



TITRE: ÉVALUATION FORMATIVE DANS LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DU CHILI

AUTEUR: RUMINOT CAROLINA

PUBLICATION: ACTES DU HUITIÈME COLLOQUE DE L'ESPACE MATHÉMATIQUE FRANCOPHONE – EMF 2022

DIRECTEUR: ADOLPHE COSSI ADIHOUE, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (CANADA/BÉNIN) AVEC L'APPUI DES MEMBRES DU COMITÉ SCIENTIFIQUE ET DES RESPONSABLES DES GROUPES DE TRAVAIL ET PROJETS SPÉCIAUX

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

ANNÉE: 2023

PAGES: 1002 - 1014

ISBN: 978-2-7622-0366-0

URI:

DOI:

Évaluation formative dans les pratiques des enseignants du Chili

RUMINOT Carolina

Résumé – Cette recherche examine l'état actuel des connaissances, des contraintes et des défis existants dans la pratique de l'évaluation formative chez des enseignants du primaire au Chili. D'après les résultats de dix-sept entrevues réalisées à la suite d'une formation de dix ateliers de développement professionnel, les enseignants de l'étude démontrent une préoccupation à repenser leurs pratiques évaluatives en salle de classe. Cependant, une approche pédagogique traditionnelle continue à être mobilisée, d'une part en raison du manque de formation et aussi en raison de la forte concentration du système éducatif sur l'évaluation standardisée.

Mots-clefs : Évaluation des apprentissages, enseignement des mathématiques, articulation des pratiques d'enseignement et d'évaluation, évaluation standardisée.

Abstract – This research examines the current state of knowledge, the constraints, and the existing challenges in the practice of formative assessment among primary school teachers in Chile. According to the results of 17 conducted interviews, following ten professional development workshops, the teachers show concern to rethink their assessment practices in the classroom. However, a traditional teaching approach continues to be used, partly because of the lack of training and also because of the strong focus on standardized assessment by the educational system.

Keywords: Assessment of learning, mathematics teaching, teaching and assessment practice harmonization, standardized assessment.

Introduction et problématique

Au niveau national au Chili, la mise en place d'évaluations formatives (Black et Wiliam 1998, Suurtamm et *al.*, 2016) en classe est une exigence ministérielle qui pèse sur les écoles. Il y a un fort intérêt à former les enseignants pour développer des compétences dans l'évaluation des apprentissages et la diversification des stratégies d'enseignement pour améliorer l'apprentissage chez les élèves. Cependant, il existe un système de responsabilité (*accountability*) ancré dans la culture nationale. Ce système d'évaluation est utilisé pour informer et prendre des décisions au niveau des politiques et des programmes, et est largement utilisé par les écoles pour préparer les élèves et, dans certains cas, pour définir des projets éducatifs spécifiques au sein de la plupart des établissements. (Ruminot, 2014; 2017).

L'investigation sur l'évaluation des apprentissages est en croissance constante, au niveau de la sphère internationale. Cependant, nous ne pouvons pas soutenir un tel argument dans le contexte chilien, car jusqu'à ce jour, peu d'écrits scientifiques rendent du potentiel de l'évaluation formative dans la formation des élèves. Malgré cette pénurie de travaux, le gouvernement de ce pays ne ménage point ses efforts pour améliorer les pratiques évaluatives des élèves, comme le montre l'élaboration de nombreux textes d'encadrement et d'orientation tels que le *Décret 67; Evaluación Formativa en el Aula: Orientaciones para directivos; Política para el Fortalecimiento de la Evaluación en Aula* (Mineduc, 2018). Dans ses nombreux textes visant à encadrer les pratiques d'évaluation au Chili, le Mineduc informe la communauté éducative sur les différentes régulations que doivent prendre en compte les responsables d'établissements scolaires de l'éducation de base au moment de la planification de leurs règlements en matière d'évaluation, de qualification et de promotion des élèves.

S'appuyant sur l'analyse d'entrevues menées auprès de 17 enseignantes d'une école de Santiago du Chili, la présente recherche examine l'état actuel des connaissances, les contraintes et les défis existants dans la pratique de l'évaluation et de l'enseignement des mathématiques chez les enseignants du primaire. L'étude s'intéresse aux pratiques d'évaluation formative et d'enseignement des mathématiques pour en comprendre les conceptions sur lesquelles elles sont fondées. Cet article s'organise autour de la question suivante : que savent les enseignants de l'évaluation formative et comment négocient-ils l'utilisation des évaluations sommatives et formatives ?

Conceptualisation théorique

L'évaluation constitue un essentiel dans la planification des pratiques d'enseignement-apprentissage (Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO), 2010 ; Pérez-Cotapos et Taut, 2016). Elle rend compte de l'état de progression et d'assimilation des activités (Ministère de l'Éducation du Chili, 2018 s.d.), et prépare la quête de procédés visant à combler les lacunes identifiées. De nombreux travaux ont révélé que l'évaluation est un incontournable dans le processus d'enseignement-apprentissage et c'est dans cette perspective que Pérez-Cotapos et Taut (2016) la conçoivent comme un processus

qui fournit des informations fiables au sujet des apprentissages de chaque élève (ses forces et ses faiblesses) et de la rétroaction afin d'améliorer les pratiques d'enseignement.

Évaluation formative

Il est difficile de définir avec précision les paramètres exacts dans lesquels prennent place les évaluations formatives, étant donné qu'il n'existe pas de consensus clair à ce sujet dans la communauté scientifique. Il apparaît que ce terme tend à regrouper tout un éventail de pratiques formelles et informelles dont les enseignants font usage en salle de classe pour soutenir les élèves dans leur apprentissage. Black et Wiliam (2009) arguent que les évaluations formatives sont chapeautées par cinq stratégies qui, pour être matérialisées, nécessitent la collaboration de trois acteurs, à savoir l'enseignant, l'élève et les pairs. La fonction capitale dont est investi l'enseignant est de s'assurer que tous les moyens raisonnables sont mis en œuvre pour amenuiser toute distance ou obstacle séparant l'élève de son objectif. Pour ce faire, Black et Wiliam (2009) esquissent cinq stratégies : *établir les intentions et critères d'apprentissage ; favoriser les discussions de groupe ou autres tâches d'apprentissage ; fournir une rétroaction concourant au progrès des élèves ; amener les élèves à travailler de concert ensemble ; montrer aux élèves qu'ils sont les premiers artisans de leur succès.*

La différenciation des intentions des évaluations (MÉO, 2010) permet de mieux comprendre leur propos et les intégrer de manière pertinente au processus d'enseignement et d'apprentissage. *L'évaluation au service de l'apprentissage* a pour premier but, comme toute évaluation, d'améliorer l'apprentissage de l'élève. Elle vise à recueillir et à interpréter les preuves d'apprentissage lors des évaluations diagnostiques et formatives, afin d'informer tant au personnel enseignant qu'à l'élève des apprentissages cibles, d'établir où l'élève se situe dans son apprentissage et de déterminer ce qui doit être fait pour y arriver. Les pratiques courantes sont : résultats d'apprentissage¹, les preuves d'apprentissage², les critères d'évaluation³ et la rétroaction descriptive. De plus, ici, les renseignements sont tirés de sources diverses, comme les observations, les conversations, les discussions, le questionnement, les conférences, les devoirs, le travail en équipe, les démonstrations, les projets, les portfolios, etc. *L'évaluation en tant qu'apprentissage* a pour but principal de favoriser l'autorégulation chez l'élève. Ses caractéristiques métacognitives amènent l'élève à apprendre par la rétroaction et à comprendre où elle ou il en est dans son apprentissage. D'après, Earl (2012) « il ne suffit pas de faire de l'élève un collaborateur du processus d'évaluation, mais un acteur critique qui fait le lien entre évaluation et apprentissage », c'est un moyen efficace pour mettre en place les stratégies d'évaluation

1. Ils sont des énoncés brefs, concis et précis qui décrivent, dans un langage que l'élève comprend, ce qu'elle ou il doit connaître et faire à la fin d'une leçon ou d'une série de leçons.

2. Ensemble d'évaluation (formative ou sommative) qui démontre de ce que l'élève connaît, peut faire et peut exprimer. Ils permettent à l'enseignant d'exercer un jugement professionnel de qualité au sujet de l'apprentissage de l'élève.

3. Ils sont des énoncés, élaborés idéalement avec les élèves, qui décrivent clairement ce qui est requis pour satisfaire les résultats d'apprentissage. Ils permettent de décrire à quoi ressemble une tâche réussie.

comme l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et d'objectifs d'apprentissage personnels⁴. *L'évaluation de l'apprentissage* est un processus qui consiste à juger la qualité du travail accompli par l'élève en fonction des normes de performance établies pour déterminer la note finale représentant cette qualité. Ce processus tient compte de toutes les preuves d'apprentissage provenant d'observations, de conversations et de productions, d'évaluation appelé par *triangulation* (Davis 2007). Pour Davies sont des preuves par *triangulation* c'est-à-dire par des observations, des conversations et des productions : « *En utilisant la triangulation, on tient compte de tous les styles d'apprentissage et l'on engage tous et toutes les élèves, y compris ceux et celles qui éprouvent de la difficulté à s'exprimer par écrit et ceux et celles qui n'ont pas l'habileté d'entreprendre une tâche d'évaluation écrite en vue de montrer leur apprentissage.* » — Anne Davies (Traduction libre)

Dilemmes d'évaluation

Appelés à diversifier leurs pratiques évaluatives qui s'inscrivent dans les postulats de l'école moderne, les enseignants se retrouvent à bien des égards voués à surmonter des défis que Suurtamm et Koch (2014) appellent les dilemmes d'enseignants. Le cadre de Windschitl (2002), adapté et repris par Suurtamm et Koch (2014) et Suurtamm *et al.*, (2016), présente quatre types d'enjeux propres au contexte d'enseignants dans leurs pratiques évaluatives ; ce même cadre servira de base d'analyse pour cette recherche. Les dilemmes peuvent être politiques, culturels, pédagogiques et conceptuels. Concernant le dilemme politique, les pratiques enseignantes entrent en tension avec l'école, le district ou les politiques provinciales en milieu éducatif, en ceci que les enseignants se voient responsables de suivre certains mandats ministériels et institutionnels en matière d'évaluation, notamment la passation des évaluations standardisées (Eizadirad, *et al.*, 2016). Cette contrainte provoque une tension ambivalente quant à la finalité éducative des contenus à faire apprendre aux élèves: est-ce pour le développement individualisé de leur potentiel ou pour créer des humains capables de répondre aux besoins administratifs, entrepreneuriaux et scientifiques du monde social actuel ? (Radford, 2020). Suurtamm et Koch (2014) relèvent justement ce dilemme politique qui est celui de la conciliation de la pensée actuelle entourant l'évaluation avec les contraintes pouvant être basées sur les bulletins préconçus, la représentation d'évaluations en pourcentages ou les exigences des évaluations en classe et à grande échelle. Les enseignants peuvent également faire face à des dilemmes culturels. Ceux-ci surviennent lorsque de nouvelles pratiques évaluatives tentent de changer la culture de la classe ou de l'école. Suurtamm et Koch (2014) citent l'exemple de l'influence des approches d'évaluation des collègues ou bien la rupture du contrat didactique, notamment dans la réponse aux attentes des élèves, des parents ou des administrateurs dans la notation. Ensuite, les dilemmes pédagogiques concernent l'enseignant lorsqu'il fait face à la conception et à la mise en place des outils et des tâches d'évaluation. Cela peut être le cas avec l'adoption de la triangulation des preuves d'apprentissages (Davies, 2007) où les élèves deviennent plus impliqués dans le processus d'évaluation et que de nou-

4. Grâce à la rétroaction, l'élève développe ses habiletés à s'autoévaluer, elle ou il reconnaît précisément ce qu'elle ou il doit faire pour améliorer son apprentissage et planifier les prochaines étapes.

velles grilles de correction sont mises en place (Suurtamm et Koch, 2014; Suurtamm et *al.*, 2016). Quant aux dilemmes conceptuels, Suurtamm et Koch (2014) les définissent comme des tensions entourant les buts de l'évaluation et de l'enseignement et apprentissage des mathématiques. L'enjeu de comprendre les différents objectifs de l'évaluation peut être un dilemme conceptuel, tout comme la tension entre les nouvelles approches en évaluation et l'approche traditionnelle vécue en tant qu'ancien élève (Fagnant et Goffin, 2017).

Méthodologie

Cette recherche a été réalisée auprès d'un groupe de dix-sept enseignantes du primaire (1^{er} à la 3^e année), moyen cycle (4^e à la 6^e année) dans une même institution éducative, à la suite de la présentation de notre projet, elles ont volontairement accepté de participer à cette recherche. Nous avons réalisé dix ateliers de développement professionnel dans le domaine de l'évaluation formative et de la diversification des stratégies d'enseignement des mathématiques. Spécifiquement, nous avons examiné les contenus associés au sens du nombre et sens des opérations arithmétiques. Les ateliers ont été dispensés sur dix semaines, chaque session durant une heure, après quoi nous avons interviewé chaque enseignant pendant une heure. Dans cette communication pour mettre en évidence l'état actuel des connaissances, des contraintes et des défis existants dans la pratique de l'évaluation formative chez des enseignants, nous nous concentrons sur les conversations avec les enseignantes lors des entretiens. Les données collectées des entrevues semi-dirigées reposent sur quatre volets :

- Expérience professionnelle. À travers ce volet nous avons voulu connaître la formation initiale des enseignants, les années d'expérience en enseignement, en enseignement des mathématiques, depuis quand elles travaillaient dans cette école, ainsi que des responsabilités autres que l'enseignement dans l'institution éducative.
- Connaissance et formation continue sur le thème d'évaluation des apprentissages et enseignement des mathématiques. Deux questions très précises ont été posées concernant la formation continue lors des dix dernières années au sujet des politiques évaluatives, l'évaluation des apprentissages et l'enseignement des mathématiques (Exemples : cours, séminaires, experts à charge, etc.).
- Pratiques d'évaluation des apprentissages en mathématiques. Nous avons interrogé aux enseignantes dans le premier moment sur les types de pratiques plus présentes dans son enseignement et la façon dont elles intègrent ces pratiques d'évaluation à l'enseignement des mathématiques. Dans un deuxième moment, nous avons cherché à comprendre si les enseignantes saisissent que les pratiques d'évaluation améliorent l'apprentissage chez ses élèves et si elles rencontraient de défis dans la mise en œuvre des pratiques d'évaluation.
- Pratiques d'enseignement en mathématiques. Étant donné que ce projet s'inscrit dans un contexte de développement professionnel, nous avons accordé de nous centrer sur le thème de la diversification des stratégies dans l'enseignement des opérations arithmétiques. En conséquence, les discussions ont été autour des stratégies utilisées pour enseigner les quatre opérations chez les élèves.

Concernant l'analyse des données issues des entretiens semi-dirigés, une analyse thématique et une catégorisation des données ont été réalisées. Dans une première phase, une analyse préliminaire des transcriptions a été effectuée, qui a consisté en une lecture et une première catégorisation des données qualitatives. Puis, dans une deuxième étape d'analyse, les données ont été soumises à un processus d'analyse plus détaillé à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives Nvivo, ce qui a permis d'identifier les nœuds et de coder les données, pouvant ainsi confirmer les catégorisations préconçues et identifier des thématiques émergentes répondant aux objectifs de la recherche. Pour mieux comprendre l'état des connaissances des enseignantes, nous nous appuyons des travaux de recherche principalement ceux de Black et Wiliam (1998; 2009) et Suurtamm *et al.* (2016). Pour répondre à la question de savoir comment les enseignantes négocient-elles la mise en application des évaluations.

Résultats et discussion

Formation initiale et continue des enseignants sur l'évaluation formative

Nous avons constaté que malgré la politique sur l'implantation de l'évaluation de formative ou appelée « de processus » du Décret 67 (Mineduc, 2018) les enseignantes ne se sont pas formées à travers un programme formel durant ces derniers dix ans pour ce type d'évaluation de salle de classe. Deux des dix-sept enseignantes participantes déclarent avoir été formées au sujet de l'évaluation des apprentissages. Une des enseignantes avait effectué une maîtrise en évaluation et l'autre avait fait une autoformation sur le sujet. Toutefois, les enseignantes ont déclaré d'utiliser différents types et pratiques d'évaluation. Parmi ceux-ci la rétroaction, l'évaluation diagnostique, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et des tâches formatives ont été évoquées. Faisant référence à la rétroaction, une enseignante souligne :

« (...) en salle de classe, la rétroaction était constante. En regardant et observant directement, tout de suite. Comme on disait avec mes collègues (on peut observer)⁵ comment ils tiennent un crayon jusqu'à leur langage corporel, leur aisance avec les mathématiques, ça nous renseigne sur ce qu'ils aiment, ce qu'ils n'aiment pas. C'est possible d'interpréter les actions des élèves, et la rétroaction est plus riche autant de façon formelle en disant à l'élève « tu as bien fait ici, on peut changer ici, on peut faire autrement. Qu'est-ce que tu ne comprends pas? Parce que cette partie est plus complexe, pourquoi tu ne comprends pas? » Même le pair peut m'aider dans ce cas-ci. »

5. Nous avons voulu garder les explications des enseignants, toutefois, nous a apparu nécessaire d'ajouter en parenthèses plus de détails dans leurs phrases pour les rendre plus claires.

Cette enseignante avait montré, une bonne compréhension des différentes intentions de l'évaluation, nonobstant, ses connaissances sur la rétroaction restent limitées. La deuxième enseignante nous a partagé différentes stratégies mises en place en salle de classe comme la création de grilles d'évaluation, l'évaluation par les pairs, la rétroaction et l'autoévaluation.

« Je pars toujours avec l'évaluation diagnostique et souvent, je ne la présente pas comme une évaluation diagnostique [...] Et parfois ça (l'évaluation diagnostique) me permet de savoir que je peux avancer un peu plus de ce qui m'est exigé, parce que parfois ils (les élèves) ont le niveau plus élevé. [...] et parlant de l'autoévaluation, l'autoévaluation m'a été grandement utile, surtout dans la partie même de l'apprentissage, la partie émotionnelle des enfants, car elle m'a servi pour développer leur estime et la partie de l'honnêteté [...]. »

Concernant la formation initiale, deux enseignants qui venaient de compléter leurs programmes de formation à l'enseignement⁶ affirment avoir reçu un cours sur l'évaluation. Le cours a été centré sur la création d'instruments d'évaluation sommative. L'un d'eux témoigne des intérêts de cette formation en ces termes:

« Il y a eu un cours d'évaluation où on y enseignait seulement comment faire les épreuves (institutionnelles). Les types d'épreuves, on les a faits (appris) dans le cours qui avait des épreuves de sélection multiple, des questions ouvertes à réponse courte à développement, qui m'ont aidé (les informations apprises sur les évaluations) tout de même pour ensuite faire mes évaluations. »

Nous avons constaté lors des entretiens des dix-sept enseignantes, l'utilisation de l'évaluation formative comme la rétroaction, l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et les tâches formatives appelées billets de sortie⁷, ainsi que l'évaluation diagnostique. En revanche, ces pratiques ne se rapportent pas forcément au cadre de référence. La façon dont ces pratiques ont été décrites nous montre des lacunes conceptuelles et des contradictions. L'évaluation diagnostique est désignée et appliquée au début de l'année scolaire et suivie d'une rapide mise à niveau dans certains cas, mais principalement elle est utilisée pour diagnostiquer les élèves qui ne possèdent pas les connaissances et les habiletés requises pour répondre aux attentes de leur niveau. Cette information permet de déterminer les élèves qui seront dérivés au service d'accompagnement. Cependant, durant l'année, ces enseignantes ne pratiquent pas l'évaluation diagnostique pour évaluer les connaissances préalables au début de chaque unité d'enseignement. La rétroaction n'est faite qu'en fonction de ce que l'élève comprend ou pas, spontanément, sans nécessairement s'appuyer des résultats d'apprentissage ni des critères d'évaluation associés. L'autoévaluation se centre principalement sur les aspects cognitifs

6. Le programme de formation à l'enseignement élémentaire correspond à un baccalauréat de 3 ans, plus 1 an de spécialisation dans un cycle et un domaine.

7. Les billets de sortie sont un outil d'évaluation formative qui permet aux enseignants d'évaluer dans quelle mesure les élèves comprennent ce qui leur est enseigné en classe. Cet outil peut être utilisé quotidiennement ou hebdomadairement.

et émotionnels de l'apprentissage, sans inclure les contenus mathématiques, par exemple, des questions comme : j'ai suivi les étapes; j'ai compris la question; j'aime l'activité. Les expériences collectées des enseignantes indiquent l'existence d'un écart important entre les politiques gouvernementales (Décret 67) et la formation initiale et continue en termes d'évaluation des apprentissages.

Conceptions des enseignants sur l'évaluation formative

Prise de conscience de la validité et fiabilité des évaluations

Déterminer les conceptions des enseignants au sujet de l'évaluation a été assez ambitieux dans le cadre de cette recherche. Nonobstant, nous croyons avoir rencontré des indices qui nous permettent de déterminer que les enseignantes ont un certain degré de compréhension des différents buts ou intentions de l'évaluation. La prise de conscience de la validité et fiabilité des évaluations (Davies, 2007; Sayac 2017; Suurtamm *et al.*, 2016) a été évoquée par rapport à l'évaluation nationale et aux évaluations institutionnelles. L'écart entre les réels apprentissages accompagnés d'une diversification des stratégies et le modèle institutionnel d'évaluation (QCM) a été formulé par des enseignantes. Étant donné que les évaluations institutionnelles de fin d'unité thématique sont créées par un groupe externe à l'institution, les enseignants ressentent une dichotomie entre la manière qui le contenu a été enseigné et évalué dans les évaluations sommatives. Nous entendons qu'il y a une distinction et une association entre apprentissages de processus et apprentissages de résultat. Le fait d'évaluer le résultat ne leur permettrait pas d'avoir une évaluation valide et fiable des apprentissages. À ce propos, une enseignante s'exprime de la façon suivante : « Je me rends compte que, bien sûr, qu'on laisse complètement le processus de côté au lieu de ça, c'est le résultat et voilà. » Nous avons remarqué d'une part que les enseignantes réalisent que le système évaluatif prédominant l'évaluation sommative ne nourrit pas le processus d'apprentissage chez les élèves. D'autre part, l'évaluation formative n'est pas suffisamment exploitée durant les processus d'apprentissage, même si les enseignantes déclarent s'en servir largement. Nous conjecturons que les enseignantes ont une bonne intuition par rapport aux bénéfices de l'incorporation de l'évaluation formative dans les pratiques d'enseignement.

Les dilemmes dans la négation des évaluations formatives et sommatives

La catégorisation par dilemmes nous a permis de mieux comprendre les discours des enseignantes par rapport aux tensions qu'ils vivent au moment d'équilibrer les évaluations sommatives et formatives, et d'articuler les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Nous nous sommes servi des réponses des entretiens semi-dirigés pour connaître la réalité professionnelle de ces enseignantes.

Les dilemmes conceptuels font référence au questionnement des enseignantes pour comprendre et faire des liens entre les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques et les évaluations. Nous avons pu observer que les enseignantes avaient de l'intérêt et de la motivation pour améliorer leurs actions, mais nous n'avons pas remarqué un discours critique réflexif sur

leurs pratiques. Exceptionnellement, deux enseignantes nous ont fait part de l'intégration de deux pratiques d'évaluation : l'utilisation des résultats d'apprentissage et de critères ou d'indicateurs de réussite. Nous n'avons pas trouvé dans le discours des enseignants des arguments qui démontrent explicitement un besoin d'articulation entre pratiques d'enseignement des mathématiques et évaluation formative. Le groupe des enseignantes a vivement partagé leurs expériences associées à l'intégration de l'évaluation formative, mais sans faire des liens avec l'aspect multidimensionnel des mathématiques et l'évaluation formative.

Les dilemmes pédagogiques montrent les réflexions des enseignants concernant à la création des tâches, la proposition des stratégies et l'élaboration des instruments d'évaluation, entre autres. Les enseignantes nous ont fait part de leurs pratiques avant et après la crise sanitaire liée à la pandémie. Elles nous ont aussi partagé la façon dont l'institution planifie et évalue de manière standardisée, les apprentissages des élèves par année scolaire. Les participantes s'organisent par niveau d'étude pour chaque année. Il y a un enseignant responsable d'élaborer le contenu du cours, les activités associées et les évaluations formative et sommative. Les critères d'échelles évaluatives sont décidés par département, à raison d'une échelle pour tous les niveaux. Les marges de manœuvre des enseignantes se trouvent principalement dans la mise en place de l'activité d'enseignement.

Les dilemmes culturels reflètent les changements de la culture de la salle de classe et dans l'institution sur l'évaluation. Nous avons remarqué des réalités très différentes entre les enseignantes. Toutefois, la plupart d'entre elles ressentaient des pressions institutionnelles associées à la notation :

« Ici, on a un système de notation très stricte. Le processus exige à l'élève, on lui exige, on lui exige et en plus encore quand on doit passer le SIMCE⁸. Alors, ils (les élèves) sont constamment réactifs : que l'évaluation est quelque chose de mal, que l'évaluation c'est dangereux, c'est risqué. »

Les dilemmes politiques ont été fréquemment évoqués par les enseignants. Des tensions liées à la culture évaluative standardisée continuent d'être présentes chez les enseignants :

« Nous sommes dans une école très behavioriste. On ne peut pas la changer, je souhaiterais que nous puissions dire, et si l'on fait une évaluation d'une autre manière. Elle ajoute également « pour moi, le développement (des tâches) est important, mais à l'école, ils le négligent. »

Des principes associés à l'évaluative formative ont été exprimés par les enseignants, notamment, les fonctions cognitives qui sont largement exploitées dans le processus d'apprentissage. Les élèves jouent le rôle d'autoévaluateur et de coévaluateur, en plus de leur fonction d'étayage dans la ren-contre des savoirs. La négociation entre les types d'évaluations semble provoquer des dilemmes

8. SIMCE (Système de mesure de la qualité de l'Éducation). C'est le système national d'évaluation des acquis d'apprentissage fondé en 1968 dans le but d'institutionnaliser diverses initiatives dans le domaine de l'évaluation et des politiques éducatives.

qui viennent de diverses sources. Nos données collectées ne nous permettent pas de peser l'impact d'un dilemme sur l'autre, cependant, les tensions associées aux résultats des évaluations standardisées institutionnelles et nationales empêcheraient l'implémentation de l'évaluation formative. Des remarques de ce type se répètent lors des entretiens « Nous entraînons les enfants comme pour des tests standardisés. Donc toujours avec une alternative (QCM) et ça » « Malheureusement, on marque une réponse et on ne voit pas l'évolution de l'exercice et surtout maintenant sur l'écran (cours en ligne) on leur envoie un résultat. »

Les analyses fournies dans l'étude révèlent des tensions dans la quête d'équilibre entre les évaluations formatives et sommatives. Les réflexions posées sur les connaissances des enseignants à l'égard des défis rencontrés dans leurs pratiques peuvent alimenter les réflexions pédagogiques quant à l'impact des évaluations standardisées sur les pratiques des enseignants et les apprentissages mathématiques chez les élèves.

Conclusions

Nous avons bien identifié l'existence des pratiques d'évaluation formative. Les enseignants témoignent l'utilisation constante de l'évaluation formative. Pourtant à la lumière du cadre conceptuel (Black & Wiliam 1998; Davies, 2008; Black et Wiliam, 2009; Wiliam, 2015; NCTM, 2014; Suurtamm *et al.*, 2016), nous remarquons que les concepts et les pratiques en lien méritent d'être approfondis. Les travaux de Pérez-Cotapos et Taut (2016) révèlent à suffisance le peu d'expérience dont les enseignants font preuve dans la mise en pratique du processus de l'évaluation formative. En effet, même s'ils affirment utiliser cette évaluation dans leurs salles de classe, les résultats des analyses effectuées par ces chercheurs mettent en lumière le fossé qui existe entre leurs déclarations et leurs pratiques sur le terrain. Il en ressort donc que les pratiques évaluatives effectuées par les enseignants observés n'intègrent pas des rétroactions adéquates aux élèves. Les enseignants ressentent fortement la pression pour bien réussir les tests standardisés. Considérant le cadre référentiel sur l'évaluation formative, on note l'utilisation de la rétroaction au mieux dans les pratiques pédagogiques. L'évaluation sommative s'accompagne principalement de pratiques pédagogiques traditionnelles, en mettant l'accent sur la résolution procédurale. Nous émettons l'hypothèse que tant qu'il n'y aura pas d'équilibre entre les évaluations, avec une forte concentration sur le type standardisé, les enseignants auront du mal à faire évoluer leurs pratiques et à comprendre la relation et le potentiel des évaluations formatives.

Références

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Black, P., Wilson, M., et Yao, S.-Y. (2011). Road Maps for Learning: A Guide to the Navigation of Learning Progressions. *Measurement (Mahwah, N.J.)*, 9(2-3), 71-123. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.591654>
- Clark, I. (2012). Formative assessment: assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 205-249. DOI: 10.1007/s10648-011-9191-6
- Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. 2^e édition. Les éditions de la Chenelière inc.
- Eizadirad, A., Martinez, X., Ruminot C. (2016). Analysis and Comparison of the Educational Systems Of Accountability Of Ontario, Canada And Chile: A Reflection On Quality of Education and Accountability. *Interfaces Brasil/Canada*, 16(2), 54-88.
- Earl, L. M. (2012). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Corwin Press.
- Fagnant, A., et Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32. doi:10.7202/1041002ar
- Gascón, J., & Nicolás, P. (2019). *Research ends and teaching ends in the anthropological theory of the didactic. For the learning of mathematics*, 39(2), 42 - 47.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010), *Faire croître le succès: Évaluation et communication de rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*.
- Ministère de l'Éducation du Chile. (2018). Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del ministerio de educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1127255&f=2018-12-31>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2014). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Nicol, D. J., et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Panadero, E. et Broadbent, J. (2018). Developing evaluative judgement: A self-regulated learning perspective. Dans D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson & J. Tai (Eds.), *Developing évaluative judgement: Assessment for knowing and producing quality work* (pp. 81-89). Abingdon: Routledge.

- Pérez-Cotapos, M. A., & Sandy Taut. (2016). Adaptación y Pilotaje de un Portafolio Para Evaluar Prácticas de Evaluación de Aprendizajes en el Aula en Profesores de Matemática de Segundo Ciclo Básico. *Psykhé*, 25, 1–14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.681>
- Radford, L. (2020). Les finalités éducatives scolaires en mathématiques : présupposés, égarements et quelques pistes pour retrouver la voie [The educational aims of school mathematics: presuppositions, diversions and some ways to find the way back]. Dans Lenoir, Y., Bourque, J., Hasni, A., Nagy, R. et Priolet, M. (Eds.). *Les finalités éducatives scolaires. Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. T. 2 : Conceptions des finalités et des disciplines scolaires chez des enseignants du primaire. Une étude comparative internationale* (pp. 353-371).
- Ruminot, C. (2014) *Effet d'un système national d'évaluation sur l'enseignement des mathématiques : Le cas de Simce au Chili*. Thèse de doctorat, Paris: IREM de l'Université Paris 7
- Ruminot, C. (2017). Los efectos adversos de una evaluación nacional sobre las prácticas de enseñanza de las matemáticas : Caso de SIMCE en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 10(1) 69-87.
- Sayac, N. (2017). Étude des pratiques évaluatives en mathématiques de 25 professeurs des écoles français : une approche didactique à partir de l'analyse des tâches données en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 1–31. <https://doi.org/10.7202/1043566ar>
- Suurtamm, C. & Koch, M.J. (2014), Navigating dilemmas in transforming assessment practices: experiences of mathematic teachers in Ontario, Canada. *Education Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(3), 263-387.
- Suurtamm, C, Denisse R., Thompson Rae Young Kim, Leonora Diaz Moreno, Nathalie Sayac, Stanislaw Schukajlow Edward Silver, Stefan Ufer, Pauline Vos (2016), *Assessment in Mathematics Education*, ICME- 13 Topical Surveys.
- Wiliam, D. (2015). Assessment: A powerful focus for the improvement of mathematics instruction. In C. Suurtamm & A. Roth McDuffie (Eds.), *Annual perspectives in mathematics education: Assessment to enhance teaching and learning* (pp. 247–254). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematic
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of educational research*, 72(2), 131-175.