

L'évaluation en milieu
défavorisé montréalais :

repositionner la fonction d'aide à l'apprentissage au cœur des pratiques évaluatives



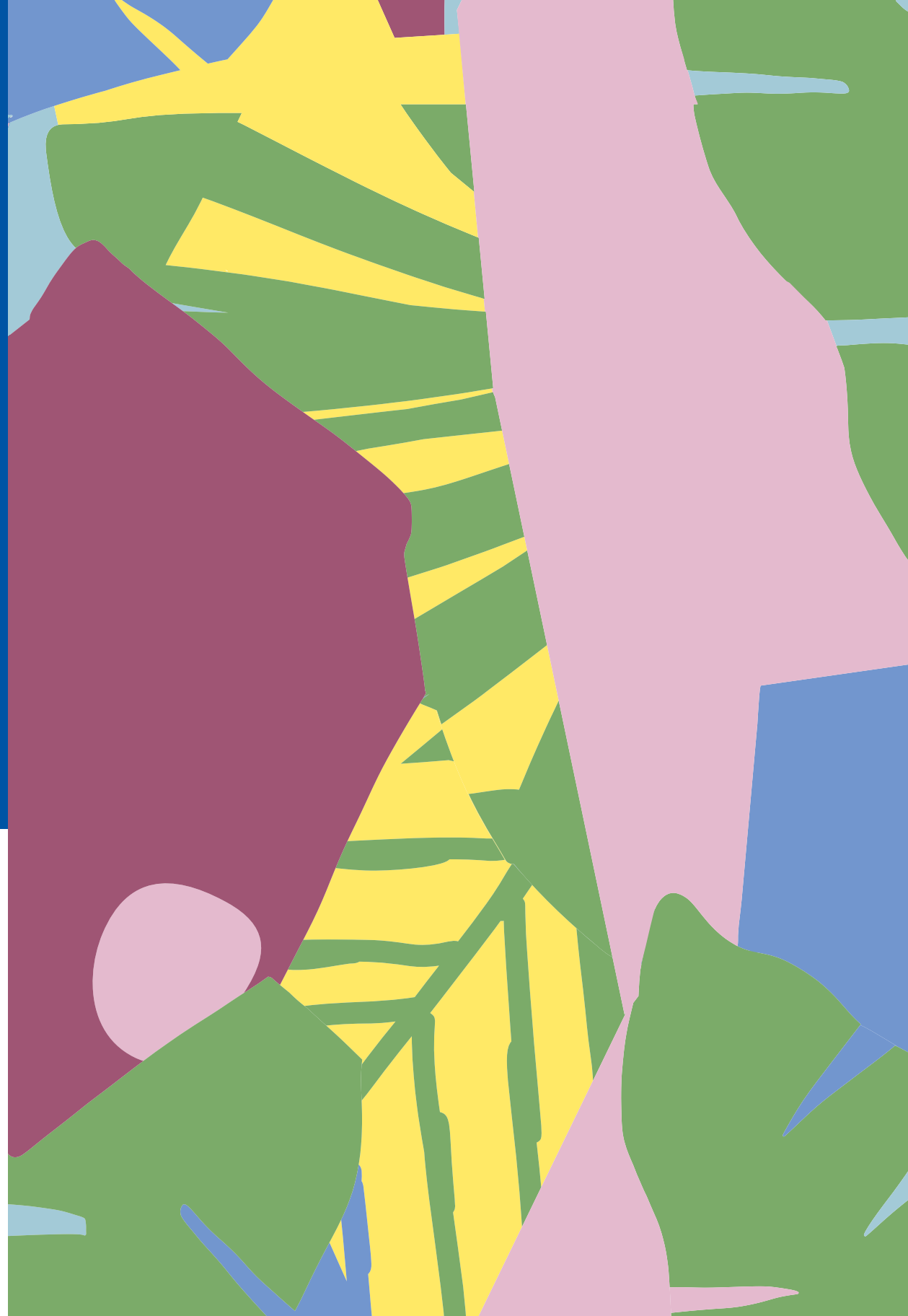
UNE ÉCOLE
MONTRÉLAISE
POUR TOUS

Groupe de codéveloppement* sur l'évaluation : aide à l'apprentissage en milieu défavorisé montréalais

Une école montréalaise pour tous (UEMPT) a mis en place, en 2016, le Groupe de codéveloppement en évaluation des apprentissages, qui regroupe des directions d'école, des conseillers et conseillères pédagogiques, des orthopédagogues et des enseignants et enseignantes de quatre commissions scolaires de Montréal. Des chercheurs et chercheuses se sont également joints à nos rencontres étalées sur une période de deux ans.

Au cours de ces rencontres, nous avons réfléchi aux valeurs fondamentales de l'évaluation : équité, égalité, justice. Plus spécifiquement, nous avons discuté des enjeux et des défis de l'évaluation en milieu défavorisé ainsi que des pratiques évaluatives équitables. Le concept d'équité a été examiné à la lumière de notions connexes — égalité d'accès, égalité des chances, égalité de traitement et égalité de résultats — en vue d'en dégager une compréhension partagée. Nous avons également abordé les thèmes de la rétroaction et de la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement. Ce fascicule présente les résultats de nos travaux.

*Définition de groupe de codéveloppement : groupe de personnes qui réfléchissent, avec des ressources professionnelles d'Une école montréalaise pour tous, à l'intervention en milieu défavorisé, et **qui contribuent au développement continu du cadre d'intervention en milieu défavorisé**, tant théorique que pratique. Duguay et Pierre, 2011.



L'avenir de toute société et de toute communauté se trouve dans l'éducation des enfants et des jeunes, qui en seront les membres de demain. Pourtant, les enfants n'en sont-ils pas déjà des membres actifs? L'éducation consiste à leur transmettre des savoirs (savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre) de façon que chacun puisse s'intégrer et trouver sa place. Les outils qu'ils développent à l'école leur permettent-ils d'être acteurs de leur cheminement et de jouer un rôle dans leur collectivité? Comment l'évaluation doit-elle être comprise et mise en pratique pour devenir un de ces outils?

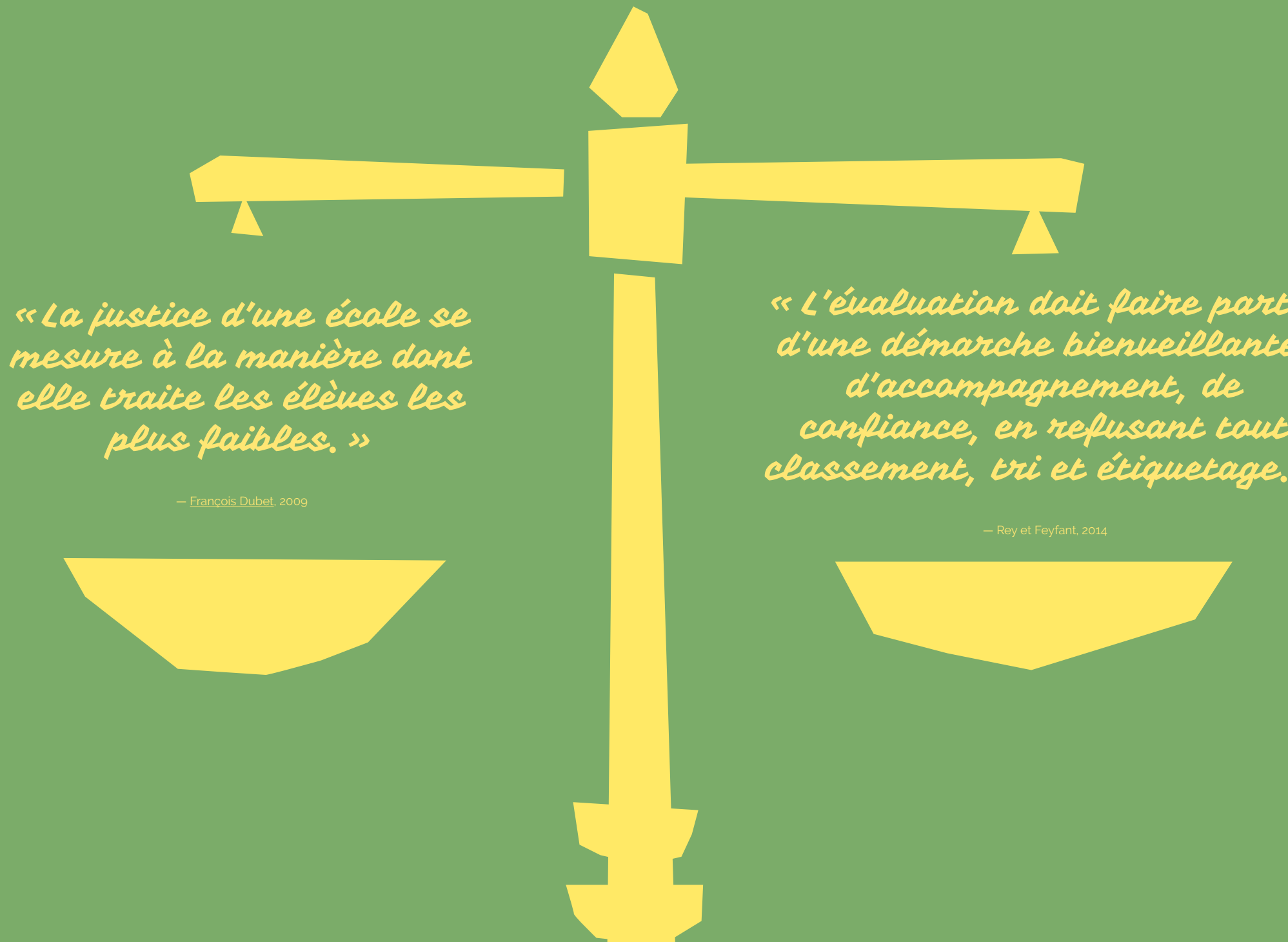
Plusieurs recherches soulignent que l'éducation scolaire, particulièrement dans le contexte actuel, est un instrument incontournable pour favoriser la cohésion sociale et le développement durable, mais surtout pour atteindre l'équité et la justice sociale. Dans cette perspective, l'égalité d'accès à l'école est reconnue comme un droit universel : chaque enfant a droit à l'éducation.

Cependant, si l'égalité d'accès est une condition essentielle pour faire de l'école un instrument de justice et d'équité, elle est loin d'être une condition suffisante. Afin que l'école joue adéquatement ce rôle, il faudrait qu'elle soit elle-même juste et équitable, ce qui n'est pas toujours le cas. En effet, des recherches menées dans différents contextes socioculturels et économiques en viennent au même constat : l'école se caractérise de plus en plus par des ségrégations sociales indirectes, souvent difficiles à détecter et à démontrer, et généralement balisées par les politiques publiques et institutionnelles. Ceci signifie entre autres qu'on observe des écarts de réussite notoires entre les élèves issus de différents milieux sociaux. Plus prégnantes dans les milieux urbains, les ségrégations affectent davantage les élèves issus des familles défavorisées. À cet égard, Montréal n'échappe pas au constat. En témoigne le fait que davantage d'élèves qui fréquentent les écoles situées en milieu défavorisé de la région montréalaise sont à risque d'échec et de décrochage scolaire.

Sans surprise, on observe que les « perdants » sont surreprésentés dans les milieux socioéconomiques défavorisés, qui sont aussi ceux dont la culture familiale est la plus éloignée de l'école : « Comparativement aux autres jeunes Québécois, l'état de la réussite scolaire des élèves des milieux défavorisés n'a pas véritablement progressé au cours des dernières décennies, et cela, en dépit des efforts déployés par l'État dans la lutte contre les inégalités scolaires » (Lapointe 2014 : 117). Les données de l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ELDEQ) indiquent elles aussi que le fait de vivre dans un milieu défavorisé est associé à un plus grand risque de décrocher avant la fin du secondaire (Janosz et autres 2013; Conseil supérieur de l'éducation 2016 : 13-14).

La mission de UEMPT est de contribuer à la réussite scolaire et éducative de **tous les élèves** issus de milieux défavorisés montréalais. Persuadés qu'une éducation juste et équitable constitue la clé pour parvenir à une société plus juste, nous avons porté un regard sur les pratiques pédagogiques contribuant à offrir une telle éducation à ces élèves. Ce texte traitera des pratiques évaluatives dans les classes et plus particulièrement de la fonction aide à l'apprentissage.

INTRO DUCTION



« La justice d'une école se mesure à la manière dont elle traite les élèves les plus faibles. »

— François Dubet, 2009

« L'évaluation doit faire partie d'une démarche bienveillante, d'accompagnement, de confiance, en refusant tout classement, tri et étiquetage. »

— Rey et Feyfant, 2014

Politique de l'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003)

Selon la Politique d'évaluation des apprentissages, l'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages à partir de données recueillies, analysées et interprétées en vue de décisions pédagogiques et administratives.

Cette politique présente deux fonctions : la reconnaissance des compétences et l'aide à l'apprentissage.

« Les études ont montré que l'utilisation de l'évaluation au service de l'apprentissage contribue largement à améliorer le rendement des élèves et que cette amélioration est la plus forte chez les élèves les moins performants. »

— Black et William, 1998

Cité dans Ministère de l'Éducation de l'Ontario 2013, p. 30

LA FONCTION D'AIDE À L'APPRENTISSAGE

La fonction d'aide à l'apprentissage a été privilégiée parce qu'elle permet de mieux soutenir les élèves issus de milieux défavorisés, favorisant ainsi leur réussite scolaire et éducative. En effet, des recherches confirment que l'évaluation au service de l'apprentissage est l'un des moyens les plus efficaces pour améliorer l'apprentissage et rehausser les normes parce qu'elle aide les élèves à apprendre plus.

Les travaux du groupe de codéveloppement sur l'évaluation comme aide à l'apprentissage en milieu défavorisé ont permis de dégager plusieurs principes à mettre de l'avant pour guider les pratiques évaluatives. Toutefois, dans ce contexte, nous sommes d'avis que les milieux scolaires doivent s'appuyer avant tout sur le principe suivant : **prioriser l'apprentissage avant de porter un jugement.**

PRIORISER L'APPRENTISSAGE AVANT DE PORTER UN JUGEMENT



Prioriser l'apprentissage est l'un des principes de base pour assurer la réussite éducative dans les écoles de milieux défavorisés, comme en témoignent plusieurs recherches (Archambault, Garon, Harnois 2011).

La vision éducative des écoles qui priorisent l'apprentissage se traduit donc dans des orientations et dans une direction qui prennent en compte l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Cette vision s'incarne dans la conviction que l'on doit soutenir les élèves dans leur processus d'apprentissage plutôt que d'accorder simplement de l'importance au résultat d'une évaluation.

Le rôle de l'enseignant est d'observer l'élève en train d'apprendre, puis de recueillir une variété de données illustrant son cheminement et d'interpréter ces observations et ces données sous l'angle du soutien à apporter, plutôt qu'uniquement sous l'angle de la reconnaissance des compétences. Il consiste aussi à donner une rétroaction efficace de types cognitif et métacognitif afin de réguler son enseignement, c'est-à-dire de vérifier jusqu'à quel point son intervention produit les effets escomptés sur les apprentissages des élèves et de s'ajuster si nécessaire. Dans ce contexte, l'élève joue un rôle plus actif, notamment en nommant mieux ce qu'il a appris et en identifiant les moyens qui l'ont aidé à apprendre — ce qui lui permet de prendre davantage en charge ses apprentissages.

L'importance particulière de ce principe en milieu défavorisé s'explique par le contexte spécifique des écoles de ces milieux, où les élèves arrivent en classe avec une expérience d'apprentissage qui peut être différente des modes d'apprentissage attendus.

Considérant cette particularité, il est essentiel de prioriser l'apprentissage, c'est-à-dire de porter une attention au cheminement des élèves, avant de porter un jugement sur leurs accomplissements. Pour actualiser ce principe, nous devons particulièrement :

OPTIMISER LE TEMPS D'APPRENTISSAGE

+

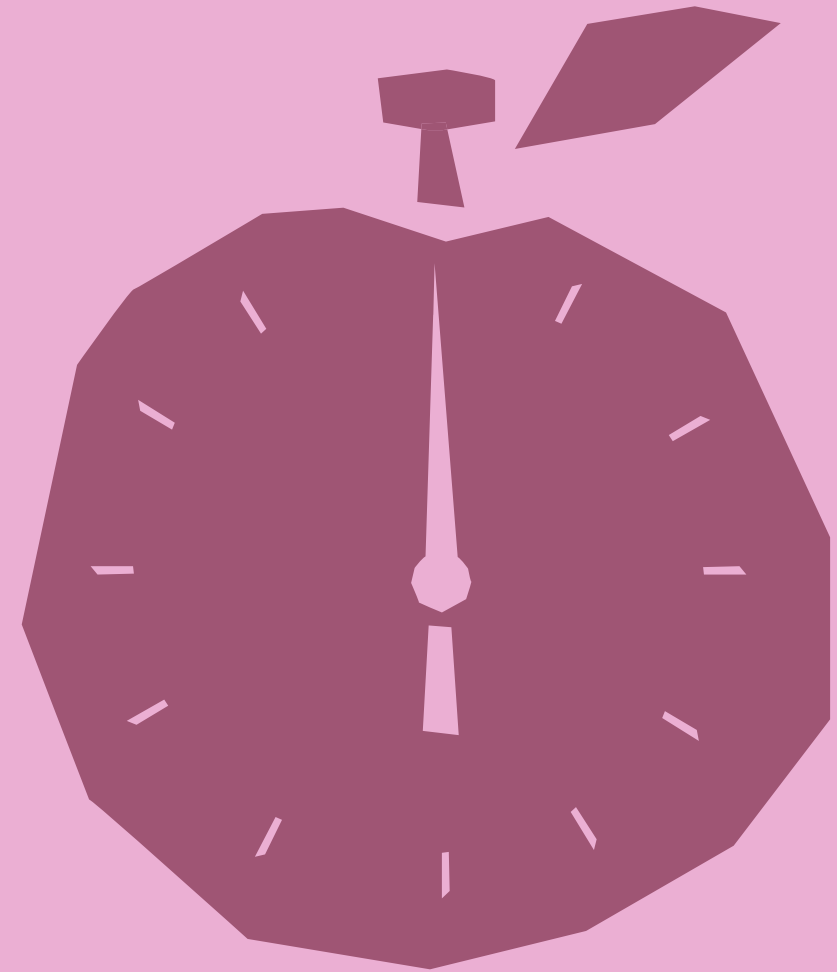
VALORISER LE JUGEMENT PROFESSIONNEL

Optimiser le temps d'apprentissage

Porter attention au processus d'apprentissage implique d'**optimiser le temps accordé à l'apprentissage**. Concrètement, cela signifie que l'enseignant doit veiller à maintenir l'engagement cognitif et social de tous les élèves. Il doit profiter de tous les contextes qu'offre le milieu scolaire pour y parvenir. Autrement dit, il s'agit d'observer si les élèves sont engagés dans une tâche, réfléchissent, font des liens, se posent des questions, réalisent un apprentissage qu'ils pourront nommer et réutiliser.

« L'évaluation soutien à l'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant des échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours. »

— Allal et Laveault 2009 : 102; Laveault 2012 : 116





Valoriser le jugement professionnel

Le jugement professionnel est un acte de discernement qui doit s'appuyer sur des cadres de référence, permettant ainsi d'apprécier les progrès de l'élève à leur juste valeur, avec bon sens et clarté. Il implique que l'on reconnaisse l'identité, la culture, les connaissances de l'élève afin de le soutenir dans la construction de ses apprentissages. De plus, le jugement professionnel implique que l'enseignant ou l'enseignante agisse de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. Il ou elle « envisage les conséquences pratiques et morales de ses actions » (Mottier Lopez et Allal 2010 dans Rey et feyfant, 2014).

Le jugement professionnel de l'enseignant se développe par des interactions avec d'autres membres de l'équipe-école pour construire des jugements nuancés dans la perspective de la fonction d'aide à l'apprentissage, impliquant ainsi une analyse et une régulation continues de sa pratique (Lafortune 2009). Ce jugement ne provient pas uniquement de l'accumulation d'un bagage d'expériences, il implique également un certain recul par rapport à cette expérience, recul qui permet la remise en question et l'adaptation de ses pratiques d'enseignement, notamment des pratiques évaluatives priorisant l'apprentissage.

L'exercice du jugement professionnel suppose donc de la réflexion, de la cohérence entre les croyances et les pratiques, les pensées et les actions, et une tolérance de l'incertitude (Lafortune et Allal 2008).

« Lorsqu'on estime que ce sont nos élèves qui sont les points de départ de notre planification de cours, et non pas la matière à enseigner ni les manuels scolaires, nous reconnaissons l'importance de connaître les besoins et les préférences de nos élèves en matière d'apprentissage afin de pouvoir y satisfaire grâce à diverses options offertes en classe. »

Conclusion

Il est important de redonner à la fonction de l'évaluation **aide à l'apprentissage** toute sa valeur. Selon Une école montréalaise pour tous, cette fonction permet de reconnaître et de légitimer les apprentissages des élèves issus des milieux défavorisés montréalais. Elle les amène à prendre conscience de leurs ressources et du pouvoir qu'ils ont sur leurs apprentissages, et à accéder ainsi à la réussite scolaire et éducative.

Si l'on postule que cette prise de conscience peut installer des comportements d'apprentissage durables chez les élèves, nous pouvons penser que la fonction d'aide à l'apprentissage peut non seulement favoriser la participation et l'implication de l'élève dans son parcours scolaire, mais également son engagement dans sa vie en société.

En conclusion, Une école montréalaise pour tous réaffirme que des pratiques évaluatives centrées sur le principe **prioriser l'apprentissage avant de porter un jugement** diminuent les écarts de réussite et de persévérance scolaire entre les élèves issus de milieux défavorisés et ceux de milieux plus favorisés montréalais.

« Il nous appartient de faire en sorte d'amenuiser les écarts d'origines plutôt que de les consacrer ou de les accroître. »

— [Marc-André Deniger](#) 2008

Une école montréalaise pour tous **préconise donc**
les actions suivantes :

**OFFRIR À L'ÉLÈVE DIFFÉRENTES
OCCASIONS DE DÉMONTRER
SES COMPÉTENCES DANS DES
CONTEXTES VARIÉS;**

OPTIMISER LE TEMPS D'APPRENTISSAGE;

**OFFRIR UNE RÉTROACTION EFFICACE
À L'ÉLÈVE, DE TYPE COGNITIF ET
MÉTACOGNITIF, TOUT AU LONG DU
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE;**

**CONSIDÉRER L'ERREUR COMME
UN LEVIER D'APPRENTISSAGE;**

**VARIER LES PREUVES D'APPRENTISSAGE
ET ÉVITER L'EXCÈS D'EXAMENS.**

Avoir une vision claire et partagée de l'évaluation comme aide à l'apprentissage

Quelle est ma vision de l'évaluation comme aide à l'apprentissage en milieu défavorisé ? Est-elle claire et partagée avec les intervenants de mon cycle et mon équipe-école ? Sinon...

En quoi mes pratiques évaluatives témoignent-elles du fait que j'entretiens des attentes élevées envers tous mes élèves ?

Comment l'évaluation peut-elle motiver mes élèves ?

Comment faire en sorte que l'évaluation aide mes élèves ?

Planifier son enseignement et son évaluation

En quoi ma planification tient-elle compte des rythmes d'apprentissage de mes élèves ?

Est-ce que tous les élèves apprennent au même rythme ? Sinon, quand doit-on les évaluer ?

De quelle manière mes pratiques évaluatives permettent-elles à tous mes élèves de parler d'eux comme apprenants ?

Quels sont les critères que j'utilise pour porter un jugement sur les apprentissages réalisés ?

Quelles sont/seront les preuves, les traces d'apprentissage sur lesquelles je m'appuierai pour poser un jugement ?

Quelles traces doit-on remettre à l'élève ?

Est-ce que les traces ou les preuves d'apprentissage retenues sont suffisantes, variées et pertinentes ? Sinon...

Quels sont les ajustements apportés à ma planification et à mon enseignement ?

Comment vais-je soutenir tous mes élèves en cours d'apprentissage pour les amener à réussir ?

Qu'est-ce que la régulation de l'enseignement ?

Sur quoi doit porter et s'appuyer la régulation de mon enseignement ?

Quand dois-je réguler mon enseignement ?

Soutenir les élèves dans leurs apprentissages

Comment mon milieu a-t-il une compréhension partagée de ce que l'on entend par soutenir les élèves dans leurs apprentissages ?

Comment est-ce que je tiens compte des connaissances antérieures de mes élèves, de leurs expériences variées et de leurs champs d'intérêt ?

Comment ai-je tenu compte des différences, dans l'organisation de ma classe ? En quoi ai-je favorisé l'émergence des différences ?

Comment est-ce que j'assure les interactions entre les élèves ?

De quelles façons les élèves peuvent-ils démontrer leurs apprentissages ?

Comment mes rétroactions peuvent-elles soutenir les élèves dans leur processus d'apprentissage ?

Qui d'autre peut contribuer à soutenir l'apprentissage ?

Comment ma collaboration avec les différents intervenants me permet-elle d'aider mes élèves ?

De quelle façon est-ce que je communique avec l'élève afin de le soutenir ?

Comment faire en sorte que l'élève puisse se réajuster dans ses apprentissages ?

Comment se servir de l'erreur comme levier pour soutenir l'apprentissage ?

Comment puis-je avoir le point de vue de l'élève sur ses apprentissages ?

Pourquoi est-il important de communiquer avec tous les parents ? Quoi et comment communiquer ?

QUESTIONNEMENT
POUR SUSCITER
ET POURSUIVRE
LA RÉFLEXION

Références bibliographiques

ALLAL, Linda, et Louise LAFORTUNE (2008). *À la recherche du jugement professionnel*. Trois-Rivières, Presses de l'Université de Trois-Rivières.

ARCHAMBAULT, Jean, et Chantale RICHER (2007). *Une école pour apprendre*, Montréal, Chenelière Éducation.

ARCHAMBAULT, Jean, Roseline GARON et Li HARNOIS (2011). *Diriger une école en milieu défavorisé: Des caractéristiques des écoles performantes, provenant de la documentation scientifique, Mise à jour de 2006 et de 2008*. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise, [En ligne]. <https://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Profil-Direction-Diriger-ecole-milieu-defavorise-Characteristiques.pdf>

ARCHAMBAULT, Jean, et Li HARNOIS (2010). *La justice sociale en éducation, les faits saillants tirés de la littérature scientifique et professionnelle*. Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise, p. 83

DENIGER, Marc-André (2008). « Les inégalités sociales à l'école : gare aux mythes! », *Vivre le primaire*, dossier spécial Science et technologie, Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP).

DUBET, François, et Marie DURU-BELLAT (2004). « Qu'est-ce qu'une école juste? », *Revue française de pédagogie*, vol. 146, p. 105-114.

DURANT, Micheline-Joanne, et Roch CHOUINARD (2012). *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montréal, Éditions Hurtubise.

LAFORTUNE, Louise, et autres (2009). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LAVEAULT, Dany (2008). « Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 3, p. 483-500.

OCDE-CERI (2008). *Évaluer l'apprentissage. L'évaluation formative*, [En ligne]. <http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearch/innovationandpolicyapprendreauxxiemesielercherche/innovationetpolitiques/40604126.pdf>

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2013). *L'apprentissage pour tous*, [En ligne]. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf>

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2007a). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*, [En ligne]. www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentsuccess/ecoute7_8Brch.pdf

QUÉBEC. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, CSE.
QUÉBEC. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2016). *Remettre le cap sur l'équité*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, Québec, CSE.

QUÉBEC. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010, Québec, CSE.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeu nes/prform2001.pdf

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*, [En ligne]. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf

REY, Olivier, et Annie FEYFANT (2014). « Évaluer pour mieux faire apprendre », *Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation*, no 94.



Contribution

Participants et participantes au Groupe de codéveloppement —

CSDM, CSMB, CSPI, EMSB, LBPSB: Véronica Amar-Ovadia, Gérald Bélanger, Thérèse Bichara, Line Bourbonnais, Nicolas Bouffard, Scheila Brice, Helder Cintrao, Jackie Dare, Deborah Dixon, Julie Duchesneau, Christine Forgues, Karine Fournier, France Gadoury, Mohamed Gaouaoui, Jessica-Rose Garofalo, Valérie Gagné, Rose Garofalo, Line Germain, Julie Grenier, Marie-Ève Guérin, Catherine Harel, Holly Kusiewicz, Sylvie Labonté, Sabrina Légaré, Catherine Legault, Kathleen Legault, Martine Legault Ciccia, Stéphan Lenoir, Dominique Ménard, Christian Milliard, Illya Mitsopoulos, Isabelle Naud, Sonia Ouellet, Camille-Andrée Pelletier, Marylene Perron, Geneviève Poitras, Jennifer Poupart, Danielle Roberge, Catherine Touchette, Ariane Tremblay-Girard, Geneviève Troli, Sabine Zamor

Chercheur:

Pierre Canisius Kamanzi, Université de Montréal

UEMPT:

Dominique Chouinard, Ivana Colatriano, Li Harnois, Louise Jutras, Philippe Labrosse, Lude Pierre, Nancy Saltarelli

Comité de rédaction:

Marie-Ève Guérin CSDM, Sylvie Labonté CSPI, Stéphan Lenoir CSDM, Camille-Andrée Pelletier CSMB, Ariane Tremblay-Girard CSPI et l'équipe UEMPT.

Design graphique:

byHAUS

Révision linguistique:

Hélène Larue

Document de travail - octobre 2019



UNE ÉCOLE
MONTREALAISE
POUR TOUS

Une école montréalaise pour tous

Ministère de l'Éducation
et de l'Enseignement supérieur

600, rue Fullum, 10^e étage
Montréal (Québec) H2K 4L1

ecolemontrealaise@re-mtl.qc.ca
514 873-0041

ecolemontrealaise.info