

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

### **SOUTENIR LA QUALITÉ DE LA DÉCISION D'ÉVALUATION AUX FINS DE LA RÉGULATION DE L'ENSEIGNEMENT EN ÉCRITURE**

**Louise Bourgeois**

Université d'Ottawa, [lbour028@uottawa.ca](mailto:lbour028@uottawa.ca)

---

**Mots-clés :** *évaluation formative, décision d'évaluation, régulation de l'enseignement, collaboration*

**Résumé.** *La visée principale de la démarche d'évaluation formative revient à la décision d'évaluation qui se répartit en deux aspects distincts, notamment la décision sur la prochaine étape d'apprentissage de l'élève selon les besoins que révèle son travail et la décision sur l'action pédagogique à mettre en place pour effectivement soutenir la prochaine étape d'apprentissage. C'est pourtant la décision d'évaluation qui est généralement considérée comme le maillon faible dans la démarche formative. La présente recherche cherche à mieux comprendre les décisions d'évaluation que les enseignants prennent pour soutenir l'apprentissage en écriture dans le but de trouver des moyens d'en rehausser la qualité.*

---

#### **1. Problématique et cadre conceptuel**

L'évaluation des apprentissages passe par la planification rigoureuse d'une démarche qui se réalise en quatre étapes : l'intention, la mesure ou l'observation, le jugement et la décision d'évaluation (Bélaïr, 1999; Cardinet, 1986; Laurier, Tousignant et Morissette, 2005; Scallon, 2000). Dans une perspective formative, la visée principale de la démarche est la décision d'évaluation qui revient à la régulation soit de l'enseignement, soit de l'apprentissage, soit des deux (Scallon, 2000). C'est pourtant l'étape de la décision d'évaluation qui est généralement considérée comme le maillon faible de l'évaluation formative. En effet, les études de Heritage, Kim, Vendlinski et Herman (2009) et de Herman, Osmundson et Silver (2010) démontrent que le jugement d'évaluation des enseignants, notamment lorsqu'il s'agit d'identifier les forces et les faiblesses d'un travail, est plus fiable que la décision d'évaluation notamment lorsqu'il s'agit de planifier la prochaine étape de l'apprentissage selon les besoins que révèle un travail. La composante de l'évaluation formative la plus difficile pour l'enseignant ne réside donc pas dans sa capacité à porter un jugement d'évaluation mais plutôt dans sa capacité à savoir ce qu'il doit enseigner en fonction de ce jugement et comment il doit ajuster son enseignement pour soutenir l'apprentissage de l'élève. Comme l'affirment Heritage *et al.* (2009), tant que le passage entre le jugement et l'intervention ne se fera pas mieux, l'évaluation formative ne donnera pas sa pleine mesure. En partant de ce constat, il devient important d'étudier là où le bât blesse dans la décision d'évaluation ainsi que les moyens d'intervenir pour en rehausser la qualité.

La qualité de la décision d'évaluation repose en partie sur les connaissances et les compétences professionnelles de l'enseignant en matière d'évaluation. Les étapes de la démarche d'évaluation exigent chacune un niveau de maîtrise et à chacune des quatre étapes de la démarche correspondent des décisions qui relèvent des compétences de l'enseignant. Que ce soit la capacité de fixer des critères d'évaluation clairs ou d'élaborer un outil qui permette à la fois à l'élève d'apprendre et à l'enseignant de recueillir des données pertinentes sur l'apprentissage, la qualité de la décision d'évaluation dépend avant tout de la qualité des étapes qui la précède. Les connaissances et compétences professionnelles ne constituent toutefois pas une garantie de la qualité de la décision d'évaluation. À bien des égards, les croyances des enseignants sont aussi importantes que leurs connaissances et compétences professionnelles en matière d'évaluation.

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Bien souvent ce sont effectivement les croyances de l'enseignant qui font en sorte qu'il s'engage ou pas dans la régulation de son enseignement pour soutenir l'apprentissage des élèves performants. Bressoux et Pansu (2003) citent de nombreux exemples de pratiques évaluatives où les croyances inappropriées des enseignants interviennent dans leurs décisions d'évaluation. Par exemple, l'enseignant qui demande moins souvent aux élèves faibles de répondre en classe se comporte comme si l'apprentissage ne pouvait s'améliorer. Par conséquent, la qualité de la décision d'évaluation se situe dans l'interaction entre les connaissances et les compétences professionnelles de l'enseignant et ses croyances sur l'apprentissage (Laveault, 2005).

Pour soutenir la qualité des décisions d'évaluation, l'enseignant doit non seulement avoir les connaissances et compétences en matière d'évaluation mais également être en mesure de se remettre en question ainsi que ses croyances. Bien que la pratique réflexive puisse être recommandée pour développer la qualité de la décision d'évaluation, il n'en demeure pas moins qu'elle a ses limites (Tripp, 1993). Par ailleurs, le domaine des croyances fait ressortir les aspects moins conscients de la décision d'évaluation et fait en sorte que l'autocritique peut demeurer en surface. La voie proposée pour former les enseignants à réfléchir en profondeur sur leurs pratiques évaluatives revient fréquemment à la collaboration entre collègues. Par exemple, Wyatt-Smith, Klenowski et Gunn (2010), Klenowski et Adie (2009) ainsi que Black, Harrison, Hodgen, Marshall et Serret (2011) insistent sur le rôle de la *social moderation* pour améliorer la rigueur, la cohérence et la transparence du jugement d'évaluation. Par ailleurs, Fullan, Hill et Crévola (2006) suggèrent qu'un processus formel de collaboration entre collègues peut également renforcer la qualité des interventions choisies par les enseignants pour soutenir l'apprentissage des élèves. Par ailleurs, il peut être formateur pour l'enseignant d'échanger avec ses pairs sur l'interprétation d'un travail d'élève, sur son niveau d'exigence et sur les interventions qui soient le plus aptes à soutenir l'apprentissage. De telles occasions de partage peuvent contribuer à développer les connaissances et compétences professionnelles de l'enseignant en matière d'évaluation et l'amener à ajuster ses perceptions sur l'apprentissage. Mais encore faut-il qu'il soit ouvert à la remise en question. C'est également à travers la collaboration entre pairs que l'enseignant peut s'engager davantage dans la réflexion et l'auto-critique de ses décisions d'évaluation (Laveault, 2008).

### ***1.1 Décision d'évaluation***

Dans une perspective formative, la fonction principale de la décision d'évaluation concerne la prochaine étape dans le parcours d'apprentissage de l'élève et revient au choix des actions à entreprendre pour mieux réguler ou ajuster l'apprentissage. La régulation peut prendre plusieurs formes. Elle peut être externe, notamment toute forme de régulation exercée par des sources de contrôle extérieures à l'élève (p. ex., l'enseignant, un autre élève, le matériel de remédiation) ou interne, notamment la régulation exercée par l'élève lui-même (autorégulation) (Allal et Mottier Lopez, 2005). La régulation peut également être proactive, interactive ou rétroactive (Allal, 1988; Perrenoud, 1998; Scallon, 2000). Par exemple, dans le domaine de la régulation de l'enseignement, si la régulation est interactive, c'est qu'elle est directement intégrée à la leçon en cours et les ajustements qu'apporte l'enseignant sont déterminés à partir des interactions avec les élèves « en temps réel » (p. ex., questionnement spontané, observation informelle) (Allal, 1999; Scallon, 2000). La régulation proactive intervient en « amont » de l'enseignement par exemple, quand l'enseignant planifie une leçon en anticipant les besoins d'apprentissage des élèves (De Ketele, 2010; Perrenoud, 1998). La régulation rétroactive sous-entend la correction des apprentissages non réussis lors d'une première étape (p. ex., remédiation, rétroaction descriptive). Un enseignement efficace combine généralement les trois formes de régulation (Allal et Mottier Lopez, 2005) où la régulation rétroactive sert à remédier aux difficultés qui persistent après la régulation proactive et interactive (Allal, 1999).

### ***1.2 Éléments essentiels de la régulation de l'enseignement***

Pour qu'il y ait régulation de l'enseignement, un certain nombre d'éléments sont essentiels, notamment :

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

- Des critères de réussite (Heritage, 2010) ;
- Un standard (Laveault, 2000) ;
- Une rétroaction (Heritage, 2010 ; Laveault, 2000) ;
- Un continuum du développement de l'apprentissage (Heritage, 2010) ;
- Une action (Laveault, 2000).

Les critères et standards permettent de déterminer ce qui fait la qualité d'un travail et ce qui constitue un niveau adéquat de performance. C'est au moyen des critères de réussite et d'un standard établi qu'il est possible d'interpréter les données recueillies sur l'apprentissage afin de mieux comprendre l'écart qui sépare le travail de l'élève du niveau de performance attendue. En somme, l'interprétation d'un travail au moyen de ces référents revient au jugement d'évaluation qui constitue la rétroaction. Tous comptes faits, la rétroaction informe aussi bien sur l'apprentissage que sur l'enseignement et elle guide l'enseignant dans la décision sur la prochaine étape d'apprentissage et sur la régulation de son action.

Pour être en mesure de déterminer la prochaine étape d'apprentissage et réduire l'écart dans l'apprentissage, l'enseignant doit d'abord comprendre comment l'apprentissage progresse sur un continuum, notamment les diverses phases du développement d'une connaissance ou d'une habileté dans la séquence suivant laquelle celle-ci progresse généralement (Heritage, 2008). La conception de l'apprentissage sur un continuum fait ressortir les liens entre les connaissances et habiletés ciblées et les connaissances et habiletés connexes, notamment les connaissances et habiletés antérieures et successives. Elle permet à l'enseignant de prendre une décision quant à l'étape suivante dans le trajet d'apprentissage de l'élève. La nature des apprentissages dans certains domaines, comme en mathématiques, peut imposer une séquence ordonnée tandis que dans d'autres, comme en écriture, la séquence des apprentissages demeure plus flexible.

Après que la prochaine étape d'apprentissage ait été déterminée, il s'agit ensuite de considérer les actions possibles et de choisir l'action ou la démarche pédagogique qui correspond le mieux au contexte. L'enseignant cherche à prendre la décision la plus appropriée compte tenu de tout ce qu'il sait sur l'élève (p. ex., besoins d'apprentissage, niveau de performance, autonomie) et compte tenu du contexte de la salle de classe (p. ex., capacité des élèves à travailler en petits groupes). La régulation de l'enseignement ne s'arrête toutefois pas à la mise en place de l'action régulatrice car l'enseignant doit également cerner ses effets sur l'apprentissage.

La décision d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement comporte ainsi deux niveaux de décisions, notamment la décision sur la prochaine étape d'apprentissage et la décision sur l'action régulatrice. Par ailleurs, la mise en pratique de la décision d'évaluation revient à un processus itératif plutôt qu'à une intervention ponctuelle qui permet de réduire progressivement l'écart entre la situation actuelle de l'élève et le standard attendu.

### ***1.3 Régulation de l'enseignement et régulation de l'apprentissage***

La régulation de l'enseignement est un processus difficile à maîtriser en raison des conditions dans lesquelles les décisions sont prises (Perrenoud, 1998). Perrenoud (1998) explique qu'il est très difficile de construire le parcours d'apprentissage d'un élève puisque les données disponibles sur l'apprentissage sont généralement incomplètes ou manquantes et les délais pour intervenir n'accordent pas toujours l'occasion de réfléchir en profondeur sur la décision d'évaluation et d'agir en temps opportun. Il ajoute que la régulation de l'enseignant devrait s'accompagner de la participation de l'élève sans quoi son effet sur l'apprentissage demeure imprévisible. Toutefois, pour engager la participation de l'élève dans la régulation de son apprentissage, celui-ci doit obligatoirement s'approprier les critères de réussite et le standard qui représente la cible à atteindre (Fullan, 2009) et être en mesure de s'autoévaluer et évaluer le travail d'un autre (Heritage, 2010).

Dans ce contexte, la régulation de l'enseignement sert non seulement à soutenir l'apprentissage mais aussi à soutenir le développement de la capacité de l'élève à s'autoévaluer et à s'autoréguler

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

de sorte que la régulation se fasse à la fois par l'enseignant et par l'élève (Allal, 1999 ; Nunziati, 1988). La prise en charge par l'élève d'une partie du processus de régulation est une compétence à développer à travers une démarche pédagogique progressive où l'enseignant cède peu à peu le contrôle sur la prise de décision (Laveault, 2000). Cette démarche passe par une étape d'étayage où l'élève est soutenu par une autre personne, soit l'enseignant, soit un autre élève, dans l'acquisition de stratégies d'autorégulation (Hadwin et Oshige, 2011). C'est dans ce cadre que le processus de régulation est amélioré, notamment par la triangulation des renseignements obtenus par l'enseignant et l'élève.

### **2. Questions de la recherche**

La recherche a pour intention de mieux comprendre les décisions d'évaluation que prennent les enseignants pour soutenir l'apprentissage des élèves en écriture dans le but de trouver des moyens d'en rehausser la qualité. Sa visée principale porte sur les régulations proactive et rétroactive, dans une démarche d'évaluation instrumentée. En effet, la recherche vise à répondre à la question suivante: Comment les enseignants procèdent-ils pour prendre leurs décisions d'évaluation? Quatre questions connexes guident également la recherche, notamment :

- Comment les enseignants procèdent-ils pour déterminer les forces et les faiblesses d'un travail d'élève?
- Quelles décisions d'évaluation sont-ils en mesure de prendre quant aux prochaines étapes d'apprentissage?
- Quelles décisions d'évaluation sont-ils en mesure de prendre quant aux interventions à mettre en place pour réguler l'enseignement?
- Comment procèdent-ils pour engager la participation des élèves dans l'évaluation?

En bout de piste, la recherche vise à faire ressortir les aspects susceptibles de rehausser la qualité des décisions d'évaluation d'enseignants.

#### **2.1 Qualité de la décision d'évaluation**

Bien que le terme « qualité » soit largement répandu dans la littérature anglophone sur l'évaluation (p. ex., Black, Harrison, Hodgen, Marshall et Serret, 2011 ; Harlen, 2005), il demeure vague et peut inclure ou pas tout un ensemble de caractéristiques. La question qui se pose alors est la suivante : comment peut-on attester de la qualité de la décision d'évaluation d'un enseignant?

Tel que discuté précédemment, la décision d'évaluation se répartit en deux aspects, notamment la décision sur la prochaine étape de l'apprentissage et la décision sur l'intervention pédagogique à mettre en place pour soutenir l'apprentissage. Bien que l'on puisse s'attendre à ce que deux enseignants arrivent à une décision d'évaluation similaire quant à la prochaine étape d'apprentissage et que plus de concordance entre enseignants soutienne la qualité de cette partie de la décision d'évaluation, il ne va pas de même pour la décision quant à l'intervention pédagogique. Cette part de la décision d'évaluation doit s'intégrer au fonctionnement de la classe de chaque enseignant et il est reconnu que le style de gestion de classe des enseignants et leurs démarches d'enseignement varient passablement. Par ailleurs, cette part de la décision d'évaluation doit également tenir compte de l'élève, par exemple, son style d'apprentissage, son niveau d'autonomie, et, par le fait même, dépend de la connaissance qu'a l'enseignant de l'élève. La discussion entre deux enseignants sur l'action pédagogique qu'ils envisagent pour faire avancer l'apprentissage d'un élève peut enrichir la réflexion de chacun mais ne mène pas nécessairement à plus de concordance. Par ailleurs, il n'est pas évident que plus de concordance dans ce contexte débouche sur une meilleure intervention pédagogique. Il serait tout à fait possible d'envisager des interventions pédagogiques différentes de deux enseignants pour autant qu'elles soient conformes aux principes pédagogiques de base et s'alignent sur les besoins de l'élève. La question dans ce contexte revient plutôt à la suivante : dans quelle mesure la démarche d'enseignement peut-elle avoir les conséquences attendues sur l'apprentissage de l'élève?

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

Morrisette (2008) distingue trois types de négociation conversationnelle chez les enseignants qui confrontent leurs « manières de faire l'évaluation formative », notamment leurs interventions pédagogiques pour soutenir l'apprentissage. Ces négociations comprennent :

- une zone partagée où il y a généralement consensus dans la discussion et bien que la régulation puisse avoir été ajustée pendant la réflexion collective, les enseignants reconnaissent mutuellement qu'elle est appropriée et que les conséquences positives probables sur l'apprentissage dépassent largement les conséquences négatives possibles;
- une zone admise où il n'y a pas consensus mais la discussion ne soulève pas non plus d'objection et bien qu'il ne s'agisse pas d'une régulation usuelle, les enseignants reconnaissent qu'elle est cohérente avec les principes de base pédagogique et soutiendra probablement l'apprentissage de l'élève;
- une zone contestée où il y a des désaccords persistants dans la discussion car les enseignants remettent en cause certains principes pédagogiques de la régulation et sont d'avis que celle-ci n'aura pas les conséquences attendues sur l'apprentissage de l'élève.

La collaboration devient ainsi un moyen susceptible de renforcer la qualité de la décision d'évaluation, notamment la plausibilité que l'intervention pédagogique puisse soutenir la prochaine étape d'apprentissage. En amenant les collègues à chercher plus de concordance quant à la prochaine étape d'apprentissage et à exprimer leur degré d'assurance sur la possibilité que l'intervention pédagogique préconisée par un collègue ait les conséquences attendues, nous mettons de l'avant une forme de triangulation, la triangulation des sources, dans le but de soutenir la qualité de la décision d'évaluation.

### **3. Méthodologie**

En vue de fournir des éléments de réponse à la question de recherche, le format d'enquête accorde une place importante aux points de vue des enseignants sur leurs pratiques évaluatives, en particulier leurs décisions d'évaluation. La recherche vise à mieux comprendre le sens que les enseignants attribuent à leurs actions régulatrices et à leur fournir un dispositif susceptible de les amener à construire de nouvelles connaissances et conceptions à propos de l'apprentissage et de l'évaluation.

#### **3.1 Participants**

La sélection des enseignants de la recherche repose sur un échantillon non aléatoire, ce qui suppose un échantillonnage raisonné afin de tenter d'obtenir des informations pertinentes pour répondre à la question de la recherche (Van Der Maren, 1995). Par ailleurs, l'accès à des enseignants constitue un élément déterminant ; il s'agit donc d'un échantillon de convenance où la chercheuse fait appel à des enseignants volontaires.

Les participants sont six enseignants de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année, notamment du premier cycle du secondaire, qui enseignent à des élèves âgés de 12 et 13 ans dans les écoles de langue française en Ontario. Ils sont regroupés en trois dyades naturelles déjà formées avant la recherche. Les enseignants sélectionnés présentent des variations quant à l'âge et les années d'expérience professionnelle.

#### **3.2 Outils de collecte de données**

L'intention de la recherche est de comprendre les décisions d'évaluation des enseignants et comment ils procèdent pour prendre ces décisions individuellement et conjointement avec un collègue au moyen :

- D'une activité d'apprentissage en écriture ;
- Des textes écrits par leurs élèves ;
- D'un entretien individuel rétrospectif ;
- De l'observation directe de la collaboration ;

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

- D'un entretien semi-dirigé en dyade.

Les enseignants de chaque dyade planifient individuellement la démarche d'enseignement et d'apprentissage d'un texte d'écriture de leur choix. Ils sont ensuite chargés d'enseigner à leur façon les connaissances et les habiletés liées au type de texte et d'assigner à leurs élèves une activité d'apprentissage. Une fois que les élèves ont effectués l'activité d'écriture, chaque enseignant sélectionne deux travaux d'élèves de sa classe pour lesquels ils aimeraient discuter avec un collègue de moyens de soutenir l'apprentissage de l'élève. Ils en remettent une copie à leur collègue.

Pour préparer l'entretien rétrospectif, la chercheuse a ainsi recours aux travaux des élèves et aux décisions d'évaluation des enseignants obtenus au préalable au moyen de cinq questions.

1. Quelles sont les forces et les faiblesses de ce travail?
2. Quel niveau de rendement accorderiez-vous à ce travail?
3. Quelle est la prochaine étape d'apprentissage de cet élève?
4. Si vous êtes/étiez l'enseignant de cet élève, comment ajusteriez votre enseignement pour soutenir sa prochaine étape d'apprentissage?
5. Si vous êtes/étiez l'enseignant de cet élève, quelle rétroaction lui offririez-vous pour soutenir sa prochaine étape d'apprentissage?

Ces questions s'appuient sur un outil expérimenté par Heritage *et al.* (2009). Utilisée lors de l'entretien, elles permettent d'explorer en profondeur le processus que les enseignants empruntent pour prendre les décisions d'évaluation.

L'intention de la collaboration est d'inciter les enseignants à s'engager dans une réflexion critique et collective de leurs décisions d'évaluation individuelles dans le but d'en construire un sens partagé et d'en renforcer la qualité. Les objectifs à atteindre lors de la collaboration sont réitérés par la chercheuse avant chaque rencontre de collaboration, notamment d'arriver à un consensus sur les cinq questions ci-dessus. Bien que la chercheuse soit présente lors des rencontres de collaboration, son rôle se limite à l'observation directe des interactions, à la prise de notes et, au besoin, au rappel des objectifs à atteindre; ce sont les enseignants qui animent eux-mêmes les trois rencontres.

L'intention de l'entretien en dyade est de donner l'occasion aux enseignants de reconstruire conjointement la démarche d'évaluation, particulièrement les décisions d'évaluation collectives auxquelles ils sont arrivés lors de la collaboration. Le principal intérêt de cet entretien est de faire émerger les raisonnements implicites de chaque enseignant et de favoriser une négociation continue de leurs décisions d'évaluation. Lors de la rencontre de collaboration, la chercheuse identifie les commentaires qui nécessitent des éclaircissements ou davantage d'explication et formule les questions de l'entretien à partir du discours des enseignants.

### **3.3 Traitement et analyse des données**

À la suite de la transcription des entretiens et des séances d'observations directe, un processus d'analyse de contenu par thème a été effectué sur l'ensemble des verbatims qui ont été lus à plusieurs reprises jusqu'à la stabilisation des thèmes. Un modèle de catégorisation mixte a permis l'ajout de codes et sous-codes à partir des nouvelles catégories qui ont émergé. Le cadre conceptuel de la recherche a servi de base pour définir un certain nombre de catégories initiales avant le travail sur le terrain qui ont été vérifiées dans l'analyse de contenu.

## **4. Discussion des résultats et implications pratiques**

Une analyse préliminaire des données a permis de dégager certains défis importants que représente la mise en pratique de la décision d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement auprès

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

des élèves. Elle a également fournit un regard sur la collaboration entre collègues et les limites de son effet pour soutenir la qualité des décisions d'évaluation des enseignants.

Comme l'ont démontré Heritage *et al.* (2009) et Herman *et al.* (2010), le jugement d'évaluation des enseignants qui ont participé à la recherche, notamment leurs capacités à identifier les forces et les faiblesses d'un travail, est effectivement plus fiable que leurs décisions d'évaluation. La collaboration permet toutefois d'affiner ce jugement et de le rendre plus précis. Contrairement aux résultats de ces deux études, toutefois, la composante de la décision d'évaluation la plus difficile pour les enseignants impliqués dans la recherche ne réside pas autant dans la capacité à déterminer la prochaine étape d'apprentissage de l'élève mais plutôt dans l'intervention pédagogique à mettre en place pour effectivement soutenir l'apprentissage. Dit autrement, la difficulté n'est pas dans « le quoi réguler » mais plutôt dans « le comment réguler ».

À prime abord, la recherche a permis d'observer que les enseignants se servent parfois de l'évaluation formative comme une micro-évaluation sommative ou une évaluation intermédiaire, c'est-à-dire pour cumuler des notes, sans réinvestissement auprès des élèves. Dans ce contexte, l'évaluation sert plutôt à informer l'élève et, dans certains cas le parent, du résultat que l'élève obtiendra probablement à l'évaluation sommative. Dans une telle situation, le risque n'est pas seulement que l'élève n'apprenne pas, mais qu'il développe des croyances sur lui-même qui nuisent à son apprentissage et l'amène à croire que l'apprentissage ne peut s'améliorer ou qu'il est incapable de réussir. Les enseignants citent le manque de temps, un curriculum trop chargé et le manque de motivation des élèves pour expliquer l'absence d'intervention de leur part.

Les enseignants fournissent généralement aux élèves une grille d'évaluation descriptive ou une feuille de route pour les guider dans la rédaction d'un texte. Ils déplorent toutefois que les élèves se servent peu de ces outils pour réviser leurs textes d'écriture avant de les remettre. Bien que ces outils comprennent habituellement les critères de réussite du travail, ils tombent dans le piège de descriptions abstraites qui ne signifient que très peu pour l'élève. Le processus actif de co-construire les critères d'évaluation avec les élèves en les associant à des exemples concrets est peu fréquent et les enseignants ont peu confiance dans l'influence régulatrice qu'il peut avoir sur l'apprentissage. Par conséquent, les élèves n'ont pas l'occasion de s'appropriier les critères de réussite du travail et de développer les habiletés nécessaires pour s'acquitter de la tâche d'évaluer leur propre texte pour le réviser et l'améliorer.

Bien que l'information que les enseignants dégagent des textes d'écriture des élèves puisse servir à porter un jugement d'évaluation sur les connaissances et habiletés des élèves en écriture, elle ne sert que rarement à remettre en question la qualité ou l'efficacité de l'enseignement. En effet, à la question « Comment ajusteriez-vous l'enseignement pour soutenir l'apprentissage de cet élève ? », les enseignants suggèrent habituellement de refaire les mêmes activités du bloc d'enseignement initial de la même façon avec les élèves moins performants, insistant que la répétition est nécessaire pour ces élèves. Ils ajoutent toutefois que le manque de temps et le nombre d'élèves dans la classe les empêchent d'offrir ce type de récupération aux élèves qui n'ont pas atteint le standard attendu.

La régulation la plus fréquemment utilisée par les enseignants semble être la régulation interactive. Les enseignants mentionnent qu'ils circulent habituellement dans la classe pendant que les élèves s'acharnent à l'activité d'écriture pour offrir une rétroaction « sur le champ » sur le travail accompli jusqu'à date. Alors que cette rétroaction permet aux élèves de savoir ce qu'ils doivent corriger dans leurs textes, elle ne leur fournit que rarement les moyens pour le faire. Les enseignants remarquent que les élèves n'effectuent pas souvent les changements suggérés dans leur texte et constatent que la rétroaction faite par écrit soutiendrait davantage l'élève. Paradoxalement, certains enseignants montrent qu'ils offrent une rétroaction descriptive par écrit à tous les élèves qui intègrent certaines stratégies d'amélioration générales (p. ex., utiliser le dictionnaire, réviser son texte) mais ce, à l'évaluation sommative, moment à partir duquel les élèves n'ont plus l'occasion d'améliorer leur texte même s'ils voulaient le faire. Cette rétroaction

## ***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

est habituellement faite pour le bénéfice du parent et est imposée par les politiques d'évaluation de l'établissement.

Si les enseignants expliquent que le manque de temps et le nombre d'élèves dans la classe les empêchent de donner une rétroaction écrite aux élèves en cours d'apprentissage, ils ont peu confiance en la rétroaction faite par les pairs pour soutenir l'apprentissage. Alors que cette rétroaction serait plus facilement et rapidement accessible que celle de l'enseignant, ils soulignent qu'ils sont peu enclins à y recourir, bien que plusieurs d'entre eux n'aient jamais tenté l'expérience. En principe, ils perçoivent que seul l'enseignant est en mesure d'intervenir pour soutenir l'apprentissage.

Enfin, bien que la collaboration puisse soutenir l'enseignant dans sa capacité à déterminer la prochaine étape d'apprentissage de l'élève selon les besoins que révèle son travail, il ne va pas de même pour la discussion sur l'intervention pédagogique à mettre en place pour y parvenir. En effet, la collaboration entre les enseignants lorsque vient le temps de discuter de l'intervention pédagogique et de déterminer dans quelle mesure cette démarche d'enseignement aura les conséquences attendues sur l'apprentissage fait apparaître une nouvelle zone de négociation conversationnelle, notamment une zone d'indifférence. Alors qu'il y a généralement consensus dans la discussion sur le choix de l'action pédagogique, les enseignants manifestent peu d'intérêt à la remettre en question. En effet, ils indiquent qu'ils se sentent peu concernés par cet aspect de la décision d'évaluation citant qu'ils ne connaissent pas aussi bien l'élève que son enseignant et qu'il est difficile de porter un tel jugement sur la démarche pédagogique d'un autre enseignant.

### **5. Conclusion**

Pour que la collaboration fournisse les résultats escomptés quant à la régulation de l'enseignement, en particulier quant au choix de l'intervention pédagogique, il faut d'abord amener les enseignants à mettre à l'essai des stratégies d'intervention et à en cerner les effets sur l'apprentissage de façon systématique (Fullan, Hill et Crévola, 2006). Par exemple, si les enseignants impliqués dans la recherche avaient peu confiance en la rétroaction par les pairs pour soutenir l'apprentissage, c'est souvent parce qu'ils en avaient fait l'essai sans tenir compte de certaines conditions. Pour mettre à profit tous les effets positifs de cette démarche, certaines conditions s'imposent, entre autres, constituer des dyades dans lesquelles l'écart entre le niveau d'habiletés des élèves en écriture est légèrement différent (Allal et al., 2005), former les élèves à différencier des travaux de différents niveaux de rendement et fournir des directives claires quant à ce qu'ils doivent faire (p. ex., souligner une phrase qu'ils trouvent ambiguë, suggérer un synonyme pour un mot, encercler les mots pour lesquels ils doutent de l'orthographe). Tant que les enseignants n'auront pas cerné l'impact de leurs interventions sur l'apprentissage de leurs élèves de façon systématique, la collaboration ne pourra contribuer à enrichir des perspectives et à soutenir la qualité de la décision aux fins de la régulation de l'enseignement.

### **6. Références et bibliographie**

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans J. Dolz et E. Ollagnier (Dir.). *L'énigme de la compétence en éducation* (Raisons éducatives, 2, pp. 77-94). Bruxelles : de Boeck.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-116). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : Revue de publications en langue française. Dans 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.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*. Paris : ESF.



***Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation***

- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, M. et Serret, N. (2011) Can teachers' summative assessments produce dependable results and also enhance classroom learning? *Assessment in Education*, 18(4), 451-469.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Fullan, M., Hill, P. et Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hadwin, A.F. et Oshige, M. (2011). Self-regulation, co-regulation, and socially-shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16, 207-223.
- Heritage, M. (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment*. Washington, D.C.: Council of Chief State School Officers.
- Heritage, M., Kim, J., Vendilinski, T., et Herman, J. (2009). From Evidence to Action: A Seamless Process in Formative Assessment. *Educational Measurements: Issues and Practice*, 24-31.
- Herman, J. L., Osmundson, E. et Silver, D. (2010). *Capturing quality in formative assessment practice: Measurement challenges*. (CRESST Report 770). Los Angeles : Californie.
- Klenowski, V. et Adie, L. (2009). Moderation as judgment practice : Reconciling system level accountability and local level practice. *Curriculum Perspectives*, 29 (1), 10-28.
- Laurier, M.D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel d'évaluation scolaire : enjeux, tensions et synergies nouvelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), p. 483-500.
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.
- Laveault, D. (2000). *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Morissette, J. (2008). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat publiée, Université Laval, Québec (QC).
- Nunziati, G. (1988) *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, Cahiers pédagogiques, 280, p. 47-64.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. *Towards a wider conceptual field*. *Assessment in Education*, 5(1), p. 85-102).
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Tripp, D. (1993). *Critical incident in teaching*. London : Routledge.
- Van Der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Wyatt-Smith, C.M., Klenowski, V., et Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgment practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, policy & practice*, 17(1) 59-75.