

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**Les pratiques évaluatives d'enseignantes de l'éducation  
préscolaire : portrait d'une commission scolaire québécoise**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© Anne Melissa Roy

Novembre 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou 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 rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski 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 Rimouski 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.



**Composition du jury :**

**Martin Gendron, président du jury, UQAR**

**Monica Boudreau, directrice de recherche, UQAR**

**Marie-Hélène Hébert, codirectrice de recherche, UQAR**

**Eric Dionne, examinateur externe, Université d'Ottawa**

Dépôt initial le 15-08-2013

Dépôt final le 07-11-2013



## REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes m'ont aidée à mener à bien ce projet et il est très important pour moi de leur rendre un hommage personnalisé.

D'une part, je souhaite remercier toutes les enseignantes de maternelle, les directions d'écoles et la Direction des services éducatifs jeunes de la Commission scolaire des Navigateurs qui ont bien voulu participer à mon projet. Ensuite, je tiens à dire un grand merci aux enseignantes, à la direction d'école et à la responsable du programme Passe-Partout, Josyhane Labillois, de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud pour avoir contribué à la préexpérimentation de mon questionnaire. Également, un merci spécial aux enseignantes des commissions scolaires de la Capitale, des Chênes et des Rives-du-Saguenay avec lesquelles j'ai réalisé des entrevues téléphoniques ; elles m'ont grandement aidée à élaborer les questions du questionnaire. Finalement, je souhaite remercier les experts : Eric Frenette, Christine Pérusset et les trois enseignantes des commissions scolaires des Chênes, des Premières-Seigneuries et des Rives-du-Saguenay qui ont validé mon questionnaire.

D'autre part, je tiens à remercier Nancy Boiteau et Martin Gendron pour m'avoir initiée à la recherche en m'impliquant dans leurs différents projets. Ils m'ont fait découvrir un monde qui me passionne, la recherche en éducation.

Je remercie aussi mes directrices de recherche Monica Boudreau et Marie-Hélène Hébert pour leur temps, leur support et leur implication dans mon projet d'études. Elles ont su dire les bons mots aux bons moments pour me motiver à continuer à mettre des efforts dans mes études malgré ma vie de famille plutôt chargée. C'est grâce à elles si ce mémoire est enfin déposé.

Je me dois aussi de dire un grand merci à mes parents, Louis et Françoise. Merci de votre soutien financier et moral tout au long de mes études, vous qui m'avez toujours encouragée à persévérer. Vous avez une grande part de responsabilité dans la réussite de mes projets scolaires. De plus, je souhaite vous remercier pour les nombreuses heures de gardiennage que vous avez faites pour me permettre de travailler à ce projet tout en fondant ma famille. À ce propos, je souhaite aussi souligner l'indulgence de mes fils, Arthur et Elliot, qui ont été gentils pendant ces moments passés avec leurs grands-parents.

Un merci tout spécial à ma belle-soeur et amie Christine Bernier. Merci pour tes nombreuses relectures et tes conseils avisés lors de la rédaction de ce mémoire.

Il m'est nécessaire de remercier la compréhension de ma chef de service Nancy Fortin et de ma chef d'équipe Cathy Labrecque qui m'ont permis de prendre des journées de liberté à ma demande pour me permettre de finaliser la rédaction de ce mémoire. Un grand merci à vous deux pour votre compréhension et votre soutien.

Finalement, je désire remercier mon mari Sylvain qui a été à mes côtés tout au long de mes études de premier et deuxième cycles en assumant seul les responsabilités financières familiales. Merci de m'avoir permis de réaliser mes projets selon mon désir !

## RÉSUMÉ

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a intégré le programme d'éducation préscolaire à celui du primaire pour la première fois de son histoire. Cependant, cette section du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) n'est pas un programme d'études comme celui du primaire, mais bien un programme d'éducation préscolaire. Cette distinction permet à la maternelle de conserver sa spécificité, c'est-à-dire de favoriser le développement global de l'enfant ce qui rend complexe l'évaluation des compétences. Qu'en est-il au juste des pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire ? L'objectif de cette étude est de documenter les pratiques évaluatives déclarées des enseignantes de l'éducation préscolaire. Pour ce faire, les pratiques de 30 enseignantes de maternelle de la Commission scolaire des Navigateurs ont été documentées au moyen d'un questionnaire. Les résultats ont révélé qu'elles suivent une série de cinq étapes pour évaluer les compétences des enfants. Au moyen du programme d'éducation préscolaire, les enseignantes planifient les compétences, attitudes, comportements, démarches et stratégies à évaluer, les outils, les critères et les moments d'évaluation. Pour recueillir des informations sur les compétences, elles utilisent les productions de l'enfant, le portfolio et la grille d'observation. Afin d'interpréter les informations colligées, elles emploient des critères d'évaluation prédéterminés, qu'ils soient personnels ou qu'ils proviennent du programme. Elles fondent leur jugement sur l'état de développement des compétences, ainsi que sur les comportements sociaux, la participation, l'effort et les habitudes de travail de l'enfant. Le fruit de leur évaluation est communiqué au moyen du bulletin, de rencontres avec les parents et du portfolio.

Mots-clés : compétence, démarche évaluative, éducation préscolaire, évaluation, observation, pratique évaluative



## ABSTRACT

In 2001, for the first time in history, the ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) integrated a preschool education program to the elementary one. However, this section of the *Québec Education Program* (MEQ, 2001) is not a school program like the elementary one is but a preschool educational program. This distinction allows kindergarten to keep their specificity, in other words to promote the global development of the child, which therefore makes the competencies' evaluation complex. What about the evaluation practices of preschool teachers? The objective of this study is to document the declared evaluation practices of preschool teachers. In the framework of this study, the practice of thirty teachers of kindergarten from the Commission scolaire des Navigateurs was documented with the help of a questionnaire. The results show that teachers follow five steps to make the evaluation of children's competencies. With the help of a preschool evaluation program, teachers plan the evaluation of the competency, attitudes, behavior, approaches and strategies. They plan the tools and the criteria as well and the moment of the evaluation. To collect the information about the competences, they use the child's productions, the portfolio and the observation grid. In order to interpret the information collected, they use predetermined criteria of evaluation, which can be personal criteria or criteria from the program. They base their judgement on the state of the competency development, on social behavior, on the participation, the effort and the child's working habits. The results of their evaluation are communicated by the bulletin, meetings with parents and the portfolio.

*Keywords* : competency, evaluation practice, preschool, evaluation, observation, evaluation process



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	VII
RÉSUMÉ .....	IX
ABSTRACT.....	XI
TABLE DES MATIÈRES.....	XIII
LISTE DES TABLEAUX.....	XVII
LISTE DES FIGURES .....	XIX
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	XXI
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
<b>CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>3</b>
1.1 UN BREF HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC.....	3
1.2 LE PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE .....	5
1.3 L'ÉVALUATION À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE.....	6
1.4 LA QUESTION ET L'OBJECTIF DE RECHERCHE .....	8
<b>CHAPITRE 2 LE CADRE THÉORIQUE.....</b>	<b>11</b>
2.1 LES COMPÉTENCES .....	11
2.1.1 COMPÉTENCE 1 .....	13
2.1.2 COMPÉTENCE 2 .....	14
2.1.3 COMPÉTENCE 3 .....	15
2.1.4 COMPÉTENCE 4 .....	15
2.1.5 COMPÉTENCE 5 .....	16
2.1.6 COMPÉTENCE 6 .....	17
2.2 L'ÉVALUATION .....	18
2.2.1 LA PLANIFICATION .....	19
2.2.2 LA PRISE D'INFORMATIONS.....	20

2.2.2.1 LA PRISE D'INFORMATIONS À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE .....	21
2.2.3 L'INTERPRÉTATION .....	22
2.2.3.1 L'INTERPRÉTATION À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE .....	22
2.2.4 LE JUGEMENT ET LA DÉCISION .....	23
2.2.4.1 LE JUGEMENT À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE.....	23
2.2.5 LA COMMUNICATION .....	24
2.2.5.1 LA COMMUNICATION À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE .....	25
2.3 RECENSION DES ÉCRITS.....	26
2.3.1 ÉTUDE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DES DISPOSITIFS D'INTERVENTION À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC (BÉDARD ET AL., 2007).....	27
2.3.2 RÉFLEXION D'UN GROUPE D'ENSEIGNANTES AU REGARD DE L'OBSERVATION, DE L'ÉVALUATION ET DE L'INTERVENTION AU PRÉSCOLAIRE (CHARRON ET AL., 2012) .....	28
2.3.3 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN SALLE DE CLASSE : PERCEPTION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (FORGETTE-GIROUX ET AL., 1996) .....	29
2.3.4 A COLLABORATIVE ACTION RESEARCH PROJECT IN THE KINDERGARTEN : PERSPECTIVES AND CHALLENGES FOR TEACHER DEVELOPMENT THROUGH INTERNAL EVALUATION PROCESSES (GALINI ET EFTHYMIA, 2010).....	30
2.3.5 PERCEPTIONS OF EARLY CHILDHOOD ASSESSMENT AMONG EARLY CHILDHOOD EDUCATORS (HANES, 2009) .....	30
2.3.6 ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS, SECONDAIRE PREMIER CYCLE, POUR ÉTABLIR UN JUGEMENT PROFESSIONNEL LORS DU BILAN DES APPRENTISSAGES (BARIBEAU, 2009) .....	32
2.3.7 L'EFFET DE DIFFÉRENTES APPROCHES ÉVALUATIVES SUR L'ENGAGEMENT ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRES DANS LE CONTEXTE DU PASSAGE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE (CHOUINARD ET AL., 2005).....	33
2.3.8 ANALYSE DES PRATIQUES ÉVALUATIVES D'ENSEIGNANTS ET D'ENSEIGNANTES DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES AU COLLÉGIAL (LEROUX, 2010) .....	34
2.3.9 ELEMENTARY TEACHERS' FORMATIVE EVALUATION PRACTICES IN AN ERA OF CURRICULAR REFORM IN QUÉBEC, CANADA (THOMAS ET AL., 2011) .....	34
2.3.10 SYNTHÈSE DE LA RECENSION DES ÉCRITS .....	35

<b>CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>37</b>
3.1 LE QUESTIONNAIRE .....	37
3.2 LA COLLECTE DES DONNÉES .....	40
3.3 LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON.....	41
3.4 LE PLAN D'ANALYSE.....	41
3.5 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	42
<b>CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS .....</b>	<b>43</b>
4.1 GÉNÉRALITÉS SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES .....	43
4.2 DÉMARCHE ÉVALUATIVE .....	46
4.2.1 LA PLANIFICATION.....	46
4.2.2 LA PRISE D'INFORMATIONS.....	49
4.2.3 L'INTERPRÉTATION.....	52
4.2.4 LE JUGEMENT ET LA DÉCISION.....	54
4.2.5 LA COMMUNICATION .....	56
<b>CHAPITRE 5 LA DISCUSSION .....</b>	<b>59</b>
5.1 GÉNÉRALITÉS SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES .....	59
5.2 LA PLANIFICATION .....	60
5.3 LA PRISE D'INFORMATIONS.....	61
5.4 L'INTERPRÉTATION .....	62
5.5 LE JUGEMENT ET LA DÉCISION .....	63
5.6 LA COMMUNICATION .....	64
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>65</b>
<b>ANNEXE I LE QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>69</b>
<b>ANNEXE II LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET.....</b>	<b>85</b>
<b>ANNEXE III CERTIFICATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE L'UQAR.....</b>	<b>89</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>93</b>



## *LISTE DES TABLEAUX*

<b>TABLEAU 1 :</b>	UTILITÉ DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE .....	43
<b>TABLEAU 2 :</b>	INTÉRÊT POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES.....	43
<b>TABLEAU 3 :</b>	DEGRÉ DE COMPÉTENCE POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ENFANTS.....	43
<b>TABLEAU 4 :</b>	DISPONIBILITÉ DE L'INFORMATION POUR AIDER À ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ENFANTS.....	43
<b>TABLEAU 5 :</b>	IMPORTANCE ACCORDÉE À CHACUNE DES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION.....	44
<b>TABLEAU 6 :</b>	PRISE DE CONNAISSANCE DE LA DOCUMENTATION.....	45
<b>TABLEAU 7 :</b>	PARTICIPANTS À LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION.....	46
<b>TABLEAU 8 :</b>	ÉLÉMENTS PLANIFIÉS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION .....	47
<b>TABLEAU 9 :</b>	MOMENTS POUR LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION .....	47
<b>TABLEAU 10 :</b>	DOCUMENTS OU OUTILS DE RÉFÉRENCE UTILISÉS AU MOMENT DE PLANIFIER L'ÉVALUATION .....	48
<b>TABLEAU 11 :</b>	OUTILS UTILISÉS POUR RECUEILLIR DES INFORMATIONS RELATIVEMENT AUX COMPÉTENCES DES ENFANTS.....	49
<b>TABLEAU 12 :</b>	PROVENANCE DES OUTILS UTILISÉS POUR RECUEILLIR DES INFORMATIONS RELATIVEMENT AUX COMPÉTENCES DES ENFANTS .....	50
<b>TABLEAU 13 :</b>	FRÉQUENCE DES PRISES D'INFORMATIONS RELATIVEMENT AUX COMPÉTENCES DES ENFANTS .....	51

<b>TABLEAU 14 :</b>	CRITÈRES D'ÉVALUATION UTILISÉS POUR ÉVALUER LES PRODUCTIONS DES ENFANTS .....	52
<b>TABLEAU 15 :</b>	INTERPRÉTATION DES INFORMATIONS RECUEILLIES PAR RAPPORT À L'ÉTAT DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DES ENFANTS.....	52
<b>TABLEAU 16 :</b>	PARTICIPANTS À L'ÉVALUATION.....	53
<b>TABLEAU 17 :</b>	OBJETS DU JUGEMENT AU REGARD DES COMPÉTENCES DES ENFANTS .....	54
<b>TABLEAU 18 :</b>	ACTIONS POSÉES À LA SUITE DU JUGEMENT AU REGARD DES COMPÉTENCES DES ENFANTS .....	55
<b>TABLEAU 19 :</b>	COMMUNICATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION.....	56
<b>TABLEAU 20 :</b>	MOYENS UTILISÉS POUR COMMUNIQUER LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION.....	57

*LISTE DES FIGURES*

**FIGURE 1 :**      COMPÉTENCES DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ..... **11**



*LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES*

<b>AEPQ</b>	Association d'éducation préscolaire du Québec
<b>CSDN</b>	Commission scolaire des Navigateurs
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MFA</b>	Ministère de la Famille et des Aînés
<b>PFEQ</b>	Programme de formation de l'école québécoise



## INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente recherche vise à documenter les pratiques évaluatives déclarées des enseignantes<sup>1</sup> de l'éducation préscolaire dans le contexte de l'arrivée du concept de compétence dans les écoles québécoises. L'entrée en vigueur du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) (MEQ, 2001) pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire a nécessité chez les enseignantes la mise en place de pratiques pédagogiques adaptées au développement des compétences chez les élèves, notamment sur le plan de l'évaluation. En effet, avec l'arrivée de la notion de compétence au préscolaire, les pratiques d'évaluation des enseignantes ont dû être revisitées. À quoi ressemblent-elles désormais ? Une recension des écrits a démontré que très peu de recherches traitant des pratiques évaluatives ont été conduites ces dernières années. Quelques recherches (Bédard, Larose, & Terrisse, 2007; Charron, Gagnon, Perusset, & Fortin-Clément, 2012; Galini & Efthymia, 2010; Hanes, 2009) ont recensé de façon partielle les pratiques évaluatives des enseignantes de la maternelle. Quelques chercheurs ont documenté les pratiques évaluatives mises de l'avant par des enseignantes du primaire et du secondaire (Baribeau, 2009 ; Chouinard et al., 2005 ; Thomas, Daudelin, Desjardins, & Dezutter, 2011). Cependant, aucune d'entre elles n'a questionné en profondeur les pratiques évaluatives d'enseignantes du préscolaire, où l'évaluation est perçue comme un défi de taille par les praticiennes (Boily, 2008). La présente étude se propose en conséquence de documenter le sujet en questionnant les pratiques évaluatives réelles d'enseignantes de l'éducation préscolaire au moyen d'un questionnaire auto-déclaré.

---

<sup>1</sup> Le féminin sera employé tout au long de ce travail pour en alléger la lecture.

Le premier chapitre de ce mémoire expose la problématique de l'étude. Y sont abordées, entre autres, les pratiques évaluatives mises en place dans les classes d'éducation préscolaire depuis la venue du concept de compétence. Le deuxième chapitre présente le cadre théorique de l'étude. Les compétences de l'éducation préscolaire et la démarche évaluative y sont exposées. Le troisième chapitre met en relief la méthodologie utilisée pour recueillir les données de l'étude. Les résultats recueillis sont présentés au quatrième chapitre. Le cinquième et dernier chapitre expose quant à lui une discussion des résultats à la lumière d'autres études et des prescriptions ministérielles relatives à l'évaluation. Ce mémoire se termine par une conclusion qui rappelle les principaux résultats de l'étude en précisant ses apports et ses limites, ainsi que ses retombées.

## CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre expose la problématique abordée dans le cadre de cette recherche. Résultant d'un manque de connaissances relatives à l'évaluation des compétences à l'éducation préscolaire, elle traite des pratiques évaluatives des enseignantes mises en œuvre dans les classes de maternelle depuis la réforme du système scolaire québécois (2000).

### 1.1 UN BREF HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC

L'histoire de l'éducation préscolaire est récente au Québec en comparaison avec l'Ontario et certains pays européens (Angleterre, France, URSS) (Boily, Gauthier, & Tardif, 1994 ; Morin, 2007). Au début des années 1960, les balises de la maternelle québécoise sont à peine établies et peu d'enfants fréquentent ce service, car il est peu accessible (Baillargeon, 1989 ; Boily et al., 1994). En effet, des femmes s'intéressant à l'éducation des jeunes enfants ouvrent quelques maternelles privées de manière sporadique. Cependant, seule la population aisée financièrement peut profiter de ces services, puisque les parents doivent assumer les coûts reliés à ce système privé. En 1964, la situation se transforme à la suite de la publication du rapport Parent et de la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (Miron, 2004). L'accessibilité aux services préscolaires se généralise à toute la population et le taux de fréquentation des maternelles augmente considérablement. En 1965, environ 73 % des enfants francophones d'âge préscolaire fréquentent la maternelle publique à temps partiel (Boily et al., 1994). À cette époque, la maternelle constitue pour l'enfant un premier contact avec un milieu différent de son milieu familial (Baillargeon, 1989).

Au cours des années suivantes, les maternelles s'outillent et s'organisent. Le ministère de l'Éducation du Québec publie en 1981 le *Programme d'éducation préscolaire* (MEQ, 1981) considéré comme le premier programme officiel (Boily et al., 1994). On y révèle, entre autres, la vision pédagogique de l'éducation préscolaire qui est alors de contribuer au bon développement de l'enfant en lui permettant : 1- de continuer son cheminement personnel ; 2- d'augmenter ses aptitudes à entrer en relation avec les autres et 3- d'interagir avec son environnement (MEQ, 1981). Ce document ministériel contribue à l'augmentation de la reconnaissance publique accordée à l'éducation préscolaire au Québec (Boily et al., 1994).

Moins de deux décennies plus tard, la société québécoise remet en question l'ensemble de son système d'éducation et la Commission des États généraux de 1996 provoque l'amorce d'un virage en éducation (Morin, 2007). En plus d'entraîner une réforme du système scolaire, les recommandations de cette commission se répercutent sur les décisions prises par le ministère de l'Éducation du Québec pour l'élaboration de nouvelles dispositions relatives à la politique familiale (MFA, 2007). C'est dans ce contexte que l'horaire de la maternelle cinq ans est prolongé d'une demi-journée à une journée pour répondre aux besoins des enfants et pour s'adapter aux nouvelles réalités sociales (fréquentation d'un milieu de garde par plusieurs enfants avant leur entrée à la maternelle, présence des deux parents sur le marché du travail, etc.) (MFA, 2007). En réaction à ce nouvel horaire annoncé, le ministère de l'Éducation du Québec lance en 1997 le *Programme d'éducation préscolaire* (MEQ, 1997). Ce document s'appuie sur les assises du développement global de l'enfant et réaffirme la vision pédagogique de l'éducation préscolaire révélée dans le programme de 1981 (Beauséjour, 2004 ; Royer, 1995).

Ce vent de changement se poursuit au cours des années 2000 et s'étend à tout le système d'éducation, du primaire au secondaire. En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec publie alors le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (MEQ, 2001) qui préconise une approche socioconstructiviste de l'éducation et propose le développement de compétences chez les élèves (Charron & Raby, 2010 ; Laurier, Tousignant, & Morissette, 2005). Pour la première

fois de son histoire, le programme d'éducation préscolaire est annexé aux programmes d'études du primaire (Beauséjour, 2004). À ce moment, la maternelle est reconnue comme le premier échelon du système scolaire. On considère alors que l'éducation préscolaire constitue une étape charnière dans la scolarité des jeunes Québécois et cette considération est encore valide aujourd'hui (Beauséjour, 2004 ; Bouchard, 2004 ; Charron & Raby, 2010 ; Germain, 2009).

## 1.2 LE PROGRAMME D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Le nouveau programme d'éducation préscolaire (MEQ, 2001) est conçu pour les enfants de quatre et cinq ans. Structuré autour de compétences élaborées en fonction du développement global de l'enfant, il définit le triple mandat de la maternelle comme suit : 1- donner le goût de l'école ; 2- jeter les bases de la scolarisation et 3- favoriser le développement global des enfants (MEQ, 2001). Il convient de mentionner que cette section du PFEQ (MEQ, 2001) n'est pas un programme d'études comme celui du primaire, mais bien un programme d'éducation préscolaire (Charron & Raby, 2010). Cette distinction permet à la maternelle de conserver sa spécificité qui tient à la mise en place d'un modèle d'enseignement non scolarisant qui privilégie l'approche du développement global (MEQ, 1997). L'approche, qui se veut développementale, tient compte de toutes les dimensions de l'enfant, sans morcellement, et s'inscrit dans une démarche à long terme, sans jamais perdre de vue la personnalité des enfants (Bouchard, 2010 ; Pelletier, 2001). Les enfants qui arrivent à la maternelle ont tous des connaissances différentes et l'enseignante doit les faire progresser en tenant compte de leurs personnalités et profils de développement (MEQ, 2001).

Pour que les enfants progressent de manière globale, le PFEQ (MEQ, 2001) prévoit le développement de six compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication. Ces compétences sont : 1- « Agir avec efficacité dans différents contextes

sur le plan sensoriel et moteur » ; 2- « Affirmer sa personnalité » ; 3- « Interagir de façon harmonieuse avec les autres » ; 4- « Communiquer en utilisant les ressources de la langue » ; 5- « Construire sa compréhension du monde » et 6- « Mener à terme une activité ou un projet » (MEQ, 2001). C'est par le biais du jeu, de l'activité spontanée, des expériences, des échanges et des réalisations quotidiennes des enfants que se réalise le développement de ces compétences (Charron & Raby, 2010 ; MEQ, 2001).

### 1.3 L'ÉVALUATION À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Le PFEQ (MEQ, 2001) pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (MEQ, 2001) est un programme qui privilégie le développement de compétences chez les élèves. De par sa nature, il requiert la mise en place de pratiques pédagogiques particulières, adaptées aux caractéristiques du nouveau curriculum, notamment sur le plan de l'évaluation (MEQ, 2002). L'évaluation est dorénavant intégrée au processus d'enseignement-apprentissage, ce qui marque un changement dans la culture de l'évaluation (Legendre, 2001). Cette intégration donne à l'évaluation une place prépondérante dans la tâche des enseignantes, puisque sa fonction principale n'est plus la sanction de la réussite ou de l'échec, mais bien le soutien de la démarche d'apprentissage des élèves (Legendre, 2001). À ce chapitre, Legendre (2001) ajoute qu'il faut désormais voir une interaction dynamique entre l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.

Pour évaluer les compétences des élèves, les enseignantes suivent une série d'étapes. Cette séquence, appelée démarche évaluative, permet d'organiser l'évaluation (Fleury, 2010). La démarche évaluative la plus documentée est celle en cinq étapes qui sont : la planification, la prise d'informations, l'interprétation, le jugement et la décision, et la communication (Laurier et al., 2005). Il ne s'agit pas là d'une démarche totalement linéaire (Durand & Chouinard, 2006). En effet, le processus d'évaluation nécessite un investissement de temps (Zerbato-Poudou, 2007) puisqu'il s'échelonne sur une longue période pendant

laquelle les enseignantes peuvent parfois remettre en question leur planification, collecter des données supplémentaires lorsqu'elles jugent insuffisantes celles qu'elles ont amassées pour juger de la compétence d'un élève, etc.

À l'éducation préscolaire, l'évaluation doit permettre d'apprécier le cheminement de l'enfant dans le développement des six compétences du programme (MEQ, 2001). Favorisant et respectant le processus d'apprentissage, l'observation est le moyen d'évaluation privilégié. Elle se doit de porter sur les attitudes, les comportements, les démarches, les stratégies et les réalisations de l'enfant (MEQ, 2001). Comme l'observation est la méthode préconisée pour recueillir des informations (Bouchard, 2012), l'enseignante se doit d'utiliser des moyens variés et appropriés (grille d'observation, journal de bord, dossier anecdotique, etc.) pour consigner ses observations (MEQ, 2001). C'est grâce à celles-ci qu'elle sera en mesure de modifier le contexte pédagogique ou d'offrir l'aide appropriée aux enfants pour leur permettre de progresser dans le développement de leurs compétences (Fleury, 2010).

Toutefois, cela ne se fait pas sans heurt. Pérusset (2008) soutient, à cet effet, que l'évaluation est complexe à l'éducation préscolaire justement parce qu'elle nécessite l'observation des stratégies, des attitudes, des démarches et des comportements des enfants. Beauséjour (2006), quant à elle, avance que l'évaluation est une préoccupation de taille à l'éducation préscolaire et milite pour que les pratiques des enseignantes soient repensées en fonction du nouveau programme, tout en demeurant cohérentes avec l'approche développementale préconisée à ce niveau. Bien que le jeune âge des enfants de maternelle requiert la vigilance des enseignantes pour garder intacte la dimension affective des élèves de manière à éviter de les « cataloguer » prématurément, l'évaluation à ce niveau est aussi indispensable qu'aux autres niveaux (Zerbato-Poudou, 2007). Enfin, un dossier spécial sur l'évaluation a été publié en 2008 par l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ)

dans la *Revue préscolaire*<sup>2</sup>, ce qui témoigne que l'évaluation suscite un certain intérêt dans le milieu.

#### 1.4 LA QUESTION ET L'OBJECTIF DE RECHERCHE

Bien que l'évaluation soit considérée comme l'un des enjeux majeurs de la réforme de l'éducation (Lebel, Lafortune, Martin, & Ouellet, 2008), très peu de recherches traitant des pratiques évaluatives ont été recensées dans les écrits. Quelques recherches (Bédard, Larose, & Terrisse, 2007; Charron, Gagnon, Perusset, & Fortin-Clément, 2012; Galini & Efthymia, 2010; Hanes, 2009) ont examiné de façon partielle les pratiques évaluatives des enseignantes de l'éducation préscolaire. D'autres se sont intéressées à documenter les pratiques évaluatives mises en place par des enseignantes du primaire et du secondaire (Baribeau, 2009 ; Chouinard et al., 2005 ; Thomas et al., 2011) en réponse à la réforme du système scolaire. Si nous pouvons qualifier d'intéressantes ces études qui se situent à l'avant-garde d'une problématique encore toute jeune, force est d'admettre que la portée de leurs résultats est encore limitée : aucune d'entre elles n'a questionné en profondeur les pratiques évaluatives d'enseignantes du préscolaire, où l'évaluation est perçue comme un défi de taille par les praticiennes (Boily, 2008).

À ce chapitre, Figari et Mottier-Lopez (2006) soutiennent que l'évaluation a besoin d'être questionnée sans cesse et qu'elle se doit d'être ouverte à la recherche plus que jamais. Étant donné que le concept de compétence apparaît avoir entraîné des ajustements dans le champ de l'évaluation, il devient pertinent de documenter les pratiques actuelles des enseignantes de l'éducation préscolaire. Quels documents ou outils de référence sont utilisés au moment de la planification de l'évaluation ? Est-ce que, tel que suggéré dans les écrits, l'observation est le moyen privilégié par les enseignantes pour évaluer ? À quelle fréquence

---

<sup>2</sup> La *Revue préscolaire* est une publication trimestrielle de l'AEPQ.

des informations sur chacune des six compétences de l'éducation préscolaire sont-elles recueillies ? Sur quoi repose le jugement des enseignantes au regard des compétences des enfants ? Quels moyens sont utilisés pour communiquer les résultats de l'évaluation ? Il s'agit là de quelques interrogations auxquelles la présente étude souhaite trouver réponse en posant la question de recherche suivante :

Une dizaine d'années après l'implantation de la réforme, quelles sont les pratiques évaluatives des enseignantes de l'éducation préscolaire ?

Pour répondre à cette question de recherche, l'objectif ciblé est de documenter les pratiques évaluatives déclarées des enseignantes de l'éducation préscolaire.



## **CHAPITRE 2**

### **LE CADRE THÉORIQUE**

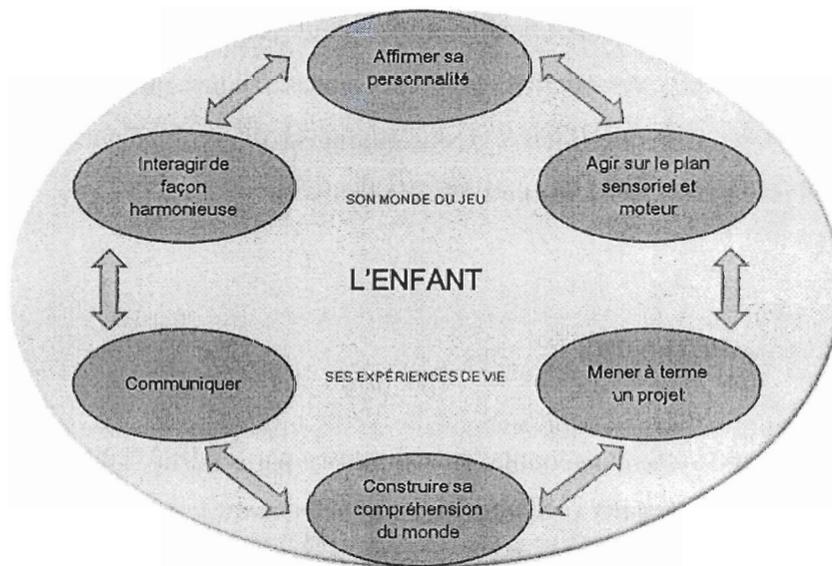
Ce chapitre présente les assises théoriques de cette étude. D'abord, quelques définitions importantes (compétence et évaluation) seront exposées et une présentation des six compétences de l'éducation préscolaire sera faite. Les étapes de la démarche évaluative, ayant servi à constituer le questionnaire utilisé pour recueillir les données auprès des enseignantes, seront expliquées en distinguant les caractéristiques qui conviennent à tous les niveaux scolaires de celles spécifiques à l'éducation préscolaire. Finalement, il sera fait état d'études empiriques ayant traité des pratiques évaluatives.

#### **2.1 LES COMPÉTENCES**

La définition du concept de compétence proposée par le MEQ (2001) est prise comme référence dans le cadre de cette recherche. La compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001, p. 4). Cette définition rassemble des éléments communs (savoir-agir, mobilisation et ressources) exposés par différents spécialistes reconnus en évaluation (Allal, 2000 ; Perrenoud, 2000 ; Roegiers, 2000 ; Scallon, 2004). Le MEQ (2001) explique que le terme « savoir-agir » fait référence à la capacité de l'élève à faire appel à ses ressources, tant celles acquises en contexte scolaire que celles provenant de son expérience de vie. Les idées de mobilisation et d'utilisation efficaces laissent supposer que l'élève utilise intentionnellement ses ressources pour les mettre en pratique avec succès dans des situations variées.

Comme il a été exposé plus tôt, le programme d'éducation préscolaire inclus dans le PFEQ (MEQ, 2001) définit six compétences liées aux différentes sphères du développement

global de l'enfant. Le concept de développement global signifie que les cinq sphères (motrice et psychomotrice, affective, sociale, langagière et cognitive) sont développées de manière simultanée, intégrée, graduelle et continue chez l'enfant (MEQ, 2001). Ce développement s'échelonne dans les différents milieux de vie de l'enfant (maison, service de garde, classe maternelle) (Bouchard, 2010). Les six compétences, illustrées à la figure 1, réfèrent aux habiletés psychomotrices, affectives, sociales, langagières, cognitives et méthodologiques de l'enfant. Quoique présentées de manière séquentielle, elles doivent être considérées comme étant interdépendantes (Bouchard, 2012).



**Figure 1**

*Compétences de l'éducation préscolaire (MEQ, 2001, p. 52)*

Dans les lignes suivantes, les compétences du préscolaire seront présentées selon l'ordre d'apparition du PFEQ (MEQ, 2001) et brièvement expliquées selon le point de vue de l'évaluation. Bien qu'elles s'apparentent davantage aux compétences transversales à développer au niveau primaire, il convient de mentionner qu'elles sont considérées, dans le programme, comme des compétences disciplinaires (MEQ, 2001).

### 2.1.1 COMPÉTENCE 1

L'énoncé de la première compétence du programme d'éducation préscolaire est « Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur » (MEQ, 2001, p. 54). Elle concerne le développement psychomoteur qui renvoie aux liens qui s'établissent chez l'enfant entre ses fonctions motrices (mouvements de son corps) et ses fonctions mentales (fonctions psychiques), d'où le terme « psychomoteur ». Cette compétence trouve son importance dans l'idée que c'est par la manipulation d'objets et par son interaction avec l'environnement que l'enfant construit ses connaissances (Bouchard, 2012). Elle réfère principalement aux habiletés psychomotrices de l'enfant (MEQ, 2001), précisément à la motricité globale (mouvements du corps qui permettent de bouger et de se déplacer à l'aide des grands muscles) et à la motricité fine (mouvements fins et minutieux qui sollicitent de petits muscles) (April & Charron, 2013). La confiance que l'enfant a en « ses possibilités corporelles » (Morin, 2007, p. 143), telles que des mouvements plus fins, une gestuelle adaptative et l'adoption de postures appropriées, l'aide à se développer sur le plan moteur. Ce qui se traduit concrètement par l'élargissement du répertoire d'actions de l'enfant, par son adaptation aux particularités de son environnement (pairs, intempéries, consignes, etc.) et par sa reconnaissance des différentes manières d'assurer son bien-être (Bouchard, 2010).

Au terme de l'éducation préscolaire, les attentes envers l'enfant sont les suivantes :

L'enfant, placé dans des situations de classe variées et comportant des défis réels, a un répertoire d'actions plus vaste. Il adapte ses actions à son environnement physique et humain et se conforme aux règles de sécurité, selon un degré d'efficacité correspondant à la tâche et à son propre développement. L'aisance acquise dans ses gestes et ses mouvements le prépare aux apprentissages qui exigent plus de coordination et de dextérité (MEQ, 2001, p. 55).

Les critères d'évaluation pour cette compétence s'énoncent ainsi (MEQ, 2001, p. 55) :

- « Exécution de diverses actions de motricité globale » ;
- « Exécution de diverses actions de motricité fine » ;
- « Ajustement de ses actions en fonction de l'environnement » ;

- « Reconnaissance d'éléments favorisant le bien-être (santé et sécurité) ».

### 2.1.2 COMPÉTENCE 2

L'énoncé de la deuxième compétence se lit comme suit : « Affirmer sa personnalité » (MEQ, 2001, p. 56). Cette compétence fait référence au développement affectif de l'enfant (MEQ, 2001). Celui-ci progresse dans la découverte des goûts, des intérêts, des sentiments, des émotions et des capacités qui lui sont propres et qui le distinguent des autres (Morin, 2007). Ce qui se traduit, en salle de classe, par le développement de l'autonomie de l'enfant (initiatives, prendre soin de ses effets personnels, etc.), par le développement de sa confiance en soi (partage de ses goûts, de ses intérêts, etc.) et par la réponse progressive à ses besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux (Charron & Raby, 2010).

Au terme de l'éducation préscolaire, les attentes envers l'enfant sont les suivantes :

L'enfant apprécie mieux ses forces et commence à composer avec ses limites. Il a une meilleure connaissance de lui-même et il est capable de se faire reconnaître comme une personne et de reconnaître ce qui le distingue des autres. Il fait valoir ses idées, les explicite et pose des actions autonomes et responsables (MEQ, 2001, p. 57).

Les critères d'évaluation pour cette compétence s'énoncent ainsi (MEQ, 2001, p. 57) :

- « Utilisation de moyens appropriés pour répondre à ses besoins » ;
- « Expression de ses goûts, de ses intérêts, de ses idées, de ses sentiments et de ses émotions d'une façon pertinente » ;
- « Manifestation de son autonomie à travers les jeux, les activités, les projets et la vie quotidienne de la classe » ;
- Manifestations diverses de sécurité affective (se donner des défis, prendre la parole) ».

### 2.1.3 COMPÉTENCE 3

La troisième compétence du programme d'éducation préscolaire sert au développement social de l'enfant et est énoncée de la manière suivante : « Interagir de façon harmonieuse avec les autres » (MEQ, 2001, p. 58). L'enfant, en se reconnaissant comme un être unique et indépendant des autres, progresse dans sa capacité à établir des relations avec les autres (adultes et pairs) (Morin, 2007). À la maternelle, l'enfant se développe sur le plan social en manifestant de l'intérêt aux autres, en collaborant avec eux, en participant activement à la vie de groupe et en appliquant une démarche de résolution de conflits en cas de nécessité (Bouchard, 2010).

Au terme de l'éducation préscolaire, les attentes envers l'enfant sont les suivantes :

L'enfant est capable de vivre avec les autres d'une façon harmonieuse. Il communique avec différentes personnes et peut partager, proposer son aide et encourager les autres. Il apprécie les différences individuelles et s'engage activement dans la vie de groupe (MEQ, 2001, p. 59).

Les critères d'évaluation pour cette compétence s'énoncent ainsi (MEQ, 2001, p. 59) :

- « Manifestation de gestes d'ouverture aux autres » ;
- « Participation à la vie en groupe » ;
- « Respect des règles de vie du groupe » ;
- « Application de la démarche de résolution de conflits » ;
- « Implication personnelle avec les autres ».

### 2.1.4 COMPÉTENCE 4

« Communiquer en utilisant les ressources de la langue » (MEQ, 2001, p. 60) est la quatrième compétence proposée par le programme d'éducation préscolaire. Elle est reliée au développement langagier de l'enfant. L'enfant d'âge préscolaire a acquis au préalable les fondements de sa langue maternelle. En présence d'un interlocuteur et en utilisant la situation

dans laquelle il se trouve, il peut produire un discours compréhensible et globalement structuré (Fisher & Doyon, 2012). À l'éducation préscolaire, il est nécessaire de se préoccuper du langage oral de l'enfant, parce qu'il constitue la base pour l'apprentissage de l'écrit (Fisher & Doyon, 2012). Effectivement, le développement du langage se réalise chez l'enfant par sa capacité à comprendre et à produire un message ainsi que par son intérêt pour la communication (Charron & Raby, 2010). Il permet à l'enfant d'exprimer ses besoins, d'affirmer sa personnalité, de communiquer avec les autres et de construire sa compréhension du monde qui l'entoure (MEQ, 2001). En conséquence, le langage se trouve impliqué dans la manifestation du développement d'autres compétences du préscolaire (Bouchard, 2012).

Au terme de l'éducation préscolaire, les attentes envers l'enfant sont les suivantes :

L'enfant est capable de s'exprimer et de s'expliquer pour être bien compris par les autres enfants et les adultes. Il sait écouter une question ou une consigne et peut y répondre adéquatement. Il réagit de manière positive aux activités qui mettent en cause ses habiletés langagières, notamment dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Il est initié aux différentes formes et fonctions du langage et les adapte à diverses situations de communication (MEQ, 2001, p. 61).

Les critères d'évaluation pour cette compétence s'énoncent ainsi (MEQ, 2001, p. 61) :

- « Intérêt pour la communication » ;
- « Manifestation de compréhension du message » ;
- « Production de message ».

### **2.1.5 COMPÉTENCE 5**

La cinquième compétence du programme d'éducation préscolaire, liée au plan cognitif du développement de l'enfant, est libellée comme ceci : « Construire sa compréhension du monde » (MEQ, 2001, p. 62). Par le jeu, l'enfant entre en contact avec la réalité et prend conscience des réactions que le monde a sur son corps et vice versa (Morin, 2007). Concrètement, l'enfant qui démontre de l'intérêt et de la curiosité pour les différents

domaines d'apprentissage (arts, mathématique, science et technologie, etc.), qui raconte ses apprentissages et qui exerce sa pensée, développe l'aspect cognitif de son développement global (Bouchard, 2010).

Au terme de l'éducation préscolaire, les attentes envers l'enfant sont les suivantes :

L'enfant connaît le plaisir d'apprendre. Il est curieux et sait faire appel à ses connaissances et à sa pensée créatrice dans ses jeux et dans la réalisation de projets. Il utilise quelques éléments de base des différents domaines d'apprentissage que sont les arts, l'univers social, la mathématique, la science et la technologie. Il partage ses découvertes (MEQ, 2001, p. 63).

Les critères d'évaluation pour cette compétence s'énoncent ainsi (MEQ, 2001, p. 63) :

- « Manifestation d'intérêt, de curiosité, de désir d'apprendre » ;
- « Expérimentation de différents moyens d'exercer sa pensée » ;
- « Utilisation de l'information pertinente à la réalisation d'un apprentissage » ;
- « Description de la démarche et des stratégies utilisées dans la réalisation d'un apprentissage ».

### **2.1.6 COMPÉTENCE 6**

Les habiletés méthodologiques sont représentées par la sixième compétence du programme d'éducation préscolaire qui est « Mener à terme une activité ou un projet » (MEQ, 2001, p. 64). Cette dernière permet l'accomplissement des cinq autres compétences du préscolaire (Bouchard, 2012). Selon Bouchard (2010), l'enfant démontre dans la salle de classe le développement de cette compétence dans toutes les activités qu'il réalise, car il mobilise toutes ses ressources personnelles à la fois (habiletés motrices et psychomotrices, affectives, sociales, cognitives et langagières).

Au terme de l'éducation préscolaire, les attentes envers l'enfant sont les suivantes :

L'enfant réalise des projets personnels, d'équipe ou de groupe à sa mesure. Lorsqu'il s'engage dans une activité ou un projet, il réutilise ses connaissances antérieures pour le planifier. Il entrevoit les principales étapes du projet et peut décrire la démarche à utiliser. À la fin de l'activité ou du projet, il peut faire état des connaissances qu'il a acquises. Il développe ainsi des capacités et des habiletés qui serviront d'appuis à d'autres apprentissages (MEQ, 2001, p. 65).

Les critères d'évaluation pour cette compétence s'énoncent ainsi (MEQ, 2001, p. 65) :

- « Engagement dans une activité ou un projet » ;
- « Utilisation de ses ressources dans la réalisation de l'activité ou du projet » ;
- « Persévérance dans l'exécution de l'activité ou du projet » ;
- « Description des stratégies utilisées dans l'exécution de l'activité ou du projet » ;
- « Appréciation des apprentissages faits et des difficultés éprouvées » ;
- « Expression de sa satisfaction d'avoir réalisé l'activité ou le projet ».

## 2.2 L'ÉVALUATION

Les six compétences du programme d'éducation préscolaire, précédemment décrites, se doivent d'être évaluées par l'enseignante de maternelle. Celle-ci se prononce sur le niveau de développement de chacune des compétences, et ce, pour chaque élève sous sa responsabilité.

De manière générale, l'évaluation se définit par l'action de porter un jugement de valeur sur un objet au moment de prendre une décision importante (Laurier et al., 2005). Le MEQ (2002) attribue deux fonctions à l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. Pour assumer la fonction d'aide à l'apprentissage, l'enseignante doit soutenir l'élève dans ses apprentissages (MEQ, 2002) de manière à favoriser sa progression vers les attentes de fin de l'éducation préscolaire (Durand & Chouinard, 2006). Pour assumer la fonction de reconnaissance des compétences, l'enseignante doit identifier l'état et le niveau de développement des compétences de chaque élève et l'inscrire dans le bulletin (MEQ, 2002).

Pour évaluer les compétences, l'enseignante suit une série d'étapes qui lui permettent de rendre compte du niveau de développement des compétences des élèves de sa classe. Au nombre de cinq, ces étapes sont : 1- la planification ; 2- la prise d'informations ; 3- l'interprétation ; 4- le jugement et la décision et 5- la communication. Ce procédé, documenté par de nombreux spécialistes en évaluation (Laurier et al., 2005), fournit aux enseignantes du préscolaire au secondaire, le cadre de référence sur lequel s'appuyer pour évaluer les compétences des élèves. Les cinq étapes de la démarche évaluative seront décrites aux pages suivantes en distinguant, lorsque nécessaire, les caractéristiques qui conviennent à tous les niveaux scolaires de celles spécifiques à l'éducation préscolaire. À noter que les propos de cette section représentent ce qui est attendu, au regard de la littérature, comme pratiques évaluatives chez les enseignantes.

### 2.2.1 LA PLANIFICATION

La première étape de la démarche évaluative est celle de la planification. Lors de cette étape, l'enseignante prend différentes décisions nécessaires à la mise en place de l'évaluation. La planification peut être globale si elle couvre une longue période (année entière ou étape) ou spécifique si elle couvre une période plus brève (semaine ou journée).

En début d'année, l'équipe-école collabore à la planification globale. Selon le MEQ (2002), la concertation entre différents acteurs est à privilégier : les enseignantes (titulaire et spécialiste), les professionnels (orthopédagogue, psychologue, etc.) et la direction de l'école. C'est le moment d'établir les *Normes et modalités de l'école* pour l'évaluation. On discute des compétences à développer et des contenus à faire apprendre de manière à offrir une vue d'ensemble qui s'avère utile aux planifications spécifiques des enseignantes (Durand & Chouinard, 2006). L'équipe-école est aussi invitée à discuter d'éléments qui appartiennent aux étapes ultérieures de la démarche évaluative, comme les outils à utiliser pour la prise d'informations et les modalités de communication destinées aux parents (MEQ, 2002).

En cours d'année, l'enseignante réalise des planifications spécifiques lorsqu'elle programme les situations d'évaluation qui auront lieu au cours de la journée ou de la semaine à venir (Durand & Chouinard, 2006). Pour planifier adéquatement ces activités, l'enseignante utilise le PFEQ (MEQ, 2001) et tout autre document parmi les suivants : les *Cadres d'évaluation des apprentissages*, la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), les *Normes et modalités d'évaluation* de son école et du matériel pédagogique. Elle doit cibler des situations d'évaluation pour soutenir et attester du développement des compétences, en tenant compte des intérêts des élèves et de leurs différents profils de développement (Fleury, 2010). Pour ce faire, l'enseignante définit les apprentissages visés (compétences, attitudes, comportements, démarches et stratégies) et la manière dont ceux-ci seront évalués (MEQ, 2003). Elle spécifie alors les outils d'évaluation ainsi que les moments où auront lieu les prises d'informations. Elle identifie aussi les critères qui serviront à l'interprétation des données recueillies (MEQ, 2002).

Pour cette étape, il n'y a pas de distinction entre les actions réalisées par l'enseignante de l'éducation préscolaire et celles faites par les enseignantes des autres niveaux.

### 2.2.2 LA PRISE D'INFORMATIONS

L'enseignante est la principale responsable de la prise d'informations (Davies & Ferguson, 2008) qui consiste à mettre en place des moyens pour vérifier le niveau de développement des compétences des élèves (Louis, 1999). Elle recueille des informations pertinentes et en quantité suffisante pour lui permettre d'en faire une interprétation éventuelle. Le MEQ (2001) suggère aux enseignantes de respecter un équilibre entre l'évaluation formelle (à l'aide d'instruments de mesure) et l'évaluation informelle (spontanée, sans instrument de mesure).

L'évaluation formelle requiert de fixer des moments précis dans l'horaire pour prendre des mesures visant à documenter le développement des compétences des élèves (MEQ,

2002). Des instruments comme la grille d'observation, la liste de vérification, l'entrevue, le journal de bord, le dossier anecdotique et le portfolio (MEQ, 2002) sont nécessaires pour recueillir des informations (Burton & Rousseau, 1995). L'enseignante peut choisir d'utiliser des instruments déjà existants provenant de différentes sources : du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), de sa commission scolaire, de sites Internet ou de matériels pédagogiques. Elle peut aussi créer ses propres outils.

L'évaluation informelle, qui sert principalement à la fonction d'aide à l'apprentissage, permet à l'enseignante d'obtenir des informations pour intervenir efficacement auprès des élèves (MEQ, 2002). Puisqu'elle est dite spontanée, elle ne requiert pas d'instrument. L'enseignante recueille les informations par le biais de questionnements faits aux élèves ou d'observations spontanées pendant les activités quotidiennes de la classe.

### **2.2.2.1 La prise d'informations à l'éducation préscolaire**

À l'éducation préscolaire, l'enseignante de maternelle recueille une grande partie des informations sur le développement des compétences de l'enfant en l'observant pendant les activités quotidiennes (Fleury, 2010). À ce chapitre, Perrenoud (1999) confirme l'importance de l'observation à l'éducation préscolaire en soulignant que c'est le moyen à privilégier pour saisir la progression des apprentissages et le développement des compétences. À certaines occasions, l'enseignante observe les enfants d'une manière spontanée sans nécessairement avoir ciblé un aspect précis à apprécier. À d'autres moments, elle peut observer des aspects précis d'une compétence dans une situation prévue à l'avance au moyen de grilles d'observation, de photos ou de séquences vidéo des enfants en action. Pour varier la source de ses prises d'informations, elle recourt également aux productions des enfants, aux portfolios et à des entrevues. Elle rassemble ensuite l'ensemble de ses informations en vue de les interpréter.

### 2.2.3 L'INTERPRÉTATION

L'interprétation est une étape cruciale dans la démarche évaluative. Elle consiste à donner un sens aux données recueillies lors de l'étape de la prise d'informations en vue de porter éventuellement un jugement et de prendre des décisions (Durand & Chouinard, 2006). Pour interpréter, l'enseignante doit avoir accumulé un nombre suffisant de traces pour chacune des compétences à développer chez l'élève (Davies & Ferguson, 2008 ; Fleury, 2010).

Pour donner du sens aux informations recueillies à propos des compétences d'un élève, l'enseignante peut les analyser en les comparant à celles des autres élèves de sa classe (Auger, Séguin, & Nézet-Séguin, 2000). Ainsi, il est possible de connaître la position exacte d'un élève à l'intérieur d'un groupe (classe, école, etc.) (Burton & Rousseau, 1995). Ce type d'interprétation est appelé normative.

Le deuxième type d'interprétation est dit dynamique. L'enseignante peut alors comparer les informations récemment recueillies à propos des compétences d'un élève aux informations collectées antérieurement de manière à constater l'évolution des compétences de ce dernier (Lasnier, 2000 ; Laurier et al., 2005).

La tendance actuelle en évaluation privilégie plutôt l'interprétation critériée (Durand & Chouinard, 2006). Avec ce type d'interprétation, les informations recueillies à propos des compétences d'un élève sont comparées à des critères préalablement établis (Auger et al., 2000 ; Laurier et al., 2005 ; Scallon, 2000), à savoir les critères d'évaluation du programme (traduits sous la forme d'indicateurs par l'enseignante).

### **2.2.3.1 L'interprétation à l'éducation préscolaire**

À l'inverse des autres niveaux scolaires, le préscolaire ne s'insère pas à l'intérieur d'un cycle de deux ou trois ans. Les compétences des enfants sont plutôt développées au cours d'une seule et même année. Il est à noter qu'à l'éducation préscolaire les points de référence pour l'interprétation critériée sont les critères d'évaluation associés à chaque compétence (en cours d'année) et les attentes à la fin de l'éducation préscolaire (à la fin de l'année) (MEQ, 2002).

### **2.2.4 LE JUGEMENT ET LA DÉCISION**

Le jugement et la décision sont deux parties d'une même étape selon Durand et Chouinard (2006) et Laurier et ses collaborateurs (2005). Pour le MEQ (2002), le jugement est un acte professionnel qui consiste à décrire l'état ou le niveau de développement des compétences. Pour améliorer son jugement, l'enseignante doit prendre des moyens tels que planifier, prendre des informations et les interpréter. Après coup, l'enseignante sera en mesure de prendre les décisions nécessaires à la poursuite des apprentissages de l'élève.

Tout jugement doit conduire à une décision (Laurier et al., 2005). La décision consiste à identifier les mesures à mettre en place et les actions à entreprendre pour favoriser le développement des compétences de l'élève (Fleury, 2010). Les décisions peuvent être de nature pédagogique, si l'objectif est l'aide à l'apprentissage ou de nature administrative, si l'objectif est la reconnaissance des compétences (Durand & Chouinard, 2006). Les décisions de nature pédagogique sont prises au quotidien (donner un exercice supplémentaire à un élève, reprendre un atelier avec toute la classe, etc.). Les décisions de nature administrative surviennent quant à elles à la fin de l'année. Ces décisions ont un caractère formel et ont des répercussions sur l'avenir scolaire de l'élève (redoublement de l'élève ou passage au niveau supérieur).

#### 2.2.4.1 Le jugement et la décision à l'éducation préscolaire

Lorsque le jugement est réalisé à la suite d'une interprétation en cours d'année, il est temporaire et porte sur l'état de développement de la compétence. Il sert à qualifier le cheminement de l'enfant vers les attentes du programme à la fin de l'éducation préscolaire (Fleury, 2010). Par ce jugement temporaire, l'enseignante répond à la question suivante : « À la lumière des informations consignées, l'enfant présente-t-il un cheminement satisfaisant vers les attentes de fin du préscolaire ? » (Fleury, 2010, p. 228).

Lorsque le jugement est basé sur l'interprétation à la fin de l'éducation préscolaire, l'enseignante de la maternelle donne son avis sur le niveau de développement des compétences en déterminant dans quelle mesure l'enfant répond aux attentes définies dans le PFEQ (MEQ, 2001). Par ce jugement formel, elle répond à la question suivante : « À la lumière des informations consignées, l'enfant présente-t-il un niveau de maîtrise satisfaisant des attentes de fin du préscolaire ? » (Fleury, 2010, p. 228).

#### 2.2.5 LA COMMUNICATION

À la suite du jugement et de la décision, l'enseignante doit communiquer le fruit de ses observations à l'élève, à ses parents et à toute autre personne concernée par les progrès de l'enfant (directeur de l'école, orthopédagogue, etc.) (Durand & Chouinard, 2006). L'étape de la communication constitue le terme de la démarche d'évaluation. Les communications utilisées pour informer les parents des progrès dans les apprentissages de leur enfant peuvent être officielles (bulletin scolaire) ou non officielles (agenda de l'élève, appel téléphonique aux parents, etc.).

*Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire* (MELS, 2013a) prescrit certaines formes de communication à l'intention des parents : une communication autre qu'un bulletin en début d'année (au plus

tard le 15 octobre) et un bulletin à la fin de chacune des trois étapes de l'année scolaire (au plus tard le 20 novembre, le 15 mars et le 10 juillet). Généralement, le bulletin présente une information brève et dresse un portrait global de la progression de l'élève dans le développement de ses compétences (MEQ, 2001). Durand et Chouinard (2006) reconnaissent trois fonctions à cette forme de communication : 1- elle permet à l'élève de faire le point sur ses apprentissages et ses compétences ; 2- elle permet aux parents de connaître la progression de leur enfant et 3- elle renseigne les enseignantes du cycle suivant sur le niveau de développement des compétences de l'élève.

Le bulletin scolaire doit être accompagné d'autres formes de communication à caractère informel (Fleury, 2010 ; MEQ, 2001). Le portfolio, les appels téléphoniques à la maison, les rencontres de parents et les communications écrites (messages dans l'agenda, productions de l'élève commentées, etc.) sont tous des moyens de communication informels. En plus de renseigner, ils aident au maintien de bonnes relations entre l'école et les parents (Davies & Ferguson, 2008).

### **2.2.5.1 La communication à l'éducation préscolaire**

Le bulletin scolaire de l'éducation préscolaire est différent de celui des autres niveaux scolaires, puisque l'enseignante doit inscrire le résultat de l'enfant à l'aide d'une cote au lieu d'un pourcentage. À cet effet, les légendes suivantes sont utilisées :

- En cours d'année (MELS, 2013a) :
  - « A : L'élève se développe très bien » ;
  - « B : L'élève se développe adéquatement » ;
  - « C : L'élève se développe avec certaines difficultés » ;
  - « D : L'élève éprouve des difficultés importantes » .
  
- À la fin de l'année (MELS, 2013a) :

- « A : L'élève dépasse les attentes du programme » ;
- « B : L'élève répond aux attentes du programme » ;
- « C : L'élève répond partiellement aux attentes du programme » ;
- « D : L'élève ne répond pas aux attentes du programme » .

L'enseignante de maternelle combine les moyens de communication prescrits par le *Régime pédagogique* (MELS, 2013a) à des moyens de communication informels, tout comme l'enseignante des autres niveaux.

### 2.3 RECENSION DES ÉCRITS

La démarche évaluative ayant été expliquée au regard d'écrits didactiques, ministériels et scientifiques, il s'avère maintenant pertinent de voir si les pratiques évaluatives d'enseignantes de maternelle reflètent les recommandations listées dans ceux-ci. Les études ayant servi d'inspiration à la présente recherche sont au nombre de neuf, dont quatre ont été réalisées à l'éducation préscolaire. Il s'agit des études de Bédard, Larose et Terrisse (2007), de Charron, Gagnon, Perusset et Fortin-Clément (2012), de Galini et Efthymia (2010) et de Hanes (2009). Les cinq autres études, Baribeau (2009), Chouinard et al., (2005), Forgette-Giroux, Simon et Bercier-Larivière (1996), Leroux (2010) et Thomas, Deaudelin, Desjardins et Dezutter (2011), ont été conduites aux niveaux primaire, secondaire ou collégial. L'ensemble de ces études traitant des pratiques évaluatives d'enseignantes en exercice seront brièvement présentées dans cette section en débutant par celles ayant été menées à l'éducation préscolaire.

### 2.3.1 ÉTUDE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DES DISPOSITIFS D'INTERVENTION À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE AU QUÉBEC (BÉDARD ET AL., 2007)

L'étude de Bédard et ses collaborateurs (2007) a porté sur l'intervention éducative à l'éducation préscolaire au Québec. L'objectif était d'établir un portrait de l'intervention éducative au préscolaire à partir des représentations et des pratiques déclarées d'enseignantes de classes de maternelle (n = 216). Le questionnaire utilisé pour recueillir les données comprenait, entre autres, trois questions sur l'évaluation des enfants.

Les enseignantes ont d'abord été questionnées sur la fréquence à laquelle elles utilisent une variété de moyens d'évaluation parmi les suivants : 1- l'observation critériée des élèves durant les activités ; 2- l'observation critériée d'un élève par un collègue ; 3- le portfolio ; 4- l'entrevue avec les élèves ; 5- la vidéoscopie ; 6- l'autoévaluation ; 7- l'évaluation par les pairs ; 8- un test développé par la commission scolaire en fonction du développement des compétences du PFEQ (MEQ, 2001) et 9- un test standardisé administré par un spécialiste (psychologue, orthopédagogue, etc.).

Les résultats ont montré qu'à chaque semaine 49,5 % des enseignantes utilisent l'observation critériée des élèves durant les activités et 49,3 % contribuent à documenter le portfolio. Une fois par année, 54,7 % d'entre elles font évaluer les enfants par un collègue et 51,5 % font passer un test standardisé administré par un spécialiste. Qui plus est, certaines d'entre elles ont dit avoir recours annuellement aux outils suivants : l'entrevue (47,8 %), l'évaluation par les pairs (39,2 %) et l'autoévaluation (34,3 %). Enfin, 78,0 % des enseignantes ont révélé ne jamais utiliser la vidéoscopie et 71,8 % un test développé par la commission scolaire.

Par la suite, les enseignantes interrogées devaient indiquer la valeur qu'elles accordent aux moyens d'évaluation employés pour déterminer la progression des apprentissages des enfants. Plusieurs d'entre elles ont mentionné accorder une forte valeur au portfolio (91,5 %), à l'observation des élèves en action (86,9 %), aux rencontres individuelles avec les élèves (81,7 %), à l'autoévaluation (73,1 %) et à l'observation critériée des élèves par un collègue

(63,0 %). Leur opinion est partagée entre les valeurs forte et faible quant à l'utilisation de la vidéoscopie, d'un test développé par la commission scolaire et de l'évaluation par les pairs.

En troisième lieu, les enseignantes se sont prononcées sur les critères d'évaluation dont elles tiennent compte pour évaluer les compétences de leurs élèves. À ce sujet, des enseignantes ont dit tenir beaucoup compte du degré de compréhension du contenu d'apprentissage (50,5 %), du niveau d'habileté (52,8 %), de l'effort démontré (49,8 %), de la participation en classe (46,4 %), du comportement (43,4 %) et des habitudes de travail (39,5 %). De plus, 42,3 % des enseignantes ont avoué tenir assez compte des exigences du programme d'études et 42,0 % des aptitudes intellectuelles des enfants. Les avis sont partagés entre beaucoup et toujours concernant la progression des enfants. Finalement, 33,2 % d'entre elles ont mentionné tenir peu compte de l'évaluation faite par les pairs.

### **2.3.2 RÉFLEXION D'UN GROUPE D'ENSEIGNANTES AU REGARD DE L'OBSERVATION, DE L'ÉVALUATION ET DE L'INTERVENTION AU PRÉSCOLAIRE (CHARRON ET AL., 2012)**

Charron et ses collaboratrices (2012) ont réalisé une recherche-action ayant, entre autres, comme objectif d'établir des pratiques d'observation et d'intervention dans le cadre d'un programme de développement global et de créer un outil pour soutenir le réseau préscolaire à l'égard de l'observation et de l'intervention. Pour atteindre ces objectifs, les chercheuses ont mis sur pied un groupe de développement professionnel formé de quatre enseignantes de l'éducation préscolaire qui se sont rencontrées à sept reprises pendant l'année scolaire 2010-2011 pour échanger sur divers sujets liés à la problématique. Au terme de cette recherche-action, un entretien individuel a été réalisé par les chercheuses avec chacune des participantes.

La totalité des enseignantes a révélé avoir fait de nombreux apprentissages pendant cette recherche-action. Elles ont affirmé mieux comprendre le contenu du programme d'éducation préscolaire, parce qu'elles ont eu à s'y référer à chacune des rencontres et

qu'elles ont réalisé des exercices leur permettant de décortiquer chacune des six compétences. Elles ont mentionné mieux comprendre la signification du concept d'« évaluation globale » et mieux saisir la valeur du barème de notation à employer pour les bulletins (A, B, C et D).

Cette recherche-action a permis de démontrer l'importance d'accompagner les enseignantes qui oeuvrent au sein des classes d'éducation préscolaire pour les aider à améliorer leurs pratiques.

### **2.3.3 LES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN SALLE DE CLASSE : PERCEPTION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (FORGETTE-GIROUX ET AL., 1996)**

Forgette-Giroux et ses collaboratrices (1996) ont questionné des enseignantes ontariennes (n = 321) sur leurs pratiques d'évaluation en salle de classe. Les chercheuses les ont interrogées par le biais d'un questionnaire traitant des finalités et des modalités d'évaluation, de leurs compétences et de leurs besoins de formation en la matière.

Des enseignantes ont dit évaluer pour mieux connaître leurs élèves (64,5 %), mieux connaître le groupe (43,9 %), obtenir un indice de la qualité de leur enseignement (43,6 %) et motiver les élèves (42,0 %). Lorsqu'interrogées sur l'objet de leur évaluation, la majorité des participantes a admis évaluer les habiletés ou les performances de leurs élèves (98,0 %), leurs connaissances (91,0 %) et leurs attitudes (73,0 %). Les enseignantes ont aussi été questionnées à propos des moyens utilisés pour évaluer. Les résultats ont révélé qu'elles emploient les travaux quotidiens (88,0 %), les épreuves (85,0 %) et les travaux longs (81,0 %). Elles ont aussi mentionné faire appel, dans une moindre mesure, à l'observation spontanée (59,0 %) et formelle (44,0 %). Lorsque les enseignantes ont eu à se prononcer sur leurs compétences en évaluation, plusieurs d'entre elles ont affirmé bien connaître l'évaluation sommative (84,0 %) et l'évaluation formative (76,0 %).

#### **2.3.4 A COLLABORATIVE ACTION RESEARCH PROJECT IN THE KINDERGARTEN : PERSPECTIVES AND CHALLENGES FOR TEACHER DEVELOPMENT THROUGH INTERNAL EVALUATION PROCESSES (GALINI & EFTHYMIA, 2010)**

En collaboration avec des enseignantes (n = 4) et des parents (n = 4), Galini et Efthymia (2010) ont réalisé une recherche-action visant à introduire, dans deux classes, des procédures d'évaluation spécifiques à l'éducation préscolaire (l'autoévaluation et le portfolio). Une combinaison de plusieurs méthodes de collecte de données (questionnaires, observations, ateliers et journaux de bord) a été utilisée pour la réalisation de cette étude qualitative.

Les résultats de cette étude européenne ont fait ressortir que l'autoévaluation s'avère utile au moment de cibler des problèmes de comportement chez l'enfant et que l'évaluation formative se veut essentielle au renforcement de la participation de l'élève en classe et à la régulation de ses apprentissages. Au sujet du portfolio, les chercheurs ont soulevé qu'au début de l'étude, les enseignantes s'intéressaient davantage à ses applications pratiques qu'à la compréhension de ses fondements. Bien qu'enthousiastes quant à son usage en classe, les enseignantes ont été en mesure de mieux comprendre l'utilisation et la conception du portfolio grâce à la recherche-action. Celle-ci a également aidé les enseignantes à réaliser l'importance de l'emploi de situations d'évaluation authentiques, parce qu'elles les obligent à se centrer sur l'enfant tant au plan comportemental qu'académique. Ce qui a pour effet de responsabiliser ce dernier et de lui permettre de développer un sentiment d'appartenance envers l'école.

#### **2.3.5 PERCEPTIONS OF EARLY CHILDHOOD ASSESSMENT AMONG EARLY CHILDHOOD EDUCATORS (HANES, 2009)**

L'étude de Hanes (2009) avait, entre autres, pour objectif d'évaluer les pratiques d'évaluation des enseignantes de l'éducation préscolaire, ainsi que leur compréhension, leurs perceptions et leurs attitudes au sujet de l'évaluation. Pour recueillir les données, la chercheuse a distribué un questionnaire à l'ensemble des participantes de la réunion annuelle

de la Delaware County Early Childhood Educators Association (n = 137 enseignantes, n = 72 administratrices et n = 16 aides enseignantes).

Lorsque questionnés sur l'utilité des outils d'évaluation en général, la majorité des répondantes a dit qu'ils sont nécessaires pour prendre des décisions sur l'utilisation de l'enseignement individualisé (79,9 %), l'efficacité de leur enseignement (79,3 %), les contenus des programmes (78,8 %), les besoins socio-affectifs de leurs élèves (77,8 %), leur développement cognitif (66,1 %) et leurs intérêts (64,7 %).

Au sujet de l'implication des familles dans l'évaluation, la majorité des participants a mentionné que les outils d'évaluation facilitent le partage des observations faites par les parents à la maison avec l'enseignante (70,4 %) et qu'ils fournissent des informations compréhensibles pour les parents (59,9 %).

Les participantes ont aussi été interrogées sur la qualité de la formation initiale et continue qu'elles ont reçue en évaluation. Plusieurs d'entre elles ont répondu que leur formation initiale leur avait procuré des bases solides pour comprendre et utiliser l'évaluation dans leur classe (69,4 %). Elles ont aussi mentionné que leur école met en place des formations continues appropriées au sujet de l'évaluation (68,1 %), qu'elles considèrent qu'elles sont importantes pour leur développement professionnel (85,6 %) et qu'elles apprécieraient assister à des formations portant sur des stratégies pour évaluer plus adéquatement leurs élèves (84,7 %).

Pour conclure au sujet des modalités d'évaluation, des participantes ont souligné avoir recours à un plan d'évaluation déterminé par leur école (59,1 %) et ne pas utiliser d'évaluation standardisée (81,8 %). Leurs réponses ont révélé que les décisions en matière d'évaluation peuvent être prises par différents acteurs : la direction uniquement (46,0 %), la direction et l'enseignante (45,4 %) ou l'enseignante uniquement (8,0 %).

### 2.3.6 ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES D'ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS, SECONDAIRE PREMIER CYCLE, POUR ÉTABLIR UN JUGEMENT PROFESSIONNEL LORS DU BILAN DES APPRENTISSAGES (BARIBEAU, 2009)

L'étude de Baribeau (2009) avait pour objectif de documenter les pratiques d'évaluation utilisées par des enseignantes de français au premier cycle du secondaire pour établir leur jugement professionnel lors du bilan des apprentissages. S'insérant dans une démarche qualitative/interprétative, des entretiens semi-dirigés et des groupes de discussion (*focus group*) ont été réalisés auprès d'enseignantes (n = 13). Les questions destinées aux enseignantes étaient groupées selon trois catégories : 1- le processus d'évaluation en général ; 2- l'utilisation des échelles de niveaux de compétence du MELS ; 3- l'accompagnement et la formation reçus en matière d'évaluation.

Dans le cadre de l'étude, les enseignantes ont mentionné utiliser une grande variété d'outils : les examens, les exercices, les situations d'apprentissage et d'évaluation ainsi que les situations d'évaluation. Ceux-ci provenaient à la fois de leur commission scolaire, de leur école (élaborés en équipe), du MELS ou encore de matériels pédagogiques. Les résultats ont par ailleurs fait ressortir que le moment qui marque le début de la consignation des informations en vue du bilan des apprentissages varie selon les enseignantes, certaines débutant dès la fin du mois de janvier alors que d'autres débutent à la toute fin de l'année.

Les enseignantes se sont aussi prononcées sur l'utilisation des échelles de niveaux de compétence. Les résultats ont montré qu'elles les emploient pour élaborer des échelles d'évaluation maison, établir le bulletin de fin de cycle, évaluer les situations d'apprentissage et d'évaluation, ainsi que pour élaborer des outils d'évaluation. Les enseignantes ont dit utiliser ces échelles à différents moments : en cours de cycle, en fin de cycle et en tout temps. Plusieurs enseignantes ont mentionné ne pas présenter les échelles de niveaux de compétence aux élèves.

Enfin, les enseignantes ont été invitées à discuter de l'accompagnement et de la formation reçus pour établir un bulletin de fin de cycle. Les résultats ont fait ressortir des

disparités entre les enseignantes à ce sujet. Quelques-unes d'entre elles ont eu des rencontres avec un conseiller pédagogique ou ont reçu des textes à lire, certaines ont assisté à une formation donnée par le MELS, tandis que d'autres n'ont assisté à aucune formation.

### **2.3.7 L'EFFET DE DIFFÉRENTES APPROCHES ÉVALUATIVES SUR L'ENGAGEMENT ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRES DANS LE CONTEXTE DU PASSAGE DU PRIMAIRE AU SECONDAIRE (CHOUINARD ET AL., 2005)**

Chouinard et ses collaborateurs (2005) ont réalisé une étude sur les approches évaluatives mises en oeuvre par des enseignantes du primaire et du secondaire. Cette étude poursuivait les objectifs suivants : établir une typologie des approches évaluatives et comparer celles employées par des enseignantes du primaire et du secondaire. Pour recueillir leurs données, les chercheurs ont administré un questionnaire à des enseignantes de 6<sup>e</sup> année (n = 106) et de 1<sup>re</sup> secondaire (n = 61). Celles-ci devaient indiquer leur niveau d'accord à une série d'items à l'aide d'une échelle de type Likert en cinq points, allant de totalement en désaccord à totalement en accord.

Il ressort de cette étude que les pratiques évaluatives des enseignantes peuvent être divisées en deux catégories : l'approche unimodale et l'approche multimodale. L'approche unimodale se caractérise par un usage accru des tests et des examens. L'étude a révélé qu'elle regroupe 62,3 % des enseignantes du primaire et 71,4 % des enseignantes du secondaire. Quant à l'approche multimodale, elle se définit par un recours fréquent à l'évaluation individualisée, à la participation des élèves à l'évaluation et à des productions individuelles pour établir le bulletin. L'étude a mis en lumière que 37,7 % des enseignantes du primaire et 28,6 % des enseignantes du secondaire se situent dans cette approche. Les chercheurs ont mentionné que l'approche multimodale correspond davantage à la vision proposée par la réforme scolaire.

### **2.3.8 ANALYSE DES PRATIQUES ÉVALUATIVES D'ENSEIGNANTS ET D'ENSEIGNANTES DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES AU COLLÉGIAL (LEROUX, 2010)**

Cette étude menée par Leroux (2010) auprès d'enseignantes (n = 12) du collégial visait la documentation et l'analyse des pratiques évaluatives. Les données de cette étude ont fait ressortir que les enseignantes expérimentent de nouvelles façons d'évaluer les compétences de leurs étudiants.

À cet effet, peu d'enseignantes (n = 2) ont mentionné utiliser l'évaluation diagnostique alors que l'ensemble d'entre elles (n = 12) a dit avoir recours fréquemment à l'évaluation formative aussi bien formelle qu'informelle. Elles ont aussi mentionné recourir à différentes formes d'évaluation telles que l'autoévaluation (n = 7), les productions écrites (n = 6), le portfolio (n = 4), les projets (n = 4), l'observation (n = 2) et l'enregistrement sur bande vidéo (n = 1). Pour porter un jugement sur les productions de leurs étudiants, les enseignantes ont révélé qu'elles utilisent les grilles d'évaluation à échelle descriptive (n = 6), les critères pondérés (n = 5) et les grilles de vérification (n = 2). Toutes les enseignantes ont expliqué qu'elles communiquent les résultats de l'évaluation aux étudiants de manière individuelle par différents modes : verbalement (n = 7), par écrit (n = 4), via un système Intranet ou par courriel (n = 9).

### **2.3.9 ELEMENTARY TEACHERS' FORMATIVE EVALUATION PRACTICES IN AN ERA OF CURRICULAR REFORM IN QUÉBEC, CANADA (THOMAS ET AL., 2011)**

Par cette étude, Thomas et ses collaborateurs (2011) ont voulu montrer un lien entre la conception de l'évaluation des enseignantes et leurs pratiques d'évaluation formative. Les chercheurs ont conduit des entrevues et des observations dans les salles de classe de 13 enseignantes du primaire de la région de Québec.

Lors des entrevues semi-structurées, les enseignantes ont été questionnées sur leur conception de l'évaluation formative. La majorité d'entre elles a révélé qu'elle a lieu pendant le processus d'apprentissage, qu'elle a un caractère continu parce qu'elle est utilisée au besoin pendant une leçon et qu'elle possède quatre fonctions : le diagnostic, l'aide à l'apprentissage, la reconnaissance des compétences et la motivation des élèves. Trois enseignantes parmi l'ensemble ont ajouté que l'évaluation formative nécessite une interaction entre l'élève et l'enseignante. Toutefois, pour la majorité d'entre elles, c'est l'enseignante qui détient le rôle principal dans celle-ci.

Finalement, lors des séquences d'observation dans les classes, les chercheurs ont remarqué que les enseignantes du premier cycle du primaire émettent beaucoup de commentaires sous forme de jugements à propos des productions des élèves. Quant aux enseignantes des deuxième et troisième cycles, elles utilisent davantage la description de faits que la formulation de jugements.

### **2.3.10 SYNTHÈSE DE LA RÉCENSION DES ÉCRITS**

Parce que les études recensées comportent des éléments liés à différentes thématiques relatives aux pratiques évaluatives, il s'avère essentiel de mettre en évidence des aspects à retenir pour l'ensemble d'entre elles.

Premièrement, différents procédés de prise d'informations sont utilisés par les enseignantes pour évaluer les élèves. Certains procédés sont communs dans les études recensées : l'autoévaluation, l'entrevue, l'observation, le portfolio et les productions des enfants. À certains moments, ils sont utiles pour vérifier l'état de développement des compétences des élèves, tandis qu'à d'autres moments, ils servent à renseigner l'enseignante sur l'efficacité de l'enseignement dispensé ou sur les besoins des élèves. Deuxièmement, bien que l'enseignante tienne le rôle principal dans l'ensemble de la démarche évaluative, d'autres acteurs y sont impliqués : l'élève lui-même, les autres enseignantes du même niveau, la

direction de l'école et les pairs de l'élève. Troisièmement, le soutien offert aux enseignantes pour les aider à évaluer varie selon les réponses des participantes aux différentes études. Toutefois, la recherche-action de Charron et ses collaboratrices (2012) a permis de démontrer l'importance de l'accompagnement des enseignantes pour les aider à mieux comprendre les compétences et les concepts liés à l'acte d'évaluer.

## CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre se concentre sur la présentation des choix méthodologiques effectués pour atteindre l'objectif ciblé par cette étude, qui est la documentation des pratiques évaluatives déclarées des enseignantes de la maternelle. Des informations relatives au questionnaire auto-déclaré, à la cueillette des données et au plan d'analyse retenu seront, entre autres, apportées.

### 3.1 LE QUESTIONNAIRE

En raison de l'absence d'instruments suffisamment complet pour mesurer les pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire, un questionnaire auto-rapporté a été élaboré. S'appuyant sur les travaux de Forgette-Giroux et ses collaboratrices (1996) et de Bédard et ses collaborateurs (2007), il a été modulé en fonction des thématiques dégagées par l'analyse documentaire pour chacune des étapes de la démarche évaluative : 1- la planification de l'évaluation ; 2- la prise d'informations ; 3- l'interprétation ; 4- le jugement et la décision et 5- la communication. La démarche qui a mené à sa construction est décrite ci-après.

Une vingtaine de questions fermées a d'abord été rédigée par l'étudiante-chercheuse pour ensuite être modifiée en fonction des rétroactions faites par sa directrice et sa co-directrice de recherche. Par la suite, pour les questions nécessitant l'élaboration de choix de réponses, l'aide de trois enseignantes de l'éducation préscolaire a été sollicitée. Ces enseignantes ont été recrutées sur une base volontaire lors d'une rencontre du Comité national d'éducation préscolaire. Elles étaient à l'emploi des commissions scolaires de la Capitale, des Chênes et des Rives-du-Saguenay. Les informations servant à concevoir les différents

choix de réponses ont été recueillies lors d'entrevues téléphoniques individuelles réalisées par l'étudiante-chercheuse avec chacune de ces enseignantes.

L'ébauche du questionnaire a été soumise à une validation par un comité d'experts formé des cinq membres suivants : un professeur en mesure et évaluation pour les aspects docimologiques, une responsable de l'évaluation à l'éducation préscolaire du MELS pour les aspects ministériels et trois enseignantes de l'éducation préscolaire pour les aspects praxéologiques. Les trois enseignantes provenaient de trois commissions scolaires (des Chênes, des Premières-Seigneuries et des Rives-du-Saguenay). Pour effectuer la validation, les membres du comité ont été invités à juger de la clarté et de la pertinence des questions et des choix de réponses proposés à l'aide d'une grille d'appréciation<sup>3</sup> et à formuler des suggestions pour en améliorer la clarté. Les recommandations faites par les cinq experts ont été étudiées par l'étudiante-chercheuse et ses directrice et co-directrice de recherche et des modifications ont été apportées à l'ébauche du questionnaire.

Pour s'assurer de la clarté des questions et de l'exhaustivité des choix de réponses, le questionnaire dans sa version modifiée a été préexpérimenté auprès de trois enseignantes de l'éducation préscolaire de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud. Ces enseignantes volontaires ont été invitées à répondre à chacune des questions du questionnaire et à en donner une appréciation générale.

Le questionnaire dans sa version finale est composé de 20 questions à choix multiples et de type Likert relatives aux pratiques d'évaluation et de six questions sociodémographiques. Il est montré à l'annexe I.

Les questions en lien avec les pratiques évaluatives sont divisées en deux sections. La première d'entre elles comporte six questions générales sur l'évaluation à l'éducation préscolaire où les enseignantes ont été invitées à partager leurs perceptions à propos de

---

<sup>3</sup> Les critères suivants ont été utilisés : 1- La question est-elle claire ? Pas du tout - Un peu - Assez - Beaucoup ; 2- La question est-elle pertinente ? Pas du tout - Un peu - Assez - Beaucoup.

l'évaluation (utilité, intérêt personnel, degré de compétence, etc.). Pour cette section, elles devaient répondre à l'aide d'une échelle de type Likert à quatre niveaux. Ce type d'échelle a été choisi pour éviter les biais de réponses soulevés par certains spécialistes lorsque l'échelle propose aux répondants un nombre impair de niveaux (Vallerand & Hess, 2000).

La seconde partie du questionnaire comprend 14 questions organisées selon les cinq étapes de la démarche évaluative :

- 1- quatre questions pour la planification (ex. : Quels documents ou outils de référence utilisez-vous au moment de planifier l'évaluation ?) ;
- 2- trois questions pour la prise d'informations (ex. : À quelle fréquence recueillez-vous des informations relativement aux compétences des enfants ?) ;
- 3 - trois questions pour l'interprétation (ex. : Sur quoi vous basez-vous pour interpréter les informations recueillies par rapport à l'état de développement des compétences des enfants ?) ;
- 4 - deux questions pour le jugement et la décision (ex. : Quelles actions posez-vous à la suite du jugement au regard des compétences des enfants ?) ;
- 5 - deux questions pour la communication (ex. : À qui communiquez-vous les résultats de l'évaluation ?).

Pour répondre à ces 14 questions, un choix de réponses est proposé aux participantes. La difficulté lors de l'utilisation de choix de réponses réside dans l'exhaustivité des propositions de réponses (Fenneteau, 2007). C'est précisément pour pallier à cet inconvénient que trois enseignantes praticiennes ont été consultées pour l'élaboration de ceux-ci.

### 3.2 LA COLLECTE DES DONNÉES

Par l'entremise de la Direction des *Services éducatifs jeunes*, le recrutement des enseignantes de l'éducation préscolaire s'est effectué au sein de la Commission scolaire des Navigateurs (CSDN) qui couvre le territoire de la ville de Lévis, de la MRC de Lotbinière et des municipalités de Saint-Henri et Saint-Lambert. La passation du questionnaire, à l'ensemble des 103 enseignantes de l'éducation préscolaire, a été autorisée par la direction de la CSDN après consultation des directions des écoles offrant le niveau d'éducation préscolaire.

Le courrier interne de la CSDN a été employé pour acheminer le questionnaire. En plus de celui-ci, les documents d'accompagnement suivants ont été distribués aux enseignantes : une lettre de présentation de l'étude exposant les objectifs de la recherche (Annexe II) et une enveloppe-réponse pour le retour du questionnaire rempli.

Trois semaines après l'envoi, une relance a été faite auprès des directions des écoles et des enseignantes sollicitées selon deux modalités. D'abord, un courriel expliquant l'importance de la participation des enseignantes à l'étude a été envoyé à chaque direction d'école. Ensuite, une lettre de relance a été expédiée par courrier interne à chacune des enseignantes.

Les enseignantes ont été invitées à retourner, par courrier interne, leur questionnaire dûment rempli à la Direction des *Services éducatifs jeunes*. Un échantillon de 30 enseignantes répondantes a été formé, ce qui correspond à un taux de réponse de 29,1 %. Ce taux se situe au-delà du taux de retour prévu pour une méthodologie de recherche similaire (20 % de retour : Fortin, Côté, & Fillion, 2006).

### 3.3 LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Les 30 enseignantes qui composent l'échantillon détiennent un diplôme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Parmi ces enseignantes, 22 ont un statut régulier à temps plein, trois un statut régulier à temps partiel et cinq un statut précaire à temps plein au sein de la CSDN. Au sujet des écoles dans lesquelles elles enseignent, deux écoles ont un statut socioéconomique très défavorisé, sept un statut défavorisé, huit un statut moyen, cinq un statut favorisé et six un statut très favorisé. Deux enseignantes ne se sont pas prononcées à ce sujet. Pour ce qui est des années d'expérience à l'éducation préscolaire, dix d'entre elles y ont enseigné moins de cinq ans, sept plus de cinq ans, dix plus de dix ans et trois plus de 15 ans. Plusieurs d'entre elles ( $n = 28$ ) ont moins de cinq ans d'expérience au premier cycle du primaire et aucune n'a plus de deux ans d'expérience au deuxième ou au troisième cycles du primaire.

Parmi les 27 enseignantes ayant répondu à la question sur les heures de formation reçues en 2009-2010 sur le thème de l'évaluation, on note les réponses suivantes : aucune heure de formation ( $n = 14$ ), moins de cinq heures de formation ( $n = 9$ ) et entre huit et dix heures de formation ( $n = 4$ ). Soulignons que la collecte de données essentielle à l'étude a eu lieu à l'hiver 2011.

### 3.4 LE PLAN D'ANALYSE

Dès la réception par l'étudiante-chercheuse des questionnaires remplis, les réponses des enseignantes ont été codées et saisies dans le logiciel d'analyse de données quantitatives SPSS (version 14). Deux types d'analyses ont permis de dégager des tendances moyennes dans les pratiques évaluatives des enseignantes du préscolaire : des distributions de fréquences et des pourcentages.

### 3.5 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Comme cette étude a nécessité la participation d'êtres humains, une certification éthique du Comité d'éthique à la recherche de l'UQAR a été requise. Un document faisant état de cette certification est présenté à l'annexe III.

## **CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS**

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite de l'analyse des réponses données par les enseignantes. Les questions traitant des généralités sur l'évaluation à l'éducation préscolaire seront d'abord présentées. Ensuite, les questions portant sur les cinq étapes de la démarche évaluative seront traitées, en débutant par la planification de l'évaluation pour terminer par la communication des résultats.

### **4.1 GÉNÉRALITÉS SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES**

Afin d'en faciliter la description, les réponses des enseignantes à cinq des six questions ayant trait aux généralités sur l'évaluation (Q1 à Q5) ont été dichotomisées en deux catégories : faible pour les niveaux très faible et plutôt faible ainsi qu'élevé pour les niveaux très élevé et plutôt élevé.

À travers le questionnaire, les enseignantes ont été invitées à estimer leur degré de compétence pour évaluer les compétences des enfants, leur intérêt pour l'évaluation, l'utilité de celle-ci, l'importance de chacune de ses fonctions et la disponibilité de l'information pour les aider à évaluer (voir tableaux 1 à 5). Les résultats ont révélé qu'une forte majorité des enseignantes se sent compétente pour évaluer les compétences des élèves (96,5 %). Elles se disent par ailleurs intéressées par l'évaluation des compétences dans une proportion de 83,3 % et considèrent que celle-ci est utile à l'éducation préscolaire (80,0 %). Lorsque questionnées sur l'importance de chacune des fonctions de l'évaluation, il apparaît que les enseignantes accordent plus d'importance dans leur classe à l'aide à l'apprentissage (93,3 %) qu'à la reconnaissance des compétences (76,7 %). Les avis sont partagés au sein des

enseignantes en ce qui concerne la disponibilité de l'information pour les aider à évaluer : 53,5 % d'entre elles l'affirment faible, alors que 46,5 % l'affirment élevée.

**Tableau 1**

*Utilité de l'évaluation des compétences à l'éducation préscolaire (n = 30)*

Très faible		Plutôt faible		Plutôt élevée		Très élevée	
n	%	n	%	n	%	n	%
1	3,3	5	16,7	7	23,3	17	56,7

**Tableau 2**

*Intérêt pour l'évaluation des compétences (n = 30)*

Très faible		Plutôt faible		Plutôt élevée		Très élevée	
n	%	n	%	n	%	n	%
1	3,3	4	13,3	20	66,7	5	16,7

**Tableau 3**

*Degré de compétence pour évaluer les compétences des enfants (n = 29)*

Très faible		Plutôt faible		Plutôt élevée		Très élevée	
n	%	n	%	n	%	n	%
0	0,0	1	3,4	25	86,2	3	10,3

**Tableau 4**

*Disponibilité de l'information pour évaluer les compétences des enfants (n = 28)*

Très faible		Plutôt faible		Plutôt élevée		Très élevée	
n	%	n	%	n	%	n	%
2	7,1	13	46,4	12	42,9	1	3,6

Tableau 5

*Importance accordée à chacune des fonctions de l'évaluation (n = 30)*

	Très faible		Plutôt faible		Plutôt élevée		Très élevée	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Aide à l'apprentissage	0	0,0	2	6,7	14	46,7	14	46,7
Reconnaissance des compétences	0	0,0	7	23,3	18	60,0	5	16,7

Parmi les documents disponibles pour les accompagner dans l'acte d'évaluer, une très forte majorité des enseignantes a dit avoir pris beaucoup ou assez connaissance du Programme d'éducation préscolaire inclus dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) (96,7 %) comme présenté au tableau 6. La majorité d'entre elles a répondu avoir pris beaucoup ou assez connaissance du *Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (60,0 %) et de la *Politique d'évaluation des apprentissages* (56,7 %). Concernant le document portant sur les normes et modalités d'évaluation propres à leur école, la prise de connaissance varie parmi les enseignantes de la façon suivante : pas du tout (20,0 %), peu (33,3 %), assez (23,3 %) et beaucoup (23,3 %).

**Tableau 6**  
*Prise de connaissance de la documentation (n = 30)*

	Pas du tout		Peu		Assez		Beaucoup	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Le Programme d'éducation préscolaire inclus dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	0	0,0	1	3,3	11	36,7	18	60,0
La <i>Politique d'évaluation des apprentissages</i> du MELS	2	6,7	11	36,7	12	40,0	5	16,7
Le <i>Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire</i> du MELS	3	10,0	9	30,0	14	46,7	4	13,3
Les <i>Normes et modalités d'évaluation</i> de votre école	6	20,0	10	33,3	7	23,3	7	23,3

## 4.2 DÉMARCHE ÉVALUATIVE

Cette section a trait aux cinq étapes de la démarche évaluative. Pour répondre aux questions concernées (Q7 à Q20), il est à noter que les enseignantes avaient la possibilité de sélectionner plus d'une réponse parmi les choix de réponses proposés.

### 4.2.1 LA PLANIFICATION

Tel que montré au tableau 7, une forte majorité des enseignantes a indiqué prendre part à la planification de l'évaluation (83,3 %). Elles ont aussi mentionné que l'équipe-cycle faisait partie des acteurs concernés par cette étape dans une proportion de 70,0 %. Au sujet des autres acteurs, les enseignantes ont affirmé en majorité qu'ils ne prennent pas part à la planification selon les proportions suivantes : les enseignantes spécialistes (96,7 %), les spécialistes (86,7 %), le conseiller pédagogique (80,0 %) et la direction de l'école (73,3 %).

**Tableau 7**  
*Participants à la planification de l'évaluation (n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Vous	25	83,3	5	16,7
L'équipe-cycle	21	70,0	9	30,0
Les enseignantes spécialistes (musique, éducation physique, etc.)	1	3,3	29	96,7
Les spécialistes (orthopédagogue, orthophoniste, etc.)	4	13,3	26	86,7
Le conseiller pédagogique	6	20,0	24	80,0
La direction de l'école	8	26,7	22	73,3
Autres	0	0,0	30	100

Lorsqu'interrogées sur les éléments planifiés, plusieurs enseignantes ont dit planifier les compétences, attitudes, comportements, démarches et stratégies à évaluer (100 %), les outils (86,7 %), les critères (86,7 %) et les moments d'évaluation (80,0 %) (voir tableau 8). En ce qui concerne les moments où la planification a lieu, 40,0 % des enseignantes ont répondu planifier chaque semaine, 40,0 % chaque étape, 26,7 % chaque mois, 23,3 % chaque jour et 16,7 % au début de l'année scolaire comme présenté au tableau 9.

**Tableau 8**  
*Éléments planifiés en matière d'évaluation (n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Les compétences, attitudes, comportements, démarches et stratégies à évaluer	30	100	0	0,0
Les outils d'évaluation	26	86,7	4	13,3
Les critères d'évaluation	26	86,7	4	13,3
Les moments d'évaluation	24	80,0	6	20,0
Autres	1	3,3	29	96,7

**Tableau 9**  
*Moments pour la planification de l'évaluation (n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Chaque jour	7	23,3	23	76,7
Chaque semaine	12	40,0	18	60,0
Chaque mois	8	26,7	22	73,3
Au début de chaque étape	12	40,0	18	60,0
Au début de l'année	5	16,7	25	83,3
Autres	4	13,3	26	86,7

Au moment de planifier l'évaluation, une forte majorité des enseignantes a dit recourir au programme d'éducation préscolaire (70,0 %) (voir tableau 10). Leur avis est toutefois partagé en ce qui a trait à l'utilisation du matériel pédagogique : 53,3 % en utilisent, tandis que 46,7 % n'en utilisent pas. Quelques enseignantes ont répondu avoir recours au document *Normes et modalités d'évaluation* de leur école (23,3 %) et très peu d'entre elles ont affirmé

utiliser le *Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (10,0 %) ainsi que la *Politique d'évaluation des apprentissages* (6,7 %). Il est à noter que certaines enseignantes ont répondu utiliser un document appelé *Complément du bulletin* (n = 4 ; 13,3 %).

**Tableau 10**  
*Documents ou outils de référence utilisés au moment de planifier l'évaluation*  
(n = 30)

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Le Programme d'éducation préscolaire inclus dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	21	70,0	9	30,0
La <i>Politique d'évaluation des apprentissages</i> du MELS	2	6,7	28	93,3
Le <i>Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire</i> du MELS	3	10,0	27	90,0
Les <i>Normes et modalités d'évaluation</i> de votre école	7	23,3	23	76,7
Du matériel pédagogique	16	53,3	14	46,7
Autres	8	26,7	22	73,3

#### 4.2.2 LA PRISE D'INFORMATIONS

Comme présenté au tableau 11, pour recueillir des informations sur les compétences des enfants, plusieurs enseignantes ont affirmé utiliser une variété d'outils : les productions des enfants (100,0 %), le portfolio (96,7 %), la grille d'observation (83,3 %), l'entrevue individuelle (53,3 %), le journal de bord (36,7 %), la fiche anecdotique (30,0 %), les photos (16,7 %) et la séquence vidéo (3,3 %). Qui plus est, quatre enseignantes (13,3 %) ont révélé employer des autoévaluations.

**Tableau 11**  
*Outils utilisés pour recueillir des informations relativement aux compétences des enfants (n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Portfolio	29	96,7	1	3,3
Journal de bord	11	36,7	19	63,3
Fiche anecdotique	9	30,0	21	70,0
Grille d'observation	25	83,3	5	16,7
Productions des enfants	30	100,0	0	0,0
Entrevue individuelle	16	53,3	14	46,7
Photos	5	16,7	25	83,3
Séquence vidéo	1	3,3	29	96,7
Autres	4	13,3	26	86,7

La totalité des enseignantes questionnées a révélé avoir recours aux outils d'évaluation qu'elles fabriquent elles-mêmes (100,0 %) (voir tableau 12). Plusieurs d'entre elles ont affirmé que les outils qu'elles emploient proviennent aussi de leur commission scolaire (53,3 %) ou de matériels pédagogiques (50,0 %). Enfin, certaines enseignantes ont dit utiliser des outils tirés de sites Internet (36,7 %) ou produits par le MELS (6,7 %).

**Tableau 12**  
*Provenance des outils utilisés pour recueillir des informations relativement aux  
 compétences des enfants (n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
MELS	2	6,7	28	93,3
Votre commission scolaire	16	53,3	14	46,7
Fabrication personnelle (outils maison)	30	100,0	0	0,0
Sites Internet	11	36,7	19	63,3
Matériel pédagogique	15	50,0	15	50,0
Autres	2	6,7	28	93,3

En ce qui concerne la fréquence de la prise d'informations sur les six compétences des enfants, les enseignantes ont affirmé en recueillir chaque jour selon des proportions variant de 40,0 % pour la compétence 1 à 53,3 % pour la compétence 4, tel que présenté au tableau 13.

Tableau 13

*Fréquence des prises d'informations relativement aux compétences des enfants  
(n = 30)*

	Plusieurs fois par jour		Chaque jour		Chaque semaine		Chaque mois		Autres	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
	n %	n %	n %	n %	n %	n %	n %	n %	n %	n %
Compétence 1	2 6,7	28 93,3	12 40,0	18 60,0	11 36,7	19 63,3	3 10,0	27 90,0	0 0,0	30 100,0
Compétence 2	4 13,3	26 86,7	14 46,7	16 53,3	12 40,0	18 60,0	4 13,3	26 86,7	0 0,0	30 100,0
Compétence 3	10 33,3	20 66,7	13 43,3	17 56,7	9 30,0	21 70,0	2 6,7	28 93,3	0 0,0	30 100,0
Compétence 4	5 16,7	25 83,3	16 53,3	14 46,7	10 33,3	20 66,7	2 6,7	28 93,3	0 0,0	30 100,0
Compétence 5	3 10,0	27 90,0	13 43,3	17 56,7	15 50,0	15 50,0	2 6,7	28 93,3	0 0,0	30 100,0
Compétence 6	3 10,0	27 90,0	14 46,7	16 53,3	11 36,7	19 63,3	6 20,0	24 80,0	0 0,0	30 100,0

#### 4.2.3 L'INTERPRÉTATION

Lorsqu'il s'agit d'utiliser des critères d'évaluation pour évaluer les productions des enfants, la majorité des enseignantes interrogées a répondu utiliser des critères personnels (66,7 %), du PFEQ (MEQ, 2001) (63,3 %) et élaborés en équipe-cycle (56,7 %) (voir tableau 14). Parallèlement, au moment d'interpréter les informations recueillies par rapport à l'état de développement des compétences des enfants, plusieurs enseignantes ont révélé avoir

recours à des critères d'évaluation prédéterminés (83,3 %), au degré d'amélioration de l'enfant (80,0 %) et à la comparaison des élèves entre eux (60,0 %) (voir tableau 15).

**Tableau 14**  
*Critères d'évaluation utilisés pour évaluer les productions des enfants (n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Critères du PFEQ	19	63,3	11	36,7
Critères personnels	20	66,7	10	33,3
Critères élaborés en équipe-cycle	17	56,7	13	43,3
Autres	1	3,3	29	96,7

**Tableau 15**  
*Interprétation des informations recueillies par rapport à l'état de développement des compétences des enfants (n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Critères d'évaluation prédéterminés	25	83,3	5	16,7
Degré d'amélioration de l'enfant	24	80,0	6	20,0
Comparaisons par rapport aux pairs	18	60,0	12	40,0
Autres	2	6,7	28	93,3

En réponse à la question « Qui participe à l'évaluation ? », les enseignantes, tel que montré au tableau 16, se sont exprimées selon les proportions suivantes : elle-même (100,0 %), l'enfant lui-même (83,3 %), les spécialistes (26,7 %), les enseignantes spécialistes (23,3 %), les pairs de l'enfant (20,0 %), l'équipe-cycle (20,0 %) et les parents (10,0 %).

Finalement, une enseignante (3,3 %) a indiqué que la direction de son école prend part à l'évaluation.

**Tableau 16**  
*Participants à l'évaluation (n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Vous	30	100,0	0	0,0
L'enfant lui-même	25	83,3	5	16,7
Ses pairs	6	20,0	24	80,0
L'équipe-cycle	6	20,0	24	80,0
Les enseignantes spécialistes (musique, éducation physique, etc.)	7	23,3	23	76,7
Les spécialistes (orthopédagogue, orthophoniste, etc.)	8	26,7	22	73,3
La direction de l'école	1	3,3	29	96,7
Les parents	3	10,0	27	90,0
Autres	0	0,0	30	100,0

#### 4.2.4 LE JUGEMENT ET LA DÉCISION

Majoritairement, les enseignantes ont répondu que leur jugement au regard des compétences de l'enfant repose sur l'état de développement de ses compétences (96,7 %), sur ses comportements sociaux (76,7 %), sur sa participation (76,7 %), sur son effort (66,7 %) et sur ses habitudes de travail (66,7 %) (voir tableau 17).

**Tableau 17**  
*Objets du jugement au regard des compétences des enfants (n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
L'état de développement des compétences de l'enfant	29	96,7	1	3,3
L'effort de l'enfant	20	66,7	10	33,3
Les comportements sociaux de l'enfant	23	76,7	7	23,3
Les habitudes de travail de l'enfant	20	66,7	10	33,3
La participation de l'enfant	23	76,7	7	23,3
Autres	0	0,0	30	100,0

À la suite du jugement, plusieurs enseignantes ont avancé fournir de l'aide aux enfants ayant éprouvé des difficultés (100,0 %), féliciter les enfants ayant bien réussi (93,3 %) et modifier leur approche pédagogique (86,7 %) tel que présenté au tableau 18. Trois enseignantes (10,0 %) ont par ailleurs révélé consulter leurs pairs ainsi que les spécialistes.

**Tableau 18**  
*Actions posées à la suite du jugement au regard des compétences des enfants*  
*(n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Le cas échéant, je félicite les enfants qui ont bien réussi	28	93,3	2	6,7
Le cas échéant, je fournis de l'aide aux enfants qui ont éprouvé des difficultés	30	100,0	0	0,0
Le cas échéant, je modifie mon approche pédagogique	26	86,7	4	13,3
Autres	3	10,0	27	90,0

#### 4.2.5 LA COMMUNICATION

Comme il est possible de le constater au tableau 19, la totalité des enseignantes a répondu communiquer les résultats de l'évaluation aux parents (100,0 %). Une forte majorité d'entre elles a révélé rendre compte de l'évaluation à l'enfant lui-même (86,7 %) et à la direction de l'école (80,0 %). Plusieurs enseignantes ont dit divulguer les résultats de l'évaluation aux spécialistes (53,3 %) et très peu d'entre elles ont mentionné transmettre ceux-ci à l'équipe-cycle (13,3 %) ainsi qu'aux enseignantes spécialistes (10,0 %).

**Tableau 19**  
*Communication des résultats de l'évaluation (n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
L'enfant lui-même	26	86,7	4	13,3
Les parents	30	100,0	0	0,0
L'équipe-cycle	4	13,3	26	86,7
Les enseignantes spécialistes (musique, éducation physique, etc.)	3	10,0	27	90,0
Les spécialistes (orthopédagogue, orthophoniste, etc.)	16	53,3	14	46,7
La direction de l'école	24	80,0	6	20,0
Autres	1	3,3	29	96,7

Tel que montré au tableau 20, la totalité des enseignantes a affirmé utiliser le bulletin pour communiquer le fruit de l'évaluation (100,0 %). Plusieurs d'entre elles ont aussi répondu se servir des rencontres avec les parents (93,3 %), du portfolio (90,0 %), des communications écrites aux parents (76,7 %), des appels téléphoniques aux parents (60,0 %) et des rencontres avec l'enfant (43,3 %). Trois enseignantes (10,0 %) ont révélé utiliser le plan d'intervention de l'enfant pour faire part des résultats de l'évaluation.

Tableau 20

*Moyens utilisés pour communiquer les résultats de l'évaluation (n = 30)*

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Bulletin	30	100,0	0	0,0
Portfolio	27	90,0	3	10,0
Appels téléphoniques aux parents	18	60,0	12	40,0
Communications écrites aux parents	23	76,7	7	23,3
Rencontres avec l'enfant	13	43,3	17	56,7
Rencontres avec les parents	28	93,3	2	6,7
Autres	3	10,0	27	90,0

## CHAPITRE 5 LA DISCUSSION

La présente section concerne l'interprétation des résultats de l'étude en fonction des écrits didactiques, ministériels et scientifiques. Rappelons que l'objectif de cette dernière est de documenter les pratiques évaluatives déclarées des enseignantes de l'éducation préscolaire. Chacune des thématiques du questionnaire sera abordée et discutée dans les pages qui suivent, en débutant par les généralités sur l'évaluation. Pour certaines thématiques, des tentatives d'explications sont proposées en raison de l'absence de liens possibles avec les études recensées. Il est à noter que peu d'études ont été conduites sur le sujet au cours des dernières années.

### 5.1 GÉNÉRALITÉS SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

Parce que l'évaluation est utile pour mieux connaître et motiver les élèves, pour obtenir un indice de la qualité de l'enseignement (Forgette-Giroux et al., 1996) et pour réguler les apprentissages des élèves (MEQ, 2001), il était attendu que l'ensemble des enseignantes considèrerait l'évaluation des compétences comme utile à l'éducation préscolaire. Étonnamment, 20,0 % d'entre elles n'ont pas qualifié d'utile l'évaluation. Pour expliquer le phénomène, il est possible que le jeune âge des enfants ainsi que « la crainte de les *cataloguer* prématurément » (Zerbato-Poudou, 2007) y soient pour quelque chose.

À l'inverse des études rapportées au chapitre 2, l'intérêt des enseignantes au regard de l'évaluation des compétences a été questionné dans le cadre de cette étude. En conséquence, aucun lien n'est possible avec les études recensées mais une tentative d'explication est proposée. Comme anticipé, une forte proportion d'entre elles (83,3 %) se sont dites

intéressées par l'évaluation des compétences. En effet, parce que les enseignantes consacrent de nombreuses heures par semaine à l'évaluation dans leur classe (Zerbato-Poudou, 2007), il était naturel qu'elles en viennent à manifester un certain intérêt à son égard.

En ce qui concerne leur sentiment de compétence pour évaluer les élèves, 96,5 % des enseignantes se sont dites compétentes. Un résultat qui s'inscrit dans la lignée des travaux de Forgette-Giroux et ses collaboratrices (1996), où celles-ci avaient questionné le sentiment de compétence des enseignantes en les interrogeant sur leur degré de connaissance de l'évaluation sommative et formative. Des pourcentages respectifs de l'ordre de 84,0 % et 76,0 % avaient été enregistrés, ce qui témoigne d'un haut taux de connaissance.

Au sujet de la disponibilité de l'information pour aider à évaluer, il semble qu'elle soit perçue et consultée d'une façon variable par les enseignantes. Si le Programme d'éducation préscolaire inclus dans le PFÉQ (MEQ, 2001) s'avère connu par l'ensemble d'entre elles, on ne peut en dire autant du *Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, de la *Politique d'évaluation des apprentissages* et des *Normes et modalités d'évaluation* de leur école, où des pourcentages plus faibles d'enseignantes (de 46,6 % à 60,0 %) ont rapporté en avoir pris beaucoup ou assez connaissance. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que le MELS ne rende pas prescriptive la consultation de ces ressources à travers le *Régime pédagogique* (MELS, 2013a).

## 5.2 LA PLANIFICATION

À propos de la planification de l'évaluation, les enseignantes ont d'abord été questionnées sur les acteurs qui y prennent part au sein de leur école. Étrangement, seulement 83,3 % d'entre elles ont affirmé y participer. Pourtant, aux dires de Durand et Chouinard (2006), l'enseignante se doit d'y contribuer, et ce, dans un contexte de concertation avec différents acteurs (MEQ, 2002) : les professionnels et la direction de l'école. À ce chapitre, il semble que la concertation ne soit pas toujours au rendez-vous. D'après ce qu'ont rapporté

les enseignantes, la contribution à la planification du conseiller pédagogique, de la direction de l'école, des enseignantes spécialistes et des spécialistes serait en effet faible. Rappelons que les résultats varient de 26,7 % pour le conseiller pédagogique à 3,3 % pour les enseignants spécialistes.

Du côté des éléments à planifier, les enseignantes ont mentionné, comme l'avaient avancé Durand et Chouinard (2006) ainsi que le MEQ (2002), planifier les compétences, attitudes, comportements, démarches et stratégies à évaluer, les outils, les critères et les temps d'évaluation. Quant aux moments où a lieu cette planification, celle-ci devrait, d'après le MEQ (2002), se faire aussi bien en début qu'en cours d'année. Contre toute attente, si quasiment la totalité des enseignantes planifie à divers moments de l'année, 83,3 % d'entre elles ont confié ne pas le faire à la rentrée. Un résultat qui pourrait s'expliquer par le fait que certaines enseignantes d'expérience réutilisent leur planification d'année en année. Le début de l'année ne constituant pas un moment de planification pour ces dernières.

Finalement, au sujet des documents susceptibles d'être utiles pour la planification, il apparaît que le *Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, la *Politique d'évaluation des apprentissages* et les *Normes et modalités d'évaluation* de l'école soient très peu consultés par les enseignantes. Un résultat qui n'a pas de quoi surprendre étant donné le faible taux de prise de connaissance de ces documents par les enseignantes révélé à la question 6 du questionnaire. Ici encore, le fait que le MELS ne rende pas prescriptive la consultation de ces documents à travers le *Régime pédagogique* (MELS, 2013a) y est sans doute pour quelque chose.

### 5.3 LA PRISE D'INFORMATIONS

Au chapitre de la prise d'informations, une multitude d'outils s'avère employée fréquemment par les enseignantes : les productions des enfants, la grille d'observation et le portfolio. Un résultat qui rejoint les propos de Bédard et ses collaborateurs (2007) et de Hanes

(2009). En revanche, les enseignantes semblent peu utiliser l'entrevue individuelle, le journal de bord, la fiche anecdotique, les photos et la séquence vidéo. L'utilisation d'outils au détriment d'autres pourrait s'expliquer par le fait que les enseignantes, de par la *Loi sur l'instruction publique* (MELS, 2013b), ont le droit de choisir les instruments qu'elles souhaitent pour évaluer leurs élèves, mais aussi par leur formation, leur culture et la connaissance qu'elles ont des outils.

Parce qu'elles ont justement le choix de leurs outils, il n'est pas surprenant que les enseignantes disent d'abord avoir recours aux instruments qu'elles fabriquent elles-mêmes, puis à ceux de leur commission scolaire, de matériels pédagogiques et du MELS. Fait intéressant à signaler, Baribeau a émis un constat similaire en 2009 auprès d'une clientèle d'enseignantes du premier cycle du secondaire.

En ce qui concerne la fréquence de la prise d'informations sur les six compétences des enfants, un pourcentage considérable d'enseignantes a affirmé en recueillir chaque jour. Une trouvaille qui, bien qu'aucune étude recensée n'ait abordé cet aspect, pourrait s'expliquer par la nature même de la fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation : elle se veut associée à l'ensemble du processus d'apprentissage de l'enfant et utilisée tout au long de l'année scolaire (MEQ, 2003).

#### 5.4 L'INTERPRÉTATION

La totalité des enseignantes a dit participer à l'évaluation, ce qui confirme les propos du MEQ (2003) à l'effet qu'elles détiennent le rôle principal dans l'évaluation. Cet aspect est également conforme à l'étude de Thomas et ses collaborateurs (2011) qui avaient trouvé que l'enseignante joue le rôle principal dans l'évaluation formative. Les résultats ont par ailleurs confirmé la participation active de l'enfant lui-même, comme souhaité dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003). Ce qui rejoint les propos de Chouinard et ses collaborateurs (2005) à l'effet que les enseignantes du primaire sollicitent la participation des

élèves pour l'évaluation. En revanche, l'étude n'a pas su montrer la pleine participation des spécialistes, des enseignantes spécialistes, de l'équipe-cycle, des parents et de la direction d'école. Ces constats, qui s'opposent à l'étude de Hanes (2009) dans laquelle la direction de l'école est plus impliquée dans les décisions relatives à l'évaluation, pourraient être liés au fait que les enseignantes sont les premières responsables de l'évaluation dans les classes et qu'elles en tiennent les rênes. Tout comme l'ont fait Bédard et ses collaborateurs (2007), la faible participation des pairs à l'évaluation de l'enfant a été confirmée.

Conformément à la tendance actuelle en évaluation qui privilégie l'interprétation critériée (Durand & Chouinard, 2006), une forte majorité d'enseignantes a révélé avoir recours à des critères d'évaluation prédéterminés. Lorsqu'interrogées sur la nature des critères d'évaluation, 63,3 % des enseignantes ont dit avoir recours à ceux du PFEQ (MEQ, 2001). Un résultat qui a de quoi surprendre, parce qu'il est décrété dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* pour le préscolaire (MELS, 2011) que l'évaluation doit justement prendre appui sur les critères d'évaluation du PFEQ (MEQ, 2001). Une hypothèse peut être avancée pour expliquer la situation et réside dans le fort pourcentage d'enseignantes qui a affirmé avoir recours à des critères d'évaluation personnels. Il est probable, en effet, que ceux-ci trouvent leur inspiration à même les critères du PFEQ (MEQ, 2001).

## 5.5 LE JUGEMENT ET LA DÉCISION

Au niveau de leur jugement, les enseignantes ont répondu en majorité qu'il repose sur l'état de développement des compétences de l'enfant, ses comportements sociaux, sa participation, son effort et ses habitudes de travail. Bien que la variété des réponses rejoigne celles de Bédard et ses collaborateurs (2007), il convient de souligner que les pourcentages enregistrés sont nettement différents d'une étude à l'autre. Des différences allant de 16,9 % (effort) à 33,3 % (comportements sociaux) sont enregistrées à la faveur de la présente étude. Comme anticipé par Fleury (2010), une forte majorité d'enseignantes a avancé fournir de

l'aide aux enfants ayant éprouvé des difficultés, féliciter ceux ayant bien réussi et modifier leur approche pédagogique à la suite de leur jugement.

## 5.6 LA COMMUNICATION

Au niveau de la communication des résultats, la totalité des enseignantes a répondu les communiquer aux parents tel que prescrit par le *Régime pédagogique* (MELS, 2013a). Étonnamment, la même information n'est pas offerte à tous les élèves, où seulement 86,7 % des enseignantes disent leur communiquer des résultats. Est-ce là une conséquence de leur jeune âge (Zerbato-Poudou, 2007) ? Pourtant, d'après la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), les élèves se doivent d'être concernés au premier chef par l'évaluation. Puisqu'aucune étude recensée n'a abordé cette thématique, le fait que la communication à d'autres acteurs ne soit pas prescrite par le *Régime pédagogique* (MELS, 2013a) pourrait servir d'hypothèse pour expliquer que les spécialistes, l'équipe-cycle et les enseignantes spécialistes soient très peu renseignés au sujet des résultats des élèves.

Parce qu'à l'éducation préscolaire le *Régime pédagogique* (MELS, 2013a) prescrit un bulletin à la fin de chacune des trois étapes de l'année scolaire, il était attendu que la totalité des enseignantes affirmerait utiliser le bulletin pour communiquer le fruit de l'évaluation aux parents. Rejoignant les propos de Fleury (2010) et de Leroux (2010) qui proposent l'utilisation de différents modes pour la communication des résultats de l'évaluation, plusieurs d'entre elles ont aussi répondu se servir des rencontres avec les parents, du portfolio, des communications écrites aux parents, des appels téléphoniques aux parents et des rencontres avec l'enfant.

## CONCLUSION

Après un rappel des principaux résultats de l'étude, la conclusion met en exergue des suggestions pour la pratique, les limites méthodologiques inhérentes à l'étude et des propositions pour les recherches futures.

En s'inscrivant dans une approche descriptive, la présente étude a permis de documenter les pratiques évaluatives déclarées de 30 enseignantes de l'éducation préscolaire.

Les enseignantes ayant participé à l'étude suivent, comme attendu, une série de cinq étapes pour évaluer les compétences des enfants. À la première étape, les enseignantes planifient les compétences, attitudes, comportements, démarches et stratégies à évaluer, les outils, les critères et les moments d'évaluation. Elles le font parfois en compagnie de l'équipe-cycle, mais très peu souvent avec les enseignantes spécialistes, les spécialistes, le conseiller pédagogique et la direction de l'école. Au moment de planifier, elles ont surtout recours au programme d'éducation préscolaire.

Pour ce qui est de la seconde étape, celle de la prise d'informations sur les compétences des enfants, les enseignantes utilisent majoritairement leurs productions, le portfolio et la grille d'observation. En revanche, l'entrevue individuelle, le journal de bord, la fiche anecdotique, les photos et les séquences vidéo sont peu exploités. Qui plus est, elles ont surtout recours à des outils qu'elles fabriquent elles-mêmes, mais aussi, de temps à autre, à des outils qui proviennent de leur commission scolaire, de matériels pédagogiques et de sites Internet.

Troisièmement, au niveau de l'interprétation des résultats, les enseignantes emploient des critères d'évaluation prédéterminés, qu'ils soient personnels ou qu'ils proviennent du

PFEQ (MEQ, 2001). Elles se servent aussi du degré d'amélioration de l'enfant, mais beaucoup moins de la comparaison des élèves entre eux.

Au sujet de la quatrième étape, qui concerne le jugement et la décision, les enseignantes fondent majoritairement leur jugement sur l'état de développement des compétences de l'enfant, ainsi que sur ses comportements sociaux, sa participation, son effort et ses habitudes de travail. À la suite du jugement, elles fournissent de l'aide aux enfants ayant éprouvé des difficultés, félicitent les enfants ayant bien réussi et modifient leur approche pédagogique.

À la cinquième étape, celle de la communication des résultats, les enseignantes rendent compte de l'évaluation aux parents, à l'enfant lui-même et à la direction de l'école. Toutefois, elles sont peu portées à le faire à l'endroit des spécialistes, de l'équipe-cycle et des enseignantes spécialistes. Pour communiquer le fruit de l'évaluation, elles utilisent le bulletin, les rencontres avec les parents et le portfolio. Les communications écrites aux parents, les appels téléphoniques aux parents et les rencontres avec l'enfant sont parfois employés.

À la suite de l'étude, deux suggestions à l'intention des enseignantes de l'éducation préscolaire peuvent être formulées. D'abord, il pourrait être utile qu'elles consultent les documents ministériels suivants au moment de planifier l'évaluation : la *Politique d'évaluation des apprentissages* et les *Normes et modalités d'évaluation* de leur école. Ces documents contiennent en effet une multitude de renseignements pour assister les enseignantes dans la pratique de l'évaluation au quotidien. Ensuite, il serait profitable qu'elles varient davantage leurs outils d'évaluation en s'appropriant des outils ayant fait leurs preuves comme l'entrevue individuelle, le journal de bord, la fiche anecdotique et les photos. Ainsi, les informations collectées au sujet des compétences des enfants s'en trouveraient plus complètes et par le fait même faciliteraient le jugement de l'enseignante au niveau du développement des compétences de l'enfant.

Bien que l'étude ait des apports intéressants pour la recherche, elle comporte quelques limites qu'il convient de mettre ici en lumière. Tout d'abord, il faut rappeler que les données

ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire auto-déclaré. En conséquence, les résultats de cette recherche portent sur les pratiques d'évaluation telles que partagées par les enseignantes elles-mêmes. Or, il est reconnu qu'une des critiques associées à ce type de méthode de cueillette de données concerne le biais lié à la désirabilité sociale. Ensuite, il va de soi que l'échantillon d'enseignantes ayant pris part à l'étude est plutôt faible puisque seulement 30 enseignantes à l'emploi d'une même commission scolaire y ont participé. Évidemment, un échantillon de cette taille ne permet en rien de généraliser les conclusions de l'étude à l'ensemble des enseignantes de l'éducation préscolaire du Québec. Finalement, parce que la collecte des données auprès des enseignantes s'est faite par questionnaire au moyen de questions fermées, il faut reconnaître que l'étude dresse un portrait un peu général des pratiques évaluatives. L'ajout de questions ouvertes, voire d'entretiens individuels, aurait pu conduire à un diagnostic plus fin.

Parce que l'examen des pratiques évaluatives est un domaine très peu étudié, la présente étude laisse place à de nombreuses pistes de recherches à explorer. Quelques-unes d'entre elles sont décrites ici. L'étude, menée à l'éducation préscolaire, pourrait être reproduite à d'autres niveaux, du primaire au secondaire. En plus de documenter les pratiques évaluatives d'un niveau scolaire en particulier, elles pourraient être comparées d'un niveau à l'autre pour mettre en lumière des similarités et différences. Du côté des enseignantes de maternelle, il pourrait être efficace de constituer un échantillon beaucoup plus grand d'enseignantes de plusieurs commissions scolaires du Québec. Cela permettrait de mieux documenter leurs pratiques évaluatives. En plus d'un questionnaire de type papier-crayon, l'ajout d'entretiens de groupe ou individuels pourrait aussi être envisagé.



**ANNEXE I**  
**LE QUESTIONNAIRE**





# Questionnaire

**Enquête sur les  
pratiques évaluatives  
enseignantes de  
l'éducation  
préscolaire**

1. Comment estimez-vous l'utilité de l'évaluation des compétences à l'éducation préscolaire?
- |                          |               |
|--------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> | Très faible   |
| <input type="checkbox"/> | Plutôt faible |
| <input type="checkbox"/> | Plutôt élevé  |
| <input type="checkbox"/> | Très élevé    |
2. Comment estimez-vous votre intérêt pour l'évaluation des compétences?
- |                          |               |
|--------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> | Très faible   |
| <input type="checkbox"/> | Plutôt faible |
| <input type="checkbox"/> | Plutôt élevé  |
| <input type="checkbox"/> | Très élevé    |
3. Comment estimez-vous votre degré de compétence pour évaluer les compétences des enfants?
- |                          |               |
|--------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> | Très faible   |
| <input type="checkbox"/> | Plutôt faible |
| <input type="checkbox"/> | Plutôt élevé  |
| <input type="checkbox"/> | Très élevé    |
4. Comment estimez-vous la disponibilité de l'information (*documents du ministère, de votre commission scolaire et de votre école, articles de revues, ouvrages de référence, sites Internet, etc.*) pour vous aider à évaluer les compétences des enfants?
- |                          |               |
|--------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> | Très faible   |
| <input type="checkbox"/> | Plutôt faible |
| <input type="checkbox"/> | Plutôt élevé  |
| <input type="checkbox"/> | Très élevé    |

5. Comment estimez-vous l'importance que vous accordez à chacune des fonctions de l'évaluation dans votre classe?

a) Aide à l'apprentissage

<input type="checkbox"/>	Très faible
<input type="checkbox"/>	Plutôt faible
<input type="checkbox"/>	Plutôt élevé
<input type="checkbox"/>	Très élevé

b) Reconnaissance des compétences

<input type="checkbox"/>	Très faible
<input type="checkbox"/>	Plutôt faible
<input type="checkbox"/>	Plutôt élevé
<input type="checkbox"/>	Très élevé

6. À quel degré avez-vous pris connaissance de la documentation suivante?

a) Programme d'éducation  
préscolaire inclus dans le  
*Programme de formation de  
l'école québécoise*

<input type="checkbox"/>	Pas du tout
<input type="checkbox"/>	Peu
<input type="checkbox"/>	Assez
<input type="checkbox"/>	Beaucoup

b) *Politique d'évaluation des  
apprentissages* du MEQ

<input type="checkbox"/>	Pas du tout
<input type="checkbox"/>	Peu
<input type="checkbox"/>	Assez
<input type="checkbox"/>	Beaucoup

c) *Cadre de référence* pour  
l'évaluation des  
apprentissages au  
préscolaire et au primaire du  
MEQ

<input type="checkbox"/>	Pas du tout
<input type="checkbox"/>	Peu
<input type="checkbox"/>	Assez
<input type="checkbox"/>	Beaucoup

d) Normes et modalités  
d'évaluation de votre école

<input type="checkbox"/>	Pas du tout
<input type="checkbox"/>	Peu
<input type="checkbox"/>	Assez
<input type="checkbox"/>	Beaucoup

7. À votre école, qui prend part à la planification de l'évaluation?

<input type="checkbox"/>	Vous
<input type="checkbox"/>	L'équipe-cycle
<input type="checkbox"/>	Les enseignants spécialistes (musique, éducation physique, etc.)
<input type="checkbox"/>	Les spécialistes (orthopédagogue, orthophoniste, etc.)
<input type="checkbox"/>	Le conseiller pédagogique
<input type="checkbox"/>	La direction de l'école
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

---

8. Que planifiez-vous en matière d'évaluation?

<input type="checkbox"/>	Les compétences, attitudes, comportements, démarches et stratégies
<input type="checkbox"/>	Les outils d'évaluation
<input type="checkbox"/>	Les critères d'évaluation
<input type="checkbox"/>	Les moments d'évaluation
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

---

9. À quels moments la planification de l'évaluation est-elle faite?

<input type="checkbox"/>	À chaque jour
<input type="checkbox"/>	À chaque semaine
<input type="checkbox"/>	À chaque mois
<input type="checkbox"/>	Au début de chaque étape
<input type="checkbox"/>	Au début de l'année
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---



---

10. Quels documents ou outils de référence utilisez-vous au moment de planifier l'évaluation?

<input type="checkbox"/>	Le Programme d'éducation préscolaire inclus dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>
<input type="checkbox"/>	La <i>Politique d'évaluation des apprentissages</i>
<input type="checkbox"/>	Le <i>Cadre de référence</i> pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire
<input type="checkbox"/>	Les normes et modalités d'évaluation de votre école
<input type="checkbox"/>	Du matériel pédagogique
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---



---



---

11. Quels outils utilisez-vous pour recueillir des informations relativement aux compétences des enfants?

<input type="checkbox"/>	Portfolio
<input type="checkbox"/>	Journal de bord
<input type="checkbox"/>	Fiche anecdotique
<input type="checkbox"/>	Grille d'observation
<input type="checkbox"/>	Productions des enfants
<input type="checkbox"/>	Entrevue individuelle
<input type="checkbox"/>	Photos
<input type="checkbox"/>	Séquences vidéo
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

---

---

12. D'où proviennent les outils que vous utilisez pour recueillir des informations relativement aux compétences des enfants?

<input type="checkbox"/>	MELS
<input type="checkbox"/>	Votre commission scolaire
<input type="checkbox"/>	Fabrication personnelle (outils maison)
<input type="checkbox"/>	Sites Internet
<input type="checkbox"/>	Matériel pédagogique
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

---

---

13. À quelle fréquence recueillez-vous des informations relativement aux compétences des enfants?

a) Compétence 1 : *Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur*

<input type="checkbox"/>	Plusieurs fois par jour
<input type="checkbox"/>	À chaque jour
<input type="checkbox"/>	À chaque semaine
<input type="checkbox"/>	À chaque mois
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

b) Compétence 2 : *Affirmer sa personnalité*

<input type="checkbox"/>	Plusieurs fois par jour
<input type="checkbox"/>	À chaque jour
<input type="checkbox"/>	À chaque semaine
<input type="checkbox"/>	À chaque mois
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

c) Compétence 3 : *Interagir de façon harmonieuse avec les autres*

<input type="checkbox"/>	Plusieurs fois par jour
<input type="checkbox"/>	À chaque jour
<input type="checkbox"/>	À chaque semaine
<input type="checkbox"/>	À chaque mois
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

d) Compétence 4 :  
*Communiquer en utilisant les  
ressources de la langue*

<input type="checkbox"/>	Plusieurs fois par jour
<input type="checkbox"/>	À chaque jour
<input type="checkbox"/>	À chaque semaine
<input type="checkbox"/>	À chaque mois
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

e) Compétence 5 : *Construire sa  
compréhension du monde*

<input type="checkbox"/>	Plusieurs fois par jour
<input type="checkbox"/>	À chaque jour
<input type="checkbox"/>	À chaque semaine
<input type="checkbox"/>	À chaque mois
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

f) Compétence 6 : *Mener à  
terme une activité ou un  
projet*

<input type="checkbox"/>	Plusieurs fois par jour
<input type="checkbox"/>	À chaque jour
<input type="checkbox"/>	À chaque semaine
<input type="checkbox"/>	À chaque mois
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

14. Dans votre classe, qui participe à l'évaluation?

<input type="checkbox"/>	Vous
<input type="checkbox"/>	L'enfant lui-même
<input type="checkbox"/>	Ses pairs
<input type="checkbox"/>	L'équipe-cycle
<input type="checkbox"/>	Les enseignants spécialistes (musique, éducation physique, etc.)
<input type="checkbox"/>	Les spécialistes (orthopédagogue, orthophoniste, etc.)
<input type="checkbox"/>	La direction de l'école
<input type="checkbox"/>	Les parents
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

---

---

15. Quels critères d'évaluation utilisez-vous pour évaluer les productions des enfants?

<input type="checkbox"/>	Critères du Programme d'éducation préscolaire
<input type="checkbox"/>	Critères personnels
<input type="checkbox"/>	Critères élaborés en équipe-cycle
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

---

---

16. Sur quoi vous basez-vous pour interpréter les informations recueillies par rapport à l'état de développement des compétences des enfants?

<input type="checkbox"/>	Critères d'évaluation prédéterminés
<input type="checkbox"/>	Degré d'amélioration de l'élève
<input type="checkbox"/>	Comparaisons par rapport aux pairs
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

---

17. Sur quoi repose votre jugement au regard des compétences des enfants?

<input type="checkbox"/>	L'état de développement des compétences de l'enfant
<input type="checkbox"/>	L'effort de l'enfant
<input type="checkbox"/>	Les comportements sociaux de l'enfant
<input type="checkbox"/>	Les habitudes de travail de l'enfant
<input type="checkbox"/>	La participation de l'enfant
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---

---

18. Quelles actions posez-vous à la suite du jugement au regard des compétences des enfants?

<input type="checkbox"/>	Le cas échéant, je félicite les enfants qui ont bien réussi
<input type="checkbox"/>	Le cas échéant, je fournis de l'aide aux enfants qui ont éprouvé des difficultés
<input type="checkbox"/>	Le cas échéant, je modifie mon approche pédagogique
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---



---

19. À qui communiquez-vous les résultats de l'évaluation?

<input type="checkbox"/>	L'enfant lui-même
<input type="checkbox"/>	L'équipe-cycle
<input type="checkbox"/>	Les enseignants spécialistes (musique, éducation physique, etc.)
<input type="checkbox"/>	Les spécialistes (orthopédagogue, orthophoniste, etc.)
<input type="checkbox"/>	La direction de l'école
<input type="checkbox"/>	Les parents
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---



---



---



---

20. Quels moyens utilisez-vous pour communiquer les résultats de l'évaluation?

<input type="checkbox"/>	Bulletin ou bilan des apprentissages
<input type="checkbox"/>	Portfolio
<input type="checkbox"/>	Appels téléphoniques aux parents
<input type="checkbox"/>	Communications écrites aux parents
<input type="checkbox"/>	Rencontres avec l'enfant
<input type="checkbox"/>	Rencontres avec les parents
<input type="checkbox"/>	Autres (précisez) :

---



---

21. Quel est votre statut au sein de votre commission scolaire?

<input type="checkbox"/>	Régulier temps plein
<input type="checkbox"/>	Régulier temps partiel
<input type="checkbox"/>	Précaire temps plein
<input type="checkbox"/>	Précaire temps partiel

22. Quel est le statut socio-économique de l'école où vous enseignez?

<input type="checkbox"/>	Très défavorisé (10-9)
<input type="checkbox"/>	Défavorisé (8-7)
<input type="checkbox"/>	Moyen (6-5)
<input type="checkbox"/>	Favorisé (4-3)
<input type="checkbox"/>	Très favorisé (2-1)

23. Pendant combien d'années avez-vous enseigné aux niveaux scolaires suivants?

Préscolaire	_____	an(s)
Primaire 1 <sup>er</sup> cycle	_____	an(s)
Primaire 2 <sup>e</sup> cycle	_____	an(s)
Primaire 3 <sup>e</sup> cycle	_____	an(s)

24. Pour chacun des diplômes que vous avez obtenus, indiquez le titre.

Certificat	
Baccalauréat	
Études graduées	
Autres	

25. Au cours de la dernière année scolaire (2009-2010), combien d'heures de formation avez-vous reçu à propos de l'évaluation? \_\_\_\_\_ heures

26. Quel est votre sexe?

<input type="checkbox"/>	Féminin
<input type="checkbox"/>	Masculin

**Merci d'avoir participé à cette étude.**

**ANNEXE II**  
**LETTRE DE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE**





Département des sciences de l'éducation

Lévis, 14 février 2011

### Enquête sur les pratiques évaluatives d'enseignantes à l'éducation préscolaire

**Objet :** Participation à une étude portant sur les pratiques évaluatives d'enseignantes à l'éducation préscolaire.

#### Contexte de l'étude :

\* Le renouveau des pratiques d'évaluation des apprentissages (portfolio, tâches complexes, projets, etc.) lié à la réforme du curriculum constitue un changement qui se heurte aux pratiques enracinées dans la culture même de l'organisation scolaire. Étant donné que ce curriculum est implanté depuis quelques années déjà, il apparaît pertinent de s'intéresser aux pratiques évaluatives des enseignantes à l'éducation préscolaire.

#### Objectif principal de l'étude :

\* Cette étude se propose de dresser un portrait des pratiques évaluatives utilisées par les enseignantes à l'éducation préscolaire. C'est pourquoi nous sollicitons votre collaboration.

#### Si vous acceptez de participer à l'étude, voici ce que cela implique :

\* Remplir le questionnaire ci-joint. Une dizaine de minutes devrait suffire. Il ne s'agit pas de vérifier vos connaissances sur le sujet, mais plutôt d'obtenir des informations relativement à vos pratiques réelles d'évaluation en classe. Notez qu'il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. **Une fois le questionnaire rempli, retournez-le, par courrier interne, aux Services éducatifs jeunes en utilisant l'enveloppe ci-jointe.**

**Voici des informations supplémentaires pouvant répondre à vos inquiétudes concernant votre implication et ce qu'elle implique :**

- \* La participation à cette étude vous permettra de contribuer à une activité visant à faire avancer les connaissances dans le domaine de l'évaluation à l'éducation préscolaire. Remplir le questionnaire pourrait également vous permettre de réfléchir à vos pratiques évaluatives.
- \* Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à l'étude et le tout se fait de manière confidentielle. En aucun moment, les membres de l'équipe de recherche de l'UQAR ne pourront associer vos réponses à votre nom.
- \* En ce qui concerne le caractère confidentiel des renseignements fournis tant au niveau de la cueillette et du traitement des données qu'à celui de la publication des résultats, les mesures suivantes sont prévues :
  - ~ Les questionnaires complétés seront conservés pendant une période de sept ans dans un local fermé à clé et ils seront détruits au terme de cette période;
  - ~ Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux questionnaires complétés.
- \* Un rapport faisant état des principaux résultats de l'étude sera diffusé dans les écoles participantes.

Pour toute question relative à l'étude, vous pouvez communiquer avec *Anne Melissa Roy* (étudiante-chercheuse à la maîtrise en science de l'éducation sous la direction de Monica Boudreau et Marie-Hélène Hébert, professeures) aux coordonnées suivantes : (418) 834-3957 ou [annemelissa.roy@uqar.qc.ca](mailto:annemelissa.roy@uqar.qc.ca) .

Merci beaucoup de votre participation.

---

Anne Melissa Roy (étudiante-chercheuse)

**ANNEXE III**  
**CERTIFICATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE L'UQAR**





### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Anne Mélissa Roy
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom du directeur :	Directrice : Monica Boudreau Co-directrice : Marie-Hélène Hébert
Titre du projet :	Enquête sur les pratiques évaluatives des enseignants et enseignantes de l'éducation préscolaire : le cas de la Commission scolaire des Navigateurs
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

#### Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-61-322
Période de validité du certificat:	6 octobre 2010 au 5 octobre 2011
Durée de l'intervention auprès des participants :	Novembre 2010 à avril 2011

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Bruno Leclerc', with a long horizontal stroke extending to the right.

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : 6 octobre 2010

Date d'émission : 6 octobre 2010



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans Dolz, J. & Ollagnier, E. (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-95). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- April, J., & Charron, A. (2013). *L'activité psychomotrice au préscolaire : des activités nécessaires pour soutenir le développement global de l'enfant*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Auger, R., Séguin, S. P., & Nézet-Séguin, C. (2000). *Formation de base en évaluation des apprentissages* (vol. 5 & 6). Outremont, Québec : Les Éditions Logiques.
- Baillargeon, M. (1989). Il était deux fois : l'évolution de l'éducation préscolaire au Québec. *International Journal Of Early Childhood*, 21(1), 50-58.
- 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 (Mémoire de maîtrise). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (MR57689)
- Beauséjour, G. (2004). L'éducation préscolaire : une pédagogie en action. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire* (p. 23-38). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Beauséjour, G. (2006). L'évaluation, soutien à l'apprentissage. *Revue préscolaire*, 39(3), 3.
- Bédard, J., Larose, F., & Terrisse, B. (2007). *Effets des modèles d'intervention éducative et des représentations des finalités de l'éducation préscolaire ainsi que de la défavorisation socio-économique des élèves sur les pratiques d'enseignantes et d'enseignants de maternelle au Québec* (Rapport n° 225-NC-99252). Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Boily, C., Gauthier, C., & Tardif, M. (1994, janvier-février). Les classes maternelles au Québec : origine et transformations. *Vie pédagogique*, 87, 10-14.
- Boily, F. (2008). Observer pour mieux évaluer. *Revue préscolaire*, 46(3), 3.

- Bouchard, C. (2004). *Fondements des différences liées au genre dans la prosocialité des enfants en maternelle* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NQ95061)
- Bouchard, C. (2010). Le développement global de l'enfant au préscolaire. Dans C. Raby & A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire* (p. 11-24). Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au coeur de l'éducation au préscolaire. *Revue préscolaire*, 50(2), 9-14.
- Burton, F., & Rousseau, R. (1995). *La planification et l'évaluation des apprentissages*. Ottawa, Canada : Les Éditions Saint-Yves Inc.
- Charron, A., & Raby, C. (2010). Le programme d'éducation préscolaire. Dans C. Raby & A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire* (p. 3-10). Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Charron, A., Gagnon, B., Pérusset, C., & Fortin-Clément, G. (2012). Réflexion d'un groupe d'enseignantes au regard de l'observation, de l'évaluation et de l'intervention au préscolaire. *Revue préscolaire*, 50(2), 30-33.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., & Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire* (Rapport n° 2003-PS-94321). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Cormier, L. (2004). Le portfolio au préscolaire : un outil d'observation, d'évaluation et de communication. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire* (p. 201-224). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Davies, A., & Ferguson, J. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Durand, M.-J. (2008, septembre-octobre). La démarche d'évaluation dans une approche basée sur le jugement professionnel. *Vie pédagogique*, 148, 1-5.
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, Québec : Éditions Hurtubise HMH ltée.
- Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire*. Paris, France : Dunod.
- Figari, G., & Mottier Lopez, L. (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris, France : L'Harmattan.

- Fisher, C., & Doyon, D. (2012). Savoir penser-parler pour apprendre : le développement du langage oral à la maternelle. *Revue préscolaire*, 50(2), 34-41.
- Fleury, C. (2010). L'évaluation des compétences au préscolaire. Dans C. Raby & A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire* (p. 221-232). Anjou, Québec : Les Éditions CEC.
- Forgette-Giroux, R., Simon, M., & Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perceptions des enseignantes et des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 384-395.
- Fortin, F., Côté, J., & Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Galini, R., & Efthymia, P. (2010). A collaborative action research projet in the kindergarten : perspectives and challenges for teacher development through internal evaluation processes. *New Horizons in Education*. 58(2), 18-33.
- Gérard, F.-M. (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles, Belgique : Groupe De Boeck.
- Germain, M. (2009). *Analyse de pratiques d'enseignantes du préscolaire quant à l'utilisation de la littérature d'enfance pour favoriser le développement socio-affectif*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières). Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/1180/>
- Hanes, B. (2009). *Perceptions of early childhood assessment among early childhood educators* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3416854)
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Québec : Guérin.
- Laurier, M. D., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Lebel, C., Lafortune, L., Martin, D., & Ouellet, S. (2008). Évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : un défi à relever. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel, & D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p. 1-10). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2001, septembre-octobre). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.
- Legendre, M.-F. (2005). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier & M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 351-374). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.

- Leroux, J. L. (2010). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (NR62810)
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratiques*. Montréal, Québec : Éditions Études Vivantes.
- Ministère de l'Éducation (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence (Version préliminaire)*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Éducation préscolaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-de-formation-de-lecole-quebecoise-cadre-devaluation-des-apprentissages-educatio/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013a). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/lois-et-reglements/regimes-pedagogiques/>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013b). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
- Ministère de la Famille et des Aînés. (2007). Historique de la politique familiale. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/politique-familiale/historique/Pages/index.aspx>
- Miron, J.-M. (2004). L'organisation québécoise des services éducatifs : défis et enjeux. Dans N. Royer (dir.), *Le monde du préscolaire* (p. 3-22). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Morin, J. (2007). *La maternelle : histoire, fondements, pratiques*. (2e éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Pelletier, D. (2001). *L'activité-projet : le développement global en action*. Mont-Royal, Québec : Modulo Éditeur.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, France : ESF
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Paris, France : ESF.
- Pérusset, C. (2008). L'évaluation à l'éducation préscolaire. *Revue préscolaire*, 46(3), 16-23.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration: compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Royer, N. (1995). *Éducation et intervention au préscolaire*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Royer, N. (2004). *Le monde du préscolaire*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Thomas, L., Daudelin, C., Desjardins, J., & Dezutter, O. (2011). Elementary teachers' formative evaluation practices in an era of curricular reform in Quebec, Canada. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, 18(4), 381-398.
- Vallerand, R. J., & Hess, U. (2000). *Méthodes de recherches en psychologie*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin.

Zerbato-Poudou, M.-T. (2007). En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'évènements. *Cahiers pédagogiques*. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-maternelle-penser-l-evaluation-comme-un-dispositif-createur-d-evenements>



