



RAPPORT (2004-AC-95276)

**PRATIQUES ÉVALUATIVES ET AIDE À L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES :
L'IMPORTANCE DES PROCESSUS DE RÉGULATION**

Chercheuse principale

Colette Deaudelin, Université de Sherbrooke

Cochercheuses et cochercheurs

Julie Desjardins, Olivier Dezutter, Lynn Thomas, Marie-Pier Morin, Johanne Lebrun,
Abdelkrim Hasni et Yves Lenoir

Assistantes ayant contribué à ce rapport

Fatima Bousadra, Annie Corriveau, Sylvette Ellie, Josée Lavoie, Eve-Marie Perreault
et Manon Robidoux

Recherche réalisée grâce au soutien financier du :

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture
Programme des Actions concertées « Persévérance et réussite scolaires »

Sherbrooke – Mars 2007

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	IV
LISTE DES FIGURES	VI
REMERCIEMENTS	7
INTRODUCTION.....	8
1. PROBLÉMATIQUE.....	10
1.1 RÉFORME CURRICULAIRE ET ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	10
1.2 ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET PRATIQUES ENSEIGNANTES.....	12
1.3 IMPORTANCE DES PROCESSUS DE RÉGULATION	14
1.4 ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET DOMAINES DISCIPLINAIRES.....	14
1.5 IMPORTANCE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ENSEIGNANT	15
1.6 BUTS DE LA RECHERCHE	16
2. CADRE CONCEPTUEL.....	16
2.1 PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT ET CONCEPTIONS SUR LESQUELLES ELLES S’APPUIENT	16
2.1.1 Pratiques enseignantes et pratiques d’enseignement	17
2.1.2 Conceptions	19
2.2 PRATIQUES D’ÉVALUATION FORMATIVE.....	21
2.2.1 Évaluation formative : évolution du concept.....	21
2.2.2 Évaluation formative : définition et caractéristiques retenues.....	24
2.3 ANALYSE DE PRATIQUES ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS.....	27
2.4 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	28
3. MÉTHODE : UNE VUE D’ENSEMBLE	29
3.1 PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS ET CORPUS DES ACTIVITÉS D’APPRENTISSAGE ET D’ENSEIGNEMENT	29
3.2 COLLECTE DE DONNÉES	29
3.2.1 Entretien structuré ouvert (pré-observation).....	31
3.2.2 Observation.....	32
3.2.3 Entretien de rappel stimulé (post-observation).....	32
3.3 CADRES D’ANALYSE : UNE VUE GLOBALE	34
3.3.1 Analyse de niveau 1.....	34
3.3.2 Analyse de niveau 2.....	38

4. RÉSULTATS À PROPOS DE L'ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE (VOLET 1) : LES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTES PARTICIPANTES.....	41
4.1 CONCEPTIONS DE L'ÉVALUATION FORMATIVE	41
4.1.1 Les caractéristiques de l'évaluation formative	41
4.1.2 Fonctions de l'évaluation formative	43
4.1.3 Le processus de l'évaluation formative	46
4.2 CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ENSEIGNEMENT	49
4.2.1 Acquérir des connaissances / Transmettre des connaissances	49
4.2.2 Développer des savoir-faire / Amener l'élève à développer des savoir-faire	50
4.2.3 Approfondir la compréhension / Faciliter la compréhension	51
4.2.4 Se transformer / Permettre à l'élève de se transformer.....	52
4.3 CONCEPTIONS DES DIFFÉRENCES LIÉES AU SEXE DES ÉLÈVES PAR RAPPORT À L'APPRENTISSAGE ET L'ENSEIGNEMENT	53
4.4 QUELQUES ÉLÉMENTS DE DISCUSSION.....	54
5. RÉSULTATS À PROPOS DE L'ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE (VOLET 1) : LA RÉGULATION CHEZ LES ENSEIGNANTES PARTICIPANTES.....	56
5.1 PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE SOUS L'ANGLE DE LA RÉGULATION DE L'APPRENTISSAGE	56
5.1.1 Pratiques d'évaluation formative : processus et régulations externe et interne.....	56
5.1.2 Dispositifs.....	70
5.1.3 Contenus	76
5.2 PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE SOUS L'ANGLE DE LA RÉGULATION DE L'ENSEIGNEMENT.....	78
5.2.1 Régulation de l'enseignement « en cours d'action »	79
5.2.2 Régulation de l'enseignement « après l'action »	81
5.2.3 Quelques éléments de discussion.....	82
5.3 VERS UNE DÉFINITION ÉLARGIE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE.....	82
6. RÉSULTATS (VOLET 1) : ANALYSE DE CAS	84
6.1 RENCONTRE PRIVILÉGIÉE POUR UNE ÉVALUATION PARTAGÉE.....	85
6.2 JOURNÉE BIEN REMPLIE.....	87
6.3 FAIRE MANIPULER DU MATÉRIEL POUR OBSERVER LES PROCESSUS.....	91
6.4 S'ARRÊTER POUR PRENDRE LE TEMPS DE S'APPROPRIER UN OUTIL D'AUTOÉVALUATION	92

7. FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS AU REGARD DE L'ÉVALUATION FORMATIVE (VOLET 2).....	94
7.1 INTERVENTION VISANT À SOUTENIR LA RÉFLEXION CRITIQUE : DESCRIPTION ET APPORTS.....	94
7.1.1 Description de l'intervention.....	95
7.1.2 Apports de l'intervention.....	96
7.2 PISTES DE FORMATION CONTINUE AU REGARD DE L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES	102
8. CONCLUSION	105
8.1 SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE.....	105
8.2 APPORTS, LIMITES ET PISTES DE RECHERCHE	107
8.2.1 Apports	107
8.2.2 Limites et pistes de recherche.....	108
8.3 PRINCIPALES RECOMMANDATIONS SUR LES PLANS DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION.....	109
9. ACTIVITÉS DE DIFFUSION	112
10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	116
APPENDICE	124
<u>A.</u> RÉSUMÉS DES ACTIVITÉS PAR CYCLE.....	124
<u>B.</u> FICHE D'ANALYSE GLOBALE D'ACTIVITÉS D'ÉVALUATION FORMATIVE	133
<u>C.</u> EXEMPLE D'UNE PAGE DE SCRIPT ET LÉGENDE	135

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Outils de collecte de données utilisés en fonction des dimensions abordées au volet 1 de la recherche et des trois phases d'enseignement	30
Tableau 2	Analyse des pratiques d'évaluation formative : dimensions et outils utilisés à deux niveaux d'analyse.....	35
Tableau 3	Caractéristiques de l'évaluation formative dégagées des conceptions des enseignantes.....	42
Tableau 4	Fonctions de l'évaluation formative dégagées des conceptions des enseignantes.....	43
Tableau 5	Rôles de l'enseignante et de l'élève en fonction des actions du processus d'évaluation formative.....	46
Tableau 6	Conceptions de l'apprentissage ainsi que de l'enseignement et différences garçon-fille exprimées par les enseignantes.....	48
Tableau 7	Va-et-vient entre les objets de réflexion et entre les cibles d'intervention pendant le processus d'évaluation formative.....	60
Tableau 8	Nombre d'unités de sens pour chacune des enseignantes dans chacune des catégories (objets ciblés par la rétroaction) et de sous-catégories de rétroactions (type d'intervention)	62
Tableau 9	Nombre d'activités selon le rôle de l'élève et le cycle d'enseignement, en fonction du cadre temporel de l'évaluation formative	64
Tableau 10	Nombre d'activités selon le rôle de l'élève et le domaine disciplinaire, en fonction du cadre temporel de l'évaluation formative	64
Tableau 11	Nombre d'activités selon le type de régulation externe et le cycle d'apprentissage et d'enseignement	65
Tableau 12	Nombre d'activités selon le type de régulation externe et le domaine disciplinaire.....	65
Tableau 13	Nombre d'unités de sens dans chacune des catégories et sous-catégories de caractéristiques des activités analysées en fonction du cycle	67
Tableau 14	Temps et instrumentation des activités	70
Tableau 15	Nombre d'activités non instrumentées par cycle en fonction du but poursuivi lors de l'utilisation du matériel d'apprentissage	71

Tableau 16	Nombre d'activités selon les diverses modalités d'organisation du travail des élèves et le cycle.....	74
Tableau 17	Nombre d'activités selon les diverses modalités d'organisation du travail des élèves et le domaine disciplinaire.....	74
Tableau 18	Nombre d'activités selon l'objet d'apprentissage et d'évaluation, le cycle, et le type de situation.....	77
Tableau 19	Nombre d'activités selon l'objet d'apprentissage et d'évaluation, les principaux domaines d'apprentissage (langues et mathématiques), et le type de situation.....	77
Tableau 20	Manifestations de la régulation de l'enseignement en cours d'action ou après celle-ci telles que rapportées par les enseignantes.....	81
Tableau 21	Exemple de différents types d'intervention avec Simon	91
Tableau 22	Étapes de l'intervention mise en œuvre en fonction de deux approches de formation continue des enseignantes	95
Tableau 23	Grille d'analyse du processus d'évaluation formative dans les pratiques observées.....	97
Tableau 24	Grille d'analyse des rétroactions dans les pratiques d'évaluation formative.....	98
Tableau 25	Grille d'analyse des caractéristiques de l'activité susceptibles de soutenir l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève.....	100

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Pratiques enseignantes, pratiques d'enseignement et pratiques d'évaluation formative.....	18
Figure 2	Cycle d'évaluation formative : schématisation du cadre conceptuel retenu	25
Figure 3	Système catégoriel mixte pour les entretiens structurés ouverts.....	36
Figure 4	Processus cyclique d'évaluation formative : les micro et macroboucles	57
Figure 5	Définition élargie du concept de pratiques d'évaluation formative.....	83
Figure 6	Dimensions prises en compte par l'enseignante dans le processus de traitement de l'information	89

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche remercie d'abord les enseignantes et les enseignants pour leur contribution exceptionnelle : en bravant l'œil de la caméra, elles et ils ont incarné leurs pratiques évaluatives novatrices pour le bénéfice de tous. Sont aussi chaleureusement remerciés les conseillères et conseillers pédagogiques qui, par leur intérêt et leur disponibilité, ont permis la réalisation de cette recherche, ainsi que les directions d'écoles et les milieux qui ont aimablement accueilli l'équipe de collecte de données. Soulignons que cette recherche a bénéficié du soutien technique du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et qu'elle s'est concrétisée grâce au soutien financier d'une action concertée du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Enfin, l'équipe remercie les secrétaires, professionnelles de recherche, étudiantes et étudiants qui ont contribué à cette recherche.

SECRÉTAIRES

Sylvie Bouchard
Pauline Hamelin
France Magnan

PROFESSIONNELLES DE RECHERCHE

Marie-Josée Charrette
Eve-Marie Perreault
Manon Robidoux

ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE 3^e cycle

Kristine Balslev (stagiaire doctorale)
Claudia Gagnon¹
Stéphane Kadima Mubaya Nkuba
Josée Lavoie
Jonas Makangu Mov
Emmanuel MBala
Julien Mercier²
Luc Prud'Homme³ (stagiaire doctoral)
Madeleine Varlet

ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE 2^e cycle

Catherine Allen
Nancy Barbosa De Oliveira Lima
Fatima Bousadra
Marie-Chantal Corbeil
Annie Corriveau
Sylvette Ellie
Marie Line Gagnon
Valérie Massicotte-Dagenais

ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS DE 1^{er} cycle

Chantal Asselin
Marjorie Fortin
Mélanie Girardin-Larouche
Laurie Langlois-Nadeau
Élizabeth Ledoux
Joanie Nadeau
Micheline Plante
Marie-Josée Proulx
Stéphanie Roy
Cathy Sirois
Marie-Anne Tanné
Jonathan Trottier

¹ Maintenant professeure à l'Université de Sherbrooke.

² Maintenant professeur à l'Université du Québec à Montréal.

³ Maintenant professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

INTRODUCTION

Conscient de la nécessité de soutenir la recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, le ministère de l'Éducation (MEQ), de concert avec le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), lançait en 2003 un deuxième appel de propositions de recherche sur cette thématique. Ces institutions faisaient alors de l'analyse critique des pratiques touchant les différentes stratégies pédagogiques et les formules de suivi des apprentissages utilisées pour favoriser la persévérance et la réussite des élèves l'une des priorités de cet appel de propositions.

C'est dans cette perspective que nous avons ciblé l'analyse des pratiques d'évaluation formative des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire les pratiques faisant de l'évaluation un outil d'aide à l'apprentissage pendant que celui-ci se réalise. Ce sous-ensemble des pratiques d'enseignement nous apparaissait jouer un rôle central par rapport au suivi des apprentissages des élèves et, conséquemment, par rapport à la persévérance et à la réussite des élèves.

D'ailleurs, le nouveau curriculum québécois pour les ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire (Gouvernement du Québec, 2001) ainsi que la *Politique en évaluation des apprentissages* et le cadre de référence intitulé *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire* (Gouvernement du Québec, 2002, 2003) qui y sont associés enjoignent au personnel enseignant de modifier ses pratiques évaluatives afin de mettre l'accent sur l'évaluation en cours d'apprentissage. Une telle prescription a des implications importantes pour la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants, car Desjardins (2006) fait le constat qu'au moment où la réforme curriculaire était proposée, une évaluation sommative à interprétation critériée prévalait dans les pratiques évaluatives, et lorsque des évaluations étaient faites en cours d'apprentissage, la fonction formative restait absente.

Si les besoins de formation pouvaient être anticipés dès l'introduction de ces nouvelles directives, la récente évaluation de l'implantation de la réforme confirme et réitère ces besoins : selon la Table de pilotage du renouveau pédagogique, l'évaluation des compétences

ressort comme l'un des deux thèmes prioritaires parmi les besoins de formation exprimés par les enseignantes et les enseignants (Gouvernement du Québec, 2006).

Cette thématique de l'évaluation formative des apprentissages est abordée ici par l'analyse des pratiques d'enseignantes et d'enseignants qui ont déjà intégré à celles-ci certaines des caractéristiques prescrites par le MEQ (Gouvernement du Québec, 2002, 2003) et, dans une perspective de formation continue, par la mise en œuvre d'une intervention visant à soutenir ces enseignantes et ces enseignants dans l'analyse critique de leurs propres pratiques. La recherche, désignée par le sigle APPREND⁴, s'est déroulée de janvier 2003 à décembre 2006, donnant lieu au présent rapport dont les sections sont brièvement annoncées ici.

La première section circonscrit la problématique en mettant principalement en évidence l'importance des processus de régulation au sein des pratiques d'évaluation formative. La deuxième section, Cadre conceptuel, propose des définitions pour les concepts centraux à la présente recherche : pratiques d'enseignement et évaluation formative. La section 3, Méthode, fournit des renseignements sur les enseignantes et enseignants ayant participé à l'étude et décrit les outils et la démarche de collecte et de traitement des données. Les résultats sont, quant à eux, présentés et discutés aux sections 4, 5 et 6 du rapport : les sections 4 et 5 font état des résultats se rapportant aux conceptions et pratiques relatives à l'évaluation formative, tandis que la section 6 regroupe quatre études de cas. La section 7 porte sur la formation continue des enseignantes et des enseignants au regard de l'évaluation formative. Nous y décrivons l'intervention mise en œuvre pour soutenir la réflexion critique chez les enseignantes et les enseignants et nous y présentons des pistes de formation en fonction des résultats qui se dégagent de l'analyse de pratiques réalisée dans la présente recherche. Pour conclure, après une synthèse des résultats, nous mettons en évidence l'apport de cette recherche tout en précisant aussi ses limites. Nous formulons aussi des recommandations pour la recherche et la formation. Enfin, une présentation des activités de diffusion de cette recherche termine ce rapport.

⁴ APPREND : Apprentissage régulé grâce à l'évaluation dans diverses disciplines.

1. PROBLÉMATIQUE

La problématique de cette recherche s'inscrit dans le contexte de la réforme curriculaire et, de façon plus globale, dans le champ des recherches sur les pratiques enseignantes.

1.1 Réforme curriculaire et évaluation des apprentissages

Depuis quelques années au Québec, la question de la réussite scolaire est chaque jour davantage au cœur de débats sociaux. Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) associe la réussite scolaire à l'une des missions de l'école (qualification) (Gouvernement du Québec, 2001). Hadji (1997) considère même que l'évaluation doit devenir un puissant levier pour accroître la réussite à l'école.

De nombreux travaux mettent en effet en évidence le lien entre certaines pratiques évaluatives et l'apprentissage des élèves. La recension de Black et Wiliam (1998) indique qu'un accroissement des pratiques d'évaluation formative produit un gain d'apprentissage notable et important. La recherche de Galand et Grégoire (2000) montre qu'en lecture, les élèves exposés à des pratiques d'évaluation axées sur l'aide à l'apprentissage et les progrès individuels tendent à être davantage orientés vers l'apprentissage que ceux exposés à des pratiques évaluatives axées sur la performance. Cette même étude indique également que, chez les élèves, une orientation vers l'apprentissage est reliée positivement à toutes les composantes du concept de soi (scolaire ou non), composantes mises en lien avec les résultats scolaires. Laveault, Leblanc et Leroux (1999), quant à eux, montrent la relation entre une stratégie d'autoévaluation mise en œuvre par des élèves et le contrôle qu'exercent ces derniers sur leurs apprentissages. Dans un contexte de travail collaboratif, la recherche de Cohen, Lotan, Abram, Scarloss et Schultz (2002) indique l'effet direct d'une stratégie qui consiste à communiquer les critères d'évaluation au groupe de travail sur la nature des discussions du groupe et sur la performance de celui-ci.

Les réformes curriculaires récentes ou en cours dans plusieurs pays occidentaux (ex. : la Belgique, la Suisse, le Québec) conduisent à une transformation des pratiques évaluatives dont témoignent les travaux mentionnés précédemment. Certains changements concernent globalement le programme d'études, tandis que d'autres ont trait aux différentes disciplines. Les changements globaux les plus importants résident dans la formulation des objets

d'apprentissage en termes de compétences, dans le recours à des fondements constructivistes ou socioconstructivistes, et dans les caractéristiques que doivent comporter les situations d'apprentissage. Selon Newmann (1997), celles-ci doivent conduire l'élève à un accomplissement authentique défini à partir de la notion plus large d'accomplissement humain significatif, c'est-à-dire celui obtenu par un travail sollicitant des habiletés intellectuelles. Ces précisions sur les situations d'apprentissage apportent un éclairage sur les tâches évaluatives, car comme l'indique le cadre de référence intitulé *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, l'évaluation doit être intégrée à l'apprentissage (Gouvernement du Québec, 2002). En effet, la plupart des travaux sur l'évaluation soutiennent qu'il faut rompre avec les pratiques qui tendent à ne situer l'évaluation qu'au terme d'un apprentissage (Perrenoud, 1998; Scallon, 1988; Weiss, 1994).

Par ailleurs, sur le plan des disciplines enseignées, leur évolution conduit à reconsidérer leur nature même ainsi que leur apprentissage et leur enseignement, et conséquemment les méthodes d'évaluation des apprentissages. Lester, Lambdin et Preston (1997) fournissent un bon exemple des critères à partir desquels on peut juger la qualité d'une évaluation. Bien que cet exemple concerne les mathématiques, il peut s'appliquer à d'autres domaines d'apprentissage. Les activités d'évaluation doivent :

- mettre l'accent sur des notions importantes établies en fonction de celles utilisées pour la résolution de problèmes réels;
- faire partie intégrante de l'apprentissage;
- tabler sur un principe d'équité, en donnant à tous des chances égales de démontrer leurs capacités, quel que soit leur milieu socioéconomique, leur ethnie ou leur sexe;
- être ouvertes et dynamiques, c'est-à-dire que les critères et attentes doivent être présentés et négociés;
- s'appuyer sur de nouvelles conceptions de la fidélité et de la validité : dans la mesure où l'on reconnaît que l'évaluation est intégrée à l'apprentissage, on ne peut plus considérer comme seule évaluation valable celle où l'élève obtiendrait toujours les mêmes résultats puisque ce dernier est évalué pendant qu'il poursuit ses apprentissages;
- être cohérentes, c'est-à-dire servir les fins pour lesquelles elles ont été élaborées.

Par rapport à l'évaluation des apprentissages en sciences, deux tendances semblent se dégager : l'accent est mis sur le changement conceptuel, et certains outils sont privilégiés tels le réseau conceptuel (*concept map*) (Novak, 1990) et le texte écrit pour soutenir la réflexion des élèves (Mason et Boscolo, 2000). Du côté de l'univers social, les apprentissages dorénavant liés à la construction d'interprétations des réalités sociales et territoriales (Gouvernement du Québec, 2001) nécessitent l'articulation des compétences d'ordre intellectuel, notamment celle sur l'exercice du jugement critique, aux situations d'évaluation. En ce qui a trait à l'apprentissage de la langue première, Dufays (2002) fait ressortir plusieurs particularités de l'évaluation dans cette discipline. Outre les niveaux d'évaluation propres aux activités langagières (phonique, grammatical, lexical, textuel et pragmatique), il met en évidence les types de critères qui doivent prévaloir. Certains critères concernent les connaissances procédurales et déclaratives de la langue, d'autres portent sur le travail cognitif commun à toutes les disciplines (comparer, résumer, analyser, etc.), d'autres enfin relèvent de la métacognition (conscience réflexive que l'élève a de ses propres pratiques, connaissances et compétences). Faut-il souligner que les critères de ce niveau d'évaluation concernent aussi d'autres disciplines.

Ainsi, tant l'évolution des disciplines d'enseignement que les nouvelles prescriptions ministérielles (Gouvernement du Québec, 2002, 2003) conduisent à de nouvelles pratiques d'évaluation. De plus, ces récentes prescriptions, s'appuyant sur la recherche sur l'évaluation des apprentissages, insistent sur l'importance des processus de régulation, c'est-à-dire des processus d'ajustement de l'apprentissage et de l'enseignement en fonction du chemin parcouru par l'élève et de celui qu'il lui reste à franchir en regard de compétences à développer ou d'objectifs à atteindre. On distingue donc la régulation du processus d'apprentissage de l'élève (Depover et Noël, 1999) et la régulation du processus d'enseignement (Lenoir, 1991; Gouvernement du Québec, 2002, 2003). Cette composante de l'évaluation qu'est la régulation est au cœur du présent projet; elle sera définie à la section 1.3.

1.2 Évaluation des apprentissages et pratiques enseignantes

Cette problématique de l'évaluation formative concerne autant les enseignantes et les enseignants que les chercheuses et les chercheurs. Les premiers, soucieux d'assurer une

meilleure intégration de l'évaluation à leurs pratiques d'enseignement, recherchent des exemples de pratiques facilitant l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage. Hadji (1997) conclut en effet que l'exploitation de principes d'évaluation mettant l'accent sur l'aide à l'apprentissage, la régulation de celui-ci ainsi que la régulation des pratiques tiennent plus du modèle idéal que de la réalité. Hall et Hewitt-Gervais (2000) notent la rareté des recherches décrivant des pratiques évaluatives exploitant de nouveaux outils tel le portfolio, en lien avec les variables contextuelles. Les enseignantes et les enseignants disposent donc de peu d'exemples de nouvelles pratiques évaluatives. Pourtant, comme le note Windschitl (2002), traitant des difficultés que pose l'adoption de certaines pratiques d'enseignement, les enseignantes et les enseignants ont besoin de l'histoire de cas de pairs ayant réussi à implanter de telles pratiques. Fletcher, Foorman, Denton et Vaughn (2006) considèrent aussi que le fait que les enseignantes et les enseignants ont peu d'occasion d'observer les pratiques qu'ils devraient implanter représente l'une des barrières au changement.

Les chercheuses et les chercheurs, eux, se montrent préoccupés par la production de savoirs sur les pratiques enseignantes (Bru et Maurice, 2001; Marcel, 2002). Une recension des études empiriques sur les pratiques enseignantes au primaire, menées en Europe occidentale et en Amérique du Nord au cours des 20 dernières années (Lebrun, Lenoir, Oliveira et Chalghoumi, 2005), révèle, d'une part, que la majorité des recherches accordent peu d'importance aux pratiques effectives et que, d'autre part, rares sont les recherches qui traitent d'une conceptualisation explicite des pratiques enseignantes.

Bru (2001) montre bien la pertinence de se pencher sur les pratiques enseignantes en soulignant que l'étude de nouvelles pratiques revêt encore une plus grande importance lors de l'introduction de réformes, vue comme un moment clé d'un système éducatif. Et, malgré l'intérêt des travaux sur les pratiques évaluatives en classe, plusieurs demeurent très « situés » par rapport à certaines disciplines, notamment la langue maternelle (Rea-Dickins, 2001), et à certains contextes scolaires (Allal et Mottier Lopez, 2005). D'autres études, réalisées sur de grands échantillons, parviennent à dépasser ce caractère « situé »; le nombre restreint de caractéristiques des pratiques évaluatives prises en compte constitue alors la limite de telles recherches (Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier et Plante, 2005). Si ces limites des recherches sur les pratiques enseignantes en général, et celles relatives à l'évaluation formative en particulier, montrent la pertinence d'études sur le sujet, des

recensions d'écrits sur l'évaluation formative font notamment ressortir l'importance d'assurer un meilleur ancrage théorique, notamment dans les travaux menés par les chercheurs francophones (Allal et Mottier Lopez, 2005).

1.3 Importance des processus de régulation

Perrenoud (1998, p. 102) définit la régulation des processus d'apprentissage comme : « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise ». Cette définition permet de distinguer au moins deux sources de régulation de l'apprentissage : une régulation externe provenant de la personne enseignante, qui se situe au cœur des interactions de l'élève avec son environnement, et une régulation interne faite par l'élève lui-même (autorégulation). Allal (1988) identifie trois types de régulation que peut exercer l'enseignant : les régulations rétroactives (au terme d'une séquence d'apprentissage), les régulations interactives (tout au long du processus d'apprentissage) et les régulations proactives (au moment d'engager l'élève dans une nouvelle activité). Quant à l'autorégulation qu'effectue l'élève sur son propre processus, des auteurs montrent que des interventions de l'enseignante ou de l'enseignant peuvent aider l'élève sur ce plan (Doly, 1997; Perry, VandeKamp, Mercer et Nordby, 2002; Zimmerman, Bonner et Kovach, 1996). Il importe donc que l'analyse des pratiques évaluatives prenne en compte les types de régulations exercées par l'enseignante ou l'enseignant, ainsi que ses actions visant à soutenir l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève.

En ce qui a trait à la régulation de l'enseignement, Lenoir (1991) la situe au sein du processus d'intervention éducative. L'intervention éducative comprend des étapes d'anticipation (phase préactive – planification), d'actualisation (phase interactive – application d'une intervention) et d'objectivation (phase postactive – évaluation de l'intervention). Cette dernière étape comprend deux opérations appliquées à l'anticipation et à l'actualisation : l'une d'analyse critique et l'autre de régulation.

1.4 Évaluation des apprentissages et domaines disciplinaires

Plusieurs travaux témoignent de l'importance d'une « entrée didactique disciplinaire ». Bien que de nombreux principes généraux d'évaluation des apprentissages et d'évaluation des

compétences s'appliquent à plusieurs disciplines, d'aucuns estiment essentiel de considérer les particularités des différentes disciplines. En ce sens, Delory (2002) propose une approche didactique du développement et de l'évaluation des compétences. Lester, Lambdin et Preston (1997) soutiennent même qu'il importe de développer des théories ou des cadres de référence spécifiques à l'évaluation dans une discipline comme les mathématiques. Perrenoud (1993), qui associe étroitement évaluation formative et pédagogie différenciée, soutient que : « ...l'identification des erreurs et des fonctionnements de l'élève, et la nature des remédiations, dépendent de la structure et du contenu des connaissances et des savoir-faire à acquérir » (p. 116). À la suite de Bain (1988), Perrenoud (1993) plaide pour une « entrée par la didactique » de l'évaluation formative. Celle-ci ne peut se réaliser qu'à partir des contenus et des structures spécifiques du savoir aussi bien que des processus d'apprentissage correspondants. À titre d'exemple, l'évaluation formative de l'évaluation écrite ne peut se faire qu'à partir d'une théorie du texte et de la production de textes. Dans la présente recherche, nous recourons donc à une entrée didactique disciplinaire, en tenant compte des particularités de chaque discipline en matière d'évaluation.

1.5 Importance du développement professionnel du personnel enseignant

Comme le soulignent pertinemment Wilson et Berne (1999), des changements sur le plan du curriculum et sur celui de l'évaluation des apprentissages ne conduisent pas directement à un changement de pratiques chez le personnel enseignant. Le développement professionnel est alors vu comme un facteur déterminant de l'implantation de toute réforme. Comment intervenir pour favoriser le développement professionnel des enseignantes et des enseignants, plus spécifiquement en matière d'évaluation des apprentissages?

Plusieurs auteurs considèrent que l'analyse des pratiques constitue une avenue de choix pour le développement professionnel, que cette analyse soit réalisée par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes ou par les chercheuses et les chercheurs. En effet, selon les recherches recensées par Borko (2004), les pratiques mêmes des enseignantes et des enseignants constituent un puissant contexte d'apprentissage pour ces derniers : l'analyse des pratiques est vue comme une modalité de formation. De plus, l'analyse de pratiques menée dans le cadre de recherches peut également profiter aux enseignantes et aux enseignants par les résultats qu'elle produit. Enfin, une analyse des pratiques menée dans le cadre de

recherches permet de cibler des objets de formation : ces résultats guident alors les personnes intervenant dans la formation continue des enseignantes et des enseignants.

1.6 Buts de la recherche

Pour soutenir le développement professionnel des enseignantes et des enseignants au regard de leurs pratiques d'évaluation formative, la présente recherche exploite l'analyse de pratiques à deux fins : comme mode de production de connaissances sur les pratiques d'évaluation formative et comme modalité de formation continue.

Volet 1 : Analyser des pratiques évaluatives chez des enseignantes et des enseignants du primaire en fonction de domaines disciplinaires sur les plans de la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

Volet 2 : Soutenir une réflexion critique chez des enseignantes et des enseignants sur leurs pratiques d'évaluation par une analyse de pratiques.

2. CADRE CONCEPTUEL

Le cadre qui suit précise les orientations conceptuelles privilégiées dans la présente étude concernant les pratiques d'enseignement et l'évaluation formative. Il comprend également certaines orientations relatives au développement professionnel du personnel enseignant. Enfin, ce cadre mène à la formulation d'objectifs de recherche.

2.1 Pratiques d'enseignement et conceptions sur lesquelles elles s'appuient

Il convient d'abord de distinguer les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes et d'aborder les liens que celles-ci entretiennent avec les conceptions que détient l'enseignante ou l'enseignant.

2.1.1 Pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement

Altet (2002, 2006) et Paquay (2004) apportent un éclairage intéressant sur l'évolution des recherches sur les pratiques enseignantes⁵. Un courant comportementaliste a d'abord mis l'accent sur les actions observables de l'enseignante ou de l'enseignant (ce que fait l'enseignante ou l'enseignant). Un autre courant de recherche, appelé « processus-produit », a ensuite orienté les travaux vers l'effet des pratiques enseignantes sur l'apprentissage des élèves (ce que fait l'enseignante ou l'enseignant et avec quel effet). Sous l'influence de modèles cognitivistes, la recherche s'est intéressée à la « pensée des enseignantes et des enseignants » (*teacher cognition*, Kagan, 1990), vue comme facteur exclusif de contrôle de la pratique. L'attention était alors portée sur les processus cognitifs sous-jacents au comportement des enseignantes et des enseignants. Casalfiore (2000), elle, dans une perspective phénoménologique met l'accent sur le fait que les images personnelles et circonstancielles produites par les enseignantes et les enseignants fonctionnent comme des organisateurs cognitifs de l'activité. Enfin, les modèles écologiques et interactionnistes ont réintroduit les variables de « situation » et de « contexte » dans l'étude des pratiques⁶.

Comme le propose Paquay (2004), bien que ces courants aient été vus comme étant plutôt exclusifs, en particulier les courants comportementaliste et cognitiviste, il convient de considérer à la fois les dimensions comportementale et cognitive en tenant compte du contexte. Enfin, de plus en plus d'auteurs définissent les pratiques enseignantes comme une action située qu'Altet (2002) inscrit dans un cadre constructiviste et interactionniste⁷.

Un relevé de différentes définitions du concept de pratiques enseignantes (Altet, 2002, 2006) indique que ce concept prend en compte le plus souvent une dimension comportementale (procédés de mise en œuvre observables de l'activité) et une dimension cognitive (les choix et les prises de décision). Ces actions concernent une personne singulière, dans une situation donnée.

⁵ Notons que des approches s'apparentant à celles énumérées ici (processus-produit, cognitiviste et interactionniste-subjectiviste) sont aussi utilisées pour traiter de la recherche sur la pédagogie (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997).

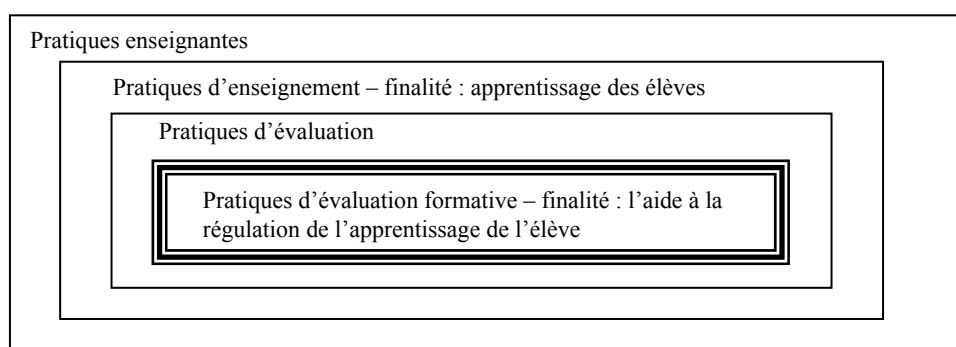
⁶ Altet (2002) distingue les courants écologiques et interactionnistes alors que Paquay (2004) les associe dans un même courant.

⁷ Altet (2002), Bru (2004) et Paquay (2004), bien que mentionnant des notions liées à l'action ou à la cognition situées, n'établissent pas un lien clair avec l'ergonomie scolaire ou cognitive.

Les travaux sur les pratiques enseignantes⁸ nous amènent à privilégier plutôt le concept de « pratiques d'enseignement », concept moins englobant. Les pratiques enseignantes incluent, d'une part, les pratiques d'enseignement et, d'autre part, selon Marcel (2001, dans Bru et Maurice, 2001), d'autres pratiques le plus souvent effectuées hors du temps scolaire, en l'absence des élèves, notamment les rencontres de collègues au sein d'équipes-cycles et les rencontres de parents. Ainsi, comme le montre la figure 1, les pratiques enseignantes incluent les pratiques d'enseignement. Les pratiques d'évaluation constituent un sous-ensemble des pratiques d'enseignement; elles comprennent à leur tour des sous-ensembles de pratiques, dont les pratiques d'évaluation formative.

Ainsi, en s'inspirant d'Altet (2002), le concept de pratiques d'enseignement, dont la finalité est l'apprentissage des élèves, est défini dans la présente recherche comme l'ensemble des actes singuliers et situés d'une professionnelle ou d'un professionnel, observables ou non, ainsi que les significations que cette dernière ou ce dernier leur accorde. Les pratiques d'enseignement comportent donc une dimension comportementale (actes observables) et une autre cognitive (actes mentaux). Ces actes sont mis en œuvre en présence ou non d'élèves, durant le temps scolaire et hors temps scolaire, individuellement ou collectivement (avec des pairs ou d'autres personnes). Enfin, les pratiques d'enseignement incluent les actions réalisées aux phases préactive (planification de l'action), interactive (action en présence des élèves) et postactive de l'intervention (évaluation de l'action)⁹.

Figure 1 Pratiques enseignantes, pratiques d'enseignement et pratiques d'évaluation formative



⁸ D'entrée de jeu aussi, à la suite de Bru (2004), nous privilégions l'emploi du pluriel étant donné la variabilité des conduites d'enseignement chez une même personne.

⁹ Voir Gauthier *et al.* (1997) qui retracent les auteurs ayant introduit les termes désignant ces trois phases.

2.1.2 Conceptions

Nous abordons les conceptions en posant d'abord certains éléments de définition pour proposer ensuite un cadre d'analyse.

2.1.2.1. Définitions

Tel que mentionné précédemment, les pratiques enseignantes comprennent les significations que la personne accorde à ses actions professionnelles. Ces significations sont celles directement liées à l'action située. Il s'agit donc de la lecture qu'une personne fait des éléments du contexte qu'elle considère importants.

Des auteurs soutiennent que les pratiques des enseignantes et des enseignants ne peuvent être comprises sans considérer leurs conceptions, leurs représentations ou leurs croyances au sujet de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Plus globalement, la recherche sur l'implantation d'innovations montre le rôle de la pensée de la personne enseignante dans la dynamique du changement (Borko, Davinroy, Bliem et Cumbo, 2000). Certains travaux indiquent que la modification des croyances ou conceptions est préalable à celle des pratiques alors que d'autres montrent qu'un changement de pratiques influe sur les croyances ou conceptions (Ertmer, Addison, Lane, Ross et Woods, 1999). Dans une étude menée auprès de quelques enseignantes et quelques enseignants, Franke, Fennema et Carpenter (1997) montrent que croyances et pratiques évoluent en parallèle.

Ainsi, les pratiques enseignantes sont aussi influencées par les conceptions de l'enseignante et de l'enseignant. Les conceptions sont plus générales que les significations incluses dans le concept de pratiques enseignantes. Il est loisible de penser que l'évaluation formative des apprentissages est influencée par les conceptions que les enseignantes et enseignants ont de celle-ci, mais également par leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.

Par ailleurs, d'autres auteurs qui ont étudié les pratiques enseignantes relèvent l'importance de la variable « sexe ». L'étude de Laveault, Leblanc et Leroux (1999) indique en effet que les représentations des filles sont très différentes de celles des garçons lorsqu'il s'agit d'estimer le degré de difficulté d'une tâche et le temps à y consacrer, ce qui peut influencer sur l'autorégulation qu'elles et ils font de leurs apprentissages. Les travaux de Mosconi (2001)

montrent la façon dont les pratiques enseignantes fabriquent l'inégalité entre les sexes dans un contexte d'apprentissage des mathématiques. Les interactions des enseignantes et des enseignants avec les élèves masculins et féminins diffèrent autant quantitativement que qualitativement. Dans cette même étude, le nombre et la nature des interactions enseignantes-élèves ou enseignants-élèves favorisent les garçons : on peut noter deux fois plus d'interactions avec les garçons qu'avec les filles, et les garçons reçoivent des consignes plus complexes et plus susceptibles de favoriser la construction des savoirs.

Ainsi, dans la présente recherche, nous prenons en compte les conceptions des enseignantes et des enseignants en considérant tout énoncé autorapporté relatif à la nature de l'évaluation formative, de l'apprentissage et de l'enseignement. De plus, nous relevons dans leurs conceptions ce qui distingue l'apprentissage et l'enseignement chez les filles et les garçons.

2.1.2.2. Cadre d'analyse

La recherche de Boulton-Lewis, Smith, McCrindle, Burnett et Campbell (2001) sur les conceptions d'enseignantes et d'enseignants du secondaire propose un cadre d'analyse des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement tirant profit des nombreuses recherches faites sur les conceptions chez les professeures et les professeurs d'université. Ce cadre distingue quatre conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement en fonction de la nature et du processus d'apprentissage ou d'enseignement. Ces auteurs synthétisent ainsi ces quatre catégories de conceptions :

- focalisation sur le contenu (savoirs) en fonction du rapport de l'enseignante ou de l'enseignant à ce contenu (*teacher/content focus*);
- focalisation sur le développement de savoir-faire selon la façon dont l'enseignante ou l'enseignant dirige le processus de l'élève (*teacher to student focus*);
- focalisation sur l'interaction de la personne enseignante avec l'élève favorisant l'apprentissage vu comme un processus de construction personnelle de sens (*teacher/student interaction focus*);
- focalisation sur le développement intégral de l'élève (*student focus*) : la personne enseignante organise la situation d'apprentissage afin de favoriser le développement cognitif, affectif et comportemental de l'élève.

2.2 Pratiques d'évaluation formative

L'examen des pratiques d'évaluation formative exige d'abord une définition du concept d'évaluation formative et certaines précisions au sujet de concepts centraux se rapportant à l'évaluation formative au regard du nouveau cadre de référence du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (Gouvernement du Québec, 2002), à savoir les concepts de régulation de l'apprentissage et de situation authentique. Nous situons enfin les pratiques d'évaluation formative au sein des pratiques enseignantes.

2.2.1 Évaluation formative : évolution du concept

Pour plusieurs, l'évaluation formative concerne « [...] la régulation des apprentissages, capable de guider l'élève pour qu'il puisse situer lui-même ses difficultés, les analyser et découvrir, ou à tout le moins mettre en œuvre, les procédures susceptibles de lui permettre de progresser » (Hadji, 1997, p. 8-9). D'après la *Politique d'évaluation des apprentissages* du MEQ (Gouvernement du Québec, 2003), l'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève. Selon cette orientation, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi, car l'élève n'apprend pas pour être évaluée ou évalué, mais, au contraire, bénéficie de l'évaluation pour mieux apprendre. Cela s'explique par le fait que l'évaluation, en raison des possibilités de rétroaction et de régulation qu'elle fournit en cours d'apprentissage, représente un excellent moyen de soutenir l'ensemble des élèves dans leur cheminement vers la réussite.

Legendre (2005) rapporte que c'est Cronbach (1963) qui, le premier, a appliqué l'idée d'évaluer dans un but correctif à l'amélioration de cours. S'appuyant sur cette idée, Scriven (1967, dans Legendre, 2005) a créé le terme « évaluation formative », celle-ci pouvant porter non seulement sur les élèves, mais aussi sur toutes les composantes et les relations qui les caractérisent dans une situation pédagogique : agent, objet, infrastructure pédagogique, programme, méthode, matériel didactique, relation élèves-personnel enseignant, relation élèves-élèves. Le but visé par ce type d'évaluation, dans la perspective de Scriven (*Ibid.*), était de connaître la qualité de chacune de ces composantes afin d'y apporter des améliorations s'il y a lieu, et même d'infléchir l'orientation de n'importe quel aspect d'un système éducatif à tout moment, à condition toutefois que l'évaluation formative soit au cœur de la démarche ou du processus.

Legendre (2005) mentionne également que Bloom, Hastings et Madaus (1971, 1981) ont transposé la typologie de Scriven (évaluation formative et évaluation sommative) à l'évaluation des apprentissages, donnant lieu à une définition spécifique de l'évaluation formative des apprentissages en tant que mode d'évaluation de nature diagnostique dont la fonction essentielle est la régulation des apprentissages.

Plus récemment, Scallon (1999) définit l'évaluation formative comme un processus d'évaluation continu ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, et modifiant, si nécessaire, les paramètres de la situation d'apprentissage ou le rythme de la progression de l'individu afin d'atteindre ce but. Pour le ministère belge de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation (1997, dans Legendre, 2005), l'évaluation formative s'effectue en cours d'activité dans le but d'apprécier les progrès de l'élève et de réajuster son cheminement si nécessaire, cette évaluation se fondant en partie sur l'autoévaluation.

Allal et Mottier Lopez (2005) montrent bien l'évolution du concept d'évaluation formative à partir de la conception initiale de Bloom (1968, dans Allal et Mottier Lopez, 2005) qui s'inscrit dans un paradigme néobéhavioriste. Cette conception initiale en est une où l'évaluation formative, sous le contrôle de l'enseignante ou de l'enseignant, se situe à la fin d'une séquence d'apprentissage. Grâce à des tests formatifs, l'enseignante ou l'enseignant procure un feedback à l'élève à des fins de remédiation de manière à ce que tous les élèves parviennent à maîtriser les objectifs poursuivis. Toujours selon ces mêmes auteures, la conception élargie de l'évaluation formative, au contraire, reconnaît la place de celle-ci à tous les moments du processus d'apprentissage plutôt que seulement à la fin. L'évaluation formative est alors définie comme un processus de recueil et de traitement de l'information permettant de porter un jugement sur l'apprentissage de l'élève afin que ce dernier régule cet apprentissage et que l'enseignante ou l'enseignant différencie l'enseignement, et dans une certaine mesure les objectifs, et le régule au profit des élèves¹⁰. Ce processus est le plus souvent initié par l'enseignante ou l'enseignant; son intervention devrait toutefois amener graduellement l'élève à prendre en charge une étape, voire l'ensemble du processus, de

¹⁰ Allal et Mottier Lopez (2005) distinguent deux niveaux de régulation de l'enseignement : pour les élèves évalués et pour les futurs élèves (amélioration continue de l'enseignement).

manière à ce que la régulation de l'apprentissage puisse se faire sans aide extérieure (Laveault, 2004).

Un survol des grandes perspectives théoriques démontre qu'au regard des objets ciblés par l'évaluation, l'émergence des théories cognitivistes a contribué à une centration sur les processus de l'élève, voire sur les microprocessus cognitifs, et à l'élaboration d'une perspective considérant la régulation comme un processus interne inhérent à tout système (Behrens, 1997; Gagné et Thouin, 1991; Torrance et Pryor, 1998). Quant au cadre béhavioriste, il suggère plutôt une focalisation sur la réponse de l'élève, en d'autres mots sur les comportements que l'élève doit adopter. Enfin, le cadre constructiviste a donné lieu à la notion de viabilité. À titre d'exemple, on considérera qu'un concept est viable pour une personne donnée lorsqu'il permet à cette dernière de comprendre l'ensemble des situations auxquelles elle fait face quotidiennement¹¹.

De façon plus spécifique, on relève que de nombreux auteurs (ex. : Abrecht, 1991; Black et Wiliam, 1998; Nunziati, 1990; Shepard, 2000) attribuent à l'évaluation formative les buts suivants :

- identifier les difficultés et les forces de l'élève afin de guider son travail scolaire;
- assurer la régulation – adaptation – différenciation des processus d'enseignement;
- fournir des informations à l'élève afin de lui permettre une régulation de ses démarches;
- rendre l'élève plus autonome dans son cheminement scolaire.

De plus, l'évaluation formative constitue une démarche qui :

- implique une rétroaction et un processus de régulation (Black et Wiliam, 1998);
- s'inscrit dans un contexte de communication et d'interaction (Abrecht, 1991; Weiss, 1979; Sadler, 1998);
- réside dans la structure de l'activité d'apprentissage (Allal, 1989);
- est à la fois rétrospective et prospective (Black et Wiliam, 2005);

¹¹ Jonnaert et Van der Borgh (1999) donnent un exemple éclairant au sujet de cette notion. Une enseignante observe que pour l'un de ses élèves de 1^{re} année, la suite de nombres semble « s'arrêter » à 22. Elle suppose qu'il s'appuie sur le fait que chaque matin l'élève qui dénombre les élèves de la classe ne dépasse jamais ce nombre. L'intervention de cette enseignante doit donc amener l'élève à un concept de nombre plus viable, c'est-à-dire qui lui permet de faire face au plus grand nombre de situations possibles.

- présente différents niveaux de formalisation possibles (*on-the-fly, planned for interaction, embedded*) (PetitJean, 1984; Martinez et Martinez, 1992).

Pour sa part, Nunziati (1990) a développé le concept d'évaluation formatrice. Cette forme particulière d'évaluation formative situe l'apprenante ou l'apprenant comme acteur au centre de son apprentissage et des régulations afférentes. Toujours selon Nunziati (1990), l'évaluation formatrice vise à former « à » et « par » l'évaluation. Il s'agit d'une voie didactique impliquant l'analyse préalable de la tâche et la maîtrise par l'élève des outils d'évaluation. Pour ces auteurs, l'évaluation formative est centrée sur la régulation assurée par l'élève et elle est étroitement associée au développement de la métacognition. Dans la perspective de Nunziati, les instruments privilégiés de la construction des apprentissages sont donc : l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignantes et des enseignants, l'autogestion des erreurs, ainsi que la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action.

D'autres auteurs proposent une conception de l'évaluation formative qui en fait principalement une affaire de contexte. Par exemple, l'évaluation formative :

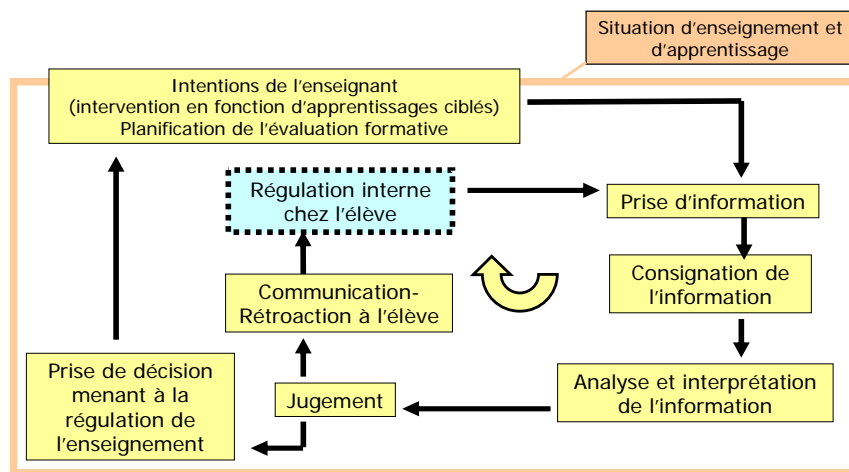
- est considérée comme une composante intrinsèque d'une organisation de la classe et de l'enseignement (Black et Wiliam, 1998);
- implique la mise en place d'une culture de l'évaluation où l'erreur est considérée comme faisant partie du processus normal (Allal, 1989; De Landsheere, 1979);
- ne peut être générée que dans le contexte de tâches qui ont une structure ouverte, offrant des défis raisonnables à l'élève, nécessitant la mise en œuvre de processus de pensée supérieure et le recours à des stratégies d'apprentissage (Ames, 1992; Bangert-Drowns, 1991; Perry et VandeKamp, 2000).

2.2.2 Évaluation formative : définition et caractéristiques retenues

En nous appuyant sur les travaux de Black et Wiliam (1998) et sur le cadre de référence relatif à l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire du ministère de l'Éducation (2003), dans la présente recherche, **l'évaluation formative renvoie au processus cyclique par lequel des élèves ou leurs enseignantes ou leurs enseignants procèdent au recueil (prise et consignation) et au traitement de l'information (analyse et**

interprétation) afin de porter un jugement sur l'apprentissage¹². L'information recueillie est susceptible d'être utilisée comme rétroaction à l'élève afin que cette dernière ou ce dernier active des processus internes et autorégule ses apprentissages. Cette information renseigne sur l'adéquation de l'enseignement par rapport à l'élève; elle peut alors conduire l'enseignante ou l'enseignant à réguler son action. Une perspective constructiviste met en évidence que la régulation des apprentissages ne peut être réalisée que par l'élève : l'enseignante ou l'enseignant ne peut intervenir qu'indirectement sur cette régulation (encadré représenté par le pointillé sur la figure 2), notamment en ayant recours à un type de rétroaction approprié guidant l'élève. À la suite de Tardif (2006), nous distinguerons la régulation externe qu'il qualifie d'hétérorégulation de la régulation interne ou autorégulation.

Figure 2 Cycle d'évaluation formative : schématisation du cadre conceptuel retenu



La présence de l'évaluation formative à tous les moments de l'apprentissage a amené Allal (1988) à distinguer différents types de régulation externe, essentiellement en fonction du moment où elle prend place¹³. La régulation proactive intervient lorsque le recueil de l'information permet d'ajuster l'enseignement au tout **début** du processus d'enseignement et d'apprentissage au regard d'un objet donné afin de tenir compte des différences entre élèves. La régulation interactive intervient au cours des interactions entre l'élève et les composantes

¹² Faut-il noter que ce rôle actif dévolu à l'élève constitue une différence importante par rapport à la conception initiale qu'avait Bloom (1968, dans Allal et Mottier Lopez, 2005) de l'évaluation formative.

¹³ Précisons que pour Allal (1988), la boucle de régulation inclut la rétroaction, alors que chez d'autres auteurs, le concept de rétroaction est distinct de celui de régulation.

de la situation (ex. : pairs, enseignantes ou enseignants, matériel favorisant l'autorégulation). Elle permet des adaptations de l'enseignement continues **en cours d'apprentissage** (adaptation des objectifs, des critères, des outils, etc.). La régulation est qualifiée de rétroactive lorsqu'elle est réalisée **à la fin** d'une séquence d'enseignement et d'apprentissage dans le but d'identifier les apprentissages réalisés ou non par l'élève. Elle implique « la sélection de moyens et de démarches servant à corriger ou à surmonter des difficultés d'apprentissage » (Allal et Mottier Lopez, 2005, p. 270).

Parmi les concepts importants mis de l'avant par différents auteurs ayant traité de l'évaluation formative, et ayant influencé l'élaboration du cadre de référence produit par le MEQ (Gouvernement du Québec, 2002) *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, on retrouve ceux de situation authentique et de régulation de l'apprentissage.

Selon Wiggins (1998), une situation authentique comporte six caractéristiques. Elle propose une tâche réaliste, c'est-à-dire qu'elle peut être vécue en situation réelle¹⁴. Elle requiert jugement et innovation chez l'élève, c'est-à-dire qu'elle ou qu'il doit utiliser ses connaissances pour réaliser une tâche ou résoudre un problème qui se présente au départ sans procédure préétablie. Elle reproduit ou simule les caractéristiques d'un contexte réel, où ce contexte étant réaliste en fonction des buts, des rôles, des situations, des ambiguïtés et des contraintes. Elle permet d'évaluer la capacité de l'élève à utiliser un répertoire de savoirs et de savoir-faire. Elle fournit des occasions pour s'exercer, pour consulter des ressources et pour recevoir de la rétroaction¹⁵.

La notion de régulation de l'apprentissage a été traitée au cours de la dernière décennie plus spécifiquement sous l'angle de l'autorégulation de l'apprentissage, concept tout à fait en cohérence avec la perspective constructiviste retenue ici. Divers modèles en permettent l'étude (ex. : Butler, 2005; Zimmerman, 2000). Considérant l'objet principal de la présente

¹⁴ Soulignons que le concept de situation authentique renvoie autant à la situation réelle que réaliste et qu'il fait référence à une situation qui reproduit ou simule les caractéristiques d'un contexte réel, ce qui facilite son élaboration en contexte scolaire.

¹⁵ Nous avons préféré le concept de « situation authentique » à celui de « situation complexe », car le premier englobe le deuxième : toute situation authentique est complexe alors que toute situation complexe n'est pas nécessairement authentique. Ce choix n'indique pas pour autant que toute activité d'évaluation formative doive être authentique. Si l'évaluation de compétences exige le recours à des situations authentiques, nous considérons que l'évaluation des composantes de ces compétences ou des savoirs essentiels peut être réalisée en cours d'apprentissage et ne comporte pas une telle exigence.

recherche, nous avons plutôt retenu des travaux traitant des interventions ou des pratiques susceptibles de soutenir l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève. Perry, VandeKamp, Mercer et Nordby (2002), qui ont analysé les interactions enseignante-élève et enseignant-élève visant à soutenir l'autorégulation de l'apprentissage, en dégagent les cinq caractéristiques suivantes : offrir à l'élève des occasions d'effectuer des choix; offrir à l'élève la possibilité de contrôler les défis qui lui sont présentés; permettre à l'élève d'évaluer ses productions et celles de pairs; donner à l'élève le soutien dont il a besoin sur des aspects transférables d'une situation d'apprentissage à une autre; s'assurer que l'évaluation formative se déroule dans un climat non menaçant et que les interventions sont orientées vers la maîtrise des apprentissages plutôt que la seule performance.

Ainsi, en résumé, les pratiques d'enseignement axées sur l'évaluation formative des apprentissages constituent un sous-ensemble des pratiques d'évaluation. Elles sont définies comme celles qui regroupent l'ensemble des actes singuliers et situés d'une professionnelle ou d'un professionnel, ainsi que les significations que cette dernière ou ce dernier leur accorde aux phases préactive, interactive et postactive. Ces actes, observables ou non, ont pour finalité la régulation de l'apprentissage par l'élève (ou l'autorégulation) par la régulation de l'enseignement. Ils comprennent le recueil et le traitement de l'information au sujet des apprentissages de l'élève, un jugement sur ces apprentissages et une rétroaction à l'élève.

2.3 Analyse de pratiques et développement professionnel des enseignantes et des enseignants

Plusieurs travaux montrent l'apport de l'analyse de pratiques pour le développement professionnel des enseignantes et des enseignants (Perrenoud, 2001; Tochon, 2002). Les recherches recensées par Borko (2004) indiquent, rappelons-le, que les pratiques mêmes de l'enseignante ou de l'enseignant constituent un puissant contexte d'apprentissage pour cette dernière ou ce dernier.

La stratégie d'intervention mise en place pour l'atteinte du deuxième but poursuivi par la présente recherche prend appui sur ces travaux, notamment sur l'analyse de pratiques pragmatiques (Peraya, 1989, dans Tochon, 2002) qui comprend les phases d'auto-observation, de prise de conscience, d'identification diagnostique et de régulation (transformation corrective). Dans le même sens, Campanale (1997) parle d'actions de prise

de recul, de distanciation et de décentration. Les actions de prise de recul sont celles où l'enseignante ou l'enseignant observe la situation concrète réalisée; ce recul est facilité par des grilles de lecture, ou cadres de référence, qu'elle ou il s'approprie. Les actions de distanciation amènent l'enseignante ou l'enseignant à expliciter ses actions, à les confronter à celles attendues, à les réguler consciemment. Enfin, la décentration est rendue possible par les interprétations d'autres personnes, témoignant d'autres cadres de référence que celui utilisé par l'enseignante ou l'enseignant, cadres auxquels cette dernière ou ce dernier tentera de s'ouvrir, pour enrichir son analyse de ses pratiques.

2.4 Objectifs spécifiques

La réforme curriculaire et les nouvelles prescriptions relatives à l'évaluation émises par le MEQ (Gouvernement du Québec, 2002, 2003) devraient avoir une incidence sur les pratiques enseignantes. Afin de contribuer à la démarche de transformation des pratiques d'évaluation, cette recherche vise à analyser des pratiques d'évaluation formative et à soutenir la réflexion critique chez des enseignantes et des enseignants. Les distinctions conceptuelles apportées précédemment par rapport aux pratiques d'enseignement et à l'évaluation formative conduisent à formuler les objectifs suivants.

Volet 1 : Analyser des pratiques évaluatives chez des enseignantes et des enseignants du primaire en fonction des disciplines concernées :

- sur le plan des conceptions susceptibles d'influencer les pratiques d'évaluation formative (apprentissage, enseignement et évaluation formative);
- sur le plan de la régulation de l'apprentissage, nous relevons les pratiques de régulation externe (rétroactive, interactive et proactive) et celles axées sur la régulation interne (c'est-à-dire sur l'autorégulation par l'élève);
- sur le plan de la régulation de l'enseignement, nous mettons en évidence l'analyse critique à laquelle procède la personne enseignante et la régulation de ses interventions à laquelle conduit cette analyse.

Volet 2 : Soutenir une réflexion critique chez des enseignantes et des enseignants au sujet de leurs pratiques d'évaluation au moyen d'actions de prise de recul, de distanciation et de décentration.

3. MÉTHODE : UNE VUE D'ENSEMBLE

La méthode est d'abord décrite en précisant certaines des caractéristiques des participantes et des participants, ainsi que le choix des activités d'apprentissage et d'enseignement qui ont été analysées. Ensuite, sont présentés globalement les outils et les démarches de collecte et de traitement des données.

3.1 Participantes et participants et corpus des activités d'apprentissage et d'enseignement

Cette étude a été réalisée auprès de 13 enseignantes et enseignants volontaires du primaire, reconnus dans leur milieu comme ayant des pratiques évaluatives novatrices. Des conseillères et des conseillers pédagogiques ont agi comme principales sources d'information concernant cette reconnaissance du milieu. Le groupe de participantes et de participants comprend deux enseignants et onze enseignantes. Afin de préserver leur anonymat, et considérant la majorité d'enseignantes, nous utilisons à partir de maintenant le féminin lorsque nous parlons des sujets participant à l'étude. Ainsi, des treize enseignantes impliquées dans l'étude, cinq œuvrent au 1^{er} cycle (6-8 ans), une au 2^e cycle (8-10 ans), cinq au 3^e cycle (11-12 ans), une aux 2^e et 3^e cycles et une, enfin, intervient à tous les cycles à titre d'orthopédagogue. Deux enseignantes ont plus de 20 ans d'expérience à leur actif; sept cumulent entre 11 et 20 ans d'expérience; trois autres enseignantes, entre 6 et 10 ans; et une seule enseignante débute dans la carrière avec moins de 6 ans d'expérience.

Chaque enseignante était invitée à choisir une activité axée sur l'évaluation formative, dans une discipline de son choix. Ces choix ont mené à la constitution d'un corpus de 25 activités qui ont été analysées dans la présente recherche. Une brève description de chacune des activités se trouve à l'appendice 1.

3.2 Collecte de données

Dans la section qui suit, nous présentons les outils et la démarche de collecte de données en fonction des objectifs spécifiques reliés à l'analyse des pratiques d'évaluation formative (volet 1). Quant à l'objectif visant à soutenir une réflexion critique chez les enseignantes et les enseignants au sujet de leurs pratiques d'évaluation (volet 2), l'ensemble des informations qui s'y rapportent est traité au point 7 du présent document.

Précisons d'abord que la chronologie globale de la collecte de données se résume en trois temps : temps 1, de mars à mai 2004; temps 2, de novembre 2004 à janvier 2005; et temps 3, de mars à mai 2005. Selon la disponibilité des enseignantes, chacune a participé une, deux ou trois fois (temps 1 : 6 enseignantes; temps 2 : 10 enseignantes; temps 3 : 9 enseignantes).

Quant aux outils de collecte de données, le tableau 1 les désigne en fonction des dimensions abordées par l'analyse des pratiques, soit les conceptions, la régulation de l'apprentissage et la régulation de l'enseignement, ainsi qu'en fonction des trois phases d'enseignement, soit les phases préactive, interactive et postactive. On constate que pour chaque activité d'enseignement et d'apprentissage considérée, la collecte s'amorçait par un entretien structuré ouvert (enregistrement audio), suivi d'une observation en classe de l'activité ciblée (enregistrement vidéo). Cette observation était suivie d'un entretien de rappel stimulé (enregistrement audio). Les trois outils exploités sont décrits de façon plus détaillée aux points 3.2.1, 3.2.2 et 3.2.3.

Tableau 1 Outils de collecte de données utilisés en fonction des dimensions abordées au volet 1 de la recherche et des trois phases d'enseignement

Dimensions	Outils selon les phases d'enseignement			
	Phase préactive	Phase interactive	Phase postactive	
Volet 1 : Analyse des pratiques d'évaluation formative	ESO	Observation	ERS	RAP
- sur le plan des conceptions de l'évaluation formative, de l'apprentissage et de l'enseignement susceptibles d'influencer les pratiques d'évaluation formative	√			
- sur le plan de la régulation de l'apprentissage :				
▪ régulation externe (proactive, interactive, rétroactive)	√			
▪ régulation interne (analyse des caractéristiques des activités mises en œuvre)	√	√	√	
- sur le plan de la régulation de l'enseignement : analyse critique à laquelle procède la personne enseignante et régulation de ses interventions à laquelle conduit cette analyse (réflexion dans l'action et sur l'action)		√	√	√

Légende : ESO : Entretien structuré ouvert
RAP : Rencontre d'analyse de pratiques

ERS : Entretien de rappel stimulé

3.2.1 Entretien structuré ouvert (pré-observation)

Un entretien structuré et ouvert (ESO) a été choisi pour recueillir des données concernant la phase préactive de l'enseignement. Il comportait des questions ouvertes dont le libellé et l'ordre étaient prévus (Patton, 2002). Afin de ne pas allonger indûment les entretiens, nous avons réparti ces questions respectivement aux temps 1, 2 et 3. La durée de ces entretiens était approximativement de 50 minutes afin qu'ils puissent avoir lieu durant les périodes libres des enseignantes. De plus, cet entretien comportait deux parties, l'une portant sur les conceptions, l'autre, sur les pratiques d'enseignement. La première partie comprenait des questions invitant les enseignantes à s'exprimer au sujet de leurs conceptions :

- de l'évaluation formative;
- de l'apprentissage en général et de celui dans le domaine disciplinaire concerné par l'activité qui allait être observée;
- de l'enseignement en général, de l'enseignement dans le domaine disciplinaire concerné par l'activité qui allait être observée, et de leurs conceptions quant à l'influence du sexe sur l'apprentissage.

La deuxième partie des entretiens portant sur les pratiques d'enseignement a permis de situer l'activité axée sur l'évaluation formative dans la séquence d'enseignement. Le terme *activité* désigne la séance d'enseignement choisie par l'enseignante, le plus souvent d'une durée de quelque 50 minutes¹⁶. La séquence, elle, est définie comme l'ensemble des activités d'enseignement axées sur un apprentissage donné précisé par l'enseignante. Les questions relatives à cette activité portaient sur :

- le contexte : principalement les caractéristiques du groupe d'élèves qui allait vivre l'activité;
- les apprentissages visés, en invitant d'abord l'enseignante à s'exprimer spontanément à ce sujet pour ensuite l'amener à établir des liens avec les compétences que l'on retrouve dans le PFEQ;
- la ou les tâches proposées aux élèves;

¹⁶ Ainsi le terme *activité* permet une distinction par rapport à la séquence dans laquelle s'inscrit la séance observée et non par rapport au concept de « tâche » comme le propose le cadre de l'ergonomie cognitive.

- les personnes engagées dans l'activité;
- le temps nécessaire et le matériel utilisé par l'enseignante et les élèves;
- le processus d'évaluation formative :
 - le recueil, l'analyse et l'interprétation de l'information (en précisant la nature de l'information concernée et la façon dont ces étapes allaient se dérouler);
 - la rétroaction à l'élève;
 - la prise de décision par rapport à la régulation de l'apprentissage de l'élève ou la régulation de l'enseignement (comment cette étape était envisagée par l'enseignante).

En terminant, l'enseignante était amenée à s'exprimer sur :

- ce qui avait motivé le choix de cette activité axée sur l'évaluation formative;
- la nouveauté que représentait cette activité;
- les différences perçues entre l'évaluation de divers objets dans une même discipline ou dans des disciplines différentes.

3.2.2 Observation

L'observation a été considérée comme l'un des moyens donnant accès à la phase interactive des pratiques d'enseignement. De type non participante, elle ciblait les actions de l'enseignante en classe durant la phase interactive de l'enseignement.

Sur le plan technique, une caméra donnait priorité aux déplacements de l'enseignante tout en conservant le contexte de son intervention (le ou les élèves auxquels s'adressait l'enseignante). Trois microphones (un pour l'enseignante et deux autres répartis dans la classe) ont permis le recueil de données sonores.

3.2.3 Entretien de rappel stimulé (post-observation)

L'entretien de rappel stimulé a été choisi pour recueillir des données se rapportant aux phases interactive et postactive de l'enseignement. Il constitue l'une des techniques introspectives donnant accès aux pensées de la personne (Mackey et Gass, 2005; Henderson et Tallman, 2006) et il vise l'explicitation des processus mentaux interactifs (Tochon, 1996).

L'entretien était réalisé à partir du visionnement de deux segments vidéo de l'activité observée considérés comme « significatifs » sur le plan de l'évaluation formative. Parfois, selon la durée des segments choisis, l'enseignante ou l'équipe de chercheurs pouvait choisir un ensemble de segments pour totaliser une durée approximative de quatre minutes. L'un de ces segments était choisi par l'enseignante, et l'autre, par l'équipe de recherche. La plupart des enseignantes ont déclaré qu'elles avaient choisi ce segment parce qu'il correspondait bien à leur conception de l'évaluation formative. Quant aux chercheuses et chercheurs, ils ont de façon générale mis l'accent sur les moments où des choix sur le plan de l'évaluation formative semblaient être faits, d'où l'intérêt de se pencher sur les actions mentales.

Nous avons exploité les questions de relance de Vermersch (2003), à savoir :

- d'initialisation ou de réinitialisation permettant d'amorcer l'échange (ex. : J'aimerais que vous me décriviez ce qui se passe dans la situation...);
- de focalisation afin de cibler un aspect des actions mentales (ex. : Qu'est-ce que vous avez d'abord pensé?);
- d'élucidation qui conduisent à élaborer (ex. : Quand vous êtes en train de ... qu'est-ce qui se passe dans votre tête?);
- de régulation qui permettent de distinguer les actions qui appartiennent au temps de l'activité (pendant l'activité enregistrée) de celles qui appartiennent au temps de l'entretien de rappel stimulé (ex. : Est-ce que c'est ce que vous pensez maintenant ou c'est ce que vous avez pensé à ce moment-là?).

L'enseignante était invitée à interrompre le visionnement pour nommer ce qui était observable sur la bande vidéo et l'équipe de recherche pouvait poser des questions telles que : « qu'est-ce qui se passait dans votre tête au moment où ces actions se déroulaient en classe? ». Ce choix de segment laissé à l'enseignante et le contrôle de l'arrêt de la bande vidéo visent à réduire l'interférence des chercheurs (Mackey et Gass, 2005)¹⁷.

¹⁷ Faut-il noter que si l'enseignante n'interrompait pas le visionnement, l'intervieweuse ou l'intervieweur le faisait, procédant ainsi au départ à un certain modelage de ce qui était attendu.

3.3 Cadres d'analyse : une vue globale

La diversité des données recueillies et des cadres utilisés pour en réaliser le traitement oblige à faire certains choix. Ainsi, dans la présente section, nous avons fait le choix d'offrir une vue globale de ces divers cadres. D'autres indications seront données lors de la présentation des résultats afin que la lectrice et le lecteur puissent avoir, de façon intégrée, toute l'information nécessaire pour bien comprendre ces résultats¹⁸.

La section qui suit présente les outils d'analyse pour le volet 1 de la recherche : l'analyse des pratiques d'évaluation formative. Comme le volet 2 est davantage orienté vers l'intervention, il nous a semblé, rappelons-le, plus approprié de présenter dans une même section, la section 7, l'ensemble de l'information concernant le soutien à la réflexion critique des enseignantes.

Concernant le volet 1, tel que soumis au tableau 2, des analyses à deux niveaux ont été menées. Les outils de niveau 1, soit trois systèmes catégoriels, ont été élaborés en fonction des outils de collecte de données. Les outils de niveau 2, soit trois grilles d'analyse, ont été conçus afin de permettre une plus grande synthèse que celle rendue possible par l'analyse de niveau 1, en faisant appel à plusieurs catégories de données en lien avec les objectifs et les dimensions de la recherche.

Une équipe d'assistantes et d'assistants de recherche (1^{er}, 2^e et 3^e cycles) a procédé à ces analyses et a pu discuter des différences de codage afin de parvenir à un consensus dans tous les cas. Les outils utilisés par l'équipe sont présentés de façon plus spécifique au point 3.3.1 en ce qui concerne le niveau 1, et au point 3.3.2 pour le niveau 2.

3.3.1 Analyse de niveau 1

Au premier niveau d'analyse, comme l'indique le tableau 2, trois systèmes catégoriels ont été élaborés pour traiter les données issues des entretiens structurés ouverts, des observations et des entretiens de rappel stimulé.

¹⁸ Par ailleurs, la description complète des méthodes d'analyse peut être obtenue en contactant les auteurs de ce rapport.

Tableau 2 Analyse des pratiques d'évaluation formative : dimensions et outils utilisés à deux niveaux d'analyse

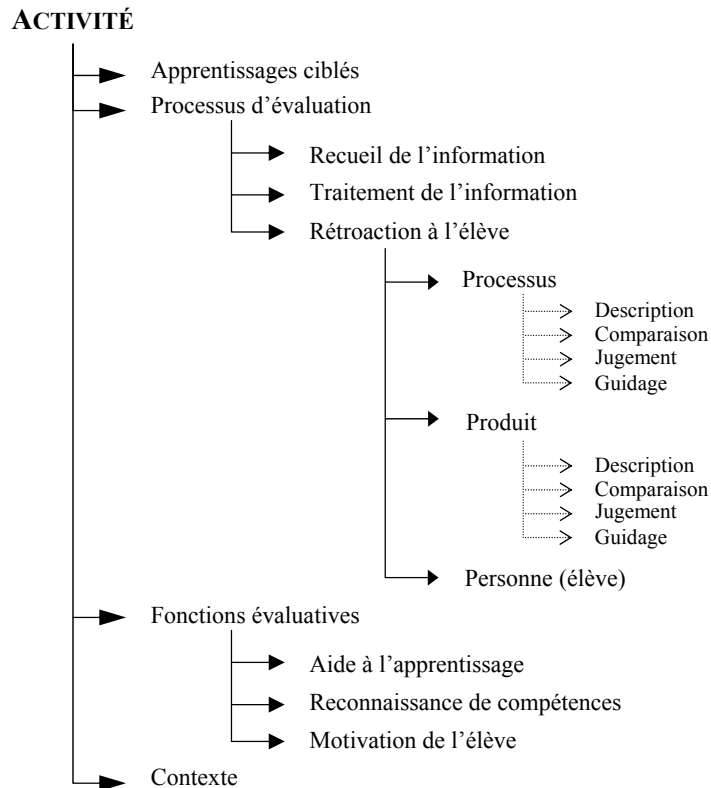
Dimensions	Analyse de niveau 1 Outil : systèmes catégoriels			Analyse de niveau 2 Outil : grilles d'analyse		
	Entretien structuré ouvert	Observation	Entretien de rappel stimulé	Analyse globale	Analyse didactique	Analyse des caractéristiques des activités
Conceptions	√					
Axées sur l'apprentissage						
Processus d'évaluation formative	√	√	√			
Processus de régulation						
externe	√	√		√		
interne	√					√
Dispositifs					√	
Contenus				√	√	
Axées sur l'enseignement			√			

3.3.1.1. Analyse des données issues des entretiens structurés ouverts

L'analyse de contenu a été réalisée à partir de transcriptions intégrales grâce à un système catégoriel mixte, c'est-à-dire un système composé de catégories émergentes des données et d'autres issues de cadres conceptuels existants.

Dans un premier temps, les catégories ont permis de regrouper les réponses données à chacune des questions. En ce qui a trait aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, le système catégoriel est inspiré du cadre de Boulton-Lewis *et al.* (2001) déjà présenté à la section 2. Ainsi, après avoir distingué les données se rapportant aux conceptions et celles se rapportant aux pratiques, le cadre différencie les données relatives à la séquence de celles relevant spécifiquement de l'activité d'évaluation formative. Les données relatives à l'activité sont traitées par le système catégoriel présenté à la figure 3. On constate que celui-ci s'intéresse aux apprentissages ciblés, qu'il met l'accent sur le processus d'évaluation formative en regroupant les données inhérentes à chacune des étapes de ce processus, qu'il rend compte des fonctions de l'évaluation formative et qu'il considère le contexte de celle-ci.

Figure 3 Système catégoriel mixte pour les entretiens structurés ouverts



3.3.1.2. Analyse des données issues de l'observation

L'analyse des données d'observation a été réalisée en deux temps. D'abord, pour chacune des activités observées, un script a été élaboré (Sales Cordeiro et Schneuwly, 2004). Le script constitue un premier niveau de traitement. Pour bien comprendre ce dont il s'agit, une page de script et la légende complète des abréviations que l'on retrouve à travers les différents scripts sont présentées à l'appendice 3. Précisons dès maintenant que le script permet de mettre en évidence les niveaux hiérarchiques de l'intervention de l'activité et qu'il intègre un premier codage tenant compte essentiellement :

- du matériel introduit;
- de l'organisation du travail des élèves : ceux-ci travaillent sur la tâche demandée individuellement, en sous-groupes ou en grand groupe;
- des modalités d'interaction : enseignante/élève, enseignante/petite équipe, enseignante/grand groupe, élève/élève;
- de la forme de l'échange : affirmative, interrogative ou impérative;
- de l'objet de l'échange : objet d'enseignement, autres dimensions liées à la gestion de classe (organisation du travail des élèves et gestion des comportements) ou échanges hors sujet.

Ensuite, une analyse des rétroactions, c'est-à-dire toute intervention de l'enseignante à la suite d'une action verbale ou non de l'élève, a été menée. Inspirée par les recensions de Butler et Winne (1995) et de Mory (2003), cette analyse distingue l'objet sur lequel porte la rétroaction, soit le processus, l'objet d'apprentissage ou encore l'élève lui-même. Elle distingue aussi quatre constituants d'une rétroaction : la description du comportement de l'élève, la comparaison de ce comportement à celui qui est attendu, un jugement sur ce comportement et enfin, un guidage, soit des indications données à l'élève afin qu'elle ou il poursuive l'apprentissage.

3.3.1.3. Analyse des données issues des entretiens de rappel stimulé

Rappelons que l'entretien de rappel stimulé permet d'avoir accès à la partie non observable des pratiques d'enseignement chez les enseignantes, en d'autres mots, leurs actions mentales

ou leur cognition en action (Tochon, 1996). Le traitement a été réalisé à partir des transcriptions intégrales des entretiens. Le cadre d'analyse émergent permet de distinguer :

- les actions : les actions mentales ou observables liées à l'enseignement et celles liées à l'évaluation formative;
- les savoirs sur lesquels les enseignantes appuient leurs actions;
- les buts de l'activité;
- les éléments de contexte : information sur l'élève ou autres éléments de contexte;
- le retour sur l'activité : regard réflexif sur l'activité (constat, prises de conscience, questions), les alternatives à l'activité réalisée et enfin les projections (ce qui pourrait être fait dans le futur).

3.3.2 Analyse de niveau 2

Comme l'indique le tableau 2 vu précédemment, trois grilles d'analyse ont conduit à une synthèse des résultats rendant possibles des liens entre les catégories de données issues des entretiens et celles provenant de l'observation en termes d'analyse globale, d'analyse didactique et d'analyse de l'activité sous l'angle du soutien à la régulation de l'apprentissage.

3.3.2.1. Analyse globale

Le cadre d'analyse utilisé à ce niveau est inspiré de Bru (1993) et de Paquay (2002). Il prend en compte des variables processuelles (items 2, 5)¹⁹, des variables relatives aux dispositifs (items 2, 3, 4 et 8) et d'autres relatives au contenu (items 6 et 7) (voir appendice 2).

Ainsi, la grille utilisée permet de prendre en compte :

- la temporalité de l'évaluation formative (temps court-micro ou long-macro) (item 2)²⁰ : lorsque l'activité d'évaluation formative s'inscrit dans le temps long, elle a

¹⁹ Le choix de procéder à une analyse globale impose des limites importantes en ce qui a trait à l'examen des processus, et conduit à ne retenir que quelques indicateurs en délaissant l'aspect dynamique inhérent à ces processus.

²⁰ Cette distinction s'inspire de celle déjà mentionnée par le MEQ (2002, 2003) lorsqu'il parle d'évaluation spontanée et non instrumentée par rapport à l'évaluation formelle et instrumentée. Le temps court est celui où le processus de recueil-traitement-jugement-rétroaction à l'élève s'effectue le plus souvent informellement, et surtout rapidement, (quelques minutes, voire quelques secondes). Le

été codée macro même si elle comporte aussi des boucles caractérisant le temps court, tandis qu'une autre ne se situant que dans le temps court a été codée micro;

- la fonction de l'évaluation formative (item 5) : en considérant les processus externes ou l'hétérorégulation, à savoir les régulations rétroactive, interactive et proactive, définies principalement par le moment où elles sont réalisées en fonction de la séquence d'enseignement et d'apprentissage décrite par l'enseignante;
- le rôle de l'enseignante (item 2) en fonction du recours ou non à des instruments favorisant le processus de recueil et de traitement de l'information, de jugement ou de rétroaction tel qu'observé et de la personne conceptrice de ces outils (item 3);
- le rôle de l'élève (item 8) : il s'agit de distinguer ici les activités où l'élève prend en charge l'une ou l'autre des étapes du processus d'évaluation formative (recueil, traitement, jugement ou rétroaction);
- les objets d'évaluation formative en fonction des domaines d'apprentissage (item 7) : compétences transversales, disciplinaires, composantes de celles-ci ainsi que les savoirs essentiels²¹;
- le type d'activité au regard des objets d'apprentissage (item 6) : cette analyse tient compte du caractère authentique ou non de l'activité tel que défini précédemment. En fonction des trois objets possibles (compétences, composantes ou savoirs essentiels) et des deux types d'activités (authentiques ou non), nous obtenons six types d'activités;
- les modalités d'évaluation observées en termes de gestion de classe à chacun des moments d'une activité d'apprentissage et d'enseignement (item 4) : grand groupe, sous-groupes ou élève seul.

3.3.2.2. Analyse didactique

L'analyse didactique veut examiner certaines dimensions des pratiques d'enseignement plus spécifiquement en fonction des objets d'apprentissage. Cette analyse porte donc sur :

temps long est celui où le processus d'évaluation formative s'échelonne sur plusieurs périodes d'apprentissage et d'enseignement. Cette distinction est explicitée lors de la présentation des résultats à la section 5.1.1.1.

²¹ Ce sont là les termes retenus par le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001).

- la façon dont l'enseignante parle de l'objet d'apprentissage :
 - exprimé spontanément ou non, en termes de compétences disciplinaires ou transversales;
 - précisé en termes de composantes;
- la présence ou non de régulation de l'enseignement selon la perception de l'observateur :
 - observation par l'équipe de recherche de l'intervention par l'enseignante;
 - identification de l'effet sur la poursuite de la tâche chez l'élève;
- le matériel d'apprentissage et l'instrumentation d'évaluation formative utilisés :
 - nature du matériel (ensembles didactiques, ouvrages de référence, matériel commercial à des fins didactiques, matériel commercial à des fins non didactiques ou matériel maison);
 - finalité d'utilisation (enseignement-apprentissage et/ou évaluation formative);
 - utilisateurs : l'enseignante et/ou l'élève.

3.3.2.3. Analyse des activités : caractéristiques susceptibles de soutenir la régulation interne de l'apprentissage

Tel que mentionné dans le cadre conceptuel, notre analyse des pratiques d'évaluation formative s'intéresse aussi à la régulation interne de l'apprentissage, à savoir l'autorégulation par l'élève. Cette dernière forme de régulation est examinée indirectement, c'est-à-dire que notre analyse est faite à partir de certaines des caractéristiques de l'activité mise en œuvre par l'enseignante, susceptibles de soutenir l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève tel que présenté dans le cadre de référence (Perry, VandeKamp, Mercer et Nordby, 2002). À partir des données d'observation, il s'agit :

- par rapport à l'élève, de son rôle (contrôle des défis, autoévaluation et évaluation par les pairs pendant ou à la fin de la tâche) et des caractéristiques de la tâche qui lui est proposée (ouverture de la tâche, importance des interactions sociales pour réussir la tâche et pratiques répétées d'actions d'autorégulation);
- par rapport à l'enseignante, de son rôle (modélisation cognitive, sollicitation d'une verbalisation de ses processus chez l'élève, proposition ou rappel de buts et critères d'évaluation formative).

4. RÉSULTATS À PROPOS DE L'ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE (VOLET 1) : LES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTES PARTICIPANTES

Les résultats présentés dans cette section concernent le volet 1 de la recherche, à savoir l'analyse des pratiques d'évaluation formative, plus spécifiquement sous l'angle des conceptions des enseignantes participantes. Tel que mentionné dans le cadre conceptuel, la compréhension des pratiques profite de l'éclairage des conceptions qu'a une enseignante ou un enseignant de l'évaluation formative, de l'apprentissage et de l'enseignement. Nous présentons donc, dans cette section, les résultats relatifs aux conceptions.

Les données relatives aux conceptions ont été recueillies, rappelons-le, lors des entretiens qui ont précédé l'observation des pratiques d'évaluation formative en classe. Les conceptions sont présentées en trois temps : les conceptions de l'évaluation formative, celles relatives à l'apprentissage et à l'enseignement, et enfin celles traitant des différences liées au sexe des élèves lorsque ceux-ci apprennent ou lorsqu'il s'agit de leur enseigner. Pour chacune de ces catégories de conceptions, nous présentons d'abord le cadre d'analyse utilisé pour ensuite exposer les résultats. Cette section se termine sur quelques éléments de discussion. On notera que l'utilisation de l'italique entre guillemets se rapporte à des propos textuels des enseignantes participantes.

4.1 Conceptions de l'évaluation formative

Les conceptions des enseignantes participantes au regard de l'évaluation formative renseignent sur les caractéristiques auxquelles elles l'associent, sur les fonctions qu'elles lui attribuent et sur le processus par lequel l'ensemble des actions mises en œuvre s'articulent entre elles dans le temps. Ces catégories ont émergé lors de l'analyse des données.

4.1.1 Les caractéristiques de l'évaluation formative

Comme en témoigne le tableau 3 ci-dessous²², les conceptions exprimées par les enseignantes participantes révèlent les caractéristiques qu'elles attribuent à l'évaluation formative. Ces caractéristiques ont trait à trois dimensions, soit la temporalité, la forme et le rôle des acteurs.

²² Trois enseignantes n'ont pas répondu à cette question sur les conceptions de l'évaluation formative, soit que la réponse donnée ne comportait pas d'éléments relatifs aux conceptions, soit parce que cette question ne leur a pas

Tableau 3 Caractéristiques de l'évaluation formative dégagées des conceptions des enseignantes

Dimensions		Enseignantes									
		Rol sim	Rog thé	Vic fra	Mah odo	Réa suz	Réj ang	Mic cel	Gil hen	Jea pau	Ray pie
Temporalité	Pendant l'apprentissage	X	X	X	X	X	X	X		X	X
	Continue	X	X	X					X		
Forme	Individuelle/individualisée		X		X				X		
Rôle des acteurs	Interaction enseignante- élève		X	X		X					
	Interaction entre pairs					X					

La caractéristique la plus présente dans les propos des enseignantes concerne la dimension temporelle. En effet, pour la majorité d'entre elles (9/10), l'évaluation formative se déroule **pendant l'apprentissage**, en ce sens qu'elle est imbriquée au processus d'apprentissage et d'enseignement comme en témoignent ces propos d'une enseignante : « *l'enseignement et l'évaluation formative ne sont pas deux choses qui se dissocient* » (Vicfra). Des enseignantes (4/10) soulignent également **l'aspect continu** qui marque l'évaluation formative. Ces deux citations témoignent bien de cette dimension : « *une évaluation qui se fait au fur et à mesure, dans l'action* » (Jeapau) et ce sont « *des prises de photos continues, ce n'est vraiment pas en deux temps, c'est une spirale* » (Vicfra). Trois enseignantes traitent aussi de la forme **individuelle/individualisée** de l'évaluation formative. Elles considèrent qu'il est important de suivre le parcours personnel de l'élève dans la construction de ses compétences, et de l'évaluer par rapport à l'évolution de ce processus plutôt que de l'évaluer par rapport à ses pairs. En d'autres mots, elles s'appuient sur une norme individuelle plutôt que sociale.

Pour trois enseignantes, l'évaluation formative est caractérisée par certains rôles reconnus aux acteurs que sont la personne enseignante et l'élève, et qui s'actualisent par **l'interaction entre l'enseignante et l'élève**, au fur et à mesure que les activités se réalisent, où l'enseignante vise à orienter l'élève dans son apprentissage, à lui indiquer ce qui est attendu de lui. Enfin, une enseignante mentionne l'importance de l'interaction entre les pairs. Elle dit

été posée; rappelons en effet que nous avons réparti les questions relatives aux conceptions aux temps 1, 2 et 3 de la collecte de données afin de couvrir l'ensemble des conceptions sans allonger l'entretien.

encourager toutes les formes d'interaction entre les pairs et souligne que « *les enfants entre eux se donnent beaucoup de commentaires et je pense que c'est très formatif* » (Reasuz).

4.1.2 Fonctions de l'évaluation formative

Les fonctions que les enseignantes participantes reconnaissent à l'évaluation formative peuvent être réparties en quatre catégories inspirées des fonctions énumérées par Paquay (2002) : le diagnostic, l'aide à l'apprentissage, la reconnaissance des compétences et la motivation des élèves.

Tableau 4 Fonctions de l'évaluation formative dégagées des conceptions des enseignantes

Fonctions de l'évaluation formative		Enseignantes										
		And jac	Rol sim	Rog thê	Vic fra	Mah odo	Réa suz	Réj ang	Mic cel	Gil hen	Jea pau	Ray pie
Diagnostic				X	X	X						X
Aide à l'apprentissage	Par l'enseignante		X		X	X	X	X		X		
	Par l'élève											
	Par les pairs											
	Par d'autres personnes											
	Régulation de l'enseignement	X	X	X	X	X				X		
Reconnaissance des compétences									X			
Motivation de l'élève				X						X		

Diagnostic

L'une des fonctions de l'évaluation formative est de permettre à l'enseignante de situer l'élève au niveau de l'atteinte des objectifs d'apprentissage avant d'amorcer la démarche d'apprentissage et d'enseignement. On retrouve ce rôle dans les propos de quatre enseignantes. Pour une de ces enseignantes, l'évaluation formative permet de « *jauger les compétences et les connaissances qui sont ancrées* » (Jeapau). Cette même enseignante précise que cela lui permet en plus « *de vérifier à quel endroit, à quel échelon l'élève est rendu* ». Pour une autre, l'évaluation permet de rendre compte du degré de compréhension des élèves « *on voit à quel niveau l'enfant a compris ou n'a pas compris* » (Raypie). Ces extraits indiquent que ces enseignantes semblent élargir l'acception de cette fonction diagnostique puisque l'évaluation formative permet, pour elles, de « situer l'élève » à tout moment du processus d'apprentissage.

Aide à l'apprentissage

La plupart des enseignantes (8/11) associent l'évaluation formative à une forme de soutien aux apprentissages des élèves. Ce soutien se réalise soit par la régulation des apprentissages, soit par la régulation de l'enseignement.

En ce qui a trait à la régulation des apprentissages, on remarque que les enseignantes conçoivent qu'elle dépend exclusivement du rôle qu'adopte l'enseignante, car à travers l'expression de leurs conceptions, l'élève, les pairs ou d'autres personnes ne semblent pas jouer de rôle par rapport à l'évaluation formative. En effet, pour six enseignantes, les ajustements apportés aux apprentissages sont soutenus par des interventions de l'enseignante dans le processus de régulation des apprentissages. Une enseignante explique ses interventions : « *il faut juste conscientiser les enfants à ce qu'ils sont en train de faire et comment ils pourraient faire pour améliorer ou pour corriger ou pour mieux intégrer ce qu'ils sont en train d'apprendre* » (Vicfra). En ce sens, une autre enseignante conçoit l'évaluation formative comme un support qui l'aide à « *porter des éléments de réflexion pour changer quelque chose dans les attitudes et les comportements des élèves* » (Jeapau). L'intervention de l'enseignante peut également cibler les connaissances et le produit de l'apprentissage : « *c'est de modifier un peu, d'aller un peu loin à l'intérieur des compétences de l'élève* » (Raypie).

La régulation de l'enseignement est, par ailleurs, une autre fonction attribuée à l'évaluation formative. Six enseignantes ont fait allusion à cette fonction. Leurs propos indiquent des ajustements de l'enseignement afin de soutenir l'apprentissage et de s'adapter à chaque élève. Ces ajustements peuvent prendre plusieurs formes. Une enseignante explique : « *je m'ajuste toujours : si je n'ai pas leur attention, j'arrête l'activité. Si je sens que ça va bien, on peut aller plus loin. J'essaie de les pousser, mais selon leurs capacités aussi* » (Andjac). Pour une autre enseignante, l'évaluation formative, c'est varier son enseignement en fonction des différents niveaux des élèves : « *Mes exigences peuvent être un peu plus hautes pour les enfants qui ont plus de facilité et un peu plus basses pour d'autres. Donc, dans mon évaluation formative, les demandes et les exigences pour certaines activités ou certains travaux ne seront pas les mêmes pour tous les enfants* » (Mahodo).

Motivation et reconnaissance des compétences de l'élève

Les références aux fonctions qui associent l'évaluation formative, d'une part, au soutien à l'engagement et à la persévérance de l'élève au regard de ses apprentissages, et d'autre part, à un jugement qui rend compte du niveau des apprentissages effectués par l'élève semblent moins présentes dans les conceptions des enseignantes. En effet, seulement deux enseignantes ont fait référence à ces aspects. Pour l'une d'elles, la confiance en soi et l'estime de soi se développent lorsque l'élève se rend compte qu'il progresse dans ses apprentissages, ce qui peut influencer sa motivation. La même enseignante ajoute : « *je pense que c'est important que l'élève ne soit pas toujours en éternelle compétition avec d'autres et qu'il puisse être capable de voir les petits progrès qu'il réalise puis qu'il soit fier de ça* » (Gilhen). Pour ces enseignantes, cette reconnaissance par l'élève de ses progrès dans le développement des compétences agit aussi sur le plan affectif.

Ainsi, l'évaluation formative est multifonctionnelle pour le quart des enseignantes (3/11), puisque celles-ci lui reconnaissent au moins deux fonctions, le plus souvent de diagnostic et d'aide à l'apprentissage. Enfin, il est intéressant de noter qu'au sein de la fonction d'aide à l'apprentissage, le tiers (4/11) reconnaît une sous-fonction de régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

4.1.3 Le processus de l'évaluation formative

Les conceptions exprimées par les enseignantes sur l'évaluation formative concernent également la nature et l'articulation des actions mises en œuvre par l'enseignante dans une séquence d'enseignement (7/11). Ces actions consistent, dans un premier temps, à recueillir puis à traiter des données inhérentes aux apprentissages visés. Ensuite, en fonction des buts établis par l'enseignante, il s'agit de fournir à l'élève une rétroaction qui l'informe sur lui-même ou sur l'état ou le progrès de ses connaissances. Le tableau 5 présente les actions du processus d'évaluation formative considérées par les enseignantes et les personnes, enseignante ou élève, à qui elles attribuent ces actions.

Tableau 5 Rôles de l'enseignante et de l'élève en fonction des actions du processus d'évaluation formative

Actions de l'évaluation formative	Rôles de l'enseignante et de l'élève	Enseignantes									
		Rol sim	Rog thé	Vic fra	Réa suz	Réj ang	Mic cel	Gil hen	Jea pau	Ray pie	
Recueil et traitement de l'information	Rôle de l'enseignante	X	X	X			X	X	X	X	
	Rôle de l'élève										
Rétroaction à l'élève	Rôle de l'enseignante	X		X	X	X	X	X			
	Rôle de l'élève										

Recueil et traitement de l'information

Selon les propos des enseignantes, tel qu'illustré au tableau 5, le recueil et le traitement de l'information relative aux apprentissages visés sont exclusivement faits par l'enseignante. En effet, les conceptions exprimées par des enseignantes ne traitent pas du rôle de l'élève dans le recueil de l'information concernant son apprentissage. Les informations recueillies peuvent porter tant sur le processus d'apprentissage, en examinant par exemple les traces laissées par l'élève en situation de résolution de problèmes, que sur le produit, par exemple les « connaissances ancrées » (Jeapau). Prendre des notes en lien avec les apprentissages des élèves semble être une pratique dans le recueil de l'information qui revient dans les propos de plusieurs enseignantes. L'une d'elles raconte : « *J'ai une méthode de travail : j'ai les photos des élèves avec des post-it et je me prends des petites notes* » (Rogthé). De plus, prendre des

notes en lien avec les apprentissages des élèves semble être une pratique de recueil d'information courante puisqu'elle revient dans les propos de plusieurs enseignantes.

Rétroaction à l'élève

Dans les conceptions des enseignantes, comme on peut le constater lors de l'analyse de leurs propos, la rétroaction à l'élève est une étape importante : six enseignantes en traitent en termes de nature, de finalité ou de fonction, de temporalité, de forme et de rôle des acteurs.

Ainsi, une enseignante définit la rétroaction à l'élève comme l'ensemble « *des renseignements qu'on fournit à l'enfant, ou dont l'enfant prend conscience en cours d'apprentissage* » (Reasuz). Pour trois autres enseignantes, la rétroaction est définie plutôt par sa **fonction** : « *La rétroaction, c'est pour aider l'élève à prendre conscience un peu où il en est, fondamentalement c'est ça* » (Gabjul). La rétroaction vise la régulation des apprentissages; elle vise à soutenir et à encourager l'élève en étant spécifique et concrète. Par exemple, au sujet d'une activité réalisée dans le domaine des langues, une enseignante s'exprime ainsi : « *Mes élèves ont un cahier de comportement qui va à la maison chaque semaine; il y a une place pour écrire des défis. Comme défi, ça va être par exemple [...] mon élève qui devait arrêter au point et respirer au bout de ses phrases* » (Réjang). Quant à la **temporalité** de la rétroaction, elle fait suite à un recueil d'information. Aux dires des enseignantes, il est important que l'élève connaisse le résultat de ses actions, car cela influence ses apprentissages et lui permet d'ajuster ses comportements. Par ailleurs, la rétroaction peut prendre soit une **forme** verbale ou écrite. À titre d'exemple, une enseignante (Vicfra) décrit ainsi une forme de rétroaction écrite : « *Je rends à mes élèves, chaque semaine, une grille pour qu'ils puissent voir, d'une semaine à l'autre, où [...] ils doivent travailler [...] où ils doivent améliorer [...] ou ce qu'ils ont fait de bon* ». Elle amène l'élève à porter une réflexion sur ses comportements : « *Chaque fois qu'on a un commentaire à l'enfant, qu'on a une question à l'enfant, on est en évaluation formative parce qu'on le fait réfléchir sur le geste qu'il va poser, sur la réponse qu'il nous a donnée, qu'on lui permet de faire des liens* » (Vicfra). Comme dans l'étape de recueil et de traitement de l'information, le rôle de l'élève, de ses pairs ou des autres personnes est absent des propos des enseignantes.

Tableau 6 Conceptions de l'apprentissage ainsi que de l'enseignement et différences garçon-fille exprimées par les enseignantes

Apprentissage /enseignement	And jac		Rol sim		Rog thé		Vic fra		Réj ang		Réa suz		Mah odo		Gab jul		Flo nic		Gil hen		Jea pau		Ray pie	
	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A	E
Acquérir des connaissances / les transmettre	√ ²³		√	√	√	√	√	√	√				√	√	√	√	√	√						
Développer des savoir-faire / amener l'élève à développer des savoir-faire	√	√	√	√									√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
Approfondir la compréhension / faciliter la compréhension	√	√	√	√	√	√	√	√	√				√	√	√					√	√	√	√	
Se transformer / permettre à l'élève de se transformer	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√					√			√	√	√	√	√	√	
Différences de l'apprentissage liées au sexe / Différences de l'intervention liées au sexe	N	N	O	O	N	N	O	?	O	O	N	N	-	-	-	-	O	N	-	-	O	O	O	N

Légende : A : Apprentissage
 E : Enseignement
 Zone ombrée : 1^{er} cycle

²³ Ce signe indique que l'enseignante se réfère à cette dimension que ce soit par le biais d'une ou de plusieurs unités de sens. Comme l'importance de la dimension ne pouvait être évaluée à partir du nombre d'unités, nous n'avons pas tenu compte du nombre d'unités de sens contenu dans chacune des catégories.

4.2 Conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement

Les points 4.2 et 4.3 renvoient à des catégories de conceptions synthétisées au tableau 6 en page précédente. Précisons d'abord qu'en fonction du cadre d'analyse présenté antérieurement à la section 2 (Boulton-Lewis *et al.*, 2001), les onze enseignantes qui se sont exprimées au sujet de l'apprentissage conçoivent celui-ci comme l'acquisition de connaissances, le développement de savoir-faire, l'approfondissement de la compréhension ou encore comme une transformation de la personne.

De même, les neuf enseignantes qui ont exprimé leurs conceptions de l'enseignement voient celui-ci comme le fait de transmettre des connaissances, de permettre aux élèves de développer des savoir-faire, de faciliter le processus de compréhension chez l'élève ou encore de permettre à l'élève de se transformer comme personne en termes de croissance et de développement personnel.

Ainsi, pour chaque catégorie de conceptions de l'apprentissage, Boulton-Lewis *et al.* (2001) ont défini une catégorie de conceptions de l'enseignement correspondante. Pour cette raison, les résultats sont présentés en parallèle (voir tableau 6).

4.2.1 Acquérir des connaissances / Transmettre des connaissances

Cette première catégorie regroupe les propos des enseignantes qui définissent **l'apprentissage** comme des connaissances à acquérir ou qui s'acquièrent par l'écoute, la mémorisation et la répétition ou l'exercitation.

Pour certaines enseignantes (7/11), le terme *apprendre* renvoie au contenu de l'apprentissage : quatre ont traité des langues et trois des mathématiques. La façon dont est désigné ou défini ce contenu dépend de la matière. En mathématiques, les enseignantes citent les « *savoirs essentiels en mathématiques qui peuvent être autant les fractions que les nombres décimaux, les nombres naturels, etc.* » (Raypie) ou encore « *des techniques précises, des techniques pour additionner, soustraire, diviser, etc.* » (Gabjul). Pour certaines enseignantes, apprendre en français, ce sont des connaissances « *que l'enfant acquiert tant au niveau lecture, habiletés à lire parce que les enfants, les nouveaux, au début, apprivoisent [...] un paquet de sonorités, [...] des structures de phrases, [...] la ponctuation* » (Vicfra).

Quant à **l'enseignement**, celui-ci est perçu comme la transmission d'un contenu. Les stratégies d'enseignement relèvent de la répétition, de la communication d'information, de la révélation. Cette conception, qui se retrouve chez quatre enseignantes, s'exprime ainsi chez l'une d'entre elles : « *informer les enfants, leur apprendre [...] ce que sont les lettres, [...] les syllabes, [...] les mots* » (Rogthé).

4.2.2 Développer des savoir-faire / Amener l'élève à développer des savoir-faire

Cette catégorie regroupe les propos des enseignantes qui considèrent que **l'apprentissage** consiste à développer des savoir-faire et à les appliquer dans un domaine disciplinaire donné.

Sur l'ensemble des onze enseignantes qui se sont exprimées à ce sujet, cinq conçoivent l'apprentissage comme le développement d'un savoir-faire. Trois d'entre elles traitent des mathématiques. Lorsque les mathématiques sont concernées, la conception des enseignantes semble porter majoritairement sur la résolution de problèmes : « *La base, moi je pense que c'est, d'être capable de résoudre tout ce qui est problème. À travers ça, je pense ce qui est tricoté un peu à travers toute la capacité de résoudre, c'est des savoirs* » (Raypie). Cette même enseignante ajoute que ce savoir-faire se développe par la pratique : « *De la pratique, beaucoup de pratique parce que je pense que le fait de s'exercer régulièrement, et idéalement, quotidiennement, deviendrait un élément pour rendre mes élèves plus forts* » (Raypie). En lecture-écriture, les conceptions des enseignantes au regard du développement de savoir-faire renvoient au développement d'habitudes pour devenir autonome : « *pas nécessairement savoir écrire tous les mots, mais avoir l'habitude d'aller chercher pour devenir plus autonome, pour se débrouiller* » (Réjang).

En ce qui a trait à **l'enseignement**, quatre des neuf enseignantes qui se sont exprimées considèrent qu'enseigner, c'est amener l'élève à développer des savoir-faire. L'accent est mis sur le niveau d'atteinte des objectifs fixés par l'enseignante. Par exemple, Mahodo explique : « *pour moi, c'est peut-être une de mes valeurs, pas seulement donner des connaissances aux enfants, mais qu'ils développent des façons de faire qui vont peut-être être très utiles, pas seulement en quatrième année, mais tout le reste de leur primaire et même du secondaire* ». Les enseignantes disent recourir à différentes interventions, dont : « *aider les jeunes à trouver des solutions, [...] c'est essayer de les amener à utiliser ce qu'ils ont appris* » (Rolsim).

4.2.3 Approfondir la compréhension / Faciliter la compréhension

Nous retrouvons ici les propos des enseignantes pour qui **apprendre** consiste à développer la compréhension et à construire le sens grâce au soutien de l'enseignante.

Pour les enseignantes, il semblerait que le processus de compréhension soit lié aux mathématiques. La conceptualisation et le raisonnement dans le processus d'apprentissage sont des termes réservés à ce domaine disciplinaire « *Apprendre en mathématiques, bien c'est développer le plus possible les concepts qui collent à l'apprentissage [...]* » (Andjac). Pour une autre enseignante, en mathématiques, il s'agit d'avoir « *l'habileté de développer, l'habileté au raisonnement, à la pensée logique, chez les enfants mais tout autant je dirais la créativité aussi quand il s'agit d'élaborer des stratégies pour trouver des solutions* » (Gabjul). En français, selon les trois enseignantes se référant à cette catégorie, les élèves trouvent des manières d'apprendre et de « *développer des concepts, comprendre, assimiler du vocabulaire* » (Jeapau)²⁴.

Relativement à **l'enseignement**, dans cette catégorie, se retrouvent les propos des enseignantes qui considèrent que l'enseignement désigne le fait que l'enseignante et l'élève travaillent ensemble à la construction des savoirs, qui doivent être signifiants pour l'élève. Plusieurs enseignantes ont abondé en ce sens. En effet, c'est la catégorie qui compte le plus d'unités de sens, et ce, indépendamment de la discipline : neuf des douze enseignantes qui se sont exprimées ont cité au moins une fois cette catégorie dans leurs conceptions. L'action de l'enseignante centrée sur le processus; l'enseignement est souvent défini comme l'action d'aider et de soutien à l'apprentissage : « *Le mot enseigner veut dire aider les jeunes à trouver des solutions, à se faire son propre raisonnement par rapport à différentes stratégies que moi je vais leur avoir enseignées ou qu'ils vont avoir découvertes* » (Rolsim). Une autre enseignante voit ainsi son rôle de facilitatrice : « *Bien, c'est qu'on part d'une notion puis on essaie de façon la plus intéressante possible, on essaie de la faire, la rendre accessible à l'élève* » (Flonic). Selon une autre enseignante, enseigner consiste à « *Accompagner, aider, soutenir, montrer la voie puis être là toujours quand, quand il y a des difficultés. Laisser de la place mais toujours être là derrière aussi* » (Reasuz).

²⁴ Faut-il noter que cette citation de Jeapau illustre bien les références multiples dans un même énoncé (plusieurs catégories de conceptions dans un même énoncé).

4.2.4 *Se transformer / Permettre à l'élève de se transformer*

Sont considérés ici les propos des enseignantes qui, traitant **d'apprentissage**, focalisent sur le développement intégral de la personne sur les plans cognitif, comportemental et affectif.

La conception *Se transformer / Permettre à l'élève de se transformer* est la mieux alimentée par les propos des enseignantes. Huit des onze enseignantes s'y ont référées. La majorité de ces enseignantes (5/8) ont traité du domaine des langues. Pour les tenants de cette conception de l'apprentissage, la dimension affective trouve sa place dans l'acte d'apprendre. L'apprentissage est alors perçu comme une croissance et un développement du savoir-être de l'élève. Ainsi, pour une enseignante, apprendre en mathématiques « *c'est avoir du plaisir, il y en a qui arrivent en 2^e année puis qui nous disent au début de l'année "je ne suis pas bon"; ça, j'ai vraiment beaucoup de difficultés avec ça là puis de défaire cette image-là des mathématiques, de remettre ça dans le plaisir, même pour moi là, c'est important* » (Andjac). C'est aussi le développement de l'estime de soi : « *l'estime de soi aussi, il y en a qui ont plus des freins vis-à-vis de certaines matières. Ça arrive des fois en mathématiques, il y en a qui disent "je ne suis pas bon". Faire face à des barrières comme ça* » (Jeapau). Traitant du domaine des langues, des enseignantes mettent l'accent sur l'importance de l'attitude de l'élève et sur le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage. Ainsi, pour cette enseignante, apprendre revient à « *se sentir bien. Premièrement, c'est une question d'être bien dans sa tête, c'est une question d'entrer dans la classe puis de se sentir bien. Ce n'est pas juste au niveau apprentissage, c'est au niveau social aussi* » (Gilhen).

Pour les tenants de cette conception de **l'enseignement**, celui-ci renvoie à des interventions visant la croissance et le développement de l'élève tant sur les plans cognitif, comportemental qu'affectif. Cette conception est présente chez huit des neuf enseignantes s'étant exprimées à ce sujet. Selon cette conception, l'enseignante se doit d'organiser des situations d'apprentissage qui stimulent les élèves : « *pour le jeune, pour l'enfant, je suis là pour, comme le mettre dans un milieu ambiant pour l'aider à cheminer* » (Rolsim). Pour une autre : « *Enseigner, c'est prendre soin des gens afin que les apprentissages se réalisent* » (Jeapau). C'est également « *aider l'élève à grandir* » (Réjang).

4.3 Conceptions des différences liées au sexe des élèves par rapport à l'apprentissage et l'enseignement

Pour cerner de quelle manière leurs conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement sont influencées par le sexe de l'élève, les enseignantes ont été interrogées à savoir si l'apprentissage diffère en fonction du sexe de l'élève et si leurs interventions varient selon qu'elles s'adressent à un garçon ou à une fille.

La dernière ligne du tableau 6 indique les réponses positives ou négatives données à ces deux questions. Ainsi, des neuf enseignantes à qui ces questions ont été posées, trois considèrent qu'il n'y a pas de différence ni par rapport à l'enseignement ni par rapport à l'apprentissage. Deux autres considèrent qu'il y a des différences au niveau de leur enseignement, mais que leurs interventions, elles, ne comportent pas de différence. Les quatre autres enseignantes indiquent qu'il y a des différences dans les façons d'apprendre des garçons et des filles et que leurs interventions en tiennent compte. Ainsi, une enseignante reconnaît des différences cérébrales entre filles et garçons, sans que le contexte de l'entrevue ne lui ait permis de les identifier (Jeapau). Une autre mentionne des différences entre les filles et les garçons dans leur façon de s'investir dans une tâche en termes de concentration et d'attention (Vicfra).

D'autres enseignantes se font plus spécifiques et considèrent que les garçons :

- ont besoin de bouger davantage, « *sont plus moteurs* » (Flonic, Raypie);
- ont besoin de manipuler du matériel (Rolsim, Rejeang, Vicfra, Flonic);
- sont plus enclins à apprendre si « *ça leur rapporte quelque chose* » (Rolsim);
- ont besoin que les situations d'apprentissage soient motivantes (Rolsim);
- aiment la compétition ce qui les amène, par exemple, à choisir des coéquipiers performants, voulant à tout prix éviter les erreurs (Rolsim);
- apprécient les interventions plus directes sur le plan des comportements (Jeapau).

Les filles, quant à elles, sont décrites comme :

- ayant plus de facilité en lecture : « *on peut aller plus loin avec elles* » (Flonic, Raypie);
- étant plus « *soumises* » (Rolsim);
- faisant davantage confiance (Rolsim);

- étant plus « posées » (Raypie);
- appréciant les interventions axées sur la médiation et la négociation (Jeapau).

Les enseignantes qui mentionnent des différences sur le plan de l'apprentissage tout en reconnaissant que leurs interventions ne sont pas différenciées, disent recourir à des stratégies d'enseignement suffisamment diversifiées pour répondre aux besoins de chacune et de chacun, que les différences soient liées au sexe de l'élève ou non. Une autre mentionne que le fait qu'elle intervienne dans une classe multi-niveaux (4, 5^e et 6^e années) suppose déjà suffisamment d'adaptations et qu'elle ne peut en faire plus. Par ailleurs, les trois enseignantes qui considèrent que le sexe n'influence ni l'apprentissage des élèves ni leur enseignement mentionnent que d'autres caractéristiques des élèves sont plus susceptibles d'influer sur l'apprentissage, telles les intelligences multiples. Ce sont donc ces autres caractéristiques qui influencent le choix des interventions de ces enseignantes.

Enfin, il est intéressant de noter que les enseignantes affichent des degrés de certitude très différents par rapport à ces questions. Deux d'entre elles expriment leurs conceptions en affirmant que des différences liées au sexe sont évidentes et qu'elles sont convaincues de l'existence de celles-ci. Deux autres expriment des doutes considérant qu'il s'agit peut-être de stéréotypes ou qu'il est difficile de répondre à cette question lorsque les élèves sont en bas âge (1^{re} année). Enfin, une autre exprime un malaise, constatant qu'elle ne se préoccupe pas de cette question dans son enseignement. Toutes appuient leurs propos sur leur expérience d'enseignement; une seule évoque le fait que des lectures pourraient la guider à ce sujet.

4.4 Quelques éléments de discussion

Les conceptions de l'évaluation formative exprimées par les enseignantes relèvent les principales caractéristiques qui se retrouvent dans les écrits, quant à sa nature notamment. De tels propos témoignent d'une acception élargie de l'évaluation formative, telle que la présentent Allal et Mottier Lopez (2005), où celle-ci ne se situe plus uniquement à la fin de l'apprentissage, mais aussi, voire surtout aux dires des enseignantes, de façon continue pendant l'apprentissage. En fait, ces conceptions fournissent déjà de premiers éléments permettant de mettre au jour un cadre temporel différent de celui généralement présenté en termes de processus de recueil et traitement de l'information, jugement et rétroaction. Ce processus, en plusieurs étapes, s'étale généralement sur plusieurs heures, voire plusieurs

jours. Ce que les enseignantes mettent en évidence, comme l'a décrit Vicfra précédemment, ce sont ces boucles d'évaluation formative très brèves, constamment présentes : « *Chaque fois qu'on a un commentaire à l'enfant, qu'on a une question à l'enfant, on est en évaluation formative...* »; nous qualifions celles-ci de microboucles d'évaluation formative.

En ce qui a trait aux conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, nous dégageons certaines tendances à la lumière des résultats qui précèdent. C'est d'abord le caractère « multiple » qui ressort des propos des enseignantes. En effet, la majorité (8/11) a des conceptions de l'apprentissage ou de l'enseignement qui se situent dans trois ou quatre des quatre catégories définies. De plus, en comparant les conceptions des enseignantes du 1^{er} cycle (partie ombrée) par rapport à celles des enseignantes des 2^e et 3^e cycles, nous pouvons constater qu'un enseignement vu comme la transmission de connaissances ne se retrouve qu'au 1^{er} cycle, alors que ces mêmes enseignantes se réfèrent toutes également à deux autres conceptions de l'enseignement, à savoir « Faciliter la compréhension » et « Permettre à l'élève de se transformer ». Quant aux enseignantes de 2^e et 3^e cycles, qui, faut-il le souligner, se sont davantage exprimées par rapport à l'apprentissage, les conceptions où l'apprentissage consiste à acquérir des connaissances et à développer des savoir-faire ressortent davantage. Ces résultats vont dans le même sens que d'autres recherches qui en montrent le caractère éclectique ou multiple (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005).

Enfin, les conceptions des différences liées au sexe mettent en évidence ce qui est généralement convenu sur le plan des différences liées au sexe : la majorité des caractéristiques associées aux garçons et aux filles correspondent aux conceptions les plus souvent mentionnées. Considérant les différences de performance marquées chez les garçons et les filles, notamment par rapport à l'apprentissage de la langue d'enseignement (lecture-écriture), des résultats probants issus de la recherche gagneraient à être mieux diffusés : à titre d'exemples, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (Gouvernement du Québec, 1999), intitulé « Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles » et le rapport PISA (2004), publié à partir des données de 2003 (Organisation de coopération et de développement économique, 2004), fournissent des résultats, voire des pistes d'intervention.

5. RÉSULTATS À PROPOS DE L'ANALYSE DES PRATIQUES D'ÉVALUATION FORMATIVE (VOLET 1) : LA RÉGULATION CHEZ LES ENSEIGNANTES PARTICIPANTES

La section qui suit présente les pratiques d'évaluation formative sous l'angle de la régulation, plus spécifiquement sous l'angle de la régulation de l'apprentissage et sous l'angle de la régulation de l'enseignement.

5.1 Pratiques d'évaluation formative sous l'angle de la régulation de l'apprentissage

Nous examinons dans les paragraphes qui suivent le processus d'évaluation formative en portant une attention particulière aux cadres temporels dans lesquels s'inscrit le processus d'évaluation formative ainsi qu'aux types de régulation susceptibles de s'actualiser grâce à ce processus, à savoir les régulations externe et interne. Ces résultats émanent des pratiques déclarées par les enseignantes et de celles observées par l'équipe de chercheurs.

5.1.1 Pratiques d'évaluation formative : processus et régulations externe et interne

Nous examinons les pratiques d'évaluation formative en abordant les cadres temporels et les rôles des enseignantes et des élèves. Nous traitons ensuite des dispositifs mis en place ainsi que des contenus abordés.

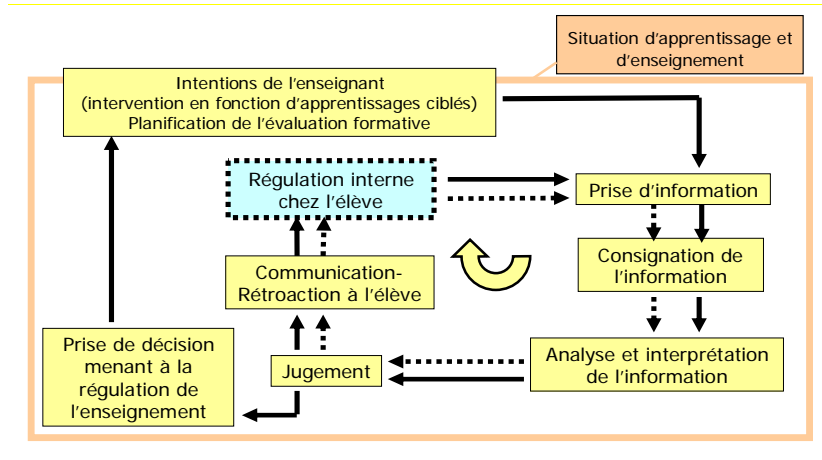
5.1.1.1. Processus d'évaluation formative : cadres temporels et rôles des enseignantes et des élèves

Le processus d'évaluation formative est examiné par le biais des cadres temporels de l'évaluation formative, des rôles de l'enseignante et de l'élève.

L'analyse des données a mené à un premier constat : celui de la nécessité de tenir compte de deux temporalités. Comme l'illustre la figure 4 à la page suivante, le processus de l'évaluation formative peut s'inscrire dans deux cadres temporels, deux « temps » : un temps court, représenté par la ligne pointillée, et un temps long, représenté par la ligne en continu. Le temps court est celui où ce processus de recueil-traitement-jugement-rétroaction à l'élève s'effectue le plus souvent informellement, et surtout rapidement, en quelques minutes, voire quelques secondes. Ces microboucles, qui se multiplient lors d'une activité d'apprentissage et d'enseignement, se réalisent au sein des interactions spontanées entre enseignante et élèves.

Le temps long est celui où le processus d'évaluation formative s'échelonne sur plusieurs périodes d'enseignement et d'apprentissage : ainsi, par exemple, une activité peut être axée sur le recueil d'information, tandis qu'une autre concerne la rétroaction à l'élève. Le processus d'évaluation formative se fait plus formel, planifié et instrumenté. Même lorsque l'évaluation formative s'inscrit dans le temps long, elle inclut généralement des interactions propres au temps court, dans la mesure où l'enseignante souhaite interagir avec les élèves pendant le processus de recueil et de traitement de l'information relative à leurs apprentissages. La figure 4 permet de visualiser les étapes possibles du processus cyclique d'évaluation formative en tenant compte des boucles micro et macro.

Figure 4 Processus cyclique d'évaluation formative : les micro et macroboucles



L'analyse globale réalisée sur l'ensemble des activités (voir appendice 1) montre que, dans tous les cas, l'évaluation formative se fait au sein des interactions spontanées enseignante-élève(s) par lesquelles s'effectuent des microboucles « recueil-traitement-jugement-rétroaction ». La moitié des cas ne se situe que dans le temps court (12/25), alors que l'autre moitié se situe tant dans le temps court que dans le temps long (13/25).

Quant aux outils, nous avons identifié les activités où l'enseignante a recours à des outils conçus spécifiquement à des fins d'évaluation formative, c'est-à-dire pour l'une ou l'autre des étapes du processus de recueil-traitement-jugement-rétroaction. Parmi les 12 activités qui ne se situent que dans le temps court, dix n'exploitent aucun outil à des fins d'évaluation formative (nous reviendrons aux outils dans la sous-section portant sur les dispositifs). Quant aux activités ne s'inscrivant que dans le temps long, un regard plus fin indique que :

- une moitié a été réalisée au 1^{er} cycle, tandis que l'autre l'a été aux 2^e et 3^e cycles;
- la moitié porte sur des apprentissages relatifs à la langue, l'autre moitié réunissant des activités en mathématiques (4/6), univers social et développement d'une compétence transversale.

Les propos des enseignantes permettent bien de circonscrire le rôle qu'elles s'attribuent lors du recueil de l'information. Leurs principaux outils de **recueil de l'information** dans ces microboucles d'évaluation formative sont l'observation et l'écoute, la mémoire jouant un grand rôle dans la consignation (ex. : Rolsim3)²⁵. Le matériel affiché en classe contribue au recueil d'information, car aux dires de Raypie3, elle peut ainsi observer si les élèves ont recours à ce matériel aide-mémoire et sur quelles composantes du matériel les élèves s'appuient. Les activités s'inscrivant dans le temps long prévoient des outils spécifiquement conçus à des fins d'évaluation formative, à l'une ou l'autre des étapes du processus. Ainsi, à titre d'exemple, une enseignante enregistre sur bande audio la lecture de chaque élève pour recueillir l'information et elle utilise un outil d'autoévaluation et de coévaluation qu'elle a conçu à des fins de jugement et de rétroaction (Reasuz1). Une autre enseignante consacre une période complète à l'appropriation d'une grille d'autoévaluation qu'elle souhaite voir utilisée par ses élèves lorsqu'ils seront en situation de résolution de problèmes. Pour ce faire, elle leur propose d'évaluer des travaux d'élèves de l'année précédente à l'aide de la grille (Flonic2).

Les données se rapportant aux processus de **traitement et de jugement** auxquels se livrent les enseignantes en cours d'action proviennent essentiellement des entretiens de rappel stimulé. En effet, les enseignantes se sont très peu exprimées à ce sujet dans les entretiens portant sur la planification de l'activité qui allait être observée, même si une question ciblait explicitement cette étape du processus d'évaluation formative. Par ailleurs, rappelons que ce type d'entretien a amené les enseignantes à nommer très finement leurs actions mentales en cours d'activité. L'analyse de ces données tirées des entretiens de rappel stimulé laisse voir deux dimensions importantes dans le traitement que font les enseignantes des informations recueillies auprès des élèves : une dimension didactique et une dimension pédagogique. Sur le plan didactique, le processus de traitement que réalisent les enseignantes adopte tantôt une entrée « apprentissage », tantôt une entrée « intervention ».

²⁵ Le chiffre qui suit le surnom de l'enseignante désigne l'activité dans laquelle l'exemple est puisé.

Du côté de l'apprentissage, les propos des enseignantes indiquent l'analyse à laquelle elles procèdent pour arriver à situer l'élève : l'élève a-t-elle conscience des auteurs lorsqu'elle apprécie une œuvre littéraire (Miccel2), pourquoi l'élève n'est-il pas capable de représenter 45 en s'appuyant sur du matériel mis à sa disposition (Vicfra3 constate qu'il a déjà trois paquets de dix et que l'un de ses problèmes est qu'il cherche un paquet de cinq)? Ce sont ces questions qui mènent les enseignantes à certaines hypothèses par rapport au niveau de connaissance ou de compréhension de l'élève, et qui orientent leurs interactions.

Du côté du choix de l'intervention, la connaissance de chacun des élèves semble occuper une place importante dans le processus de décision des enseignantes : « *Il est dans mes élèves supérieurs. [...] Je sais qu'avec lui, je peux y aller plus à fond dès le départ* » « *Je sais à qui j'ai affaire, je connais cette élève là [...] c'est pas facile de faire de la médiation avec elle* » (Jeapau2). Les propos des enseignantes témoignent aussi de la prise en compte de la dimension affective : « *Comment je vais lui dire que je n'ai rien compris? [...] il y a trop de choses à retravailler.* » (Rogthé3), de leur motivation « *[...] j'essaie de trouver des idées pour les convaincre que ça va [...] être utile pour la tâche qu'ils ont à réaliser* » (Jeapau2).

Les exemples qui précèdent témoignent de questions ou de préoccupations directement liées à l'objet d'apprentissage. Il s'agit là d'un premier niveau. Les propos révèlent aussi des préoccupations d'un deuxième niveau. Dans plusieurs cas, il ne s'agit pas seulement d'aider l'élève dans un apprentissage donné, mais aussi de l'aider à s'approprier des outils ou des stratégies d'autorégulation de son apprentissage. Par exemple, Rogthé2 mentionne les difficultés d'autocritique rencontrées par un élève : « *[...] dans le bulletin, c'est tout vert [...] il a tendance à se surévaluer* ». Reasuz1 souligne aussi l'attitude qu'elle adopte pour que l'élève développe sa capacité à s'autoévaluer sans chercher à reproduire le jugement de l'enseignante : « *Et il y a des enfants qui, du regard, viennent me chercher, là, me regardent "a-t-elle l'air d'accord ou elle n'a pas l'air d'accord", et j'essaie de rester le plus neutre possible au niveau de ma façon d'être, parce que je veux vraiment avoir leur pouls* ». Sur le plan de l'intervention, il s'agit de soutenir les élèves pour qu'ils soient en mesure d'aider leurs pairs. Dans le cas de travail en équipe, des enseignantes soulignent le questionnement en cours d'action sur la nécessité d'intervenir directement auprès d'un élève ou de laisser le coéquipier ou la coéquipière le faire (Gabjul2) ou encore sur la façon d'aider l'élève qui aide un autre élève en situation de correction d'un texte, par exemple (Jeapau2).

L'analyse des propos des enseignantes met en évidence un amalgame de questions afin de choisir la meilleure intervention possible. Pour bien rendre compte de cette diversité d'actions mentales caractérisant le processus de traitement de l'information et de jugement qui nous intéresse ici, nous empruntons certaines distinctions à Legendre (2005). Celui-ci définit la situation pédagogique en lui associant trois types de relation, chaque type de relation réunissant des composantes de la situation pédagogique, à savoir l'agent, le sujet et l'objet. Ainsi, la relation didactique réunit l'agent et l'objet; la relation d'apprentissage réunit le sujet et l'objet; et la relation d'enseignement réunit l'agent et le sujet. Les résultats qui se dégagent de notre analyse montrent que les enseignantes procèdent à un constant va-et-vient entre deux de ces relations : elles réfléchissent à la relation d'apprentissage (ex. : Quelle est la difficulté de cet élève dans cette situation ?) et à la relation d'enseignement (ex. : Comment puis-je intervenir pour aider l'élève à résoudre cette difficulté ?). On note également, au tableau 7, un constant va-et-vient entre les interventions ciblant l'élève ou le groupe.

Tableau 7 Va-et-vient entre les objets de réflexion et entre les cibles d'intervention pendant le processus d'évaluation formative

Objets de réflexion	Cible d'intervention : Élève	Cible d'intervention : Groupe
Relation d'apprentissage	Suggérer des transformations à apporter à un texte	Préciser une consigne d'autoévaluation
Relation d'enseignement	Intervenir pour ramener un élève au travail	Intervenir pour conserver un climat de travail propice

Jeapau2 fournit un bon exemple de l'imbrication de toutes les dimensions présentes dans le processus de traitement de l'information et de prise de décision qui se déroule sur un très court laps de temps (quelques secondes souvent) :

J'étais en train d'identifier moi-même des éléments qui pouvaient être transformés dans la mesure de ce qu'elle peut donner comme rendement en écriture et en même temps, j'attendais la réaction de Sébastien [son coéquipier qui devait lui suggérer des transformations à faire] pour voir si lui, il était sur le mode aussi d'analyse, est-ce la tâche qui a été demandée, est-ce qu'il est en train de la faire, est-ce qu'il est en train d'écouter et puis d'être en mesure de donner un conseil à la petite fille [...] tu sais là je me dis "bon est-ce que je vais intervenir tout de suite sur une question de discipline, les remettre à l'ordre [...]est-ce que je fais l'intervention générale sur le groupe, est-ce que c'est trop bruyant? [...]" et là je sais déjà que dans ma tête ce qui se passe, c'est qu'avec cet enfant là, j'ai toujours un petit peu plus de difficultés à la convaincre [...] c'est pas facile de faire de la médiation avec elle. (Jeapau2).

Les données d'observation, quant à elles, fournissent un éclairage important sur les modalités de **rétroaction à l'élève**. L'analyse réalisée a permis de distinguer l'objet sur lequel la rétroaction se faisait et la façon dont elle se faisait. Nous avons ciblé trois objets possibles. Ils sont énumérés ci-dessous et accompagnés d'exemples :

- le **processus** d'apprentissage : Je t'ai vu regarder au tableau pour savoir si c'est un « c » dur ou un « c » doux;
- le **produit** de l'apprentissage : Tu as quatre réponses correctes;
- l'**élève** lui-même : Bravo! Tu es vraiment très bon.

En ce qui a trait aux façons de faire de l'enseignante, la grille utilisée a permis de mettre en évidence différentes composantes des rétroactions des enseignantes. Celles-ci sont énumérées ci-dessous, brièvement décrites, et accompagnées d'un exemple. Ces interventions peuvent adopter une forme affirmative ou interrogative. Ces composantes sont :

- la **description**, qui en est une factuelle de ce que l'élève vient de faire ou de dire, ou une invitation à l'élève à décrire ce qu'elle ou il a fait, comme en témoigne l'énoncé suivant : « *Comment t'as fait? Qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête pour faire ça? 11 dizaines, qu'est-ce que tu t'es dit dans ta tête?* » (Rogthé1);
- la **comparaison**, qui consiste à établir un parallèle ou à amener l'élève à le faire, entre ce qui a été observé et ce qui est attendu. Ainsi : « *Tu as fait une multiplication dans le problème que tu as composé, mais il fallait aussi intégrer une addition* » (Raypie3);
- le **jugement**, qui porte sur la performance de l'élève; il est fait par l'enseignante ou suscité par une question de cette dernière. Par exemple : « *Tu as fait toutes tes liaisons* » (Reasuz1).
- le **guidage**, qui consiste en une intervention où l'enseignante indique à l'élève une action à faire pour poursuivre son cheminement ou qu'elle lui pose des questions pour que l'élève identifie lui-même la prochaine action à réaliser. Par exemple : « *Qu'est-ce qui peut t'aider dans ton coffre à outils?* »²⁶ (Mahodo1).

²⁶ Il va sans dire qu'une même intervention peut comprendre une ou plusieurs de ces composantes.

Tableau 8 Nombre d'unités de sens pour chacune des enseignantes dans chacune des catégories (objets ciblés par la rétroaction) et de sous-catégories de rétroactions (type d'intervention)

Cycles/enseignantes		RÉTROACTIONS À L'ÉLÈVE														
		Processus					Produit					Élève				
		D	C	J	G	T	D	C	J	G	T	D	C	J	G	T
1 ^{er} cycle	Rogthé 1 (le)	24	0	25	47	96	56	5	91	47	199	8	1	11	0	20
	Rogthé 2 (le)	12	1	9	7	29	43	4	82	39	168	3	0	9	0	12
	Rogthé 3 (le)	16	0	17	48	81	32	2	45	24	103	1	0	13	0	14
	Vicfra 1 (le)	15	2	11	23	51	29	0	17	19	65	2	0	6	1	9
	Vicfra 2 (le)	21	0	17	39	77	58	4	61	65	188	2	0	8	0	10
	Vicfra 3 (m)	18	0	30	77	115	27	0	20	30	77	3	0	0	0	3
	Réjang 1 (le)	0	2	0	6	8	9	0	5	14	28	0	0	2	0	2
	Réjang 2 (m)	2	0	3	20	25	36	5	48	45	134	1	0	15	0	16
	Réjang 3 (le)	4	1	8	8	21	17	4	20	32	73	0	0	1	0	1
	Reasuz 1 (le)	23	0	10	27	60	45	3	72	28	148	6	0	10	0	16
	Reasuz 3 (c)	19	3	16	31	69	36	0	30	20	86	1	0	7	0	8
	Andjac 2 (m)	2	0	5	27	34	21	1	19	32	73	0	0	11	0	11
	Andjac 3 (m)	2	0	1	45	48	31	2	57	45	135	0	0	24	1	25
	Rolsim 2 (m)	9	0	8	37	54	101	2	37	43	183	2	0	14	0	16
Rolsim 3 (m)	23	0	11	35	69	60	0	48	37	145	1	0	9	0	10	
2 ^e cycle	Mahodo 1 (le)	1	0	2	70	73	30	1	49	72	152	0	1	1	1	3
3 ^e cycle	Flonic 2 (le)	8	0	16	19	45	36	0	46	55	137	0	0	1	0	1
	Flonic 3 (us)	3	0	3	25	31	4	0	22	27	53	0	0	1	0	1
	Miccel 1 (le)	9	0	4	19	32	32	1	8	13	55	0	4	2	0	6
	Gilhen 2 (ls)	5	0	2	7	14	18	1	62	81	162	1	0	8	0	9
	Jeapau 2 (le)	13	0	18	57	88	37	0	28	16	81	1	0	1	0	2
	Jeapau 3 (m)	20	0	20	65	105	41	2	62	61	166	2	0	1	0	3
	Gabjul 2 (m)	16	0	13	65	100	45	5	87	42	179	2	0	6	0	8
	Raypie 2 (m)	0	0	4	12	17	33	0	20	37	90	0	0	3	0	3
	Raypie 3 (m)	1	0	4	7	12	59	0	37	32	128	2	0	1	0	3

Légende : (le) : langue d'enseignantes (ls) : langue seconde (m) : mathématiques (c) : compétence transversale D : description C : comparaison J : jugement G : guidage T : total

En se référant aux colonnes cumulant le total des rétroactions dans chacune des catégories apparaissant au tableau 8 de la page précédente, on constate que globalement, les rétroactions relevées dans les 25 activités analysées portent plus souvent sur le produit de l'apprentissage (23/25) que sur le processus (2/25). Dans aucune activité, les rétroactions ne portent majoritairement sur l'élève²⁷. On peut également observer qu'aucune tendance ne ressort au regard du cycle, si ce n'est que les rétroactions portant sur l'élève lui-même sont plus souvent présentes au 1^{er} cycle qu'aux 2^e ou 3^e cycles. De plus, lorsque la rétroaction porte sur le **produit** de l'apprentissage, aucune tendance ne ressort par rapport aux façons de faire. Dans le cadre de 10 activités, les enseignantes ont plutôt recours à la description factuelle de ce que fait l'élève; dans dix activités aussi, elles mettent plutôt l'accent sur le jugement de la performance de l'élève; et enfin, dans 11 activités, les rétroactions comprennent principalement des indications pour guider la suite des apprentissages de l'élève. Toutefois, il est intéressant de noter que la situation se révèle toute différente lorsque les rétroactions portent sur le **processus** d'apprentissage. En effet, dans 24 des 25 activités, les enseignantes se focalisent sur les indications permettant de guider l'élève (guidage). Dans trois activités, les enseignantes ont des rétroactions que l'on peut qualifier de multimodales, accordant autant d'importance à au moins deux composantes.

Le paragraphe précédent témoigne bien du rôle de l'enseignante. En ce qui a trait à l'élève, tel que présenté au tableau 9 de la page suivante, dans quelque 50 % des activités (13/25), l'enseignante ne lui confère aucun rôle, ou un rôle minime, par rapport à la prise en charge de l'une ou l'autre des étapes du processus d'évaluation formative²⁸. Près du quart des activités (6/25) donnent un rôle plus actif à l'élève en l'amenant à s'approprier des outils d'évaluation formative comme une grille d'évaluation du processus de résolution de problèmes, une grille de coévaluation de la lecture à haute voix, une grille d'évaluation du travail de coopération au sein d'une équipe de travail. Ainsi peut-on dire que, le plus souvent, l'élève participe au processus évaluatif sans assumer de prise en charge, celle-ci étant assurée de façon exclusive par l'enseignante.

²⁷ Notons que bien que le nombre d'unités de sens doive être considéré avec vigilance dans une telle recherche, comme il s'agit ici de l'analyse des observations (scripts), une unité de sens correspond généralement à un tour de parole. Cette définition permet de comparer plus aisément le nombre d'unités de sens d'une enseignante à l'autre.

²⁸ Par rôle minime, nous désignons une action ponctuelle de l'élève par rapport à l'une des étapes du processus d'évaluation formative.

Tableau 9 Nombre d'activités selon le rôle de l'élève et le cycle d'enseignement, en fonction du cadre temporel de l'évaluation formative

Cadre temporel	Rôle absent ou minime		Rôle non instrumenté		Rôle instrumenté	
	1 ^{er}	3 ^e	1 ^{er}	3 ^e	1 ^{er}	3 ^e
Micro	6	1	1	3	2	
Macro	3	3		1	3	1
Total	9	4	1	4	5	1
	13		5		6	

Comme le montre le tableau 9²⁹, ce rôle absent ou minime de l'élève caractérise davantage les activités inscrites dans le temps court (micro) au 1^{er} cycle.. Par contre, le tableau 10 ne fait ressortir aucune tendance en ce qui a trait au rôle de l'élève et au domaine disciplinaire, en fonction du cadre temporel de l'évaluation formative.

Tableau 10 Nombre d'activités selon le rôle de l'élève et le domaine disciplinaire, en fonction du cadre temporel de l'évaluation formative

Cadre temporel	Rôle absent ou minime			Rôle non instrumenté			Rôle instrumenté		
	Langues	Math	Autres	Langues	Math	Autres	Langues	Math	Autres
Micro	3	4		2	2		2		
Macro	4	2	1		1		2	1	1

5.1.1.2. *Pratiques de régulations externe et interne*

Rappelons que Allal (1988) identifie trois types de **régulation externe** que peut exercer l'enseignante ou l'enseignant : les régulations rétroactives (au terme d'une séquence d'apprentissage), les régulations interactives (tout au long du processus d'apprentissage) et les régulations proactives (au moment d'engager l'élève dans une nouvelle activité d'apprentissage).

L'analyse des données indique que la majorité des activités analysées favorisent une régulation externe interactive (17/25), alors que sept activités sont plutôt axées sur une

²⁹ Étant donné que le 2^e cycle ne compte qu'une seule enseignante participante, il nous a semblé peu pertinent d'inclure ce cycle dans notre comparaison.

régulation rétroactive et qu'une seule activité vise une régulation proactive. Le tableau 11 montre qu'on retrouve une proportion légèrement supérieure d'activités d'évaluation formative ayant une fonction rétroactive au 3^e cycle (3/9) comparativement au 1^{er} cycle (3/15). Par ailleurs, l'analyse par rapport aux domaines disciplinaires ne permet de dégager aucune tendance, tel qu'illustré au tableau 12.

Tableau 11 Nombre d'activités selon le type de régulation externe et le cycle d'apprentissage et d'enseignement

Type de régulation externe	Cycle	
	1 ^{er} (15)	3 ^e (9)
Proactive	1	0
Interactive	11	6
Rétroactive	3	3

Tableau 12 Nombre d'activités selon le type de régulation externe et le domaine disciplinaire

Type de régulation externe	Domaine disciplinaire		
	Langues	Math	Autres
Proactive		1	
Interactive	9	8	
Rétroactive	4	2	1

En ce qui concerne les pratiques soutenant la **régulation interne** chez l'élève, les activités ont été analysées afin de repérer la présence de caractéristiques considérées par Perry *et al.* (2002) comme soutenant l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève. Nous inspirant des caractéristiques dégagées par ces auteurs, telles que présentées antérieurement à la section : Cadre conceptuel, nous avons effectué un regroupement en deux catégories identifiées au tableau 13 de la page suivante : Caractéristiques du rôle de l'enseignante et Caractéristiques de l'activité même proposée à l'élève.

Le rôle de l'enseignante, apparaissant dans la colonne droite du tableau, se décline en quatre sous-catégories d'actions soutenant l'autorégulation de l'apprentissage.

Ainsi, l'enseignante :

- agit comme modèle cognitif (modelage);
- décrit ce que fait l'élève ou invite l'élève à le faire;
- propose ou rappelle des stratégies d'apprentissage;
- propose ou rappelle des buts ou des critères d'évaluation.

Les caractéristiques de l'activité d'apprentissage sont examinées à partir :

- des caractéristiques de la tâche proposées à l'élève (elle est ouverte, accorde un rôle important aux interactions entre élèves, propose à l'élève la répétition de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage et offre des occasions de contrôler le défi qui lui est proposé,;
- du rôle que l'élève est appelé à jouer en examinant l'autoévaluation à laquelle il peut procéder pendant ou à la fin d'une séquence d'apprentissage et enfin l'évaluation par les pairs pendant ou à la fin d'une séquence d'apprentissage.

En observant la régulation interne sous l'angle des caractéristiques des activités susceptibles de soutenir l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève, on constate que toutes les activités amènent l'enseignante à proposer ou à rappeler des stratégies d'apprentissage (25/25) et que la quasi totalité (23/25) propose ou rappelle des buts et des critères d'évaluation formative. Par contre, une plus faible proportion des activités propose une tâche ouverte (5/25), des occasions d'autoévaluation (3/25) ou d'évaluation par les pairs (3/25) pendant la séquence d'apprentissage, amène l'enseignante à mettre à profit le modelage cognitif (5/25) et l'élève à exercer des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (4/25).

Une analyse plus fine comparant les huit activités de 3^e cycle et les 15 activités de 1^{er} cycle montre les tendances suivantes :

- l'évaluation par les pairs réalisée à la fin d'une séquence d'apprentissage est plus fréquemment observée au 3^e cycle (5/8) qu'au 1^{er} cycle (4/15);
- les enseignantes semblent plus enclines à solliciter une description par l'élève de ses démarches d'apprentissage au 1^{er} cycle (13/15) qu'au 3^e cycle (2/8);
- le modelage ne se retrouve qu'au 1^{er} cycle (4/15).

Tableau 13 Nombre d'unités de sens dans chacune des catégories et sous-catégories de caractéristiques des activités analysées en fonction du cycle

Cycles et enseignantes	Caractéristiques de l'activité				Rôle de l'enseignante									
	Caractéristiques de la tâche				Rôle de l'élève				Modelage	Description	Stratégies	Buts et critères		
	T.O.	I.S.	S.A.	C.D.	Auto.		Ev.P.							
					P	F	P	F						
1 ^{er} cycle	Rogthé 1 (le)	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	8	16	7
	Rogthé 2 (le)	0	0	0	6	0	23	0	0	0	0	2	3	18
	Rogthé 3 (le)	0	0	0	12	0	0	0	0	0	3	5	6	8
	Vicfra 1 (le)	0	3	0	0	1	7	0	2	2	2	10	4	3
	Vicfra 2 (le)	0	13	0	0	0	3	2	0	1	1	25	15	17
	Vicfra 3 (m)	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	28	9	18
	Réjang 1 (le)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0
	Réjang 2 (m)	3	0	0	0	0	3	0	1	0	0	1	6	18
	Réjang 3 (le)	1	9	0	2	0	0	0	0	0	0	0	11	4
	Reasuz 1 (le)	0	0	1	4	2	30	0	0	0	0	5	5	17
	Reasuz 3 (c)	0	14	0	5	3	9	0	9	0	0	5	11	9
	Andjac 2 (m)	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	4	4
	Andjac 3 (m)	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20	0
	Rolsim 2 (m)	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	3	8	13
	Rolsim 3 (m)	0	6	0	2	0	0	6	0	0	0	13	6	8
2 ^e cycle	Mahodo 1 (le)	0	3	0	1	0	0	0	0	1	1	29	9	
3 ^e cycle	Flonic 2 (le)	0	2	0	2	0	5	0	0	0	0	0	12	4
	Flonic 3 (us)	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	11	3
	Miccel 1 (le)	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	11	7
	Gilhen 2 (ls)	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	Jeapau 2 (le)	0	6	0	0	0	1	1	10	0	0	0	14	8
	Jeapau 3 (m)	0	5	0	1	0	0	0	5	0	0	6	9	4
	Gabjul 2 (m)	0	17	0	1	0	7	0	14	0	0	9	10	4
Raypie 2 (m)	0	3	0	0	0	7	0	19	0	0	0	19	19	
Raypie 3 (m)	5	1	0	0	0	4	0	8	0	0	0	6	10	

Légende : (le) : langue d'enseignement (ls) : langue seconde (m) : mathématiques (c) : compétence transversale (us) : univers social T.O. : tâche ouverte I.S. : interaction sociale
 S.A. : stratégie(s) d'autorégulation C.D. : contrôle du défi présenté à l'élève
 Auto. : autoévaluation Év. P. : évaluation par les pairs
 P : pendant l'apprentissage F : en fin d'apprentissage

5.1.1.3. Quelques éléments de discussion

Globalement, les résultats mentionnés précédemment permettent de mettre en évidence et d'étayer deux cadres temporels à l'évaluation, ce qui n'avait été, à notre avis, que très brièvement décrit par le MEQ (Gouvernement du Québec, 2002). En effet, notre analyse nous permet de constater que les microboucles d'évaluation formative caractérisant le temps court sont présentes dans toutes les activités et qu'à celles-ci s'ajoutent des macroboucles. De plus, dans les activités observées, l'évaluation formative a principalement une fonction de régulation externe interactive. Comme ce fut le cas pour les conceptions de l'évaluation formative, de telles pratiques témoignent d'une conception élargie de l'évaluation formative, telle que la présente Allal et Mottier Lopez (2005), et ce, de deux façons. En effet, les microboucles contribuent à une intégration continue de l'évaluation formative aux activités d'apprentissage et d'enseignement vécues en classe. La fonction de régulation interactive privilégiée, quant à elle, permet de constater que lorsque l'activité d'évaluation formative s'inscrit dans le temps long, elle se situe en cours d'apprentissage plutôt qu'à la fin comme la conception de l'évaluation formative le préconise.

En ce qui a trait au processus de recueil-traitement-jugement-rétroaction, les résultats indiquent des différences d'outils de recueil selon que les activités s'inscrivent dans le temps court (micro) ou long (macro) de l'évaluation formative. Pour les étapes de traitement de l'information et de jugement, les propos des enseignantes nous donnent accès aux actions mentales non observables. C'est un double mouvement de va-et-vient qui semble caractériser ce processus de traitement et jugement : va-et-vient entre les relations d'apprentissage et d'enseignement sur lesquelles les enseignantes interviennent et va-et-vient entre les interventions auprès d'un individu et auprès du groupe. Il convient de mettre en évidence que deux des caractéristiques de l'entretien de rappel stimulé influencent grandement ces résultats ici. D'abord, le fait que les enseignantes visionnent de courts segments vidéo, présentant le plus souvent une interaction avec un ou une élève, amène les enseignants à s'exprimer sur des processus d'évaluation formative s'inscrivant dans le temps court. De plus, le niveau de granularité atteint par les enseignantes dans la description de leurs actions mentales accentue le caractère micro de ce qui est décrit. Pour cette raison, ces données ne nous renseignent pas sur les processus de traitement et de jugement propres aux processus de niveau macro.

Enfin, étant donné ce niveau de granularité précisé précédemment, l'analyse réalisée suggère de recourir à un cadre tiré de la communication, voire de la communication éducative. En effet, pour bien saisir le processus d'apprentissage de l'élève, plusieurs enseignantes mentionnent la difficulté à comprendre ce que l'élève veut dire, soit à cause d'un vocabulaire lacunaire, qui est par ailleurs souvent également objet d'apprentissage comme c'est le cas en mathématiques, soit à cause de difficultés de langage chez l'élève qui rendent la construction de phrases difficile. Ensuite, ce processus de recueil, traitement, jugement et rétroaction s'apparente grandement à celui de la communication. L'exploitation d'un cadre ainsi que le corpus de recherches sur la communication éducative fourniraient des pistes intéressantes pour poursuivre l'étude des pratiques d'évaluation formative inscrites dans le temps court (micro).

En ce qui a trait à la rétroaction, globalement, ce qui caractérise l'intervention des enseignantes dans l'ensemble des activités, ce sont des interventions de suggestion ou de rappel de stratégies d'apprentissage ainsi que de buts et de critères de l'évaluation formative. Les enseignantes semblent moins enclines à recourir à l'autoévaluation, à l'évaluation par les pairs et elles proposent peu d'occasions où les élèves peuvent mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation. C'est donc dire qu'elles jouent bien le rôle de maître d'œuvre de l'évaluation formative, mais qu'elles maîtrisent moins bien celui où elles doivent amener l'élève à exercer cette maîtrise d'œuvre, en d'autres mots à autoréguler son apprentissage. Ce fait peut s'expliquer par la nouveauté du concept pour les enseignantes et les enseignants et la polysémie de ce dernier, comme le note si bien Tardif (2006).

Enfin, l'analyse plus fine que nous avons menée permet de dégager quelques caractéristiques des pratiques d'évaluation formative au premier cycle :

- un rôle plus tenu chez les élèves par rapport au processus d'évaluation formative;
- des interventions des enseignantes visant à amener les élèves à verbaliser leurs démarches d'apprentissage;
- des interventions de modelage.

Ces quelques caractéristiques peuvent s'expliquer par l'étayage plus important qui doit être offert aux élèves en bas âge d'où le rôle moins important joué par les élèves de ce cycle. Par

contre, les interventions des enseignantes témoignent d'une forme d'instrumentation « cognitive » que visent les enseignantes en amenant les élèves à verbaliser et en modelant leurs propres démarches à l'intention des élèves.

Ainsi, après nous être intéressés aux processus inhérents aux pratiques d'évaluation formative, nous examinons maintenant une deuxième dimension de notre cadre d'analyse, à savoir les dispositifs.

5.1.2 Dispositifs

Nous présentons d'abord les résultats se rapportant à l'ensemble des instruments utilisés par les enseignantes ainsi que les modalités d'organisation du travail des élèves, pour ensuite les discuter.

5.1.2.1. *Instrumentation*

Comme le montre la fiche d'analyse globale (voir appendice 1), dont un extrait est présenté au tableau 14, dans la majorité des cas (10/12) où l'évaluation formative se réalise par des microboucles caractérisant le temps court de l'évaluation formative, aucun instrument conçu spécifiquement à des fins d'évaluation formative n'est utilisé : ces activités ont été qualifiées de non instrumentées sur le plan de l'évaluation formative. En revanche, dans la majorité des cas (9/13) où l'évaluation formative s'inscrit dans un temps long, les enseignantes ont recours à des instruments qu'elles ont, dans plus de la moitié des cas (6/9), conçus elles-mêmes (grilles d'autoévaluation).

Tableau 14 Temps et instrumentation des activités

Temps des activités		Instrumentation des activités			
Temps court : microboucles	12	Instrumentées	02	Non instrumentées	10
		- instrument conçu par E	02		
		- instrument conçu par autre	00		
Temps long : macroboucles	13	Instrumentées	09	Non instrumentées	04
		- instrument conçu par E	06		
		- instrument conçu par autre	03		

Une seconde analyse nous a amenés à distinguer les outils conçus à des fins d'évaluation formative et le matériel d'apprentissage habituellement utilisé à cette fin (matériel didactique de base ou complémentaire). Cette analyse indique que dans toutes les activités (25/25), l'enseignante a recours à du matériel d'apprentissage, employé à des fins d'apprentissage et d'évaluation formative ou uniquement à des fins d'évaluation formative.

Le tableau 15 présente l'usage qui est fait de divers matériels d'apprentissage dans le cadre des 14 activités non instrumentées, c'est-à-dire dans celles où l'enseignante n'a recours à aucun instrument conçu spécifiquement à des fins d'évaluation formative. Comme on peut le voir dans ce tableau, dans sept activités du 1^{er} cycle³⁰, le matériel d'apprentissage est utilisé à la fois pour l'apprentissage et l'enseignement ainsi que pour l'évaluation formative. Toujours au 1^{er} cycle, pour cinq activités, le matériel d'apprentissage est exploité uniquement à des fins d'évaluation formative. Au 3^e cycle, dans le cadre des quatre activités considérées, du matériel d'apprentissage est utilisé à la fois pour l'enseignement et l'apprentissage ainsi que pour l'évaluation formative, et aucune n'exploite le matériel d'apprentissage exclusivement à des fins d'évaluation formative.

Tableau 15 Nombre d'activités non instrumentées par cycle en fonction du but poursuivi lors de l'utilisation du matériel d'apprentissage³¹

Cycle	But poursuivi lors de l'utilisation du matériel d'apprentissage	
	Apprentissage, enseignement et évaluation formative	Évaluation formative exclusivement
1 ^{er}	7	5
3 ^e	4	0

Dans le cas des activités se situant dans le temps court, l'intention première de l'enseignante est l'apprentissage ou la régulation de composantes de l'apprentissage (nous y revenons à la section 4.6). Les dispositifs mis en œuvre témoignent donc de cette intention; le matériel d'apprentissage étant alors aussi exploité à des fins d'évaluation formative. C'est le cas de Vicfra2 qui annote judicieusement la fiche sur laquelle les élèves ont composé un court texte

³⁰ Lors de comparaisons par cycle, le 2^e cycle n'est pas considéré parce qu'il ne compte qu'un sujet.

³¹ Le nombre d'activités dénombrées dans le tableau dépasse le nombre total d'activités non instrumentées, car certaines comprennent plusieurs matériels, utilisés tantôt par l'enseignante, tantôt par l'élève, tantôt par les deux.

de manière à pouvoir regrouper rapidement les élèves ayant des difficultés similaires afin de rétroagir de manière plus efficace auprès des équipes ainsi constituées. Des enseignantes vont aussi recourir à du matériel que l'on peut qualifier de générique, par exemple le cahier « Canada » contenant le nom des élèves, la liste d'élèves, l'ensemble des photos des élèves de la classe, les *post-it*, pour noter rapidement des observations en cours d'action rendant compte de l'état d'avancement des travaux des élèves (Gabjul2) et du niveau de maîtrise d'une notion en fonction du défi fixé à l'élève (Rogthé3).

Dans le cas des activités inscrites dans le temps long, l'intention première est de soutenir l'élève dans la régulation de ses apprentissages. La majorité des enseignantes recourt donc à des outils au service des différentes étapes du processus de l'évaluation formative : prise et traitement de l'information ou encore la rétroaction à l'élève. Il s'agit le plus souvent de grilles d'autoévaluation qui amènent les élèves à s'approprier les critères à partir desquels ils peuvent juger de la qualité de leurs apprentissages ou de leurs productions (Raypie2). Ces grilles sont parfois aussi utilisées pour l'évaluation par les pairs (Reasuz3) et la coévaluation, c'est-à-dire l'autoévaluation de l'élève accompagnée d'une évaluation de l'enseignante (Reasuz1).

Qu'il s'agisse d'activités inscrites dans le temps court ou le temps long, des enseignantes reconnaissent l'apport d'un autre type d'instrumentation : « *le matériel, ça va être mes yeux et mes oreilles* » (Rolsim3). De plus, certaines des enseignantes portent une attention particulière aux processus mis en œuvre par l'élève et aux traces laissées en situation d'apprentissage, celles-ci les renseignant sur les processus utilisés. À titre d'exemple, Raypie rappelle aux élèves « *qu'elle est allergique à l'efface* » encourageant ces derniers à raturer leurs erreurs plutôt que d'effacer. Rolsim1 en fait une consigne de l'activité. Vicfra3 mentionne aussi le rôle joué par le matériel de manipulation en mathématiques, facilitant jusqu'à un certain point l'observation des processus de l'élève.

5.1.2.2. *Modalités d'organisation du travail*

En ce qui a trait à l'organisation du travail des élèves, trois modalités se dégagent lors du déroulement des activités³² : l'enseignante intervient individuellement auprès d'un élève en présence ou non du grand groupe (15/25), auprès de sous-groupes d'élèves (9/25), ou auprès du grand groupe (7/25). Le total des nombres indique que dans quatre cas, deux modalités alternent dans la même activité : l'enseignante intervient auprès d'un élève et auprès du grand groupe ou elle intervient auprès de sous-groupes de travail et auprès du grand groupe.

En ce qui concerne l'intervention individuelle, dans la plupart des cas, l'enseignante intervient auprès de l'élève pendant que les autres élèves se consacrent à une tâche supervisée ou non par une autre personne ressource (l'orthopédagogue). Dans un cas, l'enseignante intervient auprès de l'élève en l'absence du grand groupe : une telle intervention suppose la collaboration de collègues et une organisation soutenue par la direction en ce qui a trait à la tâche globale de chacune des enseignantes (Reasuz1). Quant aux interventions auprès de sous-groupes, deux cas de figure ont été observés en fonction de finalités différentes :

- le sous-groupe est composé d'élèves présentant le même type de difficultés, cette composition rendant plus facile et efficace une rétroaction spécifique aux élèves concernés (Vicfra1);
- le sous-groupe est composé de deux à quatre élèves susceptibles de s'entraider : on mise tantôt sur une répartition des rôles chez les élèves (Rolsim3, Reasuz3) et tantôt sur la qualité rétroaction entre pairs en cours d'action (Jeapau3).

Enfin, en ce qui a trait à l'intervention en grand groupe, le plus souvent, soit dans cinq des six activités, cette stratégie est couplée à une intervention plus individuelle en invitant des élèves à présenter leur réponse au groupe, et le groupe, à donner une rétroaction à cet élève.

Une analyse plus fine, visant à examiner les relations entre les modalités de gestion de groupe et le cycle (tableau 16) ou le domaine disciplinaire (tableau 17), montre deux tendances toutes deux relatives au domaine disciplinaire. Les activités abordant des contenus dans le

³² Dans la fiche d'analyse globale, nous avons distingué les modalités d'organisation du travail des élèves à trois moments de l'activité : lors de l'amorce, de son déroulement et de sa clôture.

domaine des langues misent sur une intervention individuelle auprès des élèves, alors que les activités en mathématiques allient des interventions individuelles et auprès du grand groupe.

Tableau 16 Nombre d'activités selon les diverses modalités d'organisation du travail des élèves et le cycle

Modalités d'organisation	Cycle	
	1 ^{er}	3 ^e
Individuelle	6	3
Sous-groupes	5	3
Grand groupe	0	1
Individuelle – Grand groupe	3	2
Sous-groupes – Grand groupe	1	0

Tableau 17 Nombre d'activités selon les diverses modalités d'organisation du travail des élèves et le domaine disciplinaire

Modalités d'organisation	Domaine disciplinaire		
	Langues	Math	Autres
Individuelle	8	2	0
Sous-groupes	4	3	1
Grand groupe	1	0	0
Individuelle- Grand groupe	0	5	0
Sous-groupes - Grand groupe	0	0	1

5.1.2.3. *Quelques éléments de discussion*

En ce qui concerne l'**instrumentation**, les résultats présentés précédemment indiquent une moins grande présence d'une instrumentation spécifique à l'évaluation formative dans le temps court. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que cette forme d'évaluation formative est à ce point intégrée à l'apprentissage qu'elle en exploite naturellement les outils. L'évaluation formative s'inscrivant dans le temps long s'en distingue davantage : elle exploite donc en plus des outils de recueil, de traitement et de rétroaction qui lui sont propres.

Il est loisible de penser que ces deux formes d'évaluation formative permettent d'atteindre une même finalité : la régulation de l'apprentissage de l'élève. Elles se différencient par les deux intentions premières distinctes qui guident les interventions des enseignantes et des enseignants : l'apprentissage et l'évaluation formative. Le cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages du MEQ (Gouvernement du Québec, 2002) reconnaît d'ailleurs ces deux intentions.

Lorsque l'intention première réside dans l'apprentissage, par exemple le dénombrement d'ensembles d'objets, le matériel d'apprentissage (bâtonnets) demeure l'instrumentation la plus appropriée pour favoriser cet apprentissage; quant à l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant, elle a comme finalité la régulation de cet apprentissage grâce au processus de communication qui constitue une part importante des pratiques enseignantes (communication éducative). Lorsque l'intention première réside dans l'évaluation formative, une instrumentation conçue spécifiquement en fonction des étapes de ce processus est alors intégrée à l'activité.

Par ailleurs, concernant les modalités d'organisation du travail des élèves, l'analyse des données a montré deux tendances : les activités abordant des contenus dans le domaine disciplinaire des langues misent sur une intervention individuelle auprès des élèves alors que les activités en mathématiques allient des interventions faites individuellement et d'autres auprès du grand groupe. Peut-on mettre en lien cette tendance qui associe domaine disciplinaire et modalités d'organisation du travail des élèves lors du déroulement de l'activité avec des résultats présentés précédemment, à savoir que les activités en langues permettent plus souvent à l'élève un contrôle du défi qui lui est proposé que celles en mathématiques? On peut penser que des activités qui comportent certaines caractéristiques, à savoir qui sont ouvertes ou qui permettent à l'élève de contrôler le défi qui lui est proposé, amènent les enseignantes à se donner des contextes où elles peuvent intervenir de manière plus individualisée. Peut-on aussi émettre l'hypothèse que l'exploitation de matériel de manipulation en mathématiques facilite le travail en grand groupe, le matériel focalisant l'attention des élèves? Notons également que cette stratégie est peut-être liée au style personnel de certaines enseignantes, puisque cinq des six activités ont été réalisées par deux des treize enseignantes.

5.1.3 Contenus

Nous nous intéressons au contenu des activités analysées sous trois angles : le domaine disciplinaire ciblé, le niveau de granularité de l'objet d'apprentissage ciblé (compétence, composante de compétence ou savoir essentiel³³) et enfin le type de situation (authentique ou non authentique³⁴). Nous considérons aussi si les enseignantes s'expriment spontanément ou non en termes de compétences³⁵.

5.1.3.1. Domaine disciplinaire, objet d'apprentissage et type de situation

Un premier examen indique que treize des activités analysées concernent le domaine des langues dont douze la langue d'enseignement, dix, les mathématiques, et trois, deux matières ou contenus transversaux (le domaine de l'univers social ou des compétences transversales). Quant aux objets d'apprentissage et d'évaluation formative, en s'appuyant sur les fiches d'analyse globale, on obtient des résultats montrant que les activités axées sur les savoirs essentiels (15/25) et les composantes des compétences (13/25) prédominent³⁶. En ce qui a trait au type d'activités, 22 des 25 activités analysées peuvent être qualifiées de non authentiques.

Une analyse plus fine est illustrée aux tableaux suivants. On constate au tableau 19 que dans le domaine des langues, les composantes des compétences sont le plus souvent l'objet d'une évaluation formative. En mathématiques, ce sont davantage les savoirs essentiels qui sont abordés. Par ailleurs, le tableau 18 ci-après montre qu'aucun lien ne peut être dégagé de l'analyse des objets d'apprentissage en fonction des cycles.

³³ Rappelons que ces termes sont ceux utilisés par le MEQ dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001).

³⁴ Pour rappel, voir la définition de Wiggins à la section « Cadre de référence ».

³⁵ À cause de l'importance des compétences dans le PFEQ, une question portait spécifiquement sur les compétences. Après avoir invité l'enseignante à parler de l'objet d'apprentissage qui serait abordé par l'activité qui allait être observée, par une question ouverte, si l'enseignante ne mentionnait pas les compétences ciblées, une question l'amenait à le faire.

³⁶ Faut-il noter que le total est supérieur à 25, car certaines activités portent à la fois sur les savoirs essentiels et des composantes des compétences.

Tableau 18 Nombre d'activités selon l'objet d'apprentissage et d'évaluation, le cycle³⁷, et le type de situation

Type de situation	Objet d'apprentissage et d'évaluation							
	1 ^{er} cycle				3 ^e cycle			
	Compétences	Composantes	SE	Composantes + SE	Compétences	Composantes	SE	Composantes + SE
SA	0	0	2	0	1	0	0	0
SNA	0	3	6	4		3	6	1

Légende : SA : Situation authentique SNA : Situation non authentique SE : Savoirs essentiels

Tableau 19 Nombre d'activités selon l'objet d'apprentissage et d'évaluation, les principaux domaines d'apprentissage (langues et mathématiques), et le type de situation

Type de situation	Objet d'apprentissage et d'évaluation							
	Langues				Mathématiques			
	Compétences	Composantes	SE	Composantes + SE	Compétences	Composantes	SE	Composantes + SE
SA	0	0	2	0	1	0	0	0
SNA	0	5	3	3	0	1	6	2

Légende : SA : Situation authentique SNA : Situation non authentique SE : Savoirs essentiels

D'autre part, notre analyse des propos des participantes, au-delà des termes officiels, montre aussi que les enseignantes se sont peu exprimées en termes de compétences disciplinaires ou transversales : ce fut fait pour parler de cinq des quinze activités réalisées au premier cycle, de la seule activité au 2^e cycle et pour près de la moitié des activités au 3^e cycle. Lorsqu'elles parlent de l'objet d'apprentissage en termes de compétences transversales, c'est fait spontanément.

5.1.3.2. *Quelques éléments de discussion*

Les domaines disciplinaires choisis par les enseignantes participantes correspondent aux matières considérées comme importantes dans la hiérarchie des matières scolaires. Les

³⁷ Pour les raisons mentionnées précédemment, nous ne tenons pas compte de l'activité au 2^e cycle.

travaux de Lenoir, Larose, Grenon et Hasni (2000) montrent la position hégémonique du français et des mathématiques dans cette hiérarchie. Ces matières occupent une place importante dans la tâche de l'enseignante et de l'enseignant étant donné le nombre d'heures qui y sont allouées chaque semaine. Elles correspondent aussi aux domaines d'apprentissage dont on a le plus traité dans le cadre du renouveau pédagogique, notamment sur le plan de l'évaluation des apprentissages.

Quant aux objets évalués, les résultats peuvent être interprétés au moins de deux façons. D'abord, les objets évalués demeurent proches de ceux évalués dans le programme d'études précédent où l'accent était mis sur les savoirs essentiels. Les enseignantes et les enseignants seraient alors enclins à s'appuyer sur les pratiques maîtrisées pour en introduire graduellement de nouvelles. Vues sous un autre angle, ces pratiques dévoilent peut-être, au contraire, des caractéristiques importantes de l'évaluation formative, à savoir qu'en cours d'apprentissage, il est important de s'intéresser aux savoirs essentiels et aux composantes de ces dernières. Il faut toutefois que l'entrée première du développement des compétences demeure la situation authentique dans laquelle cette compétence doit s'actualiser.

Le type d'activités mis de l'avant, à savoir des activités à caractère non authentique, soulève des questions intéressantes : les activités authentiques sont-elles à privilégier en tout temps en contexte d'évaluation formative ou doit-on, à divers moments du développement d'une compétence, plutôt choisir divers types de tâches comportant des degrés d'authenticité et de complexité variables selon l'objet évalué de façon formative?

5.2 Pratiques d'évaluation formative sous l'angle de la régulation de l'enseignement

Sur le plan de la régulation de l'enseignement, nous examinons les résultats relatifs à la régulation en cours d'action et celle qui survient après l'action. Le tableau 20 synthétise ces résultats. On y indique, pour chacune des enseignantes à chacun des moments de collecte de données (T1, T2 et T3), si au moins une manifestation de régulation de l'enseignement a été observée ou notée dans les propos des enseignantes. Il nous est apparu peu pertinent de dénombrer les unités de sens, car ce nombre dépend autant de caractéristiques personnelles du sujet et de son aisance dans ce type d'entretien que de l'occurrence réelle du phénomène

que l'on tente de mettre en évidence. Ces deux formes de régulation sont présentées dans les deux sous-sections ci-dessous.

5.2.1 Régulation de l'enseignement « en cours d'action »

Les données analysées ici proviennent d'abord des observations que nous avons filmées et ensuite des entretiens de rappel stimulé réalisés après chacune des observations.

L'analyse des données d'observation nous a amenés à nous pencher sur le niveau de modification de l'enseignement réalisé par les enseignantes en cours d'action et l'effet sur la poursuite de la tâche par l'élève. Le niveau de modification a été évalué sur une échelle en quatre points : 1) très peu, 2) peu, 3) partiellement et 4) complètement ou presque complètement. L'effet sur la poursuite de la tâche de l'élève a été évalué en trois points : 1) tâche poursuivie ou qui semble avoir été poursuivie de façon autonome, 2) tâche poursuivie avec de l'aide, 3) tâche qui ne semble pas avoir été poursuivie. Cette analyse montre que pour 21 des 25 activités, l'enseignante a très peu ou peu modifié son enseignement. Dans la moitié des activités, il ne semblait pas nécessaire que des modifications soient apportées, car dans 15 des 25 activités, les élèves concernés par les interventions de l'enseignante ont réussi la tâche de façon autonome et dans 4 autres, ils l'ont réussie avec de l'aide. Dans 2 activités seulement, on constate qu'il y a eu très peu de modification de l'intervention et que la tâche ne semble pas avoir été poursuivie par l'élève.

Le tableau 20 présente les manifestations de la régulation de l'enseignement en cours d'action ou après celle-ci telles que rapportées par les enseignantes lors de l'entretien de rappel stimulé. La section supérieure du tableau indique la présence de régulation en cours d'action chez une majorité d'enseignantes (9/12). Une treizième enseignante n'a pu se soumettre à l'entretien de rappel stimulé. Rappelons que cet entretien amenait l'enseignante à s'exprimer sur de courts segments de l'activité réalisée et que l'absence de propos relatifs à la régulation de l'enseignement ne nous permet pas de conclure à une lacune de celle-ci. Il faut également mentionner que nous n'avons pris en compte que les propos indiquant une régulation manifeste de l'action comme dans l'extrait suivant : « *Je m'apprêtais à intervenir davantage au niveau des fractions, mais là j'ai changé mon fusil d'épaule à cause de ce qui se passe là...* » (Jeapau3), « *...il a fallu que je me réajuste* » (Raypie2).



La régulation de l'enseignement concerne surtout des aspects didactiques : comment cerner les sources d'incompréhension chez l'élève et trouver la façon appropriée d'intervenir (trouver une façon de lui expliquer). Les propos de certaines enseignantes montrent que ces dernières profitent des pistes que leur proposent les élèves consciemment ou non pour ajuster leur enseignement. Par exemple, Raypie² souligne qu'elle a utilisé la « *porte laissée ouverte* » par un élève pour modifier son intervention. Il est intéressant de noter que la réflexion rendue possible par l'entretien de rappel stimulé permet à plusieurs enseignantes d'approfondir leur analyse didactique par rapport à celle qui s'est produite dans l'activité.

L'analyse des propos des enseignantes révèle les facteurs qui conduisent à cette régulation de l'enseignement :

- une erreur dans l'intervention de l'enseignante amène Andjac² à faire une pause dans l'activité en constatant que les couleurs utilisées dans le matériel sont interprétées comme un code par certains élèves alors que c'est la dimension des pièces du matériel qui importe plutôt que la couleur;
- une erreur dans la prise d'information est constatée par Reasuz³ qui souligne qu'elle a « *mal lu la situation* »; alors qu'à distance elle observait un comportement d'élèves qu'elle interprétait comme une absence de participation au travail d'équipe, elle a plutôt constaté en se rapprochant qu'ils s'adonnaient en fait à une tâche plus difficilement observable;
- l'identification d'une incompréhension chez l'élève : les activités analysées fournissent plusieurs exemples de tout le travail d'analyse auquel procède l'enseignante pour identifier « *ce qui se passe dans la tête de l'élève* » (Vicfra²), et déceler la source de l'incompréhension;
- la difficulté de l'enseignante à comprendre ce que veut exprimer l'élève : plusieurs segments des propos des enseignantes indiquent tout le travail fait par ces dernières pour comprendre ce que les élèves expriment, ces derniers n'utilisant pas toujours le mot juste ou le vocabulaire spécifique à une discipline donnée (ex. : mathématiques).

Tableau 20 Manifestations de la régulation de l'enseignement en cours d'action ou après celle-ci telles que rapportées par les enseignantes

	And jac	Rol sim	Rog thé	Vic fra	Réj ang	Réa suz	Mah odo	Gab jul	Flo nic	Jea pau	Ray pie	Mic cel
Régulation en cours d'action												
Temps 1			√	√								
Temps 2	√	√		√	√			√			√	
Temps 3						√				√	√	
Régulation après l'action												
Temps 1				√								
Temps 2		√	√		√				√		√	
Temps 3	√	√	√	√		√			√	√	√	

Légende :  Il n'y a pas de données recueillies pour ce sujet à ce temps de la collecte de données.
 Il n'y a pas de données, car soit l'enseignante n'a pu participer à l'entretien de rappel stimulé, soit des problèmes de son ont rendu les données recueillies inutilisables.

5.2.2 Régulation de l'enseignement « après l'action »

L'analyse des données tirées de l'entretien de rappel stimulé nous renseigne sur des actions alternatives qui auraient pu être menées dans l'activité observée. On constate à la section inférieure du tableau 20 que pour la majorité des activités (20/23), neuf des dix enseignantes qui ont participé à l'entretien de rappel stimulé proposent des alternatives d'actions qu'elles auraient pu exploiter. Leurs propos témoignent du regard réflexif auquel se livrent les enseignantes, principalement sur des segments moins satisfaisants, et qui s'exprime par des constats, des questionnements, des jugements ainsi que des prises de conscience.

Ce regard réflexif s'appuie sur l'analyse :

- du contexte; par exemple, « *les élèves étaient très agités, ils revenaient d'une demi-journée de patinage à l'extérieur* » (Rolsim2);
- des caractéristiques d'un élève; par exemple, « *cet élève venait tout juste d'arriver à notre école, il n'était donc pas du tout familier avec le type de questionnement que je fais* » (Rogthé2);
- de la tâche en termes de longueur, exigences, etc.; par exemple, « *Ça faisait déjà une heure qu'ils travaillaient* » (Vicfra2).

5.2.3 Quelques éléments de discussion

Les résultats de la présente recherche indiquent la présence de régulation de l'enseignement, même s'il ne nous est pas apparu approprié d'en quantifier les manifestations. De plus, il convient de reconnaître le rôle de l'entretien de rappel stimulé par rapport aux manifestations de régulation de l'enseignante après l'action. En effet, le visionnement de la vidéo permet des prises de conscience rendant possible chez l'enseignante une analyse plus fine tant du processus de l'élève que de sa propre intervention. Parallèlement, le choix du type d'entretien conduit à une plus grande prise en compte des microboucles d'évaluation formative même lorsqu'une activité s'inscrit dans le temps long. En effet, l'entretien de rappel stimulé, tel que nous l'avons élaboré, conduit à débusquer les actions, mentales ou non, dites élémentaires. En d'autres mots, les consignes données à l'enseignante pendant le visionnement d'un court segment amenaient cette dernière à identifier les éléments constitutifs de ses interactions avec les élèves, donc des microboucles d'évaluation formative. D'autres outils de collecte de données seraient nécessaires pour étudier les actions mentales propres aux macroboucles d'évaluation formative.

Le choix que nous avons fait de ne considérer que les occurrences manifestes de régulation de l'enseignement chez l'enseignante, donc les pratiques de régulation de l'enseignement dont l'enseignante avait pris conscience, ne représente pas l'ensemble des processus de régulation chez l'enseignante ou l'enseignant. En effet, ce choix exclut la régulation constante implicite et souvent non consciente chez l'enseignante et l'enseignant, qui constitue une composante intrinsèque du travail de l'enseignant. Les propos de plusieurs enseignantes, propos qui ont alimenté les résultats se rapportant au processus de traitement, de jugement et de prise de décision par rapport à l'évaluation formative, témoignent de ce processus d'analyse constant et de prise de décision auquel se livrent les enseignantes et les enseignants.

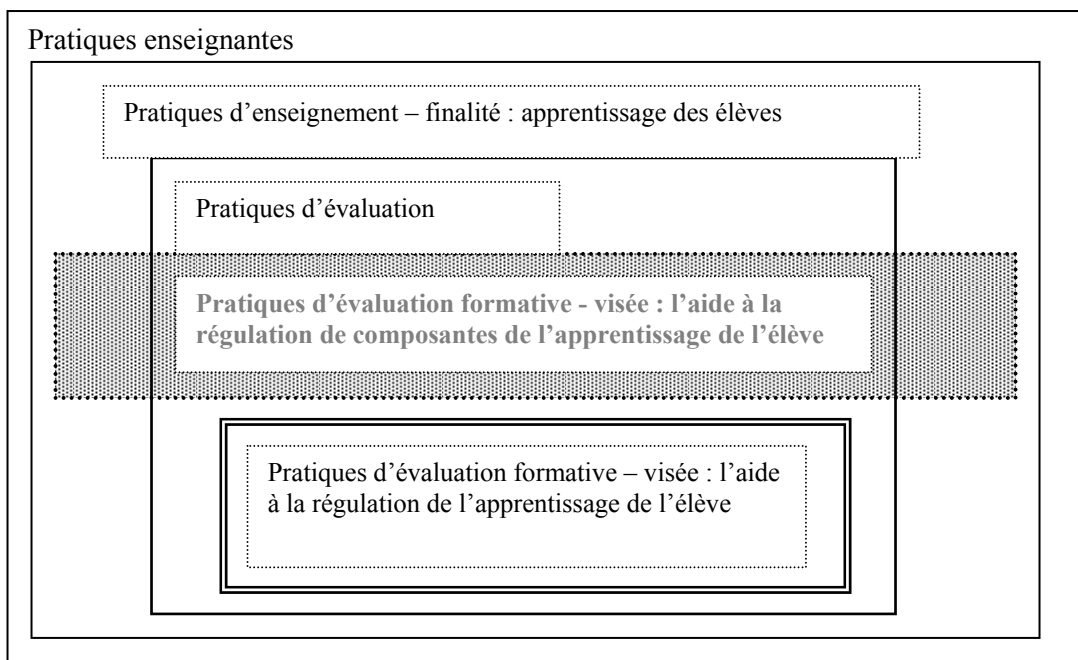
5.3 Vers une définition élargie des pratiques d'évaluation formative

Les résultats présentés précédemment conduisent à une définition élargie du concept de pratiques d'évaluation formative, prenant en compte les deux cadres temporels dégagés des pratiques des enseignantes ayant participé à l'étude. Ainsi, les pratiques d'évaluation formative sont composées de pratiques dont la finalité est l'aide à la régulation de

l'apprentissage des élèves tel que défini précédemment (section 2 « Cadre conceptuel »). La figure 5, ci-dessous, montre que cette finalité est atteinte de deux façons, à savoir par un processus recueil-traitement-jugement-rétroaction qualifié de micro, qui s'inscrit dans le temps court (illustré en pointillé), et par un processus macro qui s'inscrit dans le temps long. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, ces deux sous-ensembles de pratiques se distinguent aussi par leur intention première : l'enseignante mettant en oeuvre des pratiques d'évaluation formative inscrites dans le temps court a comme première intention l'apprentissage des élèves, alors que ses pratiques inscrites dans le temps long visent d'abord à actualiser précisément ce processus de recueil-traitement-jugement-rétroaction.

Par ailleurs, la partie ombrée de la figure 5 montre que les pratiques inscrites dans le temps court partagent plusieurs des caractéristiques de la communication éducative qui caractérise le travail de l'enseignante. Enfin, il convient de noter que la très grande majorité des activités inscrites dans le temps long comprennent aussi des pratiques propres au temps court. Ainsi, par exemple, pendant que se déroule le processus de recueil et de traitement de l'information, la personne enseignante peut interagir spontanément avec l'élève, introduisant donc des pratiques du temps court pendant que se déroulent celles du temps long.

Figure 5 Définition élargie du concept de pratiques d'évaluation formative



Ainsi, les pratiques d'enseignement axées sur l'évaluation formative des apprentissages constituent un sous-ensemble des pratiques d'évaluation. Elles sont définies comme celles qui regroupent l'ensemble des actes singuliers et situés d'une professionnelle, ainsi que les significations que cette dernière leur accorde, aux phases préactive, interactive et postactive. Ces actes, observables ou non, ont pour finalité l'aide à la régulation de l'apprentissage par l'élève (ou l'autorégulation) par la régulation de l'enseignement. Ils comprennent le recueil et le traitement de l'information au sujet des apprentissages de l'élève, un jugement sur ces apprentissages et une rétroaction à l'élève. Ce processus peut s'inscrire dans un cadre temporel court, quelques minutes, ou long, généralement plusieurs heures le plus souvent réparties sur plusieurs jours.

6. RÉSULTATS (VOLET 1) : ANALYSE DE CAS

La présente section des résultats permet une présentation un peu plus en profondeur de pratiques d'évaluation formative qui présentent plusieurs caractéristiques valorisées par le cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages au primaire mis de l'avant par le ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2002).

Réjeanne nous donne à voir une rencontre privilégiée permettant une évaluation partagée. L'étude de ce cas met en évidence la complexité du processus de traitement et de prise de décision propre à l'évaluation formative. Vivianne nous invite à une journée bien remplie pendant laquelle tout le processus de recueil et de traitement de l'information, de jugement et de rétroaction à l'élève se déroule. Gabrièle propose une activité où le matériel de manipulation joue un rôle important sur le plan de l'évaluation formative : il rend observable les processus de l'élève. Enfin, Raymonde interrompt une séquence d'activités de résolution de problèmes pour que ses élèves prennent le temps de s'approprier les critères à partir desquels ils s'autoévalueront et à partir desquels leurs productions seront par la suite évaluées.

6.1 Rencontre privilégiée pour une évaluation partagée

Réjeanne vise à ce que ses élèves de 2^e année autoévaluent leur lecture à haute voix lors de rencontres individuelles. Ces dernières permettent aux élèves de s'autoévaluer et à Réjeanne de procéder à une coévaluation. Réjeanne s'est donné une organisation toute particulière qui lui permet d'intervenir individuellement auprès de chacun de ses élèves pendant une trentaine de minutes, en l'absence des autres élèves de la classe. L'étude du cas de Réjeanne nous fournit quelques pistes sur cette organisation qui rend possible de telles *rencontres privilégiées*.

Pour Réjeanne, afin que l'élève devienne une meilleure lectrice ou un meilleur lecteur, il est important qu'elle ou il prenne conscience de son niveau de maîtrise des différentes composantes de la lecture à haute voix. Grâce à la collaboration d'une collègue, les élèves ont, quelques jours avant la rencontre avec Réjeanne, enregistré leur lecture d'un texte. Pour que cette rencontre ait lieu, deux modes d'organisation sont exploités par Réjeanne : soit Réjeanne rencontre l'élève pendant la période du dîner ou après la classe, soit l'orthopédagogue prend en charge le reste de sa classe. Pour compenser le temps consacré par Réjeanne à ces rencontres en dehors des heures de classe, la direction de l'école a accepté d'aménager l'horaire de cette dernière de manière à ce que ces rencontres remplacent du temps de surveillance.

Lors de la rencontre privilégiée que nous relatons ici, l'orthopédagogue travaille avec le grand groupe pendant qu'une élève, Léa, et Réjeanne réécoutent l'enregistrement. Léa s'autoévalue à l'aide d'une grille développée par Réjeanne, permettant d'évaluer la lecture à haute voix. L'évaluation porte sur des dimensions suivantes : force et vitesse de la lecture, prise en compte de la ponctuation (virgule et point), liaisons et expression (changement de voix selon les personnages ou la ponctuation). Après chaque passage écouté, Léa s'autoévalue par rapport aux critères pertinents selon le passage lu : le crayon vert indique que le niveau attendu est atteint pour la dimension considérée; le jaune, que le niveau est moyennement atteint; et le rouge, que le niveau n'est pas atteint. À la fin de l'activité, Réjeanne procède à une coévaluation en notant sur la même grille dans une colonne prévue à cette fin sa propre évaluation avec le même code, évaluation qu'elle explique à l'élève, qu'il

y ait accord ou désaccord avec l'autoévaluation de l'élève. À la fin de la rencontre, Léa détermine quel sera son prochain défi.

Les propos de Réjeanne, recueillis lors d'un entretien mené à la suite de cette rencontre d'évaluation formative, indiquent bien les sous-processus de traitement, de jugement et de prise de décision inhérents à cette coévaluation. Réjeanne constate qu'elle fait la même démarche mentale d'évaluation que celle qui est demandée à l'élève. Pendant qu'elle effectue cette évaluation mentalement, Réjeanne s'interroge sur la rétroaction qu'elle va donner à l'élève, rétroaction ayant une double finalité : communiquer le fruit de sa propre évaluation et donner des indications à l'élève pour qu'elle ou il développe sa capacité à s'autoévaluer. Au cœur de cette réflexion, des questions : Est-ce que l'élève a observé que le passage lu recèle deux dimensions qui doivent être évaluées : une liaison et une ponctuation? Comment je vais interpréter ce que je viens d'entendre et qu'est-ce que je vais lui dire? [...] est-ce que c'est vraiment un « jaune »?

Des questions influençant la prise de décision sont soulevées en cours d'action. Dans l'évaluation des liaisons, jusqu'à quel point faut-il prendre en compte l'importance des différentes liaisons : la liaison « ils ont l'air gentil » est plus importante que la liaison « c'est vraiment étonnant ». L'enseignante s'interroge sur la pertinence de faire cette différence à l'intention de l'élève.

Réjeanne reconnaît que ce qu'elle note sur la grille constitue une partie de la rétroaction qu'elle donne à l'élève, mais que cela servira aussi de communication aux parents. Il est intéressant de noter cette double fonction de communication que joue ce message qui semble uniquement adressé à l'élève.

Tout en rappelant que l'ensemble de son processus d'évaluation s'appuie sur une norme individuelle, « c'est l'enfant face à lui-même, pas de comparaison avec les autres », Réjeanne met en évidence le fait que la norme individuelle est reconsidérée à l'échelle de l'évolution du grand groupe : « Donc, c'est sûr que je me positionne par rapport à ce qu'on a travaillé, comment on l'a travaillé, là où j'espère que les enfants devraient être capables d'arriver à ce temps-ci de l'année [...] ». C'est donc dire que l'interprétation des critères et le jugement,

dans cette situation précise de coévaluation de la lecture de Léa, sont étroitement liés à tout le vécu du groupe au cours des derniers mois.

En filigrane de ces décisions qui doivent être prises dans l'action, Réjeanne a toujours en tête que c'est important que « ça vienne de l'élève ». Elle se préoccupe aussi de la dimension affective dans ces actions d'évaluation formative. Quel serait l'effet d'un quatrième « code rouge » pour cette ou cet élève?

En conclusion, de telles rencontres privilégiées, que d'aucuns croiraient impossibles, nécessitent une organisation exigeant la collaboration d'une collègue et le soutien de la direction d'école qui favorise des aménagements dans la tâche de Réjeanne. Ces rencontres permettent des processus d'autoévaluation qu'il peut paraître difficile de développer chez des élèves de 2^e année.

6.2 Journée bien remplie

Pour Vivianne, afin que l'évaluation formative soit « rentable » en 1^{re} année, il faut qu'elle organise les activités de manière à ce que les élèves s'engagent dans celles-ci. Pour ce faire, Vivianne propose aux élèves des activités significatives et elle les inscrit dans un cadre temporel adapté aux élèves de 1^{re} année. C'est une journée bien remplie, car toute la séquence d'activités permettant un cycle complet d'évaluation formative se déroule dans la même journée pour toute la classe (niveau macro – temps long). La présentation du cas de Vivianne permet aussi un regard plus fin sur les microprocessus d'évaluation formative (temps court).

Pour Vivianne, le choix d'inscrire toutes les activités de la séquence d'enseignement dans une même journée est extrêmement important, car elle considère que le processus d'écriture qui implique une étape de réflexion-correction sur ce qu'on a écrit est très complexe. Il importe que ses élèves soient engagés à toutes les étapes du processus d'écriture sans rupture dans le processus de réflexion.

Des photos qui ont été prises lors d'une activité réalisée quelques semaines auparavant sont maintenant affichées en classe sur un grand carton. En début de journée, Vivianne invite ses élèves à choisir une photo dont ils aimeraient lui parler et à écrire deux ou trois phrases pour lui « raconter » cette photo. Les élèves écrivent ces phrases que Vivianne corrige pendant la

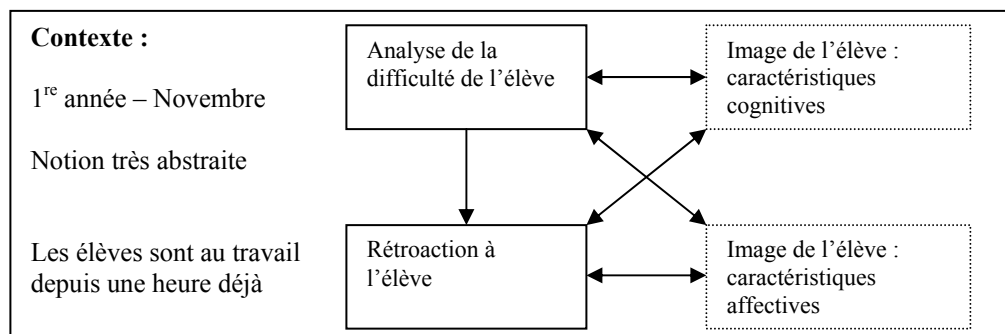
pause du midi. Vivianne classe ensuite les productions des élèves selon le type de difficultés : chronologie, structure de phrase, emploi de la majuscule et du point. En après-midi, les équipes de travail sont constituées en fonction de ces « îlots de difficultés ». Les élèves corrigent leur petit texte seuls ou avec l'aide de leurs coéquipiers. Vivianne invite ensuite quelques élèves à expliquer les corrections qu'ils ont faites et en profite pour faire un retour sur celles-ci en grand groupe. Bien que tout le processus d'évaluation formative se déroule en plusieurs activités, Vivianne choisit de les réaliser pendant une même journée.

L'analyse des propos de Vivianne, recueillis lors de l'entretien de rappel stimulé, permet un regard plus fin sur la façon dont elle actualise le processus d'évaluation formative au niveau micro. Vivianne accorde beaucoup d'importance à l'écoute, mais peut-être encore plus à l'observation du non-verbal chez l'élève « *parce que les élèves ont toujours des visages parlants* », dit-elle. « *Je regarde s'il y a un signe qui peut me permettre de voir si elle a intégré ce que j'essaie de lui transmettre comme information, comme règles de grammaire* » ; « *j'essaie d'aller chercher dans ses yeux pour voir s'il y a un dé clic...* ».

Les propos de Vivianne apportent un éclairage intéressant sur tout le processus de traitement et de jugement présent dans ses interactions avec les élèves. À titre d'exemple, Vivianne intervient auprès de deux élèves, Marianne et Célestin, qu'elles considèrent suffisamment « avancés » pour travailler sur le pluriel. Ainsi, ces deux élèves ayant écrit « une photos », Vivianne doit intervenir pour rappeler la règle présentée lors du travail avec le livre *Les trois petits cochons*. Les questions posées à l'un des deux élèves l'amènent à constater que celui-ci associe le pluriel au fait que plusieurs élèves de la classe sont présentés sur la photo...ce qui ajoute au caractère abstrait de la notion de pluriel. Alors que Célestin comprend bien l'explication donnée par Vivianne, Marianne repose la même question concernant le « s » dix secondes plus tard. Vivianne décide de ne pas intervenir davantage auprès de cette dernière, car ce serait « *de l'insistance mal placée* » à cause de l'insécurité qu'elle reconnaît chez cette élève, à cet instant précis de l'apprentissage, insécurité qui la rend « *hermétique* » aux explications.

L'épisode d'interactions qui précède met en évidence les dimensions prises en compte par l'enseignante dans le processus de traitement associé à cette situation, représentées par la figure 6.

Figure 6 Dimensions prises en compte par l'enseignante dans le processus de traitement de l'information



Le processus de traitement auquel se livre Vivianne en cours d'interaction indique les aspects du contexte qu'elle considère, soit : le moment de l'année, la notion de pluriel que la difficulté rencontrée par l'élève rend encore plus abstraite, le fait que l'activité dure déjà depuis une heure. Ce processus montre également une prise en compte du niveau de difficulté de l'objet d'apprentissage et des caractéristiques cognitives de l'élève, deux dimensions qui influencent sa rétroaction à Célestin. Le choix de ne pas intervenir à nouveau auprès de Marianne indique qu'elle prend en compte certaines caractéristiques affectives de cette dernière.

Les encadrés en pointillé indiquent que cette image de l'élève est constamment en construction. À titre d'exemple, après avoir constaté un problème d'inversion de lettres chez Fannie (nu au lieu de un), l'enseignante constate aussi un problème d'orientation spatiale chez cette dernière qui écrit la correction au-dessous plutôt qu'au-dessus du mot, comme le veut la consigne. Cette observation vient enrichir l'image, la connaissance qu'a Vivianne de cette élève à ce moment de son parcours d'apprentissage.

Les propos de Vivianne apportent également un éclairage intéressant sur les liens entre les macroprocessus et les microprocessus. Les interactions observées chez Vivianne témoignent de microprocessus d'évaluation formative empreints de spontanéité et, tels que nous avons définis les microprocessus précédemment, ces interactions n'ont pu être planifiées finement à cause de la rapidité avec laquelle elles se déroulent. Or, aux dires de Vivianne, ces microprocessus comportent pourtant un aspect qui est planifié, sous l'influence des macroprocessus d'évaluation formative aussi présents dans cette activité. Ils gagnent ainsi en

précision en ciblant certaines dimensions de l'apprentissage des élèves au regard des intentions de l'évaluation formative établies lors de la planification des macroprocessus. C'est donc dire que ces microprocessus, en apparence identiques à tous les autres processus de même niveau, s'en distinguent lorsqu'ils s'inscrivent dans une activité d'évaluation formative inscrite dans le temps long.

L'analyse des rétroactions fournies par Vivianne indique le recours à la description, au guidage et au jugement de façon quasi égale. En fait, ce qui caractérise ses rétroactions, c'est que Vivianne répète ce que l'élève vient de dire ou lit ce qu'il a écrit pour l'amener à prendre conscience de ce qui fait défaut, s'il y a lieu. Ensuite, ses interventions de guidage consistent à aider l'élève à trouver par quels moyens il peut obtenir réponse à sa question. Enfin, en ce qui a trait au jugement, il se traduit par de courtes interventions de type « OK », « oui », qui confirment la bonne réponse de l'élève et qui favorisent la poursuite de l'interaction. Par ailleurs, l'importance du non-verbal apparaît aussi au niveau de la rétroaction, car si l'enseignante recueille de l'information chez l'élève par l'observation, il en va de même pour l'élève qui porte aussi beaucoup d'attention au non-verbal de l'enseignante. Celle-ci est consciente que son comportement non verbal est porteur d'une réponse ou d'indications au sujet de la réponse attendue. Les élèves cherchent plus à faire plaisir et à répondre en fonction de ce qu'ils décodent, qu'à poursuivre un questionnement soutenant le processus de réflexion que l'enseignante voudrait qu'ils développent.

En conclusion, cette journée bien remplie permet de situer le processus d'évaluation formative dans un contexte signifiant pour des élèves de 1^{re} année. Ce processus d'évaluation formative s'actualise autant par des macroprocessus qui occupent toute la journée que par des microprocessus caractérisant les interactions de Vivianne auprès des élèves regroupés en équipes. Bien que ces interactions demeurent spontanées, elles se révèlent influencées par la planification faite des macroprocessus et sont davantage ciblées sur certaines dimensions de l'apprentissage de l'élève. En outre, on constate combien en début de scolarité, il importe de prendre en compte le cheminement individuel de chaque enfant et ses étapes de progression dans son apprentissage.

6.3 Faire manipuler du matériel pour observer les processus

En examinant le cahier des élèves, Gabrièle a constaté que certains élèves de sa classe de 6^e année éprouvent des difficultés avec les nombres à 5 ou 6 chiffres. Gabrièle commence l'activité en ayant en tête de porter une attention particulière à Simon. L'utilisation de la « superplanche » devrait permettre d'examiner, notamment, les processus de simplification. Le cas de Gabrièle permet de cerner l'apport d'un matériel d'apprentissage, plus spécifiquement d'un matériel de manipulation en mathématiques lors de la prise d'information sur les processus mentaux de l'élève.

Gabrièle demande à ses élèves de 6^e année de résoudre diverses opérations à l'aide de la « superplanche » afin de vérifier leur compréhension des quatre opérations sur les nombres et leur maîtrise de la « superplanche ». Elle mise sur le travail d'équipe pour que les élèves s'entraident dans cette tâche.

Pour examiner plus finement les microprocessus d'évaluation formative de Gabrièle, nous présentons en détails un segment d'interaction. L'analyse des rétroactions de Gabrièle montre que lorsque cette dernière intervient sur les processus d'apprentissage, elle le fait en guidant les élèves. Ce type d'intervention apparaît particulièrement dans le cas de Simon que Gabrièle guide pas à pas de la façon suivante.

Tableau 21 Exemple de différents types d'intervention avec Simon

Type d'intervention	Extrait tiré de l'échange entre Gabrièle et Simon
Gabrièle recueille de l'information en posant des questions à Simon.	<i>Comment tu peux mettre 14 unités de mille dans la même colonne?</i>
Gabrièle observe Simon qui déplace les jetons sur la superplanche pour répondre à sa question.	
Gabrièle décrit ce que Simon vient de faire et juge cette réponse.	<i>10, 4, OK, là tu les as tes 14.</i>
Gabrièle guide ensuite l'élève en proposant une action à faire.	<i>Là, si tu veux mettre celui-ci ailleurs, tu peux le faire après. Ça va aller mieux de le faire par étape.</i>

La poursuite de cette interaction avec Simon montre que ce dernier parvient à réussir la tâche. Ce guidage pas à pas semble porter fruit auprès de cet élève en difficulté. Il est aussi intéressant de noter que la description de l'action se révèle complètement assumée par

Gabrièle : Simon répond aux questions de Gabrièle en manipulant le matériel. On peut alors émettre l'hypothèse que le matériel permet ici à Simon de franchir une première étape dans la compréhension, étape où ce dernier éprouverait peut-être des difficultés à décrire ce qu'il fait mentalement. Le matériel semble donc jouer un double rôle ici : il facilite chez Gabrièle l'observation des processus mis en œuvre par Simon tout en favorisant chez lui le travail sur le plan des opérations mathématiques et la conscience de sa démarche.

Par ailleurs, les pratiques de Gabrièle laissent une large place au travail d'équipe et à l'entraide. Avant d'interpeller Gabrièle pour que cette dernière vérifie leurs réponses, les élèves savent qu'ils doivent s'assurer que tous ont obtenu la réponse et qu'ils ont compris comment l'obtenir. De même, avant de répondre à une ou à un élève, Gabrièle vérifie si un membre de l'équipe peut l'aider. Les propos de Gabrièle indiquent qu'elle privilégie cette stratégie d'entraide, car celle-ci lui permet en fait d'observer deux élèves à la fois : celui ou celle qui éprouve des difficultés et celui ou celle qui l'aide.

En conclusion, l'activité réalisée par Gabrièle révèle le double rôle du matériel de manipulation au sein du processus d'évaluation formative : il soutient la démarche d'apprentissage de l'élève et rend ses processus mentaux observables. L'activité illustre également l'apport pour l'enseignante de l'entraide entre élèves, à savoir que l'intervention auprès d'une dyade d'élèves où l'un aide l'autre s'avère doublement rentable.

6.4 S'arrêter pour prendre le temps de s'approprier un outil d'autoévaluation

Dans le but de développer des compétences en résolution de problèmes en mathématiques, Raymonde organise une activité pour que ses élèves de 6^e année s'approprient une grille d'évaluation. Ils l'appliquent d'abord en contexte d'évaluation par les pairs pour ensuite l'utiliser comme outil d'autoévaluation. Ainsi peut-on dire que Raymonde *arrête le temps* consacré à l'apprentissage de la résolution de problèmes pour favoriser l'autoévaluation chez ses élèves. L'étude de ce cas montre particulièrement les caractéristiques de l'activité susceptibles de favoriser cet apprentissage de l'autoévaluation. Elle permet également de mettre en évidence deux moments où s'actualise le processus d'évaluation formative.

Raymonde a introduit dans ses pratiques l'évaluation des démarches de résolution de problèmes plutôt que l'évaluation des réponses seulement. Pour avoir accès à ces démarches,

un mot d'ordre dans la classe : « *allergique à l'efface* ». Elle encourage ainsi les élèves à laisser des traces de leurs démarches, car elle dit qu'elle a besoin de « *lire ce qui se passe dans leur tête* ».

Les élèves ont d'abord résolu la situation problème du « Coureur des bois », situation qui devait être facile pour eux, car elle correspond à des apprentissages qui auraient dû être faits l'année précédente. Pour favoriser l'appropriation des critères d'évaluation par les élèves, l'enseignante propose une activité qui les amène à évaluer la démarche de pairs qui ont résolu ce problème l'année précédente. Ils doivent juger si la démarche utilisée par l'élève dans l'exemple choisi répond à chacun des critères, en précisant si les traces laissées par cet élève permettent ou non de vérifier si la démarche évaluée satisfait les critères. Ainsi, un élève qui juge qu'un feu rouge doit être attribué à la démarche qu'il évalue indique, soit que la démarche ne répond pas aux critères, soit que les traces sont insuffisantes pour en juger. Ensuite, les élèves appliqueront cette grille à leur propre production.

Les pratiques observées chez Raymonde laissent voir deux moments d'évaluation formative. L'un prend place au début de l'activité lorsque l'enseignante tente de voir où en sont les élèves par rapport aux stratégies de résolution de problèmes. Le processus de recueil – traitement – jugement et rétroaction se déroule alors en grand groupe. Il s'apparente au processus de communication éducative en ce sens qu'il exploite surtout la communication verbale (orale) et non verbale. De surcroît, ces processus sont tous deux confrontés aux mêmes obstacles, notamment à la difficulté à comprendre ce que veut dire l'élève qui n'emploie pas les bons mots pour exprimer sa pensée. Aux dires de Raymonde, cela lui permet d'exploiter les « *portes entrouvertes* » par les élèves.

Le deuxième moment d'évaluation formative est observé lorsque Raymonde intervient auprès des équipes de travail. Ses interventions, qui invitent les élèves à justifier leur jugement exprimé en « vert, jaune et rouge », visent à susciter une réflexion sur la nécessité de laisser des traces de la démarche de résolution de problèmes utilisée : « une réponse ne donne pas d'indice sur la stratégie ». Elle intervient le plus souvent en répétant la réponse de l'élève pour ensuite lui poser une question l'amenant à justifier sa réponse.

Raymonde choisit de « *passer par les critères d'évaluation* » pour amener ses élèves à réfléchir à leurs stratégies de résolution de problèmes. Pour ce faire, sa démarche illustre bien deux caractéristiques de la séquence d'activités qu'elle a mise en œuvre, activités susceptibles de faciliter le processus d'apprentissage de l'autoévaluation : une activité d'un faible niveau de difficulté par rapport au contenu et un travail d'évaluation de la production d'un pair précédant le travail d'autoévaluation.

Pour conclure, ces quatre cas ont permis d'illustrer des aspects des pratiques peu accessibles par la seule observation, comme les processus de traitement de l'information et de jugement qui sont inhérents à l'évaluation formative. Ils éclairent ainsi à leur façon une ou des étapes du processus d'évaluation formative. Si la question d'organisation a surtout été abordée en traitant du cas de Réjeanne, elle est toujours présente à des degrés divers dans toutes les activités analysées dans le cadre du présent projet : le déroulement pendant une même journée de tout le processus d'évaluation formative dans la classe de Vivianne, le travail d'équipe chez Gabrièle et la séquence d'activités de résolution de problèmes chez Raymonde. Enfin, ces cas présentent des réponses diverses à la question formulée par beaucoup d'enseignantes « *Comment lire ce qui se passe dans la tête de l'élève?* »

7. FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS AU REGARD DE L'ÉVALUATION FORMATIVE (VOLET 2)

Cette section comprend deux parties : l'une fait état de l'intervention mise en œuvre pour soutenir la réflexion critique chez les enseignantes ayant participé à la présente recherche, l'autre propose des pistes de formation à la lumière des résultats obtenus lors de l'analyse des pratiques d'évaluation formatives observées chez ces dernières.

7.1 Intervention visant à soutenir la réflexion critique : description et apports

Dans un premier temps, nous décrivons l'intervention mise en œuvre pour ensuite examiner l'apport de celle-ci à la réflexion des enseignantes.

7.1.1 Description de l'intervention

Le cadre conceptuel présenté à la section 2 fait état de deux approches visant à soutenir la réflexion critique chez la personne enseignante : celle décrite par Campanale (1997) et l'analyse pragmatique (Peraya, 1989). Le tableau suivant rappelle les composantes de ces approches et montre l'actualisation que nous avons faite de celles-ci dans la présente recherche.

Tableau 22 Étapes de l'intervention mise en œuvre en fonction de deux approches de formation continue des enseignantes

Approche de Campanale	Étapes de l'intervention mise en oeuvre	Analyse pragmatique
Prise de recul	Mise en contexte par l'enseignante ciblée	Auto-observation
	Premier visionnement d'un segment vidéo	
	Clarification du contexte par l'enseignante ciblée selon les questions des membres du groupe	
Distanciation	Présentation d'une grille de lecture de la situation par l'équipe de recherche	Prise de conscience
	Deuxième visionnement	
	Lecture de la situation à l'aide de la grille par l'enseignante ciblée	
Décentration	Lecture plurielle par les membres du groupe	Autoévaluation analytique
	Apports théoriques par l'équipe de recherche	
	Identification d'un « pas de plus », par l'enseignante ciblée	Transformation corrective

Ainsi l'étape de prise de recul est réalisée par un premier visionnement en groupe. Elle est précédée d'une mise en contexte par l'enseignante ciblée, c'est-à-dire par celle qui partage ses pratiques à travers un segment vidéo qu'elle a choisi. C'est le moment d'une première auto-observation non instrumentée. La présentation d'une grille par l'équipe de recherche prépare au deuxième visionnement et favorise une lecture plus analytique, propice aux prises de conscience et à une distanciation de l'action chez cette même enseignante. Le choix de la grille dépend d'abord du segment choisi par l'enseignante et des composantes de l'évaluation formative mises en évidence dans celui-ci. Enfin, la discussion qui suit ce visionnement met l'accent sur la description de la situation en fonction de la grille de lecture proposée. La pluralité des lectures que suggèrent les membres du groupe, à laquelle s'ajoutent les apports théoriques des chercheuses et des chercheurs aussi membres de ce groupe d'analyse,

contribuent à élargir les perspectives à partir desquelles la lecture de la situation est faite et conduisent à un processus de décentration. Enfin, une phase de transformation corrective s'amorce lorsque les participantes sont invitées à cibler un changement qu'elles voudraient apporter à leurs pratiques, changement réaliste et faisable.

Quatre rencontres d'analyse de pratiques ont été réalisées, dont trois ont été enregistrées sur bandes audio. Ces groupes étaient composés de trois ou quatre enseignantes, ce nombre permettant à chacun des membres de participer activement à la rencontre en proposant un segment qui allait être analysé avec une grille proposée par l'équipe de recherche. Ces rencontres ont eu lieu au terme de chacun des temps de collecte de données et ont permis à chaque enseignante de participer à au moins l'une de ces rencontres.

7.1.2 Apports de l'intervention

À partir des enregistrements audio, une synthèse des rencontres d'analyse de pratiques a été effectuée. Les données ont été analysées à l'aide des catégories suivantes en examinant la réflexion des enseignantes sur leurs pratiques et celles des collègues participantes à laquelle les enseignantes se sont livrées.

Comme il a été précisé précédemment, ces rencontres ont été l'occasion de présenter certains éléments théoriques par le biais de grilles d'analyse proposées pour un examen plus attentif de segments de pratiques. Les outils exploités pour l'analyse des données ont conduit à l'élaboration de trois grilles simplifiées mettant en évidence certaines dimensions pouvant alimenter la réflexion critique des enseignantes. Ces trois grilles se rapportent : au processus d'évaluation formative (micro et macro), à la rétroaction à l'élève et aux caractéristiques des activités soutenant la régulation interne de l'apprentissage chez l'élève (autorégulation).

7.1.2.1. Processus d'évaluation formative

Une première grille présentée ci-dessous amène les enseignantes à prendre conscience des étapes du processus d'évaluation formative, notamment les deux cadres temporels évoqués précédemment.

Tableau 23 Grille d'analyse du processus d'évaluation formative dans les pratiques observées

Dimensions du processus d'évaluation formative	Manifestations dans les pratiques observées	
	Micro	Macro
Recueil de l'information		
Traitement de l'information		
Jugement – prise de décision		
Rétroaction		
Processus de régulation	Manifestations dans les pratiques observées	
Régulation de l'apprentissage		
Régulation de l'enseignement		

La présentation et l'explicitation de la figure 4 intitulée Processus cyclique d'évaluation formative : micro et macroboucles (au point 5.1.1.1), ainsi que de la grille apparaissant ci-dessus au tableau 23, constituent un premier apport de la recherche. L'illustration du processus cyclique d'évaluation formative et la grille d'analyse utilisée ont en effet permis de mettre en évidence les fonctions de régulation de l'apprentissage et de l'enseignement. L'attention a aussi porté sur une acception bien particulière du concept de « régulation de l'apprentissage » dans une perspective constructiviste. Dans une telle perspective, seul l'élève peut réguler son apprentissage. Ainsi, dire que l'enseignante peut « réguler l'apprentissage de l'élève » constitue un abus de langage : au mieux, l'enseignante peut guider l'élève et elle peut réguler son enseignement de manière à soutenir le plus possible l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève. Par ailleurs, les deux cadres temporels de l'évaluation formative, le temps court (micro) et le temps long (macro), ont aussi été explicités aux enseignantes.

À la suite du visionnement et de la présentation de la grille de lecture mentionnée précédemment, il s'agit de poursuivre la clarification des concepts, notamment par un procédé d'exemplification à l'aide du segment de pratiques visionné ou d'autres pratiques rapportées par les enseignantes. Des difficultés rencontrées par les enseignantes, ayant trait à la mise en œuvre du processus d'évaluation formative, sont également partagées.

La distinction entre le recueil de l'information et sa consignation a suscité un certain nombre de questions (Rogthé). Andjac souligne d'abord l'importance de consigner beaucoup de notes

en début d'année pour bien connaître les élèves, mais aussi l'importance de cette opération pour assurer l'objectivité de l'évaluation formative. Toujours selon Andjac, la compilation de l'information consignée facilite la communication aux parents. Rolsim, quant à elle, considère que la consignation en lecture/écriture est plus facile, car il y a plus de traces. La discussion permet également d'aborder le caractère « situé » du jugement qui est fait, c'est-à-dire que ce jugement est basé sur une interprétation des critères qui tient compte d'un certain nombre de variables tels le moment de l'année, le nombre de fois où les élèves ont fait ce type d'activités, etc. (Reasuz). La question de la planification est également clarifiée en distinguant la planification de l'évaluation formative comme telle et la planification de l'enseignement faisant suite à l'évaluation formative et tirant profit de celle-ci (Vicfra). Par ailleurs, Vicfra constate que plus elle réfléchit sur l'évaluation formative, plus elle ressent le besoin d'approfondir sa connaissance des divers fonctionnements humains, cognitifs et développementaux.

7.1.2.2. Rétroaction

Une seconde grille d'analyse se préoccupe de la rétroaction. Comme on peut le voir à la lecture du tableau 24, ci-dessous, elle distingue l'objet sur lequel porte la rétroaction (processus d'apprentissage, produit d'apprentissage ou élève lui-même) et les différentes formes que peut adopter une rétroaction (question ou affirmation; voir point 3.3.1.1). Cette grille d'analyse des rétroactions issues des pratiques d'évaluation formative conduit à distinguer aussi différentes composantes des rétroactions qui témoignent du but poursuivi (description, comparaison, jugement et guidage).

Tableau 24 Grille d'analyse des rétroactions dans les pratiques d'évaluation formative

		Objet et forme de la rétroaction					
		Objet		Processus d'apprentissage		Produit de l'apprentissage	
But	Forme	Question	Affirmation	Question	Affirmation	Question	Affirmation
	Description						
	Comparaison						
	Jugement						
	Guidage						

Les exemples tirés des segments vidéo visionnés lors des rencontres d'analyse de pratiques montrent bien l'intégration des composantes dans une même intervention, voire une même phrase adressée à l'élève.

La discussion amène les enseignantes à soulever différentes questions, dont les suivantes :

- l'importance du non-verbal de l'enseignante qui guide l'élève bien au delà du verbal, l'élève essayant d'interpréter le non-verbal pour savoir dans quel sens doit aller sa réponse (Vicfra);
- l'effet de rétroactions qui ne poursuivraient qu'un but, qui ne seraient que descriptives, par exemple (Rogthé);
- l'influence des caractéristiques de l'élève (fort ou en difficulté) dans le choix du type de rétroaction (Rogthé) et de la forme (Rolsim et Gabjul);
- l'importance que la rétroaction comprenne toujours quelque chose de positif (Rolsim et Andjac) : « on est en train de construire l'élève » (Rolsim);
- le rôle de l'humour sur le climat lors de l'évaluation formative (Gabjul);
- l'importance de développer son sens de l'observation (Vicfra).

Par ailleurs, le choix de deux segments où deux enseignantes procèdent différemment à un guidage, l'une par des questions et l'autre par des énoncés affirmatifs, oriente la discussion vers les limites de chacune des composantes :

- Flonic soulève le problème des élèves qui ne veulent pas se faire poser de multiples questions tout en reconnaissant qu'ils progressent même s'ils ne veulent pas s'engager dans un processus de questionnement alors que, pour Andjac, les questions posées aux élèves les amènent à s'investir davantage;
- Flonic considère aussi que les affirmations permettent mieux que les questions de faire prendre conscience à l'élève de ce qui est erroné dans son travail;
- Raypie met en évidence l'importance du questionnement chez l'élève, car pour que ce dernier puisse s'autoévaluer, il doit pouvoir se questionner; le questionnement auquel procède l'enseignante peut aider l'élève à développer cette compétence essentielle lors de l'autoévaluation.

Enfin, la régulation de l'enseignement observée dans certains segments de pratiques conduit l'équipe de recherche à proposer le concept de zone proximale de développement (Vygotsky, 1997) pour discuter d'un segment où l'enseignante revient à des exemples plus faciles pour s'assurer que l'élève puisse prendre appui sur quelque chose de connu.

7.1.2.3. *Caractéristiques des activités soutenant la régulation interne chez l'élève*

Une troisième grille d'analyse concerne les caractéristiques des activités susceptibles de soutenir l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève. Tel que nous l'avons mentionné précédemment, cette grille a aussi été élaborée en simplifiant le cadre d'analyse utilisé à des fins de traitement des données. Comme le montre le tableau 25, ci-dessous, neuf caractéristiques ont été considérées : l'activité est ouverte; elle permet des choix; elle est complexe; elle présente un défi sur lequel l'élève exerce un contrôle; elle prévoit un soutien instrumental de la part de l'enseignante; elle permet un soutien des pairs; elle permet une autoévaluation par l'élève et une évaluation par les pairs; elle se déroule dans un climat où l'évaluation est non menaçante; et, enfin, une présentation des critères d'évaluation est prévue.

Tableau 25 Grille d'analyse des caractéristiques de l'activité susceptibles de soutenir l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève

Caractéristiques de l'activité	Observation lors du visionnement d'un segment de pratiques
1. L'activité est ouverte.	
2. L'activité permet des choix.	
3. L'activité est complexe.	
4. L'activité présente un défi sur lequel l'élève exerce un contrôle.	
5. L'activité prévoit un soutien instrumental de la part de l'enseignante.	
6. L'activité permet un soutien des pairs.	
7. L'activité permet une autoévaluation par l'élève et une évaluation par les pairs.	
8. L'activité se déroule dans un climat où l'évaluation est non menaçante.	
9. L'activité prévoit une présentation des critères d'évaluation.	

Après que l'équipe de recherche ait présenté et expliqué cette grille, la discussion a porté sur les points suivants :

- le lien entre le matériel proposé à l'élève et le degré d'ouverture d'une activité (Jeapau), considérant que le matériel fournit des pistes et vient encadrer la tâche réalisée par l'élève; à ce sujet, Jeapau note aussi la progression du matériel d'apprentissage qu'elle propose à l'élève en mettant en évidence le soutien moins grand fourni à l'élève à la fin de l'année comparativement au début de celle-ci;
- l'évaluation par les pairs motive les élèves à cette étape ardue qu'est la correction d'un texte (Jeapau);
- l'importance de la présentation des critères d'évaluation : pour Raypie, c'est même une façon d'amener les élèves à se questionner sur leurs méthodes et stratégies de résolution de problèmes.

La discussion amène l'équipe à traiter d'une progression des activités proposées à l'élève en faveur d'une évaluation de travaux de pairs pour ensuite procéder à une autoévaluation, facilitant ainsi l'introduction de l'autoévaluation.

En terminant cette section sur l'apport des groupes d'analyse de pratiques pour soutenir la réflexion critique des enseignantes ayant participé à la présente recherche, il convient d'en montrer les limites liées à la brièveté de ces rencontres, la majorité des enseignantes n'ayant participé qu'à une seule rencontre d'une journée. Ces enseignantes mentionnent toutefois l'intérêt qu'elles ont trouvé dans le fait de « décortiquer » ainsi leurs actions et de mieux prendre conscience des diverses dimensions de celles-ci. Comme le souligne Altet (2006), ces groupes d'analyse de pratiques favorisent le développement de la réflexion sur ses pratiques « [...] pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines et modifier l'action » (p. 301-302). En nous inspirant de la définition que donnent Dezutter, Desjardins, Hensler, Beauchesne et Garant (2004) du concept de réflexion professionnelle, nous pouvons dire que les groupes d'analyse de pratiques encouragent cette réflexion, en soutenant « la démarche de pensée analytique » caractérisant celle-ci, en proposant « des acquis de la science et de l'expérience » et en favorisant « la production de savoirs pertinents pour la pratique professionnelle » (p. 130).

Et si nous avons plutôt mis l'accent dans ce qui précède sur l'apport de ces rencontres visant l'analyse de pratiques, comme équipe de recherche, agissant aussi comme formateurs et formatrices, nous avons pu prendre conscience à nouveau de l'intérêt des enseignantes pour certains concepts, lorsqu'ils sont présentés de manière à leur permettre de « nommer » leurs pratiques. Ce fut le cas du concept de zone de développement proximal qui a semblé, pour une enseignante, ouvrir de nouvelles voies de compréhension de ses pratiques. Nous avons aussi noté la contribution d'une activité d'amorce au tout début des rencontres d'analyse de pratiques dont le but était principalement d'établir le contact avec les participantes. Nous leur demandions d'exprimer leurs conceptions de l'évaluation formative au moyen d'un dessin caricatural, parmi la quinzaine proposée par l'équipe de recherche, ou par une métaphore qu'elles créaient. Notre expérience montre, qu'au-delà de la prise de contact, cette activité a permis d'introduire une première grille de lecture des activités d'évaluation formative qui allaient suivre. C'est un premier moment de prise de recul par rapport à leur expérience.

7.2 Pistes de formation continue au regard de l'évaluation formative des apprentissages

Les résultats obtenus dans le cadre de la présente recherche suggèrent quelques pistes d'intervention en vue de soutenir le développement professionnel des enseignantes et des enseignants au regard de l'évaluation formative. Ces pistes, qui ont trait aux objets de la formation, sont dégagées à partir des pratiques présentes ou absentes au regard du cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages prescrit par le MEQ (Gouvernement du Québec, 2002). À la lumière des résultats prédominants concernant les variables processuelles, on peut constater la présence d'activités d'évaluation formative alliant les deux « temps » de l'évaluation : long et court. On note aussi que la régulation interactive est privilégiée. Parmi les caractéristiques des activités observées soutenant la régulation interne chez l'élève, on retrouve le plus souvent la proposition ou le rappel : 1) de stratégies d'apprentissage et 2) des buts et critères d'évaluation formative. Au regard du cadre de référence évoqué précédemment, les absences relevées sur le plan des variables processuelles conduisent à cibler les objets de formation qui concernent les micro et macroprocessus d'évaluation formative, la régulation externe et interne, ainsi que les caractéristiques des activités susceptibles de permettre aux élèves de développer l'autorégulation de l'apprentissage.

Il importe d'amener les enseignantes et les enseignants à prendre conscience du rôle des microprocessus d'évaluation formative : en effet, l'évaluation s'inscrivant dans le temps court est d'autant plus importante qu'elle est toujours présente. Son caractère spontané et informel accroît l'importance que les enseignantes et les enseignants maîtrisent la connaissance des processus d'apprentissage chez l'élève dans les différents domaines disciplinaires. L'influence des macroprocessus sur les microprocessus mérite d'être examinée en contexte de formation. Par ailleurs, un regard sur les processus de traitement que nous ont communiqués les enseignantes indique une parenté étroite entre les microprocessus d'évaluation formative et les processus propres à toute communication éducative. La recherche sur cette thématique pourrait très certainement enrichir la réflexion sur ces microprocessus.

En ce qui concerne les activités s'inscrivant dans le temps « long », celles-ci montrent que les enseignantes interviennent le plus souvent sur le plan de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs, c'est-à-dire sur une étape du processus global d'autorégulation de l'apprentissage. La présentation de modèles d'autorégulation de l'apprentissage au personnel enseignant et le développement d'outils amenant les élèves à autoréguler leurs apprentissages pourraient permettre aux enseignantes et aux enseignants d'enrichir leurs pratiques. Si la régulation interactive se révèle bien présente, les régulations proactive et rétroactive, elles, le sont beaucoup moins. La formation du personnel enseignant pourrait tirer profit des multiples travaux menés en Australie où l'évaluation formative au moyen de tests standardisés utilisés à des fins de diagnostic a été en quelque sorte institutionnalisée. En effet, les travaux d'Izard (2002) montrent l'apport d'une telle modalité d'évaluation formative, tout en soulevant certaines questions sur la nature et la qualité des tests utilisés. Par exemple, se pose la question du niveau de granularité que ces tests doivent atteindre pour servir les fins d'évaluation formative comparativement à ceux utilisés pour l'évaluation sommative. En effet, l'évaluation formative se soucie davantage du processus mental de l'élève lorsqu'il chemine vers la réponse que de la réponse elle-même, car ce processus mental fournit des indications spécifiques sur l'apprentissage de l'élève. Par ailleurs, l'évaluation formative de compétences dans un domaine disciplinaire donné, réalisée lors d'une situation authentique d'apprentissage à des fins de régulation proactive, permet d'entrée de jeu d'inscrire les apprentissages à faire dans un contexte signifiant pour l'élève. Enfin, un travail d'analyse de pratiques pourrait permettre aux enseignantes et aux enseignants de s'approprier certaines

caractéristiques des activités d'évaluation formative sur lesquelles ils devraient mettre l'accent, notamment l'ouverture de la tâche proposée et l'intégration à la tâche d'occasions d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs pendant l'apprentissage. De surcroît, les enseignantes et les enseignants pourraient profiter de ce travail d'analyse de pratiques pour explorer des façons de faire du modelage dans le cadre de leur rôle en évaluation formative.

En ce qui a trait aux variables relatives aux dispositifs, les résultats montrent la présence de modalités de gestion de groupe qui rendent possibles des interventions plus individualisées auprès d'un élève ou d'un sous-groupe, et d'outils d'évaluation formative exploités dans les activités inscrites dans le temps long. Les absences relevées montrent la pertinence de soutenir les enseignantes et les enseignants dans le développement ou le choix d'outils spécifiquement conçus à des fins d'évaluation formative, particulièrement lorsque celle-ci s'inscrit dans le temps court. Les activités observées procurent déjà de nombreux exemples de modalités de gestion permettant une individualisation de l'évaluation formative, exemples qui pourraient être enrichis en explorant d'autres modalités apportées en situation d'analyse de pratiques, par exemple.

Enfin, du côté des objets d'apprentissage, au-delà des savoirs essentiels, les enseignantes se focalisent sur les composantes des compétences prescrites par le PFÉQ (Gouvernement du Québec, 2001) dans des situations le plus souvent non authentiques. Bien que le contexte d'évaluation formative laisse l'espace nécessaire pour intervenir sur le plan de savoirs essentiels ou des composantes des compétences, au besoin, le travail de formation ici devrait porter sur la prise en compte des compétences en situation d'évaluation formative au moyen de tâches authentiques.

La recension de Borko (2004) sur les recherches relatives au développement professionnel permet d'élargir notre réflexion sur les objets de formation. Elle identifie des caractéristiques que devraient comporter des programmes de formation continue. Les travaux recensés par Borko (2004) montrent l'importance de permettre aux enseignantes et aux enseignants :

- de maîtriser les savoirs disciplinaires qu'ils doivent enseigner;
- de mieux connaître les conceptions des élèves au sujet des différentes disciplines et les liens entre leurs conceptions et les savoirs consensuels dans ces disciplines.

Bien que ces propositions n'aient pas été faites par rapport au développement professionnel relatif à l'évaluation formative des apprentissages, elles apparaissent tout à fait appropriées. Mentionnées par certaines enseignantes dont Vicfra, et comme le montrent Black et Wiliam (2005), ces propositions semblent centrales à tout le processus d'évaluation formative. Ainsi, une très bonne maîtrise des savoirs disciplinaires et des processus d'apprentissage des élèves au regard de ces disciplines apparaît essentielle pour le personnel enseignant qui veut intervenir finement sur les processus d'apprentissage, par la modélisation cognitive ou en fournissant une rétroaction riche d'orientations sur les actions à entreprendre. La connaissance disciplinaire est aussi garante des actions d'évaluation formative, comme l'élaboration d'outils de prise d'information, de traitement, de jugement et de rétroaction. Sur le plan des apports théoriques susceptibles de profiter aux enseignantes et aux enseignants, il semble qu'une meilleure connaissance des processus d'évaluation formative et d'autorégulation de l'apprentissage compte parmi les plus importants dont on devrait se préoccuper.

8. CONCLUSION

Après un rappel des principaux résultats de la présente étude, nous traitons de l'apport et des limites de celle-ci, tout en suggérant des pistes de recherche. Enfin, nous formulons certaines recommandations tant sur le plan de la recherche que sur celui de la formation.

8.1 Synthèse de la recherche

La présente recherche visait d'abord une analyse de pratiques d'évaluation formative afin d'examiner plus finement les processus de régulation interne et externe mis en œuvre. Elle visait aussi à soutenir la réflexion critique chez les enseignantes participant à la recherche. Globalement, les résultats qui se dégagent de l'analyse de 25 activités d'apprentissage et d'enseignement axées sur l'évaluation formative montrent que les 13 enseignantes ayant participé à la recherche ont intégré à leurs pratiques plusieurs des caractéristiques de l'évaluation formative préconisée par le MEQ.

Les conceptions de l'évaluation formative exprimées par les enseignantes témoignent d'une conception élargie de l'évaluation formative, où celle-ci ne se situe plus uniquement à la fin de l'apprentissage, mais aussi, voire surtout aux dires des enseignantes, pendant l'apprentissage, de façon continue. En ce qui a trait aux conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, nous dégagons certaines tendances à la lumière des résultats qui précèdent. C'est d'abord le caractère « multiple » qui ressort des propos des enseignantes, dont les conceptions de l'apprentissage ou de l'enseignement se situent dans trois ou quatre des quatre catégories de notre cadre d'analyse mettant l'accent tantôt sur la transmission de connaissances, le développement de savoir-faire, la compréhension ou encore la transformation ou le développement intégral de l'élève. Du côté de leurs conceptions des différences liées au sexe, les résultats sont partagés : le tiers considère qu'il n'y a de différence ni par rapport à l'enseignement ni par rapport à l'apprentissage; un autre tiers considère qu'il y a des différences, mais que leurs interventions ne sont pas différenciées; et enfin un dernier tiers indique qu'il y a des différences dans les façons d'apprendre des garçons et des filles et que leurs interventions en tiennent compte. Ces enseignantes mettent en évidence ce qui est généralement convenu à ce sujet. En effet, la majorité des caractéristiques associées aux garçons et aux filles correspondent aux conceptions les plus souvent mentionnées telles que les garçons ont besoin de bouger davantage, « sont plus moteurs » et ont besoin de manipuler du matériel, alors que les filles ont plus de facilité en lecture, sont plus soumises et posées.

En ce qui a trait aux pratiques d'évaluation formative des enseignantes, en cohérence avec leurs conceptions, toutes les pratiques observées comportent des microprocessus de recueil-traitement-jugement-rétroaction inscrits dans le temps court. L'observation, l'écoute et la mémoire soutiennent alors ces microprocessus. Dans la moitié des activités analysées, s'ajoutent aussi des pratiques s'inscrivant dans le temps long de l'évaluation formative : on y observe le plus souvent l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et la coévaluation à partir de grilles conçues à cette fin. C'est donc dire que lorsque les activités s'inscrivent dans le temps court, le matériel d'apprentissage sert à la fois des fins d'apprentissage et d'évaluation formative, alors que lorsque les activités s'inscrivent dans le temps long, un matériel servant au processus de recueil-traitement-jugement-rétroaction est exploité. Les enseignantes nous ont donné à voir des activités où sont essentiellement abordés des savoirs essentiels et des composantes de compétences en mathématiques et en français dans le cadre de situations non

authentiques. Quant aux dispositifs, dans plusieurs cas, les enseignantes mettent en œuvre des stratégies leur permettant d'interagir individuellement auprès des élèves ou auprès d'équipes de travail.

Ces activités rendent possible une régulation externe interactive, qui se déroule donc en cours d'apprentissage. Les activités possèdent certaines caractéristiques susceptibles de soutenir la régulation de l'apprentissage chez l'élève. Ces caractéristiques concernent surtout le rôle de l'enseignante. Toutes les activités amènent les enseignantes à proposer ou à rappeler des stratégies d'apprentissage; dans la quasi-totalité, les enseignantes proposent ou rappellent des buts et des critères d'évaluation formative. Par contre, une faible proportion d'activités suggère une tâche ouverte aux élèves, fournit des occasions d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs pendant l'activité ou encore des occasions de s'exercer dans l'utilisation de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. Peu d'activités amènent l'enseignante à procéder à un modelage cognitif. Ce qui caractérise les rôles de l'enseignante et de l'élève, c'est que ce dernier ou cette dernière participe au processus d'évaluation sous la responsabilité quasi exclusive de l'enseignante.

Les données d'observation indiquent que les enseignantes ont procédé occasionnellement à une régulation de l'enseignement en cours d'action; leurs propos, recueillis lors des entretiens de rappel stimulé, font ressortir d'autres manifestations de régulation et nous informent sur des processus de réflexion qui ont émergé pendant l'action ou qui se sont poursuivis après. Des rencontres d'analyse de pratiques ont permis aux enseignantes participantes de poursuivre ce travail de réflexion déjà présent en cours d'action et après l'action.

8.2 Apports, limites et pistes de recherche

Dans un premier temps, nous traitons des apports de la présente étude pour ensuite en préciser les limites et suggérer des pistes de recherche.

8.2.1 Apports

En ce qui a trait à l'analyse des pratiques enseignantes, sur le plan conceptuel, la présente recherche a permis de bien situer les pratiques d'évaluation formative au sein des pratiques enseignantes. Elle a aussi amené à préciser une définition de l'évaluation formative dans un

perspective constructiviste, montrant bien que seul l'élève peut réguler ses apprentissages. La prise en compte des dimensions observables et non observables des pratiques enseignantes permet une description plus fine, notamment des processus de traitement de l'information et de jugement auxquels procèdent les enseignantes. Par ailleurs, bien qu'évoquées dans la documentation ministérielle, les deux formes qu'adopte l'évaluation formative ont été ici plus amplement décrites, en distinguant deux cadres temporels, le temps long et le temps court, comprenant respectivement les microprocessus et les macroprocessus. C'est surtout l'évaluation formative spontanée et informelle qui se trouve mise en évidence, voire valorisée, par la présente recherche. Celle-ci peut constituer un point d'appui pour les enseignantes et les enseignants désireux d'élargir leur répertoire de pratiques d'évaluation formative.

Sur le plan du soutien à l'analyse critique chez les enseignantes participantes, l'intervention mise en œuvre montre la pertinence de stratégies d'analyse de pratiques réalisées au plus près des réalités du terrain. Trois grilles de lecture portant sur le processus d'évaluation formative, sur la rétroaction et sur les caractéristiques des activités susceptibles de soutenir l'autorégulation de l'apprentissage ont amené les enseignantes à un premier mouvement de distanciation.

8.2.2 Limites et pistes de recherche

Les limites de cette recherche sont nombreuses. Malgré la quantité importante de données recueillies, seulement treize enseignantes ont participé à la présente recherche. Ces dernières nous ont permis de recueillir des données relatives à une, deux ou trois activités d'une cinquantaine de minutes, abordant principalement deux domaines disciplinaires, à savoir les mathématiques et le français. C'est donc dire que le portrait des pratiques d'enseignement orientées vers l'évaluation formative que procure la présente recherche demeure extrêmement parcellaire. Il faut donc viser à mener un ensemble de recherches exploitant une instrumentation semblable de manière à constituer un corpus de connaissances rendant mieux compte des pratiques d'évaluation formative.

De plus, la recherche sur les pratiques d'évaluation formative tirerait sûrement profit d'études se penchant plus largement sur les pratiques enseignantes, c'est-à-dire sur celles désignant

d'autres actions que l'intervention auprès des élèves dans ses phases préactive, interactive et postactive, de manière à décrire, par exemple, le travail au sein des équipes-cycles, les interventions auprès des parents.

Une autre limite a trait à la prise en compte de la variable sexe. Étant donné la forte proportion d'enseignantes dans le groupe de participants (11/13), il nous est apparu peu approprié d'examiner les différences de pratiques selon qu'il s'agit d'enseignantes ou d'enseignants. Nous nous sommes limités à examiner les conceptions des participantes et des participants au sujet des différences entre l'apprentissage des garçons et des filles, et les interventions auxquelles ces différences conduisaient dans leurs pratiques. D'autres recherches devraient examiner plus globalement cette variable en considérant à la fois, d'une part, les conceptions et les pratiques, et d'autre part, le sexe de l'élève par rapport à celui du personnel enseignant.

Il convient également de rappeler les limites liées aux choix méthodologiques. L'enregistrement vidéo donne priorité aux actions de l'enseignante sur les plans visuel et sonore. Ce choix limite considérablement l'analyse qui peut être réalisée des apprentissages des élèves et l'établissement de liens entre ces apprentissages et les pratiques d'évaluation formative auxquelles ils sont soumis. D'autres choix devraient être faits pour que puissent être analysés à la fois les apprentissages des élèves et les pratiques d'évaluation formative de leurs enseignantes et enseignants. Par ailleurs, l'entretien de rappel stimulé, bien qu'indispensable au recueil de données relatives aux actions mentales de l'enseignante ou de l'enseignant, intimide certains sujets pour qui ce type d'entretien est nouveau, ce qui a pour effet de réduire la finesse de la description des actions mentales qu'ils ont pu nous livrer.

8.3 Principales recommandations sur les plans de la recherche et de la formation

Si les limites de cette étude ont déjà permis de dégager un certain nombre de pistes, nous voulons ici cibler quelques créneaux de **recherche** en lien avec la complexité du concept même d'évaluation formative. Ce dernier renvoie en effet dans sa définition entre autres aux concepts de rétroaction, de jugement, de prise de décision ainsi qu'à ceux de régulation et d'autorégulation de l'enseignement et de l'apprentissage. Tous ces concepts ont chacun donné lieu à de multiples recherches s'inscrivant dans une variété de cadres de référence. Il

semble donc extrêmement difficile, voire périlleux sur le plan conceptuel, de prendre en compte, et même d'intégrer, tous ces courants de recherche dans une étude sur l'évaluation formative. La complexité du concept conduit donc à la nécessité de mener un large ensemble de recherches afin d'arriver à une meilleure compréhension de celui-ci.

Un concept en lien avec deux sous-processus inhérents à l'évaluation formative semble avoir été négligé par la recherche; il s'agit du jugement et de la prise de décision. Pourtant, plusieurs travaux recensés par Maurice (2002) laissent croire en leur importance pour la compréhension des pratiques enseignantes. Une première raison d'investir ce courant de recherche réside dans le fait que les sous-processus de jugement et de prise de décision participent toujours à l'évaluation formative. De surcroît, sous leur forme micro, ces sous-processus sont omniprésents dans les pratiques des enseignantes et des enseignants. Il importe également d'accentuer la recherche sur ces sous-processus parce que, sur le plan méthodologique, ces derniers sont plus difficiles à débusquer : le chercheur ou la chercheuse n'a qu'un accès indirect aux données permettant de connaître le processus mental à travers lequel se produisent le jugement et la prise de décision des enseignantes et des enseignants. Et lorsque les descriptions des sujets procurent un certain éclairage sur les sous-processus, c'est le plus souvent au moyen d'entretiens de rappel stimulé ou d'entretiens d'explicitation, deux types d'entretien amenant la personne enseignante à se focaliser sur des actions élémentaires caractérisant les microprocessus au détriment des macroprocessus d'évaluation formative.

Par ailleurs, dans la présente recherche, nous avons choisi d'intégrer une entrée didactique à notre analyse. Toutefois, il faut reconnaître que seuls certains éléments à caractère didactique ont été explorés. Il conviendrait d'approfondir l'étude des pratiques d'évaluation formative sous l'angle de l'influence des domaines disciplinaires en amont ou en aval du processus d'évaluation. Déjà, en 1995, Stodolsky et Grossman soutenaient que les matières scolaires influencent grandement la façon dont les enseignantes et les enseignants conçoivent l'apprentissage, l'école et leur travail. Pour ces auteures, les matières scolaires représentent à la fois le creuset dans lequel ils ou elles mettent en œuvre les réformes éducatives et la cible de celles-ci. Plus récemment, les travaux de Grossman, Stodolsky et Knapp (2004) mettant en lien les politiques éducatives et les matières scolaires suggèrent plusieurs pistes de recherche qui peuvent enrichir la réflexion sur les pratiques d'évaluation formative. En s'inspirant de

leurs questions de recherche, nous pouvons formuler les questions suivantes au regard des directives du MEQ (2002, 2003) :

- De quelle manière les matières scolaires ou certaines matières scolaires ont-elles agi comme filtre lors de l'élaboration des directives ministérielles se rapportant à l'évaluation des apprentissages?
- Comment ou avec quelle facilité les enseignantes et enseignants implantent-ils de nouvelles pratiques en cohérence avec ces directives au regard des différentes matières scolaires?

Enfin, sur le plan de la formation, outre les différents objets de formation qu'il nous apparaît pertinent d'aborder comme nous l'avons mentionné à la section précédente, le pas important à franchir pour des enseignantes et des enseignants semble se situer du côté de la dévolution à l'élève du rôle qu'elles et qu'ils jouent par rapport aux processus de régulation. Il s'agit de passer d'un rôle dans lequel l'enseignante ou l'enseignant est responsable de toutes les étapes de l'évaluation formative à un rôle où la personne enseignante est responsable de créer les conditions nécessaires pour que l'élève autoévalue et autorégule ses apprentissages, passant ainsi d'une évaluation formative sous la responsabilité exclusive de l'enseignante ou de l'enseignant à une responsabilité partagée. Le modèle d'autoévaluation que Laveault (2004) applique à l'autorégulation distingue de façon très pertinente les différents rôles que peuvent exercer tant l'élève que l'enseignante ou l'enseignant et permet de cerner l'évolution des rôles de l'un et de l'autre dans une visée de développement de l'autonomie de l'élève. Enfin, le concept d'évaluation formatrice, proposé, rappelons-le, par Nunziati (1990), constitue une piste intéressante puisqu'il s'agit d'une évaluation qui vise à former « à » et « par » l'évaluation.

Il va sans dire qu'il ne suffit pas de cibler des objets de formation pour induire un changement. La stratégie de formation continue revêt également un caractère essentiel. Tel que nous l'avons mentionné en introduction de ce texte, des stratégies prenant appui sur diverses modalités d'analyse de pratiques se sont révélées très productives. L'intérêt de plusieurs de ces modalités est qu'elles permettent aux enseignantes et aux enseignants de s'approprier des résultats de recherche par les outils qui leur sont proposés, par les apports théoriques que leur procurent les chercheuses et les chercheurs, dans une démarche d'analyse

de pratiques et de changement (Campanale, 1997; Tochon, 2002; Altet, 2006). Comme Black et Wiliam (1998) ont pu l'observer dans leurs propres travaux, le plus souvent, cette démarche d'appropriation dépasse la simple transposition des résultats de recherche en contexte de classe : elle conduit les enseignantes et les enseignants à construire, eux aussi, un savoir, différent de celui produit par la recherche mais utile à leurs pratiques. Dans un contexte où les équipes de recherche, appuyées par les organismes subventionnaires, déploient de multiples efforts pour assurer le transfert et la mobilisation de connaissances de manière à ce que la recherche profite à la pratique, de telles stratégies de formation continue apparaissent prometteuses.

9. ACTIVITÉS DE DIFFUSION

La recherche Apprend a déjà été présentée sur de nombreuses tribunes au Québec et ailleurs dans le monde. Des chapitres de livre et des actes de colloque ont déjà été publiés, alors que d'autres textes sont soumis à l'évaluation en vue de publication ou de communication lors d'événements scientifiques ou sont en cours de rédaction (les articles en préparation n'apparaissent pas dans la liste qui suit).

De surcroît, des activités de diffusion à l'intention des milieux de pratiques ont déjà eu lieu, dont l'une le 16 mars dernier au Centre de recherche sur l'intervention éducative de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. D'autres événements seront organisés avec la collaboration des commissions scolaires d'où proviennent les enseignantes et les enseignants qui ont participé à la recherche : nous avons convenu avec les directions des services éducatifs des commissions scolaires concernées, qu'à la suite de la lecture du rapport synthèse qui leur sera envoyé sous peu, chacune pourra faire connaître son intérêt pour la tenue d'une journée pédagogique visant le partage des résultats de cette recherche.

Le point 9 présente donc les productions écrites et les communications scientifiques amorcées ou réalisées à ce jour. Pour ce faire, les différentes activités de diffusion sont regroupées selon les catégories : article, chapitre de livre et actes de colloque, conférences avec arbitrage, conférences sans arbitrage, organisation de colloque.

Article

Deaudelin, C., Dezutter, O., Desjardins, J., Thomas, L., *Corriveau*³⁸, A., *Lavoie, J.* et *Bousadra, F.* (soumis). L'évaluation des apprentissages et la formation des enseignants du primaire : analyse de pratiques et pistes d'intervention. *Res Academica*.

Chapitre de livre et actes de colloque

Desjardins, J., Deaudelin, C. et Dezutter, O. (soumis). La recherche en éducation : pistes pour un arrimage avec les besoins de formation des enseignants en contexte de réforme. In J. Clanet (dir.) : *Recherche et formation des professionnels de l'enseignement. Quelles relations?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Deaudelin, C., Dezutter, O., Desjardins, J., Lebrun, J. et *Balslev, K.* (2005). Décrire des pratiques d'évaluation formative dans différentes disciplines : de quelques choix autour des entretiens d'explicitation. In *Actes du colloque Inter Instituts universitaires de formation des maîtres(IUFM) du Pays de La Loire.* [Cédérom]. Nantes : IUFM.

Conférences avec arbitrage

En préparation, soumises et acceptées

Deaudelin, C., Hébert, M.³⁹, Desjardins, J. et Dezutter, O. (soumise). *L'évaluation formative en action : une journée bien remplie dans la vie de Vivianne.* Communication en préparation pour Les dixièmes rencontres internationales du Réseau international de recherche en éducation et en formation (Réseau REF), Sherbrooke, 11 et 12 octobre 2007.

Corriveau, A., Morin, M.-P. et Deaudelin, C. (soumise). *Analyse didactique de situations d'enseignement-apprentissage en contexte d'évaluation formative en mathématiques : quelles différences depuis la mise en place du renouveau pédagogique au Québec ?* Communication soumise aux 59^{es} rencontres internationales de la Commission internationale pour l'étude et l'amélioration de l'enseignement des mathématiques, Budapest, 23 au 29 juillet 2007.

Deaudelin, C., Lefebvre, S., Mercier, J., Brodeur, M., Desjardins, J. et Dezutter, O. (acceptée). *Study of teachers' conceptions and practices : An analytical framework.* Communication soumise au congrès annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Saskatoon, 26 au 29 mai 2007.

Desjardins, J., Deaudelin, C. et *Bousadra, F.* (acceptée). *Et si la démarche d'évaluation formative était d'abord une démarche de réflexion professionnelle?* Communication à venir au 75^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Trois-Rivières, 10 mai 2007.

³⁸ Le nom des personnes qui étudiaient à l'époque de leur contribution est en italique.

³⁹ Communication à laquelle participera l'une des enseignantes participantes.

Thomas, L., Deaudelin, C., Dezutter, O., Desjardins, J., Corriveau, A. et Lavoie, J. (acceptée). *Implementing mandated instructional changes at the classroom level : Elementary teachers' practices of formative evaluation*. Communication acceptée au congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA), Chicago, 9 au 13 avril 2007.

Déjà présentées

Deaudelin, C., Dezutter, O., Desjardins, J., Lebrun, J. et Balslev, K. (2005). *Décrire des pratiques d'évaluation formative dans différentes disciplines : de quelques choix autour des entretiens d'explicitation*. Communication présentée au colloque Inter Instituts universitaires de formation des maîtres, Nantes, 18 et 19 mars.

Deaudelin, C., Dezutter, P., Desjardins, J., Thomas, L., Ellie, S. et Varlet, M. (2006). *L'évaluation des apprentissages et la formation des enseignants du primaire et du secondaire : analyse de pratiques et pistes d'intervention*. Communication présentée au 23^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Monastir, 16 mai.

Deaudelin, C., Thomas, L., Dezutter, P., Desjardins, J., Lavoie, J., Bousadra, F. et Mercier, J. (2006). *Formative evaluation of learning : Teachers' practices at primary school*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Australian Association for Research in Education, Adélaïde, 27 novembre.

Desjardins, J., Allen, C. et Deaudelin, C. (2006). *Point d'orgue sur les pratiques d'évaluation formative : défis pour la formation initiale et continue*. Communication présentée au 74^e congrès de l'Association francophone pour le savoir, Montréal, 15 mai.

Desjardins, J., Deaudelin, C. et Dezutter, O. (2006). *De la recherche sur les pratiques à la formation initiale et continue des enseignants – quels ponts établir ?* Communication présentée au symposium international organisé dans le cadre de la VII^e Université d'été de l'Aude, Carcassonne, 4 juillet.

Conférences sans arbitrage

Deaudelin, C., Desjardins, J. et Dezutter, O. (2007). *Les pratiques d'évaluation novatrices au primaire*. Communication proposée lors d'une Journée de présentation de résultats de recherche dans le cadre de la programmation des activités scientifiques du Centre de recherche sur l'intervention éducative et de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative, Sherbrooke, 16 mars.

Dezutter, O., Deaudelin, C., Samson, G., Thomas, L., Morin, M.-P. et Desjardins, J. (acceptée). *Jusqu'où la discipline enseignée colore-t-elle les pratiques d'enseignement ? Le cas des pratiques d'évaluation*. Communication proposée aux Huitièmes journées internationales d'étude de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et du Centre de recherche en intervention éducative, Sherbrooke, 18 et 19 avril 2007.

Dezutter, O., Deaudelin, C. et Desjardins, J. (2006). *De la difficulté pour les chercheurs d'« encadrer » les actions élémentaires des enseignants dans un contexte d'évaluation formative des apprentissages au primaire*. Communication présentée aux Journées internationales d'étude de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative et du Centre de recherche en intervention éducative, du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, en collaboration avec le Conservatoire national des arts et métiers de Paris. Sherbrooke, 6 octobre.

Organisation de colloque

Desjardins, J., Deaudelin, C. et Corriveau, A. (2006). *Le renouvellement des pratiques d'évaluation au primaire et au secondaire : bilan*. Colloque en éducation présenté au 74^e congrès de l'Association francophone pour le savoir, Montréal, 15 mai.

10. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative, une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-126). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1989). La complexité de l'évaluation. *Coordination*, 35, 20-21.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : revue de publications en langue française. In Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (dir.), *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). Paris : Éditions OCDE.
- Altet, M. (2006). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. In J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291-303). Paris : Dunod.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 71-261.
- Bain, A. (1988). Issues in the suspension and exclusion of disruptive students. *Australasian Journal of Special Education*, 12(2), 19-24.
- Bangert-Drowns, R. L. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 38-213.
- Behrens, D. P. (1997). Pathways to service : A phenomenological exploration of career related values among selected preservice Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 24(2), 21-34.
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Black, P. et Wiliam, D. (2005). Changer l'enseignement grâce à l'évaluation formative : recherche et pratique. In Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (dir.), *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 245-261). Paris : Éditions OCDE.

- Borko, H., Davinroy, K. H., Bliem, C. L. et Cumbo, K. B. (2000). Exploring and supporting teacher change : Two teachers' experiences in an intensive mathematics and literacy staff development project. *Elementary School Journal*, 100(4), 273-306.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning : Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Boulton-Lewis, G., Smith, D., McCrindle, A., Burnett, P. et Campbell, K. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11(1), 35-51.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- Bru, M. (1993). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris : ESF.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 5-7.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-300). Paris : L'Harmattan.
- Bru, M. et Maurice, J.-J. (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Butler, D. et Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning : A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), p. 245-281.
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1-24.
- Casalfiore, S. (2000). L'activité des enseignants en classe : Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants. *Les cahiers de recherche du GIRSEF*, 6, 4-22.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I. et Butler, D. L. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). URL : <http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-rchouinard.pdf>
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Abram, P. L., Scarloss, B. A. et Schultz, S. E. (2002). Can groups learn? *Teachers College Record*, 104(6), 1045-1068.

- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions d'enseignants du primaire en contexte de développement professionnel lié aux TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : avec lexique anglais-français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delory, C. (2002). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on ? In L. Paquay, G. Carlier, L. Collès et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (p. 21-35). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Depover, C. et Noël, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Paris : De Boeck et Larcier.
- Desjardins, J. (2006). La réforme des pratiques d'évaluation des apprentissages : virage ou recommencement? In Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (p. 297-318). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dezutter, O., Desjardins, J., Hensler, H., Beauchesne, A., et Garant, C. (2004). Le rapport des étudiants à la réflexion et à l'écriture : une réalité à prendre en compte pour installer des dispositifs efficaces en formation initiale à l'enseignement. *Revista pensamiento educativo*, 35, 127-146.
- Doly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Dufays, J.-L. (2002). L'évaluation au cours de français langue première dans l'enseignement secondaire. In L. Paquay, G. Carlier, L. Collès et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (p. 51-60). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Ertmer, P. A., Addison, P., Lane, M., Ross, E. et Woods, D. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(1), 54-72.
- Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Denton, C. A. et Vaughn, S. (2006). Scaling research on beginning reading : Consensus and conflict. In M. A. Constan et R. J. Sternberg (dir.), *Translating theory and research into educational practice. Developments in content domains, large-scale reform, and intellectual capacity* (p. 53-75). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Franke, M. L., Fennema, E. et Carpenter, T. (1997). Teachers creating change : Examining evolving beliefs and classroom practice. In E. Fennema et B. Scott Nelson (dir.), *Mathematics teachers in transition* (p. 255-282). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.

- Gagné, F. et Thouin, M. (1991). L'évaluation formative des apprentissages en orthographe et l'attitude des élèves à l'égard de l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 5-16.
- Galand, B. et Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(3), 431-452.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Download/index.html?id=facteurs&cat=facteurs>>.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Version approuvée*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Politique en évaluation des apprentissages*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2006). *Évaluation de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport préliminaire de la Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grossman, P., Stodolsky, S. S., et Knapp, M. S. (2004). *Making subject matter part of the equation : The intersection of policy and content*. Seattle, WA : Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.
- Hall, B. W. et Hewitt-Gervais, C. M. (2000). The application of student portfolios in primary-intermediate and self contained-multiage team classroom environments : Implications for instruction, learning, and assesment. *Applied Measurement in Education*, 13(2), 209-228.
- Henderson, L. et Tallman, J. (2006). *Stimulated recall and mental models : Tools for teaching and learning computer information literacy*. Lanham, MD : Scarecrow Press.
- Izard, J. (2002). *Using assessment strategies to inform student learning*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Australian Association for Research in Education, Brisbane, décembre.

- Jonnaert, P. et Van der Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition : Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- Lafortune, L., et Deaudelin, C. (2001). *Un accompagnement socioconstructiviste pour accompagner la réforme en éducation : métacognition et pratique réflexive*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laveault, D. (2004). Interactions entre formation et évaluation : de la régulation de l'apprentissage entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), 51-67.
- Laveault, D., Leblanc, R. et Leroux, J. (1999). Autorégulation de l'apprentissage scolaire : interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la motivation. In C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes* (p. 81-98). Paris : De Boeck et Larcier.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Oliveira, A. A. et Chalghoumi, H. (2005). La recherche sur les pratiques enseignantes effectives au préscolaire et au primaire : regard critique sur leurs contributions à l'élaboration d'un référentiel professionnel. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 265-285). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie non publiée, Université de Paris 7, Paris.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.espritcritique.org/>>.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. et Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 483-514.
- Lester, F. K., Lambdin, D. V. et Preston, R. V. (1997). A new vision of the nature and purposes of assessment in the mathematics classroom. In G. D. Phye (dir.), *Classroom assessment. Learning, achieving and adjustment* (p. 287-319). San Diego, CA : Academic Press.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Laval : Études Vivantes.

- Mackey, A. et Gass, S. M. (2005). *Second language research. Methodology and design*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Marcel, J.-F. (dir.) (2002). Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. Numéro thématique. *Revue française de pédagogie*, 138.
- Martinez, J. G. R. et Martinez, N. C. (1992). Re-examining repeated testing and teacher effects in a remedial mathematics course. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 356-363.
- Mason, L. et Boscolo, P. (2000). Writing and conceptual change. What changes? *Instructional Science*, 28(3), 199-226.
- Maurice, J.-J. (2002). Le jugement des enseignants en interaction : relation entre jugement et prise de décision. In P. Bressoux, R. Amigues, M. Arnoux, C. Barré-De Miniac, J. Clanet, P. Dessus, J.-F. Halté, J.-J. Maurice, M.-J. Perrin-Glorian, et F. Raby (dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (p. 35-55). Grenoble : Ministère de la Recherche.
- Mory, E. H. (2003). Feedback research. In D. H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology* (p. 745-783). New York, NY : MacMillan.
- Mosconi N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Newmann, F. M. (1997). Authentic assessment in social studies : standards and examples. In G. D. Phye (dir.), *Handbook of classroom assessment. Learning, adjustment, and achievement* (p. 359-380). San Diego, CA : Academic Press.
- Novak, J. D. (1990). Concept mapping : A useful tool for science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(10), 937-949.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2004). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain : Premiers résultats de PISA 2003*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/dataoecd/48/19/34472753.pdf>>.
- Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences : nécessités, facettes, questionnements. In L. Paquay, G. Carlier, L. Collès et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (p. 11-18). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeu*. Paris : L'Harmattan.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research et evaluation methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications (1^{re} éd. 1980).

- Peraya, D. (1989). L'audiovisuel au service du perfectionnement des enseignants : une expérience d'autoscopie à l'université de Genève. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 56, 1-33.
- Perrenoud, P. (1993). Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement. *Mesure et évaluation*, 16(1-2), 107-132.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Perry, N. E., et VandeKamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7), 821-843.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. J. O., Mercer, L. K. et Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), p. 5-15.
- PetitJean, R. (1984). *De la lecture à l'écriture : la transformation de texte*. Paris : Cedic.
- Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall : Identifying processes of classroom assessment. *Language-testing*, 18(4), 429-462.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment : revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Sales Cordeiro, G. et Schneuwly, B. (2004). *La mise en activité de deux objets d'enseignement en classe de français : le texte d'opinion et la subordonnée relative*. Communication présentée au 9^e congrès de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, Québec, 26 au 28 août.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (1999). Du programme à l'évaluation : un lien fragile. *Vie Pédagogique*, 110, 35-37.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 1-14.
- Stodolsky, S. S. et Grossman, P. L. (1995). The impact of subject matter on curricular activity : An analysis of five academic subjects. *American Educational Research Journal*, 32(2), 227-249.
- Tardif, J. (2006). Une idée puissante, mais polysémique : l'autorégulation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 140, 48-51.

- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
- Tochon, F. V. (2002). *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Torrance, H. et Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment : Teaching, learning and assessment in the classroom*. Florence : Taylor et Francis.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF (1^{re} éd. 1994).
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3^e éd.). Paris : La Dispute (1^{re} éd. 1934).
- Weiss, J. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français : une conception de la formation à dépasser. In L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 194-202). Berne : Peter Lang.
- Weiss, J. (1994). Évaluer autrement. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 63-73.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco CA : Jossey-Bass.
- Wilson, S. M. et Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge : An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad et P. D. Pearson (dir.), *Review of research in education 24* (p. 173-209). Washington, DC : American Educational Research Association.
- 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), 75-131.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation : A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). San Diego, CA : Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S. et Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC : American Psychological Association.

APPENDICE A

Résumés des activités par cycle

1^{ER} CYCLE**Andjac 2**

Filmé en 2^e année en décembre 2004. L'objectif de l'enseignante : travailler la numération, position, valeur de position, groupement. La tâche proposée : 1) à partir d'objets étalés sur le sol, recréer le nombre souhaité sur un chiffrier, 2) cahier d'exercices avec retour en grand groupe, 3) fiche individuelle. Le matériel utilisé : Défi mathématique 2^e année, 1^{er} cycle (guide d'enseignement, cahier d'exercices et fiche complémentaire reproductible), objets au sol (cartons, bâtonnets, petits cubes, chiffres rouges, bleus, verts inscrits sur des cartons découpés; un seul exemplaire de tout ce matériel pour la classe), chiffrier. Séquence associée : de nombreuses activités de numération. Durée de l'activité : 50:40.

Andjac 3

Filmé en 2^e année en mai 2005. L'objectif de l'enseignante : travailler unité, dizaine, centaine, valeur de position, numération, lecture de nombres, soustraction, addition. La tâche proposée : 1) fiche reproductible de recomposition de nombres, 2) fiche de soustractions, 3) autres tâches dans les mots de l'enseignante : jouer avec les unités, dizaines, centaines, addition, soustraction, recomposer un nombre, décomposer un nombre. Le matériel utilisé : guide d'enseignement de Défi mathématique 2^e année du 1^{er} cycle, fiche reproductible 14, complémentaire au problème 19 et à la situation C24 du cahier d'exercice, fiche de soustractions, ensemble de blocs multibase (blocs, plaquettes, bâtonnets, centicubes). Séquence associée : activités prévues en numération dans l'ensemble Défi Mathématique. Durée de l'activité : 51:16.

Reasuz 1

Filmé en 2^e année en mai 2004. L'objectif de l'enseignante : « Bon lecteur à haute voix » : force de la lecture, vitesse de la lecture, les virgules (voix monte), les points (voix descend et pause), les liaisons et l'expression (changements de voix, exclamation, questions). La tâche proposée : 1) les élèves ont préalablement été enregistrés lors de la lecture d'un texte; 2) ils réécoutent l'enregistrement et doivent s'autoévaluer sur huit critères lors d'une entrevue individuelle avec l'enseignante qui coévalue; 3) l'élève se trouve ensuite un défi en lecture qu'il aura à travailler. Le matériel utilisé : la fiche d'autoévaluation, le texte de lecture, le magnétophone et l'enregistrement de la lecture. Séquence associée : c'est la quatrième fois que les élèves font cette activité. Durée de l'activité : 43:11.

Reasuz 3

Filmé en 2^e année en mai 2005. L'objectif de l'enseignante : travailler en coopération : donner des idées, écouter les idées des autres, participer au partage du matériel, encourager les coéquipiers. La tâche proposée : 1) jeu mathématique : faire faire un trajet à un ourson et noter la nourriture qu'il trouve; chaque élève est responsable d'un élément du matériel, 2) autoévaluation et coévaluation à la fin de l'activité. Le matériel utilisé : affiche des comportements de coopération au tableau, par équipe : une planche de jeu, un pion en forme d'ourson, quatre feuilles comportant chacune quatre trajets, une fiche pour noter les résultats du jeu et une grille d'auto et de coévaluation de la coopération pour chaque élève. Séquence associée : ils ont déjà travaillé la coopération et ils le feront encore par diverses activités. Durée de l'activité : 60:10.

Réjang 2

Filmé en 1^{re} année en décembre 2004. L'objectif de l'enseignante : reconnaître les faces planes et les faces courbes. La tâche proposée : choisir des solides dans un ensemble de solides et réaliser une construction qui respecte la consigne (ex. : prendre des solides qui n'ont que des faces planes). Le matériel utilisé : solides en bois et en plastique, billes, calepin pour prendre des notes. Séquence associée : composée de plusieurs petites activités portant sur les solides, toutes indépendantes les unes des autres. Durée de l'activité : 55:00.

Réjang 3

Filmé en 1^{re} année en mai 2005. L'objectif de l'enseignante : être capable d'utiliser les outils qu'ils ont à leur disposition. La tâche proposée : inventer quatre phrases qui formeront une devinette pour identifier un des personnages sur l'affiche. Ils devront corriger les fautes avec leurs outils. Le matériel utilisé : affiche des personnages, feuille pour écrire leur devinette, coffre à outils, affiches sur les murs de la classe, feuilles blanches pour prendre des notes (non visible dans le vidéo), exemplaire du coffre à outils aimanté au tableau. Séquence associée : le coffre à outils se construit au fil des années du parcours scolaire primaire et l'activité précédente était l'invention d'une autre devinette. Durée de l'activité : 46:14.

Rogthé 1

Filmé avec un élève de 2^e année en mai 2004. L'objectif de l'enseignante : surlecture, c dur et c doux, utilisation de la feuille « comment ça s'écrit ». La tâche proposée : 1) en individuel, lire des mots et des syllabes dans un laps de temps donné, 2) identifier à l'aide de crayons de

couleurs les c durs et les c doux sur une feuille, 3) observer une histoire écrite par l'enfant pour compléter la feuille « comment ça s'écrit ». Le matériel utilisé : duo-tang du projet d'écriture, feuille « comment ça s'écrit », feuille avec les c durs et les c doux, duo-tang d'orthopédagogie (contenant la feuille pour la surlecture et les feuilles où l'orthopédagogue note ses observations). Séquence associée : selon le rythme de l'élève, les prochaines activités porteront soit sur le même sujet ou sur un autre élément. Durée de l'activité : 55:08.

Rogthé 2

Filmé avec des élèves de 1^{re} et 2^e années en novembre 2004. L'objectif de l'enseignante : capacité de composer une phrase seul, utilisation de la majuscule et du point, lien entre le dessin et la phrase écrite. La tâche proposée : à partir de leurs écrits, les élèves s'autoévaluent avec des feux verts, jaunes et rouges dans une grille. L'enseignant les évalue aussi en discutant avec eux de leur autoévaluation. L'élève se choisit ensuite un défi. Le matériel utilisé : dictionnaires à leur disposition dans la classe, dictionnaire personnel, chemise Projet Auteur avec leurs écrits à l'intérieur et la grille d'évaluation pour chaque élève. Séquence associée : cela s'inscrit dans un projet d'écriture qui s'échelonne sur l'année et qui est répété de la première à la quatrième année du primaire. Durée de l'activité : 37:55.

Rogthé 3

Filmé avec des élèves de 1^{re} et 2^e années en mai 2005. L'objectif de l'enseignante : capacité, pour l'élève, de dire ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas, la compréhension de lecture, être capable de raconter dans ses mots ce qu'il a compris, arrêt aux points, intonation si le texte s'y prête. La tâche proposée : 1) lire le livre, 2) remplir la fiche associée au livre, 3) venir au bureau de l'enseignant raconter le livre en ayant en tête son défi, 4) travail dans un cahier d'activités pendant que les autres sont au bureau de l'enseignant. Le matériel utilisé : livres de lecture, fiches associées aux livres, cahier Canada, cahier d'activités. Séquence associée : cette activité a lieu depuis quelques temps déjà et sera poursuivie jusqu'à la fin de l'année, environ 1 fois à tous les 2 jours. Durée de l'activité : 39:51.

Rolsim 2

Filmé en 1^{re} année en décembre 2004. L'objectif de l'enseignante : capacité de réaliser des hypothèses et de les vérifier, utiliser les termes *autant*, *plus que*, *moins que*. La tâche proposée : 1) trouver trois hypothèses à partir d'une boîte de smarties scellée, 2) vérifier les

hypothèses, 3) laisser des traces de leur démarche à l'endos de la fiche, 4) expliquer leur démarche à l'enseignant. Le matériel utilisé : une mini-boîte de *Smarties* par élève, une fiche pour noter les hypothèses et leur vérification. Séquence associée : ils ont déjà fait une activité semblable et ils feront ensuite des diagrammes et des sondages à partir des résultats de l'activité. Durée de l'activité : 60:33.

Rolsim 3

Filmé en 1^{re} année en janvier 2005. L'objectif de l'enseignante : dénombrer, regroupements de 10, ordre croissant, nommer les positions, utiliser le compteur de Robinson. La tâche proposée : 1) compter l'argent dans le portefeuille, 2) trouver quel objet peut être acheté, 3) inscrire le montant et l'objet sur la fiche, 4) placer les objets en ordre croissant de prix. Le matériel utilisé : 16 portefeuilles contenant chacun soit de l'argent en papier (1 \$ ou 10 \$) ou des sous (1 ¢ ou 10 ¢) et des élastiques, divers objets à vendre (baladeur, toutou, flûte, poupée, etc.) avec leur prix, une fiche pour indiquer le montant dans chaque portefeuille et l'objet pouvant être acheté avec ce montant, pour chaque élève, un « compteur de Robinson » et une liste d'élèves pour l'enseignante. Séquence associée : ils ont déjà travaillé ces notions et ils referont l'activité à quelques reprises dans les semaines suivantes. Durée de l'activité : 60:30.

Vicfra 1

Filmé en 1^{re} année en mai 2004. L'objectif de l'enseignante : prise de conscience de leur rapport à la lecture, de leur autonomie dans leurs apprentissages, autoévaluation. La tâche proposée : 1) remplir une autoévaluation de leur lecture et de leur devoir du carnet de lecture rempli à la maison, 2) deux par deux, lire le livre de l'autre et discuter pour voir s'il a choisi une bonne question pour son carnet et s'il a bien répondu. Pour les élèves en difficulté (6), cela est fait avec l'enseignant. Le matériel utilisé : chaque élève a une fiche d'autoévaluation, son carnet de lecture et son livre. Séquence associée : activité faite toutes les deux semaines. Durée de l'activité : 48:32.

Vicfra 2

Filmé en 1^{re} année en janvier 2005. L'objectif de l'enseignante : cela va dépendre des difficultés de chaque élève : niveau phonologique, structure de phrase, calligraphie, espace entre les mots. La tâche proposée : 1) se regrouper en équipe selon celles formées par

l'enseignant par type de difficultés, 2) corriger leurs phrases ou des mots seul ou avec l'aide des coéquipiers, 3) expliquer quelques corrections au tableau en grand groupe. Le matériel utilisé : mots au tableau, cahier d'écriture, photos sur un grand carton. Séquence associée : diverses situations d'écriture reprenant la même démarche. Durée de l'activité : 54:30.

Vicfra 3

Filmé en 1^{re} année en mai 2005. L'objectif de l'enseignante : stratégies pour dénombrer une quantité d'objets : 1-manipulation : correspondance entre le mot et le geste lors du dénombrement, transfert dans la base 10; 2-dessin de la stratégie de dénombrement. La tâche proposée : 1) dénombrer une quantité de nouilles ou de bâtonnets qui représente le nombre de jours dans une étape, 2) dessiner leur manipulation. Le matériel utilisé : bâtonnets en plastique de différentes couleurs, pâtes alimentaires, feuilles blanches, suite de nombres au mur. Séquence associée : de nombreuses activités de manipulation indépendantes les unes des autres. Durée de l'activité : 59:13.

2^E CYCLE

Mahodo 1

Filmé en 4^e année en mai 2004. L'objectif de l'enseignante : développer des automatismes de correction avec les stratégies travaillées à l'école. La tâche proposée : 1) les élèves doivent corriger leur dictée à l'aide de leurs stratégies, 2) mise au propre de la dictée. Le matériel utilisé : la dictée écrite précédemment, l'outil de référence maison contenant les stratégies de correction, les affiches au mur, le dictionnaire et une feuille pour la mise au propre. Séquence associée : c'est une activité qui a déjà été faite, les stratégies ont toutes déjà été vues séparément, cette activité vise à voir le tout. Durée de l'activité : 56:15.

3^E CYCLE

Flonic 2

Filmé en 4^e-5^e-6^e années en décembre 2004. L'objectif de l'enseignante : identifier le type d'erreur que l'élève commet le plus souvent lors des dictées afin de trouver des moyens d'améliorer cet aspect, règles grammaticales et orthographe d'usage. La tâche proposée : 1) déterminer des catégories d'erreurs en groupe, 2) chaque élève observe sa dictée et essaie de catégoriser ses erreurs, d'abord seul puis en équipe, 3) retour en groupe pour trouver des moyens de s'améliorer. Le matériel utilisé : fiche, cahiers de dictées. Séquence associée :

l'activité sera répétée chaque fin d'étape. Le reste de la séquence concerne les dictées et donc l'écriture et la correction de phrases. Durée de l'activité : 46:14.

Flonic 3

Filmé en 5^e-6^e années en mai 2005. L'objectif de l'enseignante : travailler et consolider quatre thèmes de l'époque allant de 1820 à 1900 : Confédération canadienne, industrialisation, ouvriers et ville, colonisation et chemins de fer. La tâche proposée : 1) repérer l'information relative à leur thème à l'aide du document fourni et du manuel. 2) classer les renseignements 3) faire un croquis d'une murale. Le matériel utilisé : manuel de l'ensemble didactique Voyage 3^e cycle (Escale 3), fiches projet 3.1 à 3.5., document préparé par l'enseignante pour expliquer et orienter le travail des élèves, feuilles vierges pour prendre des notes, feuilles de cartable et feuilles blanches. Séquence associée : Cette activité est la synthèse du module Escale 3 travaillé précédemment. Durée de l'activité : 60:01.

Gabjul 2

Filmé en 6^e année en janvier 2005. L'objectif de l'enseignante : compréhension des 4 opérations sur les nombres et utilisation de la superplanche. La tâche proposée : 1) résoudre dans leur cahier diverses opérations à l'aide de la superplanche. Le matériel utilisé : cahier Défi Mathématique 6, superplanches et petits cubes polymath pour tous les élèves, liste d'élèves pour l'enseignante. Séquence associée : l'utilisation de la superplanche mènera aux techniques habituelles de division et de multiplication. Durée de l'activité : 62:33.

Jeapau 2

Filmé en 5^e année en janvier 2005. L'objectif de l'enseignante : amener les élèves à améliorer leur texte à l'aide de quatre stratégies de modification (remplacement, effacement, addition, déplacement). La tâche proposée : 1) rappel des connaissances antérieures, 2) présentation des nouvelles stratégies, 3) amélioration de leur texte personnel en équipe de deux, sur une feuille de cartable. Le matériel utilisé : cahier d'écriture, stratégies au tableau, photocopies des stratégies, feuilles de cartable. Séquence associée : diverses activités d'écriture et d'autres activités portant sur la correction et la révision de textes. Durée de l'activité : 60:10.

Jeapau 3

Filmé en 5^e année en mai 2005. L'objectif de l'enseignante : les fractions équivalentes, certains éléments de la division et de la multiplication, représentations graphiques. La tâche

proposée : 1) tâches écrites dans le cahier : représenter des fractions, manipuler du matériel, résoudre des problèmes du cahier. Le matériel utilisé : Manuel Clicmath 1^{re} année 3^e cycle du primaire volume 2A, fiche reproductible, petits cubes polymath, affiches sur les murs. *En devoir avant l'activité, les élèves devaient répondre à la fiche reproductible 22-1. Séquence associée : activités proposées par l'ensemble Clicmath. Durée de l'activité : 60:16.

Micel 1

Filmé en 5^e année en mai 2004. L'objectif de l'enseignante : apprécier des œuvres littéraires : faire des liens avec d'autres livres déjà lus, avec d'autres livres de l'auteur, avec des thèmes semblables, dire pourquoi il a aimé ou non le livre, parler des émotions et sentiments ressentis à la lecture, donner des exemples à partir du livre. La tâche proposée : 1) à la maison : lire le livre et remplir la feuille pour les commentaires d'appréciation, 2) durant l'activité : parler de leur appréciation et répondre aux questions de l'enseignant. Le matériel utilisé : les romans empruntés à la bibliothèque et la fiche remplie par chaque élève. Séquence associée : c'est la troisième fois qu'ils font cette activité. Durée de l'activité : 33:11.

Raypie 2

Filmé en 6^e année en janvier 2005. L'objectif de l'enseignante : amener les élèves à découvrir par eux-mêmes les éléments importants qui doivent se retrouver dans la résolution d'une situation-problème afin d'améliorer leur démarche. La tâche proposée : évaluer dans une grille à l'aide de feux (rouge, jaune, vert) et de critères d'évaluation 1) la résolution de problème d'un autre élève, 2) leur propre résolution de problème. Le matériel utilisé : situation-problème du coureur des bois : une remplie par des élèves de l'année précédente et une remplie par les élèves de la classe, une grille d'évaluation de la situation-problème, les affiches au mur (détective, menuisier, etc.). Séquence associée : cette activité en précède une autre où ils auront à résoudre une situation-problème en tenant compte de ce qu'ils auront appris. Durée de l'activité : 48:27.

Raypie 3

Filmé en 6^e année en mai 2005. L'objectif de l'enseignante : pouvoir composer un problème (le sujet ne nomme pas cette compétence). La tâche proposée : sous forme d'improvisation, les élèves doivent composer des problèmes à partir des contraintes émises. Certains problèmes sont ensuite évalués en grand groupe et verbalement sur leur constitution et ils

sont améliorés. Chaque élève doit aussi s'autoévaluer. Le matériel utilisé : feuilles de cartable, affiches des compétences transversales, personnages reliés à la méthode de Richard Bibeau, cartons comportant les contraintes pour la composition des problèmes (ex : l'opération doit être une addition), sifflet, chronomètre. Séquence associée : les élèves ont déjà fait de la composition de problèmes et ils en feront encore. Durée de l'activité : 47:00.

APPENDICE B

Fiche d'analyse globale d'activités d'évaluation formative

SYNTHÈSE
(N=25)⁴⁰

1. « Temps » :	Micro	12	Instrumentée	02	Non instrumentée	10	
	Macro	13	Instrumentée	09	Non instrumentée	04	
<hr/>							
2. Si instrument d'évaluation :	Instrument développé par E			08	Développé par autre		03
<hr/>							
3. Modalités d'organisation du travail des élèves :			Amorce	Déroulement de l'activité		Retour / Objectivation	
	Individuelle		05	15		05	
	Sous-groupes			09			
	Grand groupe		20	07		06	
<hr/>							
4. Fonction de l'évaluation dans la séquence d'apprentissage			Régulation proactive	Régulation interactive		Régulation rétroactive	
			01	17		07	
<hr/>							
5. Type d'activité			Compétence	Composante		Savoir essentiel	
	Authentique :		1			2	
	Non authentique :			13		15	
<hr/>							
6. Domaines d'apprentissage et compétences transversales			Compétence	Composante		Savoir essentiel	
	Langue d'enseignement :		01	07		06	
	Mathématiques :		01	03		07	
	Univers social :					01	
	Langue seconde :					01	
Compétences transversales :			02				
<hr/>							
7. Rôle de l'élève dans l'évaluation de son apprentissage ou de celui des autres :			Aucun rôle ou rôle minime			14	
			Rôle non instrumenté (ex. : questionnements)			05	
			Rôle instrumenté (ex. : grille d'évaluation)			06	
<hr/>							
8. Cycle d'enseignement :			1 ^{er} cycle : 1 ^{re} et 2 ^e années			15	
			2 ^e cycle : 3 ^e et 4 ^e années			01	
			3 ^e cycle : 5 ^e et 6 ^e années			09	

⁴⁰ Indique le nombre d'activités où cette caractéristique est présente.

APPENDICE C

Exemple d'une page de script et légende

Niv	Rep	Mat	Org	Int	F é	O é	Actes	Notes
3	30 :33-50 :40		1				2 ^e partie de l'activité : les és travaillent dans leur cahier à leur place.	
3.1	30 :33-31 :04	Crayon mine, gomme à effacer, cahier de mathématiques	1	iii	A		L' E mentionne le matériel à sortir.	
				z	W		Les és et l'E s'installent.	L'E place le micro et prépare le tableau. – MJC
				iii	A		E : on revient en grand groupe	
3.2	31 :04-32 :25						L'E fait un retour au tableau. Elle établit un lien entre l'activité au plancher et ce qu'il y a à faire dans le cahier.	
3.2.1	31 :04-31 :38		1	iii			L'E fait un rappel de la valeur des gros carrés	
				iii	IM et A		E : regarde bien, avant de commencer, je veux tes yeux	
				iii	IN		L'E pointe ce qu'elle vient de dessiner au tableau : ici, qu'est-ce qu'on avait au plancher qui représentait les carrés que j'ai au tableau ?	
				o			Les és lèvent la main	
				i	A		L'E interpelle un é	
)			é : ben, 100	
				iii	A		E : 100, donc ça vaut 100, quand je vois ça, ça vaut 100.	L'E écrit 100 dans un des carrés dessinés au tableau. – MJC
3.2.2	31 :38-32 :14		1	iii			L'E fait un rappel de la valeur des bâtonnets	
				iii	IN		E : quand je vois une petite ligne comme ça, qu'est-ce que j'avais sur le plancher pour représenter ma petite ligne comme ça ?	L'E pointe au tableau la ligne représentée. – MJC
				i	A		L'E interpelle un é qui a la main levée	
)			é : des bâtonnets	
				i	IN		E : et combien valait chaque bâtonnet ?	
)			L'é dit qqch d'in audible	

Légende		
Niv = Niveau	Rep = Repères	Mat = Matériel
Org = Organisation du travail	Int = Modalités d'interactions Es → és	
F éch = Forme d'échange	O éch = Objet d'échange	
Actes =	Description des actes de l'enseignante	
E = enseignante	(Le féminin seulement est utilisé comme générique pour alléger le document et par souci de conserver l'anonymat de la personne enseignante.)	
Es = enseignants		
S = personne stagiaire	A = autre adulte ou intervenant de l'école	
é = élève	és = élèves (Le masculin seulement est utilisé comme générique pour alléger le document et par souci de conserver l'anonymat de l'élève.)	
xxx = nom d'un élève mentionné sur la vidéo		
yyy = nom d'un ou d'une intervenante mentionné sur la vidéo		
pcq = parce que		
qq = quelque		
qqch = quelque chose		
fct = fonctionne ou mot de la même famille		
MJC = mes initiales qui indiquent que je fais un ajout personnel ou un commentaire		
<hr/>		
<u>Repères</u>	<u>Matériel</u>	
--- hors repère	Le matériel indiqué est utilisé de façon cumulative. Lorsqu'il est rangé ou ramassé, il est marqué d'un x.	
<u>Organisation du travail</u>	<u>Forme d'échange</u>	
1 les élèves travaillent individuellement (sur la tâche demandée)	A = affirmatif	
2 les élèves travaillent en sous-groupes (sur la tâche demandée)	IN = interrogatif	
3 les élèves travaillent en grand groupe (sur la tâche demandée)	IM = impératif	
<u>Modalités d'interactions</u> (l'E ou la S s'adresse à ...)	M = E distribue du matériel aux és sans échanger autrement	
i Enseignante → Élève	W = aucun échange, E et/ou é sont affairés	
ii Enseignante → Petit groupe d'élèves (équipes de travail ou partie de la classe)	RX = réaction non verbale de l'E (ex. : rire ou signe de la tête ou regard ou ...) ou de l'é	
iii Enseignante → Grand groupe	B = l'E écrit au tableau sans autre interaction avec les és	
És interaction és → é	<u>Objet d'échange</u>	
é interaction é → é	C = commentaire de l'E	
z aucune interaction E → é ou é → E	? = objet d'échange inconnu, inaudible	
ai Un é aide l'E	D = discipline (comportement)	
) Enseignante écoute la réponse d'un élève et réagit	HS = hors sujet	
o Enseignante observe l'é ou les és travailler (elle est à la disposition) ou elle observe le travail d'un é	GC = gestion de classe (ce qui n'est pas en lien avec le comportement)	
t Enseignante fait autre chose, mais demeure disponible	App. = approfondissement d'une notion connexe	
p... Enseignante s'adresse à un autre adulte	E = l'enseignante corrige une erreur qu'elle a faite ou fait un ajustement dans ses consignes ou actions	
	<u>Polices</u>	
	normal = synthèse d'un contenu en mes mots	
	: normal = paroles directement rapportées	
	« normal » = paroles rapportées à l'intérieur d'une phrase formulée par le scripteur	
	... = coupure dans la séquence de paroles rapportées	