dans le texte, il y a des indices qui peuvent aider comme les images, le titre, les mots. Un élève revient sur le fait qu'il y a des formes de papier qui vont ensemble. Éva suggère de reconstituer l'histoire.

Tableau 68

Séquence 6 : Mise en ordre de l'histoire

Observation filmée

Entretien

d'autoconfrontation

Éva demande aux élèves :

« Ce serait quoi le début, si tu regardes le petit chiffre à l'arrière?

- Sept, propose une élève.
- Viens en avant avec le numéro sept, demande Éva. Ensuite, ce serait quoi?
- Cinq, répond un autre élève.
- Viens en avant, on verra après, dit Éva »

Les élèves continuent de proposer la suite de l'histoire. Ceux qui répondent peuvent s'avancer vers Éva pour former la suite de l'histoire. Une fois l'histoire reconstituée, Éva lit à voix haute le morceau de texte de chaque élève placé en avant de la classe. Après chaque partie de texte, elle valide auprès des élèves si le texte est cohérent. Après avoir lu la troisième partie, elle demande aux élèves :

« Ça pourrait avoir du sens parce qu'on parle encore de manger. Mais je pense qu'il manque une phrase avant, dit Éva.

- Il manque le numéro neuf, dit un élève assis à sa place.
- Amène-le voir, demande Éva. Donc, on va lire.»

Éva relit la suite des derniers morceaux du texte et demande aux élèves si ce qu'elle lit ça a « du sens ». Les élèves répondent par l'affirmative. Éva poursuit :

« Encore une bouchée... Est-ce que ça pourrait aller après ou avant? On se rappelle qu'on parlait de nourriture,

Éva a choisi cette

approche parce

qu'elle trouvait que

« ça met les élèves en

interaction, ils

peuvent venir à

l'avant. C'est

agréable et aussi,

visuellement, que

chacun a un petit bout

de texte ». Elle pense

que c'est

« important » de

remettre tout en ordre

et de lire le tout pour

« voir si ça a du

sens ». Éva pense que

son rôle est de faire le

lien entre les parties

de texte et d'amener

les élèves à prendre

conscience de

certains aspects qu'ils

n'auraient pas

détectés.

qu'elle grandissait et là, il dit encore une bouchée et c'est fini, c'était la dernière. Est-ce que ça pourrait être ça?
(Les élèves hésitent) Si ce n'est pas lui, ça pourrait être quoi?

— Le numéro 4, propose une élève »

Éva poursuit sa recherche à l'aide des élèves. Ils finissent par décider de le laisser dans cet ordre. Elle continue de lire les autres morceaux de texte. Cette séquence dure sept minutes.

Les élèves s'applaudissent et retournent à leur place. Éva les invite à prendre leur livre didactique et un crayon. Elle distribue une fiche d'activité. Elle demande aux élèves d'attendre avant de commencer, car ils vont le faire ensemble. Elle exige le silence, puis propose à une élève de lire la première consigne qui consiste à lire le texte dans le manuel didactique. Ensuite, Éva demande à un autre élève de lire la deuxième consigne qui est de placer dans l'ordre les étapes écrites sur la feuille en fonction de l'histoire lue. Comme il s'agit de la même histoire que les élèves ont replacée par équipe de quatre, ils passent directement à la deuxième consigne qui est de remettre les étapes écrites sur la feuille d'activités.

Tableau 69

Séquence 7 : Travail écrit en collectif

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Éva dit : « Avant de commencer l'exercice, lis les différentes étapes pour toi.	Éva explique que cet exercice vient valider si les élèves ont compris

– On ne peut pas le commencer tout de suite, demande un élève.

– Non, on va le faire ensemble, répond Éva. »

Les élèves lisent les différentes étapes de l'histoire en silence. Au bout d'un certain temps, Éva demande aux élèves :

« On a fini de lire les énoncés ?

– Oui, répondent les élèves.

– Donc, on a six énoncés, six numéros à mettre, ce serait quoi le numéro un, demande Éva.

– Ce serait « le nouveau-né est couvert de poils noirs », dit une élève.

– Qui est d'accord avec Charlie, questionne Éva (plusieurs élèves lèvent la main). Vous avez raison donc le un, le nouveau-né est couvert de poils noirs.

Le numéro deux, c'est quoi?

– La chenille mange, dit une élève.

– Est-ce que ça a du sens, est-ce que vous êtes d'accord? demande Éva.

– Oui, disent les élèves.

– Parfait, donc on écrit le numéro deux. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a trouvé le numéro trois? demande Éva. »

les stratégies pour mettre en ordre un texte. Elle aime bien le faire collectivement, car « les élèves s'aident entre eux, puis ils ont des mots aussi qu'ils comprennent entre eux ». Éva en profite pour voir la compréhension des élèves en fonction des mains levées : « Si tout le monde lève sa main parce qu'ils ont leur réponse, je sais que parce que là, ils ont compris ». Elle précise que même si l'exercice se fait collectivement, les élèves doivent « se poser des questions individuellement, puis y répondre individuellement ».

L'échange se poursuit ainsi et les élèves trouvent facilement l'ordre de l'histoire.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Éva ajoute qu'elle a choisi cette approche, car :

« C'était plus interactif, ça a fait travailler d'autres sortes d'intelligences. Il y en a qui sont visuels, auditifs, il y en a qui ont besoin de manipuler. Donc, là, ils manipulaient le texte, ils le voyaient, puis aussi le retour collectif, puis les questions que je posais, ça réveillait les auditifs ».

À ce propos, elle constate qu'elle aurait dû écrire les stratégies au tableau. Elle mentionne aussi qu'elle choisirait un autre texte beaucoup plus tranché entre le début, le milieu et la fin.

5.4.2. L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 2

La deuxième observation a eu lieu le 13 février 2012 suivi de l'entretien d'autoconfrontation mené le 27 février 2012. L'observation a lieu durant la première période de l'après-midi. Les élèves reviennent de dîner et entrent tranquillement dans la classe. Éva introduit la chercheuse et la caméra.

Tableau 70

Séquence 1 : Mise en situation

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Éva commence :	Éva explique que
« Cet après-midi, on va voir quelque chose que tu as déjà vu en mathématique. Là, il va falloir que tu retournes dans ton cerveau les stratégies qu'on a déjà vues. C'était la résolution de problème. Est-ce que tu t'en souviens? »	l'apprentissage se fait si « les connaissances antérieures de l'élève » sont activées et si les nouvelles connaissances
– Oui, disent les élèves.	sont contextualisées « à
– C'était quoi la résolution de problème? demande Éva.	

-
- C'était des calculs, il fallait faire des additions, il fallait entourer, dit une élève.
- Oui, on avait des opérations à faire. Ça peut être des additions, des soustractions, et tu m'as parlé d'entourer, dit Éva.
- Ouais, il fallait entourer les chiffres, dit la même élève.
- OK, là, tu es en train de me parler de stratégies ? demande Éva. Donc, la résolution de problème, en fait, c'est un processus qu'on fait avec les stratégies pour arriver à trouver notre réponse. C'est ça la résolution de problème. Tu vas en faire toute ta vie, pas juste en mathématique, dans toutes les autres sphères de ta vie. »
- quoi ça va servir plus tard ». Éva précise qu'elle veut leur « rafraichir la mémoire », « qu'est-ce qu'il se souviennent d'avoir vu dans la résolution de problème ». Cette étape permet d'une part de vérifier ce que connaissent les élèves, mais aussi de « leur montrer qu'ils le savaient déjà ».
-

Éva poursuit en donnant des exemples aux élèves de situations où ils auront des problèmes à résoudre. Ensuite, elle demande aux élèves de lui rappeler quelles sont les stratégies de résolution de problème. Elle tient dans ses mains un carton avec la première stratégie : « Trouve ta question, encadre-la en rouge ». Elle la présente aux élèves. Ensuite, elle présente la deuxième stratégie : « J'entoure ce qui peut m'aider à trouver la réponse ». Puis, elle propose la troisième stratégie, qui est : « Choisis l'opération ». Et enfin, elle présente la dernière stratégie : « Je me vérifie ». Chaque stratégie est écrite sur un carton, et les cartons sont affichés au tableau noir.

Tableau 71

Séquence 2 : Modelage

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Éva dit :</p> <p>« Maintenant, je vais faire un exemple en utilisant les mêmes stratégies comme si j'étais vous. Moi, c'est sûr, je le fais à voix haute parce que ça va te permettre de comprendre où j'en suis. Si je le fais dans ma tête, ça ne te permettra pas de savoir c'est quoi les stratégies que je vais faire. Je vais te demander de regarder et d'écouter. C'est très important parce qu'après ça, je vais te demander de faire la même chose. (Éva se déplace vers le deuxième tableau noir de la classe). OK, je suis un élève. Papa a 85 crayons et maman en a 5 de plus que papa. Combien maman a-t-elle de crayons? Donc, ma première stratégie, je devais encadrer ma question. Donc, ma question c'est celle-là. Je suis certaine que c'est celle-là puisqu'il y a un point d'interrogation. Donc, « combien maman a-t-elle de crayons ? » et j'entoure ma question. Deuxième stratégie, qu'est-ce que je cherche? C'est quoi que je veux savoir, c'est facile, je veux savoir combien maman a de crayons. Donc, je vais l'écrire. Combien maman a de crayons? Pour m'aider à trouver la réponse, je vais entourer les éléments qui peuvent m'aider. Donc, papa a 85 crayons. Ça, je le sais, donc ça va m'aider (entoure la phrase avec la mauvaise couleur).</p>	<p>Selon Éva, pour apprendre, l'élève doit avoir un exemple qu'il peut « mettre en pratique ». À ce moment, Éva avait expliqué les stratégies aux élèves, elle voulait leur montrer comment les « mettre en pratique » de façon « concrète ». Selon elle, l'enseignante doit guider les élèves dans l'application des stratégies. Ainsi, elle privilégie le modelage « pour montrer qu'est-ce</p>

<p>– Ce n'est pas vert ça, dit un élève.</p> <p>– Ce n'est pas grave je le changerai plus tard. Et maman a 5 crayons de plus. Et l'autre élément qui va m'aider à trouver la réponse, c'est que maman en a cinq de plus que papa. Maintenant qu'est-ce que je fais ? Ben pour trouver la réponse, je vais devoir utiliser l'addition, c'est certain. Donc papa a 85 crayons (Éva écrit 85 au tableau) et maman en a cinq de plus que papa. Je vais devoir faire un « + » (Éva note le « + » ainsi que le chiffre cinq en dessous du 85). Je vais devoir faire mon calcul. »</p>	<p>qu'ils doivent se dire aussi dans leur tête, qu'est-ce qu'ils doivent faire pour résoudre un problème ».</p>
---	---

Éva réalise l'addition en colonne à voix haute. Elle présente ensuite la dernière stratégie qui est de vérifier si le calcul est le bon. Puis, elle écrit la réponse complète « maman a 90 crayons ». Elle demande aux élèves s'ils ont des questions. Elle apporte des précisions à un élève qui ne semble pas faire le lien entre les stratégies précédemment vues et le problème qu'Éva vient de résoudre. Éva propose de faire un autre problème ensemble.

Tableau 72

Séquence 3 : Pratique guidée

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Éva écrit un nouveau problème au tableau et le lit : « Léa a trois pommes dans son sac, et Sara en a autant que Léa. Combien de pommes ont-elles en tout? Donc, la première chose que je dois faire? Cindy? »</p>	<p>Éva précise qu'elle aime enseigner en grand groupe, car cela permet « d'être</p>

-
- Entourer ce que tu cherches, dit Cindy.
- Il y a quelque chose avant, avant d’entourer ce que je cherche, dit Éva.
- Je trouve la question, dit un élève.
- Oui, j’encadre la question, donc ce serait quoi la question ?
- Combien de pommes ont-elles en tout ? dit un élève.
- OK (Éva encadre la question), ma question est encadrée, qu’est-ce que je dois faire après ?
- Entourer des choses qui peuvent t’aider à trouver la réponse, dit un élève.
- Oui, exactement, donc ce serait quoi? demande Éva.
- Léa a trois pommes dans son sac, propose un élève.
- Léa a trois pommes (elle entoure la phrase), dit Éva. Ensuite, est-ce qu’il y a d’autres choses?
- Sara en a autant que Léa, dit une élève.
- Sara en a autant que Léa, valide Éva en entourant la phrase. Ça ce sont les deux éléments qui vont m’aider à démarrer. Ensuite, qu’est-ce que je fais en troisième?
- Tu fais ton calcul, dit un élève.
- Donc ce serait quoi mon calcul? demande Éva.
- Trois plus trois, dit un élève.
- Oui, dit Éva en écrivant le calcul au tableau. Égal?
- Six, disent les élèves.
- Vous êtes vraiment bons, et maintenant quatrième chose, qu’est-ce que je fais?
- J’écris la réponse, dit un élève.
- Oui, mais avant, qu’est-ce que je fais? demande Éva.
-
- plus efficace, de poser des questions aux élèves et de savoir ce qu’ils ont fait de différent ». Cette pratique guidée vise à observer « si les élèves se souviennent des stratégies et de comment ils doivent les appliquer. » Si elle avait constaté qu’à ce moment, la majorité des élèves ne comprenaient pas, elle aurait recommencé ses explications.

– Je révise, propose une élève. »

Éva termine d'appliquer les stratégies avec les élèves sur le problème du tableau. Finalement, les élèves proposent d'écrire la réponse en rédigeant une phrase complète. Elle demande aux élèves s'ils ont bien compris. Les élèves semblent avoir compris et ne réagissent pas. L'enseignement collectif a duré 18 minutes. Éva leur distribue des feuilles avec des nouveaux problèmes que les élèves vont devoir résoudre seuls.

Tableau 73

Séquence 4 : Travail individuel

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Éva mentionne que ça va être une révision par deux fois. Un élève dit qu'il a déjà répondu à ces questions. Éva lui répond : « Ce n'est pas grave, ça va être une révision ».	Éva précise que cette activité était une évaluation, mais pour elle seulement pour « voir où ils sont rendus ». Mais elle ne le dit pas aux élèves, car ils ne distinguent pas « l'évaluation », d'un « examen ».

Une fois les feuilles distribuées, quelques élèves demandent s'ils peuvent commencer. Éva leur donne le feu vert. Les élèves commencent à travailler. L'ambiance de la classe est calme.

Tableau 74

Séquence 5 : Fiche d'élève

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
--------------------	-------------------------------

<p>Une élève résout ses problèmes. Elle entoure les différentes phrases selon les couleurs attendues. Cependant, au lieu d'entourer uniquement les chiffres pour résoudre le problème, elle entoure la phrase au complet.</p>	<p>Éva précise que le travail de « pratique » lui permet de valider auprès de l'élève s'il « est sur le bon chemin ». De plus, plus « l'élève pratique, plus il devient bon ». Dans le cas de cette activité, Éva explique: « Je voyais qu'ils comprenaient très, très bien les stratégies, je savais ce qu'ils devaient faire, je me promenais, je regardais, puis je voyais qu'ils avaient compris les stratégies, puis leurs difficultés, c'était de régler les différents problèmes ». Malgré le fait que les élèves avaient compris, Éva précise qu'ils ont eu, par la suite, un « examen » reprenant exactement les mêmes types de problèmes, et ce, pour avoir une « note au bulletin ».</p>
<p>Éva se promène dans la classe et observe le travail des élèves. Elle intervient très peu, parfois elle demande à un élève de se mettre au travail ou encore elle donne quelques informations supplémentaires à un élève en panne.</p>	

Le travail individuel dure 25 minutes. Éva propose aux élèves de prendre leur première page pour commencer la correction.

Tableau 75

Séquence 6 : Correction collective

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
Éva commence la correction : « On va faire le premier numéro. OK, alors Michael, lis la première question. (L'élève lit la question). Que cherches-	Éva mentionne que la correction collective permet à

tu?

- Je cherche le nombre total d'animaux, dit une élève.
 - Viens me l'écrire, demande Éva. (L'élève vient écrire la phrase au tableau). Donc, le nombre d'animaux au total, c'est ça qu'on cherche. Ça se peut que tu n'aies pas la même phrase, ce n'est pas grave. Est-ce qu'il y en a qui n'avaient pas ça?
 - Combien d'animaux y a-t-il? dit un élève.
 - C'est la même chose, c'est correct, valide Éva. Et toi, tu avais écrit autre chose?
 - Combien il y a d'animaux, dit un autre élève.
 - C'est beau aussi, c'est la même chose, valide Éva. Donc, si tu as écrit quelque chose qui ressemblait au nombre total d'animaux, c'est bon. Est-ce qu'il y en a qui ont vraiment écrit autre chose que ça?
 - Combien... ah, non, c'est la même affaire, dit un élève.
 - Je veux savoir si quelqu'un n'a pas écrit ça, s'il n'a pas parlé d'animaux, demande Éva. (Les élèves ne réagissent pas). Donc, c'est beau. Maintenant, le calcul, donc qu'est-ce que je vais faire? Éva, viens le faire, amène ta feuille. Donc, une ferme compte 1276 porcs et 537 vaches, combien d'animaux y a-t-il? Dis-nous ce que tu écris?
 - J'écris 537 vaches, dit l'élève.
 - OK, c'est beau, tu écris le nombre de vaches, 537, confirme Éva. Et ensuite, qu'est-ce que tu écris?
 - Le nombre de porcs, c'est ça, dit la même élève.
 - Il y en avait combien des porcs? demande Éva.
-

l'élève un retour sur « ce qu'il a de bien et ce qu'il a de moins bien ». Par ailleurs, le fait de faire venir les élèves au tableau « les rend actifs ». Dans la plupart des cas, Éva va choisir un élève en difficulté pour venir résoudre le problème. Elle peut ainsi lui donner de l'aide. Elle privilégie la correction collective, car la correction individuelle implique « des longues, longues, files et les élèves parlent entre eux ».

-
- Mille deux cent soixante-seize dit l'élève.
 - OK, donc là, tu as fais un plus, pourquoi?
 - Ben... euh... je ne le sais pas, dit l'élève.
 - Écris ton nombre et après tu pourras réfléchir, dit Éva.
(L'élève termine d'écrire le calcul). OK, donc là tu m'as écrits $1276 + 537$, pourquoi?
 - Ben parce qu'il faut faire un plus (l'élève réfléchit), c'est pour savoir combien d'animaux il y a au total.
 - C'est ça, c'est pour savoir combien d'animaux il y a au total dans la ferme. Alors, fais ton calcul, demande Éva. »
-

L'élève au tableau termine son calcul. Éva valide la réponse et demande aux élèves si tout le monde avait trouvé la bonne réponse. Il semble que tous les élèves avaient résolu correctement le premier problème. En tout, la correction collective du premier numéro aura pris sept minutes. La période se termine avec le début de la correction du deuxième problème.

5.4.3. L'observation et l'entretien d'autoconfrontation : phase 3

La troisième observation a eu lieu le 14 mars 2012, soit un mois après la deuxième observation, et l'entretien d'autoconfrontation a été mené le 3 avril 2012. L'observation se déroule durant la première période de l'après-midi. Les élèves reviennent de dîner et vont s'asseoir calmement à leur place. Éva a écrit quatre phrases au tableau. Elle demande aux élèves de l'aider à repérer le groupe verbal et d'identifier la fonction de chacun des mots qui le composent. Elle commence par leur demander quelle stratégie ils connaissent pour d'abord repérer le verbe. Les élèves proposent la stratégie d'entourer le verbe avec un adverbe de négation « ne...pas ». À

l'aide de cette stratégie, Éva demande aux élèves de repérer le verbe de la première phrase « Louis est un garçon charmant ». Un élève propose le mot « est » parce qu'on peut dire « Louis n'est pas un garçon charmant ». Éva valide en déposant au-dessus du mot un cercle noir. Ensuite, Éva demande aux élèves de cibler les mots qui accompagnent le verbe pour identifier le groupe verbal. Un élève propose les mots « un garçon charmant ». Éva valide et souligne le verbe ainsi que les mots qui l'accompagnent en mentionnant qu'il s'agit du groupe verbal. Elle demande ensuite aux élèves « quelle est la nature du groupe de mots accompagnant le verbe. Un élève lui dit qu'il s'agit d'un groupe nominal avec un déterminant et un nom. Éva valide et dépose au-dessus de « garçon charmant », une étiquette jaune avec les lettres « GN » dessus. Elle procède ainsi pour les deux autres phrases.

Tableau 76

Séquence 1 : Identification du groupe verbal

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Éva demande à un élève de venir au tableau pour repérer le groupe verbal de la quatrième phrase « Les hirondelles chantent ». L'élève lit la phrase à haute voix. Éva le questionne :</p> <p>« Ensuite, qu'est-ce que tu vas faire?</p> <p>– Je vais mettre le « ne... pas » ou « n' » pour trouver le verbe, répond l'élève.</p> <p>– Oui, pour trouver le verbe il faut que tu utilises comme une stratégie le « ne...pas », quel mot tu vas placer? demande Éva. »</p>	<p>Éva explique qu'il est important pour elle de voir si les élèves « étaient capables de distinguer le groupe verbe du groupe du nom » et de savoir « de quoi peut être accompagné le verbe ». C'est</p>
L'élève place l'étiquette « NE » avant « chantent » et	

« PAS » après. Éva continue :

« OK, donc les hirondelles...

- Ne chantent pas, dit l'élève.
- Est-ce que ça se dit? demande Éva.
- Oui, répond l'élève. »

Éva tire un trait en dessous du verbe et demande :

« Est-ce qu'il est accompagné de quelque chose?

- Non, dit l'élève.
 - Non, donc notre groupe verbe c'est juste ça, valide Éva. Est-ce qu'il y en a qui ne comprennent pas encore c'est quoi le groupe verbe?
 - J'ai de la misère à comprendre, dit une élève.
 - Qu'est-ce que tu as de la misère à comprendre? demande Éva. Est-ce que tu sais c'est quoi un groupe verbe? (L'élève hoche la tête) Ben, dans le fond c'est un groupe qui peut être composé de plusieurs choses. C'est ça qu'on essaie de démystifier, de regarder cet après-midi. Donc, le groupe verbe, qu'est-ce qui le compose, une chose au moins?
 - Un verbe, répond l'élève qui ne comprenait pas.
 - Donc, le verbe, c'est le noyau. Justement, il peut être accompagné de quoi? demande Éva. On l'a dit, qu'est-ce qu'on a vu, il peut être accompagné d'un adjectif, ensuite?
 - Ne... pas, dit une élève.
 - Non, ça c'est une stratégie pour trouver le verbe, répond Éva. Quoi d'autre?
 - Un déterminant, dit un élève.
-

pourquoi elle accompagne l'élève en lui posant des questions sur ce « qu'il doit faire », « quelle stratégie il peut utiliser. Elle mentionne également que les élèves ne lèvent pas toujours la main pour verbaliser leur incompréhension. C'est pourquoi, à la fin de cette séquence, Éva reprend les différentes étapes pour « faire une petite synthèse des étapes qu'on vient de voir ».

-
- Oui, si c'est un déterminant, il va être accompagné de quoi? demande Éva.
 - D'un nom, dit un élève.
 - D'un nom, dans ce cas-là, ça va être un groupe du nom. Donc, il peut être accompagné soit d'un adjectif, soit d'un groupe du nom ou soit juste d'un verbe, précise Éva.
-

Éva demande aux élèves de se placer par groupe de deux avec leur ami assis à côté d'eux. Ils vont devoir réaliser des exercices.

Tableau 77

Séquence 2 : Consignes pour réaliser le premier exercice

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Éva donne la consigne :</p> <p>« Donc, tu vas devoir trouver en premier lieu... qu'est-ce que tu vas devoir trouver en premier lieu ?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Le noyau, dit un élève. – Le verbe, propose un autre élève. – Le verbe, donc le noyau, valide Éva. Après avoir trouvé ton verbe, qu'est-ce que tu vas faire? – Le « Ne...pas », dit un élève. – Exactement, quand tu as trouvé ton verbe, qu'est-ce que tu fais après pour distinguer les autres groupes? demande Éva. – On fait un trait, propose une élève. – Tu vas faire un trait entre deux, pour distinguer les deux groupes. Pour t'aider, tu peux même mettre aussi ton cercle pour que ce soit plus visuel. Ensuite, tout ce que je te demande de faire, c'est de me dire il est accompagné de quoi? On a vu les trois. Ça peut être? – Groupe du nom, dit l'élève. – Un adjectif dit un autre élève. – Un adjectif, un groupe du nom ou? demande Éva. – Un verbe seul, dit un élève. » 	<p>Éva précise qu'elle donne les consignes en répétant une fois de plus la stratégie et les étapes à suivre. Elle le fait, car il s'agit maintenant « d'appliquer la théorie à la pratique ». Selon elle, la répétition est nécessaire pour que les élèves retiennent les apprentissages. Par ailleurs, elle décide de les faire travailler par deux parce que « c'est plus facile si tu ne comprends pas de te faire aider par quelqu'un qui a plus de mots ». Elle a vécu cette approche en tant qu'élève et « ça l'a beaucoup aidé ».</p>

Éva poursuit ses explications et distribue les feuilles. Elle demande aux élèves de faire uniquement le premier numéro. Ils ont dix minutes pour le faire. Les élèves parlent entre eux. Éva intervient pour leur demander de travailler en silence. Les élèves commencent leur travail en continuant de parler à voix haute. Éva se promène dans la classe et donne des explications supplémentaires aux élèves qui le demandent. Au bout de 10 minutes, Éva s'informe auprès des élèves pour voir si les élèves ont terminé. Elle demande le silence et annonce aux élèves qu'ils vont corriger le premier exercice ensemble. Elle nomme une élève pour lire la première phrase.

Tableau 78

Séquence 3 : Correction collective

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>L'élève lit la première phrase. Éva pose la question :</p> <p>« Donc, c'est où ton verbe là-dedans?</p> <p>– Ne sont pas appliqués, dit l'élève.</p> <p>– OK, donc ton verbe va être ? Je veux savoir, c'est quoi le verbe.</p> <p>– Appliqué, propose l'élève. »</p> <p>Éva décide d'écrire la phrase au tableau « Les élèves de cette classe sont appliqués ». Elle poursuit :</p> <p>« Donc là, tu m'as dit, « ne sont pas ». (Éva met les étiquettes jaunes « NE » et « PAS » autour du verbe « sont ».) Donc, il va être où le verbe?</p> <p>– Sont, dit un élève.</p> <p>– Exactement, donc ça va être ici le verbe, dit Éva en déposant un cercle noir au-dessus du verbe « sont ».</p>	<p>Éva explique qu'en corrigeant collectivement, ça lui permet d'évaluer la compréhension des élèves. Par ailleurs, elle « trouve que c'est plus rapide » qu'en individuel.</p>

Et, on met notre trait où pour le séparer du groupe du nom?

- Après « sont », dit un élève.
 - Avant, dit un autre élève.
 - Avant, valide Éva en tirant un trait avant le verbe.
Donc, notre groupe verbal va être « sont appliqués ».
Ce qui nous intéresse de savoir, c'est notre verbe, il est accompagné de quoi?
 - Adjectif, dit une élève.
 - D'un adjectif, « appliqué » ça veut dire qu'il fait bien ça, que c'est soigné. »
-

Éva dépose une étiquette avec le mot « Adj » au-dessus du mot « appliqués ». Elle lit ensuite la deuxième phrase « Ma grand-mère est une femme exceptionnelle ».

Tableau 79

Séquence 4 : Suite de la correction

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Éva demande à un élève d'analyser la phrase. L'élève répond :</p> <p>« Euh, n'est pas.</p> <ul style="list-style-type: none"> – N'est pas quoi? demande Éva. – N'est pas une femme exceptionnelle, dit l'élève. – D'accord, donc le verbe c'est quoi? – Est, dit l'élève. – Est, valide Éva. Il est accompagné de quoi? 	<p>Éva décide de poursuivre sans écrire les phrases au tableau, car « elle ne veut pas perdre l'attention des élèves ». Lors de la correction, Éva</p>

<ul style="list-style-type: none"> - D'un déterminant, d'un nom et d'un adjectif, propose un élève. - S'il y a un nom, ça va être quoi d'abord? demande Éva. - Un groupe du nom, dit l'élève. - Un groupe du nom, donc un «GN». Est-ce qu'il y en a qui n'avaient pas ça? (Pas de réponse) Tout le monde avait ça ? - Oui, répondent les élèves. » 	<p>s'attend à ce que les élèves « écoutent, se corrigent, et que, s'ils ne comprennent pas, ils le disent ».</p>
---	--

Une équipe d'élèves dit qu'elle n'avait pas bien compris. Éva vérifie auprès d'eux pour se rendre compte que l'analyse était correcte. Elle passe ensuite à la correction des six autres phrases. Les élèves réussissent l'analyse facilement. Les élèves semblent bien comprendre. Arrivée à la fin de l'exercice, Éva vérifie si les élèves ont compris.

Tableau 80

Séquence 5 : Exemple supplémentaire

Observation filmée	Entretien d'autoconfrontation
<p>Éva questionne :</p> <p>« Est-ce qu'il y en a qui ont vraiment de la difficulté pour ça? (pas de réponse). On va faire un autre exemple au tableau. »</p> <p>Éva écrit une nouvelle phrase au tableau « Béatrice aime les chats » et demande à une élève de venir au tableau.</p>	<p>À cet instant, Éva explique qu'elle « sentait qu'il y en avait pour qui c'était encore ambigu ».</p> <p>Elle décide donc de refaire un exercice en choisissant une élève qui</p>

-
- | | |
|---|--|
| <p>« Qu'est-ce que tu vas faire?</p> <p>– Trouver le verbe, dit l'élève.</p> <p>– Oui, qu'est-ce que tu vas faire pour trouver le verbe, demande Éva.</p> <p>– Mettre le « ne...pas », dit l'élève en plaçant les étiquettes au-dessus de la phrase.</p> <p>– Oui, Béatrice n'aime pas les chats, est-ce que ça a du sens?</p> <p>– Oui, répond l'élève.</p> <p>– Ton verbe, ce serait lequel?</p> <p>– Lui, dit l'élève en plaçant le cercle noir au-dessus du verbe.</p> <p>– Exactement, tu fais ta petite barre pour séparer le groupe du nom du groupe du verbe. Et là, ton verbe il est accompagné de quoi?</p> <p>– Les chats, dit l'élève.</p> <p>– Ça, les chats, c'est quoi? demande Éva.</p> <p>– Un groupe du nom, dit l'élève.</p> <p>– Oui, ce serait quoi ton nom?</p> <p>– Chats, dit l'élève.</p> <p>– Oui, parfait. »</p> | <p>dit ne pas comprendre.</p> <p>Dans l'ensemble, Éva a l'impression que la notion était abstraite et que les élèves ne comprenaient pas pourquoi ils devaient repérer le groupe du verbe.</p> |
|---|--|
-

Éva passe à l'exercice deux.

Tableau 81

séquence 6 : Consignes pour le deuxième exercice

Observation filmée

Entretien

<p>Éva donne les consignes :</p> <p>« Souligne le noyau du groupe verbe, donc le verbe, dans les phrases suivantes. Ensuite, tu vas classer les groupes du verbe dans le tableau de la page suivante. Si tu tournes... Si ton verbe est accompagné seulement d'un verbe, tu l'écris ici (montre avec son doigt dans le tableau sur la feuille), ton verbe plus l'adjectif, tu vas l'écrire là aussi. Comme on a fait dans le fond, tu vas les classer. Sauf qu'au lieu de les écrire, tu vas les écrire ici.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Je ne comprends pas moi, dit un élève. – OK, par exemple, dans « Béatrice aime les chats », le groupe du verbe c'est ? – Aime les chats, dit un élève. – C'est notre groupe du verbe, valide Éva. Donc, on a dit que c'était un verbe, il était accompagné de quoi le verbe? – Un groupe du nom, dit un élève. – Un groupe du nom, donc là, vous auriez pris, aime les chats et il aurait fallu que tu les places dans ton tableau. Donc, si c'est un groupe du nom, où est-ce que tu le classes avec le verbe? Le verbe, le verbe plus adjectif ou le verbe avec le groupe du nom? – Le verbe plus groupe du nom, répond une élève. » 	<p>d'autoconfrontation</p> <p>Éva soulève qu'elle a copié cet exercice dans un manuel didactique et qu'elle n'a pas pris le temps d'y réfléchir. Elle voulait que les élèves fassent un exercice de classification, mais, selon elle, l'exercice était « trop pareil » au premier. Les élèves ont eu beaucoup de difficultés à classer les groupes du verbe.</p>
---	--

Les élèves s'exclament ensemble « Ahhhh ». Éva donne encore quelques précisions sur le tableau. Ensuite, les élèves commencent l'exercice en individuel. Éva se dirige vers les élèves qui rencontrent des difficultés.

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Éva ajoute que l'évaluation est importante pour voir la progression de l'élève. Elle explique que l'évaluation n'est pas nécessairement notée comme le test de leçon ou les dictées par exemple. Cependant, ces deux moyens permettent de voir que l'élève ne « s'est pas vraiment amélioré ou qu'il a de la misère en orthographe ». Elle précise également qu'une évaluation notée englobe les apprentissages vus sur une période de plusieurs semaines.

5.4.4. La synthèse des représentations sociales d'Éva

Lors de la première observation, Éva choisit une situation d'apprentissage visant à aborder les marqueurs de relation ainsi que certaines stratégies de lecture. Elle commence avec une mise en situation rapide autour d'une histoire décousue pour amener les élèves « à se questionner » sur la cohérence de l'histoire. Puis, elle place les élèves en équipe de quatre et, avec eux, ressort quelques stratégies qui pourraient les aider à remettre l'histoire dans l'ordre. Éva précise l'importance de « donner des trucs aux élèves pour qu'ils se repèrent dans le texte » et de faire émerger des stratégies qu'ils connaissent déjà. Elle soutient que le travail d'équipe permet aux élèves de « s'aider entre eux » et à elle d'observer et d'accompagner la réflexion. Dès que l'histoire est reconstituée, Éva réalise un retour collectif pour valider l'ordre de l'histoire. Ce retour collectif vise à connaître les difficultés rencontrées par les élèves et à rappeler les stratégies. À cette étape, les élèves sont « en interaction », car ils peuvent apporter leur partie de texte pour compléter l'histoire. La situation d'apprentissage finit avec un exercice du manuel didactique réalisé collectivement et qui consiste à ordonner des phrases. Cet exercice valide la compréhension des élèves et promeut l'entraide entre les élèves. Éva évalue en regard du nombre de mains levées les apprentissages de ses élèves. Elle souligne que même si l'exercice est collectif, l'élève « se pose des questions » constamment. Éva conclut l'entretien en expliquant que ses situations d'apprentissage stimulent autant les élèves visuels, les

élèves auditifs que les élèves kinesthésiques. La première phase d'observation-entretien met en évidence certains liens entre les actions d'Éva et les principes des paradigmes du socioconstructivisme et du cognitivisme. D'une part, les élèves travaillent ensemble pour construire leurs apprentissages et, d'autre part, les élèves possèdent déjà des stratégies qu'ils doivent réactiver pour se repérer dans le texte.

La deuxième phase d'observation-entretien porte sur les étapes de résolution de problèmes. Éva débute par l'activation des connaissances antérieures en demandant aux élèves quelles sont les étapes pour résoudre un problème. Elle explique que cette étape permet, d'une part, de « rafraichir la mémoire » et, d'autre part, « de contextualiser les nouvelles connaissances » en précisant à quoi elles peuvent servir dans la vie de tous les jours. Elle en profite également pour évaluer ce qu'ils connaissent déjà. Ensuite, Éva procède à un modelage où elle réalise à voix haute les étapes en résolvant un problème au tableau. Cette façon de faire permet de « montrer ce qu'ils doivent faire » pour résoudre un problème de façon « concrète ». Puis, elle résout un second problème, mais, cette fois-ci, en demandant aux élèves de la guider dans les étapes qu'elle doit faire. Elle peut ainsi « observer » si les élèves se souviennent des étapes de résolution et « comment ils doivent les appliquer ». Puis, les élèves reçoivent des fiches avec des problèmes à résoudre en individuel. Éva explique qu'il s'agit d'un travail de « pratique » qui lui permet d'évaluer les apprentissages des élèves, mais qu'il ne s'agit pas d'un examen dont la note sera reportée au bulletin. Néanmoins, cette « pratique » vise à préparer l'examen contenant des problèmes semblables. Finalement, les élèves corrigent collectivement les problèmes. Éva explique qu'elle préfère la correction collective à la correction individuelle qui permet, d'une part, de gagner du temps et, d'autre part, d'amener les élèves à prendre conscience de leurs erreurs en écoutant les autres. Ainsi, dans cette séquence, les actions d'Éva semblent rejoindre les principes du paradigme du cognitivisme. Elle construit sur les connaissances antérieures, elle opte pour un

enseignement explicite des stratégies et favorise la régulation des apprentissages chez les élèves en donnant régulièrement des rétroactions sur les stratégies employées.

La dernière phase d'observation-entretien présente une situation dans laquelle les élèves apprennent à repérer le groupe du verbe et à analyser les mots qui le composent. Éva commence par demander aux élèves quelles stratégies ils utilisent pour repérer le verbe. Elle leur explique ensuite qu'ils vont découvrir de quoi peut être composé un groupe du verbe. Elle poursuit en analysant avec les élèves des phrases écrites au tableau. Éva explique que cette séquence permet aux élèves de connaître les stratégies « à faire » pour repérer le verbe et pour analyser le contenu du groupe verbe. Elle le fait en collectif pour pouvoir vérifier le niveau de compréhension de ses élèves. Puis, les élèves réalisent en équipe de deux un premier exercice dans lequel ils doivent repérer le groupe du verbe et analyser son contenu. Le but est « d'appliquer la théorie à la pratique ». Selon Éva, cette étape est nécessaire pour intégrer les apprentissages. Elle les fait travailler en équipe, car il est plus facile de « se faire aider ». Lorsque les élèves ont terminé le premier exercice, elle fait une correction collective, car « c'est plus rapide » et qu'elle peut évaluer la compréhension des élèves. Par ailleurs, durant cette séquence, l'élève peut prendre conscience de sa propre réflexion et s'autocorriger. À ce stade-ci, Éva « sentait » que c'était encore « ambigu » pour les élèves. Elle décide d'écrire un exemple supplémentaire au tableau. Elle invite une élève à venir le réaliser. Finalement, les élèves réalisent le deuxième exercice qui vise à classifier les groupes de verbe en fonction de leur composition. À la lumière de cette phase d'observation-entretien, les actions d'Éva semblent puiser dans les principes du socioconstructivisme et du cognitivisme. D'une part, elle opte pour le travail d'équipe afin de favoriser l'entraide entre les élèves et, d'autre part, elle s'intéresse régulièrement aux stratégies développées par les élèves et à leur compréhension.

5.5. L'analyse transversale des résultats des observations et des entretiens : écarts et convergences entre les actions et les représentations sociales

Les stagiaires participant aux observations et aux entretiens d'autoconfrontation se positionnaient dans le questionnaire initial en accord avec les énoncés de l'humanisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme et semblaient en désaccord avec les énoncés du néobéhaviorisme. L'analyse des observations et des entretiens vient nuancer ces résultats et met en évidence que les stagiaires se distancient dans leurs actions de l'un ou l'autre des paradigmes. Léa et Isée présentent toutes les deux un discours rejoignant certains principes des paradigmes du cognitivisme et du socioconstructivisme avec des actions apparaissant plutôt ancrées dans les principes du néobéhaviorisme. Par exemple, Léa explique que l'apprentissage par les pairs est plus efficace. Or, durant les observations, elle a préféré un enseignement magistral et dirigé plutôt que de faire travailler ses élèves en équipe. Quant à Isée, elle explique que l'apprentissage est plus concret s'il est contextualisé et si les élèves sont en interactions. Or, elle a choisi un enseignement magistral avec une gestion de classe s'appuyant sur un tableau d'émulation. À la lumière de ces exemples, il a été possible de repérer chez ces deux stagiaires des contradictions entre ce qu'elles disent et ce qu'elles font, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les deux autres stagiaires. Anne semble plutôt rejoindre les principes du paradigme du cognitivisme. Par exemple, elle préconise que l'enseignant doit prendre en compte que l'élève possède déjà des connaissances en lui. Lorsque l'élève a des difficultés, le rôle de l'enseignant est de chercher à comprendre les obstacles. Dans ses actions, Anne accompagne méticuleusement la réflexion de l'élève dans l'évaluation. Elle revient avec eux sur les stratégies qu'ils ont développées. Elle met en œuvre des actions visant la réussite de l'élève. Il y a donc une cohérence chez Anne entre son discours et ses actions. Éva, quant à elle, reconnaît que les élèves possèdent déjà des connaissances et qu'ils apprennent mieux s'ils peuvent confronter leurs idées entre eux. Dans ses actions, à plusieurs reprises, elle a placé les élèves en équipe et donné des tâches de résolution

de problème suscitant le questionnement. Il est possible de voir un lien entre le discours et les actions d'Éva.

L'analyse des observations et des entretiens permet de dégager trois thématiques communes : la structure des situations d'apprentissage, la vision de l'apprentissage et la vision de l'évaluation des apprentissages. Toutes les stagiaires ont abordé à un moment ou à un autre des éléments rejoignant l'une ou l'autre de ces thématiques. Par contre, les analyses mettent en évidence que les stagiaires se distinguent l'une et l'autre par rapport à leurs actions ou leurs visions. Par exemple, Léa et Isée ont proposé des structures de situations d'apprentissage de type « enseignement dirigé », une vision de l'apprentissage où l'élève apprend par assimilation de connaissances et une vision de l'évaluation à visée sanctionnante. Éva, quant à elle, propose des situations d'apprentissage intégrant des périodes de travail d'équipe, une vision de l'apprentissage intégrant des styles cognitifs et une évaluation des apprentissages visant à comprendre les difficultés de l'élève. La suite de ce texte présente les trois thématiques sous forme de tableau dont le premier portant sur les structures des situations d'apprentissage observées.

Tableau 82

Structures des situations d'apprentissage

Enseignement dirigé ¹¹
• Léa (E2) ¹² ; Isée (E1-E2-E3)
Enseignement explicite
• Léa (E1) ; Éva (E2-E3)
Période de travail individuel
• Léa (E3)
Préparation à l'évaluation et accompagnement
• Anne (E1-E2-E3)
Insertion de période de travail d'équipe
• Éva (E1)

Léa et Isée ont opté pour l'enseignement direct ou magistral. Dans ce type d'enseignement, l'enseignant impose le rythme et l'acquisition des connaissances. Les élèves sont en position d'écoute et répondent aux questions posées. Parfois, un élève est appelé au tableau pour réaliser une courte activité. La séquence d'enseignement se termine habituellement avec une activité écrite et individuelle pour vérifier si l'apprentissage est acquis. Selon Isée et Léa, ce type d'enseignement vise à responsabiliser l'élève à son écoute et, ainsi, à le rendre autonome. Isée a privilégié

¹¹ L'enseignement dirigé fait référence à un enseignement uniquement magistral plus de 45 minutes alors que l'enseignement explicite intègre les phases du modelage, de la pratique guidée et de la pratique autonome sur une plus longue période (Rosenshine, 1986).

¹² Les lettres entre parenthèses correspondent aux entretiens (E). Les chiffres permettent d'identifier l'entretien auquel on réfère. Ainsi, « E1 » réfère au contenu du premier entretien.

cette structure à chaque observation, entre autres, en raison de l'influence de son enseignante associée, mais aussi en raison du gain de temps que ce type d'enseignement permet. L'enseignement explicite a été choisi par Léa et Éva. Il s'agit d'un enseignement inspiré des principes sous-jacents au paradigme du cognitivisme. L'enseignement explicite intègre une séquence de modelage où l'enseignant verbalise sa réflexion par rapport aux stratégies employées, une ou plusieurs séquences de pratique guidée durant laquelle l'enseignant revoit les mêmes stratégies en intégrant les élèves dans les activités et une ou plusieurs séquences de pratique autonome durant laquelle les élèves réinvestissent les mêmes stratégies, mais en individuel. Ensuite, Léa a choisi de mener une période de travail individuel durant laquelle les élèves réalisent des activités écrites. Anne a proposé trois périodes d'évaluation qui ont mis en évidence ses stratégies d'accompagnement des élèves. Et finalement, Éva a présenté un type d'enseignement qui intégrait le travail d'équipe. Même si certaines stagiaires ont choisi les mêmes types d'enseignement, l'interprétation qu'elles ont de l'apprentissage diffère. Le tableau suivant propose une synthèse des visions des stagiaires relatives à l'apprentissage.

Tableau 83

Visions relatives à l'apprentissage

L'apprentissage se transmet

- Par assimilation des connaissances par l'élève : Léa (E1S1)¹³, Isée (E1S4)
- En appliquant des définitions, des techniques ou des stratégies enseignées dans des activités écrites : Isée (E2S2/ E3S3), Léa (E1S2), Éva (E2S2)

L'apprentissage demande à être exercé souvent

- Sous forme d'activités écrites : Isée (E2S3), Éva (E3S2)

L'apprentissage se construit avec les pairs

- Lors de l'enseignement collectif : Léa (E1S1), Isée (E1S1/ E2S3), Éva (E1S6)
- Lors d'activités en équipe : Éva (E1S3-S7/ E3S2)

L'activation des connaissances antérieures

- Pour susciter la motivation de l'élève : Isée (E1S1)
 - Pour préparer l'élève à assimiler de nouveaux apprentissages : Léa (E1S1), Isée (E2S1)
 - Pour aider l'élève à faire des liens avec ce qu'il connaît déjà : Anne (E1S1-S4/ E2S1/ E3S1), Éva (E1S2/ E2S1)
 - Pour reprendre immédiatement les conceptions erronées : Léa (E1S3)
-

¹³ Les lettres entre parenthèses correspondent aux entretiens (E) et aux séquences observées (S). Les chiffres permettent d'identifier l'entretien et la séquence auxquels on réfère. Ainsi, « E1S2 » réfère au contenu de la deuxième séquence du premier entretien.

L'apprentissage est favorisé

- Par l'enseignement collectif permettant à l'élève de voir, d'entendre et de faire : Léa (E2S1)
 - Par le style d'apprentissage suscité (visuel, auditif, kinesthésique) : Éva (E1S7)
-

Léa, Isée et Éva ont toutes les trois mentionné que l'apprentissage se faisait par transmission de connaissances entre l'enseignant et l'élève. Léa et Isée ont précisé que l'élève devait assimiler des connaissances pour apprendre. Par ailleurs, dans les situations d'apprentissage observées, l'apprentissage consistait parfois à appliquer une définition, une technique ou encore une stratégie démontrée par l'enseignant. À ce propos, Isée et Éva soulèvent que l'élève doit s'exercer régulièrement dans des activités écrites pour assimiler ses apprentissages. Par leurs visions de l'apprentissage, Léa, Isée et Éva rejoignent ainsi en partie la vision transmissive de l'apprentissage qui veut que la connaissance se transmette de l'enseignant à l'élève.

Les stagiaires proposent également une vision de l'apprentissage qui se construit par l'interaction avec les pairs. Léa, Isée et Éva l'interprètent par l'enseignement collectif qui favorise les interactions. L'élève écoute, réfléchit et interagit avec les autres lorsqu'il essaie de répondre aux questions de l'enseignant. Éva propose également des activités en équipe pour que les élèves puissent s'expliquer dans leurs propres termes.

Toutes les stagiaires ont mentionné l'importance d'activer les connaissances antérieures des élèves avant de commencer l'enseignement d'une nouvelle notion. Cependant, les buts de cette activation des connaissances varient d'une stagiaire à l'autre. Isée le fait pour susciter la motivation de l'élève et, à l'instar de Léa, pour préparer l'élève à assimiler les nouveaux apprentissages. Anne et Éva y voient la

possibilité de créer des liens chez les élèves avec les connaissances qu'ils possèdent déjà. Léa, quant à elle, ajoute que cette étape permet de reprendre immédiatement les conceptions erronées pour corriger l'élève dès le début.

Enfin, Léa et Éva proposent des pistes pour favoriser l'apprentissage comme de faire un enseignement collectif permettant à l'élève de voir, d'entendre et de faire ou encore d'opter pour un enseignement qui stimule, à la fois, les élèves visuels, auditifs ou kinesthésiques. Au regard des différentes structures d'enseignement et des visions autour de l'apprentissage, les stagiaires ont soulevé plusieurs interprétations de l'évaluation. Le tableau suivant présente la synthèse des visions de l'évaluation repérées.

Tableau 84

Visions de l'évaluation

 L'évaluation en cours d'apprentissage axée sur le produit

- Pour valider l'application des connaissances : Isée (E2S3)
- Pour que les élèves corrigent leurs erreurs (correction collective) : Léa (E1S3-S4-S5/E2S4/ E3S3), Isée (E1S6), Éva (E1S7/ E2S4-5)
- Pour répéter les explications si nécessaire : Isée (E1S4)

 L'évaluation en cours d'apprentissage axée sur le processus

- Pour comprendre les difficultés des élèves : Éva (E1S3-S5)
 - Pour donner des rétroactions aux élèves sur les processus utilisés : Éva (E1S1), Anne (E3S3)
 - Pour que l'élève régule ses apprentissages en observant les stratégies des autres : Éva (E3S6/ E3S3-4), Anne (E3S2)
 - En proposant des outils ou des indices permettant à l'élève d'évaluer sa
-

démarche : Anne (E3S4), Éva (E1S4)

L'évaluation en fin d'étape

- Pour valider la compréhension de l'élève sur une plus grande période : Léa (E3S4), Anne (E2S2), Éva (E3S6)
 - Pour avertir l'élève qu'il est en difficulté : Léa (E3S4), Isée (E3S4)
 - Pour évaluer l'enseignement donné : Anne (E1S5)
-

Deux types d'évaluation formative émergent des propos des stagiaires. Une évaluation formative axée sur le produit et une évaluation formative axée sur le processus d'apprentissage. Ainsi, Isée explique qu'elle évalue en cours d'apprentissage pour valider l'application des connaissances et pour répéter les explications lorsque c'est nécessaire. Isée ainsi que Léa et Éva mentionnent, toutes les trois, que l'évaluation formative permet aux élèves de corriger leurs erreurs. Il importe de rappeler que ces trois stagiaires ne corrigent pas systématiquement les activités écrites réalisées par les élèves. La plupart du temps, la correction est collective, et les stagiaires vont juger de la compréhension des élèves en leur demandant de lever les mains lorsqu'ils n'ont pas compris. Le deuxième type d'évaluation formative s'intéresse au processus d'apprentissage. Ainsi, Éva et Anne vont donner des rétroactions aux élèves sur les processus utilisés afin que les élèves régulent leurs apprentissages. Cette régulation se réalise lors d'activités en collectif durant lesquelles les stratégies sont répétées à plusieurs reprises sous forme d'exemples au tableau ou dans les travaux d'équipe. Éva et Anne vont également mettre à la disposition des élèves des outils ou des indices pour qu'ils puissent évaluer leur propre démarche. Éva souligne également qu'elle utilise l'évaluation formative pour comprendre les difficultés des élèves.

Finalement, les propos des stagiaires abordent l'évaluation de fin d'étape. Pour Léa, Éva et Anne, cette évaluation permet de valider la compréhension de l'élève sur une plus grande période. Anne nuance en expliquant que l'évaluation porte également sur l'enseignement donné alors que Léa et Isée y voient plutôt un avertissement pour l'élève en difficulté. Toutes les stagiaires ont mentionné que l'évaluation de fin d'étape est l'évaluation officielle et concrète.

En synthèse, le chapitre des résultats met en évidence que les représentations sociales puisent dans des paradigmes variés. L'analyse du noyau central et l'analyse de classification menées à partir des résultats du questionnaire aboutissent à l'émergence de représentations sociales ancrées dans différents paradigmes. Ainsi, les finissants ne rejoignent pas exclusivement les principes sous-jacents à un seul paradigme, mais puisent dans différents paradigmes. Certains finissants ont tendance à opter pour une vision transmissive de l'apprentissage où l'apprentissage est transmis à l'élève et sanctionné à l'aide d'une évaluation finale. D'autres finissants, par contre, se sont positionnés en faveur des principes de l'humanisme, du constructivisme, du cognitivisme et du socioconstructivisme. Ils optent donc pour une posture plus constructiviste qui prétend que c'est l'individu qui construit ses connaissances à partir de ses expériences. En deuxième partie, les observations et les entretiens menés auprès de quatre stagiaires, confirment les résultats du questionnaire. Les stagiaires ne rejoignent pas exclusivement l'un ou l'autre des paradigmes. Par contre, cette deuxième partie permet de nuancer les résultats du questionnaire en mettant en évidence l'interprétation que des stagiaires donnent à leurs actions alors que, dans le questionnaire initial, les stagiaires semblaient toutes en accord avec les énoncés de l'humanisme, du socioconstructivisme et du cognitivisme et en désaccord avec les énoncés du néobéhaviorisme, l'analyse des observations et des entretiens met en évidence que les stagiaires se distancient dans leurs actions de l'un ou l'autre des paradigmes. Par ailleurs, elles se distinguent par le

choix du type d'enseignement, par leur vision de l'apprentissage et par leur vision de l'évaluation des apprentissages.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Cette recherche visait l'analyse des représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un BEPEP par le biais d'une approche par méthodes mixtes. Le chapitre de la problématique abordait l'influence des paradigmes de l'apprentissage sur les changements apportés au curriculum de l'école québécoise. De plus, ce premier chapitre laissait entendre que ces changements semaient la confusion dans les pratiques évaluatives des enseignants (Bélaïr & Dionne, 2009; Bellehumeur & Painchaud, 2008; Mottier Lopez & Cattafi, 2008). Du côté de la formation initiale, les futurs enseignants mentionnent ne pas se sentir compétents dans l'évaluation des apprentissages (Fontaine et al., 2011; Mellouki & Gauthier, 2005). La proposition de la chercheuse était de s'intéresser aux représentations sociales pour comprendre la confusion qui existe par rapport à l'évaluation des apprentissages. Les représentations sociales étant à la base de toute nouvelle connaissance (Abric, 1994; Morin, 1986) et étant ancrées dans le vécu de chacun (Doyle, 1997; Pajares, 1992), il semblait essentiel de s'y intéresser. Trois objectifs étaient poursuivis : dégager les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants; situer ces représentations sociales au regard des différents paradigmes de l'apprentissage et, enfin, cerner les liens entre les actions posées par le stagiaire et les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages. Les résultats de cette recherche ont permis de dégager les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez des finissants en enseignement et de constater qu'elles rejoignaient l'un ou l'autre des principes des

différents paradigmes ciblés pour cette recherche. Par ailleurs, ces résultats et, plus particulièrement ceux issus des observations et des entretiens, ont mis en évidence que les stagiaires avaient leur propre interprétation de l'évaluation des apprentissages.

Dans le présent chapitre, l'auteure propose de faire un bref retour sur le concept d'évaluation des apprentissages tel que défini par les finissants dans le questionnaire. Cette définition intègre des représentations sociales qui coïncident avec les deux fonctions de l'évaluation des apprentissages attendues par le MEQ (2003) : l'évaluation comme aide à l'apprentissage et l'évaluation pour reconnaître les compétences. Ensuite, l'auteure met en évidence l'écart existant entre les représentations sociales issues du questionnaire et les actions réelles posées par les stagiaires. Elle soulève la place prépondérante de l'évaluation réalisée en fin d'apprentissage et le rôle que lui donnent les stagiaires. Ce constat permet à l'auteure de construire une réflexion autour du rôle des représentations sociales dans le processus de construction de sens chez les stagiaires. Cette réflexion conduit à l'élaboration d'une figure proposant la dynamique de construction des représentations sociales. L'auteure clôt le chapitre en introduisant des considérations par rapport aux difficultés à mettre en place l'évaluation comme aide à l'apprentissage.

6.1. La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez les finissants : la présence des deux fonctions de l'évaluation des apprentissages

Les finissants répondant au questionnaire ont énoncé différentes croyances, opinions et connaissances par rapport à l'évaluation des apprentissages. Il s'agit d'une multitude d'éléments de la représentation sociale qui mettent en évidence le sens donné par les acteurs à l'évaluation des apprentissages. Dans l'ensemble, les deux fonctions de l'évaluation proposées par le MEQ (2003) ont été abordées, à savoir l'évaluation comme aide à l'apprentissage et l'évaluation pour reconnaître la compétence.

L'analyse des réponses du questionnaire a mis en évidence que les finissants appuyaient l'idée que l'évaluation devait aider l'élève à progresser dans ses apprentissages en l'informant de ses forces et de ses difficultés. Par ailleurs, ils ont également soutenu que l'enseignant devait questionner régulièrement ses élèves pour vérifier s'ils comprenaient et, au besoin, pour réajuster les activités d'apprentissage. Ainsi, les finissants reconnaissent la nécessité d'évaluer en cours d'apprentissage pour permettre la régulation des apprentissages. Par contre, ils ont aussi évoqué une majorité de concepts qui rejoignent l'image d'une évaluation passée en fin d'étape. Selon eux, l'évaluation fait état des apprentissages enseignés sur une longue période. Elle se base sur des faits et se construit sur des critères communs. Elle vise à valider le rendement de l'élève en ciblant les objectifs atteints. Le format privilégié est l'examen qui comprend plusieurs exercices pondérés différemment. L'addition des exercices aboutit à une note qui sera transcrite dans le bulletin. Le bulletin permet de communiquer par écrit le cheminement de l'élève à ses parents. À ce propos, les finissants évoquent la complexité de l'évaluation des apprentissages, mais également le fait qu'il s'agisse d'une « pratique ambiguë et difficile à justifier ». Cette vision pourrait rejoindre la fonction de l'évaluation visant à reconnaître la compétence. Ainsi, il est possible de penser que les finissants en enseignement rejoignent les attentes du MEQ (2003) en ce qui a trait aux deux fonctions de l'évaluation des apprentissages. Les observations et les entretiens d'autoconfrontation réalisés auprès des stagiaires nuancent ce constat. En effet, la prochaine sous-section met en évidence que l'interprétation des stagiaires par rapport aux fonctions de l'évaluation des apprentissages diffère des définitions proposées par le MEQ (2003).

6.2. La concrétisation des éléments de la représentation sociale dans l'action : la prépondérance de l'évaluation en fin d'apprentissage

Selon Abric (1994) et Baillauquès (2008), les représentations sociales ont comme fonction d'orienter les conduites et de les justifier. Les observations devaient donc permettre de saisir les liens entre les éléments de la représentation sociale et les actions posées en évaluation des apprentissages par les stagiaires. Les entretiens visaient, quant à eux, à dégager le sens donné par les stagiaires à leurs actions mais aussi, à mettre en évidence d'autres éléments de la représentation sociale. Cette deuxième partie de collecte de données a permis de faire la distinction entre l'évaluation comme aide à l'apprentissage axée sur le processus et l'évaluation en cours d'apprentissage axée sur le produit et ayant comme finalité de mettre une note au bulletin. Par ailleurs, il appert que les stagiaires considèrent l'évaluation réalisée en fin d'apprentissage comme la plus officielle et la plus « vraie ».

6.2.1. Les actions en lien avec la fonction d'aide à l'apprentissage : entre l'aide à l'apprentissage et l'évaluation du produit

Le MEQ (2003) souligne dans sa politique que l'évaluation sert à vérifier la progression des apprentissages, et ce, dans une perspective d'aide à l'apprentissage. Ce type d'évaluation est intégré aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Elle permet, d'une part, de diagnostiquer les difficultés des élèves et, d'autre part, de soutenir la progression de l'élève en lui fournissant des rétroactions sur ses apprentissages. Durant les observations et les entretiens, certaines stagiaires ont posé des actions et tenu des propos qui rejoignent la perspective d'une évaluation ayant comme fonction l'aide à l'apprentissage. Par exemple, Anne a échangé avec ses élèves sur des stratégies aidantes pour évaluer leur démarche d'écriture alors qu'Éva a proposé aux élèves de travailler en équipe afin qu'ils puissent confronter leurs stratégies entre eux. Dans les deux cas, les élèves ont eu l'occasion d'obtenir des

rétroactions sur leur démarche d'apprentissage. Éva et Anne expliquent que l'évaluation doit permettre à l'enseignant de comprendre les difficultés de ses élèves et aux élèves de pouvoir réajuster leurs démarches et leurs stratégies d'apprentissage. Ces deux stagiaires reconnaissent donc la place de la régulation des apprentissages dans le processus d'évaluation des apprentissages. Cette interprétation de l'évaluation des apprentissages rejoint les attentes du MEQ (2003) en ce qui concerne la fonction d'aide à l'apprentissage. De plus, elle s'inscrit également dans les principes proposés par les paradigmes du constructivisme, du cognitivisme et du socioconstructivisme. Ces principes veulent que l'enseignante considère l'apprentissage comme un processus actif (Adams, 2006) durant lequel elle propose des rétroactions (Hattie & Timperley, 2007; Scallon, 2008) qui favorisent chez l'élève la régulation de ses stratégies et de ses apprentissages (Allal & Mottier Lopez, 2007).

Dans certains cas, les observations et les entretiens ont également soulevé que les stagiaires évaluaient en cours d'apprentissage, mais ne considéraient pas le concept de régulation des apprentissages chez les élèves comme un aspect prioritaire. Elles mettent en place des activités qui visent à valider si les élèves ont bien assimilé les apprentissages ciblés durant la séquence d'enseignement sans pour autant leur donner des rétroactions sur leur processus d'apprentissage. Par exemple, Isée, au terme de l'enseignement collectif autour des puissances en mathématique, a demandé à ses élèves d'effectuer des exercices dans le manuel didactique. Tout comme Isée, Léa, après avoir enseigné collectivement la technique de la multiplication en colonne, a proposé à ses élèves de réaliser des exercices dans leur cahier. Dans les deux cas, ces stagiaires mentionnent que la réalisation d'activités dans les manuels didactiques leur permet d'évaluer si les connaissances sont assimilées. Cependant, elles ne corrigent pas individuellement ces activités. Elles préfèrent corriger collectivement pour gagner du temps dans leur tâche. Elles expliquent que cette correction collective aide l'élève à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses en regard des résultats obtenus. Autrement dit, les rétroactions données à l'élève portent uniquement sur l'exactitude

de ses réponses. Il n'y a pas d'accompagnement explicite auprès des élèves pour les aider à prendre conscience de leur démarche d'apprentissage et, ainsi, favoriser la régulation des apprentissages. Dans cette optique, l'évaluation en cours d'apprentissage sert à valider l'écart entre ce que l'élève sait et le savoir transmis durant la séquence d'enseignement. Il n'est pas question, ici, d'aide à l'apprentissage.

Dans l'ensemble, les stagiaires reconnaissent que l'évaluation doit informer l'élève sur ses apprentissages. Cependant, l'interprétation donnée à ce type d'évaluation et sa concrétisation dans l'action varient d'une stagiaire à l'autre comme développé dans les paragraphes précédents. L'évaluation visant à donner des rétroactions à l'élève afin qu'il puisse réguler ses apprentissages demeure un défi pour les futurs enseignants. Par ailleurs, les analyses des résultats ont mis en évidence que les stagiaires considéraient ce type d'évaluation comme accessoire. La « vraie » évaluation, celle qui compte pour les apprentissages des élèves, c'est l'évaluation sous forme d'examen passé en fin d'étape.

6.2.2. Les actions pour évaluer en fin d'étape : l'évaluation officielle et « vraie »

Les actions des stagiaires autour de l'évaluation de fin d'étape n'ont été observées que chez Anne. Cependant, durant les échanges, Éva, Isée et Léa ont fait référence, à plusieurs reprises, au bulletin et à l'évaluation de fin d'étape. Selon les stagiaires, ce type d'évaluation se présente dans un format d'examen écrit qui intègre plusieurs apprentissages acquis durant l'étape. Les stagiaires considèrent que cette évaluation valide officiellement les apprentissages des élèves. Par conséquent, l'élève prend conscience de ses difficultés en fonction des résultats obtenus à l'examen. Selon cette optique, l'examen de fin d'étape a comme fonction d'apporter des rétroactions aux élèves et, pour l'enseignante, de prendre connaissance des difficultés de ses élèves. Ce dernier propos pourrait expliquer pourquoi les stagiaires ne jugent pas nécessaire de corriger individuellement les activités réalisées lors des séquences d'apprentissage.

Pour elles, l'évaluation des apprentissages prend la forme d'un examen écrit passé en fin d'étape. Cet examen regroupe des exercices en lien avec les différents savoirs enseignés sur une plus longue période. Il ressemble à l'évaluation sommative influencée par les principes du paradigme du néobéhaviorisme. La plupart du temps, l'examen n'évalue pas le niveau de développement de la compétence, mais plutôt l'acquisition de connaissances. À ce propos, les stagiaires ont peu abordé le concept de compétence. Les situations d'apprentissage observées abordaient souvent des connaissances décontextualisées comme la préposition pour Isée, l'adverbe pour Léa, l'addition en colonne pour Anne ou, encore, le groupe verbal pour Éva. Mises à part les deux activités portant sur la compétence à écrire des textes et sur les stratégies de résolution de problème proposées par Anne et Éva, les dix autres activités visaient d'abord l'acquisition de connaissances décontextualisées. Il semblerait que les stagiaires s'appuient uniquement sur la progression des apprentissages (MELS, 2009a) pour planifier leurs situations d'apprentissage et oublient d'intégrer les compétences du PFEQ (MEQ, 2001). Ainsi, l'interprétation des stagiaires par rapport à l'évaluation en fin d'apprentissage ne correspond pas nécessairement aux attentes du MEQ (2003) par rapport à l'évaluation visant à faire reconnaître la compétence. En effet, selon le MEQ (2003), ce type d'évaluation devrait rendre compte du niveau de développement des compétences qui ont fait l'objet d'apprentissage sur une certaine période.

Finalement, les stagiaires considèrent l'enseignant comme principal responsable de l'évaluation des apprentissages. Des formats d'évaluation comme l'autoévaluation, le portfolio, ou la coévaluation, n'ont pas été abordés durant la collecte de données. L'absence de ces formats d'évaluation semble mettre en évidence le lien qu'entretiennent les stagiaires avec l'évaluation. Ces formats exigent l'exercice d'un jugement professionnel pour évaluer le cheminement de l'élève. Ce processus complexe prend en considération à la fois le regard que porte l'élève sur son cheminement et à la fois le regard porté par l'enseignant lui-même. L'évaluation

débouche sur un consensus entre l'enseignant et l'élève. Ce qui n'est pas le cas dans l'examen où le jugement s'effectue à partir des bonnes réponses. Ces différents constats ouvrent la réflexion sur le processus de construction de sens par rapport à l'évaluation des apprentissages et sur la place des représentations sociales dans ce processus.

6.3. L'interprétation du stagiaire : un processus de construction de sens à travers les représentations sociales

Les résultats de cette recherche mettent en évidence un écart entre les définitions de l'évaluation des apprentissages telles que proposées par le MEQ (2003) et le sens donné à l'évaluation des apprentissages par les stagiaires. Il semblerait que les stagiaires interprètent les concepts enseignés durant leur formation universitaire en s'appuyant sur leurs représentations sociales pour donner un sens à l'évaluation des apprentissages. Afin de comprendre en quoi les représentations sociales exercent un filtre dans le processus de construction de sens, il est nécessaire de revenir à la théorie des processus d'objectivation et d'ancrage (Bonardi & Roussiau, 1999). Le processus d'objectivation est le fait de privilégier certaines informations au détriment d'autres informations et de les dissocier de leur contexte initial beaucoup trop complexe pour l'individu. Le processus d'ancrage consiste à enraceriner ces nouvelles informations objectivées dans les représentations sociales pour faire un lien avec l'espace social dans lequel l'individu vit (Bonardi & Roussiau, 1999). On peut donc supposer que durant leur formation initiale, en cours et en stage, les stagiaires vont privilégier des informations qui s'adaptent à leurs représentations sociales. Comme elles ont vécu un certain type d'évaluation des apprentissages, les informations qu'elles reçoivent vont être triées et réinterprétées à la lumière de ce qu'elles connaissent. Ce processus permet la construction de sens autour du concept de l'évaluation des apprentissages, construction de sens qui se fait à partir des représentations sociales déjà ancrées. Par ailleurs, les représentations sociales se structurent autour d'un noyau central et d'une

zone périphérique (Abric, 1994). La zone périphérique contient des éléments qui jouent le rôle de tampon entre la réalité sociale et la réalité intérieure de l'individu. Ainsi, les stagiaires réinterprètent les informations en fonction de leurs représentations sociales, mais aussi, toujours inconsciemment, en les adaptant pour rester en harmonie avec la réalité sociale. Les représentations sociales sont ainsi à la base de toute construction de sens autour de l'évaluation des apprentissages. La figure 12 reprend les éléments de la structure des représentations sociales et intègre les processus d'objectivation et d'ancrage.

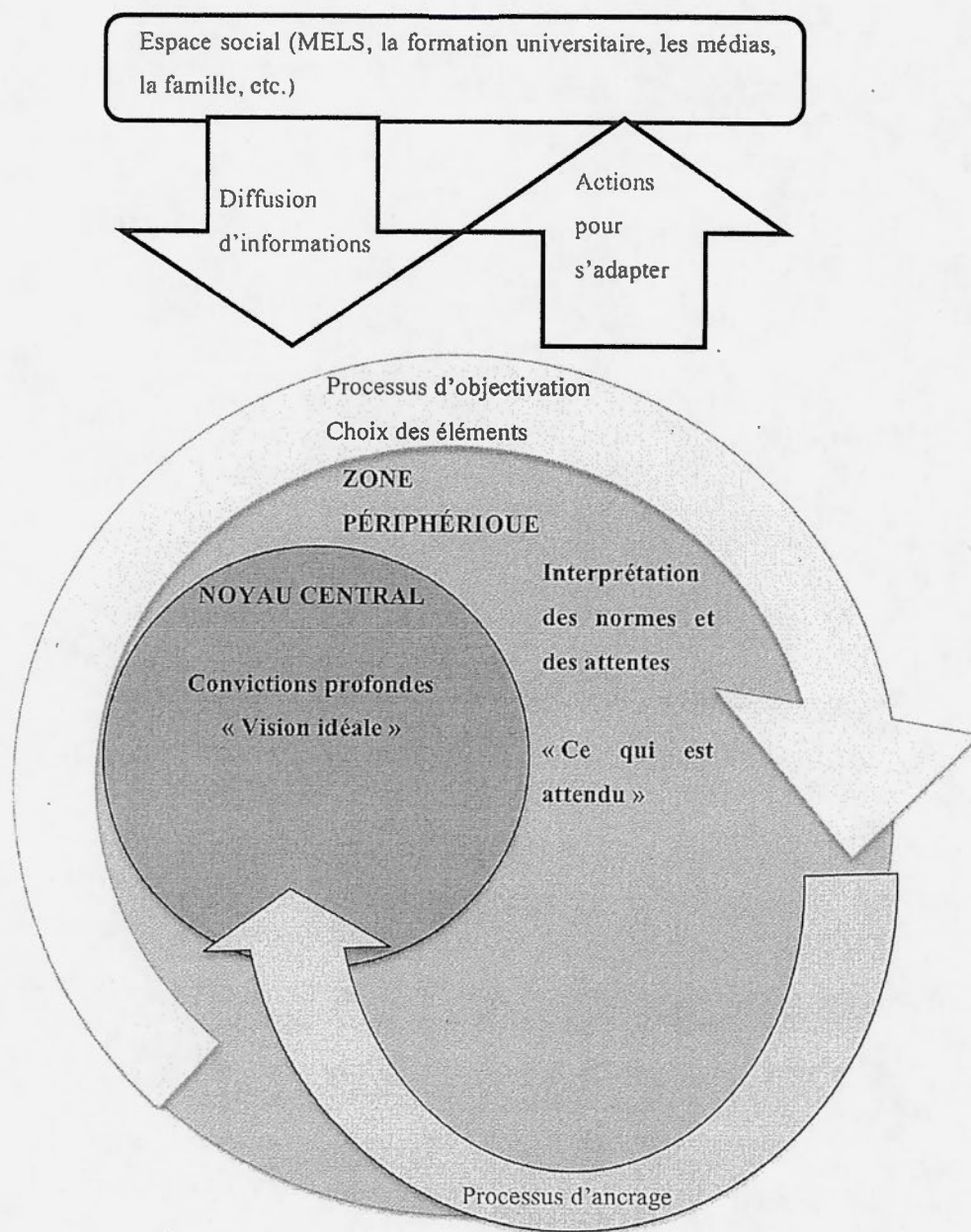


Figure 12. Dynamique des représentations sociales et de l'action

La figure 12 propose une synthèse schématique s'appuyant sur les résultats de cette thèse. Ainsi, il est possible de penser qu'un futur enseignant reçoit et perçoit des informations quotidiennement dans son espace social (formation initiale, stages, attentes du MELS, médias sociaux traitant de l'éducation, etc.). Il interprète ces informations au regard des représentations sociales qu'il possède. Dans un premier temps, il objective en choisissant ou en rejetant des éléments qui lui permettent de comprendre la situation et de s'adapter au contexte. Si les nouveaux éléments lui permettent de s'adapter au contexte, il y aura ancrage des nouvelles informations dans ses représentations sociales. Les informations seraient ainsi transformées et adaptées, à la fois, en fonction des convictions profondes du futur enseignant, mais aussi, en fonction de ce qui est attendu de lui. En formation initiale durant les stages et les cours, le futur enseignant interpréterait les informations en fonction des représentations sociales qu'il possède déjà. Il pourrait donc y avoir parfois un écart d'interprétation important entre l'interprétation d'un futur enseignant et les visées de la formation à l'enseignement.

L'écart entre l'interprétation du stagiaire et les attentes de la formation a été mis en évidence à plusieurs reprises lors des observations et des entretiens. Même si les stagiaires employaient des termes semblables pour définir des concepts, leur interprétation variait et sa concrétisation dans l'action aussi. Par exemple, Isée, Éva et Léa parlent toutes les trois de l'importance de l'apprentissage par les pairs. Pour Isée et Léa, ce concept s'est concrétisé en classe par l'enseignement collectif et magistral. Selon leurs explications, lorsqu'un élève répond à la stagiaire, il le dit à voix haute, les autres écoutent et peuvent ainsi apprendre de la réponse donnée par l'élève. En ce qui concerne Éva, elle concrétise ce concept en plaçant les élèves en équipe afin qu'ils puissent s'expliquer entre eux leurs stratégies et qu'ils puissent construire ensemble leurs apprentissages. Ces trois stagiaires emploient un vocabulaire similaire, mais l'interprètent différemment en fonction du sens qu'elles lui donnent au travers de leurs représentations sociales, ce qui laisse entendre que lors des processus

d'objectivation et d'ancrage présenté dans la figure 12, les contenus intégrés varient d'une stagiaire à l'autre.

Les stagiaires ont mentionné qu'elles procédaient à l'activation des connaissances, car cette étape était proposée dans le canevas de planification et encouragée par les formateurs dans les cours et dans les stages. Les stagiaires ont donc intégré le concept « d'activation des connaissances » selon leurs représentations sociales pour créer un sens. Lorsqu'elles sont en stage, elles concrétisent ce concept dans leurs actions en tenant compte de la réalité du terrain. La situation étant complexe, les interprétations et la concrétisation dans l'action varient. Trois exemples permettent d'illustrer ce propos.

- Léa favorise l'enseignement magistral et préfère transmettre elle-même la bonne technique aux élèves pour qu'ils l'assimilent correctement. L'activation des connaissances sert donc à préparer les élèves à recevoir les connaissances. Durant les entretiens, elle justifie ses actions en expliquant qu'elle a appris de cette façon lorsqu'elle était élève et que ça a fonctionné. À la lumière de cet exemple, il est possible de prétendre que Léa, lors des cours, a objectivé le concept « d'activation des connaissances » en l'ancrant à ce qu'elle avait connu en tant qu'élève.
- Isée présente le même profil que Léa par rapport à ses actions dans l'enseignement. Or, durant les entretiens, elle justifie ses actions en expliquant que son enseignante associée lui a demandé d'avancer rapidement et de ne pas s'attarder aux conceptions erronées des élèves. Selon elle, cette façon de faire n'est pas idéale, car il est nécessaire d'être sûr que les élèves ont les connaissances suffisantes pour intégrer de nouvelles connaissances. Par la force des choses, elle n'a pas le choix de coopérer et de s'adapter aux attentes. Ainsi, durant les cours, elle a intégré le concept « d'activation des connaissances » à ses représentations sociales qui s'inscrivent dans l'idée que

l'élève construit de nouvelles connaissances sur ses connaissances antérieures. Or, face à la réalité du stage et aux attentes, elle doit s'adapter et modifier ses actions.

- Anne opte pour un enseignement collectif qui vise à faire participer les élèves. Lors de l'activation des connaissances, elle laisse les élèves s'exprimer et s'assure qu'ils sont prêts à poursuivre. Durant les cours, elle a, elle aussi, objectivé le concept « d'activation des connaissances » en l'ancrant à de nouvelles représentations sociales qu'elle aurait développées durant sa formation initiale.

Les concepts s'ancreraient différemment lors du processus d'objectivation et d'ancrage. Les futurs enseignants utilisent le même concept, mais le sens donné à ce concept diffère d'un stagiaire à un autre et, ce, en fonction des représentations sociales déjà présentes. Le cas d'Anne questionne beaucoup, car, apparemment, le sens qu'elle donne au concept « d'activation des connaissances » semble correspondre à celui enseigné durant la formation initiale. Cette recherche ne permet pas de comprendre pourquoi chez cette stagiaire, il y a un lien entre le sens qu'elle donne à ce concept, ses actions, et le sens proposé par les formateurs. La question serait de comprendre quels ont été les éléments qui ont favorisé la construction de ce sens et par le fait même, qui ont permis d'adapter ce concept aux représentations sociales d'Anne.

Abric (2004) soulève la présence d'une zone muette dans les représentations sociales. Il s'agit d'une zone qui comprendrait des représentations sociales occultées par les individus, car elles ne correspondent pas à une pensée « correcte » aux yeux de la société en général. Dans le cas de cette recherche, le fait d'avoir étudié les représentations sociales sous l'angle de l'action a permis de faire émerger différents aspects moins valorisés durant la formation initiale. Les approches pédagogiques

enseignées durant la formation initiale rejoignent plutôt la logique d'un apprentissage construit par l'élève et non, celle où l'apprentissage est transmis par l'enseignant. Dans le même sens, l'évaluation comme une aide à l'apprentissage est largement favorisée par rapport à une évaluation visant la sanction des apprentissages. Les représentations initiales issues du questionnaire rejoignaient en partie ce qui est proposé par le MEQ (2003). Or, par le biais des observations et des entretiens, il a été possible de constater que les stagiaires ont opté, la plupart du temps, pour des approches liées à la transmission des connaissances et à l'évaluation comme outil de sanction des apprentissages. Face à ce constat, il est possible de penser que les représentations sociales de la zone muette ont pu émerger. Par ailleurs, ce type de représentations sociales est peut-être occulté durant la formation initiale dans les cours, mais pas nécessairement dans les médias ou encore dans les milieux scolaires intégrant les stagiaires. Le débat autour du bulletin unique qui a eu lieu au Québec en 2011 est un exemple de la place accordée à l'évaluation comme sanction des apprentissages. Les opinions étaient loin d'être unanimes. À ce propos, les positions changeantes et parfois contradictoires du MELS n'aident pas nécessairement à définir le concept de l'évaluation des apprentissages et à l'ancrer dans un paradigme cohérent. Le fait que le MEQ (2003) a choisi de définir l'évaluation des apprentissages selon deux logiques différentes, mais complémentaires, a tendance à augmenter la confusion. D'une part, les enseignants mettent en place des pratiques pour accompagner les apprentissages des élèves qui favorisent la rétroaction et la régulation des apprentissages et, d'autre part, ils se doivent de mettre une note sur plusieurs compétences lors des bulletins publiés aux trois mois. L'évaluation visant l'aide à l'apprentissage perd ainsi sa pertinence et sa force au profit de l'examen noté pour le bulletin. Le MELS demande aux enseignants d'opter pour des pratiques contradictoires en évaluation des apprentissages. Lors de la publication de la politique de l'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), les enseignants se basaient sur les échelles de niveau de compétences (MELS, 2009b) pour poser leur jugement sur le développement des compétences des élèves. Le jugement de l'enseignant était

descriptif dans la même logique que l'évaluation comme aide à l'apprentissage. L'élève recevait des rétroactions détaillées sur son cheminement lui permettant de réguler ses apprentissages. Avec le retour de la note et la simplification des compétences et des critères d'évaluation, l'accent est mis sur la moyenne de la classe et sur la sanction des apprentissages. L'élève reçoit l'information sur son rang par rapport aux autres et non sur sa progression. Par ailleurs, le document contenant les échelles de niveau de compétence (MELS, 2009b) n'est plus prescrit. Il n'est donc pas étonnant que les stagiaires semblent vouloir privilégier des pratiques relevant de la mesure.

6.4. L'évaluation comme aide à l'apprentissage : un défi au-delà des réformes

Il serait sans aucun doute inutile d'ajouter aux témoignages divers (les avis du Conseil Supérieur de l'Éducation, 1982, 1983, 1984 et Cardinet, 1984) qui nous ont été communiqués pour affirmer que l'évaluation formative, du point de vue des pratiques évaluatives, ne semble pas avoir quitté sa rampe de lancement. (Scallon, 1986, p.141)

Cela fera bientôt 30 ans que Scallon (1986) a émis ce constat. Déjà sous l'égide du nouveau régime pédagogique publié en 1981, la pédagogie par objectifs ou de la maîtrise préconisait l'évaluation formative (De Ketele, 2006; Jonnaert et al., 2005; Legendre, 2004; Morrissette, 2009). Tout comme l'évaluation pour aider l'apprentissage, l'évaluation formative avait comme visée de fournir à l'élève des rétroactions sur son cheminement. Dans le cas de l'évaluation formative, les rétroactions portaient sur l'atteinte ou non des objectifs (Black & Wiliam, 1998a), alors que, dans le cas de l'évaluation pour aider l'apprentissage, les rétroactions portent sur les stratégies cognitives et métacognitives de même que sur les ressources et les connaissances mobilisées par l'élève en situation réelle (J. Tardif, 1992; Vienneau, 2005). Dans les deux cas, ces deux types d'évaluation doivent avant tout informer l'élève, l'aider à progresser, mais aussi guider l'enseignant dans ses démarches pédagogiques (Scallon, 2004). Or, comme mentionné par Scallon et

d'autres auteurs tels que Black et Wiliam (Black & Wiliam, 1998a), dans la pratique enseignante des années 1980, l'évaluation formative a beaucoup de difficulté à s'implanter et disparaît parfois au détriment de l'évaluation sommative. L'évaluation notée selon le nombre d'objectifs atteints est, dans ces années-là, la pratique la plus répandue chez les enseignants. 30 ans plus tard, malgré l'implantation d'un nouveau programme et d'une nouvelle politique de l'évaluation des apprentissages, les stagiaires de cette recherche adoptent le même regard sur l'évaluation des apprentissages. Elles continuent de privilégier les examens en fin d'étape pour fournir des rétroactions aux élèves sur les apprentissages réalisés. Notons que ces rétroactions se limitent souvent à une note.

L'évaluation comme aide à l'apprentissage, telle que proposée par le MEQ (2003), devrait être un processus actif relié à la construction des apprentissages de l'élève (Adams, 2006; Scallon, 2004; J. Tardif, 1992). La rétroaction de l'enseignant, mais aussi des pairs, devrait viser le progrès et la réussite de l'élève pour qu'il puisse faire des liens entre ce qu'il connaît et les nouvelles connaissances qu'il construit. Ainsi, l'élève ne verrait plus l'évaluation comme une sanction, mais plutôt comme un outil pour l'aider à réguler ses apprentissages et à cheminer dans ses apprentissages. Il pourrait se fixer des buts, contrôler sa progression, assurer un retour sur les actions qu'il pose et, enfin, confirmer ou réorienter ses buts (Allal & Mottier Lopez, 2007). Par ailleurs, les auteurs Hattie et Timperley (2007) mettent en évidence l'effet des rétroactions sur l'efficacité des apprentissages. Il s'agit de passer de l'évaluation sanctionnant les apprentissages à l'évaluation pour l'apprentissage. Les stagiaires favorisent l'examen et la note pour donner des rétroactions aux élèves afin qu'ils s'améliorent. La question est de savoir comment un élève peut apporter des correctifs à ses stratégies ou à ses ressources mobilisées s'il ne reçoit qu'un résultat chiffré par le biais du bulletin. Il lui manque le détail de ses erreurs, mais de ses réussites aussi. En effet, s'il a obtenu 70% dans une compétence, cela signifie que certaines de ses stratégies sont efficaces. Il y a donc des réussites aussi et, ce, même si la note laisse

entendre que la progression de l'élève est mitigée. Par ailleurs, en s'habituant à des résultats chiffrés, l'élève peut se contenter d'un minimum uniquement pour réussir son année. L'accent est mis sur la réussite d'un examen plutôt que sur la progression dans les apprentissages et dans les compétences.

Les visées de l'évaluation comme aide à l'apprentissage sont loin d'être atteintes tout comme l'étaient celles de l'évaluation formative dans les années 1980 et 1990. Le défi est encore entier et loin d'être relevé. D'une part, l'opinion publique résiste à un changement de l'évaluation des apprentissages en demandant des examens normatifs, la note dans les bulletins, les moyennes de classe, etc. ; d'autre part, les différents choix que fait le MELs, comme celui de réhabiliter la note et les moyennes de classe en 2011, consolident cette logique d'évaluation sanctionnant les apprentissages. L'interprétation des stagiaires par rapport à l'évaluation des apprentissages, mais aussi le débat autour de la note dans les médias québécois, témoignent à quel point les représentations sociales sont encore bien ancrées dans une évaluation visant à sanctionner si l'apprentissage est bien transmis.

6.5. L'évaluation pour aider l'apprentissage : un levier pour la réussite éducative

La réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par l'entourage de l'élève (parents et professionnels) pour lui permettre d'atteindre un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre et une ouverture d'esprit à son entourage et au monde (Feyfant, 2014; Glasman, 2007). Il ne s'agit pas de réussite scolaire axée uniquement sur les capacités académiques, mais, au terme d'études secondaires et post-secondaires, d'obtenir un diplôme conduisant à une insertion professionnelle pour tous (Feyfant, 2014). Selon cette optique, tout élève peut atteindre sa réussite éducative puisque l'accent n'est pas

porté sur les résultats scolaires traduits en notes, mais bien sur son bien-être et sa capacité à s'adapter à son monde. L'évaluation comme aide à l'apprentissage pourrait aider l'élève à atteindre cette réussite éducative en le guidant par la mise en évidence des forces qu'il possède.

La réussite éducative intègre également le concept de motivation qui semble jouer un rôle important sur le parcours scolaire de l'élève (Thibert, 2013). Viau (2005) identifie trois déterminants de la motivation chez l'élève : la perception de la valeur de l'activité, la perception de la compétence à réussir cette activité et la perception du degré de contrôle. Ainsi, l'élève sera plus motivé s'il perçoit l'intérêt et l'utilité d'une activité, s'il a l'impression d'avoir les compétences pour réussir l'activité et s'il a l'impression de contrôler la tâche qu'il est en train de réaliser. Ces déterminants rejoignent les deux concepts clés de l'évaluation comme aide à l'apprentissage : la rétroaction et la régulation. Par les rétroactions, l'élève est informé des buts à atteindre et de l'utilité de l'activité. Il obtient également de l'information sur les apprentissages qu'il fait et sur l'efficacité des stratégies qu'il utilise. Il devient conscient de sa compétence à réaliser la tâche et peut évaluer le contrôle qu'il a sur la tâche. Par ailleurs, les rétroactions aident également l'enseignant à influencer le contrôle de l'élève sur la tâche. Si la tâche est trop difficile, l'enseignant peut l'adapter et proposer à l'élève de l'aide matérielle ou cognitive. Si la tâche est trop facile, l'enseignant peut en augmenter la difficulté. Les rétroactions permettent à l'élève de se fixer de nouveaux buts, de contrôler sa progression et surtout, de se réajuster par des régulations donc, à contrôler la tâche qu'il est en train de réaliser. L'évaluation comme aide à l'apprentissage pourrait ainsi aider la motivation de l'élève et à plus long terme, favoriser sa réussite éducative.

Cette thèse met en évidence que l'évaluation comme aide à l'apprentissage ne réussit pas à s'implanter chez les stagiaires approchées. Ce constat rejoint le débat déjà soulevé par Scallon (1986) : « Le discours autour de l'évaluation formative doit

s'inscrire dans une conception de l'éducation qui donne à l'école la mission exclusive de tout mettre en œuvre pour aider les élèves à réussir leurs apprentissages et leur formation (p.146) ».

Cette citation met en évidence l'importance de permettre à chaque individu de réussir dans ce qu'il accomplit. Depuis 2001, la mission de l'école québécoise est d'instruire, de socialiser et de qualifier (MEQ, 2001). Le but n'est plus uniquement de favoriser la réussite scolaire de l'élève, mais bien d'atteindre la réussite éducative de l'élève. En d'autres termes, il s'agit de lui donner une éducation qui lui permettra d'être un citoyen accompli. Le PFEQ (2001) mise sur le développement intégral de la personne et sur une évaluation au service de l'élève. Donc, l'évaluation des apprentissages devient un levier pour aider l'élève à s'accomplir et à amorcer sa vie de citoyen (MEQ, 2003). L'élève a besoin d'avoir de l'information détaillée sur ses processus d'apprentissage pour pouvoir réguler ses apprentissages et, ainsi, progresser vers sa propre réussite. Le rôle de l'enseignant est de tout mettre en œuvre pour l'accompagner et l'informer sur ses apprentissages. Dans cette optique, une évaluation axée sur l'aide à l'apprentissage semble être la meilleure porte d'entrée menant à l'instruction, la socialisation et la qualification de l'élève.

CONCLUSION

Cette thèse a exploré les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Trois objectifs étaient poursuivis : dégager les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les finissants; situer ces représentations sociales au regard des différents paradigmes de l'apprentissage et, enfin, cerner les liens entre les actions posées par le stagiaire et les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages. Au terme de cette recherche, l'auteure propose de conclure avec une synthèse des résultats significatifs pour comprendre la confusion encore présente autour de l'évaluation des apprentissages, avec les principales contributions pour l'avancement des connaissances scientifiques, avec les perspectives de recherche et, enfin, par une réflexion destinée aux formateurs des futurs enseignants.

7.1. Des résultats significatifs pour comprendre la confusion autour de l'évaluation des apprentissages

Le premier constat issu des résultats de cette recherche suggère que les représentations sociales agissent comme filtre dans la construction de sens autour de l'évaluation des apprentissages. Chaque concept utilisé par les formateurs durant la formation initiale est réinterprété par les futurs enseignants en fonction de leurs représentations sociales. Ainsi, même si les termes pour définir des concepts en éducation se modifient au fil des réformes, le sens qui sera donné au concept par les

individus s'inscrit dans leurs expériences antérieures. Dans cette recherche, les stagiaires s'expriment dans les termes spécifiques utilisés durant la formation initiale. Or, le sens qu'ils donnent à ces termes se distancie du sens donné par les experts. L'écart entre les définitions données par chacune des parties, experts et stagiaires, pourrait expliquer pourquoi certaines études ont relevé de la confusion dans les pratiques évaluatives (Bélaïr & Dionne, 2009; Bellehumeur & Painchaud, 2008; Wolfs, 2008). En effet, bien que les stagiaires utilisent les termes spécifiques à l'évaluation comme aide à l'apprentissage (rétroaction, régulation), leurs pratiques évaluatives diffèrent de ce qui est attendu et rejoignent leurs expériences antérieures.

Le deuxième constat issu des résultats découle du premier. Les stagiaires semblent opter pour une évaluation visant à faire la somme des apprentissages acquis tout au long d'une étape. Selon elles, l'évaluation des apprentissages se réalise surtout en fin d'étape et vise à valider la transmission des connaissances. Cette définition rappelle les pratiques des enseignants pour l'évaluation sommative. Dans l'ensemble, les stagiaires ne voient pas l'intérêt d'utiliser l'évaluation dans une optique d'accompagnement de l'élève pour favoriser les occasions de rétroagir autour des processus d'apprentissage et, ce, dans un souci de régulation des apprentissages. Même si dans un entretien, Anne et Èva ont reconnu l'importance de la régulation des apprentissages, les quatre stagiaires ont précisé que la « vraie » évaluation était l'évaluation de fin d'étape. Le sens donné à l'évaluation des apprentissages pourrait s'inscrire dans l'idée de l'évaluation pour reconnaître la compétence (MEQ, 2003) cependant, les pratiques d'enseignement observées chez les stagiaires ne permettent pas de conclure qu'elles visent le développement de compétence. Alors que la compétence est la mobilisation d'un ensemble de ressources, les stagiaires optent pour l'enseignement de notions décontextualisées. L'évaluation en fin d'étape, dans ce contexte, ne porte pas sur la compétence, mais bien sur l'acquisition de connaissances. Il s'agit là d'un constat questionnant puisque le PFEQ (MEQ, 2003),

document officiel pour les apprentissages à réaliser, prône l'approche par compétences. Or, l'évaluation faite sur les apprentissages par les stagiaires ne porte pas sur les compétences. Il y a là un manque de cohérence entre les attentes du MELS en ce qui concerne l'approche par compétences et les pratiques réelles des stagiaires.

Le dernier constat, découlant lui aussi des deux autres, porte sur les difficultés à implanter la vision d'une évaluation au service de l'apprentissage. Tout comme l'évaluation formative n'a jamais été reconnue comme une pratique complémentaire à l'évaluation sommative dans les années 1980 (Scallon, 1986), il semble que, chez les stagiaires de cette recherche, la fonction de l'évaluation comme une aide à l'apprentissage suive le même chemin. Ce constat questionne, car dans un système d'éducation qui met de l'avant une école obligatoire devant avant tout favoriser la réussite de chaque élève, l'évaluation dans une optique d'aide à l'apprentissage semble être un facteur important pour la réussite de l'élève. Ce type d'évaluation permet aux élèves et à l'enseignant de réguler constamment les apprentissages et les stratégies pédagogiques et, ce, dans le but de maintenir le cap pour atteindre les cibles fixées. Ce dernier constat met en évidence qu'il reste encore un travail considérable à accomplir pour engendrer un changement de paradigme quant à la façon d'évaluer les apprentissages. Par ailleurs, étant donné que la façon d'évaluer les apprentissages est directement liée aux représentations sociales, ce changement doit se faire au-delà de l'implantation d'un nouveau programme ou de la mise en place d'une nouvelle réforme comme c'est le cas depuis plus de 30 ans.

7.2. La contribution de la recherche sur le plan des connaissances scientifiques

Cette recherche contribue au plan des connaissances scientifiques sous plusieurs angles : la dynamique des représentations sociales, les paradigmes autour de l'évaluation des apprentissages et l'apport d'une approche par méthodes mixtes pour étudier les représentations sociales.

Le modèle théorique met en évidence que les processus d'objectivation et d'ancrage sont déterminants dans la construction de sens autour d'un objet. Par conséquent, l'étude de tout objet ne peut se faire sans prendre en compte le fait qu'un individu objective et ancre les nouvelles informations en fonction de ses représentations sociales, donc en fonction de ses expériences acquises au fil des années. Les représentations sociales seraient organisées autour d'un noyau central et d'une zone périphérique (Abric, 1994, 2003). Alors que la zone périphérique filtre les nouvelles informations objectivées par l'individu, le noyau résiste à l'ancrage des nouvelles informations. Par conséquent, la construction de sens autour de tout objet est avant tout filtrée par les représentations sociales. Cette recherche met en évidence que les stagiaires s'expriment en des termes semblables à ceux proposés dans les écrits ou encore dans les programmes de formation, mais que le sens donné par les stagiaires diffère de celui des experts en évaluation des apprentissages. En éducation, ce constat n'est pas sans importance. La majorité des individus sont allés à l'école et ont vécu des expériences en tant qu'élève. Ainsi, les objets de recherche en éducation passent nécessairement par le filtre des représentations sociales. Chaque individu possède déjà une définition de l'objet. Par conséquent, il est essentiel de dépasser l'analyse du discours en s'intéressant aux actions afin de mieux dégager le sens donné par l'individu à l'objet étudié. Ce processus permet d'approfondir la compréhension par rapport aux ancrages des individus lorsqu'ils s'expriment autour d'un objet.

Depuis plus de 30 ans, le système d'éducation a proposé différents programmes s'inscrivant dans des paradigmes différents. Malgré la volonté des instigateurs, les pratiques en évaluation stagnent et ne correspondent pas nécessairement aux paradigmes ciblés par ces programmes (Bélaïr & Dionne, 2009). Cette recherche auprès de finissants appuie le fait que les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages circulent d'un paradigme à l'autre. Les actions observées chez quatre stagiaires en lien avec ces représentations sociales semblent, par ailleurs, favoriser l'idée que l'apprentissage est avant tout le résultat de la transmission des connaissances. Dans cette optique, l'évaluation sert à valider si les connaissances sont ou non réellement acquises en fin de séquence. Sur le plan des connaissances scientifiques, ce constat autour des pratiques de stagiaires est intéressant puisqu'il suggère que les pratiques en évaluation stagneraient depuis plus de 30 ans. En effet, malgré la première politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 1981) qui encourageait déjà un type d'évaluation permettant à l'enseignant d'accompagner ses élèves, et malgré la politique de 2003 (MEQ, 2003), il est possible d'observer que l'évaluation des apprentissages peut rester un processus dissocié de celui de l'apprentissage. Elle est avant tout un outil de validation réalisée en fin d'apprentissage chez nos stagiaires tout comme chez les enseignants en fonction (Baribeau, 2009; Bellehumeur & Painchaud, 2008).

Cette recherche ajoute aussi des connaissances en ce qui concerne les méthodologies pertinentes pour l'étude des représentations sociales. Plusieurs études intègrent des méthodologies axées sur le discours, telles que l'entretien (Apostolidis, 2003; Matanin & Collier, 2003; Moscovici, 1961), le questionnaire à développement (Minor et al., 2002), le journal de bord (Parker & Brindley, 2008), etc. Par contre, ces études n'ont pas étudié les représentations sociales à partir des actions des individus. L'argumentation du choix méthodologique s'appuyait sur Pajarès (1992) qui préconise l'étude des représentations sous trois angles, le discours, les actions et les

raisons sous-jacentes aux actions, et, sur Apostolidis (2003) qui propose l'approche multiméthodologique pour mieux circonscrire l'objet. Ainsi, les résultats de cette recherche confirment la pertinence d'opter pour plusieurs méthodes complémentaires dans l'étude des représentations sociales afin de pouvoir cerner le sens donné aux concepts à travers leurs actions et leurs explications données sur ces actions. L'approche par méthodes mixtes proposée pour cette recherche a mis en évidence l'écart qui existe entre ce que disent des finissants et les actions en classe de quatre stagiaires. Par ailleurs, les entretiens d'autoconfrontation ont été une source importante d'informations pour faire émerger le sens donné par les stagiaires à leurs actions et à l'évaluation des apprentissages.

7.3. Des questions sans réponse pour ouvrir de nouvelles recherches

Malgré les précautions méthodologiques prises par la chercheuse en abordant les représentations sociales sous divers angles et en conduisant la collecte de données sur une période de trois mois, les résultats de cette recherche suggèrent de prendre en considération le rôle de l'enseignante associée par rapport aux sens donnés par les stagiaires sur les représentations sociales et sur les difficultés à implanter l'évaluation comme aide à l'apprentissage.

Les stagiaires amorcent leur carrière d'enseignante et intègrent la classe d'une enseignante associée qui adopte certaines actions et certains discours par rapport à l'évaluation des apprentissages. Il est ainsi possible de penser que dans les processus d'objectivation et d'ancrage, les informations intégrées par les stagiaires dans leurs représentations sociales se font également en fonction de l'influence de l'enseignante associée. Les stagiaires étant dans un contexte de formation, et ce, dans le but de réussir un stage, doivent s'adapter aux attentes de leurs enseignantes associées. Isée a fait part de cette dimension durant les entretiens. Elle n'était pas en accord avec l'enseignante associée et a du poser des actions à mi-chemin entre ses convictions et

les attentes de l'enseignante. Isée semble ne pas avoir ancré les informations de son enseignante associée dans ses représentations sociales. Néanmoins, l'enseignante associée a influencé les actions d'Isée. Il est donc impossible d'écarter le rôle de l'enseignante associée dans la façon des stagiaires de construire le sens autour de l'évaluation des apprentissages. Il aurait été intéressant de connaître le point de vue des enseignants associés par rapport à l'évaluation des apprentissages. Des liens auraient pu être réalisés entre les propos des stagiaires et ceux des enseignants associés. Cette thèse met en évidence que la formation initiale ne peut à elle seule modifier les représentations sociales et favoriser l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Il pourrait être intéressant d'aborder les représentations sociales de l'évaluation des apprentissages dans une dynamique de recherche-action intégrant à la fois l'enseignant associé et son stagiaire.

Les résultats de cette recherche soulèvent aussi la question des difficultés à intégrer l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Il s'agit ici de la question la plus importante. Malgré la politique de 1981 (MEQ, 1981) et celle de 2003 (MEQ, 2003), l'optique d'une évaluation qui viendrait soutenir l'apprentissage peine à se développer dans les actions des enseignants (Baribeau, 2009; Bellehumeur & Painchaud, 2008). Les études mettent en évidence l'importance d'intégrer ce type d'évaluation pour améliorer les apprentissages des élèves (Allal & Mottier Lopez, 2007; Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Crooks, 1988; Davies, 2008; Endrizzi & Rey, 2008; Hattie & Timperley, 2007; Martinez et al., 2009; Scallon, 2008; Stiggins, 2008). Même si la formation initiale propose des stratégies et des actions visant à accompagner les apprentissages des élèves, les stagiaires de cette recherche les ont peu considérées. Les résultats de cette recherche laissent sous-entendre que chez les enseignants en place, il existe aussi une confusion par rapport à l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Une proposition de recherche serait de définir les obstacles à l'implantation de ce type d'évaluation des apprentissages. En échangeant avec des enseignants, il serait possible de comprendre pourquoi ce type d'évaluation reste

secondaire et, parfois, absent. Plusieurs recherches se sont intéressées à l'accompagnement des enseignants et ont proposé des dispositifs variés qui semblent fertiles pour amener des changements tels que les communautés d'apprentissages professionnelles (Fontaine, Savoie-Zajc, & Cadieux, 2013), les groupes de codéveloppement professionnel (L'Hostie, Monney, & Nadeau-Tremblay, 2013), l'analyse réflexive ou encore les entretiens d'autoconfrontation croisés prisés dans la tradition ergonomique (Clot et al., 2000). Il y a là, dans ces dispositifs, plusieurs éléments inspirants qui pourraient mettre en évidence les obstacles à l'implantation de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et, peut-être, contribuer à développer des stratégies pour réduire ces obstacles.

7.4. Une invitation aux formateurs des futurs enseignants

À la lumière des résultats, les formateurs des futurs enseignants jouent un rôle essentiel dans l'accompagnement des futurs enseignants. Cette thèse invite les formateurs à réfléchir autour de la question de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et autour de l'accompagnement des futurs enseignants par rapport à leurs représentations sociales.

L'évaluation des apprentissages est encore en tension. La fonction d'aide à l'apprentissage (MEQ, 2003) semble difficilement prendre sa place malgré le fait que plusieurs études reconnaissent son importance dans la réussite des élèves et, malgré le fait que cette fonction fasse partie des attentes actuelles du MELS. Le défi de la formation initiale est de réussir à semer l'idée que l'école doit viser la réussite pour tous. Cette réussite passe nécessairement par une évaluation qui permet à l'élève de savoir quels buts il doit atteindre, quelles sont ses forces et ses difficultés, de savoir comment il peut s'améliorer, etc. Dans un contexte où la confusion est grande par rapport à l'évaluation des apprentissages et où les futurs enseignants se disent peu compétents par rapport à l'évaluation, la collaboration tripartite semble

incontournable puisque chacun est porteur d'un élément clé. Le superviseur universitaire valide les attentes de la formation initiale, l'enseignant associé possède l'expertise en ce qui concerne les attentes et les prescriptions de la profession et le stagiaire, comme observé dans cette recherche, construit ses apprentissages en interprétant les savoirs théoriques pour pouvoir s'adapter au contexte de la classe.

Cette thèse souligne aussi la nécessité de prendre en compte les représentations sociales des futurs enseignants pour les accompagner dans leur cheminement. Les représentations sociales du futur enseignant jouent un rôle prépondérant dans la construction de sens autour de l'évaluation des apprentissages. Les professeurs, les chargés de cours, les enseignants associés ou encore les superviseurs de stage qui accompagnent le futur enseignant ne peuvent ignorer la place des représentations sociales, d'autant plus que chacun de ces intervenants est porteur de ses propres représentations sociales. Plusieurs leviers existent déjà dans la structure de la formation initiale pour accompagner le développement des compétences professionnelles. Ainsi, cette thèse appuie la position du MELS en ce qui concerne la place essentielle des stages (MEQ, 2001a) dans la formation initiale. Les stages permettent aux futurs enseignants d'être en situation réelle et de réaliser des liens entre la théorie et la pratique. Dans le cas de cette recherche, les stages ont permis aussi de dépasser le discours des futurs enseignants et de voir comment les représentations sociales se concrétisent dans l'action. Dans ce contexte, l'accompagnement offert au stagiaire par l'enseignant associé et par le superviseur universitaire est essentiel.

Cette thèse est l'accomplissement de plus de quatre années de travail, je souhaite que ces résultats éclairent les formateurs des futurs enseignants, mais, aussi, nos décideurs politiques et éducatifs. Il ne suffit pas d'implanter un nouveau programme dans le cadre d'une réforme pour modifier les pratiques et les représentations sociales des intervenants en éducation. L'évaluation des apprentissages doit servir à garder

nos élèves sur les bancs d'école afin qu'ils s'accomplissent. L'évaluation au service de l'apprentissage ne peut que motiver nos élèves à persévérer pour atteindre leur réussite.

Celui qui ouvre une porte d'école ferme une prison.

Victor Hugo

APPENDICE A

Questionnaire : Les représentations de l'évaluation des apprentissages chez les finissants en enseignement au BEPEP

PARTIE I : Informations sur le répondant

Mes coordonnées :

Nom, _____ prénom :

Code _____ permanent :

N° _____ téléphone :

Courriel (celui que vous utilisez régulièrement) :

Répondez aux questions :

1. Dans quelle commission scolaire se déroule votre stage?

Commission scolaire des Rives-Du-Saguenay

Commission scolaire de la Jonquière

Commission scolaire du Pays-Des-Bleuets

Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Autres commissions scolaires

Laquelle? _____

2. Dans quelle école a lieu votre stage?

3. Dans quel cycle se déroule votre stage ?

- Préscolaire
 1^{er} cycle
 2^e cycle
 3^e cycle
 Intercycle (ex : 2^e et 3^e années du

primaire)

Code permanent : _____

PARTIE II

Pour les prochaines questions, lire les énoncés. Faites un trait sur la droite pour situer votre position par rapport aux deux oppositions. L'encadré gris vous donne un exemple.

Exemple :

4. Globalement, situez votre compétence à évaluer sur la droite ci-dessous

Je pense que je suis compétent dans l'évaluation des apprentissages, mais je ne me sens pas encore à l'aise lorsque je dois observer mes élèves. Je ne suis donc pas très compétent, mais je me considère au-dessus de la moyenne.

Pas du tout compétent

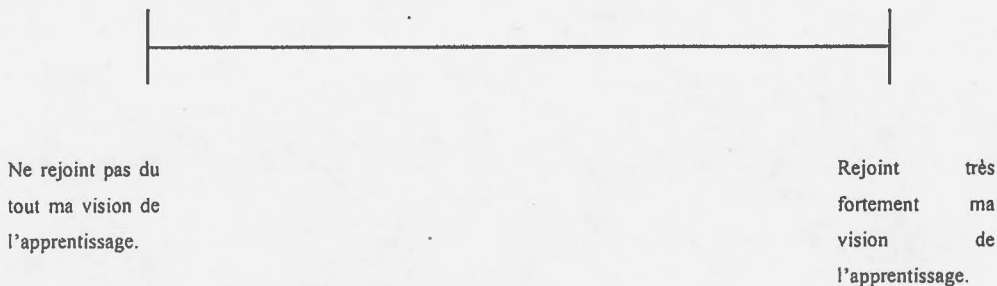
Très compétent

4. Globalement, situez votre compétence à évaluer sur la droite ci-dessous (faites un trait perpendiculaire à la droite) :

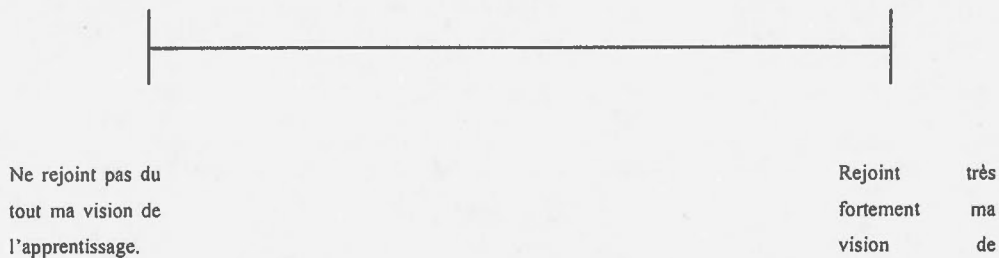


Ma vision de l'apprentissage

5. Pour favoriser l'apprentissage, il est nécessaire de décortiquer les apprentissages en petites unités allant des notions les plus faciles aux plus difficiles.



6. Pour favoriser l'apprentissage, il est nécessaire de proposer à l'élève des situations dans lesquelles il pourra construire ses apprentissages en fonction de ses connaissances antérieures.



l'apprentissage.

7. Pour favoriser l'apprentissage, il est nécessaire de proposer à l'élève des situations dans lesquelles il pourra construire ses apprentissages en collaboration avec ses pairs.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'apprentissage.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'apprentissage.

8. Pour favoriser l'apprentissage, il est nécessaire de proposer à l'élève des situations dans lesquelles il doit mettre en œuvre ses stratégies cognitives et métacognitives pour traiter l'information.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'apprentissage.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'apprentissage.

9. Pour favoriser l'apprentissage, il est nécessaire que l'élève choisisse ses projets personnels.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'apprentissage.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'apprentissage.

10. L'élève a une capacité naturelle à apprendre.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'apprentissage.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'apprentissage.

11. L'élève apprend en développant ses stratégies cognitives et métacognitives.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'apprentissage.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'apprentissage.


12. L'élève agit par réflexe. Il apprend en reproduisant des actions qui ont été renforcées positivement.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'apprentissage.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'apprentissage.


13. L'élève apprend en construisant ses nouveaux apprentissages sur ses connaissances antérieures.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'apprentissage.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'apprentissage.

14. L'élève apprend en confrontant ses connaissances avec ses pairs.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'apprentissage.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'apprentissage.

Ma vision du rôle de l'enseignant

15. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'élève dans la construction de ses apprentissages.



Ne rejoint pas du
tout ma vision du
rôle de
l'enseignant.

Rejoint très
fortement ma
vision du rôle de
l'enseignant.

16. Le rôle de l'enseignant est d'encourager les comportements souhaités en augmentant les renforcements positifs (ex : donner une récompense).



Ne rejoint pas du
tout ma vision du
rôle de
l'enseignant.

Rejoint très
fortement ma
vision du rôle de
l'enseignant.

17. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'élève dans la construction de ses apprentissages en planifiant des situations intégrant la collaboration.



Ne rejoint pas du
tout ma vision du
rôle de
l'enseignant.

Rejoint très
fortement ma
vision du rôle de
l'enseignant.

18. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'élève dans la réalisation de ses projets personnels en mettant à disposition des ressources matérielles et humaines.



Ne rejoint pas du
tout ma vision du
rôle de
l'enseignant.

Rejoint très
fortement ma
vision du rôle de
l'enseignant.

19. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'élève dans la construction de ses stratégies cognitives et métacognitives.

Ne rejoint pas du
tout ma vision du
rôle de
l'enseignant.

Rejoint très
fortement ma
vision du rôle de
l'enseignant.

20. Le rôle de l'enseignant est de planifier des situations visant la collaboration et les conflits cognitifs

Ne rejoint pas du
tout ma vision du
rôle de
l'enseignant.

Rejoint très
fortement ma
vision du rôle de
l'enseignant.

21. Le rôle de l'enseignant est de planifier des situations qui visent la stimulation de la mémoire à long terme et de la mémoire à court terme.

Ne rejoint pas du
tout ma vision du
rôle de
l'enseignant.

Rejoint très
fortement ma
vision du rôle de
l'enseignant.

22. Le rôle de l'enseignant est de planifier les apprentissages en décortiquant le contenu en objectifs.

Ne rejoint pas du
tout ma vision du
rôle de
l'enseignant.

Rejoint très
fortement ma
vision du rôle de
l'enseignant.

23. Le rôle de l'enseignant est de planifier des situations visant la participation active des élèves.

Ne rejoint pas du
tout ma vision du
rôle de
l'enseignant.

Rejoint très
fortement ma
vision du rôle de
l'enseignant.

24. Le rôle de l'enseignant est de planifier les ressources matérielles et humaines et de mettre en place un environnement propice aux apprentissages.

Ne rejoint pas du
tout ma vision du
rôle de
l'enseignant.

Rejoint très
fortement ma
vision du rôle de
l'enseignant.

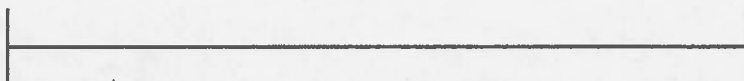
25. L'enseignement est plus efficace si l'enseignant place les élèves dans des situations qui permettent les échanges.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'enseignement.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'enseignement.

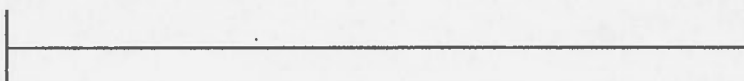
26. L'enseignement est plus efficace si l'enseignant active les connaissances antérieures des élèves.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'enseignement.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'enseignement.

27. L'enseignement est plus efficace si l'enseignant construit avec l'élève des stratégies pour améliorer l'apprentissage.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'enseignement.

Rejoint très
fortement ma
vision de

l'enseignement.

28. L'enseignement est plus efficace si l'enseignant dispense des contenus d'apprentissages.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'enseignement.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'enseignement.

29. L'enseignement est plus efficace si l'enseignant permet aux élèves d'expérimenter des situations appropriées à leurs besoins.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'enseignement.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'enseignement.

Ma vision de l'évaluation

30. L'évaluation formative porte sur les capacités de l'élève à construire ses apprentissages lorsqu'il collabore avec ses pairs.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

31. L'évaluation formative est réalisée par l'élève selon les critères qu'il s'est
lui-même fixé.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

32. L'évaluation formative porte sur les stratégies cognitives et
métacognitives déployées par l'élève.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

33. L'évaluation porte uniquement sur des comportements observables.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

34. L'évaluation formative porte sur les capacités de l'élève à construire ses apprentissages.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

35. L'évaluation formative vise à corriger uniquement l'enseignement donné.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

36. L'évaluation formative vise à repérer la zone proximale de développement de l'élève.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

37. L'évaluation formative vise à informer l'élève sur ses capacités pour qu'il régule ses apprentissages.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

38. L'évaluation par autrui est secondaire.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

39. L'évaluation formative vise à repérer les démarches d'apprentissage que l'élève suit.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

40. L'évaluation faite par l'élève permet un apprentissage autodéterminé et responsable.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

41. Le rôle de l'évaluation est d'apporter des rétroactions à l'élève sur son cheminement par rapport à sa zone proximale de développement.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

42. Le rôle de l'évaluation vise à mesurer les acquis de l'élève en comptabilisant les objectifs réussis.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de

Rejoint très
fortement ma

l'évaluation.

vision de
l'évaluation.

43. Le rôle de l'évaluation est d'apporter des rétroactions à l'élève sur son cheminement.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

44. Le rôle de l'évaluation est d'apporter des rétroactions à l'élève sur son cheminement par rapport aux stratégies qu'il met en œuvre.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

45. L'évaluation doit sanctionner les apprentissages de l'élève.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de

l'évaluation

46. L'évaluation doit permettre à l'élève de repérer ses forces et ses défis.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

47. L'évaluation réalisée par les pairs permet à l'élève de repérer ses forces et ses défis.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

48. L'autoévaluation de ses stratégies, permet à l'élève de gagner en autonomie.

Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

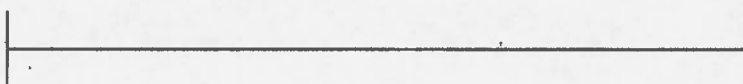
49. L'autoévaluation et l'autocritique par l'élève sont fondamentales dans la réalisation de ses projets personnels.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

50. L'évaluation englobe autant les connaissances déclaratives (savoirs) que les connaissances conditionnelles (savoir-être) et procédurales (savoir-faire).



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

51. Lorsque l'évaluation est faite par les pairs, elle permet de pousser plus loin la réflexion de l'élève.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

56. L'évaluation est au service de l'élève qui la met à profit pour s'améliorer.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

57. L'évaluation motive l'élève à persévérer dans ses apprentissages.



Ne rejoint pas du
tout ma vision de
l'évaluation.

Rejoint très
fortement ma
vision de
l'évaluation.

APPENDICE B

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2 et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

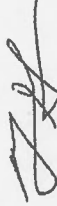
La présente est délivrée pour la période du 23 mars 2012 au 31 décembre 2013.

Pour le projet de recherche intitulé : *Les représentations de l'évaluation des apprentissages chez les finissants en enseignement primaire.*

Responsable du projet de recherche : *Madame Nicole Morney*

No référence – Approbation éthique : 602.184-02

Fait à Ville de Saguenay, le 23 mars 2012



François Guérard
Président
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

APPENDICE C

Canevas des entretiens d'autoconfrontation Léa

ENTRETIEN 1	ENTRETIEN 2	ENTRETIEN 3
<p>Mise en situation Rappel de la recherche et des objectifs de l'entretien</p> <p>Présentation de la durée de l'entretien et des modalités d'enregistrement</p> <p>Rappel de la confidentialité</p> <p>Séquence 1 : 7min07-9min10 (mise en situation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette première séquence? (<i>Par rapport aux apprentissages? Par rapport à l'élève?</i>) - Pour quelle raison choisis-tu cette mise en situation? - Quels sont les points forts d'un tel type de mise en situation? - Comment décrirais-tu ton rôle dans cette première partie? Le rôle de tes élèves? - Comment choisis-tu l'élève que tu vas interroger? - Est-ce que cette séquence permet à l'élève de se situer dans ses apprentissages? Comment? - Est-ce que cette séquence te permet d'évaluer tes élèves? Quelles informations gardes-tu de tes échanges avec les élèves? 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avant de débiter, peux-tu m'expliquer comment tu conçois l'apprentissage? - Comment un élève apprend? De quoi a-t-il besoin pour apprendre? Quel type de pédagogie avantage l'apprentissage de l'élève? - Quelle était ton intention dans cette leçon? - Pourquoi l'avoir fait en collectif? - Peux-tu m'expliquer quels étaient les apprentissages visés (adverbes)? - Est-ce que les élèves connaissaient déjà les adverbes? Quel enseignement avait déjà été fait? - Qu'est-ce pour toi un élève autonome? Quelles actions vas-tu mettre en place pour qu'il soit autonome? <p>Séquence 1 : 8min25 – 10min30 (Les élèves lisent les phrases)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer pour quelles raisons tu fais faire la lecture aux élèves? - Comment choisis-tu les élèves qui lisent? <p>Séquence 2 : 10min30 – 11min35 (consignes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette deuxième séquence? 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avant de débiter, peux-tu m'expliquer ta formation? - As-tu un autre bac? Un certificat? Quelle formation au CEGEP? - Explique-moi comment l'élève retient les notions à long terme? - Que doit mettre l'enseignant en place pour que l'élève retienne les notions? - Quel type de pédagogie avantage l'apprentissage de l'élève? - Quelle était ton intention dans la période que tu nommes atelier? - Quelle définition donnes-tu à ateliers? - Peux-tu m'expliquer quels étaient les apprentissages visés? - Combien de fois réalises-tu ces activités par semaine? - Comment choisis-tu les activités à mettre dans les ateliers? - Sont-elles évaluées? Comment? <p>Séquence 1 : Début (L'EA explique les livres)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer ce qu'est le défi

<p>Séquence 2 : 10min09 – 14min03 (modelage, exemple et ensemble)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette deuxième séquence? (<i>Par rapport aux apprentissages? Par rapport à l'élève?</i>) - Pour quelle raison choisis-tu le modelage? - Comment décrirais-tu ton rôle dans cette deuxième partie? Le rôle de tes élèves? - Est-ce que cette séquence permet à l'élève de se situer dans ses apprentissages? Comment? - Est-ce que cette séquence te permet d'évaluer la compréhension de tes élèves? Comment? - Quelles informations gardes-tu de tes échanges avec les élèves? <p>Séquence 3 : 15min45-18min22 (élève fait l'exercice au tableau)</p> <p>Tu as débuté par une mise en situation, ensuite le modelage, quelle est ton intention en faisant venir un élève au tableau (2^e élève)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour quelle raison choisis-tu de refaire deux exemples au tableau? - Pourquoi poses-tu ces questions? Quelles informations cherches-tu? - À la fin tu reprends la démarche au complet, pour quelles raisons? - Quelles informations gardes-tu de tes échanges avec les élèves? - À cette étape, comment juges-tu les apprentissages de tes élèves? Explique-moi? <p>Séquence 4 : 23min13 – 26min05 (travail individuel, l'enseignant se promène)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention en en donnant du 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle est l'importance de rappeler les connaissances antérieures? - Pourquoi décider de rappeler les connaissances antérieures maintenant et non avant de débiter? <p>Séquence 3 : 12min45- 14min24 (travail collectif)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention en faisant le travail collectivement? - Comment choisis-tu les élèves qui répondent aux questions? - Dans ce cas, tu choisis une élève qui ne levait pas la main, pourquoi? - Quel est ton rôle? Quel est le rôle de tes élèves? - En quoi la répétition est importante? <p>Séquence 4 : 20min27 – 26min25 (travail en collectif)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs mains sont levées, mais tu attends la réponse de cette élève? Pour quelle raison? - Tu répètes systématiquement ce que les élèves disent, pourquoi? - Les élèves te donnent plusieurs réponses fausses, pourtant tu attends la bonne réponse, explique-moi? - Comment expliques-tu la confusion de tes élèves? - Comment considères-tu les apprentissages des tes élèves à ce moment-ci? Compréhension-ils? - Comment considères-tu l'efficacité de cette approche question-réponse sur les apprentissages des élèves? <p>Séquence 5 : 28min01-29min53 (travail</p>	<p>lecture?</p> <p>Planifié par qui?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les élèves ciblés? - Quel suivi est fait auprès de ces élèves? - Comment sont-ils évalués? <p>Séquence 2 : 6min38 - 7 min (aide individuelle à un élève)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette deuxième séquence? <p>Séquence 3 : 9min14 (plan de travail)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décris-moi ce qu'est le plan de travail? - À quoi il sert? Pour quelle raison il est intéressant? Son fonctionnement? - Combien de fois par semaine? - Qu'y insères-tu? Quels types d'activités? - Les activités sont-elles toutes obligatoires? (tous les élèves vont les faire) - Comment évalues-tu les activités? - Sont-elles comptabilisées? <p>Séquence 4 : 24min59 (paniers des défis)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel type de fiches est mis dans chaque panier (math, lecture, écriture et grammaire)? - En écriture, il y avait deux questions et les élèves écrivaient deux lignes, que penses-tu de cette activité? Qu'est-ce l'écriture? - Comment évalues-tu l'écriture? - Les élèves qui réalisent le défi lecture, devront-ils réaliser ces fiches? <p>Questions en rafale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tout au long de l'activité, on te voit corriger individuellement, quelle correction fais-tu?
---	--	---

<p>travail individuel?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lorsque tu te promènes, quel est ton rôle? Que fais-tu? Que se passe-t-il dans ta tête? - Tu donnes des indices à tes élèves comme d'aligner vos chiffres, n'oublie pas de remettre tes virgules à la fin, pour quelles raisons le fais-tu? - On te voit aider un élève, quelle est ton intention avec cet élève? - À cette étape, comment juges-tu les apprentissages de tes élèves? Explique-moi? Gardes-tu des traces? Lesquelles? - Que fais-tu avec les élèves qui n'ont pas compris? - Est-ce que cette séquence permet à l'élève de se situer dans ses apprentissages? Comment? Plus qu'avant ou non? Pourquoi? 	<p>collectif, tu reviens sur la phrase précédente)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu as laissé les élèves dans l'erreur et tu y reviens, pourquoi? - Penses-tu qu'ils comprennent bien? - Tu laisses aller le débat. Les élèves sont confus. Quelle est ton intention? - À cette étape, comment juges-tu les apprentissages de tes élèves? - Es-tu capable de repérer les élèves en difficulté? <p>Séquence 6 : 40min00-42min14 (Dernière phrase du travail collectif)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu questionnes pour dire aux élèves que ce n'est pas juste, explique-moi pourquoi cette stratégie? - Nous sommes à la dernière question et les élèves hésitent encore, à ton avis, à quel niveau se situe la compréhension de tes élèves? - À quoi servent tes deux questions? Est-ce que tout le monde a compris, oui... Est-ce que vous avez des questions... non... 	<ul style="list-style-type: none"> - Notes-tu des commentaires? - Quel rôle donnes-tu à ces commentaires? - Que fais-tu si un élève te donne un travail avec beaucoup d'erreurs? - Quelles traces gardes-tu de ces fiches pour l'évaluation? - Est-ce une structure d'enseignement que tu utilises régulièrement? Pour quels apprentissages? - Vas-tu revenir sur ces apprentissages? Quand et comment? - Quel est le rôle de l'évaluation en général? <p>Que retiens-tu des trois entretiens que nous avons eus ensemble? Quels bénéfices en retires-tu? Quelles questions sont encore en suspens?</p>
<p>Séquence 5 : 37min00- 42min20 (retour collectif)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour quelles raisons tu réalises un retour en grand groupe? - À cette étape, comment juges-tu les apprentissages de tes élèves? <p>Questions en rafale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que penses-tu de l'efficacité de la séquence d'enseignement (mise en situation, modelage, exemples au tableau, travail individuel, et retour en grand groupe) sur les apprentissages des élèves? - Est-ce une structure d'enseignement que tu utilises régulièrement? Pour quels apprentissages? - Comment gères-tu les élèves qui n'ont pas 	<p>Questions en rafale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que penses-tu de l'efficacité de la séquence d'enseignement en collectif sur les apprentissages des élèves? - Est-ce une structure d'enseignement que tu utilises régulièrement? Pour quels apprentissages? - Vas-tu revenir sur ces apprentissages? Quand et comment? - Quel type d'évaluation prévois-tu faire pour intégrer ces apprentissages? - Pour toi, quelle enseignante veux-tu devenir? - Quelle pédagogie privilégies-tu? 	

compris? Quel type d'évaluation prévois-tu ?	- Dans cette situation, tu parles beaucoup, ton enseignement est plutôt magistral, peux-tu m'expliquer, pour quelles raisons tu enseignes magistralement?	
---	---	--

Canevas des entretiens d'autoconfrontation Isée

ENTRETIEN 1	ENTRETIEN 2	ENTRETIEN 3
<p>Mise en situation Rappel de la recherche et des objectifs de l'entretien. Présentation de la durée de l'entretien et des modalités d'enregistrement Rappel de la confidentialité</p> <p>Séquence 1 : 0min50-4min43 (mise en situation) - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette première séquence ? (<i>Par rapport aux apprentissages? Par rapport à l'élève?</i>) - Pour quelle raison choisis-tu de dessiner le schéma en arbre (donne la stratégie)? (croyances) - Pour quelle raison fais-tu cette mise en situation collectivement? - Comment décrirais-tu ton rôle, le rôle de tes élèves? - Es-tu es capable, à ce moment-ci, de juger la compréhension de tes élèves par rapport aux apprentissages que tu vises?</p> <p>Séquence 2 : 4min43 -5min25 (explication de l'exposant) - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette deuxième séquence? (<i>Par rapport aux apprentissages? Par rapport à l'élève?</i>) - Pourquoi leur faire prendre la calculatrice ? - Quel lien vois-tu entre la calculatrice et l'exposant? - Qu'est-ce que tu cherches à leur faire</p>	<p>Mise en situation - Avant de débiter, peux-tu m'expliquer comment tu conçois l'apprentissage? - Comment un élève apprend? De quoi a-t-il besoin pour apprendre? - Quels sont les outils ou les façons pour l'enseignant de vérifier si l'élève a réalisé ces apprentissages? - Quel type de pédagogie avantage l'apprentissage de l'élève? - Quelle était ton intention dans cette leçon? - Pourquoi l'avoir fait en collectif? Lors de l'entretien, tu avais parlé des limites de l'enseignement collectif avec les élèves moins motivés, pourquoi avoir choisi de le refaire en collectif. - Peux-tu m'expliquer quels étaient les apprentissages visés (préposition)? - Est-ce que les élèves connaissaient déjà les prépositions? Quel enseignement avait déjà été fait? - Qu'est-ce pour toi un élève autonome? - Quelles actions vas-tu mettre en place pour qu'il soit autonome?</p> <p>Séquence 1 : 9min29 – 12min38 (activation des connaissances antérieures) -Peux-tu m'expliquer ton intention? -Quelle importance donnes-tu aux connaissances antérieures? -Pourquoi les activer? -Combien de temps passes-tu en général à</p>	<p>Mise en situation - Avant de débiter, peux-tu m'expliquer ta formation? As-tu un autre bac? Un certificat? Quelle formation au CEGEP? - Explique-moi comment l'élève retient les notions à long terme? - Que doit mettre l'enseignant en place pour que l'élève retienne les notions? - Quel type de pédagogie avantage l'apprentissage de l'élève? - Quelle était ton intention dans cette SA? - Peux-tu m'expliquer quels étaient les apprentissages visés? - Utilises-tu cette structure régulièrement lorsqu'il s'agit de noter tes élèves sur l'écriture?</p> <p>Séquence 1 : 6min37- 7min39 (explications de la stagiaire) - Peux-tu m'expliquer ton intention? - Tu leur dis que tu as mis une note, c'était donc une évaluation? - Quelles SA avaient été faites avant qu'ils écrivent ce texte? - Quels étaient les critères de corrections? - Est-ce que les élèves les connaissaient? - Que devront faire les élèves lorsqu'ils recevront leur texte?</p> <p>Séquence 2 : 8min06-9min04 (la stagiaire explique ce qu'elle faisait) - Quel type de rétroaction donnais-tu aux élèves?</p>

<p>comprendre?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que les élèves savent ce qu'est un exposant? - Comment décrirais-tu ton rôle, le rôle de tes élèves? - Qu'est-ce que cette partie te donne comme informations par rapport aux apprentissages des élèves? <p>Séquence 3 : 8min40- 11min18 (explication de l'exposant)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention dans ces explications? (<i>Par rapport aux apprentissages? Par rapport à l'élève?</i>) - Pour quelle raison demandes-tu aux élèves s'ils l'ont déjà vu? - Un élève te donne la réponse, 2 x 2, mais tu ne gardes pas sa réponse? Pourquoi? - Quels apprentissages vises-tu? 	<p>activer les connaissances?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu laisses aller les erreurs, ne rétroagit pas vraiment pourquoi? - Comment choisis-tu les élèves qui répondent? <p>Séquence 2 : 21min00- 32min13 (consignes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es-tu à l'aise avec cette séquence? - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette deuxième séquence? (<i>Par rapport aux apprentissages? Par rapport à l'élève?</i>) - Quelle est l'importance de présenter la définition? - Que penses-tu de la difficulté de tes questions? (analyse de la phrase, le groupe du nom) - Que penses-tu de la réflexion de tes élèves? - Tu dis est-ce qu'on aurait pu mettre uniquement on a habitude ses animaux? Les réponses des élèves sont mitigées? Les as-tu entendues? <p>Séquence 3 : 34min45- 48min46 (1ere phrase)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention en faisant trouver collectivement la préposition? (<i>Par rapport aux apprentissages? Par rapport à l'élève?</i>) <i>Où tu les as choisis?</i> - Pourquoi choisis-tu Christopher? - Quel est le rôle de tes élèves? - Est-ce qu'ils y répondent? - Qu'aurais-tu pu faire à ce moment? - Comment considères-tu les apprentissages des élèves à ce moment-ci? Comprennent-ils? - Comment expliques-tu la confusion de tes élèves? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pour chaque rétroaction que tu donnes que vises-tu? - Tu dis à l'élève, as-tu fait toutes les étapes? - Quelles étaient ces étapes? - Quels liens avec les critères? Avec la compétence à écrire? - Tu dis aux élèves que c'est parce qu'ils font les étapes trop rapidement qu'ils oublient plein de choses, que veux-tu dire? <p>Séquence 3 : 9min51 -12min30 (présente son texte)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention dans cette séquence? - Pourquoi avoir inventé ton texte? - Les élèves les connaissent-ils quand ils ont écrit leur texte? - Avaient-ils en leur possession la grille de critères? - Ta grille de corrections (feuille bleue), est-ce les mêmes que les critères que tu leur avais donnés? <p>Séquence 4 : 13min-14min06 (présente le premier critère)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le premier critère est d'adapter le texte à la situation d'écriture, tu dis que c'est de choisir un animal et une action. Signification? - Quelle pondération donnes-tu à ce critère? <p>Séquence 5 : 19min20min-20min30 (présente le deuxième critère)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le deuxième critère est « ai-je donné assez d'informations pour comprendre l'histoire » ? Signification? - Quelle pondération donnes-tu à ce critère?
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Es-tu capable d'observer les élèves qui réussissent ou pas? - Est-ce que dans le clic math, les élèves doivent uniquement calculer des puissances au carré? - Pourquoi avoir décidé de ne travailler que sur les carrés en collectif? <p>Séquence 6 : 28min50-29min30</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu as écrit les numéros à réaliser sur le tableau blanc. Comment choisis-tu les numéros à faire ou pas? - Lorsque les élèves travaillent en individuel, que fais-tu? Quel est ton rôle? - On te voit aider un élève, quelques informations gardes-tu de ton intervention? - Tu proposes de prendre la calculatrice, pourquoi? 	<p>Questions en rafale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que penses-tu de l'efficacité de la séquence d'apprentissage en collectif sur les apprentissages des élèves? - Où sont les points forts? Les points moins bien réussis? - Est-ce une structure d'enseignement que tu utilises régulièrement? Pour quels apprentissages? - Vas-tu revenir sur ces apprentissages? Quand et comment? - Quel type d'évaluation prévois-tu faire? (Lors du dernier entretien, tu m'avais dit que vous faisiez beaucoup d'activités et qu'ensuite il y avait un examen, est-ce le même processus pour ces apprentissages?) - Pour toi, quelle enseignante veux-tu devenir? - Avec quelles croyances? - Quelle pédagogie privilégies-tu? - Dans cette situation, tu parles beaucoup, ton enseignement est plutôt magistral, peux-tu m'expliquer, pour quelles raisons tu enseignes magistralement? 	<p>Que veux-tu dire assez d'informations, 2, 3, 4, 5?</p> <p>Séquence 6 : 27min45-31min40 (présente le troisième critère)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le troisième critère est « est-ce que certaines idées sont superflues » ? Signification? - Quelle pondération donnes-tu à ce critère? - Comment corriges-tu ce critère? - Combien d'idées superflues acceptes-tu? - Un élève avec beaucoup d'imagination pourrait avoir beaucoup d'idées superflues, comment vas-tu le corriger? <p>Questions en rafale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu décides de faire corriger les élèves après 3 critères, pourquoi? - Les élèves corrigent ensuite leur texte et ajoutent les améliorations qu'ils apporteraient, leur note va-t-elle être ajustée? - Quelles traces gardes-tu des corrections de tes élèves? - Va-t-il y avoir une autre composition dans laquelle les élèves pourront réutiliser ces critères? - Comment as-tu choisi les critères? - Ont-ils un lien avec le PFEQ? - Que penses-tu de l'efficacité de la SA sur les apprentissages des élèves? - Quel est le rôle de l'évaluation en général? - À quel moment évalues-tu? À quel moment dans ta SA? - Que retiens-tu des trois entretiens que nous avons eus ensemble? Quels bénéfices en retires-tu? Quelles questions sont encore en suspens?
<p>Questions en rafale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par la suite, lors du travail individuel, tu es allée répondre à plusieurs questions, penses-tu que les élèves avaient bien compris la notion? - Au niveau de l'évaluation, gardes-tu des traces de ce que les élèves ont fait dans clic math? - Comment tu t'y es pris pour la planification de cette situation d'enseignement apprentissages? - Vas-tu revenir sur cette notion? Quand, comment? - Comment juges-tu l'efficacité de ta situation d'enseignement-apprentissage sur les apprentissages de tes élèves (compréhension)? - Pourquoi avoir travaillé collectivement? - Que changerais-tu? Pourquoi? 		

Canevas des entretiens d'autoconfrontation Anne

ENTRETIEN 1	ENTRETIEN 2	ENTRETIEN 3
<p>Mise en situation Rappel de la recherche et des objectifs de l'entretien</p> <p>Présentation de la durée de l'entretien et des modalités d'enregistrement</p> <p>Rappel de la confidentialité</p> <p>Séquence 1 : 12min30-15min41 (présentation de l'exercice 1)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette première séquence qui vise à donner des explications autour de l'évaluation? - Est-ce que tu le fais systématiquement pour toutes les évaluations? - Pourquoi fais-tu surligner une cage pour petits animaux? - Comment décrirais-tu ton rôle dans cette première partie? Quel est le rôle de tes élèves? - Quel enseignement les élèves ont reçu par rapport aux additions en colonne? <p>Séquence 2 : 15min41 (exercice 1b)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette deuxième séquence? - Est-ce que les élèves savent ce qu'est une équation? - Comment ça a été enseigné (quand, comment, etc.) - Sur quoi se porte ton attention? <p>Séquence 3 : 16min15- 17min05 (question 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention dans tes explications? - Pour quelle raison suggères-tu une démarche aux 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avant de débiter, peux-tu m'expliquer comment tu conçois l'apprentissage? - Comment un élève apprend? - De quoi a-t-il besoin pour apprendre? - Peux-tu m'expliquer quels étaient les apprentissages visés dans l'évaluation? - Est-ce que les élèves sont habitués à réaliser des compréhensions de texte? <p>Lors de la dernière entrevue, tu m'expliquais que vous faisiez plusieurs petites évaluations et qu'ensuite, il y en avait une plus grande. Quel type d'évaluation était-ce?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment as-tu corrigé cette évaluation? Quels critères? Quelle pondération? <p>Séquence 1 : 10min03-10min31 (Rappel des connaissances)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce l'école en folie? - Quels apprentissages étaient visés par cette activité? - Comment l'enseignement s'est déroulé? - Combien de périodes ont été consacrées à l'école en folie? - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette première séquence qui vise à rappeler cette activité? 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avant de débiter, peux-tu m'expliquer ta formation? - As-tu un autre bac? Un certificat? - Quelle formation au CEGEP? - Explique-moi comment l'élève retient les notions à long terme? - Que doit mettre l'enseignant en place pour que l'élève retienne les notions? - Quel type de pédagogie avantage l'apprentissage de l'élève? - Quelle était ton intention dans cette SA? - Est-ce que les élèves avaient déjà vu ces stratégies, cette façon de procéder? Était-ce une révision? - Peux-tu m'expliquer quels étaient les apprentissages visés? - Utilises-tu cette structure régulièrement avant de réaliser une composition écrite? <p>Séquence 1 : 1min35-2min50 (Rappel des connaissances)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention dans cette séquence? - Qui est Martine? <p>Séquence 2 : 5min35-7min24 (Présente les différentes étapes dans l'histoire : Qui?)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour chaque étape, tu présentes une diapositive avec des questions et des exemples, quelle est ton intention en procédant ainsi? - D'où te vient l'idée de cette structure? - Quels avantages vois-tu pour tes élèves? - Pourquoi demander aux élèves de donner d'autres exemples?

<p>élèves?</p> <ul style="list-style-type: none"> - À ton avis, quels sont les apprentissages visés par la question no 2? - Est-ce que les élèves ont déjà eu à résoudre des questions de ce type? <p>Séquence 4 : 17min07 – 19min23 (question 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention en rappelant deux fois que l'exercice a déjà été fait ce matin? - Est-ce que les élèves ont eu d'autres séquences d'apprentissages avant la matinée pour travailler sur cette évaluation, précisément sur l'addition en colonne à trois chiffres? - Quel est le rôle de cette évaluation? - Quelle importance tu lui donnes? - Comment vas-tu réutiliser ces résultats? - Quels types d'apprentissage es-tu en train d'évaluer? - Quelles sont les informations que tu retiens de cette évaluation? <p>Séquence 5 : 21min35- 22min53</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lorsque tu te promènes, quel est ton rôle? Que fais-tu? Que se passe-t-il dans ta tête? - Tu donnes des indices à tes élèves comme d'écrire la démarche, pour quelles raisons? - Que considères-tu important, la démarche ou le produit? Comment vas-tu corriger - On te voit aider un élève, quelle est ton intention lorsque tu réponds aux élèves? - À cette étape, comment juges-tu les apprentissages de tes élèves ? <p>Séquence 6 : 24min30-25min16</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regarde les élèves de ta classe... Que constates- 	<p>Séquence 2 : 10min31-11min15 (Explication des 2 étapes)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer les deux étapes de l'évaluation (écriture, questions) - Quelle est ton intention lorsque tu les fais écrire? - Quels sont les apprentissages que tu vises quand tu les fais écrire? (compétences, stratégies, connaissances) - Que fais-tu avec un élève plus lent ou moins motivé à écrire? - Tu fais la distinction en disant à tes élèves que la différence entre l'école en folie et l'activité de la matinée est que celle-ci est une évaluation. - Quelle distinction tu fais entre les deux activités pour toi? - Quelle est la visée de l'activité de l'école en folie? - Quelle est la visée de l'activité du matin? - Qu'est-ce qui change dans le rôle de tes élèves par rapport à ces deux activités? <p>Questions en rafales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Combien de temps ça a pris pour écrire le texte? - Combien de temps ça a pris pour répondre aux questions? - Quelle est la suite de l'enseignement après l'évaluation? - Corriges-tu l'évaluation avec les élèves? 	<p>Séquence 3 : 16min48-18min05 (Présente la grille avec les étapes et quelques idées)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention quand tu présentes cette grille aux élèves? - À quoi sert le plan que tu remets aux élèves? - Pourquoi avoir choisi cette structure? - D'où te vient l'idée de cette structure? - Quels avantages vois-tu pour tes élèves? - Quelles sont les étapes après avoir complété la grille? <p>Séquence 4 : 18min48-19min20 (Présente la grille avec les étapes et quelques idées)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu dis que c'est un travail individuel et un travail qui compte, explique-moi? - Quelle différence entre un travail qui compte et qui ne compte pas? (Traces?) - Comment est consigné un travail qui compte dans le bulletin par rapport à un travail qui ne compte pas? - Combien de textes ont réalisé les élèves avant celui-ci, selon le même plan? - Comment a été réalisé l'enseignement? - Quelles corrections avaient été faites sur ces textes? - Quelles rétroactions ont été faites? - Avaient-ils des critères? Étaient-ce les mêmes que cette fois-ci? <p>Questions en rafales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle était la qualité des compositions de tes élèves? - Es-tu satisfaite de ta SA? - Comment corriges-tu les compositions?
--	--	---

<p>tu?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans l'ensemble, as-tu l'impression que les élèves ont acquis les apprentissages que tu visais? - Quelle est la suite de ton enseignement? - Que vas-tu faire en regard des résultats de cette évaluation? 	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que les élèves ont bien réussi l'évaluation? - Que vas-tu faire avec les élèves qui ont échoué? 	<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les critères de correction? - Est-ce que les élèves avaient accès aux critères? - Quel est le rôle de l'évaluation en général? - Que retiens-tu des trois entretiens que nous avons eus ensemble? - Quels bénéfices en retires-tu? - Quelles questions sont encore en suspens?
---	---	--

Canevas des entretiens d'autoconfrontation Éva

ENTRETIEN 1	ENTRETIEN 2	ENTRETIEN 3
<p>Mise en situation Rappel de la recherche et des objectifs de l'entretien</p> <p>Présentation de la durée de l'entretien et des modalités d'enregistrement</p> <p>Rappel de la confidentialité</p> <p>Séquence 1 : 5min08 – 7min07 (mise en situation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette première séquence? - Pour quelle raison choisis-tu cette mise en situation? - Quels sont les indices qui te permettent de dire que les élèves ont compris ce que tu veux qu'ils apprennent? - Comment décrirais-tu ton rôle dans cette première partie? Quel est le rôle de tes élèves? - Est-ce que cette séquence te permet d'évaluer la compréhension de tes élèves? <p>Séquence 2 : 9min04 – 10min10 (stratégies pour mettre en ordre l'histoire)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette deuxième séquence? - Quels apprentissages vises-tu? - Comment décrirais-tu ton rôle dans cette deuxième partie? Quel est le rôle de tes élèves? - Est-ce que cette séquence te permet d'évaluer la compréhension de tes élèves à ce stade-ci? - Quelles informations gardes-tu de tes échanges avec les élèves? 	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - A vant de débiter, peux-tu m'expliquer comment tu conçois l'apprentissage? - Comment un élève apprend? - De quoi a-t-il besoin pour apprendre? - Peux-tu m'expliquer quels étaient les apprentissages visés? - Est-ce que les élèves connaissaient déjà les stratégies de résolution de problème? - A quel niveau, bien, plutôt bien, très bien, etc.? - Pourquoi avoir donné une couleur par stratégies (rouge, bleu, etc.) - Qu'est-ce pour toi un élève autonome? - Quelles actions vas-tu mettre en place pour qu'il soit autonome? <p>Séquence 1 : 1min28 – 2min40 (Rappel des connaissances antérieures)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer pour quelles raisons tu poses ces questions? <p>Séquence 2 : 5min50 – 10min36 (enseignement explicite)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette deuxième séquence qui est en fait du modelage? - Pourquoi avoir choisi de faire du modelage? - Tu mets les stratégies au tableau avec des couleurs, mais tu changes de couleur pour entourer les informations importantes? <p>Un élève te fait la remarque, pourquoi ne pas avoir changé de couleur?</p>	<p>Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> - A vant de débiter, peux-tu m'expliquer ta formation? - As-tu un autre bac? Un certificat? - Quelle formation au CEGEP? - Explique-moi comment l'élève retient les notions à long terme. - Que doit mettre l'enseignant en place pour que l'élève retienne les notions? - Quel type de pédagogie avantage l'apprentissage de l'élève? - Quelle était ton intention dans la cette SA? - Peux-tu m'expliquer quels étaient les apprentissages visés? - Est-ce que les élèves connaissaient déjà ces notions ou stratégies? <p>Séquence 1 : 1min13 – 3min36 (Un enfant use de ses stratégies pour trouver le verbe)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer pour quelles raisons tu poses ces questions? - Un enfant te dit qu'elle a de la misère à comprendre, tu décides de rappeler les stratégies... Quelle est ton intention ? <p>Séquence 2 : 4min29 – 6min39 (La stagiaire donne la consigne pour réaliser l'exercice)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peux-tu m'expliquer ton intention dans cette deuxième séquence? - Pourquoi faire travailler les élèves en équipe de 2? - Tu rappelles les stratégies, pourquoi?

<p>Séquence 3 : 11 min 18- 14 min 00 (travail d'équipe)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour quelle raison choisis-tu de les placer en équipe? Comment choisis-tu les équipes? - Comment décrirais-tu ton rôle dans cette troisième partie? - Tu te promènes, que penses-tu? - Tu donnes des indices (faut lire les consignes, est-ce que c'est ça le titre?) Pourquoi poses-tu ces questions? - À la fin tu reprends la démarche au complet, pour quelles raisons? - Quelles informations gardes-tu de tes échanges avec les élèves? - À cette étape, comment juges-tu les apprentissages de tes élèves? Explique-moi? <p>Séquence 4 : 17 min 37 – 19 min (travail d'équipe, une équipe en difficulté)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu as repéré ce groupe, pourquoi es-tu allé vers eux? - A près ton intervention, à quel niveau juges-tu les apprentissages de tes élèves ? Explique-moi? - Gardes-tu des traces? Lesquelles? <p>Séquence 5 : 22 min 45-26 min 43 (retour collectif)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention dans ce retour en grand groupe? - Comment choisis-tu l'élève qui vient au tableau? - Vas-tu garder des traces de tes observations? - À cette étape, comment juges-tu les 	<ul style="list-style-type: none"> - Lors de la dernière entrevue, tu m'as parlé de l'importance d'aller chercher les styles d'apprentissages comme les visuels, les auditifs et les kinesthésiques, dans ce cas, que penses-tu du changement de couleurs que tu fais? - Tu entoures en bleu des phrases complètes au lieu des nombres, pour quelles raisons? <p>Séquence 3 : 13 min 54- 18 min 30 (pratique guidée)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention dans cette pratique guidée? - Pour quelle raison choisis-tu de faire une pratique guidée (ils connaissent déjà ces stratégies)? - En regard à notre dernier entretien, tu disais que c'était important que les élèves travaillent en équipe, ils étaient capables de s'entraider, de s'expliquer les choses différemment. Pourquoi ne pas avoir fait un travail d'équipe pour ce problème? - Comment as-tu choisi ton problème? - À cette étape, comment juges-tu les apprentissages de tes élèves (compris, ou non, en voie d'acquisition, etc.)? Explique-moi... - Comment vas-tu considérer le travail écrit que tu donnes? Qu'en fais-tu? Gardes-tu des traces de ces informations? <p>Séquence 4 : Suite – 20 min 10 (travail individuel)</p> <ul style="list-style-type: none"> - À deux reprises, tu dis que ça va être une révision, explique-moi? 	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi les élèves font uniquement le numéro 1? - Comment as-tu choisi ta fiche? L'as-tu créée? Que penses-tu du niveau de difficulté? <p>Séquence 3 : 17 min 54- 20 min 40 (correction collective)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention en corrigeant collectivement? - Pourquoi tu décides de noter la phrase au tableau, pourquoi? <p>Séquence 4 : Suite – 22 min 18 (travail individuel)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cette fois-ci, tu décides de ne pas noter la phrase au TN, pourquoi? - À cette étape, comment juges-tu la compréhension de tes élèves (compris, ou non, en voie d'acquisition, etc.)? Explique-moi... <p>Séquence 5 : 26 min 45-29 min 45 (une élève a détaillé le GN)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les phrases b à f, tu as décidé de ne pas les écrire, arrivée au bout de l'exercice un, tu décides de faire un exemple supplémentaire au tableau, pourquoi? - Quelle est ton intention dans cet exemple? - Pourquoi choisis-tu cette élève pour venir au tableau (elle avait détaillé son GN)? - À cette étape, comment juges-tu les apprentissages de tes élèves (compris, ou non, en voie d'acquisition, etc.)? <p>Séquence 6 : 30 min 45-34 min (La stagiaire donne la consigne du deuxième exercice)</p>
---	--	---

<p>apprentissages de tes élèves ?</p> <p>Séquence 6 : 28min 6-3 min40 (mise en ordre de l'histoire)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention en relisant le texte? - Pour quelle raison acceptes-tu volontairement l'erreur? - Quelles informations gardes-tu de tes échanges avec les élèves? - À la fin de la remise en ordre des parties de texte, comment juges-tu les apprentissages de tes élèves ? Explique-moi? <p>Séquence 7 : 41min 6-4 min50 (Travail écrit collectif)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu demandes aux élèves avant la séquence de lire tous les énoncés ensuite, tu fais faire le travail collectivement, quelle est ton intention en faisant le travail écrit collectivement? - Tu fais lever la main à tes élèves pour dire s'ils sont d'accord ou non, pourquoi? Quelle est ton intention? - Tous les élèves ne lèvent pas la main, donc, ils ne sont pas d'accord, comment interprètes-tu ça? - Comment évalues-tu tes élèves? <p>Questions en rafale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que penses-tu de l'efficacité de la séquence d'enseignement sur les apprentissages des élèves? - Est-ce une structure d'enseignement que tu utilises régulièrement? Pour quels apprentissages? - Vas-tu revenir sur ces apprentissages? Quand 	<p>Séquence 5 : 23min 5-25 min02 (travail individuel)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention pour ce travail individuel? - À cette étape, comment juges-tu les apprentissages de tes élèves (compris, ou non, en voie d'acquisition, etc.)? - Est-ce que tous les élèves avancent au même rythme? - Différencies-tu la tâche pour les élèves en difficulté? Si oui, comment évalues-tu le travail de tes élèves en difficulté? <p>Séquence 6 : 43min 56-50 min22 (Correction collective)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle est ton intention en corrigeant collectivement? - Est-ce que tu revois les travaux de tes élèves? Si non, comment fais-tu pour juger les apprentissages de tes élèves? - Quelles informations gardes-tu de tes échanges avec les élèves? (élève qui ne répond pas juste) - Tu interagis uniquement avec une élève, tu lui poses des questions, tu lui donnes des rétroactions, les autres élèves attendent, que penses-tu de cette stratégie? - Quelle importance tu donnes à un retour collectif? <p>Questions en rafale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que penses-tu de l'efficacité de la séquence d'enseignement sur les apprentissages des élèves? - Est-ce une structure d'enseignement que tu 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle est l'intention derrière l'exercice 2? - Quelles sont les difficultés auxquelles ont dû faire face les élèves? - Est-ce que les élèves avaient déjà fait cet exercice? <p>Questions en rafale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le troisième exercice aborde le radical et la terminaison, est-ce que les élèves l'ont déjà travaillé? - Que penses-tu de l'efficacité de la séquence d'enseignement en collectif sur les apprentissages des élèves? - Comment as-tu planifié ta SA? Quelles ressources as-tu utilisées? - Vas-tu revenir sur ces apprentissages? Quand et comment? - Quel est le rôle de l'évaluation en général? <ul style="list-style-type: none"> - Que retiens-tu des trois entretiens que nous avons eus ensemble? - Quels bénéfices en retires-tu? - Quelles questions sont encore en suspens?
--	--	--

<p>et comment?</p> <ul style="list-style-type: none">- Comment gères-tu les élèves qui n'ont pas compris?- Quel type d'évaluation prévois-tu faire?	<p>utilises régulièrement? Pour quels apprentissages?</p> <ul style="list-style-type: none">- Vas-tu revenir sur ces apprentissages? Quand et comment?- Quel type d'évaluation prévois-tu?- Pour toi, quelle enseignante veux-tu devenir?- Quelle pédagogie privilégies-tu?	
--	--	--

Références

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthode d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism theories and practicalities. *Education*, 34(3), 243-257.
- Allal, L. K., & Mottier Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. K. Allal & L. Mottier Lopez (Éds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: Bruxelles : De Boeck.
- American Psychological Association. (2009). *Standards for Educational and Psychological Tests*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Anadon, M. (1992). Table ronde sur la présentation de madame Jodelet : commentaires. Dans L.-P. Boucher (Éd.), *Acte du Colloque : "Les représentations sociales : pertinence pour la recherche en éducation"* (Vol. 1, pp. 7-12). Université du Québec à Chicoutimi: Département des Sciences de l'Éducation de l'UQAC.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 11-35). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Baillauquès, S. (2008). *Le travail des représentations dans la formation des enseignants*. Clermont-Ferrand: Presses universitaires Blaise Pascal.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*. (M.A.), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Bélair, L., & Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100.
- Bellehumeur, P., & Painchaud, R. (2008). Pratiques évaluatives et tensions en contexte de changement d'objet d'évaluation. De connaissances à compétences. Dans L. Lafortune & L. Allal (Éds.), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 79-94). St-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bernaud, J.-L. (2007). *Introduction à la psychométrie*. Paris: Dunod.
- Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M., & Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. St-Nicolas: Les Presses de l'Université de Laval.
- Birzée, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris: PUF.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2005). Le cognitivisme et ses implications pédagogiques. Dans C. Gauthier & M. Tardif (Éds.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 309-333). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2006). *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces?* Saint-Nicolas: Les Presses de L'Université de Laval.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 1-54.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 139-148.
- Bonardi, C., & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Boutin, G. (2001). *La réforme scolaire actuelle : par-delà les compétences*. Communication présentée à la au 21e colloque de l'AQPC "Réaliser nos ambitions", Jonquière.

- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41.
- Bruner, J. S., Goodnow, J., & Austin, G. A. (1986). *A study of thinking*. New Brunswick: Transaction.
- Clift, R., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. Dans M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Éds.), *Studying teacher education : The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, District of Columbia: American Educational Research Association.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 2(1).
- Collerette, P. (1996). Études de cas (méthode des). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 77-80). Paris: Masson & Armand Colin.
- Couture, C., Allaire, S., Thériault, P., Doucet, M., Cody, N., & Monney, N. (2008). *L'intervention en classe multiâge : des pratiques à découvrir. Pistes d'intervention issues de la pratique d'enseignantes du Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Chicoutimi: GRIR.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research : Meaning and perspective in the research process*. London and Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2007). *Statistiques sans maths pour psychologues*. Bruxelles: De Boeck.
- Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal: Chenelière Éducation.
- De Ketele, J.-M. (2006). La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. Dans G. Figari & L. Mottier Lopez (Éds.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 17-24). Paris: L'Harmattan.

- Denis, M. (1989). La psychologie cognitive et la notion de représentation. Dans M. Denis (Éd.), *Image et cognition* (pp. 15-37). Paris: Presses Universitaires de France.
- Desjardins, J., & Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 32(4), 873-902.
- Direction générale de l'enseignement obligatoire. (2007). Plan d'études vaudois. Repéré le, à <http://www.vd.ch/fr/themes/formation/scolarite-obligatoire/plan-detude-vaudois/>
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, XLV(405), 189-195.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31(4), 519.
- Dubé, L. (1996). *Psychologie de l'apprentissage*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal: HMH.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et collectives *Sociologie et Philosophie*. Paris: PUQ.
- Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). L'évaluation au coeur des apprentissages. *Dossier d'actualité*, 39.
- Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Dossier d'actualité de la VST*, 50(janvier).

- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire? *Note de Veille de l'institut français de l'éducation*, 24.
- Flament, C., Guimelli, C., & Abric, J.-C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 69(1), 15-31.
- Fontaine, S. (1997). *Représentations sous-jacentes à l'enseignement de professeurs oeuvrant dans une école d'ingénierie*. Université de Montréal, Montréal.
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O., & Savoie-Zajc, L. (2011). 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.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., & Cadieux, A. (2013). *Évaluer les apprentissages. Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et pour le secondaire*. Anjou: Les éditions CEC.
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles: De Boeck.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales* (3 éd.): Québec : Presses de l'Université Laval; Bruxelles : De Boeck.
- Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement*. Montréal: Les Éditions HRW.
- Gagnon, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 141-190.
- Garson, G. D. (2012). *Cluster Analysis*. Asheboro, USA: Statistical Publishing Associates.
- Gilly, M. (1989). À propos de la théorie du conflit socio-cognitif et des mécanismes psycho-sociaux des constructions cognitives : perspectives actuelles et modèles explicatifs. Dans N. Bednarz & C. Garnier (Éds.), *Construction des savoirs : Obstacles et Conflits*. (pp. 162-182). Ottawa: CIRADE.
- Glasman, D. (2007). "Il n'y a pas que la réussite scolaire !". *Informations sociales*, 141(juillet), 74-85.

- Goupil, G., & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Québec: Gaëtan Morin.
- Guimelli, C. (2003). Le modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) : méthodes et applications. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris PUF.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Bourfahi, S., & Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Karp, G. G., & Woods, M. L. (2008). Preservice Teachers' Perceptions about Assessment and Its Implementation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 327-346.
- Kuhn, T. S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- L'Hostie, M., Monney, N., & Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action-formation en communauté de pratique : un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans C. Landry & C. Garant (Éds.), *Formation continue, recherche et partenariat - Pour construire de nouveaux rapports entre l'université et le milieu scolaire*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Laurier, M. D., Tousignant, R., & Morissette, D. (Éds.). (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3 éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., Lafortune, L., & Loïselle, J. (2003). Implantation d'une innovation. Conceptions d'enseignantes et d'enseignants du primaire relatives aux TIC. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin & P.-A. Doudin (Éds.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (pp. 239- 278). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. Dans P. Jonnaert & D. Masciotra (Éds.), *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris: PUF.
- Levine, A. (2006). *Educating School Teachers : A Study of Teacher Education in The United States* Repéré à [http://www.edschools.org/pdf/Educating Teachers Report.pdf](http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf)
- Martin, D. (2002). Terrain et théories dans les réformes de la formation des maîtres. Dans M. Carbonneau & M. Tardif (Éds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 95-109). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Martinez, J. F., Stecher, B., & Borko, H. (2009). Classroom Assessment Practices, Teacher Judgments, and Student Achievement in Mathematics : Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, 14(2), 78-102.
- Matanin, M., & Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teacher's beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.

- Mellouki, M., & Gauthier, C. (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*. Ste-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- MELS. (2009a). *La progression des apprentissages au primaire*. Montréal: Ministère de l'Éducation.
- MELS. (2009b). *Les échelles des niveaux de compétence*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS. (2012). Indice de défavorisation 2011-2012. Repéré le, à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>
- Ménard, L. (2002). Vygotsky : La construction sociale des savoirs.
- MEQ. (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Livre vert. Québec: Le Ministère.
- MEQ. (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1996). *Les États Généraux sur l'Éducation : Rapport final de la Commission des États Généraux sur l'Éducation*. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.
- MEQ. (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec: Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum.
- MEQ. (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- MEQ. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- MEQ. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Mertler, C. A. (1998). *Classroom assessment practices of Ohio teachers*. Communication présentée à la "The Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association", Chicago.

- Mertler, C. A. (2009). Teachers' Assessment Knowledge and Their Perceptions of the Impact of Classroom Assessment Professional Development. *Improving Schools, 12*(2), 101-113.
- Minier, P. (2003). Ancrage historique et développement des courants de pensée de l'apprentissage. Repéré le, à <http://www.wens.uqac.ca/~pminier/act1/graph1.htm>
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal of Educational Research, 96*(2), 116-127.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. (Ph.D Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal, Montréal.
- Monney, N. (2009). *L'utilisation du matériel pédagogique en classe multiâge*. Mémoire de maîtrise non publié. Université du Québec à Chicoutimi.
- Morin, E. (1986). *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morrisette, J. (2009). Une resocialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation, 1*(2).
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public*. Paris: Presses universitaires de France.
- Mottier Lopez, L., & Cattafi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 159-186). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Neill, A. S. (1970). *Libres enfants de Summerhill* (M. Laguillhomie, Trad.). Paris: François Maspero.
- Nespor, J. (1987). The role of belief in the practice of teaching. *Journal curriculum studies, 19*(4), 317-328.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

- Palkiewicz, J. (1988). Vers un système expert en formation de base. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 13(3), 423-436.
- Parker, A., & Brindley, R. (2008). Exploring Graduate Elementary Education Preservice Teachers' Initial Teaching Beliefs. *The Professional Educator*, 32(2).
- Pecheone, R. L., & Chung, R. R. (2006). Evidence in Teacher Education: The Performance Assessment for California Teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22-36.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 63-85.
- Piaget, J. (1963). La filiation des structures *Études d'épistémologie génétique* (Vol. XV). Paris: PUF.
- Portelance, L. (2008). L'évaluation intégrée à la formation par compétence. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel & D. Martin (Éds.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles en enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (pp. 15-34). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rapkin, B. D., & Luke, D. A. (1993). Cluster Analysis in Community Research : Epistemology and Practice. *American Journal of Community Psychology*, 21(2), 247-277.
- Richard, J.-F. (Éd.). (2004). *Les activités mentales* (4 éd.). Paris: Armand Colin Éditeur.
- Robinson, V. (1993). *Problem-based methodology: research for the improvement of practice*. Oxford, England: Pergamon Press.
- Rogers, C. (1976). *La liberté pour apprendre*. Paris: Bordas.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*(Avril), 60-69.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4e éd.). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. (pp. 123-150). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2004). La méthodologie *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 109-121). Sherbrooke: Éditions du CRT.
- Scallon, G. (1986). L'évaluation des apprentissages, le discours et la pratique. *Prospectives*(Octobre), 141-146.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: Édition du renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2008). Évaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances. Dans J. Grégoire (Éd.), *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive* (pp. 159-173). Bruxelles: De Boeck.
- Seca, J.-M. (2010). *Les représentations sociales* (2 éd.). Paris: Armand Colin.
- Silvana de Rosa, A. (2003). Le réseau d'association. Dans J.-C. Abric (Éd.), *Méthode d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Skamp, K. K. (2001). A longitudinal study of the influences of primary and secondary school, university and practicum on student teachers' images of effective primary science practice. *International Journal of Science Education*, 23(3), 227-245.
- Skinner, B. F., & Epstein, R. (1982). *Skinner for the classroom*. Illinois: Research Press.
- Staats, A. W. (1986). *Béhaviorisme social*. Brossard: Éditions Behaviora Inc.
- Stiggins, R. J. (1999). Are You Assessment Literate? *High School Magazine*, 6(5), 20-23.
- Stiggins, R. J. (2008, Septembre). *Assessment for Learning, the Achievement Gap, and Truly Effective Schools*. Communication présentée à la "The Educational Testing Service and College Board Conference", Washington.
- Stiggins, R. J. (2009). Assessment FOR Learning in Upper Elementary Grades. Students learn more when they use assessments to evaluate their own learning and they have greater feelings of efficacy about their academic abilities. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 419-421.

- Tabachnick, B., G., & Fidell, L., S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques écoles.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans R. Hivon (Éd.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (pp. 27-56). Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tardif, M. (2005). Les grecs anciens et la fondation de la tradition éducative *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 18-36). Montréal: Gaëtan Morin.
- Teddlie, C. (2009). *Foundations of mixed methods research : integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Teiger, C., & Laville, A. (1991). L'apprentissage de l'analyse ergonomique du travail, outil d'une formation pour l'action. *Travail et emploi*, 47, 53-62.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse.
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : Diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 84(mai), 1-26.
- Vachon, M., Beaulieu-Prévost, D., Ouellette, A., & Achille, M. (2005). Analyse de classification hiérarchique et qualité de vie. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 1(1), 25-30.
- Vallerand, R. J., & Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M., & Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(7), 42-63.

- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 203-209.
- Vermersh, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF éditeur.
- Viau, R. (2005). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Vienneau, R. (2005). Les courants pédagogiques et la pédagogie actualisante. Dans R. Vienneau (Éd.), *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques* (pp. 51-93). Montréal: Gaëtan Morin.
- Von Glasersfeld, E. (2004). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. Dans P. Jonnaert & D. Masciotra (Éds.), *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wolfs, J.-L. (2008). Analyser des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. Dans J. Grégoire (Éd.), *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive* (pp. 175-186). Bruxelles: De Boeck.