

## L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite

Colette Deaudelin, Julie Desjardins, Olivier Dezutter, Lynn Thomas, Annie Corriveau, Josée Lavoie, Fatima Bousadra and Monique Hébert

Volume 10, Number 1, 2007

Apprendre et former : pour quelles réussites scolaires ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016856ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016856ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. & Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27–45.  
<https://doi.org/10.7202/1016856ar>

Article abstract

Teachers' ownership of the changes in assessment procedures prescribed under Quebec's current education reform requires the dissemination of best practices. This study analysed the formative assessment practices of 13 elementary-school teachers performing a total of 13 teaching/learning activities in a range of disciplines. The teachers' spontaneous practices were analysed from both a behavioural and a cognitive perspective. The study looked at the various aspects of the processes elicited and devices implemented, as well as at the subject matter handled. Our findings showed that participants in the study were incorporating several of the features of summative assessment put forward by the Ministry of Education and that the main challenge consisted of sharing responsibility for the regulation process with the pupil by creating conditions in which the latter can develop the capacity to self-regulate learning.



## **L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire: analyse de pratiques au service de la réussite**

**Colette Deaudelin, Julie Desjardins, Olivier  
Dezutter, Lynn Thomas, Annie Corriveau, Josée  
Lavoie, Fatima Bousadra et Monique Hébert**

Université de Sherbrooke

**Résumé** – Dans le contexte du renouveau pédagogique québécois, l'appropriation par les enseignants des changements prescrits sur le plan de l'évaluation nécessitent la diffusion de pratiques exemplaires. La présente recherche analyse donc des pratiques d'évaluation formative de 13 enseignants du primaire à travers 25 activités d'apprentissage-enseignement mises en œuvre dans différentes disciplines. Les pratiques spontanées des enseignants ont été analysées dans leur double dimension comportementale et cognitive. L'étude a porté sur les différents éléments des processus sollicités et des dispositifs mis en œuvre ainsi que sur les contenus traités. Les résultats montrent que les participantes et participants ont intégré à leurs pratiques plusieurs des caractéristiques de l'évaluation formative, préconisée par le ministère de l'Éducation, et que leur principal défi consiste à partager la responsabilité des processus de régulation avec l'élève en créant des conditions pour que celui-ci développe sa capacité à autoréguler ses apprentissages.

**Abstract** – Teachers' ownership of the changes in assessment procedures prescribed under Quebec's current education reform requires the dissemination of best practices. This study analysed the formative assessment practices of 13 elementary-school teachers performing a total of 13 teaching/learning activities in a range of disciplines. The teachers' spontaneous practices were analysed from both a behavioural and a cognitive perspective. The study looked at the various aspects of the processes elicited and devices implemented, as well as at the subject matter handled. Our findings showed that participants in the study were incorporating several of the features of summative assessment put forward by the Ministry of Education and that the main challenge consisted of sharing responsibility for the regulation process with the pupil by creating conditions in which the latter can develop the capacity to self-regulate learning.

## 1. Introduction

Depuis quelques années au Québec, la réussite scolaire, associée à l'une des missions de l'école (qualification) (Gouvernement du Québec, 2001), fait l'objet d'une préoccupation sociale grandissante. Des liens étroits sont établis entre évaluation des apprentissages et réussite scolaire, Hadji (1997) considérant même que l'évaluation doit devenir un puissant levier pour accroître la réussite à l'école. Pour ce faire, la plupart des travaux sur l'évaluation des apprentissages soutiennent qu'il faut rompre avec les pratiques qui tendent à ne situer l'évaluation qu'au terme de l'apprentissage (Perrenoud, 1998), d'où l'importance d'une évaluation dite formative, concomitante à l'apprentissage et soutenant celui-ci. La recension de Black et Wiliam (1998) indique d'ailleurs qu'un accroissement des pratiques d'évaluation formative produit un gain d'apprentissage notable et important.

S'appuyant sur de tels constats, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) (Gouvernement du Québec, 2001, 2002, 2003) a enjoint le personnel enseignant d'inclure l'évaluation formative à ses pratiques. Toutefois, au moment où la réforme curriculaire était installée, Desjardins (2006) relevait qu'une évaluation sommative à interprétation critériée prévalait encore dans les pratiques au Québec et que les évaluations en cours d'apprentissage existantes évacuaient le plus souvent la fonction d'aide à l'apprentissage. Ceci indique qu'en ce qui concerne l'évaluation formative, des changements doivent être apportés au regard des nouvelles prescriptions.

Dans les lignes qui suivent, nous cernons les difficultés liées au changement de pratiques d'enseignement et nous formulons le problème de recherche qui s'en dégage. Les concepts de pratique d'enseignement et d'évaluation formative sont ensuite définis avant de fournir des indications relatives aux participants et aux activités d'apprentissage et d'enseignement analysées, à la collecte des données et au cadre d'analyse. Les résultats sont présentés, d'abord en fournissant un aperçu général et, ensuite, en s'attardant à des exemples tirés de trois études de cas. Pour conclure, nous identifions quelques pistes relevant de la formation continue.

## 2. Problématique

Comme le soulignent Wilson et Berne (1999), des changements prescrits par un curriculum et des directives ne transforment pas automatiquement les pratiques. Certains auteurs, dont Fletcher, Foorman, Denton et Vaughn (2006), considèrent comme un obstacle au changement le manque d'occasions pour le personnel enseignant d'observer les pratiques qui devraient être implantées. Windschitl (2002), traitant des difficultés que pose l'adoption de certaines pratiques d'enseignement, soutient quant à lui que les enseignants ont besoin de connaître l'histoire de pairs ayant réussi à implanter ces nouvelles pratiques. L'étude de Garet, Porter, Desimone, Birman et Yoon (2001) démontre que la participation active aux activités d'apprentissage (*active learning*), dont la possibilité d'observer des pratiques d'enseignement expertes, constitue l'une des caractéristiques des programmes de formation continue ayant des effets positifs. Pour ce qui concerne notre objet de recherche, Hall et Hewitt-Gervais (2000) notent la rareté des travaux décrivant des pratiques évaluatives. Quand les travaux existent, ceux-ci demeurent confinés 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 », mais le nombre restreint de caractéristiques des

pratiques évaluatives prises en compte constitue alors la limite de ces recherches (Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier, Plante et Butler, 2005).

En résumé, le renouveau pédagogique introduit au Québec à l'aube des années 2000 commande des pratiques d'évaluation formative représentant un changement pour plusieurs enseignants. Puisque des travaux crédibles montrent que l'observation d'exemples peut favoriser l'apprentissage de nouvelles pratiques enseignantes, le but de la présente recherche est d'analyser des pratiques d'évaluation formative chez des enseignants du primaire intégrant des caractéristiques de l'évaluation formative prescrites par le renouveau pédagogique.

### 3. Cadre conceptuel

Notre étude des pratiques d'évaluation formative s'inscrit dans la ligne des recherches sur les pratiques enseignantes et des travaux permettant une meilleure compréhension du travail enseignant (Tardif et Lessard, 1999). Elle entend aussi proposer un cadre pour éclairer le lien entre évaluation formative et régulation des apprentissages.

#### 3.1 Les pratiques d'enseignement

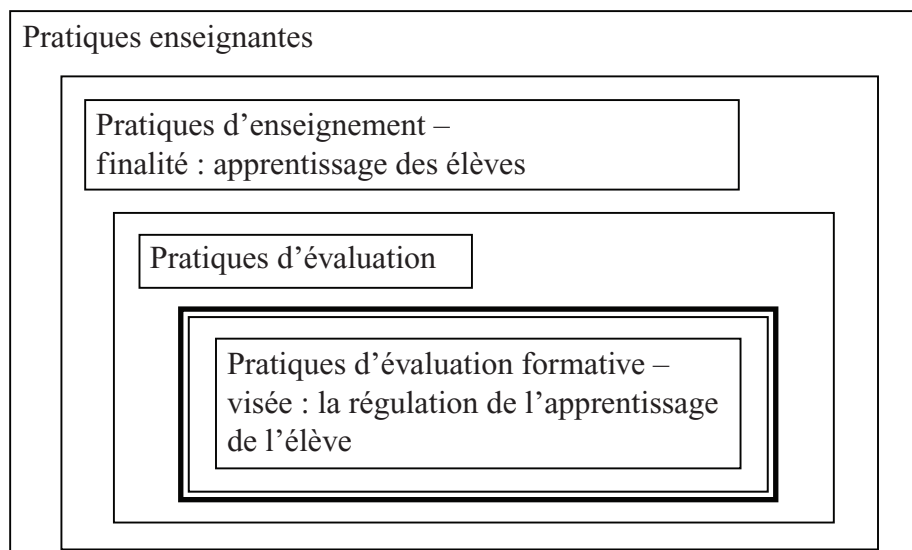
Dressant un état de l'évolution des travaux centrés sur l'analyse du travail enseignant, Altet (2002, 2006) et Paquay (2004) rapportent qu'un courant comportementaliste a d'abord mis l'accent sur les actions observables de l'enseignante ou de l'enseignant, qu'un autre courant, appelé processus-produit, a ensuite orienté les travaux vers l'effet des pratiques enseignantes sur l'apprentissage des élèves. L'influence de modèles cognitivistes a ensuite concentré l'intérêt sur les processus cognitifs sous-jacents au comportement des enseignants (*teacher thinking*) (Kagan, 1990), vus comme facteurs exclusifs de contrôle des pratiques. Casalfiore (2000), quant à elle, met en évidence un courant phénoménologique insistant sur le fait que les métaphores, les images personnelles et circonstancielles produites par 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 pratiques<sup>1</sup>.

Comme le propose Paquay (2004), bien que ces courants aient été vus dans le passé comme étant plutôt exclusifs, en particulier les courants comportementaliste et cognitiviste, il convient de considérer à la fois les dimensions comportementale et cognitive de l'action enseignante en tenant compte du contexte. De surcroît, de plus en plus d'écrits définissent les pratiques enseignantes comme une action « située » qu'Altet inscrit dans un cadre constructiviste et interactionniste<sup>2</sup>.

Un relevé de différentes définitions du concept de pratique enseignante (Altet, 2002, 2006) indique que celles-ci prennent 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.

- 1 Altet (2002) distingue les courants écologique et interactionniste, alors que Paquay (2004) les associe dans un même courant.
- 2 Altet (2002), Bru (2004) et Paquay (2004), bien que mentionnant des notions liées à l'action ou à la cognition situées, n'établissent pas de liens clairs avec l'ergonomie scolaire ou cognitive.

Les travaux sur les pratiques enseignantes<sup>3</sup> nous amènent à privilégier plutôt le concept de «pratiques d'enseignement», concept moins englobant. Selon Marcel (2001, dans Bru et Maurice, 2001), les pratiques enseignantes incluent, d'une part, les pratiques d'enseignement et, d'autre part, 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.



**Figure 1 – Pratiques enseignantes, pratiques d'enseignement et 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 qu'elle ou il leur accorde. Les pratiques d'enseignement incluent donc une dimension comportementale (actes observables) et une autre cognitive (actes mentaux) (figure 1). Quant aux significations accordées à ces actes par l'enseignante ou par l'enseignant, elles sont directement liées à l'action située contrairement aux conceptions qui, elles, sont plus générales. 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 (évaluation de l'action après celle-ci)<sup>4</sup> de l'intervention.

### 3.2 Une définition des pratiques d'évaluation formative

L'examen des pratiques d'évaluation formative exige d'abord une définition du concept d'évaluation formative, des précisions sur les concepts centraux de régulation de l'apprentissage et de situation authentique, et un éclairage sur la place qu'occupent les pratiques d'évaluation formative au sein des pratiques d'enseignement.

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

4 Voir Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) qui retracent les auteurs ayant introduit les termes désignant ces trois phases.

Allal et Mottier Lopez (2005) montrent bien l'évolution du concept d'évaluation formative à partir de la conception initiale néobéhavioriste de Bloom (1968, voir Allal et Mottier Lopez, 2005). À l'origine sous le contrôle exclusif de l'enseignante ou de l'enseignant et prenant place exclusivement à la fin d'une séquence d'apprentissage, l'évaluation formative, dans sa conception élargie, se vit à tous moments du processus d'apprentissage et confère un rôle actif à l'élève.

Cette vision enrichie de l'évaluation formative a incité Allal (1988) à distinguer différents types de régulation externe, essentiellement en fonction du moment où celle-ci prend place<sup>5</sup>. 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 de la situation (pairs, enseignants, matériel favorisant l'autorégulation, etc.), permettant des adaptations continues de l'enseignement 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 surmonter des difficultés d'apprentissage » (Allal et Mottier Lopez, 2005, p. 270).

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 MÉQ (Gouvernement du Québec, 2002), dans la présente recherche, l'évaluation formative renvoie au processus cyclique par lequel des élèves ou leurs enseignants procèdent au recueil (prise et consignation) et au traitement (analyse et interprétation) de l'information afin de porter un jugement sur l'apprentissage. L'information recueillie peut être utilisée comme rétroaction à l'élève afin qu'elle ou il active des processus internes et autorégule ses apprentissages. L'information renseigne sur l'adéquation de l'enseignement par rapport à l'élève ; elle peut alors conduire l'enseignante ou l'enseignant à réguler sa propre action. L'évaluation formative peut être spontanée et informelle ou encore planifiée et formelle. Par ailleurs, une perspective constructiviste met en évidence le fait 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. Tout comme le propose Tardif (2006), nous distinguerons la régulation externe, ou hétérorégulation, de la régulation interne ou autorégulation.

---

5 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.

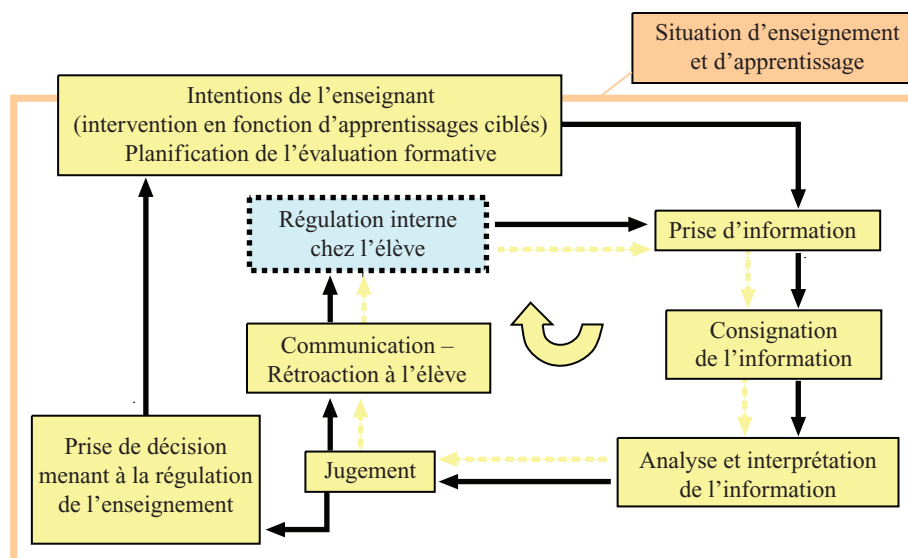


Figure 2 – Le cycle d'évaluation formative

Parmi les concepts importants mis de l'avant par différents auteurs et auteures ayant traité de l'évaluation formative et repris par le Cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2003), on retrouve ceux de « situation authentique » et de « régulation de l'apprentissage ».

Selon Wiggins (1998), une situation authentique se caractérise par le fait qu'elle peut être vécue en situation réelle ; qu'elle requiert jugement et innovation chez l'élève ; qu'elle reproduit ou simule les caractéristiques d'un contexte réel et réaliste en fonction des buts, des rôles, des situations, des ambiguïtés et des contraintes<sup>6</sup> ; qu'elle permet d'évaluer la capacité de l'élève à utiliser un répertoire de savoirs et de savoir-faire ; qu'elle fournit des occasions pour s'exercer et pour consulter des ressources ; et enfin, qu'elle permet de recevoir de la rétroaction<sup>7</sup>.

Quant à la notion de régulation de l'apprentissage, elle a été traitée au cours de la dernière décennie plus spécifiquement sous l'angle de l'autorégulation de l'apprentissage, concept tout à fait cohérent avec la perspective constructiviste retenue ici. Divers modèles, comme ceux de Butler (2005) et de Zimmerman (2000), en permettent l'étude, mais considérant l'objet principal de la présente 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 entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève visant à soutenir l'autorégulation de l'apprentissage, dégagent les caractéristiques suivantes : offrir à l'élève des occasions d'effectuer des choix, de contrôler les défis qui lui sont présentés, d'évaluer ses productions et celles de pairs ; fournir à l'élève un

6 Le fait de recourir à une situation réelle ou réaliste facilite son élaboration en contexte scolaire.

7 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 doit 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 sur lesquels ces dernières s'appuient peut être réalisée en cours d'apprentissage et ne comporte pas une telle exigence.

soutien 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, comme le montre la figure 1, les pratiques d'enseignement axées sur l'évaluation formative constituent un sous-ensemble des pratiques d'évaluation défini comme 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 (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 dans le but de soutenir son autorégulation. En nous appuyant sur Bru (1993), nous présentons les variables à prendre en compte lors de l'étude des pratiques d'évaluation formative, en les regroupant en trois ensembles : les variables processuelles (dynamique de la communication, rôles de la personne enseignante et de l'élève, dynamique de l'apprentissage, processus de régulation externe ou interne), les variables relatives aux dispositifs (outils utilisés, organisation du temps et de l'espace) et les variables liées aux contenus (choix des objets d'apprentissage et des activités, structuration des contenus).

Les objectifs de la présente étude sont donc d'analyser des pratiques d'évaluation formative chez des enseignants du primaire en fonction des trois catégories de variables énumérées précédemment.

## 4. Méthode

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

### 4.1 Participants et corpus d'activités d'apprentissage et d'enseignement

Cette étude a été réalisée auprès de 13 enseignants volontaires du primaire, reconnus dans leur milieu pour leurs pratiques évaluatives correspondant aux prescriptions du Ministère. Parmi ces sujets, cinq œuvrent au 1<sup>er</sup> cycle, une au 2<sup>e</sup> cycle, cinq au 3<sup>e</sup> cycle, une aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles et, enfin, un intervient à tous les cycles à titre d'orthopédagogue. Deux enseignants ont plus de 20 ans d'expérience à leur actif ; sept cumulent entre 11 et 20 ans d'expérience ; trois autres entre six et dix ans ; et une seule personne débute dans la carrière avec moins de six ans d'expérience.

Un ensemble de 25 activités d'apprentissage et d'enseignement a été analysé. Ces activités, d'une durée de quelque 50 minutes, s'inscrivent dans une séquence, définie comme l'ensemble des activités d'enseignement axées sur un apprentissage donné précisé par l'enseignant quel



qu'en soit le type<sup>8</sup>. Chacune des 25 activités axées sur l'évaluation formative était choisie par l'enseignante concernée dans une discipline de son choix<sup>9</sup>.

## 4.2 Collecte de données

Les données ont été recueillies lors de deux entretiens et d'une observation filmée. La collecte de données s'amorçait donc par un entretien structuré ouvert (Patton, 2002) permettant de recueillir des données portant essentiellement sur la planification de l'activité choisie (objet, processus et outils d'évaluation formative), sur sa place dans la séquence plus large d'apprentissage-enseignement concernant un objet donné, ainsi que sur les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation formative.

Ensuite, l'activité en classe était observée et filmée en ciblant les actions de l'enseignante sur les plans visuel et sonore, deux microphones permettant de capter aussi les interventions des élèves.

Finalement, cette observation filmée était suivie d'un entretien de rappel stimulé (Tochon, 1996 ; Henderson et Tallman, 2006) mettant aussi à profit le type de questions de relance proposé par Vermersch (2004), à savoir des questions d'initialisation, de focalisation, d'élucidation et de régulation de l'entretien. L'entretien de rappel stimulé était réalisé à partir du visionnement de segments vidéo de l'activité observée considérés comme significatifs sur le plan de l'évaluation formative. La moitié de ces segments était choisie par l'enseignante et l'autre par l'équipe de recherche, l'ensemble des extraits totalisant une durée approximative de quatre minutes. Lors de l'entretien, l'enseignante était invitée à interrompre le visionnement pour nommer ce qui était observable sur la bande vidéo en verbalisant aussi ses actions mentales concomitantes.

## 4.3 Cadre d'analyse

Les données colligées ont été traitées sur deux aspects, le premier offrant une granularité plus fine de l'analyse et le second permettant une analyse plus globale, cette dernière étant retenue aux fins du présent article. Ce choix, imposant des limites importantes en ce qui a trait à l'examen des processus, a conduit à ne retenir que quelques indicateurs en délaissant leur aspect dynamique. Le cadre utilisé à ce niveau d'analyse est inspiré de Bru (1993) et de Paquay (2002).

À partir des données issues de l'entretien structuré ouvert et de l'observation filmée, la fiche d'analyse globale, présentée en annexe, prend en compte des variables processuelles (items 1 et 5), des variables relatives aux dispositifs (items 2, 3, 4, et 8) et celles relatives au contenu (items 6 et 7). Ainsi, la fiche d'analyse globale comporte les items suivants :

- La temporalité de l'évaluation formative (micro ou macro) (item 1) : lorsque l'activité d'évaluation formative s'inscrit dans le temps long, elle a été codée macro même si elle comporte aussi

---

8 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.

9 Selon leur disponibilité, les enseignantes ont participé une, deux ou trois fois à la recherche.

des boucles d'évaluation formative caractérisant le temps court, tandis qu'une autre ne se situant que dans le temps court a été codée micro.

- Le rôle de l'enseignant (item 2) : en fonction du recours ou non, dans l'activité, à des instruments de recueil et de traitement de l'information, de jugement ou de rétroaction, et en fonction de la conception de ces outils réalisée ou non par l'enseignante (item 3).
- Les modalités d'organisation du travail des élèves (item 4) : observées aux différents moments de l'activité : groupe classe, petites équipes ou contact individuel.
- La fonction de l'évaluation formative (item 5) : observée en considérant les régulations rétroactive, interactive et proactive dans la séquence décrite par l'enseignante.
- Le type d'activité au regard des objets d'apprentissage (item 6) : six types potentiels sont distingués à partir du croisement entre le caractère authentique ou non de l'activité et les trois objets d'apprentissage possibles (compétence, composantes, savoirs essentiels).
- Les objets d'évaluation formative en fonction des domaines d'apprentissage (item 7) : compétences transversales ou disciplinaires, composantes de celles-ci, et savoirs essentiels<sup>10</sup>.
- Le rôle de l'élève (item 8) : en fonction de la prise en charge par l'élève de l'une ou l'autre des étapes du processus d'évaluation formative, « rôle minime » désignant une participation ponctuelle plutôt qu'une prise en charge.

L'analyse globale s'intéresse à l'autorégulation de l'apprentissage à travers l'examen de certaines caractéristiques de l'activité susceptibles de soutenir cette autorégulation (Perry *et al.*, 2002)<sup>11</sup>. À partir des données d'observation, il s'agit :

- 1) par rapport à l'élève, de son rôle (contrôle des défis, auto-évaluation 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 pratique répétée d'actions d'autorégulation) ;
- 2) par rapport à l'enseignant, 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).

L'analyse des données a été effectuée par une équipe d'assistantes et d'assistants de recherche de 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles qui ont discuté des différences de codage afin de parvenir à un consensus dans tous les cas.

## 5. Résultats

Les résultats sont présentés en fonction de chacune des trois catégories de variables énumérées précédemment : processuelles, relatives aux dispositifs, concernant les contenus. Pour chacune de ces catégories, nous faisons d'abord état des résultats pour l'ensemble des activités étudiées pour ensuite procéder à une analyse en fonction des cycles et des domaines d'apprentissage.

---

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

11 Analyse faite avec une grille complémentaire à la fiche d'analyse globale, non présentée ici.

## 5.1 Variables processuelles : temporalité de l'évaluation, rôles de l'enseignant et de l'élève et type de régulation

L'analyse globale réalisée sur l'ensemble des activités 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». Dans la moitié des cas, elle ne se situe que dans le temps court (12/25) (voir synthèse de l'analyse globale en annexe 1, item 1 – micro), alors que dans l'autre moitié, elle se situe tant dans le temps court que dans le temps long (13/25, item 1 – macro). Quant aux outils, parmi les 12 activités qui ne se situent que dans le temps court, dix n'exploitent pas d'outils spécifiques à l'évaluation formative (nous reviendrons aux outils dans la sous-section portant sur les dispositifs). La situation est inversée dans les activités s'inscrivant dans le temps long (macro) puisque dans 9 cas sur 13, des outils conçus à des fins d'évaluation formative sont mis à profit (activités qualifiées d'instrumentées).

En ce qui a trait au rôle de l'élève, dans plus de 50% des activités (14/25, voir annexe 1, item 7), 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 formative. Dans près du quart des activités (6/25), l'enseignante donne 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 problème ou 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.

Par rapport à la régulation externe (Allal, 1988) que peut exercer l'enseignante ou l'enseignant, l'analyse des données (voir annexe 1, item 4) indique que la majorité des activités observées favorise une régulation externe interactive (17/25), que la régulation rétroactive est présente dans sept activités et qu'une activité privilégie la régulation proactive.

Quant à la régulation interne, elle est examinée sous l'angle des caractéristiques des activités susceptibles de soutenir l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève (caractéristiques de la tâche et rôle de l'élève) et du rôle de l'enseignant. Toutes les activités observées comprennent une présentation ou un rappel des stratégies d'apprentissage (25/25), et la quasi-totalité (23/25) conduisent la personne enseignante à proposer ou à rappeler des buts et des critères d'évaluation formative. Le modelage cognitif est présent dans un cinquième des activités (5/25). Du côté des caractéristiques de l'activité, et plus précisément des caractéristiques de la tâche, une faible proportion des situations observées sont structurées autour d'une tâche ouverte (5/25) ou amènent l'élève à s'exercer dans l'utilisation de stratégies d'autorégulation de l'apprentissage (4/25). Par rapport au rôle de l'élève, peu d'activités fournissent des occasions d'autoévaluation pendant la séquence d'apprentissage (3/25) ou d'évaluation par les pairs (3/25).

## 5.2 Variables relatives aux dispositifs : instruments et modalités de gestion du travail des élèves

Comme le montre l'annexe, dans la majorité des cas où l'évaluation formative ne se réalise que 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 (10/12). En revanche, dans la majorité des cas où l'évaluation formative s'inscrit dans un temps long, les enseignantes ont recours à des instruments (9/13) qu'elles ont, dans la moitié des cas, conçus elles-mêmes (par exemple, les grilles d'autoévaluation).

En ce qui a trait à l'organisation du travail des élèves, trois modalités se dégagent lors du déroulement des activités (voir annexe, item 3, colonne centrale)<sup>12</sup> : l'enseignante intervient individuellement auprès d'une ou d'un élève en présence ou non du groupe classe (15/25) ; auprès de sous-groupes d'élèves (9/25), ou auprès du groupe classe (7/25). Le total des nombres indique que dans quatre cas, deux modalités alternent dans la même activité : l'enseignante intervient auprès d'une ou d'un élève et auprès du groupe classe, ou elle intervient auprès de petites équipes de travail et auprès du groupe classe.

### 5.3 Variables relatives aux contenus : choix des objets d'apprentissage et types d'activités

Un premier examen indique que 13 des activités analysées concernent l'apprentissage de la langue, dont 12 la langue maternelle ; 10, les mathématiques ; et 3 concernent d'autres matières (le domaine de l'univers social ou celui des sciences et de la technologie) ou des compétences transversales. Quant aux objets d'apprentissage et d'évaluation formative, en s'appuyant sur la synthèse de l'analyse globale (annexe 1, item 6), on obtient des résultats montrant que les activités axées sur les savoirs essentiels (15/25) et les composantes des compétences (12/25) prédominent<sup>13</sup>. En ce qui a trait au type d'activités (annexe 1, item 5), 22 des 25 activités analysées peuvent être qualifiées de non authentiques.

### 5.4 Quelques exemples de pratiques tirés de trois études de cas

Si l'analyse globale, dont témoignent les résultats présentés précédemment, renseigne surtout sur la dimension observable des pratiques d'évaluation formative, les études de cas, tirant profit des données recueillies au moyen des entretiens de rappel stimulé, permettent d'accéder à la partie non observable des pratiques d'enseignement, c'est-à-dire aux actes mentaux des enseignants. Les exemples choisis révèlent des modes d'organisation de la situation d'évaluation ou des modalités d'utilisation de matériel qui nous ont paru particulièrement intéressants.

#### *Une journée bien remplie : Vivianne*

Vivianne propose des activités signifiantes qu'elle inscrit dans un cadre temporel adapté aux élèves de première année, à savoir une journée. Le matin, Vivianne invite ses élèves à choisir une photo et à écrire deux ou trois phrases pour la lui « raconter ». Vivianne corrige pendant la

---

12 Lors de l'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 lors de sa clôture.

13 On note que le total des activités axées sur les savoirs essentiels et sur les composantes des compétences est supérieur à 25, parce que certaines activités portent à la fois sur ces deux objets d'apprentissage.

pause du midi et regroupe 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 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.

Les processus d'évaluation formative observés chez Vivianne s'actualisent autant par des macroprocessus qui se déploient sur toute la journée que par des microprocessus caractérisant les interactions spontanées de Vivianne avec ses élèves regroupés en équipes. En outre, l'analyse de ses propos renseigne sur les processus de traitement de l'information au niveau micro auxquels se livre Vivianne en cours d'interaction. Cette analyse montre une prise en compte du contexte et de l'historicité (moment de l'année scolaire, durée du travail des élèves), du niveau de difficulté de l'objet d'apprentissage et des caractéristiques cognitives et affectives de l'élève. Vivianne se montre particulièrement attentive au non-verbal des élèves : « J'essaie d'aller chercher dans ses yeux pour voir s'il y a un déclic. » Les propos de Vivianne indiquent aussi que la représentation qu'elle a de ses élèves se construit continuellement à travers ses interactions.

Enfin, les propos de Vivianne apportent également un éclairage intéressant sur les liens entre les macroprocessus et les microprocessus. Les interactions observées entre Vivianne et ses élèves témoignent de microprocessus d'évaluation formative empreints de spontanéité. 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. Ces microprocessus, dont témoignent les interactions de Vivianne, 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.

### *Une rencontre privilégiée pour une évaluation partagée : Réjeanne*

Réjeanne vise à ce que ses élèves de 2<sup>e</sup> année autoévaluent leur lecture à haute voix lors de rencontres individuelles. Ces dernières permettent aussi 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 de cas met en relief l'organisation qui rend possible cette rencontre privilégiée ainsi que les sous-processus de traitement, de jugement et de prise de décision inhérents à cette coévaluation.

Pour Réjeanne, afin que l'élève devienne 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.

Les propos de Réjeanne 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. Réjeanne constate que ce qu'elle note sur la grille constitue aussi une communication aux parents, puisque cette grille complétée est ajoutée au portfolio de l'élève que consultent ses parents.

Par ailleurs, 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 [...] ». Dans cette situation précise de coévaluation de la lecture d'un élève, l'interprétation des critères et le jugement sont étroitement liés à tout le vécu du groupe au cours des derniers mois.

### *Faire manipuler du matériel pour observer des processus: Gabrièle*

En examinant le cahier des élèves de sa classe de 6<sup>e</sup> année, Gabrièle a constaté que certains 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. Gabrièle demande à ses élèves de 6<sup>e</sup> 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. 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. Ce cas permet également d'exemplifier un processus de guidage soutenant un élève en difficulté.

L'analyse des rétroactions de Gabrièle montre que lorsque cette dernière intervient sur les processus d'apprentissage, elle le fait en guidant les élèves pas à pas. Ce type d'intervention apparaît précisément dans le cas de Simon, qui rencontre des difficultés, n'étant pas familier avec la « superplanche », mais qui parvient à l'utiliser avec succès grâce aux interventions de Gabrièle. Il est aussi intéressant de noter que la description de l'action de Simon 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 d'apprentissage 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 d'apprentissage semble donc jouer un triple rôle ici : il facilite chez Gabrièle l'observation des processus mis en œuvre par Simon et l'amorce du processus d'évaluation formative, tout en favorisant chez Simon le travail sur le plan des opérations mathématiques et la conscience de sa démarche.

## 6. Discussion

Pour chacune des catégories de variables, nous reprenons l'essentiel des résultats, faisons ressortir l'apport de ceux-ci à l'étude des pratiques d'évaluation formative et fournissons des pistes d'interprétation.

En ce qui a trait aux variables processuelles, les résultats mentionnés précédemment, qu'ils émergent de l'analyse globale ou des études de cas, contribuent à soutenir la pertinence de la distinction entre deux cadres temporels de l'évaluation formative, ce qui n'avait été, à notre avis, que très brièvement décrit par le MÉQ (Gouvernement du Québec, 2002). En effet, notre analyse 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 façon intéressante, le cas de Vivianne met en évidence l'influence des macroprocessus d'évaluation formative sur les microprocessus.

De plus, notre étude montre que l'évaluation formative a principalement une fonction de régulation externe interactive. Les pratiques étudiées témoignent d'une conception élargie de l'évaluation formative, telle que la présentent 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 initiale de l'évaluation formative le préconisait.

Par ailleurs, l'intervention des enseignantes se caractérise dans l'ensemble des activités par des interventions de suggestion ou de rappel de stratégies d'apprentissage, de buts, et de critères de l'évaluation formative. Bien que l'étude de cas de Réjeanne procure un bon exemple d'activité visant à développer l'autoévaluation chez les élèves, les enseignantes semblent moins enclines à recourir à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs, et elles proposent peu d'occasions où les élèves peuvent mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation. Ce fait peut s'expliquer par la nouveauté du concept pour les enseignantes et les enseignants et par la polysémie de ce dernier, comme le note si bien Tardif (2006).

En ce qui concerne les variables relatives aux dispositifs, les résultats présentés 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 et à l'enseignement qu'elle en exploite naturellement les outils. Le cas de Gabrièle, qui observe l'utilisation de la « superplanche » par les élèves, illustre bien les multiples fonctions du matériel d'apprentissage. L'évaluation formative s'inscrivant dans le temps long, elle, exploite en plus des outils de recueil et de traitement de l'information de même que les outils de rétroaction qui lui sont propres. Il est loisible de penser que toutes ces formes d'évaluation formative se situent sur deux axes renvoyant à deux visées qui guident les interventions des enseignants : l'apprentissage et l'évaluation. Lorsque la visée est principalement l'apprentissage, l'instrumentation privilégiée est celle qui est considérée comme la plus appropriée pour favoriser cet apprentissage. Lorsque la visée se situe sur le plan de l'évaluation, une instrumentation conçue spécifiquement en fonction des étapes de ce processus est alors intégrée à l'activité.

Finalement, en ce qui a trait aux variables relatives aux contenus, les domaines disciplinaires choisis par les enseignantes participantes correspondent aux matières considérées comme importantes dans la hiérarchie des matières scolaires. Les 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 d'évaluation, les résultats indiquent une centration sur les savoirs essentiels, ce qui pourrait s'expliquer de deux manières. D'abord, les objets évalués demeurant semblables à ceux du programme d'études précédent où l'accent était mis sur les savoirs essentiels, le personnel enseignant pourrait être enclin à s'appuyer sur des pratiques antérieures bien maîtrisées pour en introduire graduellement de nouvelles. Vues sous un autre angle, les pratiques observées dévoilent peut-être une 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 des compétences.

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 des tâches comportant des degrés d'authenticité et de complexité variables selon l'objet à évaluer ?

Par ailleurs, au-delà du cadre exploité pour l'analyse des données, on constate que plusieurs des résultats illustrent les catégories décrivant l'écologie de la classe selon Doyle (1986). On peut donc croire que ces catégories permettent aussi de décrire les pratiques d'évaluation formative à un niveau de granularité plus fin que ne l'est la classe, en termes de comportements observables ou d'actes mentaux constituant ces pratiques. Ainsi, on peut noter :

- la multiplicité des événements qui surviennent ou des dimensions qui doivent être traitées pour porter un jugement sur l'apprentissage de l'élève (Vivianne et Réjeanne) ;
- l'immédiateté des données verbales et non verbales recueillies lorsque l'évaluation formative se situe dans le temps court ;
- la rapidité avec laquelle les microboucles d'évaluation formative se déroulent (caractéristique même de l'évaluation formative s'inscrivant dans le temps court) ;
- la visibilité de l'action de l'enseignante ou de l'enseignant qui, procurant une rétroaction à l'élève, se sait aussi en situation de communication avec les parents de l'élève qui examineront, par exemple, la grille d'autoévaluation et de coévaluation complétée par l'élève et l'enseignante (Réjeanne) ;
- l'historicité des événements qui doit être considérée dans le traitement de l'information recueillie et le jugement porté (Vivianne).



## 7. Conclusion

La présente recherche visait d'abord une analyse de pratiques d'évaluation formative afin de fournir des exemples de pratiques intégrant des caractéristiques susceptibles de soutenir l'apprentissage des élèves telles qu'elles apparaissent dans le cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages du MÉQ (Gouvernement du Québec, 2003).

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 enseignants ayant participé à cette recherche ont intégré à leurs pratiques plusieurs des caractéristiques de l'évaluation formative préconisée par le MÉQ (*Ibid.*, 2003). Le portrait tracé ici confirme et précise l'approche multimodale mise en évidence par Chouinard et ses collaborateurs (2005), plus particulièrement par rapport aux pratiques d'évaluation formative.

Par ailleurs, la description de ces pratiques suggère implicitement quelques pistes de formation continue. Le pas important à franchir pour une partie des enseignants semble être de partager avec les élèves la responsabilité des processus de régulation, donc de créer des conditions pour que l'élève s'auto-évalue et autorégule ses apprentissages.

Enfin, les limites de la recherche présentée demeurent importantes, d'autant plus que le processus d'implantation du PFEQ se poursuit. En ce sens, le portrait exposé ici doit être vu comme extrêmement partiel (faible nombre de participantes ; faible nombre d'activités d'apprentissage et d'enseignement analysées) et ponctuel, étant donné qu'en contexte de réforme, les pratiques enseignantes sont en constante évolution. Ce portrait se révèle aussi lacunaire dans la mesure où la présente étude ne visait pas à mettre en lien les pratiques d'enseignement et la performance des élèves. Des recherches ayant pour but d'établir des liens entre certaines caractéristiques de l'évaluation formative et la performance des élèves selon les domaines d'apprentissage apparaissent d'une importance majeure. Par ailleurs, la présente recherche ne portait que sur les pratiques d'évaluation formative, alors que les écrits relatifs à l'évaluation des apprentissages comportent de nombreuses autres dimensions ayant trait à l'évaluation sommative qu'il conviendrait d'examiner. D'autres recherches sur les pratiques d'évaluation sont nécessaires pour mieux comprendre ce sous-ensemble de pratiques, mais aussi pour mieux cibler les objets de formation prioritaires chez les enseignants.

## Références

- 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. 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. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- 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 à 303). Paris : Dunod.
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.

- 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. (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. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(1), 55-78.
- 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). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/pdf/RF-rchouinard.pdf>>.
- 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.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). New York : Macmillan.
- 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.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. et Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective ? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- 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*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- 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, du Loisir et du Sport.
- 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.
- Kagan, D.M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition : Inferences concerning the goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60(3), 419-469.
- 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*, XXVI(3), 483-514.
- Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences : nécessités, facettes, questionnements. In L. Paquay, G. Cartier, L. Collès et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant* (p. 107-116). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants : tensions et enjeu*. Paris : L'Harmattan.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- 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), 5-15.
- Rea-Dickins, P. (2001). Mirror, mirror on the wall: Identifying processes of classroom assessment. *Language-testing*, 18(4), 429-462.
- Tardif, J. (2006). Une idée puissante, mais polysémique: l'autorégulation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 140, 48-51.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- 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*, XXIII(3), 467-502.
- Vermersch, P. (2004). *L'entretien d'explicitation* (4<sup>e</sup> éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF (1<sup>re</sup> éd. 1994).
- 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. Pintrich et M. Zeodmer, (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 1-39). San Diego, CA : Academic Press.

## Annexe

### Synthèse de l'analyse globale d'activités d'évaluation formative (N=25)

1. Temps	Micro	12	Instrumentée	02	Non instrumentée	10
	Macro	13	Instrumentée	09	Non instrumentée	04
2. Si instrument d'évaluation	Instrument développé par E		08	Développé par autre		03
3. Modalités d'organisation du travail des élèves			Amorce	Déroulement de l'activité	Retour/ Objectivation	
	Individuelle		05	15	05	
	Petites équipes			09		
	Groupe classe		20	07	06	
4. Fonction de l'évaluation dans la séquence d'apprentissage			Régulation proactive	Régulation interactive	Régulation rétroactive	
			01	17	07	
5. Type d'activités	Authentique		03			
	Non authentique		22			
6. Domaines d'apprentissage et compétences transversales			Compétence	Composante	Savoir essentiel	
<b>Langue maternelle</b>			01	07	06	
<b>Mathématiques</b>			01	02	07	
<b>Univers social</b>					01	
<b>Langue seconde</b>					01	
<b>Sciences et technologies</b>				01		
<b>Compétences transversales</b>				02		
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 (exemple : questionnements)		05	
			Rôle instrumenté (exemple : grille d'évaluation)		06	
8. Cycle d'enseignement			1 <sup>er</sup> cycle: 1 <sup>re</sup> et 2 <sup>e</sup> années		15	
			2 <sup>e</sup> cycle: 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années		01	
			3 <sup>e</sup> cycle: 5 <sup>e</sup> et 6 <sup>e</sup> années		09	

