







**Les pratiques évaluatives d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire à l'égard de la compétence en lecture : portrait d'une commission scolaire québécoise**

Mémoire présenté  
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation  
en vue de l'obtention du grade maître ès arts

PAR  
© **ALEXIE BRIND'AMOUR**

**octobre 2018**

**Composition du jury :**

**Anne-Michèle Delobbe, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Julie Mélançon, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

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

**Julie Lyne Leroux, examinatrice externe, Université de Sherbrooke**

Dépôt initial le 07-08-2018

Dépôt final le 31-10-2018

# 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.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont permis, par leur support et leurs encouragements, de mener à terme ce projet.

Tout d'abord, je remercie mes directrice et codirectrice de recherche, Julie Mélançon et Marie-Hélène Hébert, sans qui ce projet n'aurait pas vu le jour. Vos conseils judicieux, votre expertise et votre soutien m'ont permis de découvrir le plaisir de la recherche. Julie, merci d'avoir cru en moi dès le départ et d'avoir accepté, sans hésitation, de m'accompagner. Merci de ta grande disponibilité, de tes lectures à toute heure du jour et de du temps précieux que tu m'as accordé pendant tes vacances. Marie-Hélène, merci de t'être jointe à nous et de m'avoir permis d'étudier ce monde qui m'attirait : l'évaluation. Au baccalauréat, tu m'avais dit que ce domaine était peu étudié. Sans le savoir, tu venais de semer la graine d'un projet d'études supérieures dans ma tête. Je remercie également la Bibliothèque Monique-Corriveau et l'application Skype qui ont rendu nos rencontres possibles et plus agréables.

Ensuite, je tiens à remercier Anne-Michèle Delobbe, présidente du jury, et Julie Lyne Leroux, examinatrice externe, d'avoir pris le temps de me lire et d'évaluer mon mémoire avec soin. Merci pour vos précieux conseils.

Je remercie également toutes les enseignantes de 1<sup>re</sup> année de la Commission scolaire des Découvreurs qui ont accepté de participer à ce projet, malgré leur horaire chargé de fin d'année. De la même façon, je remercie Claudine Perreault, conseillère pédagogique, pour son dévouement pour notre projet ainsi que les services éducatifs pour leur appui. Je tiens aussi à remercier toutes les enseignantes qui ont collaboré, de près ou de loin, à l'élaboration et à la préexpérimentation du questionnaire, de même que Rakia Laroui et Éric Frenette pour leurs conseils judicieux.

Merci à mes collègues de l'école Campanile : Nancy, Josée, Nathalie, Catherine. Chacune à votre façon, vous m'avez inspiré le sujet de ce mémoire et avez parsemé mes premières années d'enseignement de bonheurs et de rires. Sachez aussi que vous continuez à teinter ma pratique de jeune enseignante même si vous êtes loin...

Je tiens aussi à souligner les encouragements de ma famille (Thibaudeau et Brind'Amour), de ma belle-famille et de mes ami(e)s tout au long de ce processus. Vos mots doux, votre amour et votre fierté m'ont permis de surmonter mes petits moments de découragement. Merci Marie-Ange, ma petite grand-maman d'amour, pour ton écoute, tes appels, tes prières et ton amour de maman quand j'en avais besoin. Merci Claudie d'avoir tracé le chemin de la maîtrise avant moi et d'avoir su trouver les mots qui m'ont fait persévérer. Merci Maryse et Alain, je vous adore. Charlotte aussi.

Merci à ma sœur d'amour, Marie-Michèle, de m'avoir écoutée, rassurée et félicitée à chaque étape de ce défi que je m'étais lancé. Merci de tes lectures et de tes conseils, ma foi, toujours très pertinents. Tu es si précieuse à mes yeux. Rappelle-toi toujours que je suis aussi fière de toi que toi, de moi.

Un merci spécial à mon amoureux, Pier-David, pour tes petits mots cachés sur mon bureau qui m'ont fait sourire et pour ton support remarquable au quotidien. Tu as cru en moi même quand j'avais des doutes. Ça y est, maintenant je suis maitre moi aussi !

Merci à Jessica, mon amie précieuse et ma partenaire de maîtrise. Merci d'avoir été là, tout au long du chemin, pour me comprendre comme personne. Sans toi, cette aventure aurait été différente et certainement moins amusante.

Un dernier mot pour toi, maman, qui ne me liras jamais. Je sais que tu serais fière de moi et cette seule pensée m'a donné le courage nécessaire quand je me trouvais petite devant cette grosse montagne.

## RÉSUMÉ

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a instauré une réforme de l'éducation qui a apporté des changements majeurs en évaluation des apprentissages, notamment avec l'arrivée de l'évaluation par compétences. Pour guider les enseignantes<sup>1</sup> dans leurs pratiques évaluatives, de nombreux documents ministériels ont été publiés, dont la nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b) qui a changé considérablement la manière de faire l'évaluation dans les classes. De plus, il apparaît que l'apprentissage de la lecture constitue un facteur primordial à la réussite scolaire (MELS, 2005a). Plus de 15 ans après l'arrivée de ladite réforme, à quoi ressemblent les pratiques d'évaluation mises en place par les enseignantes pour évaluer le développement de la compétence en lecture de leurs élèves en début d'apprentissage? Les deux objectifs poursuivis par cette recherche de type enquête sont de documenter les pratiques évaluatives (certificatives et formatives) d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire à l'égard de la compétence en lecture de leurs élèves et de les comparer, d'une part, aux prescriptions ministérielles, et d'autre part, aux recommandations des chercheurs. Pour ce faire, 20 enseignantes de 1<sup>re</sup> année de la Commission scolaire des Découvreurs ont répondu à un questionnaire autorapporté. De manière générale, les résultats ont montré que leurs pratiques correspondent aux prescriptions ministérielles et aux recommandations des chercheurs. D'abord, ces enseignantes planifient l'évaluation de la lecture avec leurs collègues de l'équipe-niveau et avec l'orthopédagogue. Afin de recueillir des informations sur le développement de la compétence en lecture de leurs élèves, elles utilisent des outils d'évaluation variés, en lien avec ce qui a été enseigné et qui leur permettent de cibler les forces et les difficultés de leurs élèves. Pour interpréter les données recueillies, elles utilisent principalement les critères d'évaluation du programme de formation. Suite au jugement du développement de la compétence en lecture de leurs élèves, elles discutent des progrès et des difficultés avec l'orthopédagogue et l'orthophoniste pour les élèves suivis. Elles communiquent les résultats de l'évaluation par le biais du bulletin, de productions de l'élève envoyées à la maison et de rencontres avec les parents. Enfin, quelques recommandations pour la pratique et les besoins de formation des enseignantes sont formulées.

**Mots-clés :** pratique évaluative, démarche évaluative, évaluation, lecture, lecteur débutant, début du primaire, première année du primaire, compétence

---

<sup>1</sup> Veuillez noter que le féminin est employé dans ce document, et ce, sans discrimination de genre.



## ABSTRACT

In 2001, the Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) introduces the education reform, which brought major changes in the evaluation of learning, particularly with the arrival of the competency-based assessment. To guide teachers in their evaluation practices, numerous ministerial documents have been published, including the new Policy on the Evaluation of Learning (MEQ, 2003b), which has considerably changed the way to do evaluation. Moreover, it appears that learning to read is a key factor in student success (MELS, 2005a). More than 15 years after the arrival of the reform, what are the evaluation practices that teachers use to assess the development of their student's reading competency at the beginning of learning? The two purposes of this inquiry-type research is to document the evaluative practices (certificative and formative assessment) of first grade elementary school teachers with regards to the reading competency of their students and to compare them, on the one hand, to the ministerial prescriptions and on the other hand, to the recommendations of the researchers. To do so, 20 first grade teachers from the Commission scolaire des Découvreurs answered a self-reported questionnaire. In general, the results showed that their practices correspond to the ministerial prescriptions and to the recommendations of the researchers. These teachers plan the assessment with their level team colleagues and with the remedial teacher. In order to gather information on the development of their student's reading competency, they use a variety of assessment tools related to what has been taught and which allows them to target the strengths and difficulties of their students. To interpret the data collected, they mainly use evaluation criteria from the education program. Following the judgment step, they discuss progress and difficulties with the remedial teacher and the speech therapist about followed students. They communicate the assessment results through the report card, student productions sent home and meetings with parents. Finally, some recommendations for teachers and for training needs are formulated.

**Keywords :** evaluation practice, evaluation process, evaluation, reading, beginning reader, early primary education, first grade, competency

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>IV</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>VI</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>VII</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>VIII</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	<b>XI</b>
<b>LISTE DES FIGURES .....</b>	<b>XIII</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....</b>	<b>XIV</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>4</b>
1.1 LES DIFFICULTÉS LIÉES À L'ÉVALUATION .....	5
1.1.1 LE CHANGEMENT VERS L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES .....	5
1.1.2 LA COMPLEXITÉ DE L'ACTE D'ÉVALUER .....	9
1.1.3 LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE EN MATIÈRE D'ÉVALUATION .....	9
1.1.4 L'IMPRÉCISION DES PRESCRIPTIONS MINISTÉRIELLES EN LECTURE .....	11
1.2 QUESTION, OBJECTIFS ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	12
<b>CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>15</b>
2.1 LES DÉFINITIONS.....	15
2.1.1 L'ÉVALUATION .....	15
2.1.2 LES PRATIQUES ÉVALUATIVES .....	16
2.1.3 L'ÉVALUATION DU LECTEUR DÉBUTANT.....	17
2.2 LA COMPÉTENCE EN LECTURE .....	17
2.2.1 LE DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION ET LE SENS DE LA COMPÉTENCE LIRE .....	18
2.2.2 LE CONTEXTE DE RÉALISATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA LECTURE .....	19
2.2.3 LE CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE ET LES ATTENTES DE FIN DU 1 <sup>ER</sup> CYCLE EN LECTURE .....	19
2.3 LES ASSISES THÉORIQUES DE L'ÉVALUATION.....	20

2.3.1 LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION .....	20
2.3.2 LES VALEURS ET LES ORIENTATIONS DE L'ÉVALUATION .....	21
2.3.2.1 LES VALEURS .....	21
2.3.2.2 LES ORIENTATIONS .....	23
2.3.3 LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION .....	24
2.3.3.1 LA PLANIFICATION .....	24
2.3.3.2 LA PRISE DE L'INFORMATION .....	25
2.3.3.3 L'INTERPRÉTATION .....	26
2.3.3.4 LE JUGEMENT ET LA DÉCISION .....	27
2.3.3.5 LA COMMUNICATION .....	27
2.4 LES COMPOSANTES DE L'ÉVALUATION DE LA LECTURE EN 1 <sup>RE</sup> ANNÉE DU PRIMAIRE .....	28
2.4.1 LES OBJETS D'ÉVALUATION .....	29
2.4.1.1 SELON LE MINISTÈRE .....	29
2.4.1.2 SELON LA LITTÉRATURE .....	31
2.4.2 LES OUTILS D'ÉVALUATION .....	36
2.4.2.1 SELON LE MINISTÈRE .....	36
2.4.2.2 SELON LA LITTÉRATURE .....	38
2.4.3 LES CRITÈRES D'ÉVALUATION .....	40
2.4.4 LES AGENTS D'ÉVALUATION .....	41
2.4.5 LES MOMENTS D'ÉVALUATION .....	41
2.5 ÉTAT DES RECHERCHES .....	42
2.5.1 LES PRATIQUES ÉVALUATIVES D'ENSEIGNANTES DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE: PORTRAIT D'UNE COMMISSION SCOLAIRE QUÉBÉCOISE (ROY, 2013) .....	43
2.5.2 LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN LECTURE-ÉCRITURE ET APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES AU DÉBUT DU PRIMAIRE (MORIN ET AL., 2011) .....	44
2.5.3 LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTES EN 1 <sup>RE</sup> ANNÉE ET LA RÉUSSITE EN LECTURE DES ÉLÈVES (CHANDONNET, 2003) .....	44
<b>CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>46</b>
3.1 LE QUESTIONNAIRE .....	46
3.2 LA COLLECTE DES DONNÉES .....	50
3.3 L'ÉCHANTILLON .....	51
3.4 LE PLAN D'ANALYSE .....	52
3.5 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	53
<b>CHAPITRE 4 : LES RÉSULTATS .....</b>	<b>54</b>
4.1 LES PRATIQUES ÉVALUATIVES .....	54

4.2 LES LIENS ENTRE LES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN LECTURE .....	75
4.3 LES FORMATIONS ET LE SENTIMENT DE CONFIANCE .....	79
4.3.1 LES FORMATIONS REÇUES .....	79
4.3.2 LES BESOINS DE FORMATION.....	80
4.3.3 LE SENTIMENT DE CONFIANCE .....	81
4.4 LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTES.....	83
<b>CHAPITRE 5 : LA DISCUSSION .....</b>	<b>87</b>
5.1 LES PRATIQUES ÉVALUATIVES .....	87
5.1.1 L'UTILISATION DES DOCUMENTS POUR L'ÉVALUATION EN LECTURE .....	88
5.1.2 LES PARTICIPANTS À LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION EN LECTURE .....	89
5.1.3 LES PRATIQUES RECOMMANDÉES EN ÉVALUATION DE LA LECTURE .....	90
5.1.4 LES PARTICIPANTS À LA PRISE DE L'INFORMATION DE L'ÉVALUATION EN LECTURE.	91
5.1.5 LES OBJETS DE L'ÉVALUATION EN LECTURE .....	92
5.1.6 LA PROVENANCE ET LA NATURE DES OUTILS D'ÉVALUATION EN LECTURE .....	94
5.1.7 L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES DE L'ÉVALUATION EN LECTURE.....	96
5.1.8 LA PROCÉDURE DU JUGEMENT DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE .....	97
5.1.9 LES ACTIONS POSÉES À LA SUITE DU JUGEMENT DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE...	98
5.1.10 LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS EN LECTURE.....	99
5.2 LES LIENS ENTRE LES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN LECTURE .....	101
5.3 LES FORMATIONS ET LE SENTIMENT DE CONFIANCE .....	102
5.4 LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTES.....	103
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>105</b>
<b>ANNEXE I .....</b>	<b>113</b>
<b>ANNEXE II.....</b>	<b>125</b>
<b>ANNEXE III .....</b>	<b>129</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>131</b>

## LISTE DES TABLEAUX

<b>TABLEAU 1 :</b>	OUTILS D'ÉVALUATION PROPOSÉS PAR LE MINISTÈRE.....	37
<b>TABLEAU 2 :</b>	UTILISATION DES DOCUMENTS POUR L'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE .....	56
<b>TABLEAU 3 :</b>	PARTICIPANTS À LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION EN LECTURE .....	57
<b>TABLEAU 4 :</b>	PRATIQUES RECOMMANDÉES EN ÉVALUATION DE LA LECTURE .....	58
<b>TABLEAU 5 :</b>	PARTICIPANTS À LA PRISE DE L'INFORMATION DE L'ÉVALUATION EN LECTURE.....	60
<b>TABLEAU 6 :</b>	OBJETS DE L'ÉVALUATION FORMATIVE EN LECTURE.....	62
<b>TABLEAU 7 :</b>	OBJETS DE L'ÉVALUATION CERTIFICATIVE EN LECTURE ....	64
<b>TABLEAU 8 :</b>	PROVENANCE DES OUTILS D'ÉVALUATION UTILISÉS POUR RECUEILLIR DES INFORMATIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE .....	65
<b>TABLEAU 9 :</b>	OUTILS D'ÉVALUATION FORMATIVE EN LECTURE .....	66
<b>TABLEAU 10 :</b>	OUTILS D'ÉVALUATION CERTIFICATIVE EN LECTURE .....	67
<b>TABLEAU 11:</b>	TYPES D'INTERPRÉTATION DES INFORMATIONS RECUEILLIES SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE.....	68
<b>TABLEAU 12 :</b>	PROCÉDURE CONDUISANT À METTRE UNE NOTE EN LECTURE AU BULLETIN.....	69
<b>TABLEAU 13 :</b>	ACTIONS POSÉES À LA SUITE DU JUGEMENT DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE .....	71
<b>TABLEAU 14 :</b>	PERSONNES À QUI SONT COMMUNIQUÉS LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION EN LECTURE .....	73

<b>TABLEAU 15 :</b>	MOYENS DE COMMUNICATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION EN LECTURE .....	74
<b>TABLEAU 16 :</b>	FORMES SOUS LESQUELLES SONT COMMUNIQUÉS LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION EN LECTURE .....	75
<b>TABLEAU 17 :</b>	RÉSULTATS DES ÉLÈVES AUX ÉVALUATIONS <i>TÂCHE 1 – LECTURE</i> ET <i>TÂCHE 2 – LECTURE DE L'ÉPREUVE DE FIN D'ANNÉE : FRANÇAIS, 1<sup>RE</sup> ANNÉE DU PRIMAIRE</i> .....	76
<b>TABLEAU 18 :</b>	COEFFICIENTS DE CORRÉLATION DE SPEARMAN ENTRE LES PRATIQUES ATTENDUES EN ÉVALUATION DE LA LECTURE ET LES RÉSULTATS EN LECTURE DES ÉLÈVES.....	78
<b>TABLEAU 19 :</b>	NOMBRE DE FORMATIONS EN ÉVALUATION DE LA LECTURE REÇUES PAR LES ENSEIGNANTES.....	79
<b>TABLEAU 20 :</b>	THÈMES DES FORMATIONS EN ÉVALUATION DE LA LECTURE REÇUES PAR LES ENSEIGNANTES.....	80
<b>TABLEAU 21 :</b>	BESOINS DE FORMATIONS EXPRIMÉS PAR LES ENSEIGNANTES .....	81
<b>TABLEAU 22 :</b>	SENTIMENT DE CONFIANCE DES ENSEIGNANTES POUR PORTER UN JUGEMENT SUR LA COMPÉTENCE EN LECTURE DE LEURS ÉLÈVES .....	81
<b>TABLEAU 23 :</b>	RAISONS QUI EXPLIQUENT LE SENTIMENT DE CONFIANCE DES ENSEIGNANTES.....	83
<b>TABLEAU 24 :</b>	PERCEPTION DES ENSEIGNANTES QUANT AU FAIT DE DEVOIR ÉVALUER LA COMPÉTENCE EN LECTURE DES ÉLÈVES DÈS LA 1 <sup>RE</sup> ANNÉE DU PRIMAIRE .....	84

## LISTE DES FIGURES

<b>FIGURE 1 :</b>	EXTRAIT DE LA PDA POUR LA COMPÉTENCE LIRE.....	30
<b>FIGURE 2 :</b>	SCHÉMA DU MODÈLE INTERACTIF DE COMPRÉHENSION EN LECTURE DE GIASSON .....	32
<b>FIGURE 3 :</b>	SCHÉMA DU CADRE DE RÉFÉRENCE DES COMPOSANTES COGNITIVES DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE.....	34

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>BÉPEP</b>	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire
<b>MEES</b>	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>PDA</b>	Progression des apprentissages
<b>PFEQ</b>	Programme de formation de l'école québécoise



## INTRODUCTION

Avec l'arrivée, dans les milieux scolaires québécois, de la réforme de l'éducation en 2001 et de la nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b), l'évaluation des apprentissages a été soumise à de nombreux changements. Les enseignantes ont dû adapter leurs pratiques aux nouvelles prescriptions ministérielles pour l'évaluation des compétences, et le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ne s'est pas fait sans heurt. Toutefois, les prescriptions ministérielles pour l'évaluation de la compétence en lecture sont imprécises, notamment chez le lecteur débutant. Considérant que l'apprentissage de la lecture est reconnu comme un facteur déterminant de la réussite scolaire (MELS, 2005a) et que l'évaluation du lecteur débutant est une étape essentielle à la prévention des difficultés (Giasson, 2011), il convient de se demander : comment les enseignantes s'y prennent-elles pour évaluer la compétence en lecture chez leurs élèves en début d'apprentissage?

Quelques recherches ont porté sur les pratiques évaluatives d'enseignantes de niveaux scolaires et de disciplines variés (Baribeau, 2009, 2015; Bisson, 2015; Deaudelin et al., 2007; Forgette-Giroux, Simon et Bercier-Larivière, 1996; Leroux, 2009; McMillan, Myran et Workman, 2002), dont celle de Roy (2013) qui s'est intéressée aux pratiques évaluatives d'enseignantes du préscolaire. Par ailleurs, d'autres chercheurs se sont penchés sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes au regard de l'enseignement de la lecture et/ou de l'écriture au primaire (Baumann, Hoffman, Duffy-Hester et Moon Ro, 2000; Laroui, Morel et Leblanc, 2014; Taylor, Pearson, Clark et Walpole, 2000; Turcotte, Giasson et Saint-Laurent, 2004) et de façon plus spécifique au 1<sup>er</sup> cycle (Morin, Nootens et Montésinos-Gelet, 2011). Pour sa part, Chandonnet (2003) a consacré une section de son étude aux pratiques évaluatives d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année, à l'égard de la lecture. Cependant, à notre connaissance, très peu de recherches ont étudié les pratiques évaluatives

d'enseignantes québécoises concernant les compétences en lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire. Les recherches qui abordent ce sujet ne le traitent que de manière partielle et n'en font pas leur objet de recherche principal. La présente étude, de type enquête, se propose donc de documenter les pratiques évaluatives (certificatives et formatives) d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire à l'égard de la compétence en lecture de leurs élèves et d'analyser la correspondance entre ces pratiques et les prescriptions ministérielles, d'une part, puis entre ces pratiques et les recommandations des chercheurs, d'autre part. Pour ce faire, des enseignantes de 1<sup>re</sup> année ont été sondées au moyen d'un questionnaire autorapporté.

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique de la recherche. Les difficultés liées à l'évaluation sont d'abord exposées, puis la question, les objectifs et la pertinence de la recherche sont présentés.

Le deuxième chapitre constitue le cadre conceptuel sur lequel repose l'étude. Des définitions y sont présentées de même que la place qu'occupe la compétence en lecture dans les documents ministériels. Par la suite, les assises théoriques de l'évaluation sont décrites. Puis, les prescriptions ministérielles et les recommandations de la littérature sont mises en exergue, et ce, pour chacune des composantes de l'évaluation de la lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire. Enfin, un état des recherches retenues dans le cadre de ce mémoire est présenté.

Le troisième chapitre, la méthodologie, présente les éléments d'informations relatifs à l'élaboration du questionnaire, au processus de collecte des données et à la composition de l'échantillon. Le plan d'analyse ainsi que les considérations éthiques y sont également abordés.

Le quatrième chapitre met en relief les résultats obtenus à la suite des analyses statistiques effectuées. Ceux qui concernent les pratiques évaluatives sont d'abord présentés, suivis de ceux qui mettent en liens ces pratiques et les résultats des élèves en

lecture. Par la suite, les résultats qui concernent les formations, le sentiment de confiance et la perception des enseignantes à l'égard de l'évaluation de la lecture sont exposés.

Ces résultats sont ensuite discutés au cinquième et dernier chapitre, et ce, en fonction des assises théoriques, des prescriptions ministérielles et des recommandations de la littérature présentées au cadre conceptuel. Des hypothèses sont soulevées et des tentatives d'explications sont apportées.

Finalement, le mémoire se termine par une conclusion qui présente les limites attribuables à cette étude, les retombées pour les enseignantes de même que les suggestions pour des recherches futures.

## CHAPITRE 1

### LA PROBLÉMATIQUE

Dans le milieu scolaire québécois, l'évaluation des apprentissages a toujours été un sujet sensible et propice à de grands débats. Durand et Chouinard (2012) rapportent qu'elle est en constante évolution depuis l'arrivée des premiers programmes scolaires en 1760 et qu'elle ne cesse de soulever des questionnements nouveaux. De plus, ces questionnements concernent tout autant chacun des deux types d'évaluation utilisés par les professionnels de l'enseignement, soit l'évaluation formative et l'évaluation certificative, dont les fonctions principales reconnues par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) sont respectivement « l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences » (MEQ, 2003a, p. 29).

Alors qu'en Finlande l'évaluation certificative des apprentissages débute seulement après les premières années d'école (Charbonnier, Houchot, Kerrero, Moutoussamy, et Thollon, 2013), au Québec, elle fait sa place tôt dans le quotidien des enfants et des enseignantes, c'est-à-dire, dès le début du cheminement scolaire. Dès lors, les enseignantes doivent attester des compétences de leurs élèves dans différents domaines, dont celui de la littératie, alors que ces derniers sont en tout début d'apprentissage. Même si l'apprentissage de la lecture est un processus en évolution jusqu'à la fin du primaire (Giasson, 2011, p. 11), son évaluation est prescrite dès la 1<sup>re</sup> année du primaire (MEES, 2018). Les enseignantes doivent donc, à chaque étape du calendrier scolaire, attribuer un résultat représentatif du développement de cette compétence chez leurs élèves. Cette tâche soulève inévitablement certaines difficultés.

## 1.1 LES DIFFICULTÉS LIÉES À L'ÉVALUATION

En 1981, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) mettait en place sa toute première *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire* (MEQ, 1981). Cette dernière prônait alors deux valeurs fondamentales, soit l'égalité des chances de réussite pour tous de même que la justice, par l'uniformité de l'évaluation (Laurier, 2014). Depuis la parution de cette politique, l'évaluation a pris peu à peu sa place dans le système scolaire québécois. Mais son implantation dans les classes ne s'est pas faite sans heurt. Les prochaines sections présentent les difficultés auxquelles font face les enseignantes lorsqu'elles doivent attester des apprentissages de leurs élèves. Parmi celles-ci, on note le changement difficile vers l'évaluation des compétences amené par la réforme de l'éducation en 2001. La complexité de l'acte d'évaluer et du jugement professionnel qui en découle est également présentée. De plus, certains enjeux sont soulevés en lien avec la formation initiale des maitres et la formation continue des enseignantes en poste. En terminant, l'imprécision des prescriptions ministérielles pour l'évaluation de la compétence en lecture conclut cette section.

### 1.1.1 LE CHANGEMENT VERS L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

L'évaluation par compétences n'est pas propre au système d'éducation québécois; il s'agit en fait d'un changement de paradigme qui s'est introduit notamment en France, en Belgique, en Suisse et au Luxembourg (Laveault, 2009). Toutefois, son arrivée dans les différents systèmes scolaires a été ardue et les moyens mis en place pour assurer son implantation « [ont fait] l'objet de nombreuses discussions sur le plan scientifique et de controverses tant sur le plan politique qu'en ce qui a trait à la pratique » (Laveault, 2009, p. 5).

Au Québec, la réforme de l'éducation a fait son entrée dans les écoles avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) (MEQ, 2001b). Ce nouveau programme suggérait un changement de paradigme important, en passant de l'évaluation d'objectifs d'apprentissage à l'évaluation de compétences. Dans ce document, quelques critères d'évaluation pouvaient guider les enseignantes dans l'appréciation du niveau de développement des compétences de leurs élèves (MEQ, 2001b). Toutefois, il a fallu attendre deux ans avant que la nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages*, qui regroupe la formation générale des jeunes, la formation générale des adultes et la formation professionnelle (MEQ, 2003b), soit publiée. Rappelons que la dernière version de cette politique datait de 1981. Dans cette nouvelle version, les valeurs fondamentales d'égalité et de justice, devant servir d'assises pour les enseignantes dans leurs pratiques évaluatives, sont toujours présentes, mais on y a ajouté l'équité ainsi que trois valeurs instrumentales : la cohérence, la rigueur et la transparence de l'évaluation (Durand et Chouinard, 2012; Laurier, 2014; MEQ, 2003b).

Pour Laurier (2014), ce manque de synchronisme entre l'implantation du PFEQ (MEQ, 2001b) et la parution de la nouvelle politique d'évaluation (MEQ, 2003b), susceptible de soutenir les enseignantes dans ce changement de pratiques évaluatives, s'explique par « les longues discussions, voire les tergiversations, qui entouraient la question de l'évaluation des apprentissages dans le cadre du renouveau pédagogique » (p. 34). En effet, la façon d'évaluer qui se basait autrefois sur l'acquisition de connaissances, l'atteinte d'objectifs (Durand et Chouinard, 2012) et la transmission des savoirs (Scallon, 2004) se devait d'être considérablement modifiée pour répondre à la nature du concept de compétence (Bélaïr et Dionne, 2009; Laurier, 2014; MELS, 2009b; MEQ, 2001b).

Bélaïr et Dionne (2009), qui ont comparé les politiques d'évaluation de 1981 et de 2003, soutiennent qu'avec l'arrivée de la nouvelle politique (MEQ, 2003b), les enseignantes ont ressenti un malaise dont la cause pourrait être liée :

[aux] directives sans cesse renouvelées et interchangeables sur la notation [...], sur le format du bulletin scolaire, sur les exigences de séparer l'évaluation des compétences de l'évaluation des connaissances, de même que la nature et la pertinence des formations consacrées à l'évaluation des compétences (p. 96).

En effet, en plus de l'arrivée du PFEQ (MEQ, 2001b) et de la nouvelle politique d'évaluation (MEQ, 2003b), d'autres documents relatifs à l'évaluation ont fait tour à tour leur apparition, apportant chaque fois des modifications ou des précisions supplémentaires à la façon de faire l'évaluation dans les classes. Parmi les principaux, on retrouve :

- **Le Cadre de référence intitulé *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*** (MEQ, 2002) : ce document a apporté des précisions au sujet, notamment, de la planification de l'évaluation, de la communication des résultats de l'évaluation et a proposé aux enseignantes quelques outils d'évaluation, sans distinction de cycles d'enseignement ou de domaines d'apprentissage.
- **Le plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages** (MEQ, 2003a) : ce plan visait à assurer une implantation plus en douceur des nouvelles prescriptions ministérielles d'évaluation dans les classes.
- **La Progression des apprentissages (PDA)** (MELS, 2009b) : ce document, complémentaire au PFEQ (MEQ, 2001b), a apporté des précisions sur les connaissances et stratégies sous-jacentes à chaque compétence à évaluer chez les élèves.
- **Les Cadres d'évaluation des apprentissages** (MELS, 2011a) : ces cadres d'évaluation, propres aux différents domaines d'apprentissage présents dans le PFEQ (MEQ, 2001b) tels que *Français, langue d'enseignement* et *Mathématique*,

ont entre autres apporté des modifications aux critères d'évaluation à utiliser pour chaque compétence du PFEQ (MEQ, 2001b).

De surcroit, avec la parution de la PDA (MELS, 2009b), la publication d'un avis par le Conseil supérieur de l'éducation (2010) et l'arrivée du bulletin unique à partir de l'année scolaire 2011-2012, le système scolaire québécois a assisté au retour de l'évaluation des connaissances dans les classes, mais sans pour autant délaisser celle des compétences :

Les connaissances sont au cœur des apprentissages des élèves car elles sont à la base même des disciplines enseignées à l'école. [...] Elles doivent donc être solidement acquises, comprises, appliquées et mobilisées. Pour s'assurer de la maîtrise des connaissances, l'enseignant doit les évaluer tout au long des apprentissages. (MELS, 2011b, p. 3)

À travers cette panoplie de documents ministériels liés à l'évaluation, plusieurs informations se sont recoupées, complétées, précisées voire modifiées, ce qui n'a pas aidé à la tâche des enseignantes. En effet, le Conseil Supérieur de l'Éducation mentionnait en 2010, dans son avis *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves*, que « l'évaluation des apprentissages [posait] encore de nombreux défis et que des ajustements [étaient] nécessaires notamment pour simplifier la tâche du personnel enseignant » (p. 1). Il en est de même pour Gagné qui rapportait en 2014 qu'il y avait encore des enseignantes du préscolaire et du primaire qui ne s'étaient pas approprié totalement les nouvelles méthodes d'évaluation mises de l'avant par le ministère.

Comme l'avance De Champlain (2011), l'évaluation est l'un des « aspects les plus résistants au changement » (p. 124). Est-ce possible de croire que cela soit dû à la complexité de l'acte en lui-même ?



### **1.1.2 LA COMPLEXITÉ DE L'ACTE D'ÉVALUER**

Lafortune (2008a) reconnaît que « [l']évaluation des apprentissages est un sujet complexe, d'autant plus lorsqu'il s'agit de l'évaluation de compétences » (p. 6). Cette complexité peut être due à plusieurs facteurs. D'abord, Jeffrey (2014) constate que « [l']acte d'enseigner [qui inclut celui d'évaluer] mérite une réflexion éthique parce qu'il peut être miné par des erreurs de jugement, des fautes volontaires ou involontaires, des attitudes ou des conduites inacceptables » (p. 40). Ensuite, Durand et Chouinard (2012) avancent que l'évaluation est aussi sensible à certains types de biais tels que la fatigue du correcteur, ce qui peut fragiliser davantage l'objectivité de l'enseignante. Qui plus est, pour Desaulniers et Jutras (2012), les enseignantes doivent être en mesure de défendre leurs choix évaluatifs auprès des publics intéressés (p. ex. : l'élève, ses parents). De plus, aux dires de Prud'Homme et Leclerc (2014), le statut de l'enseignante « repose sur [...] une confiance dans la compétence de son jugement [évaluatif] pour les zones les plus sensibles de la pratique, notamment les situations d'évaluation » (p. 54), qui représentent une portion délicate de la profession. Scallon (2004) considère d'ailleurs comme un défi le fait de devoir « mener une évaluation [...] qui n'est pas la simple somme de composantes, tout en tenant compte de plusieurs habiletés et d'un ensemble de compétences » (p. 20).

Il est à penser qu'une meilleure formation initiale et continue pourrait soutenir davantage les enseignantes dans cette portion complexe de leur profession qu'est l'évaluation.

### **1.1.3 LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE EN MATIÈRE D'ÉVALUATION**

Un survol des programmes de BÉPEP offerts dans certaines universités dont l'Université Laval, l'Université du Québec à Rimouski ainsi que l'Université du Québec à Montréal indiquent que la formation des maîtres en évaluation ne représente qu'une faible

portion des crédits obligatoires, soit trois ou six crédits (sur 120) selon les universités. Cette formation est-elle suffisante à un développement optimal, chez les futurs enseignantes, de la compétence à *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre* (MEQ, 2001a)? Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2013) affirment par ailleurs que les activités de formation continue en évaluation que reçoivent les enseignantes en poste sont, elles aussi, insuffisantes.

Dans le même ordre d'idées, Dionne (2011) remarque que certaines enseignantes, à la fin de leur formation universitaire, « ne se sentent pas toujours adéquatement outillé[e]s » (p. 335) pour enseigner et évaluer. Ses recherches lui ont aussi permis de constater qu'il existe « bien peu de recherches qui nous renseignent sur le niveau de maîtrise des compétences en évaluation [des enseignantes], particulièrement chez les spécialistes de la littératie » (Dionne, 2011, p. 341). À cet effet, il propose des pistes d'action pour améliorer la compétence à évaluer chez les futurs maîtres et chez les enseignantes déjà en poste : accorder plus d'importance à la formation des maîtres en évaluation, au perfectionnement des enseignantes en poste et à la recherche en mesure et évaluation (Dionne, 2011). Le ministère, de son côté, ajoute qu'« on ne saurait trop insister sur l'importance de développer et de maintenir à jour [les] compétences [des enseignantes] en évaluation des apprentissages, par la formation initiale ou continue » (MEQ, 2003b, p. 10).

À la lumière des difficultés soulevées jusqu'ici, on peut penser que la question de la formation à l'évaluation est d'autant plus critique lorsque la compétence à évaluer est centrale pour la réussite scolaire des élèves (MELS, 2005a), comme c'est le cas pour l'apprentissage de la lecture au début du primaire.

#### 1.1.4 L'IMPRÉCISION DES PRESCRIPTIONS MINISTÉRIELLES EN LECTURE

La lecture est considérée comme « l'ultime domaine d'apprentissage » par Prud'Homme et Leclerc (2014, p. 52) et constitue l'un des apprentissages scolaires de base (Desrochers, Carson et Daigle, 2012). Facteur primordial pour la réussite scolaire (MELS, 2005a), le ministère reconnaît que la « langue se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines » (MEQ, 2001b, p. 70).

Pour Giasson (2011), « l'évaluation du lecteur débutant est la première étape de la prévention [des difficultés en lecture] et de l'intervention [précoce] » (p. 189), et ce, dès la 1<sup>re</sup> année du primaire. Cependant, les prescriptions ministérielles pour l'évaluation de la compétence en lecture sont imprécises à plusieurs égards dans la documentation mise à la disposition des enseignantes, en voici quelques exemples.

Tout d'abord, le *Cadre de référence* intitulé *L'évaluation des apprentissages : Au préscolaire et au primaire* (MEQ, 2002) ne contextualise aucunement les outils d'évaluation aux domaines d'apprentissage, aux cycles d'enseignement ou aux compétences à évaluer. Ainsi, les quelques outils proposés doivent être modifiés par les enseignantes pour s'adapter à l'évaluation de la lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire. Ensuite, le ministère ne s'est pas prononcé depuis 2011 sur la procédure de jugement à privilégier pour mettre une note au bulletin des élèves, notamment au regard de la compétence en lecture (p. ex. : additionner tous les points cumulés pour obtenir un résultat en pourcentages, pondérer les évaluations pour obtenir un résultat en pourcentages, se référer aux *échelles des niveaux de compétence* (MELS, 2009a) même si leur utilisation n'est plus prescrite, etc.). Dans le même ordre d'idées, le ministère soutient que « la décision qui [...] découle [du jugement évaluatif] se traduit par une action de régulation de la démarche pédagogique ou d'apprentissage » (MEQ, 2003b, p. 34). Pourtant, il n'identifie pas les actions à mettre

en place à la suite de l'évaluation pour intervenir auprès d'un élève en difficulté, notamment dans le développement de sa compétence en lecture.

Devant ces imprécisions ministérielles, comment les enseignantes s'en sortent-elles à présent pour attester du développement de la compétence en lecture de leurs élèves? Ont-elles réussi à surmonter les difficultés évoquées aux pages précédentes?

## 1.2 QUESTION, OBJECTIFS ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

À notre connaissance, très peu de recherches ont étudié 1) les pratiques évaluatives d'enseignantes québécoises, 2) portant sur la compétence en lecture, et 3) en 1<sup>re</sup> année du primaire.

D'une part, quelques recherches ont déjà été menées, au Québec et ailleurs, sur les pratiques évaluatives d'enseignantes de niveaux scolaires et de disciplines variés (Baribeau, 2009, 2015; Bisson, 2015; Deaudelin et al., 2007; Forgette-Giroux et al., 1996; Leroux, 2009; McMillan et al., 2002), dont celle de Roy (2013) qui s'est intéressée aux pratiques évaluatives d'enseignantes du préscolaire. Cependant, aux dires de Deaudelin et al. (2007), « d'autres recherches sur les pratiques d'évaluation sont nécessaires pour mieux comprendre ce sous-ensemble de pratiques, mais aussi pour mieux cibler les objets de formation prioritaires chez les enseignant[e]s » (p. 42). D'autres chercheurs mentionnent également la pertinence de poursuivre des études sur les pratiques évaluatives au primaire et au secondaire (Baribeau, 2009; Roy, 2013), de même qu'en adaptation scolaire (Baribeau, 2015).

D'autre part, des recherches ont porté un regard plus large sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes à l'égard de l'enseignement de la lecture et/ou de l'écriture au primaire (Baumann et al., 2000; Laroui et al., 2014; Taylor et al., 2000; Turcotte et

al., 2004) et plus spécifiquement au 1<sup>er</sup> cycle du primaire (Morin et al., 2011). Toutefois, ces recherches n'ont pas fait des pratiques évaluatives leur objet de recherche principal et ne l'abordent que de manière partielle.

Pour sa part, l'étude de Chandonnet (2003) a consacré une section de son étude, portant sur les pratiques pédagogiques d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année, aux pratiques évaluatives de ces enseignantes et à leur impact sur la réussite en lecture de leurs élèves. Toutefois, la documentation et l'analyse de ces pratiques n'étant pas l'objet principal de cette recherche déjà ancienne, il est difficile d'en généraliser les résultats.

En conséquence, puisque les données qui concernent les pratiques évaluatives des enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire à l'égard de la compétence à lire de leurs élèves sont très partielles et ne permettent pas de dresser un portrait actuel de la situation, il apparaît pertinent de les documenter aujourd'hui. Quels outils de références les enseignantes consultent-elles pour planifier l'évaluation de la compétence en lecture de leurs élèves? Quels objets d'évaluation retiennent leur attention pour documenter leurs performances en lecture? De quels outils se servent-elles pour interpréter ces performances? Comment jugent-elles du développement de leur compétence? Par quels moyens communiquent-elles les résultats de l'évaluation? En somme, leurs pratiques évaluatives correspondent-elles aux prescriptions ministérielles et aux recommandations des chercheurs dans le domaine de l'apprentissage de la lecture? La présente étude tentera de répondre à ces interrogations en posant la question suivante : quelles sont les pratiques évaluatives déclarées et actuelles des enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire à l'égard de la compétence en lecture de leurs élèves ?

Dans le but de répondre à cette question de recherche, des objectifs plus précis ont été ciblés, soit :

1. documenter les pratiques évaluatives (certificatives et formatives) d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire à l'égard de la compétence en lecture;
2. analyser la correspondance entre ces pratiques et les prescriptions ministérielles, d'une part, puis entre ces pratiques et les recommandations des chercheurs, d'autre part.

En plus de documenter scientifiquement les pratiques évaluatives déclarées des enseignantes, il est envisageable que les conclusions qui pourraient émerger de cette recherche de type enquête par questionnaire autorapporté permettent de formuler des recommandations pour la pratique des enseignantes ainsi que quelques pistes d'action en lien avec les besoins de formations des enseignantes. Plus précisément pour la commission scolaire concernée par la présente étude, les résultats pourraient guider la conseillère pédagogique et les enseignantes dans leurs choix d'outils d'évaluation à utiliser, de méthodes d'évaluation à privilégier ainsi que de formations à proposer. De plus, la présente recherche pourrait inciter d'autres commissions scolaires à conduire des études du même type. Les résultats obtenus pourraient également contribuer à une réflexion collective pour mieux accompagner les enseignantes dans cette tâche complexe qu'est l'évaluation de la compétence en lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire.

## CHAPITRE 2

### LE CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, les fondements théoriques relatifs aux deux grands thèmes du sujet de cette recherche, soit la lecture et l'évaluation, sont exposés. Tout d'abord, quelques définitions sont présentées. Puis, une section consacrée à la compétence en lecture apporte des précisions sur la place qu'elle occupe dans les documents ministériels en contexte québécois. Par la suite, les assises théoriques de l'évaluation sont présentées. Puis, les composantes de l'évaluation sont exposées afin de mettre en lumière le contexte dans lequel s'insère la présente recherche, soit la lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire. En terminant, un état des recherches sur les pratiques évaluatives est présenté afin de révéler les questionnements et le manque de recherches scientifiques dans ce domaine.

#### 2.1 LES DÉFINITIONS

Dans cette section, des définitions de l'évaluation, des pratiques évaluatives et de l'évaluation du lecteur débutant sont proposées.

##### 2.1.1 L'ÉVALUATION

Selon Scallon (2004), il est difficile de définir le terme *évaluation* puisqu'il peut référer à une panoplie de procédés. Il préfère utiliser le terme anglais *assessment* qui entraîne moins d'ambiguïtés et retient la définition suivante selon laquelle :

l'assessment [...] consisterait donc en une observation systématique (ne laissant rien au hasard), d'objets clairement identifiés, visant à saisir la globalité d'une situation, en vue de poser un jugement prudentiel et circonstancié, qu'il soit provisoire ou décisif [...] (Forcier, 1991, cité dans Scallon, 2004, p. 14).

Cette définition soulève l'importance d'identifier les objets d'évaluation et de les évaluer de manière globale, ce qui rejoint la vision du ministère qui repose sur la « conception globale de l'évaluation des apprentissages » (MEQ, 2003b). Toutefois, elle n'est pas propre au domaine étudié dans cette recherche, soit l'éducation. La *Politique d'évaluation des apprentissages* propose, pour sa part, une définition selon laquelle « [l]'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages [des élèves], à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives » (MEQ, 2003b, p. 3). Cette dernière, plus précise, renvoie à certaines étapes de la démarche d'évaluation (voir *section 2.3.3*) telles que la prise de l'information, l'interprétation de celle-ci et le jugement de l'enseignante. C'est donc cette définition qui est retenue dans le cadre de la présente recherche qui étudie les pratiques des enseignantes à l'égard de l'évaluation.

### **2.1.2 LES PRATIQUES ÉVALUATIVES**

Pour Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland et Goulet (2016), une pratique évaluative est :

un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but de porter un jugement et de prendre une décision (p. 6).

Rappelons que les pratiques évaluatives dont il est question dans le contexte précis de cette recherche sont celles qui concernent l'évaluation de la compétence en lecture chez les élèves de la 1<sup>re</sup> année du primaire.



### 2.1.3 L'ÉVALUATION DU LECTEUR DÉBUTANT

Différentes terminologies servent à identifier les stades de l'apprentissage de la lecture. Selon Giasson (2011), le lecteur dit *débutant* correspond au niveau qu'atteint généralement l'élève au terme de la 1<sup>re</sup> année et au début de la 2<sup>e</sup> année du primaire. Avant d'atteindre ce stade, il aura été considéré *lecteur en émergence* en début de 1<sup>re</sup> année et *apprenti lecteur* en milieu de 1<sup>re</sup> année (Giasson, 2011). Plus tard dans son cheminement scolaire, il deviendra *lecteur en transition* et *lecteur confirmé* (Giasson, 2011). Dans le cadre de ce mémoire, la terminologie *lecteur débutant* sera privilégiée, puisque c'est le stade qu'atteignent les élèves au terme de la 1<sup>re</sup> année du primaire.

Dans le contexte précis de l'apprentissage de la lecture, Giasson (2011) soutient que l'évaluation du lecteur débutant « consiste à déterminer les connaissances et les compétences de l'élève afin de planifier les interventions qui pourraient le faire progresser » (p. 189). Mais quelles sont ces compétences et connaissances à faire développer et à évaluer chez les élèves dans le contexte québécois? Quelles sont les prescriptions ministérielles qui concernent précisément la compétence en lecture? La section suivante, consacrée à la compétence en lecture, aborde ces aspects.

## 2.2 LA COMPÉTENCE EN LECTURE

En plus des documents conçus pour encadrer l'évaluation qui ont été présentés au chapitre précédent, le PFEQ (MEQ, 2001b) est à la disposition des enseignantes pour guider leur enseignement de la lecture et l'évaluation qui s'ensuit. Ce document informe entre autres les enseignantes sur : 1) le domaine général de formation et le sens de la compétence lire, 2) le contexte de réalisation pour le développement de celle-ci ainsi que 3) le cheminement de l'élève et les attentes de fin du 1<sup>er</sup> cycle. Ces éléments sont détaillés ci-après.

### 2.2.1 LE DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION ET LE SENS DE LA COMPÉTENCE LIRE

Le PFEQ (MEQ, 2001b) met en relation plusieurs domaines généraux de formation, dont le domaine des langues, qui comprend la section *Français, langue d'enseignement*. Ce domaine renferme quatre compétences à faire développer et à évaluer chez les élèves (MEQ, 2001b, p. 73) :

- Compétence 1 : Lire des textes variés ;
- Compétence 2 : Écrire des textes variés ;
- Compétence 3 : Communiquer oralement ;
- Compétence 4 : Apprécier des œuvres littéraires.

La compétence *Lire des textes variés* est reconnue comme un « outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir » (MEQ, 2001b, p. 74). Pour développer sa compétence en lecture, l'élève devra acquérir des connaissances et des stratégies (voir *section 2.4.1.1*) qui lui permettront de s'adapter aux différentes situations de lecture qu'il pourrait rencontrer.

En 2011, les parutions du document *Le choix de votre école à l'heure du bulletin unique* (MELS) et des différents cadres d'évaluation selon les domaines d'apprentissage, dont le *Cadre d'évaluation des apprentissages : Français, langue d'enseignement* (MELS, 2011a), ont apporté des modifications à la forme du bulletin scolaire et, par le fait même, à l'évaluation de certaines compétences. En effet, les compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires*, autrefois séparées, figurent maintenant sous un seul et même libellé au bulletin, soit *lire*. Comme elles sont maintenant jumelées, la note qui est attribuée au libellé *lire* comprend les évaluations relatives aux deux compétences, sans toutefois en permettre la distinction.

### **2.2.2 LE CONTEXTE DE RÉALISATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA LECTURE**

Pour permettre à l'élève de développer sa compétence en lecture, le ministère recommande qu'il soit mis en relation avec des textes variés (MEQ, 2001b). Sans être trop facile ou trop exigeant, le texte présenté à l'enfant doit représenter un « défi raisonnable, en suscitant son intérêt sans le décourager » (MEQ, 2001b, p. 74). Le fait d'être mis en situation de lecture fréquemment et d'en discuter avec les gens de son entourage permet à l'élève d'améliorer ses habiletés et ses stratégies de compréhension. Tout au long du primaire, l'élève évolue dans sa compétence à lire et à utiliser la lecture pour répondre à différents besoins d'information. Il relève des défis, prend plaisir à lire pour apprendre, rend sa lecture plus efficace à l'aide des stratégies et connaissances qu'il possède et qu'il ajuste au besoin (MEQ, 2001b).

### **2.2.3 LE CHEMINEMENT DE L'ÉLÈVE ET LES ATTENTES DE FIN DU 1<sup>ER</sup> CYCLE EN LECTURE**

Au 1<sup>er</sup> cycle du primaire, la lecture est considérée comme une occasion pour l'élève d'acquérir un certain vocabulaire et un bagage de connaissances relatives à certains domaines généraux de formation qui ne sont enseignés qu'à partir du 2<sup>e</sup> cycle du primaire, tels que la science et la technologie ou l'univers social.

Le cheminement général attendu de l'élève au 1<sup>er</sup> cycle du primaire est qu'il soit en mesure de « s'approprier des stratégies de reconnaissance et d'identification de mots » (MEQ, 2001b, p. 74) en plus d'avoir « recours à certaines stratégies de gestion de la compréhension pour utiliser l'information contenue dans les textes littéraires et courants » (MEQ, 2001b, p. 74). Plus précisément, à la fin du 1<sup>er</sup> cycle, il est attendu de l'élève qu'il :

- « li[se] des textes courants et littéraires généralement courts, illustrés et accessibles sur les plans du contenu, de la structure, de la syntaxe et du vocabulaire » (MEQ, 2001b, p. 75);
- « dégage la plupart des éléments d'information explicites contenus dans un ou plusieurs courts textes pour répondre à diverses intentions de lecture » (MEQ, 2001b, p. 75);
- « [ait] recours aux stratégies apprises [afin de comprendre les textes qu'il lit] » (MEQ, 2001b, p. 75);
- « réagi[sse] spontanément aux textes et manifeste ses réactions, essentiellement liées à ses expériences personnelles, par le recours à la parole, au dessin, au langage non verbal et quelquefois à l'écrit » (MEQ, 2001b, p. 75).

Maintenant que la place qu'occupe la lecture dans le PFEQ (MEQ, 2001b) a été présentée, il convient d'exposer les assises théoriques de l'évaluation de manière générale avant de cibler plus précisément les composantes de l'évaluation de la lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire.

## 2.3 LES ASSISES THÉORIQUES DE L'ÉVALUATION

Dans la présente section, les fonctions, les valeurs et les orientations de l'évaluation de même que sa démarche sont présentées.

### 2.3.1 LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

L'évaluation peut remplir différentes fonctions selon qu'elle est formative ou certificative.

L'évaluation formative permet la régulation des apprentissages de l'élève (Laurier, 2014) et l'aide à l'apprentissage (MEQ, 2003b). Elle entraîne des régulations de l'apprentissage par l'enseignante (MEQ, 2002) qui peuvent être proactives, interactives et rétroactives (Deaudelin et al., 2007; MEQ, 2002), selon qu'elles surviennent avant, pendant ou après les apprentissages. Lorsqu'elle mène à une régulation de l'apprentissage par l'élève lui-même, on parlera alors d'autorégulation (MEQ, 2002). De plus, l'évaluation formative peut permettre la régulation des actions pédagogiques (MEQ, 2002), dans le cas où l'enseignante modifierait son approche pédagogique ou sa planification, par exemple.

L'évaluation certificative, qui peut aussi être appelée évaluation sommative, permet la reconnaissance des compétences (Laurier, 2014; MEQ, 2003b) et la sanction des apprentissages (Laurier, 2014). Selon Scallon (2004), l'expression « sommative » renvoie davantage à une somme de résultats scolaires que l'on combine et peut entraîner des confusions conceptuelles. C'est pour cette raison que l'utilisation de l'expression « évaluation certificative » est privilégiée dans le cadre de ce mémoire.

### **2.3.2 LES VALEURS ET LES ORIENTATIONS DE L'ÉVALUATION**

La *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b) identifie des valeurs et des orientations qui sont propres à l'évaluation en contexte québécois. Ces valeurs et orientations doivent ainsi guider les enseignantes dans leurs choix pédagogiques aux différentes étapes de la démarche d'évaluation (voir *section 2.3.3*).

#### **2.3.2.1 LES VALEURS**

Le ministère soutient que les valeurs fondamentales et instrumentales retenues dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* « sont d'une importance primordiale dans le

contexte éducatif québécois où l'on vise l'égalité des chances et la réussite pour tous les élèves » (MEQ, 2003b, p. 9). Les valeurs fondamentales qui servent d'assises à l'enseignante pour l'évaluation sont la justice, l'égalité et l'équité (MEQ, 2003b). La justice réfère au fait que « le droit de reprise et le droit d'appel sont reconnus aux élèves » (MEQ, 2003b, p. 9). L'égalité réfère quant à elle au fait que les élèves doivent avoir « des chances égales de démontrer les apprentissages qu'ils ont réalisés » (MEQ, 2003b, p. 9). Cette égalité passe par l'uniformité des exigences, des attentes et des critères d'évaluation (MEQ, 2003b). La valeur d'équité rappelle toutefois l'importance d'accorder une attention particulière « aux caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes » dans le processus d'évaluation (MEQ, 2003b, p. 9). Elle peut se traduire par une certaine flexibilité pédagogique et par la mise en place, dans les classes, de mesures d'adaptation (p. ex. : permettre des pauses supplémentaires, accorder plus de temps, fournir l'assistance d'un scripteur, etc.) ou de modifications (p. ex. : réduire la longueur de la tâche, fournir un texte de moindre difficulté, lecture du texte, etc.) (MEES, 2015; MELS, 2006, 2014).

Les valeurs instrumentales, quant à elles, sont la cohérence, la rigueur et la transparence (MEQ, 2003b). La cohérence fait principalement référence au fait qu'il doit y avoir « un rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui fait l'objet d'apprentissage » (MEQ, 2003b, p. 10). La rigueur, pour sa part, renvoie à l'exactitude et à la précision de l'évaluation, qu'elle soit formelle ou informelle (MEQ, 2003b). Cette rigueur peut être assurée par des outils d'évaluation et d'interprétation de qualité (MEQ, 2003b). Finalement, la transparence se traduit par l'importance que « les normes et les modalités d'évaluation soient connues et comprises de tous [...], que l'élève sache ce sur quoi il sera évalué, ce qu'on attend de lui, et qu'il comprenne les jugements et les décisions qui le concernent » (MEQ, 2003b, p. 11).

### 2.3.2.2 LES ORIENTATIONS

Les orientations de l'évaluation servent à guider les enseignantes dans leurs pratiques évaluatives et tous les intervenants qui œuvrent auprès des élèves dans leurs responsabilités respectives (MEQ, 2003b). Elles sont au nombre de dix et s'énoncent ainsi (MEQ, 2003b) :

- « L'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève » (p. 14) ;
- « L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant » (p. 15) ;
- « L'évaluation des apprentissages doit se faire dans le respect des différences » (p. 16) ;
- « L'évaluation des apprentissages doit être en conformité avec les programmes de formation et d'études » (p. 17) ;
- « L'évaluation des apprentissages doit favoriser le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation » (p. 18) ;
- « L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités propres » (p. 19) ;
- « L'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants » (p. 22) ;
- « L'évaluation des apprentissages doit contribuer à l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite de l'élève » (p. 23) ;
- « L'évaluation en vue de la sanction des études doit rendre compte de l'acquisition des compétences et ainsi garantir la valeur sociale des titres officiels » (p. 24) ;
- « La reconnaissance des acquis doit permettre de reconnaître les compétences d'une personne, indépendamment des conditions de leur acquisition » (p. 26).

C'est donc cette vision de l'évaluation, adoptée par le ministère, qui doit orienter les enseignantes dans leurs choix évaluatifs à chacune des étapes qui constituent la démarche d'évaluation.

### **2.3.3 LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION**

La *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b) et le *Cadre de référence* intitulé *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (MEQ, 2002) reconnaissent quatre grandes étapes à la démarche d'évaluation, soit : 1) la planification de l'évaluation, 2) la prise de l'information et son interprétation, 3) le jugement et 4) la décision (MEQ, 2002, 2003b). Des chercheurs dans le domaine de l'évaluation, dont Durand et Chouinard (2012) et Laurier (2014), identifient les mêmes étapes auxquelles ils ajoutent celle de la communication des résultats de l'évaluation. Même si la démarche d'évaluation comprend des étapes bien distinctes, elle n'est pas linéaire, mais plutôt cyclique, car elle permet des retours en arrière (Laurier, 2014; MEQ, 2002). Dans le cadre de cette recherche, le modèle à cinq étapes est retenu puisqu'il est plus complet que celui proposé dans les documents ministériels. Les prochaines sections présentent successivement ces cinq étapes : 1) la planification, 2) la prise de l'information, 3) l'interprétation, 4) le jugement et la décision, puis 5) la communication.

#### **2.3.3.1 LA PLANIFICATION**

La première étape de la démarche d'évaluation est la planification. Elle comprend la planification globale et la planification spécifique.



Au moment de la planification globale, l'enseignante collabore avec son équipe-cycle<sup>2</sup> et son équipe-école<sup>3</sup> afin de discuter de ce que pourraient être les moments d'évaluation (MEQ, 2003b). Ensemble, elles ciblent les méthodes à utiliser, selon l'intention d'évaluation, pour assurer la prise de l'information et son interprétation, le jugement et la décision (MEQ, 2003b). L'équipe-école détermine aussi les normes et modalités d'évaluation pour son école (Durand et Chouinard, 2012; MELS, 2011b).

La principale fonction de la planification spécifique est de déterminer l'intention d'évaluation ainsi que le but visé par celle-ci (MEQ, 2003b). L'enseignante y fait également des choix plus précis concernant les objets, les critères et les outils d'évaluation et détermine, au besoin, les adaptations à apporter aux modalités de l'évaluation en fonction de la différenciation pédagogique (Durand et Chouinard, 2012). La planification spécifique se doit d'être « souple et rigoureuse » (MEQ, 2003b, p. 33) afin de pouvoir être adaptée ou modifiée par l'enseignante à tout moment.

### 2.3.3.2 LA PRISE DE L'INFORMATION

La deuxième étape de la démarche d'évaluation, la prise de l'information, est le moment pour l'enseignante de procéder à la cueillette des informations relatives aux apprentissages de ses élèves à l'aide des outils d'évaluation qu'elle aura préalablement choisis (MEQ, 2003b). En ce sens, il est de la responsabilité de l'enseignante d'assurer la consignation des traces des apprentissages des élèves, de ses observations et de choisir une

---

<sup>2</sup> L'équipe-cycle est composée des enseignantes titulaires des niveaux qui composent le cycle (p. ex. : l'équipe-cycle du 1<sup>er</sup> cycle d'une école regroupe toutes les enseignantes titulaires des classes de 1<sup>re</sup> et de 2<sup>e</sup> années). L'équipe-niveau, quant à elle, est composée des enseignantes titulaires des classes d'un même niveau (p. ex. : toutes les enseignantes titulaires des classes de 1<sup>re</sup> année).

<sup>3</sup> L'équipe-école est composée de la direction de l'école, des enseignantes titulaires de l'école, des enseignantes spécialistes (p. ex. : éducation physique), des professionnels et des autres intervenants.

instrumentation appropriée pour recueillir des données pertinentes et suffisantes (MEQ, 2003b).

L'information recueillie « peut être de nature quantitative (une mesure) ou de nature qualitative (une observation) » (Laurier, 2014, p. 37). Selon le ministère (MEQ, 2002), la prise de l'information peut être spontanée et non instrumentée lorsqu'il s'agit par exemple d'observer ou de questionner les élèves, tout comme elle peut être formelle et instrumentée lorsqu'elle requiert une certaine planification et l'usage d'outils d'évaluation. Le ministère (MEQ, 2002) recommande aussi que les évaluations soient variées pour faciliter la prise de l'information. Afin de respecter la valeur de transparence prônée par le ministère, l'enseignante doit informer ses élèves de la tenue des évaluations certificatives, de leur contenu ainsi que des critères d'évaluation qui seront utilisés pour l'interprétation de l'information recueillie (MEQ, 2002).

#### 2.3.3.3 L'INTERPRÉTATION

La troisième étape de la démarche évaluative, l'interprétation, consiste en une analyse des données recueillies lors de la prise de l'information. Durand et Chouinard (2012) et Laurier (2014) identifient trois types d'interprétation qui se différencient de par leur façon de comparer la performance de l'élève avec son groupe (interprétation normative), avec les attentes du PFEQ (MEQ, 2001b) (interprétation critériée) et avec lui-même (interprétation dynamique). Le ministère considère l'interprétation critériée comme la méthode à privilégier, tant en évaluation formative que certificative, puisqu'elle fournit à l'enseignante « des balises représentant la progression souhaitée dans le développement des compétences » (MEQ, 2003a, p. 34).

#### 2.3.3.4 LE JUGEMENT ET LA DÉCISION

La quatrième étape de la démarche d'évaluation consiste à porter un jugement sur les compétences des élèves en fonction de l'interprétation des données et à prendre une décision pour la suite du cheminement de l'élève. Le jugement « apparaît en filigrane tout au long du processus d'évaluation » (MEQ, 2003b, p. 34) et constitue un acte professionnel qui « doit être argumenté et documenté » (Durand et Chouinard, 2012, p. 303). Il peut être de nature informelle dans le cadre de l'évaluation formative ou de nature formelle dans le cadre de l'évaluation certificative (MEQ, 2003b).

La décision, quant à elle, est considérée par le ministère comme la « finalité même de l'évaluation » (MEQ, 2003b, p. 34). Elle peut avoir une portée pédagogique ou administrative. D'une part, dans un contexte d'évaluation formative, la décision est de nature pédagogique. Dans le but d'offrir une aide supplémentaire aux élèves présentant des difficultés, il peut s'agir, par exemple, de mettre en place des tâches de récupération, des rencontres individuelles ou en groupe (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014), du tutorat par les pairs (Dion, Roux et Dupéré, 2011), etc. D'autre part, dans un contexte d'évaluation certificative, la décision est de nature administrative, puisqu'elle concerne la reconnaissance des compétences et la progression de l'élève dans son cheminement scolaire (MEQ, 2002). Ainsi, elle peut « entraîner des conséquences importantes pour les élèves dans la poursuite de leur plan de formation » (MEQ, 2003b, p. 34) comme le passage d'une année scolaire à l'autre et le redoublement.

#### 2.3.3.5 LA COMMUNICATION

La communication, dernière étape de la démarche évaluative, consiste à transmettre les résultats de l'élève aux personnes concernées. Il est souhaité qu'ils soient communiqués à l'élève lui-même dans le but de « l'aider dans [ses] apprentissages, de [le] responsabiliser

et d'accroître [sa] motivation » (MEQ, 2002, p. 35). Il est aussi recommandé qu'ils soient transmis aux parents de l'élève ainsi qu'aux intervenants scolaires, au besoin (MEQ, 2003b). Selon les exigences du ministère, la communication doit prendre la forme d'une première communication écrite en début d'année et d'un bulletin à chaque étape de l'année scolaire (MELS, 2011b; MEQ, 2003b). Les résultats y sont exprimés en pourcentage depuis l'arrivée du bulletin unique au début de l'année scolaire 2011-2012 (MELS, 2011b). De plus, des commentaires peuvent être ajoutés au besoin par l'enseignante concernant « les forces, les défis et les progrès de l'élève » (MELS, 2011b, p. 9). Afin de compléter les informations transmises par le bulletin, il est souhaitable que la communication prenne d'autres formes telles que le journal de bord, l'agenda scolaire et le portfolio (MEQ, 2002).

En somme, ce sont ces assises théoriques qui guident les enseignantes dans leurs choix évaluatifs, et ce, pour chacune des composantes de l'évaluation de la lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire dont il est question dans la prochaine section.

## 2.4 LES COMPOSANTES DE L'ÉVALUATION DE LA LECTURE EN 1<sup>RE</sup> ANNÉE DU PRIMAIRE

Tout au long de la démarche d'évaluation, les enseignantes sont amenées à faire des choix pédagogiques en fonction de la compétence à évaluer. Ces choix concernent plus précisément les objets, les outils, les critères, les agents et les moments d'évaluation, dont il est question ci-après. Pour définir certaines de ces composantes dans le contexte particulier de la présente recherche, il a fallu puiser dans les recommandations des experts de l'apprentissage de la lecture pour compléter les prescriptions ministérielles lorsqu'elles n'étaient pas précisées pour la 1<sup>re</sup> année du primaire.

## 2.4.1 LES OBJETS D'ÉVALUATION

D'abord, les objets d'évaluation pour la compétence en lecture identifiés par le ministère sont présentés. Ensuite, ceux tirés des modèles d'apprentissage de la lecture retenus sont exposés.

### 2.4.1.1 SELON LE MINISTÈRE

Tout d'abord, il faut rappeler que, selon le ministère, les objets d'évaluation peuvent être des compétences, des connaissances et des stratégies (MEQ, 2003b). Puisque la compétence en lecture du PFEQ (MEQ, 2001b) a été présentée précédemment (voir *section 2.2*), la présente section décrit le bassin de ressources à mobiliser, soit les connaissances et les stratégies, qui provient de la PDA (MELS, 2009b).

Dans ce document, chaque élément à faire apprendre aux élèves est accompagné d'un symbole qui indique en quelle année scolaire « l'enfant apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante » (symbole *flèche*) et en quelle année scolaire « l'enfant le fait par lui-même à la fin de l'année » (symbole *étoile*) (MELS, 2009b, p. 68), comme le montre la figure 1. Il est à noter que les connaissances et les stratégies sont généralement accompagnées d'une flèche pour les années scolaires qui amorcent un cycle (1<sup>re</sup>, 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années) et d'une étoile pour les années scolaires qui le terminent (2<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années).

	Primaire					
	1 <sup>er</sup> cycle		2 <sup>e</sup> cycle		3 <sup>e</sup> cycle	
	1 <sup>re</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>
→ L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant.						
★ L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire.						
L'élève réutilise cette connaissance.						
<b>A. CONNAISSANCES LIÉES AUX TEXTES</b>						
<b>1. Variété de textes<sup>1</sup></b>						
a. dégager quelques caractéristiques <sup>2</sup> de textes qui <i>racontent</i>						
i. album, conte, court récit	→	★				
ii. mini-roman, bande dessinée, légende, fable, témoignage, anecdote, faits divers		→	★			
iii. roman, reportage				→	→	★

**Figure 1**

**Extrait de la PDA pour la compétence lire (MELS, 2009b, p. 68)**

Voici quelques exemples, tirés de la PDA (MELS, 2009b), des connaissances liées au textes, des connaissances liées à la phrase et des stratégies qui doivent être enseignées et évaluées au 1<sup>er</sup> cycle du primaire pour la compétence *Lire des textes variés*.

Les connaissances liées au texte (MELS, 2009b) :

- « dégager les principales caractéristiques de textes qui *racontent* [:] album, conte, court récit » (p. 68);
- « identifier les caractéristiques d'un personnage [:] aspect physique » (p. 69);
- « connaître le sens des principaux marqueurs de relation [:] et, ou, puis » (p. 70).

Les connaissances liées à la phrase (MELS, 2009b) :

- « repérer les mots ou les groupes de mots qui servent à marquer la négation [:] ne...pas, n'... pas » (p. 71);
- « reconnaître le rôle des signes de ponctuation suivants : [...] point, point d'interrogation, point d'exclamation » (p. 71).

Les stratégies<sup>4</sup> (MELS, 2009b):

- « reconnaître instantanément (sans analyse) les mots fréquents et utiles, connus à l'oral et à l'écrit [:] mots souvent répétés sur des affiches ou des étiquettes [,] mots les plus fréquents de la langue française [,] mots ou groupes de mots qui reviennent souvent dans un texte » (p. 71);
- « formuler des hypothèses (prédictions) sur le contenu du texte et les réajuster [:] recourir à ses connaissances sur le sujet » (p. 72);
- « relire un mot, une phrase ou un paragraphe » (p. 73).

Puisque la PDA (MELS, 2009b) renseigne les enseignantes sur les connaissances et les stratégies à enseigner et à évaluer au 1<sup>er</sup> cycle (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années), sans toutefois déterminer précisément celles qui concernent le lecteur débutant, il convient de se référer aux modèles d'apprentissages de la lecture.

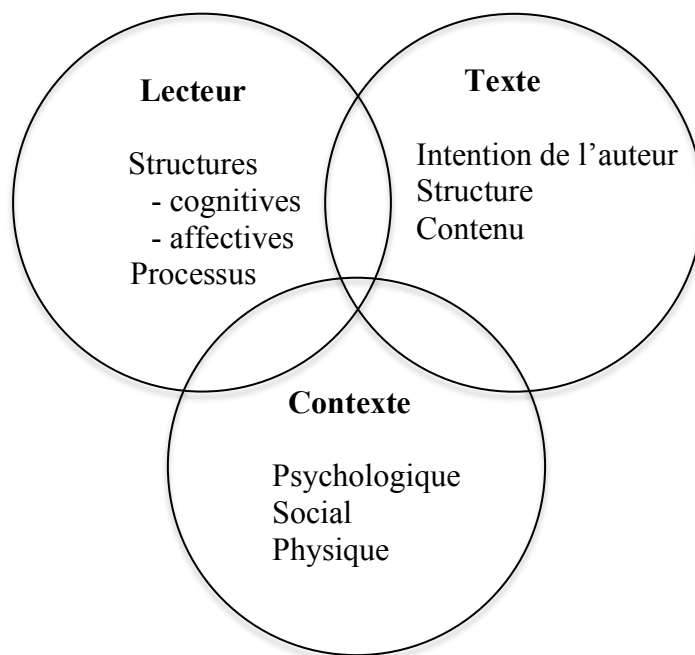
#### 2.4.1.2 SELON LA LITTÉRATURE

De nombreux modèles ont été développés pour tenter d'expliquer le processus complexe de l'apprentissage de la lecture, dont celui de Giasson (2003) intitulé le modèle

---

<sup>4</sup> Les stratégies peuvent permettre la reconnaissance et l'identification des mots d'un texte, soutenir la gestion de la compréhension et la gestion des difficultés (MELS, 2009b).

interactif de compréhension en lecture. Comme l'illustre la figure 2, la contribution particulière de ce modèle a été de montrer l'importance de l'interaction de trois variables pour expliquer le processus de compréhension en lecture (Giasson, 2003; 2013) : le lecteur, le texte et le contexte.



**Figure 2**

**Schéma du modèle interactif de compréhension en lecture de Giasson (2011, p.8)**

Cependant, c'est plutôt le cadre de référence des composantes cognitives de l'apprentissage de la lecture du SEDL<sup>5</sup>, développé par Wren en 2000, qui est retenu ici, puisqu'il permet d'identifier les composantes essentielles au développement de la lecture chez le lecteur débutant, lesquelles sont susceptibles de faire l'objet d'évaluations de la part

---

<sup>5</sup> Le SEDL était autrefois connu sous le nom de *Southwest Educational Development Laboratory*, mais l'acronyme est utilisé officiellement depuis 2007 (American Institute for Research, 2018).



des enseignantes. Ce dernier a été traduit en français en 2009 par Hawken en collaboration avec le *Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation*.

Le cadre de référence des composantes cognitives de l'apprentissage de la lecture du SEDL soutient que la compréhension en lecture s'appuie, d'une part, sur la compréhension langagière de l'enfant et, d'autre part, sur sa capacité à identifier des mots à l'écrit (Wren, 2000). Ces composantes sont ici illustrées par des branches (voir figure 3), où sont identifiées les connaissances et habiletés qui leur sont sous-jacentes.

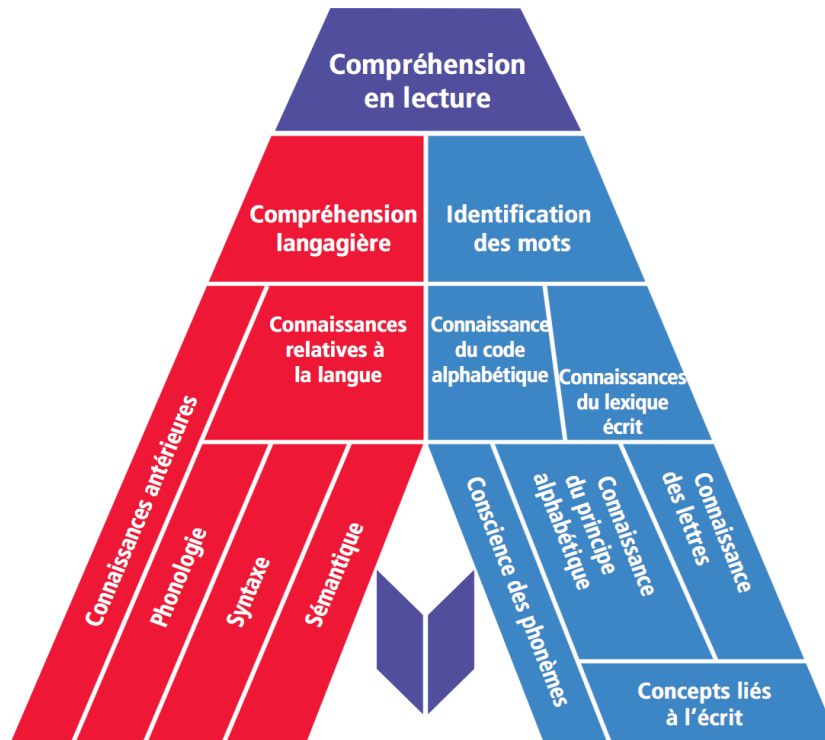


Figure 3<sup>6</sup>

**Schéma du cadre de référence des composantes cognitives de l'apprentissage de la lecture (Hawken, 2009)**

<sup>6</sup> Reproduction autorisée par le American Institutes for Research en 2017.

© Southwest Educational Development Laboratory (SEDL), 2000, 2001. Tous droits réservés. Pour toute reproduction, il est nécessaire d'obtenir l'autorisation écrite de SEDL (4700 Mueller Blvd., Austin, TX 78723) ou d'envoyer un formulaire de demande de droit d'auteur dûment rempli, disponible à l'adresse [www.sedl.org/about/copyright\\_request.html](http://www.sedl.org/about/copyright_request.html).

La branche de gauche<sup>7</sup> illustre que la *compréhension langagière* dépend des *connaissances antérieures* de l'apprenant et de ses *connaissances relatives à la langue*. Les *connaissances antérieures* sont en fait les représentations que possède l'enfant sur le monde qui l'entoure (Wren, 2000). Les *connaissances relatives à la langue*, quant à elles, renvoient plus précisément à « la *phonologie* (sons du langage), la *syntaxe* (règles qui régissent l'ordre des mots) et la *sémantique* (connaissance des mots et de leur sens) » (Hawken, 2009, p. 37).

La branche de droite montre que l'*identification de mots* suppose la *connaissance du code alphabétique* et des *connaissances du lexique écrit*. La *connaissance du code alphabétique* renvoie à la « compréhension des règles régissant l'écriture et l'orthographe » (Hawken, 2009, p. 37) alors que les *connaissances du lexique écrit* permettent à l'enfant de reconnaître globalement des mots qui constituent son lexique écrit (Hawken, 2009; Wren, 2000). Ces deux types de connaissances sollicitent la *conscience des phonèmes* ainsi que la *connaissance du principe alphabétique* et la *connaissance des lettres* de l'apprenant, lesquelles réfèrent aussi aux *concepts liés à l'écrit*. La *conscience des phonèmes* renvoie à la « capacité [de l'enfant] de manipuler les sons du langage que sont les phonèmes » (Hawken, 2009, p. 37). La *connaissance du principe alphabétique* suggère que l'enfant est en mesure d'établir des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes. Les *concepts liés à l'écrit*, de leur côté, incluent « la forme et les finalités de l'écrit » (Hawken, 2009, p. 37) (p. ex. : lire de gauche à droite, de haut en bas).

Aux connaissances et stratégies prescrites par le ministère pour la compétence *Lire des textes variés* (MELS, 2009b) s'ajoutent les composantes essentielles à la compréhension en lecture identifiées par la littérature (Wren, 2000) pour guider les

---

<sup>7</sup> Sur la figure en couleur, il est possible de constater que les couleurs ont été pensées de manière à bien illustrer que les branches rouge (à gauche) et bleue (à droite) sont reliées puisqu'elles contribuent toutes deux à une *compréhension en lecture* optimale, représentée en mauve (en haut).

enseignantes dans le choix des objets à évaluer. Mais quels sont les outils d'évaluation qui permettent aux enseignantes de recueillir des informations sur la maîtrise de ces ressources chez leurs élèves et sur le développement de leur compétence en lecture?

## **2.4.2 LES OUTILS D'ÉVALUATION**

Dans cette section, les outils d'évaluation suggérés par le ministère, qui « permettent de recueillir les données indispensables pour porter un jugement sur le développement des compétences et l'acquisition des connaissances » (MEQ, 2002, p.27), sont d'abord présentés dans un tableau synthèse. Par la suite, des précisions sont apportées quant aux outils recommandés par la littérature pour l'évaluation du lecteur débutant.

### **2.4.2.1 SELON LE MINISTÈRE**

Selon la Loi sur l'instruction publique, le choix des outils d'évaluation pour apprécier la compétence en lecture et le bassin de ressources qui lui est lié, appartient aux enseignantes (Gouvernement du Québec, 2018). Le ministère leur suggère tout de même différents outils d'évaluation pouvant répondre à l'une ou l'autre des fonctions de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage (évaluation formative) et la reconnaissance des compétences (évaluation certificative) (MEQ, 2002). Ces outils, toujours d'actualité, servant pour certains à la prise de l'information et pour d'autres à la consignation de l'information, sont présentés au tableau 1.

**Tableau 1****Outils d'évaluation proposés par le ministère (MELS, 2006; MEQ, 2002)**

<b>Outils d'évaluation</b>	<b>Définitions</b>
Questionnement oral	Questionnement d'un élève ou de la classe oralement afin de vérifier la compréhension.
Observation	Observation de l'élève dans l'action.
Grille d'observation ou d'évaluation	Liste d'éléments observables ou de critères d'évaluation avec une échelle d'appréciation descriptive ou non descriptive (MELS, 2006; MEQ, 2002).
Liste de vérification	Liste d'éléments observables pour lesquels on note leur présence ou leur absence (échelle dichotomique).
Entrevue	« Dialogue entre l'élève et l'enseignant[e] » (MEQ, 2002, p.28).
Journal de bord	Notes personnelles de l'enseignante, recueillies à différents moments (MEQ, 2002).
Dossier anecdotique	Collecte d'observations dans le but de faire une analyse objective (MEQ, 2002).
Portfolio	« [C]ollecte organisée des réalisations de l'élève » (MEQ, 2002, p.30).
Situation d'apprentissage et d'évaluation	Activité d'apprentissage liée aux connaissances (ou activité d'apprentissage et d'évaluation des ressources) pour « l'acquisition et la structuration de connaissances [...] nécessaires à la réalisation des tâches complexes » (MELS, 2006, p.10).
	Tâche complexe « sollicit[ant] la compétence dans sa globalité » (MELS, 2006, p.11).
Situation d'évaluation	Tâche complexe permettant de « faire le point sur le développement des compétences » (MELS, 2006, p.13).

Il est à noter que ces outils d'évaluation suggérés par le ministère peuvent servir à l'évaluation de toutes les compétences du PFEQ (MEQ, 2001b) et des bassins de ressources

qui leur sont liés. Puisqu'aucun d'entre eux n'est spécifiquement contextualisé à l'évaluation de la lecture, il convient de se référer à nouveau à la littérature pour enrichir le présent cadre conceptuel.

#### 2.4.2.2 SELON LA LITTÉRATURE

Les experts de l'apprentissage de la lecture suggèrent des outils d'évaluation qui permettent à l'enseignante d'évaluer l'apprentissage en lecture des élèves, dont l'entretien de lecture, l'analyse des méprises et le rappel de texte<sup>8</sup>.

L'entretien de lecture est un outil d'évaluation qui permet à l'enseignante de constater le niveau de développement de la compétence en lecture de ses élèves (Kennedy et al., 2012). Lors de cette rencontre individuelle avec l'élève, elle peut notamment l'écouter lire à haute voix pour évaluer sa fluidité et ses habiletés de décodage, lui poser des questions sur sa lecture pour vérifier sa compréhension et analyser les difficultés survenues et les stratégies utilisées (Kennedy et al., 2012). Ainsi, l'entretien de lecture permet à l'enseignante « d'observer certains éléments du processus de développement [de la compétence] et d'avoir accès aux représentations de l'élève, ce que les outils plus traditionnels, telles les épreuves écrites, réussissent moins bien » (Durand, 2011, p. 40).

L'analyse des méprises permet l'évaluation de la fluidité en lecture. Elle se fait généralement lorsque l'enfant lit un passage à haute voix et que l'enseignante note et analyse ses méprises en lecture (Wren, 2002). L'analyse des méprises permet également

---

<sup>8</sup> Il est à noter que le rappel de texte et l'analyse des méprises peuvent se faire au moment de l'entretien de lecture.

d'évaluer la lecture orale (Giasson, 2011) et fournit ainsi des informations sur les habiletés de décodage de l'élève (Wren, 2002).

Le rappel de texte, quant à lui, permet d'évaluer la compréhension en lecture (Giasson, 2011; Kennedy et al., 2012; Wren, 2002). Elle est évaluée en posant à l'élève des questions explicites en lien avec le texte ou des questions inférentielles, en lui demandant d'effectuer un rappel de texte dans ses mots ou de résumer l'idée principale du texte (Wren, 2002).

Des recommandations supplémentaires, tirées de la littérature, sont ajoutées ici pour évaluer certains objets d'évaluation pris séparément tels que l'identification des mots, la connaissance du code alphabétique, le lexique écrit, la conscience des phonèmes, la connaissance du principe alphabétique et les connaissances antérieures. Ces recommandations ne constituent toutefois pas des outils d'évaluation en soi, mais bien des pistes pour l'évaluation à la disposition des enseignantes.

L'identification des mots (décodage) et la connaissance du code alphabétique peuvent être évaluées par la lecture de mots nouveaux pris hors contexte (Giasson, 2011; Wren, 2002). Ces mots devraient faire partie du vocabulaire oral de l'élève et être, pour certains, phonétiquement réguliers (p. ex.: ami, banane) et pour d'autres, phonétiquement irréguliers (p. ex. : auto, maison, phrase) (Wren, 2002). Pour évaluer le lexique écrit, on peut demander à l'élève de lire des mots qu'il peut reconnaître instantanément, et qui ne sont donc pas nouveaux pour lui. Pour la conscience des phonèmes, on peut lui demander de « compter le nombre de phonèmes dans un mot » (Hawken, 2009, p. 49) (p. ex. : le mot *ami* se décompose en trois phonèmes : a-m-i, le mot *mon* se décompose en deux phonèmes m-on, etc.). Pour évaluer la connaissance du principe alphabétique, on peut demander à l'élève d'écrire le mot qui lui est dicté (Wren, 2002) ou de lire à haute voix des mots ou des groupes de sons (Hawken, 2009). Enfin, selon Wren (2002), bien que les connaissances antérieures peuvent différer énormément d'un élève à l'autre, il est possible de les évaluer

en demandant à l'enfant de définir un mot, de lui trouver un synonyme ou un antonyme, etc. (Hawken, 2009; Wren, 2002).

Ainsi, à la banque d'outils d'évaluation suggérés par le ministère s'ajoutent les outils et recommandations proposés par la littérature pour recueillir des données sur l'apprentissage de la lecture. Une fois ces données recueillies, quelles balises les enseignantes utilisent-elles pour les interpréter et ainsi identifier les forces et les défis de leurs élèves?

### **2.4.3 LES CRITÈRES D'ÉVALUATION**

En 2001, le PFEQ (MEQ), identifiait quelques critères d'évaluation pour la *Compétence 1 : Lire des textes variés*. Par la suite, en 2011, le Ministère publiait le document *Cadre d'évaluation des apprentissages : Français, langue d'enseignement* (MELS, 2011a) qui revisitait, pour la compétence à lire, les critères d'évaluation de 2001. Voici donc les critères d'évaluation actuels qui concernent le 1<sup>er</sup> cycle du primaire pour la compétence lire (MELS, 2011a) :

- « Maitrise des connaissances ciblées dans la progression des apprentissages [pour les compétences] :
  - Lire des textes variés ;
  - Apprécier des œuvres littéraires » (p. 4) ;
- « Compréhension des éléments significatifs d'un texte [:] extraction d'éléments d'information explicites » (p. 5);
- « Justification pertinente des réactions à un texte [:] justification des réactions au moyen d'éléments issus du texte ou d'exemples tirés de l'expérience personnelle » (p. 5) ;



- « Jugement critique sur des textes littéraires [:] expression d'une opinion sur une œuvre à partir des premières impressions » (p. 5) ;
- « Recours à des stratégies appropriées [:] ayant fait l'objet d'un apprentissage systématique » (p. 5).

#### **2.4.4 LES AGENTS D'ÉVALUATION**

La responsabilité de l'évaluation de la compétence en lecture et du bassin de ressources qui lui est lié revient d'abord à l'enseignante (MEQ, 2003b). Néanmoins, au besoin, l'élève lui-même, ses pairs, ses parents de même que les intervenants et professionnels de l'école peuvent participer avec elle à l'évaluation (MEQ, 2003b). Les membres de l'équipe-niveau et de l'équipe-cycle peuvent également prendre part à l'évaluation (MEQ, 2003b). En terminant, le ministère encourage le fait que l'élève joue un rôle actif dans l'évaluation, ce qui peut se traduire par l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs (MEQ, 2003b).

#### **2.4.5 LES MOMENTS D'ÉVALUATION**

Le choix des moments d'évaluation de la compétence en lecture et du bassin de ressources qui lui est lié est laissé à la responsabilité de l'enseignante. Ces évaluations peuvent avoir lieu en cours d'étape, en fin d'étape et en fin d'année. L'enseignante décide également de la fréquence et de la durée des évaluations. Les décisions prises en lien avec « la nature et la période au cours de laquelle les principales évaluations [dont celles en lecture] sont prévues » (MEES, 2018, p. 8) doivent paraître au document *Normes et modalités d'évaluation* et être communiquées aux parents.

En somme, les documents ministériels et la littérature sur l'apprentissage de la lecture formulent des recommandations à l'égard de l'évaluation de la compétence en lecture et du bassin de ressources qui lui est lié. Or, qu'en est-il des pratiques évaluatives des enseignantes de 1<sup>re</sup> année à l'égard de cette compétence?

## 2.5 ÉTAT DES RECHERCHES

Comme démontré en problématique, peu d'études se sont intéressées aux pratiques évaluatives d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année à l'égard de la compétence en lecture. Or, les quelques travaux recensés ont néanmoins mis en lumière des résultats partiels permettant de documenter certains aspects des pratiques évaluatives des enseignantes. D'abord, parmi ces études, celle de Roy (2013), bien qu'elle ait été conduite au préscolaire et qu'elle ne soit pas contextualisée à la lecture, apporte un éclairage sur la démarche d'évaluation auprès d'élèves à l'aube de leur cheminement scolaire. Ensuite, malgré qu'elle n'ait pas fait des pratiques évaluatives son objet principal de recherche, celle de Morin et al. (2011) les met tout de même en lien avec la réussite en lecture d'élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Enfin, l'étude de Chandonnet (2003), quoiqu'ancienne, va plus loin en documentant quelques pratiques évaluatives d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire, à l'égard de la lecture. Il est à noter que les travaux anglo-saxons, bien que recensés, ne sont pas retenus dans cette section puisque l'objet d'étude de la présente recherche est la lecture de la langue française en contexte québécois.

### **2.5.1 LES PRATIQUES ÉVALUATIVES D'ENSEIGNANTES DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE: PORTRAIT D'UNE COMMISSION SCOLAIRE QUÉBÉCOISE (ROY, 2013)**

Roy (2013) a mené une recherche quantitative dans le but de répondre à la question suivante : « [u]ne dizaine d'années après l'implantation de la réforme, quelles sont les pratiques évaluatives des enseignantes de l'éducation préscolaire? » (p. 9). L'objectif de sa recherche était de documenter, par un questionnaire d'enquête, les pratiques évaluatives déclarées d'enseignantes du préscolaire. Pour mener cette recherche, elle a sondé 30 enseignantes du préscolaire de la Commission scolaire des Navigateurs, dans la région de Québec.

Les résultats obtenus ont montré que les enseignantes du préscolaire interrogées accordent de l'importance au fait d'évaluer les compétences prescrites au préscolaire et qu'elles se sentent généralement compétentes pour le faire. Toutefois, elles prennent peu connaissance des documents ministériels relatifs à l'évaluation. Parmi les outils de collecte de données les plus utilisés par ces enseignantes, on retrouve les productions des élèves, le portfolio ainsi que la grille d'observation. Elles ont également déclaré être les principales participantes à la planification de l'évaluation et à la prise de l'information. Les méthodes de collecte de données les moins utilisées par ces enseignantes sont l'entrevue individuelle, le journal de bord, la fiche anecdotique, les photos et les séquences vidéo. Les résultats obtenus concernant l'étape de l'interprétation des données montrent que les enseignantes ont déclaré utiliser des critères d'évaluation prédéterminés et le degré d'amélioration de l'élève face à lui-même.

### **2.5.2 LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN LECTURE-ÉCRITURE ET APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES AU DÉBUT DU PRIMAIRE (MORIN ET AL., 2011)**

Dans cette recherche à devis mixte menée par Morin et al. (2011), les objectifs poursuivis étaient 1) de décrire les dispositifs mobilisés de même que les contenus enseignés en lecture et en écriture par des enseignantes du 1<sup>re</sup> cycle du primaire, et 2) d'examiner leurs impacts sur l'apprentissage de la langue écrite chez leurs élèves. Pour ce faire, les chercheuses ont observé 22 enseignantes exemplaires dans leur classe, dont dix en 1<sup>re</sup> année. De plus, leurs élèves (n=370) ont été soumis, en pré-test et en post-test, à quatre tâches en lecture et en écriture.

Parmi les principaux résultats de l'étude, les chercheuses ont pu dégager une très forte corrélation positive entre l'utilisation par les enseignantes de l'entretien de lecture et la performance des élèves dans les tâches de production de textes et de mots.

### **2.5.3 LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTES EN 1<sup>RE</sup> ANNÉE ET LA RÉUSSITE EN LECTURE DES ÉLÈVES (CHANDONNET, 2003)**

Chandonnet (2003) a mené une étude de type quantitatif auprès de 19 enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire. Les objectifs poursuivis étaient 1) d'identifier les pratiques pédagogiques en enseignement de la lecture d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année et 2) de vérifier si certaines d'entre elles influencent les résultats en lecture de leurs élèves. Une section de cette recherche concernait les pratiques évaluatives de ces enseignantes.

Les participantes à cette étude ont répondu à un questionnaire d'une vingtaine de questions. De plus, leurs élèves (n=394) ont été évalués en fin d'année scolaire par une épreuve collective visant à évaluer « la mesure [de leur] succès en lecture » (Chandonnet, 2003, p. 35). Les résultats observés ont révélé que les enseignantes utilisaient

en majorité des outils d'évaluation traditionnels tels que des test individuels, collectifs et provenant de manuels de lecture (Chandonnet, 2003). De plus, malgré le fait que les évaluations non-traditionnelles (alternatives) soient présentes dans les pratiques déclarées des enseignantes sondées, Chandonnet (2003) note que « ce sont les résultats des évaluations traditionnelles qui auraient le plus d'influence pour la prise de décision [sur l'enseignement de la lecture] chez la majorité des enseignantes » (p. 44). De plus, la chercheuse a été en mesure d'observer une corrélation positive entre les évaluations de type rencontre avec les élèves et la réussite en lecture de ces derniers. Aussi, ses résultats ont montré que « plus l'enseignante utilise les résultats qu'elle obtient lors de telles rencontres d'évaluation pour adapter son enseignement, plus la réussite de ses élèves en lecture est élevée » (Chandonnet, 2003, p. 54).

Ces quelques recherches, bien qu'intéressantes, n'abordent toutefois le sujet que de manière partielle et n'en font pas leur objet principal d'étude. Il apparaît donc pertinent, dans le cadre de la présente recherche, de tenter de trouver réponse à la question suivante : quelles sont les pratiques évaluatives actuelles et déclarées d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire à l'égard de la compétence en lecture de leurs élèves?

## **CHAPITRE 3**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

Ce troisième chapitre présente les choix méthodologiques qui ont été faits dans le but de répondre aux objectifs de recherche poursuivis par cette étude de type enquête, soit de documenter les pratiques évaluatives (certificatives et formatives) déclarées d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année à l'égard de la compétence en lecture, et d'analyser la correspondance entre ces pratiques et les prescriptions ministérielles, d'une part, puis entre ces pratiques et les recommandations des chercheurs, d'autre part. Des informations relatives au questionnaire, à la collecte des données, à l'échantillon et au plan d'analyse sont apportées. En terminant, les considérations éthiques prises en compte dans cette recherche sont explicitées.

#### **3.1 LE QUESTIONNAIRE**

Dans le cadre de cette recherche, un questionnaire autorapporté de type enquête a été utilisé afin de connaître les pratiques évaluatives déclarées des enseignantes sondées. Ce type d'outil a été retenu puisqu'il est économique, rapide et qu'il permet aux participants de répondre à leur rythme (Lamoureux, 2000). De plus, il permet d'assurer aux participantes leur anonymat et la confidentialité de leurs réponses (Lamoureux, 2000). De surcroît, cette méthodologie a été privilégiée par d'autres chercheurs qui souhaitaient documenter les pratiques évaluatives d'enseignantes dans différents contextes (Chandonnet, 2003; Forgette-Giroux et al., 1996; Gagné, 2014; Roy, 2013; Roy, Boudreault et Hébert, 2015).

Devant l'absence d'un questionnaire déjà existant en lien direct avec les pratiques évaluatives en lecture et plus précisément en 1<sup>re</sup> année du primaire, un questionnaire

autorapporté a été élaboré par l'étudiante-chercheuse. Néanmoins, certaines questions ont été inspirées d'autres questionnaires (Chandonnet, 2003; Gagné, 2014; Roy, 2013), puisqu'elles étaient tout à fait pertinentes et en lien avec le sujet de la présente étude. Le questionnaire ainsi conçu (voir *annexe I*) comprend 25 questions et peut être rempli en une quinzaine de minutes. En plus de fournir des renseignements sociodémographiques, ces questions couvrent les grands thèmes suivants : 1) les pratiques évaluatives des enseignantes, 2) les liens entre ces pratiques et les résultats en lecture des élèves, auxquelles s'ajoutent des questions complémentaires sur 3) les formations et le sentiment de confiance des enseignantes, et 4) les perceptions des enseignantes face à l'évaluation. Plus précisément, on y retrouve des questions fermées alternatives (n=3), de type *Likert* (n=2) et à choix multiples (n=13) ainsi que des questions ouvertes à réponse courte (n=3) et élaborée (n=4). Pour les questions de type *Likert*, deux échelles à quatre niveaux (*pas du tout, peu, assez et beaucoup* ainsi que *jamais, parfois, souvent et toujours*) ont été utilisées.

Tout d'abord, les questions 1 à 15 du questionnaire sont relatives aux pratiques évaluatives déclarées des enseignantes. À l'instar d'autres chercheurs qui se sont intéressés aux pratiques évaluatives (Forgette-Giroux et al., 1996; Roy, 2013; Roy et al., 2015), les questions abordent les cinq étapes de la démarche d'évaluation, soit la planification, la prise de l'information, l'interprétation, le jugement et la décision ainsi que la communication. Bien que le questionnaire ne soit pas divisé en sections à proprement parler, le fait d'avoir adopté cette structure dans le choix de l'ordre des questions rend son utilisation plus logique pour les répondantes.

Par la suite, les questions 16 et 17 concernent les résultats scolaires des élèves. Par souci d'objectivité, il était important que ces résultats proviennent de la même évaluation pour tous les élèves. Les enseignantes sondées ont donc été invitées à transmettre les résultats individuels obtenus par leurs élèves à l'*Épreuve de fin d'année : Français, 1<sup>re</sup> année du primaire* proposée par leur commission scolaire. Malgré qu'elle soit facultative en

1<sup>re</sup> année, cette épreuve est utilisée chaque année par la majorité des enseignantes. Puisque l'épreuve dans sa forme complète comprend trois tâches, dont deux en lecture et une en écriture, il était demandé aux enseignantes qu'elles fournissent le résultat combiné des tâches en lecture uniquement, puisqu'elles étaient pertinentes pour la présente recherche, soit la *Tâche 1 - Lecture* (total sur 12 points) et la *Tâche 2 - Lecture* (total sur 14 points). Le résultat à transmettre était donc sur 26 points. Les deux tâches de lecture exigeaient des élèves qu'ils lisent un texte puis qu'ils répondent à des questions y étant rattachées. La *Tâche 1 - Lecture* était constituée d'un texte courant de 119 mots et de cinq questions à répondre, dont quatre questions de compréhension et une question de réaction. La *Tâche 2 - Lecture* était constituée d'un texte narratif de 175 mots et de sept questions à répondre, dont six questions de compréhension et une question de réaction<sup>9</sup>. La lecture des deux textes devait se faire de manière individuelle et sans l'aide de l'enseignante. Au moment de répondre au questionnaire, les enseignantes ont dû inscrire, dans un tableau, le résultat combiné (sur 26 points) de chacun de leurs élèves dans un ordre aléatoire, et ce, de façon tout à fait anonyme et confidentielle.

Puis, les questions 18 à 25 comportent quatre questions sociodémographiques suivies de quatre questions ouvertes à réponse élaborée en lien, notamment, avec les besoins de formation des enseignantes, leur sentiment de confiance ainsi que leur perception face à l'évaluation de la lecture dès la 1<sup>re</sup> année du primaire. Les questions 18 à 24 sont inspirées de celles d'autres chercheurs (Baribeau, 2009; Forgette-Giroux et al., 1996 ; Gagné, 2014; Roy, 2013). La question 25, quant à elle, est originale et propre au contexte de cette étude.

En ce qui concerne la méthode d'élaboration des questions à choix multiples, les choix proposés dans le questionnaire ont été préalablement élaborés par l'étudiante-

---

<sup>9</sup> Il n'est pas possible de présenter les tâches en annexe du présent document puisqu'elles ne sont pas disponibles pour diffusion.



chercheuse à partir des données de la littérature (Giasson, 2011, 2013; Hawken, 2009; Wren 2000, 2002), des questionnaires sur les pratiques évaluatives déjà existants (Chandonnet, 2003; Gagné, 2014; Roy, 2013), des documents ministériels (MELS, 2009b, 2011a; MEQ, 2002, 2003b) et des informations recueillies auprès de cinq enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire. Ces dernières ont été recrutées sur une base volontaire et sont actuellement à l'emploi des commissions scolaires au Cœur-des-Vallées, de Montréal et du Fleuve-et-des-Lacs. Elles ont accepté de répondre, par courriel, à quatre questions générales sur leurs pratiques évaluatives en lecture afin de guider l'étudiante-chercheuse dans l'élaboration des choix de réponses (p. ex. : « Qu'est-ce que vous utilisez comme matériel pour évaluer la lecture chez vos élèves? Comment ces outils d'évaluation vous informent-ils sur la réussite ou les difficultés de vos élèves? »). Le fait de consulter des enseignantes en poste, mais qui ne font pas partie de l'échantillon, a permis que les choix de réponses soient les plus complets et les plus près de la réalité possible. Aussi, un choix « autre » a été ajouté à toutes les questions à choix multiples afin d'offrir, aux enseignantes sondées lors de la collecte, la possibilité d'ajouter des précisions, au besoin.

À chaque étape de l'élaboration du questionnaire, les directrice et codirectrice de recherche ont émis des commentaires qui ont été pris en compte par l'étudiante-chercheuse afin d'améliorer le questionnaire et de le rendre plus complet. Pour assurer la qualité de l'outil, celui-ci a été présenté à différentes personnes afin d'obtenir leurs rétroactions. Tout d'abord, un expert universitaire en mesure et évaluation s'est penché sur les aspects docimologiques du questionnaire. De plus, afin d'assurer la justesse des termes utilisés pour les questions plus spécifiques à la lecture, une experte universitaire en didactique du français a lu et commenté les différentes questions y étant relatives. Par la suite, le questionnaire a été envoyé par courriel à trois enseignantes de 1<sup>re</sup> année, recrutées sur une base volontaire, en poste dans les commissions scolaires au Cœur-des-Vallées et de Montréal. Leurs rétroactions concernant la clarté des questions, l'exhaustivité et la pertinence des choix de réponses ont permis d'apporter des modifications au questionnaire.

Finalement, suite à ces changements, le questionnaire a été préexpérimenté auprès de trois autres enseignantes de 1<sup>re</sup> année volontaires, respectivement à l'emploi des commissions scolaires des Chênes, de Laval et de la Seigneurie-des-Mille-Îles. Cette préexpérimentation a permis à l'étudiante-chercheuse d'ajuster des aspects mécaniques du questionnaire tels que sa convivialité et le temps nécessaire pour le remplir.

### 3.2 LA COLLECTE DES DONNÉES

La collecte des données s'est faite auprès des enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire de la Commission scolaire des Découvreurs. Cette commission scolaire est établie dans la région de Québec et compte 22 écoles primaires. Puisque toute la population a été sondée, soit les 52 enseignantes et enseignants titulaires de 1<sup>re</sup> année, il n'a pas été nécessaire de recourir à une technique d'échantillonnage particulière (voir *section 3.3*). Cette commission scolaire a été approchée conjointement par l'étudiante-chercheuse, la directrice et la codirectrice de recherche. Une rencontre a d'abord eu lieu afin de présenter le projet à la conseillère pédagogique responsable du préscolaire et du français au 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Ensuite, avec l'accord de la directrice adjointe des services éducatifs, l'étudiante-chercheuse a présenté le projet de recherche lors d'une formation en évaluation, donnée par la conseillère pédagogique en mai 2017, à laquelle étaient conviées toutes les enseignantes de 1<sup>re</sup> année de la commission scolaire. Cette présentation avait pour but de les encourager à remplir le questionnaire et de leur présenter les possibles retombées positives pour leur milieu. Notons que le programme *La forêt de l'alphabet* est implanté dans toutes les classes du préscolaire de cette commission scolaire. La conseillère pédagogique précise que ce programme vise à permettre aux enfants d'acquérir des connaissances importantes quant au nom et aux sons des lettres, contexte susceptible d'influencer leurs compétences liées à l'apprentissage de la lecture en 1<sup>re</sup> année.

La collecte de données s'est faite en juin 2017 puisque les enseignantes étaient invitées à fournir les résultats de leurs élèves aux évaluations *Tâche 1 – Lecture* et *Tâche 2 – Lecture* de l'Épreuve de fin d'année : Français, 1<sup>re</sup> année du primaire de la commission scolaire, qui avait eu lieu le 29 mai. Les questionnaires ont été envoyés le 1<sup>er</sup> juin par l'étudiante-chercheuse à toutes les enseignantes de 1<sup>re</sup> année dans leur école respective, par courrier interne. Le questionnaire était accompagné d'une lettre de présentation de l'étude et de ses implications (voir *annexe II*). Une enveloppe de retour était fournie de manière à ce que le questionnaire soit retourné, par courrier interne, au secrétariat des services éducatifs, à l'attention de l'étudiante-chercheuse. Le questionnaire a donc été rempli de façon totalement anonyme et confidentielle et retourné dans une enveloppe scellée et non identifiée. De plus, deux rappels en format papier ont été envoyés aux enseignantes les 12 et 26 juin, et ce, par courrier interne également. Les enseignantes avaient jusqu'à leur dernière journée de travail pour procéder à l'envoi de leur questionnaire rempli.

### 3.3 L'ÉCHANTILLON

L'échantillon de cette recherche est composé des 20 enseignantes qui ont répondu au questionnaire. Il s'agit donc d'un taux de réponse de 38,5 %, ce qui est plus élevé que le taux de réponse de 20% qui pourrait être normalement attendu pour une méthodologie similaire, selon Fortin, Côté et Fillion (2006). En ce qui a trait à l'Épreuve de fin d'année : Français, 1<sup>re</sup> année du primaire de la commission scolaire, 19 de ces enseignantes ont révélé l'avoir administré auprès de leurs élèves. Parmi celles-ci, 18 ont transmis les résultats obtenus par leurs élèves, mais les résultats d'une d'entre elles constituent des données manquantes puisqu'elles n'ont pas été transmises adéquatement. En somme, ce sont les résultats aux évaluations *Tâche 1 – Lecture* et *Tâche 2 - Lecture* de 306 élèves, transmis par 17 enseignantes, qui ont été recueillis.

L'échantillon est composé exclusivement de femmes, en poste ou ayant un contrat 100% en 1<sup>re</sup> année du primaire. Aussi, 19 d'entre elles sont titulaires de leur classe depuis septembre 2016 et une l'est devenue en cours d'année. Pour ce qui est de l'expérience d'enseignement au préscolaire et au primaire, deux enseignantes y enseignent depuis 5 ans et moins, deux depuis 6 à 10 ans, sept depuis 11 à 15 ans, sept depuis 16 à 20 ans, une depuis 21 à 25 ans et une depuis plus de 30 ans. Pour ce qui est de l'expérience d'enseignement en 1<sup>re</sup> année précisément, huit y enseignent depuis 5 ans et moins, six depuis 6 à 10 ans, quatre depuis 11 à 15 ans et deux depuis 16 à 20 ans.

### 3.4 LE PLAN D'ANALYSE

Dès la réception des questionnaires, les informations recueillies auprès des enseignantes grâce aux questions fermées et à réponse courte ont été codées et saisies par l'étudiante-chercheuse dans le logiciel d'analyse statistique SPSS (version 24). Des analyses descriptives (fréquences, pourcentages, moyennes) ont été effectuées dans le but de décrire l'échantillon et de présenter les pratiques d'évaluation déclarées par les enseignantes pour les différentes étapes de la démarche d'évaluation. Des analyses corrélationnelles entre certaines pratiques évaluatives des enseignantes (question 3) et les résultats de leurs élèves aux évaluations *Tâche 1 – Lecture* et *Tâche 2 – Lecture de l'Épreuve de fin d'année : Français, 1<sup>re</sup> année du primaire* de la commission scolaire (question 17) ont aussi été réalisées. En raison du petit nombre de participantes à l'étude et de la non-normalité des distributions considérées, des corrélations de Spearman (non paramétriques) ont été calculées. Les balises suivantes (Cohen, 1988) ont servi à quantifier les liens entre les variables : moins de 0,1 = négligeable ; entre 0,1 et 0,3 = faible ; entre 0,3 et 0,5 = modérée ; plus de 0,5 = forte. Pour chacune des questions à réponse élaborée, les réponses partagées par les enseignantes ont été retranscrites par l'étudiante-chercheuse dans

le logiciel de traitement de texte Word. Des regroupements de réponses similaires ont été effectués de façon à dégager des tendances dans les propos des enseignantes.

### 3.5 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Puisque cette étude nécessite la collaboration d'êtres humains, le certificat d'éthique (voir *annexe III*) exigé par le Comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Rimouski a été obtenu (CÉR-95-699).

## CHAPITRE 4

### LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus à la suite des analyses effectuées à partir des données recueillies. Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS. Les réponses élaborées ont quant à elles été regroupées par thèmes afin d'être interprétées. Tout d'abord, les résultats issus des questions fermées et de type *Likert* sont exposés. Ceux-ci concernent plus précisément les pratiques évaluatives des enseignantes de même que les liens entre certaines de ces pratiques et les résultats des élèves aux évaluations *Tâche 1 – Lecture* et *Tâche 2 – Lecture* de l'*Épreuve de fin d'année : Français, 1<sup>re</sup> année du primaire* proposée par la commission scolaire. Par la suite, les résultats provenant des questions ouvertes en lien avec les formations reçues, les besoins de formation, le sentiment de confiance des enseignantes ainsi que leur perception à l'égard de l'évaluation en lecture dès la 1<sup>re</sup> année du primaire sont présentés.

#### 4.1 LES PRATIQUES ÉVALUATIVES

Dans la présente section, les résultats aux questions qui concernent les pratiques évaluatives des enseignantes à l'égard de la compétence en lecture de leurs élèves sont décrits (questions 1 à 15). Afin d'alléger la description des résultats aux questions de type *Likert*, les réponses ont été regroupées par deux. Pour l'échelle relative à la quantité (question 1), les réponses *pas du tout* et *peu* ont été réunies, de même qu'*assez* et *beaucoup*. Pour l'échelle relative à la fréquence (question 3) les réponses *jamais* et *parfois* ont été réunies, de même que *souvent* et *toujours*.

Le tableau 2 présente dans quelle mesure les enseignantes sondées ont déclaré utiliser les documents à leur disposition pour l'évaluation de la compétence en lecture de leurs élèves. La majorité des enseignantes sondées a déclaré utiliser *assez ou beaucoup* la *Progression des apprentissages : français, langue d'enseignement* (MELS, 2009b) (80,0 %) et le document *Normes et modalités d'évaluation* propre à chaque école (75,0 %). Un peu moins de la moitié des enseignantes a déclaré se servir *assez ou beaucoup* du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b) (47,4 %) et du *Cadre d'évaluation des apprentissages : français, langue d'enseignement* (MELS, 2011a) (44,4 %). De plus, peu d'enseignantes ont révélé utiliser *assez ou beaucoup* le *Cadre de référence* intitulé *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (MEQ, 2002) (21,1 %) et la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b) (15,8 %).

**Tableau 2**

**Utilisation des documents pour l'évaluation de la compétence en lecture**

	Pas du tout		Peu		Assez		Beaucoup	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b) ( <i>n=19</i> )	4	21,1	6	31,6	5	26,3	4	21,1
Progression des apprentissages : français, langue d'enseignement (MELS, 2009b) ( <i>n=20</i> )	0	0,0	4	20,0	6	30,0	10	50,0
Cadre d'évaluation des apprentissages : français, langue d'enseignement (MELS, 2011a) ( <i>n=18</i> )	2	11,1	8	44,4	4	22,2	4	22,2
Cadre de référence intitulé L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire (MEQ, 2002) ( <i>n=19</i> )	6	31,6	9	47,4	3	15,8	1	5,3
Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003b) ( <i>n=19</i> )	9	47,4	7	36,8	2	10,5	1	5,3
Normes et modalités d'évaluation de votre école ( <i>n=20</i> )	1	5,0	4	20,0	4	20,0	11	55,0

Le tableau 3 présente les résultats obtenus à la question portant sur les participants à la planification de l'évaluation en lecture. La forte majorité des enseignantes (90,0 %) a confié travailler en collaboration avec l'équipe-niveau. Un peu moins de la moitié des enseignantes a dit collaborer avec l'orthopédagogue (45,0 %), le conseiller pédagogique (30,0 %) et planifier seule (35,0 %). Peu d'entre elles ont déclaré le faire avec l'équipe-cycle (15,0 %), l'orthophoniste (5,0 %) et les intervenants (5,0 %). Finalement, aucune enseignante n'a révélé collaborer avec la direction et les enseignants spécialistes pour planifier l'évaluation en lecture.



**Tableau 3**  
**Participants à la planification de l'évaluation en lecture (n=20)\***

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Seule	7	35,0	13	65,0
Avec l'équipe-niveau	18	90,0	2	10,0
Avec l'équipe-cycle	3	15,0	17	85,0
Avec l'orthopédagogue	9	45,0	11	55,0
Avec l'orthophoniste	1	5,0	19	95,0
Avec le conseiller pédagogique	6	30,0	14	70,0
Avec la direction	0	0,0	20	100,0
Avec les enseignants spécialistes (arts plastiques, éducation physique, etc.)	0	0,0	20	100,0
Avec les intervenants (technicien en éducation spécialisée, etc.)	1	5,0	19	95,0
Autre	0	0,0	20	100,0

\*plusieurs réponses possibles

Lorsqu'interrogées sur les éléments qui représentent leur façon d'évaluer leurs élèves en lecture (voir tableau 4), les enseignantes ont déclaré mettre en place dans leur classe plusieurs pratiques recommandées (MEQ, 2002, 2003b). Toutes les enseignantes (100 %) ont déclaré que leurs évaluations sont *souvent ou toujours* en lien avec ce qu'elles ont enseigné et avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b) et la *Progression des apprentissages : français, langue d'enseignement* (MELS, 2009b). De plus, toutes les enseignantes (100 %) ont dit de leurs évaluations qu'elles sont *souvent ou toujours* planifiées, qu'elles leur permettent *souvent ou toujours* de cibler les forces et les difficultés de leurs élèves et de recueillir des informations pertinentes et suffisantes.

Une forte majorité des enseignantes a affirmé que, *souvent ou toujours*, ses évaluations sont adaptées ou modifiées en fonction des besoins spécifiques des élèves et des plans d'interventions mis en place (95,0 %), qu'elles sont variées (90,0 %) et qu'elles permettent aux élèves de s'engager dans leurs apprentissages (90,0 %). De plus, 85,0 % des enseignantes ont indiqué que leurs élèves sont *souvent ou toujours* informés à l'avance de ce sur quoi ils sont évalués et des critères d'évaluation qu'elles utilisent.

Les enseignantes ont révélé adopter *souvent ou toujours* d'autres pratiques évaluatives attendues selon les proportions suivantes : les élèves sont informés à l'avance de la tenue des évaluations (80,0 %), des évaluations formatives sont effectuées en cours d'apprentissage (79,0 %) et en début d'apprentissage (63,2 %) et les évaluations partent des intérêts des élèves (50,0 %). Aucune enseignante n'a révélé effectuer *souvent ou toujours* des évaluations spontanées (0,0 %).

**Tableau 4**  
**Pratiques recommandées en évaluation de la lecture**

	Jamais		Parfois		Souvent		Toujours	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Mes évaluations partent des intérêts des élèves. (n=20)	1	5,0	9	45,0	8	40,0	2	10,0
Mes évaluations sont variées (ex. : test individuel, entretien de lecture, rappel de texte, etc.). (n=20)	0	0,0	2	10,0	11	55,0	7	35,0
Mes évaluations sont en lien avec ce que j'ai enseigné. (n=19)	0	0,0	0	0,0	3	15,8	16	84,2
Mes évaluations sont en lien avec le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (2001b) et la <i>Progression des apprentissages : français, langue d'enseignement</i> (2009b). (n=20)	0	0,0	0	0,0	6	30,0	14	70,0

Mes évaluations permettent aux élèves de s'engager dans leurs apprentissages. <i>(n=20)</i>	0	0,0	2	10,0	11	55,0	7	35,0
Mes évaluations permettent de cibler les forces et les difficultés de mes élèves. <i>(n=20)</i>	0	0,0	0	0,0	8	40,0	12	60,0
Mes évaluations sont adaptées ou modifiées en fonction des besoins spécifiques de mes élèves et des plans d'intervention mis en place. <i>(n=20)</i>	0	0,0	1	5,0	11	55,0	8	40,0
Mes évaluations sont planifiées. <i>(n=20)</i>	0	0,0	0	0,0	7	35,0	13	65,0
Mes évaluations sont spontanées. <i>(n=19)</i>	6	31,6	13	68,4	0	0,0	0	0,0
Mes évaluations permettent de recueillir des informations pertinentes et suffisantes. <i>(n=18)</i>	0	0,0	0	0,0	6	33,3	12	66,7
Mes élèves sont informés à l'avance de ce sur quoi ils sont évalués. <i>(n=20)</i>	1	5,0	2	10,0	9	45,0	8	40,0
Mes élèves sont informés à l'avance des critères d'évaluation que j'utilise. <i>(n=20)</i>	0	0,0	3	15,0	13	65,0	4	20,0
Mes élèves sont informés à l'avance de la tenue des évaluations. <i>(n=20)</i>	1	5,0	3	15,0	10	50,0	6	30,0
J'effectue des évaluations formatives en début d'apprentissage. <i>(n=19)</i>	1	5,3	6	31,6	6	31,6	6	31,6
J'effectue des évaluations formatives en cours d'apprentissage. <i>(n=19)</i>	0	0,0	4	21,1	11	57,9	4	21,1

Le tableau 5 montre les résultats obtenus à la question concernant les participants à la prise de l'information de l'évaluation en lecture. Les résultats montrent que toutes les enseignantes sondées (100 %) ont déclaré être les principales participantes. Les enseignantes ont aussi révélé collaborer avec d'autres acteurs selon les proportions suivantes : l'orthopédagogue (60,0 %), l'enfant lui-même (55,0 %), l'orthophoniste (15,0 %), les pairs de l'enfant (10,0 %), les intervenants (10,0 %), le conseiller pédagogique (5,0 %) ainsi que les parents de l'enfant (5,0 %). Dans la catégorie « autre », une enseignante a précisé collaborer avec une stagiaire en enseignement (5,0 %). Aucune

enseignante n'a révélé collaborer avec l'équipe-niveau (0,0 %), l'équipe-cycle (0,0 %), la direction (0,0 %) ou les enseignants spécialistes (0,0 %) au moment de la prise de l'information au sujet de l'évaluation en lecture.

**Tableau 5**  
**Participants à la prise de l'information de l'évaluation en lecture (n=20)\***

	<b>Oui</b>		<b>Non</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Vous-même	20	100	0	0,0
L'enfant lui-même	11	55,0	9	45,0
Ses pairs	2	10,0	18	90,0
Ses parents	1	5,0	19	95,0
L'équipe-niveau	0	0,0	20	100
L'équipe-cycle	0	0,0	20	100
L'orthopédagogue	12	60,0	8	40,0
L'orthophoniste	3	15,0	17	85,0
Le conseiller pédagogique	1	5,0	19	95,0
La direction	0	0,0	20	100
Les enseignants spécialistes (arts plastiques, éducation physique, etc.)	0	0,0	20	100
Les intervenants (technicien en éducation spécialisée, etc.)	2	10,0	18	90,0
Autre	1	5,0	19	95,0

\*plusieurs réponses possibles

Lorsqu'elles ont été interrogées sur les objets qu'elles évaluent de façon formative (aide à l'apprentissage) pour la compétence en lecture, toutes les enseignantes ont dit évaluer le décodage (100 %) et la reconnaissance globale des mots (100 %) (voir tableau 6). Une forte majorité d'entre elles a déclaré évaluer également la construction de sens à partir d'un texte (95,0 %), la connaissance des lettres (95,0 %), les sons du langage (90,0 %), la compréhension du principe alphabétique (90,0 %) et la conscience phonologique (85,0 %). Les enseignantes sondées ont déclaré évaluer, en contexte d'évaluation formative, d'autres objets selon les proportions suivantes : la connaissance des règles qui régissent l'ordre des mots (75,0 %), l'orientation de l'écrit (65,0 %), la connaissance des mots et de leur sens (60,0 %), la connaissance du code alphabétique (60,0 %), l'étendue du vocabulaire (45,0 %), les connaissances antérieures (40,0 %) ainsi que la connaissance des concepts liés à l'écrit (40,0 %).

**Tableau 6**  
**Objets de l'évaluation formative en lecture (n=20)\***

	<b>Oui</b>		<b>Non</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
La construction de sens à partir d'un texte	19	95,0	1	5,0
Les connaissances antérieures	8	40,0	12	60,0
Les sons du langage	18	90,0	2	10,0
La connaissance des règles qui régissent l'ordre des mots	15	75,0	5	25,0
La connaissance des mots et de leur sens	12	60,0	8	40,0
L'étendue du vocabulaire	9	45,0	11	55,0
Le décodage	20	100	0	0,0
La reconnaissance globale des mots	20	100	0	0,0
La conscience phonologique	17	85,0	3	15,0
La compréhension du principe alphabétique	18	90,0	2	10,0
La connaissance du code alphabétique	12	60,0	8	40,0
La connaissance des lettres	19	95,0	1	5,0
La connaissance des concepts liés à l'écrit	8	40,0	12	60,0
L'orientation de l'écrit	13	65,0	7	35,0
Autre	0	0,0	20	100,0

\*plusieurs réponses possibles

De son côté, le tableau 7 montre que, pour mettre une note au bulletin de leurs élèves (évaluation certificative), toutes les enseignantes ont confié évaluer la reconnaissance globale des mots (100 %) et une forte majorité d'entre elles a dit évaluer le décodage (90,0 %) et la construction de sens à partir d'un texte (85,0 %). La majorité des

enseignantes a mentionné évaluer la connaissance des lettres (75,0 %) et la conscience phonologique (70,0 %). Plus de la moitié d'entre elles a dit évaluer la compréhension du principe alphabétique (60,0 %) et les sons du langage (55,0 %). Un peu moins de la moitié des enseignantes a révélé évaluer l'orientation de l'écrit (35,0 %), la connaissance des règles qui régissent l'ordre des mots (30,0 %), la connaissance des mots et de leur sens (30,0 %) et la connaissance du code alphabétique (30,0 %). Une enseignante a déclaré évaluer les connaissances antérieures (5,0 %), une enseignante, l'étendue du vocabulaire (5,0 %) et une enseignante, la connaissance des concepts liés à l'écrit (5,0 %).

**Tableau 7**  
**Objets de l'évaluation certificative en lecture (n=20)\***

	<b>Oui</b>		<b>Non</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
La construction de sens à partir d'un texte	17	85,0	3	15,0
Les connaissances antérieures	1	5,0	19	95,0
Les sons du langage	11	55,0	9	45,0
La connaissance des règles qui régissent l'ordre des mots	6	30,0	14	70,0
La connaissance des mots et de leur sens	6	30,0	14	70,0
L'étendue du vocabulaire	1	5,0	19	95,0
Le décodage	18	90,0	2	10,0
La reconnaissance globale des mots	20	100	0	0,0
La conscience phonologique	14	70,0	6	30,0
La compréhension du principe alphabétique	12	60,0	8	40,0
La connaissance du code alphabétique	6	30,0	14	70,0
La connaissance des lettres	15	75,0	5	25,0
La connaissance des concepts liés à l'écrit	1	5,0	19	95,0
L'orientation de l'écrit	7	35,0	13	65,0
Autre	0	0,0	20	100

\*plusieurs réponses possibles

En ce qui a trait aux outils d'évaluation utilisés par les enseignantes pour recueillir des informations sur le développement de la compétence en lecture de leurs élèves, ils proviennent de différentes sources (voir tableau 8). La totalité des enseignantes a dit utiliser des outils provenant de sa commission scolaire (100 %) et des outils maison construits par une collègue (100 %). De plus, 85,0 % d'entre elles ont révélé construire leurs propres



outils maison. Pour se procurer des outils d'évaluation, 45,0 % des enseignantes ont indiqué consulter des sites internet et 30,0 % d'entre elles ont dit se servir de cahiers d'activités. Quant aux collections et aux documents ministériels, 20,0 % des enseignantes sondées ont déclaré les utiliser.

**Tableau 8**

**Provenance des outils d'évaluation utilisés pour recueillir des informations sur le développement de la compétence en lecture (n=20)\***

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Documents ministériels	4	20,0	16	80,0
Votre commission scolaire	20	100	0	0,0
Outils maison (construits par vous-même)	17	85,0	3	15,0
Outils maison (construits par une collègue)	20	100	0	0,0
Cahiers d'activités	6	30,0	14	70,0
Sites internet	9	45,0	11	55,0
Collections	4	20,0	16	80,0
Autre	0	0,0	20	100

\*plusieurs réponses possibles

Pour ce qui est des outils d'évaluation utilisés en évaluation formative de la lecture, une forte majorité des enseignantes a révélé avoir recours au test de compréhension en lecture (95,0 %) (voir tableau 9). D'autres outils, tels que l'entretien de lecture (80,0 %), les notes personnelles (80,0 %) et le « test du vendredi » (75,0 %) sont également déclarés être utilisés par la majorité des enseignantes sondées. Un peu moins de la moitié des enseignantes a dit se servir du rappel de texte (45,0 %), de la grille d'observation (40,0 %),

de l'examen de connaissance (35,0 %) et de l'analyse des méprises (35,0 %). Peu d'enseignantes ont répondu avoir recours au portfolio (10,0 %) et une enseignante a dit utiliser la liste de vérification (5,0 %).

**Tableau 9**  
**Outils d'évaluation formative en lecture (n=20)\***

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Rappel de texte	9	45,0	11	55,0
Notes personnelles de l'enseignante	16	80,0	4	20,0
Entretien de lecture	16	80,0	4	20,0
Analyse des méprises	7	35,0	13	65,0
Test de compréhension en lecture (en collectif, type papier crayon)	19	95,0	1	5,0
Examen de connaissances	7	35,0	13	65,0
« Test du vendredi » (contrôle, mots étiquettes, etc.)	15	75,0	5	25,0
Grille d'observation	8	40,0	12	60,0
Portfolio	2	10,0	18	90,0
Liste de vérification	1	5,0	19	95,0
Autre	0	0,0	20	100

\*plusieurs réponses possibles

En évaluation certificative, l'entretien de lecture et le test de compréhension en lecture sont utilisés par toutes les enseignantes interrogées (100 %) pour mettre une note au bulletin de leurs élèves en lecture (voir tableau 10). Elles ont répondu avoir recours à d'autres outils d'évaluation selon les proportions suivantes : l'examen de connaissance

(60,0 %), les notes personnelles de l'enseignante (40,0 %), le « test du vendredi » (30,0 %), le rappel de texte (30,0 %), l'analyse des méprises (20,0 %) et la grille d'observation (15,0 %). Aucune enseignante n'a révélé exploiter le portfolio (0,0 %) ou la liste de vérification (0,0 %).

**Tableau 10**  
**Outils d'évaluation certificative en lecture (n=20)\***

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Rappel de texte	6	30,0	14	70,0
Notes personnelles de l'enseignante	8	40,0	12	60,0
Entretien de lecture	20	100	0	0,0
Analyse des méprises	4	20,0	16	80,0
Test de compréhension en lecture (en collectif, type papier crayon)	20	100	0	0,0
Examen de connaissances	12	60,0	8	40,0
« Test du vendredi » (contrôle, mots étiquettes, etc.)	6	30,0	14	70,0
Grille d'observation	3	15,0	17	85,0
Portfolio	0	0,0	20	100
Liste de vérification	0	0,0	20	100
Autre	0	0,0	20	100

\*plusieurs réponses possibles

Au sujet de l'interprétation des informations recueillies sur le développement de la compétence en lecture de leurs élèves, une forte majorité d'enseignantes a dit se fier aux critères d'évaluation du programme (85,0 %) (voir tableau 11). La majorité d'entre elles a

répondu se baser sur la réussite à laquelle elles s'attendent d'un groupe à ce moment de l'année (80,0 %) et sur le degré d'amélioration de l'élève (70,0 %). De plus, 55,0 % des enseignantes ont dit interpréter les données à partir de ce qu'elles savent que l'élève est capable de réussir et 40,0 %, à partir de la réussite du groupe. Peu d'enseignantes ont affirmé utiliser des critères personnels (25,0 %). Une enseignante a indiqué interpréter les données recueillies selon ce que ses groupes des années précédentes réussissaient (5,0 %).

**Tableau 11**

**Types d'interprétation des informations recueillies sur le développement de la compétence en lecture (n=20)\***

	Oui		Non	
	n	%	n	%
La réussite du groupe	8	40,0	12	60,0
Le degré d'amélioration de l'élève	14	70,0	6	30,0
Ce que mes groupes des années précédentes réussissaient	1	5,0	19	95,0
Ce que je sais que l'élève est capable de réussir	11	55,0	9	45,0
La réussite à laquelle je m'attends d'un groupe à ce moment de l'année	16	80,0	4	20,0
Les critères d'évaluation du programme	17	85,0	3	15,0
Des critères d'évaluation personnels	5	25,0	15	75,0
Autre	0	0,0	20	100

\*plusieurs réponses possibles

Pour mettre une note en lecture au bulletin de leurs élèves, 80,0 % des enseignantes sondées ont mentionné pondérer les évaluations selon le poids de chacune afin d'obtenir un résultat final en pourcentages (voir tableau 12) et 30,0 % ont dit se servir des *échelles des*

*niveaux de compétence* (MELS, 2009a). Aussi, 20,0 % des enseignantes ont indiqué additionner tous les points cumulés, sans égard au poids des évaluations, pour obtenir un résultat en pourcentages et 15,0 % ont dit transformer les cotes attribuées en pourcentages. Une enseignante (5,0 %) a révélé attribuer une note en pourcentages représentative de la compétence de l'élève, à partir de son expérience, sans calcul ni échelle.

**Tableau 12**

**Procédure conduisant à mettre une note en lecture au bulletin (n=20)\***

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Je me fie aux <i>échelles des niveaux de compétence</i> (MELS, 2009a).	6	30,0	14	70,0
Je pondère mes évaluations pour obtenir un résultat en pourcentages. (ex. : évaluation 1 (15 %), évaluation 2 (25 %), etc. pour un total de 100 %)	16	80,0	4	20,0
J'additionne tous les points cumulés pour obtenir un résultat global, puis un pourcentage. (ex. : évaluation 1 (27/30), évaluation 2 (6/10), etc. pour un total de 328/390, donc 84 %)	4	20,0	16	80,0
J'attribue une note en pourcentages représentative de la compétence de l'élève, à partir de mon expérience, sans calcul ni échelle.	1	5,0	19	95,0
Je transforme les cotes attribuées en pourcentages. (ex. : évaluation 1 (A+), évaluation 2 (A), évaluation 3 (A-), etc. pour un résultat global de A = 95 %)	3	15,0	17	85,0
Autre	0	0,0	20	100

\*plusieurs réponses possibles

Tel que le montre le tableau 13, les enseignantes sondées ont déclaré poser des actions à la suite du jugement de la compétence en lecture de leurs élèves. Toutes les

enseignantes (100 %) ont rapporté discuter des progrès et des difficultés avec l'orthopédagogue, pour les élèves suivis, et 90,0 % d'entre elles ont dit offrir une rétroaction à leurs élèves sur leurs forces et leurs difficultés. De plus, la majorité des enseignantes sondées a confié référer à un professionnel de l'école les élèves non suivis qui ont éprouvé des difficultés (80,0 %), communiquer aux élèves leur résultat (75,0 %), rencontrer en sous-groupe ceux qui ont éprouvé des difficultés (75,0 %) et fournir des explications supplémentaires à ces mêmes élèves (75,0 %). Plus de la moitié des enseignantes a révélé féliciter ses élèves (65,0 %), discuter des progrès et des difficultés avec l'orthophoniste pour les élèves suivis (60,0 %) et modifier sa planification (55,0 %). Les enseignantes interrogées ont déclaré poser d'autres actions selon les proportions suivantes : modifier mon approche pédagogique (50,0 %), rencontrer individuellement les élèves qui ont éprouvé des difficultés (45,0 %), faire du tutorat par les pairs pour aider les élèves qui ont éprouvé des difficultés (40,0 %), donner des travaux supplémentaires aux élèves qui ont éprouvé des difficultés (10,0 %). Aucune enseignante n'a révélé accorder un privilège aux élèves qui ont bien réussi (0,0 %).

**Tableau 13****Actions posées à la suite du jugement de la compétence en lecture (n=20)\***

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Je communique aux élèves leur résultat.	15	75,0	5	25,0
J'offre une rétroaction à mes élèves sur leurs forces et leurs difficultés.	18	90,0	2	10,0
Je félicite les élèves.	13	65,0	7	35,0
J'accorde un privilège aux élèves qui ont bien réussi.	0	0,0	20	100
Je rencontre individuellement les élèves qui ont éprouvé des difficultés.	9	45,0	11	55,0
Je rencontre en sous-groupe les élèves qui ont éprouvé des difficultés (ex. : récupération).	15	75,0	5	25,0
Je fournis des explications supplémentaires aux élèves qui ont éprouvé des difficultés.	15	75,0	5	25,0
Je donne des travaux supplémentaires aux élèves qui ont éprouvé des difficultés.	2	10,0	18	90,0
Je fais du tutorat par les pairs pour aider les élèves qui ont éprouvé des difficultés.	8	40,0	12	60,0
Je discute des progrès et des difficultés avec l'orthopédagogue, pour les élèves suivis.	20	100	0	0,0
Je discute des progrès et des difficultés avec l'orthophoniste, pour les élèves suivis.	12	60,0	8	40,0
Je réfère les élèves non suivis qui ont éprouvé des difficultés à un professionnel de l'école.	16	80,0	4	20,0
Je modifie mon approche pédagogique.	10	50,0	10	50,0
Je modifie ma planification.	11	55,0	9	45,0
Autre	0	0,0	20	100

\*plusieurs réponses possibles

Le tableau 14 présente les résultats obtenus à la question portant sur les personnes à qui sont communiqués les résultats de l'évaluation en lecture des élèves. La totalité des

enseignantes sondées (100 %) a affirmé communiquer les résultats en lecture aux parents de ses élèves et une forte majorité d'entre elles a indiqué les divulguer à l'orthopédagogue (95,0 %). Pour ce qui est du fait de communiquer ses résultats à l'élève lui-même, 80,0 % des enseignantes ont affirmé le faire. Un peu moins de la moitié des enseignantes a dit partager les résultats de ses élèves avec la direction (45,0 %) et à l'orthophoniste (40,0 %). Peu d'enseignantes ont indiqué les transmettre aux intervenants (20,0 %). Une enseignante a confié communiquer les résultats de ses élèves à son équipe-niveau (5,0 %) et aucune enseignante n'a confié les partager à l'équipe-cycle (0,0 %), au conseiller pédagogique (0,0 %) ou aux enseignants spécialistes (0,0 %).



**Tableau 14****Personnes à qui sont communiqués les résultats de l'évaluation en lecture (n=20)\***

	Oui		Non	
	n	%	n	%
À l'élève lui-même	16	80,0	4	20,0
À ses parents	20	100	0	0,0
À l'équipe-niveau	1	5,0	19	95,0
À l'équipe-cycle	0	0,0	20	100
À l'orthopédagogue	19	95,0	1	5,0
À l'orthophoniste	8	40,0	12	60,0
Au conseiller pédagogique	0	0,0	20	100
À la direction	9	45,0	11	55,0
Aux enseignants spécialistes (arts plastiques, éducation physique, etc.)	0	0,0	20	100
Aux intervenants (technicien en éducation spécialisée, etc.)	4	20,0	16	80,0
Autre	0	0,0	20	100

\*plusieurs réponses possibles

Pour communiquer les résultats de l'évaluation en lecture de leurs élèves, les enseignantes ont déclaré utiliser différents moyens (voir tableau 15). Elles ont toutes indiqué utiliser le bulletin (100 %) ainsi que les productions de l'élève envoyées à la maison (100 %) et 90,0 % d'entre elles ont dit se servir de la *Première communication écrite autre qu'un bulletin*. En outre, 80,0 % des enseignantes sondées ont confié communiquer les résultats lors de rencontres avec les parents, 55,0 % ont dit utiliser le portfolio, 40,0 % le courriel, 40,0 % l'appel téléphonique, 20,0 % la communication verbale, 10,0 % la feuille de route et une enseignante a dit se servir des réseaux sociaux

(5,0 %). Aucune enseignante n'a déclaré utiliser le journal de bord (0,0 %), l'agenda scolaire (0,0 %) ou le portail web de la commission scolaire (0,0 %).

**Tableau 15**

**Moyens de communication des résultats de l'évaluation en lecture (n=20)\***

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Bulletin	20	100	0	0,0
Première communication écrite autre qu'un bulletin	18	90,0	2	10,0
Journal de bord de l'élève	0	0,0	20	100
Portfolio	11	55,0	9	45,0
Feuille de route	2	10,0	18	90,0
Agenda scolaire	0	0,0	20	100
Productions de l'élève envoyées à la maison	20	100	0	0,0
Appel téléphonique	8	40,0	12	60,0
Rencontre avec les parents	16	80,0	4	20,0
Communication verbale	4	20,0	16	80,0
Courriel	8	40,0	12	60,0
Réseaux sociaux (ex. : Seesaw, Facebook, Twitter, etc.)	1	5,0	19	95,0
Portail web de la commission scolaire	0	0,0	20	100
Autre	0	0,0	20	100

\*plusieurs réponses possibles

Comme le montre le tableau 16, les formes que prennent les résultats communiqués par les enseignantes sondées sont variables. Une forte majorité des enseignantes a déclaré qu'ils prennent la forme d'un résultat brut (85,0 %) et la majorité d'entre elles a indiqué utiliser le commentaire écrit (75,0 %). De plus, 65,0 % des enseignantes ont dit avoir

recours aux pourcentages et 35,0 %, aux rétroactions verbales. Une enseignante (5,0 %) a aussi mentionné utiliser les cotes.

**Tableau 16**

**Formes sous lesquelles sont communiqués les résultats de l'évaluation en lecture  
(n=20)\***

	Oui		Non	
	n	%	n	%
Résultats bruts	17	85,0	3	15,0
Pourcentages	13	65,0	7	35,0
Cotes	1	5,0	19	95,0
Commentaires écrits	15	75,0	5	25,0
Rétroactions verbales	7	35,0	13	65,0
Autre	0	0,0	20	100

\*plusieurs réponses possibles

#### 4.2 LES LIENS ENTRE LES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN LECTURE

Parmi les 20 enseignantes interrogées, 17 ont transmis les résultats scolaires obtenus par leurs élèves aux évaluations *Tâche 1 – Lecture* et *Tâche 2 – Lecture* (résultat combiné sur 26 points) de l'*Épreuve de fin d'année : Français, 1<sup>re</sup> année du primaire* de leur commission scolaire (question 17). Le tableau 17 présente les moyennes par classe, qui vont de 20,5 à 24,5, de même que la moyenne pour l'ensemble des 306 élèves y ayant participé, qui est de 22,8.

**Tableau 17**

**Résultats des élèves aux évaluations *Tâche 1 – Lecture* et *Tâche 2 – Lecture* de l'Épreuve de fin d'année : Français, 1<sup>re</sup> année du primaire (n=306)**

<b>Enseignante (classe)</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math> (scores)</b>	<b><math>\bar{x}</math> (%)</b>
1	19	22,1	85,0
2	22	22,9	87,9
3	19	22,8	87,7
4	16	24,5	94,2
5	22	23,4	89,8
6	20	22,7	87,1
7	---	---	---
8	21	23,9	91,9
9	18	22,4	86,3
10	22	23,6	90,6
11	18	21,1	81,4
12	18	23,1	89,0
13	15	24,1	92,8
14	---	---	---
15	15	22,3	85,9
16	19	20,5	79,0
17	18	22,4	86,3
18	---	---	---
19	6	22,3	85,9
20	18	23,8	91,7
<b>Total</b>	<b>306</b>	<b>---</b>	<b>---</b>
<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>---</b>	<b>22,8</b>	<b>87,8</b>

Des analyses corrélationnelles de Spearman ont été réalisées afin de vérifier s'il y avait un lien entre certaines pratiques que les enseignantes ont révélé mettre en place (question 3) et les résultats de leurs élèves aux évaluations *Tâche 1 – Lecture* et *Tâche 2 – Lecture* de l'Épreuve de fin d'année : Français, 1<sup>re</sup> année du primaire de leur commission scolaire (question 17).

Les coefficients de corrélation, présentés au tableau 18, montrent une relation statistiquement significative positive et forte entre les variables *résultats en lecture des élèves* et *mes évaluations permettent de cibler les forces et les difficultés de mes élèves* ( $r = 0,562$ ,  $p < 0,05$ ) et entre les variables *résultats en lecture des élèves* et *mes élèves sont informés à l'avance de la tenue des évaluations* ( $r = 0,519$ ,  $p < 0,05$ ). À l'opposé, une relation statistiquement significative négative et forte a été enregistrée entre les variables *résultats en lecture des élèves* et *mes évaluations sont spontanées* ( $r = -0,516$ ,  $p < 0,05$ ). Aucune relation statistiquement significative n'a été observée entre les résultats des élèves et les autres pratiques évaluatives identifiées à la question 3 du questionnaire.

**Tableau 18**

**Coefficients de corrélation de Spearman entre les pratiques attendues en évaluation de la lecture et les résultats en lecture des élèves (n=306)**

	<b>r<sub>s</sub></b>	<b>p</b>
Mes évaluations partent des intérêts des élèves.	0,111	0,671
Mes évaluations sont variées (ex. : test individuel, entretien de lecture, rappel de texte, etc.)	0,093	0,721
Mes évaluations sont en lien avec ce que j'ai enseigné.	0,082	0,762
Mes évaluations sont en lien avec le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (2001b) et la <i>Progression des apprentissages : français, langue d'enseignement</i> (2009b).	0,145	0,578
Mes évaluations permettent aux élèves de s'engager dans leurs apprentissages.	0,448	0,071
Mes évaluations permettent de cibler les forces et les difficultés de mes élèves.	0,562	0,019*
Mes évaluations sont adaptées ou modifiées en fonction des besoins spécifiques de mes élèves et des plans d'intervention mis en place.	-0,006	0,983
Mes évaluations sont planifiées.	0,415	0,097
Mes évaluations sont spontanées.	-0,516	0,034*
Mes évaluations permettent de recueillir des informations pertinentes et suffisantes.	-0,095	0,737
Mes élèves sont informés à l'avance de ce sur quoi ils sont évalués.	0,324	0,205
Mes élèves sont informés à l'avance des critères d'évaluation que j'utilise.	0,111	0,671
Mes élèves sont informés à l'avance de la tenue des évaluations.	0,519	0,033*
J'effectue des évaluations formatives en début d'apprentissage.	0,074	0,785
J'effectue des évaluations formatives en cours d'apprentissage.	0,082	0,762

\* p < 0,05

### 4.3 LES FORMATIONS ET LE SENTIMENT DE CONFIANCE

Les enseignantes ont été questionnées sur les formations qu'elles ont reçues en lien avec l'évaluation de la lecture (question 22) puis sur leurs besoins de formation actuels (question 23). Les résultats obtenus à ces questions ouvertes du questionnaire sont exposés dans la présente section, de même que ceux qui concernent le sentiment de confiance des enseignantes à l'égard de l'évaluation en lecture (question 24).

#### 4.3.1 LES FORMATIONS REÇUES

Parmi les 19 enseignantes ayant répondu à la question 22 concernant les formations reçues en évaluation de la lecture, 11 enseignantes ont dit n'avoir reçu aucune formation au cours des deux dernières années, cinq ont dit en avoir reçu une et trois ont dit en avoir reçu deux (voir tableau 19).

**Tableau 19**

**Nombre de formations en évaluation de la lecture reçues par les enseignantes**

	<b>Nombre d'enseignantes</b>
Aucune formation	11
Une formation	5
Deux formations	3

Lorsqu'elles ont été questionnées sur les thèmes abordés lors de ces formations (question 22), cinq enseignantes ont mentionné les entretiens de lecture, quatre les outils d'évaluation en général et deux les profils de lecteurs (voir tableau 20).

**Tableau 20**

**Thèmes des formations en évaluation de la lecture reçues par les enseignantes**

	<b>Nombre d'enseignantes</b>
Entretiens de lecture	5
Outils d'évaluation	4
Profils de lecteurs	2

**4.3.2 LES BESOINS DE FORMATION**

Parmi les 20 enseignantes questionnées, 15 ont identifié ressentir un besoin de formation supplémentaire, notamment en lien avec les entretiens de lecture (n=6) (voir tableau 21). Cinq enseignantes ont dit souhaiter une formation portant sur les outils d'évaluation et la façon de les varier « pour arriver à une note globale sur le bulletin » (enseignante 4). Trois enseignantes ont dit avoir besoin d'une formation sur la clarification des attentes du programme pour les élèves de 1<sup>re</sup> année. À ce sujet, l'une d'entre elles a confié trouver important de « normalise[r] les attentes, car d'une école à l'autre, [elles] ne sont pas les mêmes » (enseignante 20). Une autre a souligné : « les attentes sur ce qu'est un bon lecteur [...] c'est très subjectif d'un enseignant à l'autre » (enseignante 6). Puis, une enseignante a signalé son intérêt pour une formation spécifique sur l'évaluation des élèves en grandes difficultés.



**Tableau 21**

**Besoins de formations exprimés par les enseignantes**

	<b>Nombre d'enseignantes</b>
Formation sur les entretiens de lecture	6
Formation sur les outils d'évaluation	5
Formations afin de clarifier les attentes du programme pour les élèves de 1 <sup>re</sup> année	3
Formation sur la façon d'évaluer les élèves en grandes difficultés	1

**4.3.3 LE SENTIMENT DE CONFIANCE**

À la question « Vous sentez-vous en confiance pour porter un jugement sur la compétence en lecture de vos élèves? », 75,0 % des enseignantes ont répondu se sentir en confiance, 25,0 % ont répondu se sentir plus ou moins en confiance et aucune enseignante n'a dit ne pas se sentir en confiance (voir tableau 22).

**Tableau 22**

**Sentiment de confiance des enseignantes pour porter un jugement sur la compétence en lecture de leurs élèves (n=20)**

<b>Je me sens en confiance...</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Oui	15	75,0
Plus ou moins	5	25,0
Non	0	0,0

Chez les enseignantes qui ont dit se sentir en confiance, les raisons déclarées pour expliquer ce sentiment sont le fait qu'elles travaillent de concert avec l'équipe-niveau, l'orthopédagogue, l'orthophoniste ou le conseiller pédagogique et qu'elles savent comment aller « chercher l'aide nécessaire » (enseignante 4) (n=5) (voir tableau 23). L'une d'entre elles précise à ce sujet qu'elle se sent en confiance, « mais qu'il est toujours intéressant d'échanger à ce sujet avec [les] conseillers [pédagogiques] ou encore en équipe-niveau afin de s'ajuster tout en précisant [son] évaluation » (enseignante 13). Le fait d'écouter les élèves lire et d'utiliser les entretiens de lecture contribue également à ce sentiment de confiance (n=4). La capacité de varier les outils d'évaluation utilisés permet à trois enseignantes de se sentir en confiance. L'une d'elles mentionne à cet effet qu'elle travaille « plusieurs situations en cours d'étape, [qu'elle] essaie de varier les formes de textes » (enseignante 14). L'expérience et la bonne compréhension des attentes du programme permettent à deux enseignantes de se dire confiantes face à l'évaluation en lecture.

Chez celles qui se sentent plus ou moins en confiance, les principales raisons exprimées pour expliquer ce sentiment sont l'expérience limitée (n=2), la complexité d'adapter des tâches papier crayon au niveau des élèves (n=1) ainsi que le manque de ressources et de temps pour procéder aux évaluations (n=1). En effet, l'une d'entre elles a souligné :

Je trouve que nous avons de bons outils, mais pas assez de temps et de ressources pour écouter, observer nos élèves en lecture. Il y a toujours le facteur grand groupe ou la discipline (gestion des comportements) [qui] nous oblige à morceler les temps d'évaluation en plusieurs étapes (enseignante 6).

**Tableau 23**

**Raisons qui expliquent le sentiment de confiance des enseignantes (n=20)**

<b>En confiance</b>	<b>Nombre d'enseignantes</b>
Concertation avec l'équipe-niveau, l'orthopédagogue, l'orthophoniste le conseiller pédagogique	5
Écouter les élèves lire / utiliser les entretiens de lecture	4
Capacité à varier les outils d'évaluation	3
Expérience et bonne compréhension des attentes du programme	2

<b>Plus ou moins en confiance</b>	<b>Nombre d'enseignantes</b>
Expérience limitée	2
Tâches papier crayon	1
Manque de ressources et de temps	1

#### 4.4 LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTES

En terminant le questionnaire, les enseignantes étaient invitées à répondre à la question suivante : « Comment trouvez-vous le fait de devoir évaluer, pour le bulletin, la compétence en lecture des élèves de 1<sup>re</sup> année du primaire? Est-ce trop tôt? » (question 25). Les éléments de réponses qui sont ressortis sont présentés au tableau 24. Parmi les 20 enseignantes qui ont répondu à la question, 14 enseignantes trouvent que c'est trop tôt, quatre enseignantes trouvent que ce n'est pas trop tôt et deux enseignantes ont fourni des réponses autres.

**Tableau 24**

**Perception des enseignantes quant au fait de devoir évaluer la compétence en lecture des élèves dès la 1<sup>re</sup> année du primaire (n=20)**

	Nombre d'enseignantes
Oui, c'est trop tôt.	14
Non, ce n'est pas trop tôt.	4
Autres	2

Parmi les 14 enseignantes qui sont d'avis qu'il est trop tôt pour évaluer la compétence en lecture dès la 1<sup>re</sup> année du primaire, 11 enseignantes croient qu'il est trop tôt de le faire à la 1<sup>re</sup> étape. Voici quelques réponses qui témoignent de leur point de vue :

- « Je trouve que novembre est un peu tôt, mais en février-mars, je connais mieux mes élèves et je peux porter un jugement plus juste. » (enseignante 14)
- « À la 1<sup>re</sup> étape, c'est très difficile puisque les élèves sont peu avancés et les grilles imprécises. » (enseignante 15)
- « La note pour le 1<sup>er</sup> bulletin est peu représentative, car nous évaluons peu de contenu [...]. Les notes baissent à la 2<sup>e</sup> étape et certains parents *paniquent*. » (enseignante 1)
- « Je donnerais davantage une cote (A-B-C-D) comme avant. Il est parfois difficile d'accorder un pourcentage aux élèves, surtout à la 1<sup>re</sup> étape. » (enseignante 3)
- « À la fin de l'année, je crois que les élèves sont aptes à être évalués. À la 1<sup>re</sup> étape, les exigences doivent être minimales selon les apprentissages réalisés. » (enseignante 17)

De leur côté, deux enseignantes soutiennent qu'il est trop tôt, et ce, tout au long de la 1<sup>re</sup> année, pour évaluer les élèves en lecture, comme en témoignent leurs commentaires :

- « C'est très tôt... Je trouve que les enfants de 1<sup>re</sup> [année] devraient plutôt être guidés, encouragés à lire. On devrait leur donner le goût de lire, leur faire découvrir des auteurs, des collections... On devrait miser sur l'apprentissage des stratégies de lecture plutôt que sur l'évaluation. » (enseignante 8)
- « Je crois qu'il est trop tôt pour évaluer les enfants en 1<sup>re</sup> année. J'aimerais bien que la première année soit formative avec commentaires et rétroactions aux parents. Nous évaluons beaucoup trop et nous perdons ce temps pour former, enseigner, modéliser. » (enseignante 7)

Enfin, une enseignante a indiqué qu'elle « ne donnerai[t] pas de bulletin avant la 4<sup>e</sup> année du primaire ».

Parmi les enseignantes sondées, quatre ont indiqué trouver que ce n'est pas trop tôt, en 1<sup>re</sup> année, d'évaluer la compétence en lecture des élèves. Voici quelques commentaires qui montrent leur perception :

- « Non, je trouve [que l'évaluation] me permet de valider les différentes stratégies utilisées par l'élève et [...] de faire des exercices pour en favoriser d'autres. Aussi, il faut des traces pour obtenir des services aux élèves éprouvant certaines difficultés. » (enseignante 6)
- « C'est une année d'apprentissage, nous sommes capables de les évaluer. » (enseignante 4)
- « Je ne trouve pas que c'est trop tôt, des évaluations liées aux intérêts des élèves et variées permettent une bonne représentation de ce que l'élève sera capable de faire en 2<sup>e</sup> année. De plus, mes élèves ont beaucoup aimé les textes / entretiens cette année, c'était pour eux des périodes de plaisir. » (enseignante 19)

Finalement, deux enseignantes ont formulé des réponses autres, sans se prononcer directement sur la question du moment de l'évaluation. Toutes deux soutiennent qu'il est important d'offrir une rétroaction à l'élève et à ses parents. L'une ajoute qu'elle trouve important de s'assurer que cette rétroaction « soit uniforme à travers la commission

scolaire » (enseignante 9) et l'autre, que « c'est le fait de mettre une note (%) ou une cote qui [la] dérange » (enseignante 20).

## **CHAPITRE 5**

### **LA DISCUSSION**

Dans ce chapitre, les résultats relatifs aux pratiques évaluatives déclarées des enseignantes ainsi qu'aux liens entre ces pratiques et les résultats scolaires des élèves sont discutés. Puis, les résultats concernant les formations, le sentiment de confiance et les perceptions des enseignantes sont également interprétés. Rappelons que les objectifs poursuivis par cette étude étaient : 1) de documenter les pratiques évaluatives (certificatives et formatives) déclarées d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire, à l'égard de la compétence en lecture de leurs élèves, et 2) d'analyser leur correspondance avec les prescriptions ministérielles et les recommandations des chercheurs. Les résultats sont donc discutés ici en fonction des références ministérielles, didactiques et scientifiques. Il est important de rappeler que très peu d'études récentes en lien direct avec le sujet de la présente recherche ont été menées. Dans certains cas, des tentatives d'explications sont tout de même apportées.

#### **5.1 LES PRATIQUES ÉVALUATIVES**

Dans cette section, les résultats obtenus en lien avec les pratiques évaluatives déclarées des enseignantes sondées sont discutés. Parmi les résultats traités, on retrouve ceux qui concernent : l'utilisation des documents pour l'évaluation de la lecture, les participants à la planification de l'évaluation, les pratiques recommandées, les participants à la prise de l'information, les objets d'évaluation, la provenance et la nature des outils d'évaluation, l'interprétation des données, la procédure du jugement de la compétence, les actions posées à la suite du jugement ainsi que la communication des résultats.

### 5.1.1 L'UTILISATION DES DOCUMENTS POUR L'ÉVALUATION EN LECTURE

Pour guider les enseignantes dans l'évaluation des compétences de leurs élèves, dont celle de la lecture, le ministère met à leur disposition différents documents. Il était donc attendu que les enseignantes déclarent les utiliser dans une grande proportion. Pourtant, moins de la moitié des enseignantes sondées ont indiqué avoir recours, *assez* ou *beaucoup*, au *Cadre d'évaluation des apprentissages : français, langue d'enseignement* (MELS, 2011a). Ce résultat a de quoi surprendre puisque son utilisation est prescrite par le *Régime pédagogique* (MEES, 2018). Aussi, moins de la moitié des participantes ont révélé se servir du PFEQ (MEQ, 2001b) et peu d'enseignantes ont déclaré utiliser le *Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (MEQ, 2002). Ces résultats sont également surprenants, mais ils n'étonnent pas. Le fait que ces documents soient moins récents et qu'ils aient été précisés, voire remplacés par d'autres documents au cours des dernières années, pourrait expliquer ces résultats. Quant à la PDA (MELS, 2009b), document plus récent et qui apporte quelques précisions sur les connaissances et stratégies sous-jacentes à chaque compétence à évaluer, 80 % des répondantes ont déclaré l'utiliser *assez* ou *beaucoup*.

De plus, le ministère soutient que « les enseignant[e]s ont un rôle prépondérant à jouer dans la mesure où ce sont [elles] qui doivent proposer à la direction de l'école des normes et des modalités d'évaluation » (MELS, 2005b, p. 30). Étonnamment, on constate que seulement 75 % des enseignantes sondées ont déclaré utiliser *assez* ou *beaucoup* le document *Normes et modalités* de leur école. Il aurait été possible de s'attendre à ce que davantage de participantes l'utilisent et s'y réfèrent puisqu'elles devraient avoir contribué à le bâtir en équipe-école. Pour ce qui est de l'utilisation de la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b), les résultats obtenus dans la présente étude vont dans le sens de ceux obtenus par Roy (2013) et par Gagné (2014). En effet, l'utilisation qu'ont révélé en faire les enseignantes sondées est très faible, ce qui étonne puisque ce document a été bâti



« pour soutenir le personnel scolaire et assurer la qualité des pratiques évaluatives » (MEQ, 2003b, p. 5). Toutefois, ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que sa consultation n'est pas prescrite par le *Régime pédagogique* (MEES, 2018) et qu'il date de plus de 14 ans. Il est possible de se demander, après tout ce temps, s'il n'est pas tombé dans l'oubli. Une réécriture de cette politique d'évaluation serait-elle à envisager après les changements qui sont survenus en évaluation?

### **5.1.2 LES PARTICIPANTS À LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION EN LECTURE**

Selon le ministère (MEQ, 2002), la planification de l'évaluation devrait être faite par l'équipe-cycle en concertation avec les professionnels, la direction ainsi que les enseignants spécialistes. Morrissette (2015) précise que, lorsque la planification globale de l'évaluation est faite par l'enseignante elle-même et en collaboration avec des collègues de la même discipline, du même niveau ou du même cycle, elle permet d'éviter les redondances et assure un meilleur respect de la progression des apprentissages au fil des ans. À ce chapitre, il est intéressant de soulever le fait que la forte majorité des enseignantes sondées a dit collaborer avec les membres de son équipe-niveau. En revanche, peu de participantes ont déclaré planifier l'évaluation de la lecture avec l'équipe-cycle et aucune enseignante n'a révélé que la direction ou les enseignants spécialistes participaient à la planification de l'évaluation. Pourtant, Lafortune (2008b) soutient que « l'équipe-cycle ne peut se déresponsabiliser de l'évaluation » (p. 13) et que « la mise en commun des compétences de l'équipe dépasse la somme des compétences de ses membres » (p. 14). Les résultats observés pourraient s'expliquer par les propos du ministère qui reconnaît que cette collaboration peut parfois être plus difficile étant donné les contraintes de temps et d'horaire de chacun des participants (MEQ, 2002). Il insiste tout de même sur l'importance « d'assurer la cohérence des activités d'enseignement et d'évaluation qui favorisent le

développement des compétences disciplinaires et des compétences transversales » (MEQ, 2002, p. 13).

### 5.1.3 LES PRATIQUES RECOMMANDÉES EN ÉVALUATION DE LA LECTURE

Dans sa *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b), le ministère s'est doté de valeurs et d'orientations qui mettent en lumière des pratiques d'évaluation à privilégier. Il recommande, entre autres, que les évaluations « soient en conformité avec les programmes de formation et d'études » (MEQ, 2003b, p. 17) et avec ce qui a été enseigné. Il est également souhaitable qu'elles « favorise[nt] le rôle actif de l'élève » (MEQ, 2003b, p. 18) et qu'elles partent des intérêts des élèves. Afin de répondre aux valeurs de rigueur et d'équité mises de l'avant par le ministère, les évaluations doivent être variées, elles doivent permettre aux enseignantes de cibler les forces et les difficultés des élèves, de recueillir des informations pertinentes et suffisantes en plus d'être adaptées ou modifiées en fonction des besoins spécifiques des élèves (MEQ, 2002, 2003b). Par souci de transparence, le ministère souligne qu'« il est essentiel que l'élève sache ce sur quoi il sera évalué [,] ce qu'on attend de lui » (MEQ, 2003b, p. 11) et à quel moment aura lieu l'évaluation. L'évaluation peut être formelle et instrumentée dans certains contextes alors qu'elle peut être spontanée et non instrumentée dans d'autres (MEQ, 2002). Le ministère recommande également que des évaluations formatives aient lieu en début et en cours d'apprentissage (MEQ, 2003b). Lorsque les enseignantes ont été interrogées sur les éléments qui qualifient, à leurs yeux, la manière dont elles évaluent leurs élèves en lecture, la majorité d'entre elles a déclaré que leurs évaluations correspondent, *souvent* ou *toujours*, à la plupart des pratiques recommandées par le ministère qui figuraient à la question 3 du questionnaire (cohérence, équité, rigueur, transparence de l'évaluation, etc.).

Néanmoins, certains résultats surprennent. En effet, 31,6 % des enseignantes ont déclaré ne jamais effectuer d'évaluations spontanées. Il est possible que ce résultat, très tranché par rapport aux autres, provienne d'une mécompréhension de la formulation de l'item du questionnaire et que des enseignantes aient pu penser que les évaluations spontanées réfèrent à des évaluations « surprises ». Rappelons que le ministère recommande que les évaluations soient tantôt planifiées, tantôt spontanées, notamment parce que l'évaluation spontanée se traduit généralement par le simple fait « d'observer et de questionner les élèves » (MEQ, 2002). Il est donc permis de croire que, malgré le fait qu'elles déclarent que leurs évaluations ne sont que très rarement spontanées, des questionnements et des observations informelles sont réalisés par les enseignantes interrogées à différents moments de l'apprentissage.

De même, la moitié d'entre elles a dit de leurs évaluations qu'elles partent, *jamais ou parfois*, des intérêts des élèves. À cet effet, Morrissette (2015) soutient qu'une planification :

où les goûts et les intérêts des élèves ne sont pas pris en compte aura un impact sur l'envie de ces apprenants à participer activement à ce qui leur est proposé. Ainsi, un manque de rigueur et de souplesse dans la planification de l'enseignant peut avoir une incidence sur la motivation des élèves. (p. 13)

Une hypothèse peut être avancée pour expliquer ces résultats et elle réside dans le fait que les enseignantes qui utilisent les mêmes outils d'évaluation d'année en année, par manque de temps, laissent moins de place à la spontanéité et, par le fait même, à la possibilité de bâtir des évaluations à partir des intérêts de leurs élèves.

#### **5.1.4 LES PARTICIPANTS À LA PRISE DE L'INFORMATION DE L'ÉVALUATION EN LECTURE**

Au moment de la prise de l'information, le ministère reconnaît que la responsabilité revient d'abord à l'enseignante de recueillir les informations qui lui seront nécessaires pour

porter un jugement sur le développement des compétences de ses élèves (MEQ, 2003b). Il était donc attendu que toutes les enseignantes sondées se disent être les principales participantes. Toutefois, le ministère ajoute qu'« il est parfois nécessaire [que l'enseignante] consulte d'autres personnes qui ont pu intervenir auprès d'un élève » (MEQ, 2003b, p. 42), notamment pour l'évaluation des compétences transversales. Les résultats obtenus dans la présente étude révèlent que les enseignantes ont déclaré avoir recours à une variété de participants pour les accompagner dans cette tâche : l'orthopédagogue, l'orthophoniste, l'enfant lui-même, ses pairs, ses parents, le conseiller pédagogique et les intervenants. Pourtant, on remarque que, malgré la très forte participation de l'équipe-niveau à la planification de l'évaluation, aucune enseignante n'a révélé que cette équipe participait également à la prise de l'information. Ainsi, on peut penser que les participantes planifient l'évaluation en équipe-niveau, mais la réalisent individuellement dans leur classe respective. Pourquoi la porte de la classe se ferme-t-elle au moment de la prise de l'évaluation alors qu'au moment de la planification, la collaboration avec l'équipe-niveau semble bien établie? Il est possible que cette situation s'explique par le fait que les enseignantes ont accès à des moments de planification arrêtés en début d'année pour collaborer en équipe à la planification de l'évaluation, mais que ces moments se font plus rares par la suite. Ainsi, il n'est pas étonnant de constater que les personnes qui collaborent à la prise de l'information, mis à part l'enseignante elle-même, soit celles qui interviennent directement auprès de l'enfant, soit l'orthopédagogue et l'orthophoniste, et celles qui sont déjà présentes en classe, soit l'élève lui-même et ses pairs.

### **5.1.5 LES OBJETS DE L'ÉVALUATION EN LECTURE**

Au sujet des objets d'évaluation, les enseignantes ont été questionnées sur ceux qu'elles disent évaluer de manière formative (aide à l'apprentissage) et certificative

(reconnaissance des acquis). Il ressort des résultats obtenus que les habiletés en lecture qui sont évaluées par un plus grand nombre de répondantes sont les mêmes en évaluation formative et certificative. Ainsi, la reconnaissance globale des mots, le décodage et la construction de sens à partir d'un texte sont donc les objets que les enseignantes ont déclaré évaluer dans une plus grande proportion, et ce, indépendamment de la fonction de l'évaluation. Ces résultats sont rassurants puisqu'il était attendu que la compréhension en lecture (construction de sens à partir d'un texte) et l'identification des mots (décodage et reconnaissance globale des mots) soient évaluées par une grande proportion d'enseignantes participantes puisque, selon le cadre de référence du SEDL (Wren, 2000), ces habiletés constituent des bases de l'apprentissage de la lecture. Toutefois, il ne faut pas oublier la compréhension langagière qui est aussi au fondement de cet apprentissage et qui comprend, notamment, la phonologie (sons du langage), la syntaxe (connaissance des règles qui régissent l'ordre des mots), la sémantique (connaissance des mots et de leur sens) ainsi que les connaissances antérieures (Hawken, 2009 ; Wren, 2000). Les résultats obtenus montrent que ces habiletés ne sont pas laissées-pour-compte par les enseignantes interrogées, mais il semble que, dans leur cas, la fonction de l'évaluation ait de l'importance. En effet, elles semblent être évaluées principalement de manière formative.

De plus, les participantes ont déclaré évaluer la connaissance des concepts liés à l'écrit, les connaissances antérieures et l'étendue du vocabulaire presque exclusivement en aide à l'apprentissage. Ce constat pourrait s'expliquer par le fait que certaines habiletés, telle que la connaissance des concepts liés à l'écrit, ne se doivent pas nécessairement d'être évaluées de manière certificative, en 1<sup>re</sup> année du primaire, puisqu'elles relèvent d'acquis principalement réalisés au préscolaire. Les connaissances antérieures, quant à elles, sont difficiles à évaluer, selon Wren (2002), puisqu'elles sont très variables d'un enfant à l'autre. Il en va de même pour l'étendue du vocabulaire qui peut varier énormément d'un enfant à l'autre à son arrivée en 1<sup>re</sup> année (Hawken, 2009) et qui peut être complexe à évaluer de manière certificative. Il est toutefois essentiel que les enseignantes y accordent

de l'importance en évaluation formative, puisque l'enrichissement du vocabulaire de l'enfant contribue au développement de sa compétence en lecture (Hawken, 2009). Il n'est donc pas étonnant qu'un peu moins de la moitié des enseignantes questionnées aient révélé évaluer les connaissances antérieures, l'étendue du vocabulaire et la connaissance des concepts liés à l'écrit de manière formative. Ces résultats dénotent tout de même un souci de leur part de s'y intéresser, sans toutefois ressentir le besoin de les évaluer dans le but de mettre une note au bulletin.

#### **5.1.6 LA PROVENANCE ET LA NATURE DES OUTILS D'ÉVALUATION EN LECTURE**

En considérant le fait que, selon la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2018), les enseignantes ont le choix des outils d'évaluation qu'elles utilisent, il n'est pas surprenant de constater qu'elles se tournent davantage vers ceux qu'elles connaissent le mieux. En effet, la forte majorité des enseignantes interrogées a confié utiliser des outils fournis par leur commission scolaire de même que des outils maison construits par une collègue ou par elles-mêmes. Il est possible de croire que ceux-ci répondent mieux à leurs besoins en plus d'être construits sur mesure pour le domaine d'apprentissage et le cycle d'enseignement qui les concerne, contrairement aux outils d'évaluation plus généraux proposés par le ministère tels que le portfolio, la liste de vérification et la grille d'observation (MEQ, 2002). En effet, il semble que ces derniers ne soient utilisés que par une faible proportion des répondantes, autant en évaluation formative que certificative, avec des résultats allant de 0 % à 40 %. Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus par Roy (2013) qui avaient révélé que toutes les enseignantes du préscolaire sondées avaient déclaré utiliser des outils maison et très peu d'entre elles avaient dit se servir de ceux suggérés par le ministère.

Après avoir été questionnées sur la provenance des outils d'évaluation qu'elles déclarent utiliser, les enseignantes ont été invitées à indiquer de quels types d'évaluations elles se servent. D'une part, les résultats sont rassurants puisqu'il apparaît que les enseignantes participantes utilisent une variété d'outils, ce qui est fortement recommandé par le ministère (MEQ, 2002). D'autre part, les résultats obtenus montrent que, pour évaluer de manière formative et dans le but de mettre une note en lecture au bulletin de leurs élèves, ces enseignantes utilisent des méthodes à la fois traditionnelles (tests de compréhension en lecture, examen de connaissances, etc.) et alternatives (entretien de lecture, rappel de texte, analyse des méprises, portfolio, etc.). Ces résultats sont en lien avec ceux obtenus par d'autres chercheurs. En effet, en sondant des enseignantes de 1<sup>re</sup> année sur les outils d'évaluation qu'elles utilisaient pour prendre des décisions pédagogiques, les résultats de Chandonnet (2003) avaient alors révélé que ces dernières utilisaient « une combinaison de méthodes traditionnelles et non-traditionnelles » (p.44).

En ce qui concerne plus précisément l'utilisation qu'ont révélé faire les enseignantes sondées des outils d'évaluation non traditionnels recommandés dans la littérature tels que le rappel de texte, l'analyse des méprises et l'entretien de lecture (Giasson, 2003 ; Wren, 2000), deux constats émergent. D'une part, il est étonnant de constater qu'une faible proportion des enseignantes a déclaré utiliser le rappel de texte et l'analyse des méprises. Cette utilisation limitée de l'analyse des méprises va dans le sens des résultats obtenus par Chandonnet (2003). Or, puisque la chercheuse n'avait alors pas questionné spécifiquement les enseignantes sur leur utilisation du rappel de texte et qu'aucune étude l'ayant fait n'a été recensée, il n'est pas possible de comparer ces résultats. D'autre part, les résultats obtenus concernant l'utilisation de l'entretien de lecture sont encourageants puisqu'ils semblent montrer un intérêt de la part des enseignantes interrogées à intégrer ce type d'évaluation à leur pratique. Ces résultats vont également dans le sens de ceux obtenus par Morin et al. (2011) qui avaient montré que l'utilisation de l'entretien de lecture comme pratique

pédagogique « contribu[e] de façon significative à la progression des élèves » (p. 34) de 1<sup>re</sup> année du primaire dans diverses tâches liées aux apprentissages en lecture et en écriture.

### **5.1.7 L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES DE L'ÉVALUATION EN LECTURE**

Afin d'interpréter les données qu'elles ont recueillies auprès de leurs élèves, les enseignantes interrogées ont révélé utiliser une variété de façons de procéder. Tout d'abord, il était attendu que les enseignantes révèlent utiliser l'interprétation critériée, en fonction des critères du programme, puisqu'il s'agit du type d'interprétation recommandé par le ministère depuis la publication de sa nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b). Quant à lui, le *Cadre d'évaluation des apprentissages : français, langue d'enseignement* (MELS, 2011a) identifie « les critères sur lesquels les résultats des élèves doivent s'appuyer » (p. 3) et l'utilisation de ces critères est prescrite par le *Régime pédagogique* (MEES, 2018). Ainsi, il est rassurant de constater que la forte majorité des répondantes a révélé utiliser les critères d'évaluation du programme. Par contre, le quart des enseignantes a déclaré utiliser des critères personnels qui ne sont donc pas ceux du programme. Il est aussi étonnant de constater que d'autres types d'interprétation semblent être encore utilisés par les enseignantes, et ce, malgré les recommandations du ministère (MEQ, 2003b). En effet, la majorité des enseignantes interrogées a affirmé interpréter les données de manière normative en se fiant à la réussite à laquelle elles s'attendent d'un groupe à ce moment de l'année et un peu moins de la moitié d'entre elles, en comparant les résultats de l'élève à la réussite du groupe. La majorité des enseignantes interrogées a rapporté utiliser aussi l'interprétation dynamique en se fiant au degré d'amélioration de l'élève et plus de la moitié d'entre elles, à ce qu'elles savent que l'élève est capable de réussir. En considérant ces résultats, il apparaît que les enseignantes interrogées ont le réflexe de se référer à des critères préétablis, par souci d'objectivité. Malgré cela, certaines décisions pédagogiques semblent être prises de manière plus intuitive, ce qui rejoint les



propos de Prud'homme et Leclerc (2014). Ainsi, les enseignantes connaissent les attentes du programme, mais elles connaissent aussi leurs élèves et le contexte dans lequel se déroulent les évaluations. Qui plus est, la majorité des enseignantes sondées ont indiqué se sentir en confiance face à cette tâche. À la lumière de ces constats, est-il possible que certaines enseignantes acceptent consciemment, et ce, dans l'intérêt des élèves, que leur interprétation ne soit pas toujours purement objective?

### **5.1.8 LA PROCÉDURE DU JUGEMENT DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE**

Au moment de juger de la compétence en lecture de leurs élèves, les enseignantes ont le choix de la procédure à utiliser puisque le ministère ne s'est pas prononcé sur une procédure à privilégier. Les résultats obtenus montrent que la majorité des enseignantes sondées a déclaré pondérer les résultats de leurs élèves en accordant une valeur à chaque évaluation selon son poids par rapport aux autres évaluations. Peut-on penser que cette procédure de calcul s'avère efficace pour ces enseignantes puisqu'elle leur permet, par exemple, d'accorder plus d'importance aux évaluations de compétence qu'aux évaluations de connaissances ? On remarque par ailleurs que 30 % des participantes ont confié utiliser les *échelles des niveaux de compétence* (MELS, 2009a). Or, depuis 2011, l'utilisation de ces échelles n'est plus prescrite par le *Régime pédagogique* (MEES, 2018). Aussi, une faible portion des enseignantes a indiqué utiliser les cotes. Sachant que le *Régime pédagogique* (MEES, 2018) prescrit l'utilisation des pourcentages dans les bulletins du primaire, le fait d'utiliser une notation qualitative implique que l'enseignante doit transposer celle-ci en un résultat quantitatif, ce qui peut laisser place à une certaine subjectivité de la part de l'enseignante (Durand et Chouinard, 2012). Pour expliquer ces résultats, une hypothèse est soulevée selon laquelle les enseignantes qui ont dit se référer aux *échelles des niveaux de compétence* (MELS, 2009a) et celles qui ont indiqué utiliser les

cotes le font par habitude puisqu'elles enseignent au primaire en moyenne depuis plus de 14 ans.

### **5.1.9 LES ACTIONS POSÉES À LA SUITE DU JUGEMENT DE LA COMPÉTENCE EN LECTURE**

À la suite du jugement de la compétence en lecture de ses élèves, le ministère recommande que l'enseignante mette en place une variété d'actions dans le but d'assurer la régulation à la fois des apprentissages des élèves et des démarches pédagogiques (MEQ, 2003b). Il souhaite, par exemple, que l'enseignante ajuste ses interventions, qu'elle suggère des activités d'apprentissages différenciées selon les besoins des élèves et que ces derniers soient informés de manière régulière sur leurs forces et leurs défis (MEQ, 2003b). Lorsque les enseignantes ont été questionnées sur les actions qu'elles posent à cette étape de l'évaluation, la forte majorité d'entre elles a indiqué offrir une rétroaction à ses élèves sur leurs forces et leurs difficultés. Or, moins de la moitié des enseignantes sondées seulement ont mentionné modifier leur approche pédagogique et leur planification. Peut-être modifient-elles certains aspects de leurs procédures pédagogiques pour les groupes d'élèves ayant éprouvé des difficultés, sans toutefois le faire pour toute la classe ? En effet, la majorité des enseignantes a indiqué rencontrer en sous-groupe les élèves ayant éprouvé des difficultés et leur offrir des explications supplémentaires. Coyne et Harn (2006) mentionnent l'importance d'ajuster, par différents moyens tels que les rencontres en sous-groupe ou l'utilisation de matériel supplémentaire, l'enseignement et les interventions en fonction des besoins des élèves. Ils soutiennent l'importance d'agir « en temps opportun afin que les enfants aient les meilleures chances d'atteindre les objectifs de lecture » (traduction libre de Coyne et Harn, 2006, p. 39). En terminant, toutes les répondantes ont déclaré discuter des progrès et des difficultés avec l'orthopédagogue, pour les élèves suivis. De plus, la majorité d'entre elles a dit référer les élèves non suivis qui ont éprouvé des difficultés à un professionnel de l'école. Ce résultat est rassurant puisqu'il dénote une

collaboration étroite entre les enseignantes et les professionnels, ce qui est souhaité par le ministère (MEQ, 2003b).

#### **5.1.10 LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS EN LECTURE**

Au moment de la communication des résultats, le ministère suggère que ceux-ci soient partagés à l'élève ainsi qu'à ses parents (MEQ, 2002). Il soutient que le fait de partager aux élèves leurs résultats permet « de les aider dans leurs apprentissages, de les responsabiliser et d'accroître leur motivation » (MEQ, 2002, p. 35). Toutes les enseignantes interrogées dans le cadre de la présente recherche ont confié communiquer les résultats aux parents, mais seulement 80,0 % d'entre elles ont rapporté les communiquer aux élèves eux-mêmes. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Roy (2013) qui avait avancé que le fait que les enseignantes du préscolaire ne transmettent pas systématiquement les résultats aux élèves pourrait être une conséquence de leur jeune âge. L'idée que cette habitude soit la même face à des enfants de la 1<sup>re</sup> année est donc soulevée. De plus, le ministère recommande que les résultats soient partagés aux intervenants scolaires, lorsque nécessaire (MEQ, 2003b). Il est encourageant de constater que la forte majorité des enseignantes sondées a dit communiquer les résultats en lecture à l'orthopédagogue.

Par la suite, les enseignantes ont été questionnées sur les moyens de communication qu'elles utilisent. Les résultats attendus étaient principalement le bulletin et la *première communication écrite autre qu'un bulletin* puisqu'ils sont tous deux prescrits par le *Régime pédagogique* (MEES, 2018). Étonnamment, alors que toutes les enseignantes ont dit utiliser le bulletin, seulement 90 % d'entre elles ont dit utiliser la première communication écrite. De plus, en dehors des communications officielles, « les parents s'attendent à recevoir à la maison des traces du développement des compétences de leur enfant » (Hébert, Boudreau, Mélançon, Frenette et Laflamme, 2017, p. 1). Il est rassurant de constater ici que la majorité

des enseignantes a néanmoins déclaré avoir recours aux productions envoyées à la maison et aux rencontres avec les parents pour communiquer les résultats des élèves. Ces formes de communication semblent partie intégrante des pratiques des enseignantes sondées, et ce, malgré le fait qu'elles ne soient pas prescrites par le *Régime pédagogique* (MEES, 2018). Quant aux autres moyens de communication suggérés par le ministère tels que le portfolio, le journal de bord et l'agenda scolaire (MEQ, 2002), l'utilisation qu'ont dit en faire les participantes est plutôt faible. En fait, un peu moins de la moitié des enseignantes a dit utiliser le portfolio et aucune d'entre elles n'a indiqué utiliser le journal de bord et l'agenda scolaire. Pourtant, le ministère soutient que ces formes de communication, qui sont aussi des outils pour la consignation de l'information, contribuent à maintenir la communication entre les parents, l'élève et l'enseignante (MEQ, 2002). Enfin, un peu moins de la moitié des enseignantes seulement ont révélé utiliser des moyens de communication qui s'inscrivent dans la lignée des technologies de l'information et de la communication tels que le courriel et les réseaux sociaux.

En terminant, il est aussi intéressant de constater sous quelles formes les enseignantes ont dit communiquer les résultats de leurs élèves. D'abord il était attendu que toutes les enseignantes déclarent utiliser les pourcentages et les commentaires écrits, puisque leur utilisation est prescrite par le ministère, du moins pour les communications officielles telles que le bulletin et la *première communication autre qu'un bulletin* (MELS, 2011b). Pourtant, seulement 65,0 % d'entre elles ont révélé utiliser les pourcentages et 75,0 %, les commentaires écrits. On remarque toutefois que la forte majorité des enseignantes a dit transmettre les résultats sous forme de résultats bruts. Ce constat n'est pas surprenant puisque toutes les répondantes ont dit envoyer des productions d'élèves à la maison et les résultats qui y figurent sont souvent bruts. Toutefois, il n'est pas possible de comparer ces constats puisqu'aucune étude recensée ici ne s'est intéressée à cette question. De plus, mis à part l'obligation d'utiliser les pourcentages dans les communications officielles, le ministère ne s'est pas prononcé sur une forme à privilégier (MELS, 2011b).

## 5.2 LES LIENS ENTRE LES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES EN LECTURE

En effectuant des analyses de corrélation entre certaines pratiques évaluatives déclarées par les enseignantes et les résultats obtenus par leurs élèves aux *Tâches 1 et 2 – Lecture de l'Épreuve de fin d'année : français, 1<sup>re</sup> année* de la commission scolaire, des corrélations significatives ont pu être observées. En effet, il apparaît que plus les enseignantes mettent en place des évaluations qui leur permettent de cibler les forces et les difficultés de leurs élèves, plus leurs résultats en lecture sont élevés. En effet, on peut penser que, lorsque l'évaluation fournit un portrait complet de chacun des élèves, l'enseignante est alors en mesure de répondre aux « besoins individuels des élèves en leur procurant de l'aide supplémentaire ou en adaptant l'enseignement » (Hawken, 2009, p. 93) en vue de les faire progresser et donc, de mieux réussir aux prochaines évaluations certificatives. Les analyses de corrélation indiquent aussi que plus les enseignantes informent leurs élèves à l'avance de la tenue des évaluations, plus leurs résultats en lecture sont élevés. Ce constat ne surprend pas et répond à la valeur de transparence prônée par le ministère (MEQ, 2003b). En effet, lorsque les élèves sont avisés à l'avance de la tenue d'une évaluation, ils ont la possibilité de mieux s'y préparer à la maison avec leurs parents. Comme l'indique le ministère, « les parents qui soutiennent, aident et supervisent leur jeune enfant de première année dans la réalisation d'une tâche d'apprentissage pendant la période des devoirs et des leçons favorisent ses progrès » (MELS, 2005a, p. 9). Finalement, les résultats obtenus supposent que moins les enseignantes effectuent des évaluations spontanées, plus les résultats en lecture des élèves sont élevés. Cette trouvaille pourrait s'expliquer par le fait que les enseignantes ont pu penser que les évaluations spontanées, auxquelles faisait référence l'item du questionnaire, référaient à des évaluations « surprises » (et non au fait de questionner et d'observer de façon informelle les élèves dans le quotidien de la classe). Il est donc possible de croire que, lors d'une évaluation

« surprise », les élèves réussissent moins bien puisqu'ils n'ont pas été avisés de sa tenue et des attentes de leur enseignante.

### 5.3 LES FORMATIONS ET LE SENTIMENT DE CONFIANCE

Tout d'abord, les enseignantes sondées ont été questionnées sur leur sentiment de confiance pour porter un jugement sur la compétence en lecture de leurs élèves. La majorité d'entre elles a indiqué se sentir en confiance face à cette tâche. Il est néanmoins intéressant de souligner que, malgré qu'elles disent se sentir confiantes, la majorité des enseignantes a tout de même indiqué ressentir un besoin de formation supplémentaire, ce qui rejoint les propos de Fontaine et al. (2013) qui suggèrent que les formations offertes aux enseignantes en poste sont insuffisantes. En effet, parmi les explications données par les répondantes à la présente étude pour justifier leur sentiment de confiance, rien ne concerne les formations qu'elles ont dit avoir reçues. Elles expliquent plutôt leur sentiment de confiance par la collaboration avec les collègues et les professionnels de même que par l'utilisation des entretiens de lecture.

En effet, certaines participantes ont confié que le fait d'écouter lire leurs élèves en rencontre individuelle leur permettait de mieux les connaître en tant que lecteur, d'identifier leurs forces et leurs défis, et donc, de se sentir plus en confiance au moment de porter un jugement sur le développement de leur compétence en lecture. On remarque d'ailleurs que, parmi les thèmes des besoins de formations qui sont ressortis, les entretiens de lecture occupent une place importante. Est-ce parce qu'elles reconnaissent la pertinence de ce moyen d'évaluation ou parce qu'elles souhaitent être plus outillées sur les façons d'intégrer ce type d'évaluation individuelle au contexte de la classe, qu'elles ressentent le besoin d'être formées davantage ?

Les enseignantes interrogées ont aussi soulevé un besoin de formation concernant les outils d'évaluation et les façons de les varier. Ce besoin de formation avait également été signalé par les enseignantes sondées par Forgette-Giroux et al. (1996) qui soutenaient alors qu'il s'agissait d'une « faiblesse majeure de l'évaluation des apprentissages » (p. 391). En somme, le besoin de formation important soulevé par les enseignantes sondées ne surprend pas et l'importance de cerner la nature de ces besoins a été montrée (Dionne, 2011 ; Laveault, 2009). Selon Dionne (2011), le développement de la compétence à évaluer la littératie des enseignantes praticiennes passe inévitablement par la formation continue, les activités de perfectionnement, mais également par le fait « [d'] augmenter le temps d'enseignement en évaluation des apprentissages à la formation des maîtres » (p. 350). Il est donc possible de se demander si le besoin de formation que déclarent les enseignantes de la présente recherche vient du fait qu'elles se soucient de l'évaluation et qu'elles y accordent une importance certaine ou plutôt du fait qu'elles ressentent, et ce depuis leur formation initiale, le besoin d'être formées davantage. Il est également possible que les enseignantes qui ont plus d'expérience ressentent un besoin moins grand de formation supplémentaire. Parmi les enseignantes sondées, celles qui ont identifié ressentir le besoin d'être formées davantage ont en moyenne 6,7 années d'expérience en enseignement en 1<sup>re</sup> année, alors que celles qui n'ont pas identifié ressentir ce besoin ont en moyenne 12,0 années d'expérience en enseignement en 1<sup>re</sup> année.

#### 5.4 LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTES

Un nombre important d'enseignantes questionnées a déclaré considérer l'évaluation à la première étape de la 1<sup>re</sup> année du primaire comme trop rapide et peu représentative du développement de la compétence en lecture de leurs élèves. Différentes raisons ont été évoquées par celles-ci pour expliquer leur perception. Malgré cela, toutes les répondantes continuent de procéder à l'évaluation certificative de la compétence en lecture de leurs

élèves parce qu'elles y sont tenues, et elles semblent bien le faire. En effet, de manière générale, les résultats obtenus montrent que plusieurs des pratiques déclarées par les enseignantes respectent les prescriptions ministérielles (MEQ 2001b ; 2002 ; 2003b ; MELS 2009b ; 2011a; 2011b) et les recommandations de la littérature en matière d'évaluation de la lecture en 1<sup>re</sup> année du primaire (Giasson 2003, 2011; Hawken, 2009 ; Wren, 2000, 2002). Peut-être font-elles preuve de résilience face à cet aspect de leur profession qui leur demande de la rigueur et qui leur apparaît complexe à certains égards?



## CONCLUSION

La conclusion présente un rappel des principaux résultats obtenus. Par la suite, les recommandations pour la pratique et la formation, les limites méthodologiques de l'étude ainsi que les propositions pour les recherches futures sont exposées.

Avant tout, rappelons que cette étude poursuivait deux objectifs. Le premier était de documenter les pratiques évaluatives (certificatives et formatives) déclarées d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année à l'égard de la compétence en lecture de leurs élèves. Le second était d'analyser la correspondance entre ces pratiques et les prescriptions ministérielles, d'une part, puis entre ces pratiques et les recommandations des chercheurs, d'autre part.

L'un des apports de cette recherche a été de documenter les pratiques évaluatives déclarées d'enseignantes à l'égard de la compétence en lecture de leurs élèves, ce que peu d'études avaient fait avant elle. De plus, il est intéressant de souligner que des liens ont aussi pu être établis entre les résultats en lecture des élèves et certaines pratiques recommandées en évaluation.

Tout d'abord, l'analyse des résultats obtenus a montré que les enseignantes utilisent principalement la *Progression des apprentissages : français, langue d'enseignement* (MELS, 2009b) ainsi que les *Normes et modalités* de leur école pour les guider lorsqu'elles doivent évaluer le développement de la compétence en lecture de leurs élèves. Elles planifient l'évaluation avec leurs collègues de l'équipe-niveau et avec l'orthopédagogue. Très peu le font seules, avec l'équipe-cycle, le conseiller pédagogique, les enseignants spécialistes ou la direction.

Ensuite, les enseignantes sont les principales actrices de la prise de l'information, mais il arrive que l'orthopédagogue et l'élève lui-même se joignent à elle. De plus, il

apparaît que leurs évaluations sont variées, en lien avec ce qui a été enseigné ainsi qu'avec le PFEQ (MEQ, 2001b) et la PDA (MELS, 2009b). Aussi, les enseignantes ont dit de leurs évaluations qu'elles leur permettent de recueillir des informations pertinentes et suffisantes. Elles leur permettent également de cibler les forces et les difficultés de leurs élèves.

Toujours au moment de la prise de l'information, les objets d'évaluation qui retiennent le plus l'attention des enseignantes sont la reconnaissance globale des mots, le décodage et la construction de sens à partir d'un texte, et ce, indépendamment de la fonction de l'évaluation. Afin de recueillir des informations sur le développement de la compétence en lecture de leurs élèves, les enseignantes utilisent principalement des outils d'évaluation construits par une collègue, par elles-mêmes ou provenant de leur commission scolaire. De manière générale, les outils d'évaluation qui sont utilisés par un plus grand nombre d'enseignantes sont le test de compréhension en lecture (en collectif, type papier crayon) ainsi que l'entretien de lecture. Les notes personnelles de l'enseignante ainsi que le « test du vendredi » (contrôle, mots étiquettes, etc.) sont utilisés par plusieurs enseignantes en évaluation formative, mais par très peu d'enseignantes en évaluation certificative. Étonnamment, l'analyse des méprises et le rappel de texte ne sont utilisés que par une faible proportion des enseignantes. De même, la grille d'observation, le portfolio et la liste de vérification sont très peu exploités.

Afin d'interpréter les données recueillies, les enseignantes se basent principalement sur les critères du programme de formation. Étonnamment, plusieurs enseignantes se fient également à la réussite à laquelle elles s'attendent d'un groupe à ce moment de l'année de même qu'au degré d'amélioration de l'élève.

Pour porter un jugement sur le développement de la compétence en lecture de leurs élèves, les enseignantes pondèrent les évaluations afin d'obtenir un résultat en pourcentages. Certaines d'entre elles se servent encore des *échelles des niveaux de compétences* (MELS, 2009a) malgré le fait que leur utilisation ne soit plus prescrite par le

ministère. À la suite du jugement, elles posent plusieurs actions susceptibles de soutenir davantage les élèves dans leurs apprentissages. Elles discutent des progrès et des difficultés avec l'orthopédagogue et l'orthophoniste pour les élèves suivis. Elles offrent également une rétroaction à leurs élèves sur leurs forces et leurs difficultés en plus de référer à un professionnel de l'école les élèves non suivis qui ont éprouvé des difficultés.

Les enseignantes communiquent les résultats de leurs élèves à leurs parents, à l'orthopédagogue et à l'élève lui-même. Certaines les communiquent aussi à la direction et à l'orthophoniste. Ces résultats prennent la forme de résultats bruts, de commentaires écrits et de pourcentages. Ils sont communiqués par le biais du bulletin, de la *première communication écrite autre qu'un bulletin*, de productions de l'élève envoyées à la maison et de rencontres avec les parents. Quelques enseignantes utilisent aussi le portfolio, l'appel téléphonique et le courriel pour communiquer les résultats de l'évaluation.

Enfin, les analyses corrélationnelles de Spearman ont permis d'observer des liens entre certaines de ces pratiques et les résultats scolaires des élèves en lecture. Tout d'abord, il apparaît que plus les enseignantes mettent en place des évaluations qui leur permettent de cibler les forces et les difficultés de leurs élèves, plus leurs résultats en lecture sont élevés. De la même façon, plus les enseignantes informent à l'avance leurs élèves de la tenue des évaluations, plus leurs résultats en lecture sont élevés.

À la lumière des résultats obtenus, on remarque que, de manière générale, les pratiques évaluatives déclarées par les enseignantes de 1re année du primaire à l'égard de la compétence en lecture sont alignées avec les prescriptions ministérielles et elles s'accordent avec les recommandations des auteurs retenus dans le cadre de la présente recherche.

## **Les recommandations pour la pratique et la formation**

L'interprétation des résultats obtenus dans cette étude permet de dégager quelques recommandations à l'intention des enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire et des membres du personnel de la commission scolaire qui les accompagnent. Tout d'abord, il serait pertinent que les enseignantes se réfèrent davantage au *Cadre d'évaluation des apprentissages : français, langue d'enseignement* (MELS, 2011a) puisqu'il s'agit du principal document ministériel susceptible de les soutenir dans l'évaluation de la compétence en lecture de leurs élèves. Il leur serait aussi profitable de partager la tâche de la prise de l'information avec les personnes qui collaborent avec elles à la planification de l'évaluation. À cette étape de la démarche évaluative où la porte de la classe semble se fermer, la collaboration avec les enseignantes de l'équipe-niveau pourrait permettre un partage professionnel enrichissant. De plus, il pourrait être intéressant qu'elles laissent place à davantage de spontanéité dans le choix des outils d'évaluation afin qu'ils soient en lien avec les intérêts des élèves. Il apparaît également essentiel qu'elles continuent d'accorder de l'importance au fait d'utiliser des évaluations qui leur permettent d'identifier les forces et les difficultés de leurs élèves puisque cette pratique s'avère en lien avec leur réussite en lecture. De la même façon, il est dans l'intérêt des élèves qu'elles conservent l'habitude de les informer de la tenue des évaluations.

En ce qui a trait aux formations, les enseignantes ont indiqué en avoir reçu peu en lien avec l'évaluation de la compétence en lecture. Malgré qu'elles aient indiqué se sentir en confiance face à cette tâche, elles ont tout de même identifié ressentir un besoin de formation supplémentaire. Les thèmes identifiés par les enseignantes concernent principalement les entretiens de lecture, les outils d'évaluation et la façon de les varier ainsi que la clarification des attentes du programme pour les élèves de 1<sup>re</sup> année du primaire en lecture. Ces recommandations sont donc susceptibles de guider la commission scolaire dans le choix des formations à offrir.

## **Les limites méthodologiques**

Malgré la rigueur de la démarche utilisée et les apports intéressants de cette recherche, elle comporte tout de même certaines limites méthodologiques. Tout d'abord, la taille de l'échantillon et le fait que les réponses obtenues soient celles de répondantes volontaires constituent des limites importantes qui ne permettent pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire. De la même façon, le fait que l'échantillon soit issu d'une seule commission scolaire, et qu'elle présente des caractéristiques particulières susceptibles d'influencer les compétences en lecture des élèves (p. ex. : programme de la *Forêt de l'alphabet* instauré dans toutes les classes du préscolaire), ne permet pas de généraliser les résultats à un autre milieu. De surcroît, comme les résultats scolaires des élèves provenaient de l'épreuve de la commission scolaire, il n'a pas été possible de comparer deux commissions scolaires entre elles puisque l'épreuve n'aurait alors pas été la même. Le choix a donc été fait de concentrer l'échantillon de la recherche à une seule commission scolaire. Toutefois, il aurait été fort intéressant de comparer plusieurs commissions scolaires entre elles en utilisant une épreuve originale en lecture à laquelle auraient été soumis tous les élèves.

Le choix de l'outil de collecte des données constitue également une limite à la présente recherche. En effet, puisque les données ont été recueillies à l'aide d'un seul outil, soit le questionnaire autorapporté, les résultats n'illustrent que les pratiques déclarées par les enseignantes elles-mêmes, et non leurs pratiques effectives. Bien que les réponses aient été obtenues dans l'anonymat et la confidentialité, il est reconnu que cette méthode de cueillette de données est assujettie à un biais de désirabilité sociale. Les enseignantes ont pu être portées à répondre dans le but de plaire à l'expérimentateur, ce qui peut avoir biaisé leurs réponses, et donc, les résultats obtenus. Ainsi, des observations en classe et des entretiens semi-dirigés effectués auprès des enseignantes sondées auraient pu confronter les informations recueillies grâce au questionnaire et fournir des nuances intéressantes.

Par ailleurs, le choix des échelles à quatre niveaux pour les questions de type *Likert* a pu biaiser certaines réponses. En effet, les réponses des enseignantes ont pu être influencées par les choix offerts, malgré qu'ils aient été choisis de manière à être les plus clairs possible. Dans le même ordre d'idées, même si les choix de réponses aux questions à choix multiples ont été élaborés avec l'aide d'enseignantes volontaires et d'experts universitaires, certains d'entre eux ont pu porter à confusion. Par exemple, la possible mécompréhension, par les enseignantes sondées, d'un item concernant la spontanéité des évaluations a pu biaiser certains résultats.

### **Les propositions pour les recherches futures**

Considérant que les pratiques évaluatives constituent un domaine d'étude qui mériterait d'être étudié davantage (Baribeau, 2009, 2015; Deaudelin et al., 2007; Roy, 2013), la présente recherche met en lumière quelques pistes à explorer pour des recherches futures. Tout d'abord, l'étude menée en 1<sup>re</sup> année du primaire pourrait être reproduite à d'autres niveaux du primaire et du secondaire. De la même façon, il serait pertinent de documenter les pratiques évaluatives à l'égard d'autres compétences du programme. De plus, pour contrer les limites évoquées plus haut, les résultats obtenus ici gagneraient à être confrontés auprès d'un échantillon beaucoup plus grand. En plus d'un questionnaire autorapporté, des entrevues semi-dirigées permettraient de dresser un portrait plus complet des pratiques des enseignantes. Il serait aussi pertinent de comparer plusieurs commissions scolaires entre elles en utilisant une épreuve uniforme pour recueillir les résultats scolaires en lecture des élèves.

Par ailleurs, de façon plus spécifique, l'interprétation des résultats obtenus a soulevé plusieurs questionnements qui mériteraient d'être étudiés davantage. Pourquoi, par exemple, l'équipe-niveau qui participe à la planification de l'évaluation ne poursuit-elle pas

cette collaboration avec l'enseignante au moment de la prise de l'information? Il pourrait s'avérer intéressant de questionner les enseignantes à cet égard. Aussi, pour quelles raisons les enseignantes choisissent-elles de se tourner vers des outils d'évaluation qu'elles connaissent, voire qu'elles ont bâti elles-mêmes, pour recueillir des informations sur le développement en lecture de leurs élèves? Pourquoi n'utilisent-elles pas davantage les outils suggérés par le ministère? Ici encore, des questions ouvertes supplémentaires et des entrevues avec les enseignantes permettraient d'obtenir des réponses plus complètes et, par le fait même, confronter les données recueillies grâce au questionnaire. En ce qui a trait à l'entretien de lecture, il est reconnu comme un outil d'évaluation qui permet d'obtenir des informations précieuses sur le développement de la compétence en lecture des élèves et qui est en lien avec la progression des élèves en lecture. Comment se fait-il que les enseignantes interrogées, malgré qu'elles aient confié l'utiliser dans une grande proportion, l'identifient également comme un besoin de formation supplémentaire? Il serait pertinent de questionner plus précisément la nature de ce besoin de formation afin de mieux cibler les informations qui semblent leur manquer. Ont-elles besoin d'être formées sur la façon de mener ces entretiens? Ont-elles besoin d'exemples de grilles à utiliser pour récolter des informations pendant l'entretien ? Ont-elles besoin d'être formées sur des façons de gérer la classe pour être en mesure de rencontrer les élèves en entretien individuel? Toutes ces questions pourraient trouver réponse lors d'entrevues semi-dirigées, par exemple.

En terminant, en considérant les difficultés inhérentes à l'évaluation, la complexité de l'acte d'évaluer et les imprécisions ministérielles à l'égard de la compétence en lecture, l'un des apports originaux de cette recherche a été de questionner les enseignantes sur leur perception de l'évaluation certificative des apprentissages en lecture dès la 1<sup>re</sup> année du primaire. Étonnamment, les enseignantes ont été nombreuses à déclarer que les résultats qui figurent au bulletin de leurs élèves, pour la compétence en lecture, ne sont pas toujours représentatifs du développement de celle-ci, notamment pour le premier bulletin. De plus, les résultats obtenus ont montré que les enseignantes utilisent sensiblement les mêmes

outils d'évaluation et évaluent généralement les mêmes objets d'évaluation en aide à l'apprentissage et en reconnaissance des acquis. Afin de simplifier la tâche des enseignantes et d'offrir aux acteurs concernés un portrait plus représentatif du développement de la compétence en lecture des élèves, peut-on penser qu'à ce moment de l'année, une évaluation formative du développement de la compétence et un compte-rendu sous forme de commentaires seraient suffisants?



## **ANNEXE I**

### **LE QUESTIONNAIRE**

## Questionnaire

**1. Dans quelle mesure utilisez-vous les documents suivants pour vous aider à évaluer la compétence en lecture de vos élèves ?**

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001)				
Progression des apprentissages : français, langue d'enseignement (MELS, 2009)				
Cadre d'évaluation des apprentissages : français, langue d'enseignement (MELS, 2011)				
Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire (MEQ, 2002)				
Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003)				
Normes et modalités d'évaluation de votre école				

**2. Avec qui planifiez-vous l'évaluation en lecture de vos élèves?**

**Je planifie l'évaluation en lecture de mes élèves...**

\*Plusieurs réponses possibles

- seule
- avec l'équipe-niveau
- avec l'équipe-cycle
- avec l'orthopédagogue
- avec l'orthophoniste
- avec le conseiller pédagogique
- avec la direction
- avec les enseignants spécialistes (arts plastiques, éducation physique, etc.)
- avec les intervenants (technicien en éducation spécialisée, etc.)
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

**3. Dans quelle mesure les éléments suivants représentent-ils votre façon d'évaluer vos élèves en lecture ?**

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Mes évaluations partent des intérêts des élèves.				
Mes évaluations sont variées (ex. : test individuel, entretien de lecture, rappel de texte, etc.).				
Mes évaluations sont en lien avec ce que j'ai enseigné.				
Mes évaluations sont en lien avec le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (2001) et la <i>Progression des apprentissages : français, langue d'enseignement</i> (2009).				
Mes évaluations permettent aux élèves de s'engager dans leurs apprentissages.				
Mes évaluations permettent de cibler les forces et les difficultés de mes élèves.				
Mes évaluations sont adaptées ou modifiées en fonction des besoins spécifiques de mes élèves et des plans d'intervention mis en place.				
Mes évaluations sont planifiées.				
Mes évaluations sont spontanées.				
Mes évaluations permettent de recueillir des informations pertinentes et suffisantes.				
Mes élèves sont informés à l'avance de ce sur quoi ils sont évalués.				
Mes élèves sont informés à l'avance des critères d'évaluation que j'utilise.				
Mes élèves sont informés à l'avance de la tenue des évaluations.				
J'effectue des évaluations formatives en début d'apprentissage.				
J'effectue des évaluations formatives en cours d'apprentissage.				

#### 4. Dans votre classe, qui participe à l'évaluation en lecture de vos élèves ?

\*Plusieurs réponses possibles

- Vous-même
- L'enfant lui-même
- Ses pairs
- Ses parents
- L'équipe-niveau
- L'équipe-cycle
- L'orthopédagogue
- L'orthophoniste
- Le conseiller pédagogique
- La direction
- Les enseignants spécialistes (arts plastiques, éducation physique, etc.)
- Les intervenants (technicien en éducation spécialisée, etc.)
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

#### 5. Pour la compétence en lecture, qu'évaluez-vous de façon formative (aide à l'apprentissage) chez vos élèves ?

\*Plusieurs réponses possibles

- La construction de sens à partir d'un texte (compréhension en lecture orale et écrite)
- Les connaissances antérieures (connaissances sur le monde)
- Les sons du langage (phonologie)
- La connaissance des règles qui régissent l'ordre des mots (syntaxe)
- La connaissance des mots et de leur sens (sémantique)
- L'étendue du vocabulaire
- Le décodage (identification de mots nouveaux réguliers et irréguliers)
- La reconnaissance globale des mots (lexique écrit)
- La conscience phonologique (les mots se divisent en unités sonores, les syllabes et les phonèmes)
- La compréhension du principe alphabétique (correspondance graphème-phonème)
- La connaissance du code alphabétique (règles qui régissent l'écriture et l'orthographe)
- La connaissance des lettres (correspondance lettre-son, majuscules et minuscules, voyelles et consonnes)
- La connaissance des concepts liés à l'écrit (pourquoi on écrit ? qu'est-ce qu'on écrit ?)
- L'orientation de l'écrit (lire de haut en bas, de gauche à droite)
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

**6. Pour la compétence en lecture, qu'évaluez-vous pour mettre une note au bulletin de vos élèves ?**

\*Plusieurs réponses possibles

- La construction de sens à partir d'un texte (compréhension en lecture orale et écrite)
- Les connaissances antérieures (connaissances sur le monde)
- Les sons du langage (phonologie)
- La connaissance des règles qui régissent l'ordre des mots (syntaxe)
- La connaissance des mots et de leur sens (sémantique)
- L'étendue du vocabulaire
- Le décodage (identification de mots nouveaux réguliers et irréguliers)
- La reconnaissance globale des mots (lexique écrit)
- La conscience phonologique (les mots se divisent en unités sonores, les syllabes et les phonèmes)
- La compréhension du principe alphabétique (correspondance graphème-phonème)
- La connaissance du code alphabétique (règles qui régissent l'écriture et l'orthographe)
- La connaissance des lettres (correspondance lettre-son, majuscules et minuscules, voyelles et consonnes)
- La connaissance des concepts liés à l'écrit (pourquoi on écrit ? qu'est-ce qu'on écrit ?)
- L'orientation de l'écrit (lire de haut en bas, de gauche à droite)
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

**7. D'où proviennent les outils d'évaluation que vous utilisez pour recueillir des informations sur le développement de la compétence en lecture de vos élèves ?**

\*Plusieurs réponses possibles

- Documents ministériels
- Votre commission scolaire
- Outils maison (construits par vous-mêmes)
- Outils maison (construits par une collègue)
- Cahiers d'activités
- Sites internet
- Collections
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

**8. Parmi les outils d'évaluation suivants, lesquels utilisez-vous pour évaluer de façon formative (aide à l'apprentissage) le développement de la compétence en lecture de vos élèves ?**

\*Plusieurs réponses possibles

- Rappel de texte
- Notes personnelles de l'enseignante
- Entretien de lecture
- Analyse des méprises
- Test de compréhension en lecture (en collectif, type papier crayon)
- Examen de connaissances
- «Test du vendredi» (contrôle, mots étiquettes, etc.)
- Grille d'observation
- Portfolio
- Liste de vérification
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

**9. Parmi les outils d'évaluation suivants, lesquels utilisez-vous pour mettre une note au bulletin de vos élèves en lecture ?**

\*Plusieurs réponses possibles

- Rappel de texte
- Notes personnelles de l'enseignante
- Entretien de lecture
- Analyse des méprises
- Test de compréhension en lecture (en collectif, type papier crayon)
- Examen de connaissances
- «Test du vendredi» (contrôle, mots étiquettes, etc.)
- Grille d'observation
- Portfolio
- Liste de vérification
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

**10. Comment donnez-vous du sens aux informations recueillies sur le développement de la compétence en lecture de vos élèves ?**

**Pour chaque élève, j'interprète les informations recueillies selon...**

\*Plusieurs réponses possibles

- la réussite du groupe
- le degré d'amélioration de l'élève
- ce que mes groupes des années précédentes réussissaient
- ce que je sais que l'élève est capable de réussir
- la réussite à laquelle je m'attends d'un groupe à ce moment de l'année
- les critères d'évaluation du programme
- des critères d'évaluation personnels
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

**11. Comment procédez-vous pour mettre une note en lecture au bulletin de vos élèves ?**

\*Plusieurs réponses possibles.

- Je me fie aux *échelles des niveaux de compétence* (MELS, 2009).
- Je pondère mes évaluations pour obtenir un résultat en pourcentages.  
(ex. : évaluation 1 (15%), évaluation 2 (25 %), etc. pour un total de 100%)
- J'additionne tous les points accumulés pour obtenir un résultat global, puis un pourcentage.  
(ex. : évaluation 1 (27/30), évaluation 2 (6/10), etc. pour un total de 328/390, donc 84%)
- J'attribue une note en pourcentages représentative de la compétence de l'élève, à partir de mon expérience, sans calcul ni échelle.
- Je transforme les cotes attribuées en pourcentages.  
(ex. : évaluation 1 (A+), évaluation 2 (A), évaluation 3 (A-), etc. pour un résultat global de A = 95%)
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

## 12. Quelles actions posez-vous à la suite du jugement de la compétence en lecture de vos élèves ?

\*Plusieurs réponses possibles

- Je communique aux élèves leur résultat.
- J'offre une rétroaction à mes élèves sur leurs forces et leurs difficultés.
- Je félicite les élèves.
- J'accorde un privilège aux élèves qui ont bien réussi.
- Je rencontre individuellement les élèves qui ont éprouvé des difficultés.
- Je rencontre en sous-groupe les élèves qui ont éprouvé des difficultés (ex. : récupération).
- Je fournis des explications supplémentaires aux élèves qui ont éprouvé des difficultés.
- Je donne des travaux supplémentaires aux élèves qui ont éprouvé des difficultés.
- Je fais du tutorat par les pairs pour aider les élèves qui ont éprouvé des difficultés.
- Je discute des progrès et des difficultés avec l'orthopédagogue, pour les élèves suivis.
- Je discute des progrès et des difficultés avec l'orthophoniste, pour les élèves suivis.
- Je réfère les élèves non suivis qui ont éprouvé des difficultés à un professionnel de l'école (ex. : orthopédagogue.)
- Je modifie mon approche pédagogique.
- Je modifie ma planification.
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

## 13. À qui communiquez-vous les résultats de l'évaluation en lecture de vos élèves ?

\*Plusieurs réponses possibles

- À l'élève lui-même
- À ses parents
- À l'équipe-niveau
- À l'équipe-cycle
- À l'orthopédagogue
- À l'orthophoniste
- Au conseiller pédagogique
- À la direction
- Aux enseignants spécialistes (arts plastiques, éducation physique, etc.)
- Aux intervenants (technicien en éducation spécialisée, etc.)
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_



**14. Parmi les moyens suivants, lesquels utilisez-vous pour communiquer les résultats de l'évaluation en lecture de vos élèves ?**

\*Plusieurs réponses possibles

- Bulletin
- Première communication écrite autre qu'un bulletin
- Journal de bord de l'élève
- Portfolio
- Feuille de route
- Agenda scolaire
- Productions de l'élève envoyées à la maison
- Appel téléphonique
- Rencontre avec les parents
- Communication verbale
- Courriel
- Réseaux sociaux (ex. : Seesaw, Facebook, Twitter, etc.)
- Portail web de la commission scolaire
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

**15. Sous quelle(s) forme(s) communiquez-vous les résultats de l'évaluation en lecture ?**

\*Plusieurs réponses possibles

- Résultats bruts (ex. : 11/15)
- Pourcentages
- Cotes (ex. : A, B, C)
- Commentaires écrits
- Rétroactions verbales
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

**16. Est-ce que vos élèves ont passé l'épreuve en lecture de la commission scolaire du 29 mai dernier ?**

- Oui (passez à la question 16)       Non (passez à la question 17)

**17. Si vous avez répondu «oui» à la question précédente, veuillez inscrire le résultat obtenu par chacun de vos élèves à cette épreuve (résultat combiné des tâches de lecture 1 et 2).**

Ceci est complètement anonyme et confidentiel. Il nous sera impossible de remonter jusqu'à vous et vos élèves. Veuillez **ne pas** inscrire les résultats dans l'ordre réel des numéros de classe de vos élèves.

Numéro fictif de l'élève	Résultat combiné /26	Numéro fictif de l'élève	Résultat combiné /26	Numéro fictif de l'élève	Résultat combiné /26	Numéro fictif de l'élève	Résultat combiné /26
élève 1		élève 7		élève 13		élève 19	
élève 2		élève 8		élève 14		élève 20	
élève 3		élève 9		élève 15		élève 21	
élève 4		élève 10		élève 16		élève 22	
élève 5		élève 11		élève 17		élève 23	
élève 6		élève 12		élève 18		élève 24	

**18. Quel est votre genre ?**

Féminin       Masculin

**19. Êtes-vous l'enseignante titulaire de votre classe depuis septembre 2016 ?**

Oui       Non (précisez : \_\_\_\_\_)

**20. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement au préscolaire et primaire ?**

\_\_\_\_\_ année(s)

**21. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement en 1<sup>re</sup> année du primaire ?**

\_\_\_\_\_ année(s)

**22. Au cours des deux dernières années, avez-vous reçu des formations relatives à l'évaluation en lecture ?**

Oui (Combien ? \_\_\_\_\_)       Non

Si oui, sur quoi portaient-elles plus précisément ?

---

---

---

---

---

**23. Vous sentez-vous en confiance pour porter un jugement sur la compétence en lecture de vos élèves ? Pourquoi ?**

Oui       Plus ou moins       Non

Commentaire :

---

---

---

---

---

**24. Quels seraient vos besoins de formation dans le domaine de l'évaluation de la compétence en lecture ?**

---

---

---

---

---

**25. Comment trouvez-vous le fait de devoir évaluer, pour le bulletin, la compétence en lecture des élèves de 1<sup>re</sup> année du primaire ? Est-ce trop tôt ?**

---

---

---

---

---

**Merci d’avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Votre collaboration est très précieuse pour notre projet de recherche.**

**En espérant que la fin de l’année scolaire soit à la hauteur de vos attentes avec vos élèves. Bonnes vacances à vous !**

## **ANNEXE II**

### **LA LETTRE DE PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE**



Université du Québec  
à Rimouski

Québec, le 1<sup>er</sup> juin 2017

## **Enquête sur les pratiques évaluatives d’enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire à l’égard de la compétence à lire de leurs élèves**

### **Objet :**

Participation à une étude portant sur les pratiques évaluatives d’enseignantes<sup>10</sup> de 1<sup>re</sup> année du primaire au regard de la compétence à lire de leurs élèves.

### **Mot de la chercheuse :**

Bonjour,

Je suis Alexie Brind’Amour, nouvellement enseignante à la Commission scolaire des Découvreurs, en 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année à l’École Cœur-Vaillant-Campanile. Je suis aussi étudiante à la maîtrise en sciences de l’éducation, à l’Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis. J’ai décidé de poursuivre mes études afin de répondre à des questions que j’avais, notamment en lien avec l’évaluation et l’apprentissage de la lecture. À ce stade-ci, c’est uniquement à titre de chercheuse que je sollicite votre aide à la poursuite de mon projet de mémoire de maîtrise. Veuillez être assurées que vos réponses sont totalement anonymes et confidentielles. Nous ne serons pas en mesure de vous identifier, et ce, d’aucune façon.

### **Contexte de l’étude :**

Depuis l’arrivée de la réforme en 2001, les exigences et prescriptions ministérielles en matière d’évaluation ont été modifiées à plusieurs reprises. De l’évaluation des

---

<sup>10</sup> Veuillez noter que le féminin est employé dans ce document afin d’en alléger la lecture.

compétences à l'évaluation des connaissances et stratégies, en passant par l'arrivée du bulletin unique, les habitudes d'évaluation des enseignantes en poste ont dû s'adapter aux nouvelles exigences. De plus, l'évaluation de certains apprentissages pivots, dont la lecture, est prescrite dès la 1<sup>re</sup> année du primaire. Il apparaît donc pertinent de s'intéresser à la manière dont les enseignantes évaluent leurs élèves, et ce, dans le contexte des premiers apprentissages en lecture, soit en 1<sup>re</sup> année du primaire.

### **Objectifs de l'étude :**

Par cette étude, nous poursuivons l'objectif principal de dresser un portrait actuel des pratiques évaluatives d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire, en contexte de lecture. De plus, nous souhaiterions identifier quelques pratiques dites exemplaires en comparant les pratiques évaluatives aux résultats des élèves. Pour ce faire, nous sonderons toutes les enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire de la Commission scolaire des Découvreurs.

### **Si vous acceptez de participer à cette étude, voici ce que cela implique :**

Répondre au questionnaire qui comprend 25 questions. Une vingtaine 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 d'évaluation réelles à l'égard de la compétence à lire de vos élèves. Notez qu'il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Aucune question n'est obligatoire.

**Une fois le questionnaire rempli, retournez-le, par courrier interne, au secrétariat des services éducatifs en utilisant l'enveloppe ci-jointe et en y apposant l'étiquette prévue à cet effet (identifiée à l'attention de la chercheuse). Vous avez jusqu'au mercredi 28 juin 2017 pour nous le faire parvenir.**

**S'il vous plaît, prenez soin de sceller l'enveloppe pour assurer la confidentialité. De plus, veuillez ne pas inscrire votre nom ou prénom, et ce, en aucun endroit (ni sur le questionnaire ni sur l'enveloppe).**

**Voici des informations supplémentaires pouvant répondre à vos inquiétudes concernant votre implication:**

- La participation à cette étude vous permettra de contribuer à une activité visant à faire avancer les connaissances dans le domaine des pratiques évaluatives et de l'apprentissage de la lecture. Remplir le questionnaire pourrait également vous permettre de réfléchir à vos pratiques.
- 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, nous ne pourrions associer vos réponses à votre nom ni associer les résultats de vos élèves à leur nom ou au vôtre.
- Veuillez noter que vos réponses sont totalement anonymes et confidentielles. En aucun temps ces informations ne seront transmises à votre direction ou à la commission scolaire avant la réalisation des analyses pour l'ensemble de l'échantillon.

Ce projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR (Numéro de certificat CÉR-95-699).

Pour toute question relative à l'étude, vous pouvez communiquer avec Alexie Brind'Amour (étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation sous la direction de Julie Mélançon et Marie-Hélène Hébert, professeures) aux coordonnées suivantes : [alexie.brindamour@uqar.ca](mailto:alexie.brindamour@uqar.ca).

Merci beaucoup de votre précieuse participation,

Alexie Brind'Amour (étudiante-chercheuse)



**ANNEXE III**

**LE CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**

## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Alexie Brind'Amour
Unité de recherche :	Maîtrise en éducation
Nom du directeur :	Julie Mélançon
Titre du projet :	Enquête sur les pratiques évaluatives d'enseignantes de 1 <sup>re</sup> année du primaire à l'égard de la compétence en lecture de leurs élèves.

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

### Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-95-699
Période de validité du certificat :	Du 31 mai 2017 au 30 mai 2018



Marie-Hélène Morin, représentante du CÉR-UQAR



Date

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Institute for Research. (2018). About SEDL. Repéré à <http://www.sedl.org/about/>
- 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 inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Baribeau, A. (2015). *Analyse des pratiques d'évaluation d'enseignants du secondaire IV et V dans des décisions sommatives de certification des apprentissages des élèves*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Baumann, J. F., Hoffman, J. V., Duffy-Hester, A. M., et Moon Ro, J. (2000). *The First R yesterday and today : U.S. elementary reading instruction practices reported by teachers and administrators*. *Reading Reserch Quarterly*, 35(3), 338-377.  
Repéré à <http://www.jstor.org/stable/748222>
- Bélaïr, L., et Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois: entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100.
- Bergeron, L., Vienneau, R., et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76.
- Bisson, C. (2015). *Les pratiques évaluatives en mathématiques d'une enseignante oeuvrant auprès d'élèves en difficulté du primaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke.
- Chandonnet, J. (2003). *Les pratiques pédagogiques des enseignantes en première année et la réussite en lecture des élèves*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Charbonnier, D., Houchot, A., Kerrero, C., Moutoussamy, I., et Thollon, F. (2013). La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales. *Rapport n° 2013-072 de l'Inspection générale de l'éducation nationale*. France.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Coyne, M. D., et Harn, B. A. (2006). Promoting beginning reading success through meaningful assessment of early literacy skills. *Psychology in the Schools*, 43(1), 33-43. Repéré à <https://doi.org/10.1002/pits.20127>
- De Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119-132.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., ... Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45. doi : 10.7202/1016856ar
- Desaulniers, M.-P., et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : Fondements et pratiques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec
- Desrochers, A., Carson, R., et Daigle, D. (2012). Une analyse des facteurs de risque dans l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Enfance en difficulté*, 1, 47-83. doi : 10.7202/1012123ar
- Dion, É., Roux, C., et Dupéré, V. (2011). Utilisation et élaboration des mesures de progrès en lecture. Dans Berger, M.-J. et Desrochers, A. (dir.) *L'évaluation de la littératie*, (p. 117-137). Ontario, Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa
- Dionne, É. (2011). Les compétences en évaluation chez les futurs enseignants en littératie. Dans M.-J. Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 335-357). Ontario, Canada : Les Presses de l'Université d'Ottawa
- Durand, M.-J. (2011). L'entrevue comme modalité d'évaluation formative. *Vivre le primaire* 24(4), 40-42.
- Durand, M.-J., et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal, Canada : Éditions Marcel Didier.

- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., et Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34. doi : 10.7202/1021025ar
- Forgette-Giroux, R., Simon, M., et Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perceptions des enseignantes et des enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 384-395.
- Fortin, F., Côté, J., et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Gagné, M. (2014). *Enquête sur les pratiques évaluatives d'enseignantes de deuxième et troisième cycle du primaire*. (Essai de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique (2e édition)*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique (4e édition.)*. Bruxelles : De Boeck.
- Gouvernement du Québec. (2018). Loi sur l'instruction publique. L.R.Q., c. I-13.3. [en ligne] 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)
- Hawken, J. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche. London, Ontario : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabetisation.  
Repéré à [http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE\\_Reseau\\_de\\_chercheurs.pdf](http://www.treaqfp.qc.ca/106/PDF/TROUSSE_Reseau_de_chercheurs.pdf)
- Hébert, M.-H., Boudreau, M., Mélançon, J., Frenette, É. et Laflamme, D. (dir.) (2017). L'évaluation au préscolaire : des outils pour ma classe. Québec, Québec : Université TÉLUQ.
- Jeffrey, D. (2014) Le jugement éthique dans l'évaluation scolaire. Dans Morrissette, J., et Legendre, M.-F. (dir.). *Enseigner et évaluer : Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.

- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., ... et Shiel, G. (2012). Literacy in early childhood and primary education (3-8 years). *National Council for Curriculum and Assessment*, 24.
- Lafortune, L. (2008a). *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise : aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences. Fascicule 1 : Pertinence et nécessité de l'accompagnement en évaluation des apprentissages*. Repéré à <http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>
- Lafortune, L. (2008b). *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise : aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences. Fascicule 5 : Accompagnement d'équipes-cycle pour des pratiques évaluatives du développement de compétences*. Repéré à <http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval, Canada : Éditions Études Vivantes
- Laroui, R., Morel, M., et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120. doi : 10.7202/1024594ar
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. doi : 10.7202/1027404ar
- Laveault, D. (2009). L'évaluation en classe : Des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 1-22. doi : 10.7202/1024929ar
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Sherbrooke.
- McMillan, J.H., Myran, S., et Workman, D. (2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. *Journal of Educational Research*, 95(4), 203-213.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2018). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec, Canada : Légis Québec.  
Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/I-13.3, r. 8>

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEES]. (2015). *Guide de gestion – Édition 2015 : Sanction des études et épreuves ministérielles*. Québec, Canada.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2005a). *Apprendre à lire : Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2005b). *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : Cadre de référence*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009a). *Les échelles des niveaux de compétences : Enseignement primaire 1<sup>er</sup> cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009b). *Progression des apprentissages : Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2011b). *Le choix de notre école à l'heure du bulletin unique*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2014). *Document d'information : Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001a). *La formation à l'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003a). *Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2003b). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Morin, M.-F., Nootens, P., et Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da Investigação às Práticas : Estudos de Natureza Educacional*, 1(2), 18-38.
- Morrisette, S. (2015). La planification globale comme stratégie pour favoriser l'évaluation comme aide à l'apprentissage. *Québec français* (175), 12-13.
- Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, C., Béland, S., et Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(32-2). Repéré à <https://journals.openedition.org/ripes/1073>
- Prud'Homme, R., et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : Guide à l'intervention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, A. M. (2013). *Les pratiques évaluatives d'enseignantes de l'éducation préscolaire: portrait d'une commission scolaire québécoise*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski.
- Roy, A. M., Boudreault, M., et Hébert, M.-H. (2015). La manière de faire l'évaluation à l'éducation préscolaire... pour en connaître plus ! *Revue Préscolaire*, 53(1), 8-10.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Brussels: De Boeck Université.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., et Walpole, S. (2000). Effective Schools and Accomplished Teachers : Lessons about Primary-Grade Instruction in Low-Income Schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121-165.



- Turcotte, C., Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (2004). La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année du primaire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 39(002), 183-198.
- Wren, S. (2000). *The Cognitive Foundations of Learning To Read : A Framework*. The Southwest Educational Development Laboratory. Texas, États-Unis. Repéré à <https://www.sedl.org/reading/framework/framework.pdf>
- Wren, S. (2002). *Methods of Assessing Cognitive Aspects of Early Reading Development*. The Southwest Educational Development Laboratory. Texas, États-Unis. Repéré à <http://www.sedl.org/reading/topics/assessment.pdf>



