

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉVALUATION FORMATIVE COMME FONCTION D'AIDE À L'APPRENTISSAGE ET
SON IMPACT RÉEL AU REGARD DE LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES DES
ÉLÈVES, POINTS DE VUE DES ACTEURS ÉDUCATIFS : ENSEIGNANTS.ES,
CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES ET DIRECTEUR.trice DE L'ÉTABLISSEMENT.

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

ADÈNE ANNILUS

AVRIL 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout d’abord, je voudrais exprimer ma reconnaissance envers Dieu qui m’a donné la force, la santé et l’intelligence pour atteindre cet objectif. Le choix de se lancer dans le parcours de recherche est évident, mais la volonté ne suffit pas. On n’a toujours besoin des pas de l’autre pour grandir afin de cueillir les fruits de connaissance; ainsi, je rends grâce au Seigneur pour Son regard bienveillant et pour le soutien des personnes qu’Il a mises sur mon chemin durant mon parcours universitaire.

Je voudrais remercier le directeur de mon projet de recherche, monsieur Pascal Ndinga, professeur au département d’éducation et pédagogie de la Faculté des Sciences de l’éducation, pour avoir accepté de me diriger dans chacune des étapes, ses sages conseils et ses généreuses corrections. Ainsi, ses remarques minutieuses ont suscité en moi la rigueur, la clarté dans le travail, le courage et la motivation de mener à bien ce projet. Ses expériences, son savoir-faire et son savoir-être restent graver dans ma mémoire. Ma profonde gratitude est illimitée. Je remercie madame Hurteau, professeure au département d’éducation et pédagogie, qui a pris le soin de me guider au cours de la première étape pour bien réaliser ce projet. Son temps, ses suggestions, ses critiques m’ont permis de rédiger un travail professionnel. Je tiens à remercier les professeurs : madame Duong Thi, Dan Thanh, monsieur Diédhiou, Serigne Ben Moustapha, membres du comité d’évaluation de ce mémoire. Ma gratitude va aussi auprès des enseignants-es de l’UQAM qui m’ont accompagnée durant deux ans dans mon cheminement.

Ma reconnaissance va également auprès de deux (2) responsables d’écoles, équipes d’enseignants-es et conseillers pédagogiques qui ont accepté de me donner leur contribution de façon volontaire pour la réalisation de ce travail. Mes remerciements vont à l’endroit de tous ceux et celles qui ont accepté de lire, me faire des propositions et des commentaires assez importants. Leurs conseils m’ont permis de rédiger ce texte avec clarté et de manière satisfaisante.

Je remercie particulièrement les bibliothécaires, monsieur Mathieu Pomerleau, madame Yolaine Chénard pour leur soutien inconditionnel.

Je voudrais remercier les responsables de ma Congrégation, les Sœurs Missionnaires du Christ-Roi qui ont accepté de me donner une formation continue dans le but de mieux servir les autres; leurs conseils, leurs encouragements m'ont aidé à franchir ce seuil. Je remercie également les Sœurs de la Congrégation Notre-Dame qui m'ont accueillie et soutenue dans cette voie.

Enfin, je remercie mes amis-es, mes collègues, mes frères et sœurs, mes parents qui sont mes premiers éducateurs et ont beaucoup travaillé pour me donner une formation adéquate. Mes remerciements vont tout particulièrement à ma mère, regrettée de mémoire, qui m'a toujours conseillée de donner la priorité à mes études.

DÉDICACE

Avec toute ma simplicité, je dédie ce mémoire à mon père, Anivain Annilus, à mes petits frères, Lonny Annilus et Précid Annilus, à mes petites sœurs, Marguerite Annilus et Wilda Annilus, à ma mère, Marie Élida René et mon petit frère, Moadieu Annilus qui sont décédés, à mes belles sœurs, mon neveu et mes nièces, à mes oncles et mes tantes, à toutes les Sœurs Missionnaires du Christ-Roi, à mon directeur de recherche, Pascal Ndinga, aux Sœurs de la Congrégation Notre-Dame, à Nancy Choufany, aux révérends Pères, Maxène Joasil, Midy Godefroy, Aunel Déoné, Christophe Maurice et Élie Pierre Geffrard et à son Excellence, Max Leroys Mésidor, archevêque métropolitain de Port-au-Prince.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE.....	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Introduction.....	4
1.1.1 Les deux fonctions de l'évaluation des apprentissages.....	4
1.1.2 Défis liés à la fonction d'aide à l'apprentissage.....	6
1.1.2.1 L'évaluation formative fonction d' <i>aide à l'apprentissage</i>	10
1.1.2.1.1 Le rôle de l'évaluation comme aide à l'apprentissage	12
1.2 Question de recherche.....	16
1.2.1 Pertinence scientifique	16
1.2.2 Pertinence sociale.....	17
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE.....	19
2.1 Introduction.....	19
2.1.1 L'évaluation formative.....	19
2.1.2 Le concept d'évaluation formative.....	19
2.2 L'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage	23
2.2.1 L'apport du modèle constructiviste dans les pratiques d'évaluation formative.....	25
2.2.2 L'apport du modèle socioconstructiviste dans les pratiques d'évaluation formative	29
2.3 Les différentes formes de régulation des apprentissages.....	34
2.3.1 L'évaluation comme aide à l'apprentissage en vue de la progression des élèves.....	38
2.4 Quelques recherches principales en lien avec l'évaluation formative.....	44
2.5 Synthèse du cadre théorique	48
2.6 Objectif de la recherche	50

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	52
3.1 Introduction.....	52
3.2 L'échantillonnage	53
3.3 L'entrevue semi-dirigée.....	54
3.4 Déroulement	55
3.5 Méthode d'analyse des données	56
3.5.1 Établir le corpus	57
3.5.2 Analyse verticale.....	57
3.5.3 Analyse transversale.....	59
3.5.4 Grille d'analyse	59
3.6 Rigueur de la démarche	60
3.7 Considérations éthiques	62
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	64
4.1 Introduction.....	64
4.2 Analyse descriptive.....	64
4.2.1 La perception des acteurs éducatifs quant au rôle de l'évaluation formative	66
4.2.2 La perception des acteurs éducatifs quant à la pratique d'évaluation formative	68
4.2.3 La perception des acteurs éducatifs quant à la fréquence des pratiques évaluatives	72
4.2.4 La perception des acteurs éducatifs quant à l'impact de l'évaluation formative	77
4.2.5 La perception des acteurs éducatifs quant aux stratégies mises en œuvre	80
4.2.6 La perception des acteurs éducatifs quant aux stratégies de régulation des.....	82
4.3 Analyse interprétative.....	87
4.3.1 L'évolution de la conception de l'évaluation comme aide à l'apprentissage	87
4.3.2 Les défis liés à la pratique d'évaluation comme aide à l'apprentissage	103
CHAPITRE 5 DISCUSSION.....	106
5.1 Introduction.....	106
5.2 Les pratiques évaluatives visant à cerner l'effet de l'évaluation formative	106
5.3 Les pratiques évaluatives favorisant la progression des apprentissages des élèves	109
5.4 Limites de l'étude	113
CONCLUSION	115
ANNEXE A LETTRE D'INVITATION POUR LES PARTICIPANTS.ES	119
ANNEXE B FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT - MAJEUR.....	120
ANNEXE C GRILLE D'ENTRETIEN	129
ANNEXE D CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE.....	131

ANNEXE E QUELQUES TRAVAUX RÉALISÉS PAR CERTAINS ÉLÈVES	132
BIBLIOGRAPHIE	134

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Stade opératoire formel.....	27
Figure 2.2 L'élève en interaction avec son environnement	31
Figure 2.3 Les différentes formes de régulation des apprentissages	36
Figure 2.4 La présentation de zone proximale de développement	43
Figure 4.1 La perception des acteurs éducatifs quant à l'effet d'évaluation formative.....	87
Figure 4.2 L'évolution de la conception de l'évaluation comme aide à l'apprentissage	88

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 L'évaluation formative.....	22
Tableau 2.2 La conception de l'évaluation formative dans l'approche par compétences	33
Tableau 2.3 L'évolution de la conception d'évaluation formative.....	40
Tableau 3.1 Nombre d'unités d'analyse et de thèmes	58
Tableau 3.2 Nombre d'unités d'analyse et de thèmes	59
Tableau 3.3 Nombre d'unités d'analyse et de thèmes	59
Tableau 4.1 Grille d'analyse	65

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CERPÉ : Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

LIP : Loi sur l'instruction publique

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

ZPD : Zone proximale de développement

RÉSUMÉ

Au cours du 21^e siècle, certains chercheurs en éducation donnent une importance particulière à l'évaluation formative en tant que fonction d'aide à l'apprentissage. Cette dernière est mise en place dans le but d'améliorer la qualité des pratiques de l'évaluation et de soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Ainsi, le Programme de formation de l'école québécoise (PFE, 2006) du gouvernement du Québec a préconisé une évaluation en cours de l'apprentissage afin d'aider l'élève à progresser dans ses apprentissages. Cette évaluation formative opère un renversement de perspective, car son but est d'assurer une régulation au service de l'élève. Elle prend toute son essence dans la théorie de l'apprentissage influencée par les courants pédagogiques dits constructivistes et socioconstructivistes (Tardif, 1993; Morrisette et Compaoré, 2012). La pratique de l'évaluation formative est caractérisée par la manifestation de certains concepts clés, notamment : la régulation, la rétroaction, la réflexion, l'auto-évaluation, etc., en vue d'encourager l'élève dans son processus d'apprentissage. Dans cette optique, la présente recherche vise à connaître la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages; cette étude vise aussi à cerner l'impact de l'évaluation formative au regard de la progression des apprentissages des élèves. La technique d'échantillonnage intentionnel a été utilisée pour constituer un échantillon de 10 participants au niveau du premier cycle du secondaire sur la base d'un seul critère. Il s'agit des personnes pratiquant l'évaluation formative des apprentissages et jouissant d'au moins cinq ans d'expérience dans leur profession. L'analyse des données issues de l'entrevue individuelle révèle que l'évaluation comme fonction d'aide à l'apprentissage est peu utilisée dans la pratique des enseignants-es du premier cycle du secondaire. Les résultats révèlent aussi certains défis liés à la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage pour favoriser la réussite des élèves.

Mots clés : Évaluation formative, évaluation en aide à l'apprentissage, progression des apprentissages, régulation des apprentissages, méthodes qualitatives.

ABSTRACT

In the 21st century, some educational researchers are placing particular emphasis on formative assessment as a learning support function. The latter is implemented with the aim of improving the quality of assessment practices and supporting students in their learning. For example, the Quebec School Training Program (PFE, 2006) calls for assessment during learning, to help students progress in their learning. This formative evaluation reverses the perspective, as its aim is to ensure regulation in the service of the student. Its essence lies in learning theory, influenced by constructivist and socioconstructivist pedagogical trends (Tardif, 1993; Morrissette and Compaoré, 2012). The practice of formative assessment is characterized by the manifestation of certain key concepts, including regulation, feedback, reflection, self-evaluation, etc., with a view to encouraging the student in his or her learning process. The aim of the present research is to gain insight into the perceptions of educational players who use formative assessment to regulate learning; this study also aims to identify the impact of formative assessment on the progression of student learning. A purposive sampling technique was used to select a sample of 10 junior high school participants based on a single criterion. These were people practicing formative learning assessment and have at least five years' experience in their profession. Analysis of the individual interview data reveals that assessment as a learning support function is little used in the practice of lower secondary school teachers. The results also reveal certain challenges related to the implementation of learning strategies to promote student success.

Keywords: Formative assessment, learning support assessment, learning progression, learning regulation, qualitative methods.

INTRODUCTION

L'évaluation formative est incontournable dans la sphère de l'éducation et de la formation. Cela s'est produit grâce à la mise en œuvre de modifications dans les programmes éducatifs de certains pays, en particulier le système éducatif de l'école québécoise. En effet, cette importante modification concerne l'approche traditionnelle de l'évaluation formative, à savoir les programmes par objectifs ou le paradigme de l'enseignement, afin de donner une plus grande place à l'évaluation en tant qu'aide à l'apprentissage, ainsi que les pratiques visant à soutenir l'apprentissage (Stiggins, 2009 ; CSE, 2018, cité dans Fontaine et al., 2020). De ce fait, l'évaluation formative est considérée comme l'une des puissantes stratégies pédagogiques permettant aux élèves de progresser dans leurs apprentissages, mais aussi de s'autoréguler. Il est également prévu d'impliquer l'élève dans son apprentissage afin qu'il puisse utiliser de nombreux outils pour améliorer ses compétences (Mastracci, 2017; Talbot, 2009; Fontaine et al., 2020). Ainsi, l'enseignant a pour objectif d'aider l'élève à développer ses habiletés et d'inventer de nouvelles actions pour faciliter l'apprentissage selon la vision de la *Politique d'évaluation des apprentissages*.

Dans cette foulée, l'évaluation formative est devenue partie prenante de l'action pédagogique. Elle doit non seulement vérifier la construction des connaissances, « mais aussi de s'ouvrir sur une réflexion pédagogique et didactique visant à réguler les pratiques d'enseignement menées par l'enseignant en vue d'améliorer la qualité de l'apprentissage. » (Talbot, 2009, p. 5). En fait, depuis deux décennies le nouveau programme de la *Politique d'évaluation des apprentissages* de l'école québécoise est établi pour améliorer les pratiques d'évaluation formative. Ce programme était élaboré dans le but de placer l'élève au centre de son apprentissage. Cela dit, il revient à l'élève de construire ses propres connaissances plutôt que celles transmises par l'enseignant ; car il prétend que personne ne peut apprendre à la place d'un autre. C'est pourquoi une importance particulière est accordée à la première fonction de l'évaluation en vue d'aider l'élève à développer son plein potentiel, mais aussi pour qu'un plus grand nombre d'élèves réussissent.

Dans cette lignée, l'évaluation formative a des avantages et quelques inconvénients. Parmi ces avantages, l'évaluation formative est au service de l'apprentissage et sa pratique aide les enseignants à recueillir les informations indiquant les besoins des élèves. Cependant, la mise en

application de la pratique d'évaluation formative est un processus qui demande beaucoup de temps, considéré comme l'un des inconvénients. Par ailleurs, il est à noter que la pratique d'évaluation formative dans les salles de classe devrait donc se modeler sur le courant théorique de l'apprentissage dit constructiviste et socioconstructiviste ou le paradigme de l'apprentissage. Cela dit, l'évaluation formative qui est désormais aide à l'apprentissage ne saurait donc plus demeurer la même que celle qui était pratiquée dans la conception antérieure.

En effet, certains chercheurs accordent de l'importance à l'évaluation formative et n'ont pas mis en évidence les points de vue des acteurs éducatifs, par exemple, les enseignants, les conseillers pédagogiques et le directeur de l'établissement. Il est important de s'intéresser à l'évaluation formative comme aide à l'apprentissage, car elle est la complémentarité de la deuxième fonction de l'évaluation des apprentissages. Pour cela, on se demande quel est l'impact réel de l'évaluation en soutien à l'apprentissage ? C'est dans cette perspective que cette étude est portée sur la première fonction de l'évaluation qui vise à soutenir l'apprentissage de l'élève au niveau du premier cycle secondaire. Cette recherche portera sur cinq chapitres.

Dans le premier chapitre, la problématique exposera le contexte dans lequel s'appuie cette recherche ; d'une part, un contexte qui cherche à montrer le rôle qu'impliquent les deux fonctions de l'évaluation des apprentissages et leur contribution respective ; d'autre part, l'évaluation formative, par ses caractéristiques, son utilité, les défis qui sont liés à sa fonction d'aide à l'apprentissage. Ensuite, par une exploration des écrits et des expériences pratiques, les principaux aspects du problème de recherche vont être indiqués. Pour élucider la compréhension de tout un chacun, cette étude s'appuiera sur des sources écrites visant à formuler la question de recherche et, enfin, à montrer la pertinence scientifique et sociale de cette recherche. Le deuxième chapitre présentera le cadre théorique. Les concepts clés de cette étude seront développés à l'aide de la théorie de l'apprentissage influencée par une approche par compétences. Pour y parvenir, nous ferons un bref résumé sur la conception antérieure de l'évaluation formative. Le troisième chapitre sera consacré à la méthodologie utilisée pour recueillir, analyser et interpréter les données. Le quatrième chapitre fera la présentation et l'interprétation des résultats de l'analyse. Le cinquième chapitre sera consacré à la discussion des résultats. Cette discussion portera sur l'analyse des résultats en lien avec l'objectif de la recherche, la problématique et le cadre théorique, tout en tenant compte des limites de cette étude.

Enfin, une conclusion bouclera le tout, mettant en lumière les points forts et les points faibles de cette étude. Nous tenterons aussi d'envisager les perspectives à avenir et proposer une solution au problème de recherche en formulant une recommandation qui prendra en compte les résultats attendus.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 Introduction

Dans les pays occidentaux, plus particulièrement au Québec, il y a depuis deux décennies, l'évaluation suscite des débats appropriés sur son utilité comme processus de formation et de régulation de système d'éducation. En effet, les chercheurs, les décideurs, c'est-à-dire les responsables du ministère de l'éducation de l'école québécoise ont tenté de cerner le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage, notamment l'évaluation formative, dans le but d'améliorer la qualité des pratiques de l'évaluation et soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Cela dit, il s'agit des pratiques qui sont destinées à être utilisées dans différents contextes, en variant les modalités de travail et les activités d'apprentissages. Dans ce contexte, l'évaluation formative renvoie à des méthodes et des outils pertinents dans le but de fournir des informations utiles aux enseignants et aux apprenants.

1.1.1 Les deux fonctions de l'évaluation des apprentissages

On reconnaît à l'évaluation des apprentissages deux fonctions : « aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences » (MEQ, 2006), qui agissent en complémentarité (MEQ, 2003, cité dans Fontaine *et al.*, 2020, p. 9). Tout d'abord, l'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage se réalise en cours d'apprentissage pour soutenir la progression des élèves. Elle vise à réguler les apprentissages et constitue une aide adéquate pour les enseignants afin de réguler leur propre enseignement (Depover & Noël, 1999; Allal, 2007; Mottier Lopez, 2012). Elle fournit aussi aux élèves et aux enseignants un retour d'information de façon régulière sur les progrès réalisés par rapport à leurs objectifs d'apprentissage. (Durand & Loye, 2014). L'évaluation pour soutenir l'apprentissage est un processus qui engage l'élève de façon active dans ses propres démarches d'apprentissage et contribue aussi à son autorégulation (Leroux & Belair, 2015, cité dans Mastracci, 2017; Laveault, 2012; Boekaerts *et al.*, 2002, cité dans Allal & Mottier Lopez, 2007). Par exemple, Louis (2004), Schunk & Zimmerman (1994) définissent l'autorégulation comme : « l'engagement de l'élève dans la tâche à accomplir; le processus par lequel les élèves activent et déploient des conduites cognitives et affectives qui sont orientées systématiquement vers un but à atteindre. » (Louis, 2004; Schunk et Zimmerman, 1994, cité dans Depover et Noël,

1999, p. 44). En effet, l'évaluation formative contribue à l'amélioration des résultats scolaires; elle a pour but de soutenir les élèves dans l'acquisition de connaissances et le développement de leurs compétences (MEQ, 2003). Pour Talbot (2009), la principale fonction de l'évaluation formative est de « contribuer à une bonne régulation de l'activité d'enseignement et d'apprentissage. » (Talbot, 2009, p. 91).

L'évaluation des apprentissages dans une fonction de reconnaissance des compétences conduit à une « décision administrative »; elle a une visée « sommative et certificative. » (Gérard, 2013, p. 77). L'évaluation sommative réfère davantage à la sanction et s'effectue à la fin d'une séquence d'apprentissage ou à la « fin d'un cours ». Elle permet de dresser un « bilan des acquis de l'élève » (Hadj, 1997, cité dans Talbot, 2009, p. 99; William, 2010) et ce, en vue de prendre une décision en termes de redoublement ou de passage à une classe supérieure. D'autre part, l'évaluation certificative renvoie à la certification de l'atteinte des compétences à la fin d'un cycle. Elle a une fonction sociale très significative et influence les pratiques pédagogiques. (Durand & Chouinard, 2012; Talbot, 2009; Hadji, 2012). En effet, « l'évaluation de l'apprentissage vise à rendre compte au niveau du développement des compétences » et ce, après un ensemble d'activités d'apprentissages (MEQ, 2003, p. 30). Ainsi, l'évaluation des apprentissages au secondaire, cadre de référence pour constituer le résultat disciplinaire, mentionne que la fonction de reconnaissance des compétences contribue à une compréhension commune des résultats scolaires par les parents, les élèves et les acteurs éducatifs (MELS, 2006).

En résumé, les deux fonctions de l'évaluation ont pour but de contribuer à la réussite des élèves (MELS, 2006). Toutefois, l'évaluation pour soutenir l'apprentissage joue un rôle décisif, car elle a pour but de préparer les élèves à mieux réussir leurs évaluations sommatives et certificatives, et être au service du plus grand nombre selon les besoins individuels de chacun (Mastracci, 2017; Hadji, 2012, p. 207; Mottier Lopez, 2015b).

D'ailleurs, il est à noter que le nouveau programme (PFEQ) connu sous l'appellation de *Réforme*, (MEQ, 2001), était mis en œuvre par rapport aux dérives des programmes par objectifs où certains élèves faisaient face à de grandes difficultés d'apprentissage. Par exemple, « le taux de redoublement des élèves du primaire était très élevé et le niveau d'abandon scolaire demeurait à plus de 30% dans l'ensemble du Québec » (Durand et Chouinard, 2012, p.32). Cependant, malgré

ce changement de cap et tous les avantages qu'offre l'évaluation pour soutenir l'apprentissage, les résultats ne sont pas ceux souhaités quant à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des élèves. En effet, le but d'une telle évaluation est de favoriser le progrès individuel de l'élève pour qu'il y ait un plus grand nombre de réussites, et ce, grâce à un processus nommé régulation des apprentissages chez plusieurs auteurs (Durand & Chouinard, 2012; Allal & Mottier Lopez, 2007). Il faut souligner que les pratiques pédagogiques actuelles sont encore loin de cet idéal, puisque l'utilisation pédagogique à des fins formative lors de l'évaluation ne garantit pas toujours le succès (William, 2010). Comment peut-on expliquer cette situation?

1.1.2 Défis liés à la fonction d'aide à l'apprentissage

Pour Morrissette (2010), l'étude de l'évaluation formative des apprentissages semble relever d'initiatives isolées du fait qu'il n'y ait pas un partage significatif avec la communauté scientifique (Morrissette, 2010). Cela dit, dans le contexte enseignement/apprentissage, l'évaluation formative devait se faire dans une approche collaborative avec des enseignants.es de différentes disciplines, afin de construire et de clarifier ensemble le savoir-faire, le savoir-agir par le biais des principes pédagogiques et méthodes réflexives. De plus, il est à noter que dans le monde anglophone, l'évaluation formative est centrée sur la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1968); une conception influencée par la théorie behavioriste où l'apprentissage est fondé sur le contrôle des comportements de l'élève (Vienneau, 2017, cité dans Fontaine *et al*, 2020). Pour ce qui est du monde francophone, la conception de l'évaluation formative est basée sur le modèle cognitiviste. L'apprentissage étant considéré comme un processus actif et constructif, selon le moment où il est mis en œuvre (Allal, 1979, cité dans Morrissette, 2010). Dans cette foulée, il a fallu du temps pour concilier ces deux conceptions de l'évaluation formative. Ainsi, « quarante ans plus tard [...], il devient possible de se donner une représentation du domaine aujourd'hui constitué. » (Morrissette, 2010, p. 1). D'autres chercheurs, en particulier Köller (2005), ont constaté que les revues scientifiques traitent de nombreuses avancées dans le champ de l'évaluation formative, mais s'intéressent peu aux effets des pratiques d'évaluation formative sur les élèves (Köller, 2005, cité dans William, 2010).

Dans cette même optique, force est de constater que l'évaluation formative en tant qu'aide à l'apprentissage semble poser des problèmes lors de la mise en œuvre dans les salles de classe, parce

qu'elle a une utilisation limitée. Parmi les problèmes identifiés considérant que le nouveau programme de formation de l'école québécoise préconise une évaluation au cours de l'apprentissage afin d'aider l'élève à progresser dans son apprentissage, il faut noter que les pratiques d'enseignement qui font de la place à la rétroaction, à la réflexion et à l'auto-évaluation (McCallum, 2018; Lison & St-Laurent, 2015 ; Morrissette, 2015), en vue d'encourager l'élève dans son processus d'apprentissage, ne sont pas utilisées parce qu'elles requièrent du temps. Par exemple, la planification et les différents exercices sont un processus d'épuisement et la moindre recommandation ne peut être mise en œuvre à tout moment (Younès & Gaime, 2012; Cissé, 2016). Ainsi, Jorro (2006) affirme dans Laurier (2014) :

Pour beaucoup d'enseignants, les attentes associées aux deux fonctions principales de l'évaluation des apprentissages (régulation des apprentissages et reconnaissance des compétences) étaient trop élevées. On leur demandait de concilier divers rôles qui demandent du temps et des efforts supplémentaires et les amènent à adopter des postures parfois inconciliables allant de celle du conseiller et ami à celle du juge et contrôleur. (Jorro, 2006, cité dans Laurier, 2014, p. 42)

La place de l'évaluation formative dépendait de la conception de l'enseignement-apprentissage centré sur le contenu. L'évaluation est axée sur la pédagogie de la maîtrise, le programme, le curriculum, autrement dit, dans une approche par objectifs. Cette même approche pédagogique a ses limites dans la façon dont les acteurs en éducation pratiquent l'évaluation formative. Au cours de notre expérience, la majorité des enseignants-es dans d'autres systèmes éducatifs, notamment le système éducatif haïtien, ont remis toujours en question le nombre d'heures qu'ils doivent fournir à cause des différentes notions à enseigner dans une discipline donnée. Toutefois, ils restent cantonnés dans la pratique traditionnelle en pratiquant l'évaluation formative sous forme de sanctions, des tests ou des exercices qui renvoient particulièrement à des mesures quantitatives (Haladyna, 2004, cité dans Morrissette, 2010). On pourrait dire que le formatif se limite pour ainsi dire à du *micro sommatif provisoire suivi de remédiations* (Perrenoud, 1997). Certains chercheurs, comme Morrissette et Maheux (2008), affirment que l'évaluation formative se présentait souvent sous forme *micro sommative continue*, c'est-à-dire, qu'elle permet d'apporter des correctifs à l'enseignement après chaque unité. Ce qui rend les élèves passifs dans leur apprentissage et le résultat obtenu est comme leur principale motivation (Morrissette & Maheux, 2008).

Par ailleurs, cette manière de concevoir l'évaluation formative des apprentissages semble pourtant ne pas aider l'apprenant à réutiliser ses acquis antérieurs ou ses ressources dans d'autres contextes. À cet effet, certains auteurs comme Allal et Mottier Lopez (2007) disent que la régulation renvoie à un ajustement en cours de processus d'apprentissage; elle est constructive et s'intéresse à des objets d'apprentissages qui favorisent l'intégration et la mobilisation de connaissances (Morrisette, 2010; Allal, & Mottier Lopez, 2007; Laveault, 2009). Cependant, en ce qui a trait au passage de l'interprétation des résultats de l'élève quant à l'application de stratégies efficaces de régulation, ces activités semblent poser un grand défi pour les enseignants. Ainsi, Laveault (2009) affirme : « tant que le passage de l'interprétation à l'action ne se [réalise pas de façon efficace], l'évaluation formative ne pourra donner sa pleine mesure. » (Laveault, 2009, p. 8). Pour Morrisette (2010) : « les défis que l'évaluation formative des apprentissages impliquent, la formation portant sur le développement professionnel des étudiants.es en éducation [devient] nécessaire » (Morrisette, 2010, p. 19). L'étude de Gouin & Hammel (2015), montre les défis que rencontrent les formateurs de stagiaires selon leur perception de l'évaluation formative en cours d'apprentissage. Cette évaluation permet aussi de dresser leur progression. Toutefois, les formateurs de stagiaires ne perçoivent pas tous leur rôle de la même façon à l'intérieur du processus de professionnalisation. Ensuite, les pratiques de supervision sont peu connues et peu partagées. Cette façon d'accompagner semble laisser une divergence dans l'encadrement et le soutien offert aux formateurs de stagiaires (Bates, 2005; correa Molina, 2008, Bates, & Burbank, 2008; Hawkey, 1997, cité dans Gouin & Hammel, 2015). De plus, les enseignants, les formateurs de stagiaires reçoivent des séances de formation dans un contexte particulier, pour ainsi dire *juste au cas*; mais les suivis dans les salles de classe sont absents (Gouin & Hammel, 2015).

En effet, Younès & Gaime (2012) ont mené une recherche dans un collège en France auprès des enseignants et des élèves d'une classe de 3^e secondaire sur le sens et la mise en œuvre de l'évaluation afin de repérer la dimension formative et les déterminants. Ces chercheurs soutiennent que la notion d'évaluation en soutien à l'apprentissage reste encore dans les faits et peu développée, particulièrement en France, peu mobilisée au niveau du secondaire. Pour ces mêmes chercheurs, une telle évaluation semble limitée au contrôle des connaissances et au classement des élèves (Younès & Gaime, 2012).

Ensuite, la recherche de Cissé (2016) au niveau secondaire et celle de Benjamin (2023) au niveau primaire, révèlent que la pratique d'évaluation formative de certains enseignants reste toujours axée sur la pédagogie par objectifs. De plus, Cissé affirme qu'il y a un certain décalage entre l'évaluation prônée par la nouvelle politique et les pratiques qui se font dans les classes (Cissé, 2016, p. Vii; Benjamin, 2023). Certains enseignants attestent qu'ils pratiquent l'évaluation formative sous forme de tests, des exercices répétitifs, ce qui rend leur tâche complexe. D'autres se sentent dépourvus quant à la préparation que cette pratique demande (Mastracci, 2017). Compte tenu des besoins très diversifiés des élèves, cette façon de pratiquer l'évaluation formative dans les salles de classe pose différents problèmes puisqu'on utilise juste une facette de l'évaluation formative. Par exemple, Morrissette (2011) avance, dans une étude publiée dans la revue « Revue des sciences de l'éducation de McGill », que :

As was suggested in the profile of research on formative assessment, teachers' practices are often judged according to the yardstick of decontextualized theoretical models [...] De nombreuses recherches ont montrés le potentiel de l'évaluation formative en modèles théoriques et normatifs par rapport auxquels, les pratiques des enseignants sont souvent perçues sous l'angle du déficit et décontextualisées [...] (Morrissette, 2011, cité dans la revue des sciences de l'éducation, p. 251).

Pour Cardinet, cité dans Hadji (1992), « l'évaluation formative est mise au service d'une pédagogie de maîtrise, visant à conduire des élèves différents à une maîtrise égale des capacités visées. » (Hadji, 1992, p. 115). Dans cette optique, nous pouvons demander si l'évaluation formative remplit réellement sa fonction comme aide à *l'apprentissage*. Toutefois, une telle pratique d'évaluation formative peut paraître difficile s'il n'y a pas un leadership participatif des directeurs d'école et l'accompagnement des conseillers pédagogiques en vue d'assurer la qualité des services éducatifs offerts aux élèves. Le leadership peut être défini comme « [l'habileté], l'influence qu'une personne exerce sur les membres de son organisation, [afin de les amener à contribuer efficacement] au processus de développement. » (Moisset, *et al.* 2018, p. 422). Pour certains auteurs comme Colletterte, Pelletier & Turcotte (2013), le directeur est considéré comme celui qui détient l'expertise pédagogique. En effet, le directeur est aussi appelé « formatif ou instructionnel [qui] s'exerce au niveau des processus d'enseignement et d'apprentissage, de l'efficacité pédagogique et enseignante en lien avec les rendements scolaires. » (Colletterte, Pelletier & Turcotte, 2013; Lapointe, 2002, 2005; Le Fevre & Robinson, 2015, cités dans Moisset, *et al.* 2018, p. 423). Les

conseillers pédagogiques, quel que soit l'ordre d'enseignement auquel ils sont associés, ont pour devoir de soutenir les équipes enseignants.es dans leurs pratiques pédagogiques; autrement dit, ils exercent un rôle d'influence pédagogique. À cet égard, Legendre (2005, p. 286) dans *Le Dictionnaire actuel de l'éducation* soutient qu'un conseiller pédagogique est « une personne chargée dans une commission scolaire, de conseiller le personnel-cadre des services d'enseignement et celui des établissements d'enseignement, et d'assurer l'animation pédagogique auprès des enseignants, notamment en matière d'innovation pédagogique, [...]. » Dans cette posture, il semble qu'il est important de demander comment les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école exercent leur influence pédagogique pour que l'évaluation soit au service de l'apprentissage.

1.1.2.1 L'évaluation formative fonction d'aide à l'apprentissage

Tout d'abord, l'évaluation formative est utilisée pour la 1^{ère} fois par Cronbach (1963), cité dans Durand & Chouinard (2012), dans le but d'apporter des correctifs à un enseignement. Ce concept est repris par Scriven (1967) dans le domaine de l'évaluation du programme et des moyens d'enseignement (Talbot, 2009). Bloom (1968), Hasting et Madaus (1981) ont spécifiquement transposé l'évaluation formative au domaine de l'évaluation de l'apprentissage de l'élève en l'associant à la pédagogie de la maîtrise (Durand & Chouinard, 2012 ; Scallon, 1988, cité dans Hadji, 1992).

Selon la *Politique de l'évaluation de l'école québécoise*, l'école a une triple mission : celle d'instruire, de socialiser et de qualifier (MEQ, 2006). Actuellement, une grande transformation s'opère dans le domaine d'éducation considérée comme un art, et d'autres aspects de la vie apportent de nouveaux défis à cause de ce changement. Ce dernier semble susciter de l'intérêt chez les chercheurs et les décideurs en prenant de nouveaux moyens de prôner une nouvelle manière de pratiquer l'évaluation, notamment l'évaluation formative. Celle-ci est basée sur un *curriculum* afin de planifier l'apprentissage, d'inventer différentes stratégies, par exemple, (des imageries mentales, des jeux de rôle dans une présentation orale, etc.), en vue de favoriser le suivi régulier des progrès des élèves. En ce sens, Ettayebi & Defise (2009) définissent le rôle d'un curriculum en ces termes : « Un curriculum est un ensemble d'éléments à visée éducative qui, articulés entre eux, permettent

l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'action pédagogiques et administratifs. » (Ettayebi & Defise, 2009, cité dans Lébeaume, 2020, p. 35).

L'évaluation formative comme *aide à l'apprentissage* est aussi appelée *évaluation en soutien à l'apprentissage* (CSE, 2018, cité dans Fontaine, *et al.* 2020, p. 34). Plusieurs chercheurs tentent de donner une définition à ce concept. Pour Durand et Loye (2014), « l'évaluation formative comme aide à l'apprentissage est placée au centre de l'apprentissage et de l'évaluation. Son rôle décisif se recouvre dans les actions quotidiennes en classe et s'arrime directement au processus didactique » (Durand & Loye, 2014, p. 31). En effet, l'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage engage les élèves dans les activités d'apprentissage et suscite leur curiosité intellectuelle. Elle permet aussi à l'enseignant d'examiner ses pratiques pédagogiques afin de caractériser celles qui produisent les résultats et celles qui ne le font pas. Et ce, à travers le programme de formation, car tout système scolaire a sa propre politique éducative.

Vers la fin du 20^e siècle, de nombreux chercheurs en éducation ont apporté leur réflexion critique en ce qui concerne la fonction de l'évaluation formative, considérée comme une source de régulation des processus d'apprentissage (Crahay, 1986; Allal, 1988; Allal, 1991; De Ketele, 1993; Allal & Mottier Lopez, 2007; Durand & Chouinard, 2012). Dans un même ordre d'idées, Jorro et Droyer (2019) avancent dans l'ouvrage *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* :

L'évaluation formative pour l'apprentissage a une double visée et concerne les deux acteurs de l'interaction : c'est-à-dire elle permet à l'enseignant d'améliorer son enseignement, mais aussi permettant aux apprenants de développer leurs apprentissages au cours de l'évaluation (Jorro & Droyer, 2019, p. 13).

Comme nous pouvons le constater dans la citation précédente, l'auteure souligne l'importance de l'évaluation formative pour l'apprentissage. Cette évaluation implique spécifiquement les deux parties prenantes : l'apprenant-e et l'enseignant-e. D'une part, l'évaluation formative permet à l'élève d'évaluer ses connaissances et ses progrès par rapport aux objectifs d'apprentissage, ainsi que de comprendre ses erreurs afin qu'il puisse s'ajuster. En ce qui concerne l'enseignant, il reçoit des informations sur le progrès des élèves, identifie les zones nécessitant une clarification ou un approfondissement, et adapte ainsi son plan d'action. En d'autres termes, cela consiste à permettre

aux élèves de développer leurs propres récits autour d'une même activité, et l'enseignant-e leur offre un encadrement par des commentaires clairs et constructifs.

Dans cette même optique, De Ketele (2012) tente de caractériser le modèle de l'évaluation pour l'apprentissage en ces termes : « l'évaluation intuitive pragmatique utilise plutôt la sanction, tandis que l'évaluation pour l'apprentissage vise la progression et le développement de l'élève » (De Ketele, 2012, cité dans Jorro & Droyer, 2019, p.25). Ainsi l'évaluation formative requiert une fonction pédagogique de soutien à l'apprentissage, à des fins d'amélioration de l'enseignement et plus généralement du système éducatif. Pour soutenir l'élève dans son apprentissage afin qu'il développe ses compétences, Malcuit *et al.* (1995) soutiennent dans l'ouvrage *Psychologie de l'apprentissage* :

En apprenant à exécuter une tâche, l'individu acquiert des habiletés de stratégies d'attention ou d'apprentissage qui lui servent pour réaliser d'autres tâches subséquentes pouvant être très différentes de celle dans laquelle il a acquis les habiletés d'apprendre à apprendre. (Malcuit *et al.*, 1995, p.183)

Pour Allal *et al.* (1993, p. 81), « L'évaluation formative opère un renversement de perspective; son but est d'assurer une régulation au service de l'élève [...] » Cela dit, l'évaluation en soutien à l'apprentissage aide les enseignants à recueillir les informations qui indiquent les besoins des élèves; celle-ci permet aux enseignants de créer un environnement d'apprentissage constant qui incite chaque élève à se développer. De plus, elle fournit aussi aux élèves et aux enseignants un retour d'information de façon régulière sur les progrès réalisés par rapport à leurs objectifs d'apprentissage. En ce sens, l'évaluation pour soutenir l'apprentissage permet à l'enseignant de fournir une rétroaction à l'élève. Elle requiert aussi de l'enseignant d'inventer différentes stratégies pour pouvoir apprécier et juger les performances, les productions des élèves en fonction d'une compétence qu'on leur demande de développer (Scallon, 2007; Laurier, 2014).

1.1.2.1.1 Le rôle de l'évaluation comme aide à l'apprentissage

L'évaluation en aide à l'apprentissage prend toute son essence dans la théorie de l'apprentissage influencée par les courants pédagogiques dits *constructivistes* et *socioconstructivistes* (Tardif, 1993, cité dans Hivon, 1993; Morrissette & Compaoré, 2012; Pryor & Crossouard, 2008). Elle participe à l'activité globale exercée par l'enseignant sur les apprentissages, par exemple, les approches

pédagogiques et les différentes stratégies d'enseignement (Morrissette, 2015). Cette activité globale met en évidence l'importance des interactions sociales en privilégiant la relation élève maître, mais aussi avec les autres élèves de la classe. Dans une telle approche selon Talbot (2009, p. 30) « l'enseignement doit précéder le développement pour pouvoir le stimuler, particulièrement à travers des pratiques d'évaluation formative ». Dans la même foulée, d'autres chercheurs prétendent que « toute évaluation qui aide l'élève à apprendre, à se développer est formative. [De plus], elle participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un but éducatif » (Perrenoud, 1991, cité dans Durand & Loye, 2014 p. 31).

En effet, l'évaluation pour soutenir l'apprentissage prend toute son importance dans l'approche socioconstructiviste. Par exemple, l'élève joue un rôle actif dans ses apprentissages lorsqu'il participe dans les démarches évaluatives ou l'évaluation en tant qu'apprentissage (évaluation par les pairs, autoévaluation, etc.). Donc, ces démarches peuvent se réaliser à l'aide des courants pédagogiques constructivistes, socioconstructivistes en accordant une attention particulière à l'interaction sociale ou culturelle dans les pratiques quotidiennes (Morrissette, 2010; Morrissette & Compaoré, 2012). Toutefois, cette approche soutient que l'apprentissage revêt un caractère social et fondamental (Durand, *et al.*, 2012). Ainsi, pour Allal et al. (1998), l'évaluation pour soutenir l'apprentissage a pour but : d'« assurer une régulation des processus de formation, c'est-à-dire de fournir des informations sur les résultats d'apprentissage de l'élève par rapport auxquels réside une adaptation des activités de l'enseignement/apprentissage. » (Allal, *et al.* 1998, cités dans Talbot, 2009, p. 88). Dans ce même ordre d'idées, l'évaluation en aide à l'apprentissage a pour but premier d'améliorer l'apprentissage, au lieu de le mesurer. Par exemple, il est à remarquer qu'un test ou un contrôle non noté peut améliorer les connaissances lorsqu'il est question de faire travailler la mémoire de l'élève sur le long terme pour faire progresser l'apprentissage. Enfin, l'évaluation en aide à l'apprentissage contribue davantage à l'amélioration d'apprentissage chez l'élève, car, elle fournit des éléments d'information nécessaire sur les points forts et les points à améliorer de chaque élève.

Synthèse de la problématique

De nombreux chercheurs ont travaillé sur l'évaluation formative et développent les divers avantages qu'elle comporte en vue d'améliorer la qualité d'apprentissage des élèves. Par exemple,

l'évaluation en soutien à l'apprentissage est considérée comme un levier « devant contribuer à contrer ce qui freine les apprentissages. » (Loye, 2019, cité dans Jorro & Droyer, 2019, p.47). Toutefois, de récentes études telles que celles de Cissé (2016) au niveau secondaire et de Benjamin (2023) au niveau primaire ont été réalisées dans un contexte particulier au Canada dans la région de Montréal, province de Québec. L'étude de Cissé cherche à déterminer si les pratiques d'évaluation formative d'enseignants du secondaire sont en accord avec la vision de l'évaluation formative déclinée dans la politique d'évaluation des apprentissages; alors que l'étude de Benjamin quant à l'évaluation en soutien à l'apprentissage est basée sur le vécu des enseignants du primaire dans le quotidien de la classe. En effet, ces recherches relatent les défis auxquels font face la majorité des enseignants.es en ce qui a trait à la mise en œuvre dans les salles de classe, par exemple, « la complexité de l'évaluation formative, le temps et l'effort supplémentaires que cela demande, l'influence de la note, etc., » (Cissé, 2016, p. 93). Ensuite, la recherche de Younès & Gaime (2012) menée auprès des enseignants du secondaire en France et des élèves d'une classe de 3^e secondaire sur l'évaluation formative en contexte, affirment que l'évaluation pour l'apprentissage est peu utilisée, principalement en France dans l'ordre d'enseignement du secondaire, car elle reste encore dans les faits. Pour ces mêmes chercheurs, la pratique de certains enseignants est limitée; puisqu'ils utilisent qu'une facette comme pratique d'évaluation en laissant de côté toutes les richesses qu'offrent l'évaluation formative. Par exemple, les différents outils proposés permettant à l'élève de réguler ses propres apprentissages tels que : *la coévaluation*, *l'autoévaluation*, etc. (Fontaine *et al.*, 2020; Lison & St-Laurent, 2015), comme l'un des moyens qui favorisent la réflexion et la progression de l'élève sont peu utilisés en classe.

Écart entre les effets attendus et les résultats observés

De nombreux chercheurs ont écrit sur la fonction de l'évaluation formative comme « aide à l'apprentissage » et développé les différents outils favorisant le progrès et le développement de compétences de l'élève dans son apprentissage (Morrisette & Comparé, 2012; William, 2010). Par exemple, Morrisette (2010) a tracé un panorama à travers les différents champs disciplinaires sur la conception de l'évaluation formative des apprentissages : tels que l'enseignement des sciences, des langues, etc., et sur la manière dont les enseignants les pratiquent en classe. Sa recherche montre ce qui est déjà réalisé par différents chercheurs en apportant sa contribution qui n'est autre que la formation des futurs enseignants.es. La recherche de Laveault (2009), portant sur

des politiques et des pratiques éducatives quant à des effets attendus en matière d'évaluation en classe démontre l'importance qu'on doit accorder à la formation et à la professionnalisation des enseignants.es. Gouin & Hammel (2015) ont mené une recherche sur la perception de formateurs de stagiaires quant au développement à l'évaluation formative en cours d'apprentissage. Leur étude vise à montrer la nécessité de former des professionnels en mettant l'accent sur la formation pratique des futurs enseignants.es qui se sont inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire.

D'autres chercheurs, comme Younès & Gaime (2012), tentent de repérer la dimension formative et ses déterminants en faisant appel à un milieu pratique dans le but de comprendre le sens, la construction et la mise en œuvre de l'évaluation pour l'apprentissage. La recherche de Cissé (2016) a analysé les pratiques d'enseignants du secondaire en vue de préciser si elles s'accordent avec la vision de l'évaluation formative déclinée dans la politique d'évaluation des apprentissages (Cissé, 2016). La récente étude de Benjamin (2023) au niveau primaire va dans le même sens que Cissé. Ces derniers révèlent que les pratiques d'enseignants restent les mêmes que celles pratiquées dans l'approche par objectifs en ce qui a trait à l'évaluation formative des apprentissages.

Cependant, aucune recherche n'a été faite pour dresser un bilan concernant la réelle utilisation de l'évaluation formative dans la pratique et pour établir son impact réel au regard de la progression des apprentissages des élèves. Il nous paraît donc opportun d'envisager une telle recherche afin de combler cet écart.

Devant ce panorama, quelle posture les enseignants ont-ils adoptée face à l'évaluation formative dans leur pratique? Quelle est leur perception par rapport à la fonction d'aide à l'apprentissage? Autrement dit, quel est l'impact réel de l'évaluation formative au regard de la progression des élèves? Ainsi, la présente étude cherche à connaître ce que pensent les acteurs éducatifs à savoir : les enseignants, les directeurs et les conseillers pédagogiques dans le but de trouver une approche pédagogique qui pourrait être efficace permettant d'améliorer la pratique d'évaluation formative pour que les élèves de l'ordre d'enseignement du secondaire puissent progresser réellement dans leur apprentissage.

1.2 Question de recherche

Certains chercheurs ont travaillé sur l'évaluation formative et identifié les divers avantages qu'elle comporte en vue d'améliorer la qualité d'apprentissage des élèves. Mais, il est à noter que les résultats ne sont pas au rendez-vous, c'est-à-dire qu'il existe un écart entre les attentes quant à la contribution de l'évaluation formative et les résultats observés sur le terrain. Par exemple, Denvir & Brown (1986a; 1986b) soutiennent que l'enseignant pourrait bien prendre en considération les acquis des élèves; concevoir des activités d'apprentissage bien adaptées à l'acquisition de compétences particulières mais souvent, le résultat observé s'écarte de l'objectif fixé (Denvir & Brown, 1986a; 1986b, cité dans William, 2010). Il est nécessaire, si on veut combler cet écart de décrire, mais surtout de comprendre les enjeux tels que vécus par les principaux acteurs; considérant que, dans les récentes études, les chercheurs comme Benjamin (2023), Younès & Gaime (2012) n'ont manifestement pas pris en compte les points de vue des acteurs éducatifs, tels que : enseignants-es, directeurs et des conseillers pédagogiques qui ont pour rôle d'assurer la qualité des services éducatifs offerts aux élèves, pour connaître leurs perceptions par rapport à l'utilisation de la pleine fonction de l'évaluation formative et l'impact d'une telle pratique sur la progression de l'apprentissage des élèves. Ainsi, la question de recherche est formulée comme suit : *Quelle est la perception des acteurs éducatifs quant à la fonction d'évaluation formative comme aide à l'apprentissage au regard de son impact sur la progression des apprentissages des élèves?*

1.2.1 Pertinence scientifique

L'évaluation formative comme aide à l'apprentissage fait l'objet de nombreuses études dans les domaines de l'éducation. Cette intensité d'activités autour de l'évaluation formative illustre bien l'importance accordée à la fonction de l'évaluation visant à soutenir l'élève dans son apprentissage. Les chercheurs tels que, (William, 2010, Morrisette et Compaoré, 2012, Morrisette, 2010, Laveault, 2009, etc.) ont développé certaines stratégies pouvant aider l'enseignant à réguler sa pratique d'enseignement pour qu'un plus grand nombre d'élèves réussissent. Mais, selon les informations recueillies, il paraît qu'on est encore loin de cette réalité puisque la pratique d'évaluation formative des enseignants demeure la même que celle qu'on pratiquait dans la pédagogie par objectifs selon certains chercheurs comme Cissé (2016). Ce qui montre que la vision de la nouvelle Politique d'évaluation pour soutenir l'apprentissage n'est pas encore ancrée dans la

pratique évaluative des enseignants.es en ce qui a trait à la mise en application dans les salles de classe. En fait, l'être humain étant en constante progression, il serait porté à faire face à certains échecs au cours de son apprentissage. Donc, l'évaluation au service de l'apprentissage développée par certains chercheurs est l'un des moyens pour aider l'élève à progresser dans son apprentissage. En ce sens, l'article 22 selon la Loi sur l'instruction publique affirme qu'« il est du devoir de l'enseignant de contribuer à la formation intellectuelle et du développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié » (LIP, art. 22. p. 14).

En effet, des recherches ont été réalisées sur l'analyse des pratiques de l'évaluation formative de certains enseignants, c'est-à-dire des pratiques en lien avec la vision que prône la Politique de l'évaluation et celles qui se font dans les classes. Mais, rares sont les recherches qui se préoccupent de savoir ce que pensent les acteurs éducatifs par rapport à la pleine fonction de l'évaluation formative comme aide à l'apprentissage, puis de montrer son effet sur la progression des apprentissages des élèves. En effet, il est noté que ce sont les enseignants qui pratiquent l'évaluation formative.; cependant, dans les faits, malgré les avantages qu'offre théoriquement l'évaluation formative pour améliorer l'apprentissage, les résultats ne sont pas satisfaisants. D'où l'importance d'aller chercher les points de vue des enseignants.es, directeurs et conseillers pédagogiques principaux acteurs clés pour soutenir l'enseignement, sur l'utilisation de la fonction de l'évaluation formative comme aide à *l'apprentissage*, mais aussi quel est son effet réel au regard de la progression des apprentissages des élèves. De plus, ce même problème produit des effets inattendus dans d'autres systèmes éducatifs, par exemple le système éducatif haïtien, etc., suivant le contexte dans lequel on planifie l'apprentissage.

1.2.2 Pertinence sociale

La pertinence sociale de cette recherche repose sur l'engagement et le développement personnel des élèves comme acteurs principaux de leurs apprentissages afin qu'ils deviennent des citoyens responsables. En effet, l'éducation a un impact sur les possibilités et les potentiels futurs des élèves tout en les aidant à cheminer de façon progressive dans une interaction sociale pour qu'ils développent leur curiosité intellectuelle. Or, l'école est un lieu où l'on doit transmettre et faire acquérir des connaissances, des savoirs fondamentaux visant l'égalité des chances pour une meilleure réussite éducative des élèves. Les résultats positifs pourront les aider à tracer un parcours

professionnel. En ce sens, Legendre (2005) dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, affirme : « La finalité de l'éducation formelle est d'assurer à chaque individu une formation solide dans le but d'acquérir suffisamment d'autonomie afin de poursuivre sa formation personnelle. » (Legendre, 2005, p. 513).

Dans le but de trouver une approche pédagogique qui pourrait être efficace, les enseignants.es, directeurs et les conseillers pédagogiques pourront se disposer à travailler, afin de favoriser un meilleur arrimage entre la gestion du temps et la planification de différents outils qui développent toutes les potentialités qu'offrent l'évaluation comme fonction d'aide à l'apprentissage. Enfin, d'autres retombées sont attendues sur plusieurs plans. Par exemple, la pertinence sociale de cette recherche pourra augmenter la motivation des élèves en leur permettant de mettre des actions en place pour s'améliorer. Elle pourra contribuer à créer un environnement favorable à l'interaction et aux échanges constructifs. Elle pourra aussi mettre en lumière la nécessité de mieux former les enseignants.es pour pouvoir répondre à ces exigences, car la Loi sur l'Instruction publique requiert la formation de l'enseignant à tous les deux ans selon le besoin qui le préoccupe en lien avec le développement de ses compétences (LIP, art. 22.0.1). Plus concrètement en salle de classe, ce projet permettra de soutenir l'élève à l'aide des évaluations interactives fréquentes, mais aussi dans l'acquisition de connaissances, les habiletés à maîtriser pour améliorer ses apprentissages. Ce projet pourra aider l'enseignant à mettre l'accent sur les choix de stratégies pédagogiques et de ressources d'enseignement et d'apprentissage appropriées, et ce, en utilisant les différentes facettes qu'offrent l'évaluation formative des apprentissages (l'autoévaluation, la coévaluation, etc.) afin de guider l'élève. Bref, il permettra aussi aux directeurs, directrices d'école de créer des conditions favorables suivant les principes établis (principe pédagogique, principe culturel, etc.), afin d'orienter les enseignants dans leurs tâches d'enseignement/apprentissage; et aux conseillers pédagogiques de mieux soutenir, accompagner le personnel enseignant dans ses pratiques pédagogiques.

Nous verrons au chapitre suivant plus particulièrement les écrits scientifiques qui ont tenté de répondre directement ou indirectement à cette question de recherche. Ensuite, l'objectif de recherche sera énoncé.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

2.1 Introduction

Le cadre théorique de la présente recherche est centré sur la présentation de certaines approches pédagogiques et l'analyse d'écrits qui développent la pratique d'évaluation formative. D'une façon particulière, ces écrits vont nécessairement contribuer à répondre à la question posée dans la présente étude. Ensuite, nous nous référons à Thouin (2017) pour la façon dont il aborde la recherche scientifique. Selon lui, quel que soit le type de recherche qu'une chercheuse ait entreprise, celle-ci doit respecter les caractéristiques de base en définissant les concepts et les termes scientifiques dont elle se sert (Thouin, 2017). Ainsi, les principaux concepts clés de cette recherche : évaluation formative, évaluation en aide à l'apprentissage, progression des apprentissages des élèves et la régulation feront l'objet d'une définition opérationnelle pour pouvoir mieux les cerner. Enfin, l'objectif de poursuivre cette recherche est énoncé.

2.1.1 L'évaluation formative

Pour Pelpel (2005, p. 217) « L'évaluation formative fait donc partie intégrante de l'apprentissage, du processus éducatif normal », tant pour l'élève que pour l'enseignant. Dans le monde de l'éducation, l'évaluation est une caractéristique d'une théorie de l'apprentissage et s'arrime par conséquent à une approche pédagogique (Talbot, 2009 ; Bouallag, 2006). En ce sens, à travers les théories de l'apprentissage, il semble intéressant de passer en revue le concept de l'évaluation formative selon la conception antérieure en faisant un résumé succinct; ensuite, de définir l'évaluation comme fonction d'aide à l'apprentissage selon le modèle constructiviste et socioconstructiviste dans une approche par compétences.

2.1.2 Le concept d'évaluation formative

Tout d'abord, l'appellation *évaluation formative* vient des travaux de Cronbach (1963) qui mobilisa le concept pour faire référence au fait de corriger les erreurs ou de réviser un cours (Durand & Chouinard, 2012). Ensuite, ce concept a été introduit par Scriven (1967) et a été mis en opposition à celui de l'évaluation sommative dans le cadre de l'évaluation des programmes et des moyens d'enseignement. Dans cette perspective, Bloom (1968), Hasting & Madaus (1971) ont

intégré l'évaluation formative dans le modèle d'une pédagogie de maîtrise en l'appliquant à l'apprentissage des élèves (Scallan, 1988, cité dans Hadji, 1992). En effet, la communauté scientifique en éducation tant francophone qu'anglophone vers 1980 a adopté la distinction entre l'évaluation formative et sommative (Mottier Lopez, 2015). Par la suite, l'évaluation formative est intervenue au cours d'un apprentissage pour pouvoir y apporter une amélioration ou des corrections nécessaires (Scallan, 1988, cité dans Talbot, 2009). En effet, l'évaluation formative se définit ainsi :

Une évaluation qui intervient, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. (De Landsheere, 1992, 125)

Dans ce contexte, l'évaluation formative est souvent pratiquée après une tâche spécifique. Celle-ci permet de mettre en lumière les difficultés liées à l'apprentissage en vue de fournir à l'élève des renseignements sur les obstacles à surmonter. Ensuite, l'évaluation formative permet de déterminer si les élèves ont des acquis nécessaires pour pouvoir poursuivre une nouvelle séquence d'apprentissage. Cela montre que l'apprentissage ne s'effectue pas sur un contenu global pour que l'élève puisse apprendre de façon significative. Partant de ce domaine qui est d'ordre cognitif, selon la taxonomie de Bloom dans Pelpel (2005, p. 22), c'est la « mémoire qui est concernée où l'accent est mis sur la manière dont l'élève est capable d'organiser des matériaux pour obtenir un certain résultat, soit en découvrant un nouveau matériel, soit en utilisant un matériel déjà connu ». En fait, les matières enseignées en classe sont basées sur la connaissance dans le cadre du développement d'habiletés intellectuelles et techniques. Dans ce cas, l'élève doit démontrer par des comportements observables qu'il maîtrise ces matières. L'enseignant, quant à lui, doit être « attentif à certains comportements [de l'élève]. » (Crahay, 1986, cité dans De Ketele, 1993, p. 138). Dans cette foulée, l'évaluation formative semble bien prise en charge par l'enseignant. Ce dernier est placé comme celui qui en sait plus et doit prévoir ce qui va arriver pour le faire savoir. Par exemple, Astolfi (2020), Goupil & Lusignan (2016) démontrent que l'enseignant doit poursuivre un objectif observable, mesurable et quantifiable afin de relier une tâche complexe à un objectif d'apprentissage. L'élève, quant à lui, doit être capable d'exécuter l'objectif attendu à la fin d'une séquence en suivant une progression établie du plus simple au plus complexe. Il est à noter que l'erreur est perçue de façon négative. Cette responsabilité repose sur l'enseignant, le concepteur du

programme, qui doit s'adapter au niveau réel de ses apprenants (Astolfi, 2020; Goupil & Lusignan, 2016).

Dans une telle activité d'enseignement, on prétend que l'élève ne bénéficie pas toujours du profit maximum d'un processus auquel il a peu coopéré. En effet, Tardif (1993, cité dans Hivon, 1993, p. 33) mentionne : « lors du traitement d'informations à des fins d'apprentissage, l'élève, comme toute personne, ne peut photocopier l'ensemble des informations qui sont mises à sa disposition ». Cela dit, l'élève doit être en mesure de mettre l'accent sur les informations les plus importantes suivant le contexte de l'apprentissage pour en arriver à le décontextualiser afin de construire le savoir. En fait, cette façon de concevoir l'apprentissage relève du modèle constructiviste. Toutefois, on peut noter que l'élève reçoit de l'information de façon régulière sur sa progression vers l'atteinte des objectifs, mais il ne joue qu'un rôle passif dans l'apprentissage en raison de sa motivation qui est liée au résultat obtenu (Legendre, 2004, cité dans Fontaine *et al.*, 2020). Cette conception de l'évaluation formative relève de la théorie du behaviorisme. Elle contribue à des activités pédagogiques indépendantes, ne permettant que « l'acquisition de savoirs par la mémorisation » (Vienneau, 2017, cité dans Fontaine *et al.*, 2020, p. 4). Ainsi, le tableau repris et adapté de (Tardif, 1992, cité dans Hivon 1993) nous sert de guide dans le tableau 2.1 pour mieux rendre explicite la conception de l'évaluation formative susmentionnée et influencée par l'approche du behaviorisme.

Tableau 2.1 L'évaluation formative

Théorie de l'apprentissage influencée par l'approche du behaviorisme.	
Apprentissage	➤ Centré sur le comportement observable, mesurable et quantifiable. Le résultat et la performance sont essentiellement conditionnés. (Goupil et Lusignan, 2016; Astolfi, 2020) ➤ Centré sur la mémorisation (Pelpel, 2005)
Enseignement	➤ Centré sur l'enseignant.
Enseignant	➤ Décompose une activité complexe en une succession de tâches simples à résoudre et il propose des renforcements. L'erreur repose sur l'enseignant, le concepteur du programme. (Astolfi, 2020, Crahay, 1986, cité dans de Ketele, 1993)
Élève	➤ L'élève effectue des tâches en suivant une progression établie du plus simple au plus complexe. Il est passif et l'erreur est perçue de façon négative.
Pratique d'évaluation formative	➤ L'évaluation s'effectue par des comportements observables et l'interprétation des résultats se déroule en fonction des conditions externe à l'apprentissage. Par exemple, elle se porte sur les réponses des élèves plutôt que sur leur démarche intellectuelle (Durand & Chouinard, 2012). La mesure des acquis peut se faire avec des instruments formels comme : test, examen, etc. Les exercices correctifs peuvent être individuels ou collectifs et se font sous différentes formes, soit la reprise de l'enseignement par l'enseignant ou la révision de la matière par l'élève.

Par ailleurs, ce concept s'est graduellement distingué à partir d'un cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages (MELS, 2006), en vue d'identifier et d'analyser les difficultés cognitives de chaque apprenant. Par exemple, l'évaluation ne sera pas seulement réservée aux bilans sommatifs des performances des élèves ; mais, l'enseignant n'a qu'à inventer de nouvelles stratégies d'évaluation formative à l'issue de son enseignement. Dans cette logique, Scallon (2000) propose de concevoir l'évaluation formative comme une démarche qui s'adhère dans la pratique enseignante pour s'assurer que les élèves progressent dans leur apprentissage (Scallon, 2000, cité dans Fontaine *et al.*, 2020). C'est ainsi qu'une importance particulière est accordée aux élèves dans

leur processus éducatif à travers une action concrète appelée : *régulation des apprentissages* afin de les aider à progresser dans leur apprentissage. Cette façon de concevoir l'évaluation formative selon la *Politique de l'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003), amène les acteurs en éducation, en particulier le ministère de l'éducation de l'école québécoise à prôner de nouvelles approches de l'évaluation pour l'apprentissage. Dans cette perspective, nous tenons à développer l'évaluation formative comme fonction *d'aide à l'apprentissage* en nous appuyant sur le modèle théorique constructiviste et socioconstructiviste dans une approche par compétences.

2.2 L'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage

L'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage est un processus qui sert à soutenir l'élève dans sa démarche par le biais de la rétroaction afin qu'il puisse améliorer son apprentissage. Cette évaluation est au profit de l'élève : « elle favorise son engagement et le développement des habiletés de métacognition » (Scallon, 2015; Durand et Chouinard, 2016, cités dans Fontaine et al., 2020, p.10). À cet effet, Fontaine et al. (2020) soutiennent que : « l'élève à qui on donne l'occasion de s'autoévaluer et d'être stimulé davantage dans sa démarche d'apprentissage sera en mesure de réguler ses propres apprentissages » (Fontaine *et al.*, 2020, p. 10). La nouvelle conception de l'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage a plusieurs appellations selon Durand & Chouinard (2012) : Évaluation en soutien à l'apprentissage, évaluation pour l'apprentissage ou au service de l'apprentissage. Ce concept amène à différents types de régulation : une régulation de l'apprentissage par l'enseignant, une régulation de l'apprentissage par l'élève ou l'autorégulation, et une régulation des actions pédagogiques. Par ailleurs, à travers les pédagogies actives, pour William (2014), une évaluation qui fonctionne de manière formative, c'est :

Dans la mesure où les enseignants, les apprenants ou leurs pairs recueillent, interprètent et utilisent les données relatives aux résultats des élèves pour prendre des décisions sur les prochaines étapes de l'enseignement qui seront probablement meilleures ou mieux fondées que les décisions qu'ils auraient prises en l'absence des données recueillies.

To the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Black et William, 2009 p. 9, cité dans William 2014, p. 5)

Dans ce même ordre d'idées, Mottier Lopez (2023) relate les actions pédagogiques qui résultent du concept d'évaluation formative :

Les résultats que les évaluations formatives produisent, fournissent une information à l'enseignant et à l'élève, permettant notamment de différencier les activités didactiques au regard des besoins des élèves [ainsi que pour ceux] de bon niveau scolaire et de repérer des problèmes d'apprentissage ou d'enseignement. Les évaluations formatives donnent lieu à des rétroactions ou feedbacks : elles sont exploitées pour réguler [en vue] d'adapter l'enseignement et soutenir l'autorégulation de l'élève. Elles peuvent être formelles ou informelles, instrumentées [c'est-à-dire] sous forme papier crayon avec des grilles d'autoévaluation, des listes de vérification, etc. ou dans l'interaction par l'observation. (Mottier Lopez, 2023, pp. 10-11, cité dans Lafontaine et Toczec-Capelle, 2023, pp. 11-12).

La nouvelle fonction de l'évaluation formative requiert des démarches actives, de savoirs, de savoir-faire et savoir-être des acteurs éducatifs pour faire progresser l'élève dans son apprentissage. De plus, le *Dictionnaire de la formation et du développement personnel* définit l'évaluation formative comme : « une évaluation en cours de formation, dont le but est de permettre à une personne de tester ses acquis en matière de savoirs, de savoir-être ou de savoir-faire. » (Bellenger et Pigallet, 1996, p. 177). Dans la même foulée, on définit le savoir, savoir-faire en ces termes :

Le savoir est le résultat d'une activité d'apprentissage, quelles que soient la nature et la forme de celui-ci : imitation, effet de l'action pédagogique, etc., le savoir s'actualise dans des situations et des pratiques. Quant au savoir-faire, il renvoie toujours aux habiletés ou aux compétences de ceux qui les mettent en œuvre, c'est-à-dire, les moyens de fabrication et connaissances pour exercer une activité mentale pratique [...]. (Beillerot, cité dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2005, p. 898)

L'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage suscite de nos jours différentes stratégies en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves. Dans une telle évaluation, la responsabilité est partagée tant entre l'enseignant qu'entre l'apprenant, autrement dit, l'enseignement est plutôt centré sur l'apprenant. Toutefois, l'enseignant par son savoir-faire et son savoir-être a pour but d'aider l'élève à développer ses habiletés en mettant en place les différentes ressources pour favoriser cet apprentissage par exemple, des situations matérielles, temporelles, relationnelles et affectives. Morrissette (2010) dit que l'apprentissage est conçu comme un travail de construction

et de communication sociales qui se réalise dans le vécu quotidien à travers les principaux acteurs de la classe, qui sont eux-mêmes influencés par la culture scolaire (Morrisette, 2010).

Dans cette perspective, nous allons présenter l'apport des modèles théoriques constructiviste et socioconstructiviste dans les pratiques d'évaluation formative comme aide à l'apprentissage. Nous faisons le choix des théories d'apprentissage influencées par l'approche constructiviste et par l'approche socioconstructiviste pour leur manière de se tourner vers ce qu'on appelle les pédagogies actives. Ces dernières s'attachent plus particulièrement aux mécanismes de la compréhension qui ont pour rôle de faciliter l'apprentissage, mais aussi d'engager l'élève dans une interaction sociale afin de le placer au centre de son apprentissage.

2.2.1 L'apport du modèle constructiviste dans les pratiques d'évaluation formative

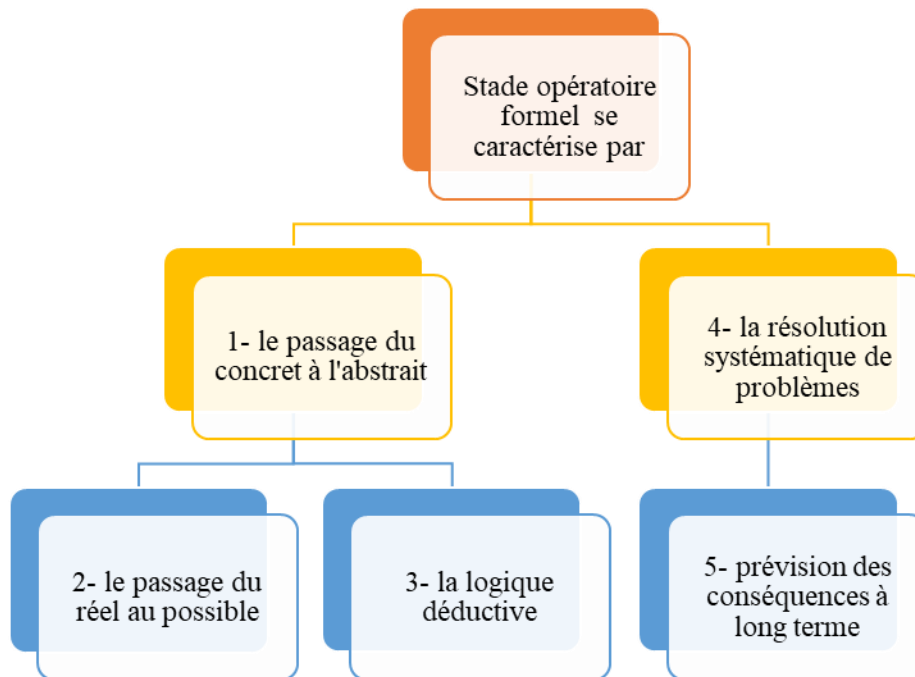
Le constructivisme, s'il est dominant dans la recherche en sciences de l'éducation, est encore peu courant dans les pratiques quotidiennes. Il demande une véritable révolution des modes de penser dans l'enseignement. Ce n'est pas une méthode pédagogique de plus mais une nouvelle manière de transmettre le savoir. En effet, l'école a pour mission de développer et de permettre à l'élève de construire son propre savoir tout en donnant le goût d'apprendre. Dans ce contexte, Talbot (2009, p. 26) affirme : « Apprendre, ce n'est pas se contenter de recevoir, c'est construire ses propres connaissances. » En fait, les stratégies d'enseignement dans le cadre du constructivisme reposent sur la notion de conceptions préalables que l'on considère comme un processus d'intégration, de fixation à partir duquel s'opère le travail de transformation, d'assimilation des éléments du nouveau savoir (Ramde, 2022).

La pratique de la nouvelle conception de l'évaluation formative semble se diriger dans ce sens. Par cette approche, nous tentons d'avancer ceci : quelle que soit la discipline scolaire de l'enseignant, il est important d'aider l'élève à développer sa pensée créatrice et son imagination. De plus, les stades de développement cognitif de Piaget présentent une conception dynamique au niveau du développement de la pensée afin que l'enfant puisse apprendre par l'expérience. Selon la théorie piagétienne, il y a quatre stades de développement : 1) Le stade sensorimoteur s'étend de 0 à 2 ans, au niveau de ce stade, les interactions de l'enfant avec le monde qui l'entoure dépendent complètement de ses mouvements et des sensations qu'il éprouve. Par exemple, l'enfant peut

manipuler un objet sans relâche en utilisant ses deux mains pour en faire des apprentissages par essais et par erreurs. 2) Le stade préopératoire commence à partir de 2 ans et se termine vers l'âge de 6 ans. Cette période est marquée par l'avènement du langage où l'enfant est capable de penser en terme symbolique. C'est-à-dire l'enfant peut saisir des notions de quantité soit 5 ballons etc. alors, il est orienté vers le présent et les situations physiques concrètes, jeu de rôle ou imitation de personnages, etc. 3) Le stade des opérations concrètes concerne les enfants âgés de 6 à 10 ans. Au cours de ce stade, l'enfant commence à conceptualiser et à créer des raisonnements logiques qui nécessitent toutefois un rapport direct au concret. Par exemple, dans les disciplines comme mathématiques, l'enfant doit être capable de résoudre des problèmes avec des nombres c'est-à-dire $8 + 9$ égalent 17. Enfin, le quatrième et dernier stade opératoire formel vise les enfants de 12 à 16 ans. Bref, l'enfant qui devient adolescent acquiert la capacité de raisonner sur des propositions logiques, des idées, des hypothèses (Houdé, 2013).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyons sur le dernier stade du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent dans *Problèmes de Psychologie génétique* de Piaget (1983), c'est-à-dire le stade opératoire formel. Nous faisons le choix de ce stade pour la manière qu'il aborde les différentes étapes permettant à l'élève de faire le transfert de son apprentissage afin de développer ses pensées créatrices. Ensuite, nous faisons ce choix à travers cette théorie parce qu'elle place l'élève au centre de son apprentissage, car la priorité dans tout apprentissage c'est d'abord l'élève. De plus, à ce niveau l'élève peut utiliser une logique formelle et commence à réfléchir à des questions abstraites. Nous pensons aussi que ce stade pourrait aider en partie à répondre à la question de la recherche. Dans cette foulée, Piaget (1983, p. 35) relève qu'au niveau du stade opératoire formel, « dès 11-12 ans, avec un palier d'équilibre vers 13 ou 14 ans, [celui qui enseigne peut] assister à une foule de transformation [afin de percevoir chez l'adolescent] les proportions, la capacité de raisonner et de se représenter [...]. » En ce sens, ce stade marque l'achèvement de la construction des structures logiques de la pensée chez l'élève. Dans ce même ordre d'idées, (Houdé, 2013, p. 109) soutient que « ce stade dont l'âge moyen est de 11-12 ans, marque la dématérialisation de la pensée. » En résumé, c'est à partir de ce stade que l'élève commence à avancer des hypothèses et les expérimente, autrement dit pensée hypothético-déductive. Ainsi, nous empruntons à Ramde (2022) la manière dont se caractérise le stade opératoire formel selon la théorie cognitive constructiviste.

Figure 2.1 Stade opératoire formel



Dans cette foulée, Piaget suppose que l'élève construit sa connaissance au fil d'interactions incessantes avec les objets ou phénomènes. Par exemple, les différents outils utilisés aux trois premiers stades de développement cognitif de Piaget, sont des moyens permettant à l'enfant de construire son intelligence de façon active, de développer ses habiletés (physiques, intellectuelles, etc.) pour arriver à une étape importante dans le processus de ses apprentissages. Ainsi, il en est de même pour le stade opératoire formel où la pensée de l'élève s'abstrait sur des contenus pour comprendre la forme des raisonnements antérieurs. Cela dit, au niveau du stade opératoire formel, l'élève a acquis suffisamment de compétences intellectuelles pour réfléchir à des concepts abstraits et raisonner logiquement sur des situations qui ne sont pas concrètement présentes. Sur le plan pédagogique, l'enseignant favorise l'apprentissage et cherche comment aider l'élève à développer ses compétences dans des activités d'apprentissage en tenant compte de ses capacités intellectuelles. L'élève étant acteur principal de ses apprentissages peut prendre un recul sur les activités d'apprentissage à réaliser par exemple, sur un problème de mathématiques ou une notion d'histoire pour en tirer ses propres conclusions. Il peut aussi formuler des questions pour recueillir de

l'information sur ces activités d'apprentissage en prenant des mesures pour les résoudre convenablement.

Ainsi, cette aptitude permet à l'élève de comprendre les conséquences logiques de ses actions par le biais de l'information qui peut donc passer de la mémoire à long terme vers la mémoire à court terme. D'ailleurs, dans une stratégie d'apprentissage, l'élève peut appliquer un ensemble de règles spécifiques pour produire un texte ou résoudre un problème en faisant une prévision sur les conséquences à long terme. Par exemple, dans une situation d'apprentissage, l'élève, en exploitant les ressources de son environnement peut recueillir l'information dont il a besoin comme (la bibliothèque, laboratoire informatique, etc.) ; ensuite, il la structure, l'évalue afin de planifier les actions à réaliser (Durand et Chouinard, 2012). De plus, l'élève peut s'imaginer des situations qui ne sont pas réelles et même se projeter dans un futur hypothétique. Tout cela montre que la théorie de Piaget contribue à introduire les méthodes actives en plaçant l'élève au centre de ses apprentissages. Cependant, il pourrait y avoir équilibration progressive si les processus de régulation interne à l'œuvre assuraient une meilleure adaptation de l'individu à son environnement, autrement dit, l'environnement apprentissage et l'environnement social. À cet égard, Crahay (1986) affirme que « l'apport d'un point de vue constructiviste est à la fois nécessaire et insuffisant à l'application de procédures optimales d'évaluation formative. » (Crahay, 1986, cité dans De Ketele, 1993, p. 138). Le principal point de divergence se situe au niveau de la complémentarité entre la construction individuelle et la construction sociale des connaissances. Donc, c'est une façon particulière de conceptualiser l'apprentissage.

La pratique d'évaluation formative comme fonction *d'aide à l'apprentissage* doit apporter un plus à l'élève, c'est-à-dire qu'elle doit permettre à l'élève de coopérer pour qu'il soit plus proche des autres en cultivant le sens du partage. Certains auteurs, comme Robitaille (2007), accordent une importance particulière à la mise en pratique de l'apprentissage coopératif. Pour eux, cette forme d'activité « amène les élèves à échanger et interagir, [mais aussi permet aux élèves de se responsabiliser], d'atteindre un objectif commun » afin de prendre en charge leur apprentissage (Robitaille, 2007, cité dans Allal & Mottier Lopez, 2007, p. 172). De plus, la nouvelle conception de l'évaluation pour soutenir l'apprentissage invite à la pratique réflexive, par exemple, à l'autoévaluation, la coévaluation, évaluation par les pairs, etc. En ce sens, nous tâchons de montrer en nous référant à l'approche de Vygotsky et Bruner à travers le socioconstructivisme, que l'apport

de l'aspect socioculturel et l'interaction sociale dans l'évaluation formative sont une aide à l'apprentissage. Tout d'abord, le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* définit l'usage du concept socialisation comme suit :

L'un des processus par lequel des individus deviennent des êtres sociaux. Ce terme marque généralement l'insistance sur le fait que l'éducation est un processus social, elle n'est pas seulement individuelle et que les produits de l'éducation dépendent des formes sociales au sein desquelles elle se déroule. (Dubar, 2000, cité dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2005, p. 923).

2.2.2 L'apport du modèle socioconstructiviste dans les pratiques d'évaluation formative

Le socioconstructivisme est considéré comme la complémentarité de la théorie constructivisme. Il est élaboré par le psychologue russe Vygotsky (1934) qui stipule que « le développement des fonctions psychiques supérieures de [l'être humain], ne peut être abordé en dehors du contexte social et culturel [par rapport] à la représentation du monde qui [l'entoure]. » (Vygotsky, 1934, cité dans Talbot, 2009, p. 29). En effet, le socioconstructivisme met l'accent sur les nombreux rôles des interactions sociales dans la construction des savoirs. De plus, le socioconstructivisme reconnaît que l'élève est actif dans la construction de ses propres connaissances. Il soutient que ces connaissances se construisent particulièrement à la suite d'une interaction sociale. Autrement dit, l'élève n'est pas seul dans sa démarche d'apprentissage, il est accompagné par d'autres personnes qui ont un impact sur lui et le développement de ses connaissances. Par exemple, l'enseignant comme médiateur doit situer sa démarche dans la zone proximale de développement, qui est un espace potentiel de progrès, afin d'aider l'élève à dépasser ses compétences actuelles (Ramde, 2022 ; Talbot, 2009). Pour Astolfi (2014), Vygotsky considère l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances par le biais des échanges entre les enseignants et les apprenants ou entre les pairs apprenants. Cette approche met l'accent sur les activités coopératives et collaboratives des apprenants.

Cependant, ces pratiques pédagogiques ne peuvent être favorables sans une réelle planification d'apprentissage. De plus, les lieux d'enseignement et le nombre d'élèves présents peuvent ne pas rendre possible une telle pratique pédagogique, ce qui constitue une limite dans l'approche socioconstructiviste. Dans cette optique, Bruner (1983) psychologue américain, a apporté un

éclaircissement sur la façon de concevoir l'apprentissage et la connaissance concernant l'aspect socioculturel de l'apprentissage. Son modèle théorique se fonde sur deux principes :

- La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement.
- L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

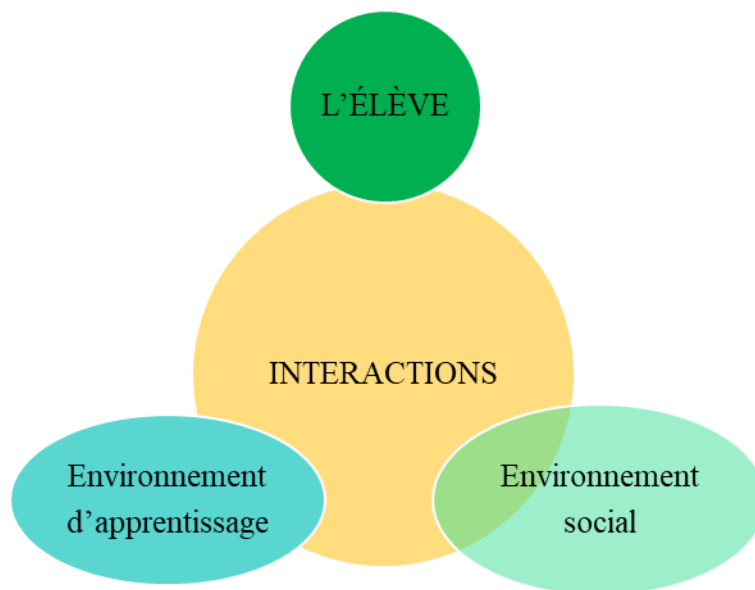
Selon Bruner, l'élève choisit et transforme l'information. Il émet l'hypothèse et prend des décisions selon la structure de ses schémas mentaux. Cette structure l'aide à donner du sens aux nouvelles informations et lui procure des points de repère pour aller au-delà de ces informations (Bruner, 1983). Autrement dit, pour permettre à l'élève d'acquérir une certaine compétence, il faut que la tâche soit structurée, qu'elle ait un commencement et une fin. L'apprentissage par la découverte ainsi que l'exploration et l'action chez celui qui apprend sont l'essence même de l'approche de Bruner dans l'aspect socioculturel de l'apprentissage. Pour les socioconstructivistes, la construction de la connaissance sera donc influencée par l'élève. Son développement intellectuel se réalisera dans cette interaction avec l'environnement social et culturel (Ramde, 2022). Donc, le modèle de développement intellectuel que proposent Piaget et Bruner, à la fois structuraliste, constructiviste et interactionniste, offre un cadre de réflexion largement utile à l'éducation. Ensuite, le modèle socioconstructiviste auquel nous nous référons met l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des connaissances.

D'une façon concrète, les processus de « contextualisation jouent un rôle [incontournable] dans l'apprentissage ». Toutefois, l'image, les représentations, la responsabilité partagée de l'élève sont tout aussi importantes que le contexte ou l'environnement (Talbot, 2009, p.33). Il semble que le modèle théorique constructiviste, socioconstructiviste pourra aider l'élève à progresser dans son apprentissage s'il est utilisé dans la mise en scène des savoirs; autrement dit, si l'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage est pratiquée dans la logique de la pédagogie active. Il faut noter aussi qu'il y a une manière de s'y prendre en vue d'aider l'élève à faire une meilleure acquisition. Cette manière n'est autre que la régulation des apprentissages, considérée comme un mécanisme de conduite éclairée de l'action. En effet, ce mécanisme intervient dans les

trois activités fondamentales qu'on nomme : « cognitives, affectives, sociales » dans le but de favoriser la transformation des compétences de l'élève (Allal & Mottier Lopez, 2007, p. 9 ; Hadji, 2012, cité dans Maubant et al., 2012, p. 197). Nous tenons à développer ce concept parce qu'on le considère comme une pratique utile et une composante essentielle de l'évaluation, en particulier, l'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage. Toutefois, il est important de développer certains aspects du modèle théorique socioconstructiviste qui sont en lien avec cette évaluation.

Selon la recension des écrits, le socioconstructiviste apporte une dimension plus grande dans les processus d'apprentissage, car il souligne l'importance des interactions sociales et le rôle de la culture dans la construction des savoirs. Les différents outils qui sont mis en scène pour mieux pratiquer l'évaluation comme aide à l'apprentissage à savoir : l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs, etc., sont des moyens permettant à l'élève d'être en interaction avec son environnement réel. Par exemple, nous faisons nôtre cette figure qui pourrait illustrer en partie l'apport du modèle théorique socioconstructiviste de l'évaluation formative des apprentissages :

Figure 2.2 L'élève en interaction avec son environnement



Dans l'environnement d'apprentissage, l'enseignant a pour devoir d'organiser les événements d'apprentissage qui peuvent donc susciter la motivation, l'attention ou d'autres processus

constituant l'acte d'apprentissage. L'évaluation pratiquée dans un contexte d'autoévaluation amène l'élève à s'interroger sur ses connaissances antérieures, mais aussi à toutes les étapes de ses apprentissages (Durand & *al.*, 2012). De plus, il est à noter que l'évaluation comme aide à l'apprentissage pratiquée dans un environnement social a pour but de mettre en évidence les aspects positifs des progrès de chaque élève, car elle peut se faire dans une démarche collaborative. Dans cette optique selon Allal (1999), l'évaluation par les pairs favorise l'autonomie, mais aussi, elle libère l'enseignant d'une certaine activité et développe une habileté transférable en dehors de la classe chez les élèves. En ce sens, l'enseignant a pour rôle d'agir comme guide et comme animateur, mais il doit réorienter les élèves qui éprouvent des difficultés afin de favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Cette démarche doit être planifiée et structurée pour que l'enseignant puisse découvrir quelle situation d'interactivité favorise la progression des apprentissages de ses élèves. Ainsi, le tableau suivant résume les pratiques de la nouvelle conception de l'apprentissage.

Tableau 2.2 La conception de l'évaluation formative dans l'approche par compétences

Théorie de l'apprentissage influencée par l'approche constructiviste et l'approche socioconstructiviste	
Apprentissage/Constructiviste	➤ Intégré/ cohérence ou enchaînement du programme
Enseignement	➤ Axé sur l'apprenant
Enseignant	❖ Propose des problèmes complexes, s'intéresse aux représentations des apprenants, indique les progrès à obtenir et provoque l'erreur pour qu'elle puisse apparaître. (Astolfi, 2014)
Élève/ Constructiviste	➤ Est actif. ➤ Construit des connaissances à partir de ses représentations initiales. Il recherche, confronte des savoirs et résout des problèmes. L'erreur est positive, elle est au cœur du processus d'apprentissage.
	Socioconstructiviste/complémentarité de la théorie constructiviste
Apprentissage Enseignant	➤ Centré dans l'interaction avec autrui. (Ramde, 2022) ➤ Accompagne et soutient l'apprenant dans son processus d'apprentissage en étant attentif au niveau de difficulté de la tâche et de l'activité, en cherchant la zone proximale de développement (ZPD). (Ramde, 2022; Talbot, 2009) ➤ Favorise le conflit socio-cognitif à travers des modalités pédagogiques collaboratives et coopératives.
Élève/Socioconstructiviste	➤ Construit ses connaissances par l'échange avec autrui, avec son environnement. Ses représentations se confrontent particulièrement avec celles de ses pairs. (Astolfi, 2014) ➤ L'erreur est positive et révélatrice du processus d'apprentissage.
Pratique de l'évaluation comme aide à l'apprentissage	➤ Les questions portant sur les stratégies d'apprentissage sont privilégiées afin de vérifier où se situe l'élève dans ses apprentissages. La transparence est de mise comme l'une des valeurs devant orienter l'évaluation formative des apprentissages (Durand & Loye, 2014), c'est-à-dire, les modalités sont connues par les élèves, les parents, etc. L'enseignant fournit des rétroactions utiles permettant à l'élève d'améliorer ses apprentissages, et ce, par le biais du processus de régulation des apprentissages.

2.3 Les différentes formes de régulation des apprentissages

Les modèles théoriques que nous venons d'aborder montrent combien le processus de régulation fait partie intégrante de l'évaluation formative car elle consiste à un ajustement de l'élève ou de l'enseignant. La régulation des apprentissages a pour but de favoriser le progrès individuel de l'élève et de le rapprocher le plus possible vers l'atteinte d'un objectif pour qu'il soit mieux adapté à son environnement (Durand & Chouinard, 2012). Elle implique aussi une prise de position sur l'acceptabilité d'une situation, suivie d'un ajustement ; et ce, dans le but de fournir à l'élève une « rétroaction ou d'un feedback » de qualité. Cette rétroaction doit se centrer sur des actions concrètes visant à l'amélioration des apprentissages tout en aidant l'élève à se responsabiliser pour qu'il puisse produire un travail cognitif (Hadji, 2012 ; William et Thompson, 2007, cité dans Durand et Loye, 2014). Par exemple, l'action régulatrice est gérée directement par l'élève. Cela dit, dans un mouvement de surveillance, l'élève exécute une tâche par une prise d'information qui lui permettra en retour d'atteindre l'objectif visé. C'est ainsi que les pratiques illustrant l'évaluation au service de l'apprentissage cherchent à montrer que, la décision pouvant amener l'enseignant à agir dans son enseignement ou dans la démarche de l'élève est « celle qui mène à une action concrète appelée la régulation » (Fontaine et al. 2020, p. 34).

Par ailleurs, on définit la notion de régulation comme « l'action de l'élève qui ajuste sa démarche pour prendre en compte la rétroaction de l'enseignant. Elle permet aussi à l'enseignant d'ajuster son enseignement dans le but de faire progresser les élèves » (Fontaine et al., 2020, p. 43). De plus, la régulation est considérée comme « l'aboutissement de toute démarche d'évaluation formative, qui suit l'adaptation des situations d'enseignement/apprentissage aux caractéristiques des élèves. » (Wegmuller, 2007, cité dans Allal & Mottier Lopez, 2007, p. 91). Dans cette optique, l'enseignant n'est qu'un guide. Cela veut dire que l'effort et la réflexion doivent venir de l'élève même; mais l'enseignant a pour but de l'aider à se l'approprier tout en inventant de nouvelles stratégies. Cependant, ces stratégies évaluatives doivent être planifiées. Cette conception rejoint la définition que propose Allal & Mottier Lopez (2007) et adaptée par Leroux (2014) en termes d'une succession d'opérations qui vise à fixer un but et orienter l'action selon des attentes claires et des critères de réussite :

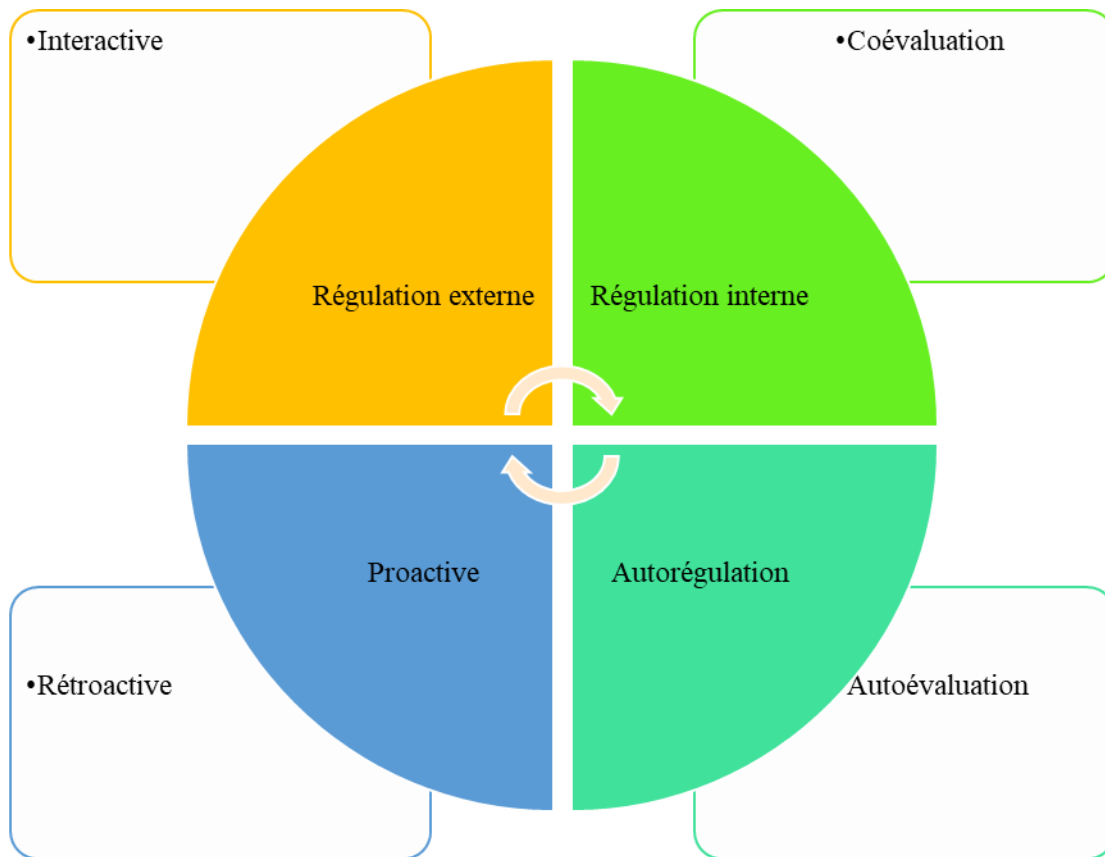
- « Contrôler la progression des apprentissages en comparant celle-ci aux objectifs et aux critères, en cours de route.
- Assurer un retour sur l'action par une rétroaction descriptive et spécifique sur des points forts et des points faibles à améliorer.
- Confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action en donnant des pistes pour combler l'écart entre les apprentissages réalisés et les objectifs d'apprentissage à atteindre. » (Allal & Mottier Lopez, 2007, p. 8; Leroux, 2014, cité dans Mastracci, 2017, p. 22)

En effet, pour Durand et Chouinard (2012) la pratique de la régulation peut se faire par des observations externes et internes. La régulation externe peut être proactive, interactive et rétroactive. Tout d'abord, la *régulation proactive* se déroule « dès le [début] d'une situation d'apprentissage » (Durand et Chouinard, 2012, p. 79). Par exemple, Brousseau (1997) mentionne qu'elle peut se faire par la mise en place de situations didactiques (Brousseau, 1997, cité dans William, 2014). Elle permet aussi à l'enseignant de vérifier si l'élève possède des ressources nécessaires à l'apprentissage, en vue d'ajuster la planification de l'enseignement et des activités pédagogiques. Autrement dit, la régulation proactive a pris en charge la différenciation pédagogique afin de répondre aux besoins particuliers des élèves dans leurs apprentissages (Allal & Leroux, 2014, cité dans Mastracci, 2017).

La *régulation interactive* peut se faire tout au long du processus d'apprentissage, car elle « vise à optimiser l'activité et les processus d'apprentissage de chacun à l'intérieur d'une situation ». Cette dernière n'est autre que la situation didactique qui peut être planifiée par l'enseignant comme des moments spécifiques. Par exemple, lorsque les élèves exécutent une tâche, soit en équipe ou individuel, l'enseignant comme médiateur les observe, pose des questions pour mieux comprendre ce qu'ils font et en quoi ils éprouvent des difficultés afin de les aider à orienter leurs démarches. (Perrenoud, 1997, cité dans Durand & Chouinard, 2012, p. 80; Allal & Mottier Lopez, 2005, cité dans Mottier Lopez, 2015, p. 37) Cela permet à l'enseignant d'observer dans quelle mesure les élèves ont atteint la compréhension voulue du sujet pour mieux contrôler leur progression.

Quant à la *régulation rétroactive*, elle vise la consolidation et se réalise après l'apprentissage. Par exemple, Durand et Chouinard (2012, p. 82) relèvent que : « Les régulations rétroactives ont pour but, à la fin d'une étape d'apprentissage, d'orienter les actions à mettre en place afin d'aider l'élève à surmonter les difficultés ou à corriger les erreurs élevées. » Ainsi, il est à noter que c'est dans la mesure que se pratiquent les régulations proactive et interactive que l'évaluation formative pourra devenir plus efficace; et ce, grâce à la qualité de rétroaction qu'on peut donc fournir à l'élève pouvant l'aider à progresser dans ses apprentissages et à développer son autonomie (MELS, 2006). En effet, selon la perspective de Vygotsky (1978) nous tentons d'avancer ceci : « l'élève qui reçoit de l'information sur son cheminement et les stratégies d'étayages de l'adulte formera un terrain favorable au développement de l'autorégulation » (Vygotsky, 1978, cité dans Berger et Büchel, 2013, p. 37). Les différentes formes de régulation pouvant intervenir dans l'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage sont représentées ainsi dans la figure 2.3.

Figure 2.3 Les différentes formes de régulation des apprentissages



Par ailleurs, les régulations internes favorisent l'autorégulation de l'élève grâce aux processus des rétroactions orales et écrites. Ces régulations correspondent aux mécanismes psychologiques de guidage, de contrôle, d'ajustement chez l'élève. Bref, elles font parties intégrantes des différentes composantes relatives aux aspects cognitifs de l'élève (Allal & Mottier Lopez, 2007; Talbot, 2009). Dans ce contexte, on dit que le processus d'autorégulation est lié à l'apprentissage. Ainsi, Zimmerman et Schunk (2011) définissent ce terme : « L'autorégulation de l'apprentissage et de la performance se réfère aux processus grâce auxquels les apprenants activent et soutiennent par eux-mêmes leurs cognitions, émotions et comportements qui sont systématiquement dirigés vers l'atteinte d'un but personnel. » (Zimmerman & Schunk, 2011, cité dans Berger & Büchel, 2013, p. 21). Tandis que Louis (2004) et Laveault (2000) l'ont définie comme : « Une forme d'engagement de l'élève dans la tâche à accomplir, visant à développer un sentiment positif d'efficacité personnelle chez l'élève. » (Louis, 2004; Laveault, 2000, cité dans Durand & Chouinard, 2012, p. 85).

En effet, le processus d'autorégulation permet à l'élève de construire son savoir, d'exercer un contrôle sur ses processus d'apprentissage. Il renvoie aussi à la planification d'activités à entreprendre, c'est-à-dire le contrôle d'activités du « monitoring en cours d'apprentissage » (Hadj, 2012, p. 200). Ainsi, Mastracci (2017) soutient que l'élève qui arrive à franchir ce seuil adopte de façon intuitive sa capacité de s'engager activement dans une démarche métacognitive. Celle-ci permettra à l'élève de développer des stratégies pour réorienter ses actions quand il rencontrera une difficulté (Mastracci, 2017). Cependant, certains auteurs comme Allal et Mottier Lopez (2007) démontrent que l'autorégulation ne peut se faire en dehors du social puisqu'elle permet à l'élève « de découvrir et d'établir des liens entre les valeurs d'autres [personnes] et les siennes » (Allal & Mottier Lopez, 2007, p. 213). De plus, les modèles théoriques socioconstructivistes qui privilégient la théorie constructiviste et l'approche socioculturelle de Bruner ont démontré aussi que l'évaluation formative comme aide à l'apprentissage ne peut se réaliser en dehors d'une pratique sociale, une pratique qui est située dans un contexte et se réalise au sein des interactions en classe par le biais d'outils culturels, par exemple, des outils qui soutiennent le développement cognitif de l'élève en favorisant l'expression, l'expérimentation et la mobilisation de ses capacités. C'est en ce sens que Doré, Michaud et Mukarugagi (2002) parlent du rôle de l'autoévaluation et de la coévaluation dans la notion d'interaction en les définissant ainsi :

La coévaluation est un processus de confrontation des points de vue entre l'élève et l'enseignant ou entre les élèves sur une production donnée. Toutefois, les bases de l'autoévaluation sont inséparables à la coévaluation, c'est-à-dire l'élève doit être capable de s'autoévaluer avant de pouvoir s'engager dans une telle activité. (Doré, Michaud & Mukarugagi, 2002, cité dans Durand & Chouinard, 2012, p. 246).

Enfin, la régulation des apprentissages joue un rôle capital dans les différents aspects de la démarche pédagogique. De plus, la pratique d'autoévaluation et de coévaluation peuvent entraîner les élèves à formuler des rétroactions utiles et constructives. C'est une façon aussi d'aider l'élève à réfléchir, à interagir avec ses pairs et son enseignant afin de construire ses propres connaissances et le développement de ses compétences (Durand & Chouinard, 2012; Lépareur & Grangeat, 2017).

2.3.1 L'évaluation comme aide à l'apprentissage en vue de la progression des élèves

D'une façon particulière, on reconnaît que l'évaluation formative est appelée désormais fonction *d'aide à l'apprentissage*. Dans un même ordre d'idées, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2018) adopte le terme « *évaluation en soutien à l'apprentissage* ». Ces différentes appellations rejoignent la proposition des auteurs américains Stiggins (2009) et Popham (2008) sous le vocable « *assessment for learning* », autrement dit, « *évaluation pour l'apprentissage* » (CSE, 2018 ; Stiggins, 2009 ; Popham, 2008, cité dans Fontaine et al., 2020, p.34). Toutefois, l'évaluation pour soutenir l'apprentissage requiert de l'enseignant d'inventer des différentes stratégies afin de guider et soutenir l'élève dans sa démarche d'apprentissage. Il est à noter qu'une telle évaluation recourt au développement du plein potentiel de l'élève. Elle offre une vision large sur le cheminement de l'élève et contribue à reconnaître ses compétences. En ce sens, Allal et Laveault (2009; 2016) définissent ce concept:

L'évaluation-soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours. (Allal & Laveault, 2009, cité dans Laveault 2014, pp. 3- 4)

L'évaluation-soutien d'apprentissage désigne la collecte et l'interprétation d'informations issues d'évaluations dont l'utilisation intentionnelle permet aux enseignants et aux élèves, qu'ils agissent individuellement ou de manière interactive, de prendre des décisions qui ont un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage. (Allal & Laveault, 2016, p. 7, cité dans Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023, p. 14)

Dans la première définition proposée par Allal et Laveault (2009) on peut déduire qu'elle a pour but de stimuler et d'étendre la notion d'évaluation formative des apprentissages en vue d'améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves. Par conséquent, la récente définition proposée par ces mêmes auteurs en (2016) semble vouloir engager l'élève davantage dans son processus d'apprentissage. De plus, elle marque une évolution dans la façon dont l'enseignant doit soutenir l'apprentissage pour favoriser la réussite de ses élèves:

- Implication active individuelle et interactive des élèves dans leur processus d'apprentissage.
- Démarches réflexives vers des pratiques d'évaluation formative pour favoriser les apprentissages en cours.
- Utilisation d'outils d'évaluation qui encourage les interactions et contribuent à l'information provenant de l'observation et d'échanges.
- Acquisition d'autonomie de l'élève en prenant des décisions qui ont un impact positif sur son processus d'apprentissage.
- Interprétation et d'informations issues de l'évaluation en aide à l'apprentissage pour améliorer les compétences visées.
- Adaptation de l'enseignement pour faire progresser l'apprentissage dans le sens attendu ou pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

En fin de compte, l'évaluation-soutien d'apprentissage proposée par Allal et Laveault (2009 puis 2016) montre bien la conception de l'évaluation formative des apprentissages. La récente définition montre aussi qu'il y a une évolution quant au rôle que joue l'évaluation formative tant dans l'apprentissage des élèves que dans la pratique des enseignants-es. Ces différents points évoqués en amont et représentés dans le tableau suivant sont susceptibles d'aider l'élève à s'impliquer dans ses apprentissages, mais aussi à développer ses compétences.

Tableau 2.3 L'évolution de la conception d'évaluation formative

L'évaluation-soutien d'apprentissage (Allal et Laveault, 2009, cité dans Laveault, 2014)	L'évaluation-soutien d'apprentissage (Allal et Laveault, 2016, cité dans Lafontaine et Toczec-Capelle, 2023)
Pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants 1) Implication active individuelle et interactive de l'élève dans le processus d'apprentissage.	Utilisation intentionnelle des enseignants et des élèves 4) Acquisition d'autonomie des élèves en prenant des décisions qui ont un impact positif sur leur processus d'apprentissage.
2) Pratique réflexive vers d'une démarche d'évaluation formative pour favoriser les apprentissages en cours.	5) Interprétation et informations issues de l'évaluation en soutien pour améliorer les compétences visées.
3) Utilisation d'outils d'évaluation qui encourage les interactions et contribuent à l'information provenant de l'observation et d'échanges.	6) Adaptation de l'enseignement pour faire progresser l'apprentissage dans le sens attendu ou pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.

Au bout du compte, l'évaluation en aide à l'apprentissage telle que développée par Allal et Laveault (2009; 2016) apporte un sens particulier pour l'élève et pour l'enseignant. En fait, dans la première définition évoquée en (2009), il s'agit d'impliquer l'élève de façon active dans ses apprentissages, de susciter aussi sa curiosité intellectuelle à travers des réflexions critiques et de l'interaction. Toutefois, on remarque que ces deux auteurs susmentionnés apportent un plus dans la deuxième définition. On prétend qu'il y a une évolution qui est susceptible d'engager l'élève dans son processus d'apprentissage. À cet égard, l'élève cherche à acquérir son autonomie dans le but de prendre des moyens nécessaires pour améliorer son apprentissage. Ces définitions proposées invitent à bannir la routine dans la pratique des enseignants.es et dans la planification de l'apprentissage. Cette façon de concevoir l'évaluation aide l'élève à construire ses pensées, à être créatif dans son processus d'apprentissage.

L'enseignant en tant que guide et médiateur cherche aussi à inventer de nouvelles stratégies qui sont mieux appropriées et qui répondent au besoin particulier de chacun des élèves. Dans cette foulée, Lafontaine et Toczec-Capelle (2023) relèvent : « Pour que le feedback ou la rétroaction soit

profitable, il faut que les élèves en connaissent son utilité et sachent effectuer le lien entre le feedback reçu et la manière dont il faut s’y prendre pour progresser. » (Lafontaine et Toczek-Capelle, 2023, p. 20). À cet égard dans la culture de l’évaluation, la recension des écrits souligne que les rétroactions ne peuvent donner toute leur puissance que dans la mesure où on favorise directement une évaluation formative et bienveillante. Cet objectif est l’un des moyens pouvant encourager les élèves à prendre des risques dans leurs apprentissages mais aussi à adopter un rôle de constructeurs actifs, de collaborateurs motivés, et quelquefois un expert évaluateur par rapport au soutien qu’ils peuvent fournir aux pairs (Rouiller et Howden, 2010, cité dans Mastracci 2017; Lafontaine et Toczek-Capelle, 2023). En effet, ce dynamisme nous renvoie aux approches théoriques que nous avons développé en amont, à travers lesquelles les zones proximales de développement jouent un rôle capital dans l’apprentissage. Ainsi, une telle évaluation pourrait avoir un impact réel au regard de la progression des apprentissages des élèves dans le cas où l’enseignant choisirait de leur donner un soutien nécessaire, de les amener à assumer graduellement la responsabilité de leurs apprentissages. À cet égard, la littérature nous propose certaines stratégies pour soutenir l’apprentissage selon trois niveaux de la zone proximale de développement (*ZDP*) qui peut-être la plus bénéfique en pédagogie tels que décrits par Talbot (2009) et Schneuwly (2009, cité dans Yvon et al., 2012).

- **Zone de développement actuel :**

L’élève exécute les tâches sans la présence de l’enseignant et développe la confiance en lui-même. Ici, l’élève est dans le monde connu, il a acquis les connaissances et les habiletés qui sont associées à l’apprentissage en cours. À mesure que l’élève développe ses connaissances et sa capacité de les réutiliser dans d’autres contextes, l’enseignant réduit le soutien, et permet à l’élève de prendre le contrôle de son apprentissage.

Zone proximale de développement (étayage) :

Le soutien que l’enseignant ou un pair apporte à l’élève est nécessaire. Il lui permet de faire un apprentissage maximal, c’est-à-dire de résoudre un problème et d’exécuter les tâches. L’enseignant transfère de façon progressive à l’élève la responsabilité de son apprentissage. Ici, l’élève est dans l’inconnu.

Étayage :

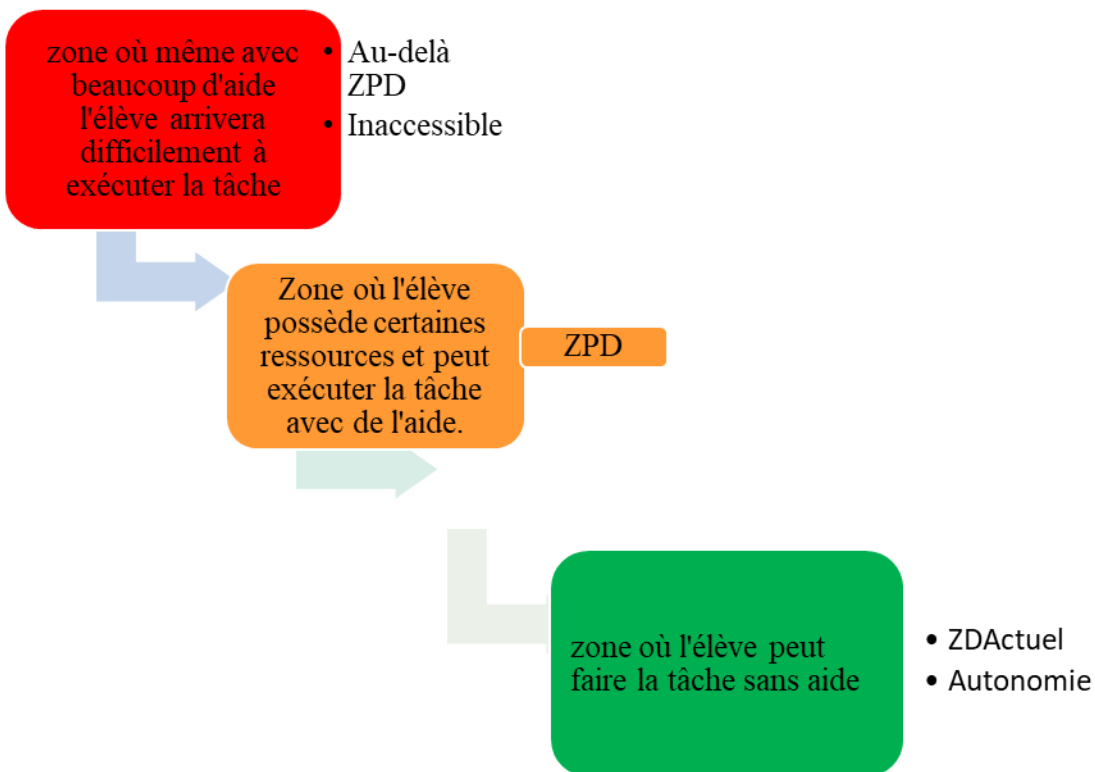
Pour Bruner (1983, p. 263), « le processus d'étayage est ce qui rend [l'élève] ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. » Donc, les différentes interactions et l'assistance de l'adulte permettent à l'élève d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ.

- **Au-delà de la zone proximale de développement :**

Les tâches sont trop difficiles pour que l'élève puisse les accomplir. En d'autres termes, l'apprentissage n'est pas significatif. Il est nécessaire que l'enseignant cherche à réduire le niveau de difficultés, en trouvant des tâches plus appropriées au niveau de compétence de celui qui apprend, c'est-à-dire en adaptant son enseignement.

En fait, nous tenons à présenter dans la figure suivante, l'impact d'une telle évaluation au regard de la progression des élèves, en nous référant à l'approche intégratrice socioculturelle dont le concept est la zone proximale de développement (ZPD).

Figure 2.4 La présentation de zone proximale de développement



Par ailleurs, la conception de l'évaluation en aide à l'apprentissage implique une certaine flexibilité dans la pratique des enseignants. L'enseignant en tant que guide, doit favoriser l'interaction, des stratégies d'enseignement et des styles d'apprentissage. Par exemple, sur le plan pédagogique, il s'agit d'agir pour proposer un étayage à l'élève : cela dit, : « l'enseignant doit maintenir l'apprenant à la poursuite d'un objectif préalablement défini et explicite. » (Bruner, 1983, cité dans Talbot, 2009, p.32). En d'autres termes, l'enseignant doit communiquer à l'apprenant des informations nécessaires pour qu'il puisse voir clair dans ses apprentissages. (Mottier Lopez, 2015; Hadji, 2012, cité dans Maubant *et al.*, 2012).

La figure 2.4 prétend que la méthode pédagogique active, interactive, peut avoir un impact sur le processus d'apprentissage dans la mesure où les objectifs éducatifs sont atteints par les élèves. Ces trois zones de développement servent donc à orienter les apprenants, mais à savoir aussi ce qu'ils doivent connaître de plus pour acquérir de nouvelles compétences et déterminer à quel rythme ils peuvent progresser. Dans cette perspective, la responsabilité est partagée, ce qui permet à l'enseignant de suivre le niveau du progrès de chaque apprenant afin de déterminer l'efficacité des

méthodes utilisées pour soutenir l'apprentissage. À cet égard, Fontaine et al. (2020) soutiennent que « l'évaluation devient alors un prétexte pour favoriser l'apprentissage [au lieu] de le sanctionner. » (Fontaine *et al.*, 2020, p. 9). En ce sens, l'évaluation comme aide à l'apprentissage ne se limite pas à une simple accumulation de données. Sur le plan formatif, l'enseignant augmente le niveau de difficulté de la tâche pour détecter la prochaine zone proximale de développement de l'apprenant. Cette intensité d'activités se réalise dans le but d'encourager l'apprenant à mieux maîtriser la matière qu'on lui enseigne et pour mieux réussir à l'évaluation sommative et certificative selon le point de vue de Mastracci (2017).

2.4 Quelques recherches principales en lien avec l'évaluation formative

Selon des études récentes, les pratiques d'évaluation formative des apprentissages, à l'exemple d'autres pratiques pédagogiques, sont aussi observées dans le contexte d'études de cas ou de recherches collaboratives. Cette importante démarche a pour but de poursuivre la formation auprès des enseignants partageant les mêmes pratiques. C'est une manière aussi de leur permettre de mieux comprendre leurs pratiques dans le cadre d'une recherche formelle qui sert également le développement professionnel (Morrissette, 2012). Dans cette optique, les quelques recherches suivantes peuvent fournir des informations clés sur les pratiques d'évaluation formative comme aide à l'apprentissage de manière tant informelle que formelle dans le milieu scolaire.

Morrissette et Compaoré (2012) ont mené une recherche collaborative auprès d'un groupe d'enseignantes du primaire, qui s'inscrit dans une démarche constructive de savoirs professionnels sur la pratique de l'évaluation formative informelle. Pour illustrer leurs propos, ils ont mis en œuvre un cadre d'explicitation de la pratique en trois volets répartis comme suit :

- La production de vidéo dans les classes et le visionnement par l'enseignante pour sélectionner des épisodes d'évaluation formative. Ce premier volet s'appuie sur leur réflexivité pour élaborer les différents moments de leurs interactions avec les élèves afin de faire un choix judicieux.
- La tenue d'entretiens individuels pour généraliser leurs manières de faire, en les conduisant à adapter leur routine d'action pour les exigences particulières de chacune des œuvres.

- La tenue d'entretien de groupe pour coanalyser leurs manières de faire auprès de pairs qui partagent les mêmes expériences.

Après avoir élaboré les différentes complexités contenant une telle démarche, les résultats montrent que ces échanges ont permis aux enseignantes de clarifier leur point de vue sur l'apprentissage et sur l'évaluation qui soutient leurs pratiques d'évaluation formative. De plus, cette démarche leur a permis de déterminer les limites et les enjeux qui sont associés à une telle évaluation lors de la mise en œuvre de l'évaluation formative non instrumentée. Ainsi, les entretiens individuels ont aidé les enseignantes à mieux cerner les étapes récurrentes dans la mise en œuvre de la formalisation de l'évaluation formative. Pour certaines d'entre elles, cette démarche de type interactive peut être bien adaptée dans un contexte particulier.

Lepareur et Grangeat (2017) ont entrepris une recherche pour analyser les effets de l'évaluation formative de type collaboratif dans le cadre de l'enseignement de mathématiques fondé sur l'investigation. Cette étude se porte sur les pratiques de classe d'une enseignante de mathématiques impliquée dans LéA EvaCoDICE « *Académie de Grenoble* » et des élèves de 6^e (11-12 ans) et ce, pour connaître l'impact qu'une éventuelle évaluation peut produire sur l'autorégulation des apprentissages. À l'issue de cette démarche, les chercheurs ont procédé à des enregistrements audio et vidéo pour chacune des séances de classe portant sur un même contenu et sur une durée de plus de deux ans. Les élèves étaient divisés en deux groupes et sélectionnés par l'enseignante afin de rendre viable ces différentes activités. Les résultats observés ont permis aux chercheurs de modifier l'activité de l'enseignante et des élèves selon trois niveaux distincts :

- L'analyse des interactions permettant d'identifier les changements de pratiques d'évaluation formative et les effets produits sur l'autorégulation des apprentissages.
- L'analyse des changements didactiques au cours des deux activités.
- La réflexion critique de l'enseignante par rapport à sa pratique et ses perspectives d'amélioration.

Cette recherche de type qualitative, interprétative incite les chercheurs à préciser la modalité pour chaque niveau d'indicateur de processus d'autorégulation, en se référant aux stratégies d'évaluation formative développée par William et Thompson (2007). Il s'agit de s'informer sur l'état actuel des élèves, c'est-à-dire au niveau de compréhension, de connaissances par rapport aux critères d'évaluation afin de donner un feedback permettant aux élèves de progresser et d'être responsables de leurs apprentissages. Ensuite, le deuxième niveau correspond au processus d'autorégulation des élèves où ils doivent effectuer une tâche concrète et identifier les stratégies de résolution mises en œuvre pour atteindre ce but. Enfin, le troisième niveau s'appuie sur les modalités d'autorégulation. Dans cette partie, l'enseignante a exprimé sa volonté de faire évoluer le contrat didactique par son mode d'approche pédagogique de façon scientifique pour une plus grande autonomie des élèves dans les échanges. L'enseignante a mis en évidence l'écart qui existe entre sa volonté et les pratiques de l'évaluation formative. Par exemple, le manque de soutien de l'enseignante par peur de résoudre à la place de l'élève amène le premier groupe d'élèves à des actions stériles sur le plan mathématique (Mottier Lopez, 2012). Toutefois, pour les chercheurs, une étude à long terme serait nécessaire pour interroger la persistance des impacts de la formation sur les pratiques et les conceptualisations des enseignants.

D'un autre côté, Mastracci (2017) a mené une étude visant à situer l'évaluation formative par rapport aux différents modèles d'évaluation pratiqués au niveau d'une classe collégiale. Il s'agit d'une part, de placer l'évaluation formative au regard des pratiques évaluatives en ce qui a trait à ses caractéristiques et son utilisation dans le cadre de régulation des apprentissages et d'autre part, d'amener les enseignants à réfléchir sur la qualité et l'efficacité de leurs pratiques. En effet, la chercheuse met l'accent sur les modalités de la pratique d'évaluation formative formelle et informelle. Dans l'évaluation formative informelle, elle montre que les élèves bénéficient de l'aide interactive de l'enseignant sur leur propre solution ou celles des pairs. Ce type d'évaluation a permis à l'enseignant d'être plus près de l'élève qui est en train d'accomplir une activité. Toutefois, la littérature montre que dans l'évaluation formative informelle, l'enseignant ne peut pas assurer un « suivi de façon continue pour chacun de ses élèves, et d'identifier les progressions individuelles. » (Mottier Lopez, 2015, p. 83).

Pour ce qui est de l'évaluation formative formelle, la chercheuse souligne les principales actions qui sont au cœur du processus évaluatif. Par exemple, en situation de résolution de problèmes,

l'étude de cas démontre l'autoévaluation, la coévaluation comme des processus qui renvoient à un retour réflexif. Cependant, soutient la chercheuse, les différentes activités qui aident l'élève à coopérer dans ses démarches évaluatives sont infinies et suscitent la créativité pédagogique et didactique chez l'enseignant. Ainsi, la chercheuse s'appuie sur l'exemple de Viau (2009), qui souligne les trois perceptions dont l'enseignant doit tenir compte pour pratiquer l'évaluation formative formelle afin d'impliquer l'élève dans son processus d'apprentissage :

- L'enseignant doit formuler les objectifs d'apprentissages associés à l'activité formative et doit aider l'élève à connaître l'utilité de l'évaluation formative et sommative.
- L'enseignant doit être attentif aux valeurs véhiculées dans sa classe afin de fournir un environnement d'apprentissage.
- L'enseignant a pour devoir de préciser le rôle de chacun des élèves dans l'exécution d'une tâche afin d'avoir un certain contrôle sur la mise en œuvre. (Viau, 2009, cité dans Mastracci, 2017).

Par différentes grilles d'analyse, la chercheuse montre que les évaluations formatives formelles et informelles sont toutes illustrées par des exemples. En s'appuyant sur un modèle de rétroaction à quatre niveaux proposés par (Brookhart, 2010 et de Durand et Chouinard, 2012) elle soutient que l'enseignant doit aider l'élève à atteindre son objectif, à porter un regard réflexif, métacognitif, critique sur son travail d'apprendre à s'autoréguler.

Cissé (2016) a mené aussi une recherche empirique auprès d'un groupe d'enseignants du secondaire. Cette étude vise à chercher si les pratiques d'évaluation formative de ces enseignants sont en lien avec la vision prônée dans la politique d'évaluation des apprentissages à l'ère de l'approche par compétences. Cette recherche qualitative s'articule sur deux conceptions différentes : l'approche par objectifs influencée par le behaviorisme et l'approche par compétences soutenue par le constructivisme et le socioconstructivisme. Les résultats de cette étude montrent que les pratiques d'évaluation formative de certains enseignants dans la nouvelle conception de l'apprentissage sont celles pratiquées dans l'approche par objectifs. Par exemple, le rappel des notions après des exercices évaluatifs, la remédiation par la correction prennent une place importante

dans leurs pratiques comme stratégie d'évaluation formative. La chercheuse soutient que la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages, à l'ère de l'approche par compétences, demeure encore absente dans les pratiques d'évaluation formative de certains enseignants du secondaire. Pour elle, les enseignants pourraient améliorer leurs pratiques, si toutefois, ils étaient informés, formés et sensibilisés par rapport à la nouvelle conception de l'évaluation formative et son impact au regard de la progression des apprentissages.

2.5 Synthèse du cadre théorique

L'évaluation formative fait l'objet d'études de certains chercheurs. On la considère comme une puissante stratégie pédagogique qui est au service de l'apprentissage et implique un savoir-faire dans les pratiques des enseignants, et ce, en vue de favoriser les apprentissages. Comme on peut le remarquer dans le cadre précédent, l'évaluation formative joue un rôle incontournable dans le processus éducatif. De nombreux chercheurs accordent une importance particulière à ses différentes fonctions en se basant sur les deux approches pédagogiques, notamment, la pédagogie par objectifs et la pédagogie active. Il est à remarquer que dans l'approche par objectifs, l'évaluation formative est plutôt centrée sur l'enseignant par des comportements observables, mesurables et quantifiables (Crahay, 1986; Astolfi, 2020; Goupil et Lusignan, 2016). Par ailleurs, on analyse davantage la performance de l'élève que les processus qui lui permettraient d'atteindre l'objectif de l'apprentissage.

Cette évaluation s'inscrit dans la logique de la pédagogie de maîtrise; l'apprentissage est centré sur la mémorisation et la régulation des apprentissages est indépendante. Par exemple, l'enseignant doit construire le contenu de la séance pour revoir une notion d'une discipline dans diverses matières pour remédier rapidement aux difficultés rencontrées par les élèves (Allal et al., 1993; Raynal & Rieunier, 1997, cité dans Durand & Chouinard, 2012; Pelpel, 2005; Vienneau, 2017, cité dans Fontaine *et al.*, 2020). Pourtant, dans la pédagogie active, l'évaluation formative comme fonction *d'aide à l'apprentissage* est centrée sur l'apprenant et les différents types de régulation permettant à l'enseignant de favoriser l'apprentissage et à l'élève de s'autoréguler sont largement décrites (Durand & Chouinard, 2012; Talbot, 2009; Fontaine *et al.*, 2020; Allal & Mottier Lopez, 2007).

L'évaluation pour soutenir l'apprentissage est centrée sur un enseignement actif et interactif invitant à la pratique réflexive où on considère que les connaissances se construisent par le biais de l'interaction sociale. Par exemple, l'autoévaluation, la coévaluation sont des pratiques qui pourraient favoriser la progression des apprentissages et permettre à l'élève de construire ses propres savoirs. Ces différentes informations recueillies à travers des sources théoriques ont largement permis de faire un tour d'horizon pour mieux saisir le sens de la pratique d'évaluation formative. En outre, les recherches qualitatives menées dans ce domaine ont apporté des éléments nécessaires en ce qui a trait à la pratique d'évaluation formative de certains enseignants. Ainsi, la recherche collaborative introduite par Morrissette et Compaoré (2012) puis Lepareur et Grangeat (2017) ont permis aux enseignants de projeter un regard sur leur savoir-faire et leur manière de pratiquer l'évaluation formative. De prime à bord, celle de Morrissette et Compaoré (2012) a amené les enseignants à clarifier leur conception de l'apprentissage et de l'évaluation qui soutient leurs pratiques d'évaluation formative informelle. Cette démarche leur a permis de cibler les enjeux qui sont liés à une telle évaluation lors de la mise en œuvre.

Pour Lepareur et Grangeat (2017), c'est la mobilisation de différentes ressources, la didactique des mathématiques quant au contenu à enseigner qui a permis à l'enseignante de conceptualiser l'apprentissage. De plus, cette étude a montré les effets du travail coopératif sur les pratiques de l'enseignante, tant sur la façon de mettre en œuvre une séance d'investigation, que sur la conceptualisation de l'évaluation formative. En effet, les actions entreprises dans le cadre de cette recherche collaborative ont pour but d'aider à mieux comprendre les pratiques des enseignants et de contribuer aussi à leur développement professionnel. La recherche de ces deux auteurs ne touche que le niveau primaire, car elle ne communique pas d'information sur les pratiques qui se déroulent au niveau du 1^e cycle secondaire. Ce qui constitue la limite de cette recherche. Cependant, les informations fournies sont très influentes, car elles peuvent contribuer à répondre en partie à la question soulevée de la présente étude.

Mastracci (2017) a entrepris une recherche au niveau d'une classe collégiale dans le but d'aider les enseignants à mieux s'outiller pour pouvoir pratiquer l'évaluation formative. Dans une démarche pédagogique et des pratiques réflexives, elle a développé le rôle de la régulation des apprentissages selon la nouvelle conception de l'évaluation formative. Ensuite, elle met l'accent sur les modalités de cette évaluation dans une dynamique motivationnelle en s'appuyant sur des sources théoriques

de certains auteurs (Viau, 2009; Brookhart, 2010; Durand & Chouinard, 2012). Elle montre aussi que l'évaluation formative comme aide à l'apprentissage se pratique de manière formelle et informelle en vue de favoriser la progression des apprentissages des élèves. Comme on peut le constater, les sources théoriques et pratiques sur lesquelles s'appuie la chercheuse sont très appropriées et influencées par l'approche constructiviste et socioconstructiviste. Cette recherche a sa limite, car elle ne concerne que le niveau d'une classe collégiale. Il est à noter qu'à ce niveau, les étudiants doivent se prendre en charge afin de développer leur autonomie. Cette information suscite une interrogation en ce qui concerne la pratique actuelle: comment allons-nous l'adapter au niveau qui concerne la présente étude, soit l'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage et son impact réel au regard de la progression des apprentissages des élèves? Par ailleurs, la chercheuse désirerait que l'élève développe ses compétences par les exercices d'autoévaluation, de coévaluation, par les pairs afin de faire un retour réflexif sur ses apprentissages. Une telle stratégie d'évaluation serait l'un des moyens pouvant aider les élèves à s'autoréguler afin de progresser dans leurs apprentissages. Ces renseignements encouragent donc à analyser les pratiques actuelles.

Enfin, la recherche qualitative de Cissé (2016) a montré la manière dont les enseignants du secondaire pratiquent l'évaluation formative. Cette étude a été introduite après 10 ans d'implantation de la politique d'évaluation des apprentissages. Cependant, les informations recueillies attestent que les pratiques d'évaluation formative de certains enseignants du secondaire sont encore loin de la pédagogie active. Il est à noter que leurs pratiques évaluatives restent encore centrées sur l'approche par objectifs. La recherche de Cissé (2016) a apporté d'importantes informations sur ce qui passe au secondaire. Mais, ces informations peuvent être considérées comme une limite, puisqu'elles sont basées uniquement sur le dire des enseignants. En effet, il n'y a pas d'observation qui a été faite lors de la mise en œuvre dans les salles de classe. Cette recherche est très intéressante, les concepts clés de l'évaluation formative peuvent donc être réutilisés dans la présente étude.

2.6 Objectif de la recherche

En tenant compte de la question de recherche qui est posée, l'objectif général poursuivi par cette recherche est formulé comme suit :

- Connaître la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages, afin de cerner les effets de sa fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves.

Objectifs spécifiques

- Décrire les perceptions que se font les acteurs éducatifs : enseignants.es, conseillers pédagogiques et directeurs d'établissement par rapport à leurs pratiques d'évaluation formative visant à soutenir la progression des élèves dans leurs apprentissages.
- Analyser les informations recueillies auprès des acteurs éducatifs.

Nous venons de montrer dans ce chapitre les apports de l'approche constructiviste et ceux de l'approche socio-constructiviste par rapport à l'évaluation comme fonction d'aide à l'apprentissage. Ces deux approches viennent offrir une alternative à la théorie initiale du behaviorisme permettant à l'élève de progresser dans ses apprentissages. À cet égard, l'évaluation formative des apprentissages dans une approche constructiviste permet à l'apprenant d'acquérir des connaissances en se basant sur les idées qu'il a de sa réalité et de son vécu. Cela dit, l'élève apprend en construisant des connaissances, et en reconstruisant ses compréhensions pour les adapter aux contextes qui lui sont propres. Le socio-constructivisme pour sa part a repris les principales idées du constructivisme tout en soulignant l'importance du rôle social des apprentissages. Le prochain chapitre présentera la méthode à suivre pour réaliser ce travail de recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 Introduction

Dans la présente étude, nous allons chercher la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent l'évaluation formative des apprentissages afin de connaître son incidence sur la progression des apprentissages des élèves. En effet, tout travail de recherche requiert une éventuelle planification. Celle-ci occupe une place importante dans les activités humaines. Savoir planifier, c'est être capable de prendre des moyens pour pouvoir fixer des repères afin d'atteindre le but compte tenu du cadre théorique où l'objectif a été formulé.

Dans une approche qualitative, voici comment nous allons essayer de répondre à cette question de recherche en espérant avoir une réponse que les autres chercheurs ne semblent pas avoir suffisamment développée.

La méthodologie mise en œuvre dans cette recherche qualitative est décrite dans cette partie afin de présenter les modalités permettant de recueillir, analyser et interpréter les données. Nous allons présenter les instruments qui ont été utilisés pour effectuer la collecte de données. Celles-ci ont été recueillies auprès des participants dont le recrutement s'est fait « sur la base de l'échantillonnage intentionnel. » (Patton, 2015, cité dans Fortin & Gagnon, 2022, p. 161). Ensuite, nous avons tenu compte de la méthode d'analyse des données et des considérations éthiques.

Tout d'abord, rappelons que l'objectif de cette recherche est de connaître la perception des acteurs éducatifs qui affirment pratiquer l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages; et aussi de cerner les effets de sa fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves. La stratégie qui favorise une telle démarche est bien ce que l'on appelle la méthode qualitative, et ce, pour deux raisons principales. Premièrement, la recherche qualitative vise à comprendre la nature des phénomènes humains et sociaux et elle cherche à découvrir le sens que les êtres humains leur attribuent (van Manen, 1990, 2007, 2017, cité dans Fortin & Gagnon, 2022). Deuxièmement, elle aide la chercheuse à décrire de façon détaillée les phénomènes à l'étude selon le type de format retenu. (Fortin & Gagnon, 2016; Huberman & Miles, 2003)

3.2 L'échantillonnage

Les participants ciblés dans le cadre de cette étude sont constitués de trois catégories : enseignants-es, conseiller-ère pédagogiques et directeurs-trices d'établissement scolaire qui pratiquent au 1^e cycle secondaire dans la grande région de Montréal. Par exemple, nous faisons choix du 1^e cycle secondaire dans le but de chercher comment l'évaluation comme aide l'apprentissage peut être bénéfique pour ce public. Souvent, au cours de notre expérience, nous avons constaté qu'à la fin du cycle primaire, l'élève commence à faire une autre adaptation où il n'a qu'un professeur par discipline. Parfois, certains professeurs n'ont pas eu le temps de chercher à connaître le besoin particulier de ceux et celles qui éprouvent des difficultés d'apprentissage afin de les aider à orienter leurs démarches. De plus, nous faisons choix de ce public, car nous pensons que c'est à la base qu'on doit amener l'élève à comprendre les stratégies d'évaluation formative pour mieux préparer sa réussite. Enfin, la constitution de l'échantillon est effectuée selon la démarche proposée par Seidman (2006), et répartie en quatre étapes suivantes :

- 1) rejoindre les participants par l'entremise des personnes qui détiennent les clés d'accès, par exemple, responsable d'établissement scolaire quand cela est nécessaire; 2) entrer en contact avec les répondants potentiels de la façon la plus personnalisée possible, par une visite sur les lieux au cours de laquelle la chercheuse présentera son projet; 3) constituer une réserve de candidats potentiels afin de ne pas dépendre de façon absolue de la disponibilité des répondants; 4) effectuer une sélection à partir de critères préétablis. (Seidman, 2006, cité dans Boutin, 2018, p. 108).

En tenant compte du type d'informations recherchées, les participants ont été sélectionnés sur la base d'un seul critère. Ceux qui affirment pratiquer l'évaluation formative des apprentissages et avoir inclus l'évaluation dans le cadre de leurs expériences professionnelles. Compte tenu du contexte de la présente étude, la technique d'échantillonnage intentionnel est retenue; car ce type « d'échantillonnage [s'applique davantage] dans la recherche qualitative, afin de trouver des participants qui reflètent bien la situation ou le phénomène étudié. » (Gaudreau, 2011, p. 108; Fortin et Gagnon, 2022, p. 262). Pour former l'échantillon, nous avons sollicité la participation de 9 personnes provenant de deux établissements scolaires dans la région de Montréal au 1^e cycle secondaire. Pour compléter le nombre voulu, nous avons sollicité aussi la participation d'un personnel enseignant d'un autre établissement scolaire dans la région de Montréal du 1^e cycle secondaire. La démarche d'échantillonnage a préservé le caractère libre et volontaire de leur

participation. Cet échantillon est constitué de 6 enseignants-es, de 2 conseillers pédagogiques, et de 2 directrices d'établissement scolaire. Enfin, trois enseignants-es qui n'enseignent pas les mêmes disciplines, un conseiller pédagogique et une directrice ont été retenus par établissement.

3.3 L'entrevue semi-dirigée

La méthode qui a été retenue est l'entrevue en personne afin d'aider les acteurs éducatifs : enseignants-es, conseillers pédagogiques et directrices de l'établissement, à se prononcer sur leurs pratiques d'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage. Ainsi, Gaudreau (2011) pour sa part, propose de « rencontrer des témoins ou des acteurs du phénomène étudié par une recherche, s'entretenir avec eux ou les interroger afin qu'ils construisent eux-mêmes et expriment à leur manière leurs réponses à des questions ou ce qu'ils ont à dire sur une thématique. » (Gaudreau, 2011, p. 131). Pour la plausibilité de cette recherche, nous avons fait le choix de l'entrevue semi-dirigée. Celle-ci, s'est articulée autour d'une interaction verbale, tels que l'affirment Fortin et Gagnon (2016) afin de donner l'occasion à chacun des participants d'exprimer leurs points de vue et leurs expériences sur des thèmes préalablement déterminés (Fortin et Gagnon, 2016).

En effet, cette interaction a permis de recueillir un ensemble d'informations auprès des participants qui pratiquent l'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage au 1^e cycle secondaire. À cet égard, la qualité d'un guide d'entrevue a joué un rôle déterminant en ce qui concerne la scientificité de l'entrevue de recherche (Boutin, 2018). En ce sens, un protocole d'entrevue a servi de canevas et un guide comportant moins d'une dizaine de questions a été conçu. Le guide sert tout simplement à s'assurer que tous les aspects pertinents ont été abordés et traités (Boutin, 2018). Ce guide contient des questions ouvertes, semi-ouvertes et très peu de questions fermées (Gaudreau, 2011).

Tout d'abord, ces questions ont eu pour but de toucher différents aspects. Par exemple :

- La perception des enseignants qui affirment pratiquer l'évaluation formative des apprentissages.
- L'incidence de sa fonction d'aide au regard de la progression des apprentissages des élèves.

- Les participants, principalement les enseignants ont été invités à exprimer ce qu'ils pensent par rapport à leurs pratiques d'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage.
- La façon dont les enseignants pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages pour assurer la progression des apprentissages des élèves.
- Les participants ont été amenés à exprimer à leur manière les différentes stratégies mises en œuvre lors de la pratique d'une telle évaluation en salle de classe pour favoriser l'apprentissage.
- Enfin, avant d'interviewer les participants, ce guide d'entrevue a fait l'objet d'un prétest. À cet effet, il a été soumis à certains répondants qui ont pu donner leur avis sur la clarté et la cohérence des questions. Ce qui nous a aidé à l'ajuster en conséquence (Gaudreau, 2011).

3.4 Déroulement

Au cours de cette démarche, une séance d'entrevue individuelle a été retenue pour qu'on puisse être en mesure de mieux entrer en contact avec chacun des participants. En effet, chaque séance d'entrevue a pris environ une trentaine de minutes et a été enregistrée à l'aide d'un appareil d'enregistrement audio. À cet égard, Lichtman (2013) propose aux chercheurs certains principes pour entamer ce processus : « assurer à chaque participant une entière confidentialité; obtenir à chaque répondant un consentement éclairé et lui donner la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment de son déroulement; » (Lichtman, 2013, cité dans Boutin, 2018, p. 103). En fait, cela nous a permis de fournir les informations nécessaires : le but de la recherche, la durée et les règles d'éthique, afin de demander des autorisations requises, par exemple en citant des extraits pour démarrer la séance d'entrevue.

Dans ce même ordre d'idées, Grawitz (2001) définit le terme d'entrevue comme « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en lien avec le but fixé. » (Grawitz, 2001, cité dans Boutin, 2018, p. 21). En tenant compte de ces explications, un ensemble d'informations ont été recueillies après chaque entrevue,

dans le but de décrire les points de vue de chacun des répondants qui pratiquent l'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage au 1^e cycle secondaire. Pour y arriver, nous avons laissé toute la latitude au répondant afin d'exprimer sa pensée et la nuancer au besoin. Par exemple, l'interviewer a pu demander au répondant de préciser le point de vue à chaque fois que cela apparaissait nécessaire.

3.5 Méthode d'analyse des données

Pour Paillé et Mucchielli (2016), « La donnée qualitative est aussi le matériau même de la théorisation, de l'écriture, donc de la communication de l'expérience et du sens. Elle vise en fait à construire des descriptions et des interprétations. » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 68). Sur la base de cette définition, une telle analyse a permis d'interpréter les informations recueillies en se basant sur la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent l'évaluation formative des apprentissages au 1^e cycle secondaire. Celle-ci a permis aussi de mieux comprendre les effets de sa fonction d'aide à l'apprentissage sur la progression des apprentissages des élèves. C'est dans ce même ordre d'idées qu'une telle méthode d'analyse des données issues de la présente recherche a été retenue. En fait, ces données ont été analysées selon la démarche d'analyse de contenu, en tant que « méthode utilisée pour le traitement des données qualitatives servant à décrire le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent. » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 364).

Pour présenter les points de vue des acteurs éducatifs, tels que : enseignants-es, qui affirment pratiquer l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages au 1^e cycle secondaire, de même pour la direction et conseiller pédagogique, qui affirment que dans leur établissement se pratique une telle évaluation, nous avons utilisé la démarche de l'analyse de contenu thématique émergente proposée par Gaudreau (2011, p. 194) : il s'agit d'une méthode d'analyse consistant « à repérer les termes et les expressions utilisés verbalement par les répondants. » Cependant, à l'opposé de la thématique simple, les thèmes ne sont pas préalablement déterminés dans la problématique et le cadre théorique de la recherche. C'est pourquoi, l'analyse du corpus qui s'est constituée de dix verbatim issus des entrevues n'a pas été effectuée sur la base d'une grille préétablie avant l'analyse verticale. Dans ce cas, les thèmes ont émergé plutôt des verbatims l'un après l'autre, c'est-à-dire à mesure que le processus d'analyse progressait; la voie permettant

d'entreprendre une telle démarche se résume en quatre étapes selon Gaudreau (2011, p. 193) : « établir le corpus, effectuer l'analyse verticale, puis l'analyse transversale et enfin, assembler la grille d'analyse. » Le développement de chaque étape se présente dans les lignes suivantes.

3.5.1 Établir le corpus

En ce qui a trait à la première étape de l'analyse de contenu, elle vise à transcrire de façon la plus précise possible les entrevues qui sont relatives à la perception des acteurs éducatifs au sujet de l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages au 1^e cycle secondaire. Les éléments ont été classés en catégories. Dans une telle démarche, il est important de savoir, comme l'ont fait remarquer Mucchielli et Paillé (2016), qu'on ne peut jamais tout transcrire d'un témoignage « le ton, l'intensité, le timbre, la clarté de la voix, la durée et le caractère continu ou discontinu des hésitations, etc. » (Mucchielli & Paillé, 2016, p. 81). Avec ces limites, la transcription, partie prenante du processus d'analyse d'un corpus de données, ont été analysées à partir d'un logiciel NVIVO. Ainsi, en se basant sur les principes établis proposés par Gaudreau (2011), le corpus a été mis en page de manière que les thèmes qui ont émergé et ont pu être retenus dans la marge et un numéro mentionné au-dessus de chaque segment.

3.5.2 Analyse verticale

La deuxième étape de l'analyse de contenu nous permet d'effectuer l'analyse verticale des verbatims après avoir établi le corpus des différentes entrevues. Ainsi, chacun des verbatims a été analysé de façon individuelle. Dans cette démarche, nous avons utilisé le logiciel NVIVO pouvant nous aider à codifier chacun des segments. Le codage consiste à découper chaque verbatim en segments portant chacun un numéro. En fait, un segment représente une idée ou une unité de sens. Cette unité de sens marque l'idée qui est exprimée dans le segment. Toutefois, les thèmes qui sont en rapport à chaque unité d'analyse ont été notés dans la marge. Ce qui a permis d'obtenir pour chaque verbatim le nombre d'unités d'analyse de thèmes et sous-thèmes du répondant par catégorie tel que VE : Verbatim Enseignants-es; VCP : Verbatim Conseiller-ère pédagogique; VDE : Verbatim Directrice de l'établissement.

- 1) Nombre d'unités d'analyse repérées pour chaque verbatim de la catégorie enseignants-es :
VE1 = 21; VE2 = 25; VE3 = 21; VE4 = 32; VE5 = 39; VE6 = 33.
- Nombre de thèmes et sous-thèmes pour chaque verbatim : VE1 = 8; VE2 = 10; VE3 = 9; VE4 = 11; VE5 = 12; VE6 = 11. Cette catégorie est représentée au tableau 3.1.
- 2) Nombre d'unités d'analyse repérées pour chaque verbatim de la catégorie conseiller-ère pédagogique : VCP1 = 47; VCP2 = 35.
- Nombre de thèmes et sous-thèmes pour chaque verbatim : VCP1 = 11; VCP2 = 10. Celle-ci est représentée au tableau 3.2.
- 3) Nombre d'unités d'analyse repérées pour chaque verbatim de la catégorie directrice de l'établissement : VDE1 = 38; VDE2 = 35.
- Nombre de thèmes et sous-thèmes pour chaque verbatim : VDE1 = 11; VDE2 = 11. La catégorie des directrices est illustrée au tableau 3.3.

Tableau 3.1 Nombre d'unités d'analyse et de thèmes

Verbatims Enseignants-es	Nombre d'unités d'analyse	Thèmes et sous-thèmes
1	21	8
2	25	10
3	21	9
4	32	11
5	39	12
6	33	11

Tableau 3.2 Nombre d'unités d'analyse et de thèmes

Verbatims Conseiller-ère Pédagogique	Nombre d'unités d'analyse	Thèmes et sous-thèmes
1	47	11
2	35	10

Tableau 3.3 Nombre d'unités d'analyse et de thèmes

Verbatims des directrices de l'établissement	Nombre d'unités d'analyse	Thèmes et sous-thèmes
1	38	11
2	35	11

Donc, le nombre de verbatims des enseignants-es + ceux du conseiller et conseillère pédagogique et ceux des directrices de l'établissement sont : $6 + 2 + 2 = 10$ verbatims.

3.5.3 Analyse transversale

L'analyse de contenu dans la troisième étape consiste en l'analyse transversale qui a pour but d'analyser d'une manière collective les dix verbatims analysés antérieurement au palier individuel. À cet égard, les trois catégories sont rassemblées autour de chaque thème et les segments sont reliés dans chacun des dix verbatims, sous forme de citations en identifiant le numéro du segment et celui du répondant. De plus, le titre du thème est relié au contenu du segment afin qu'il reflète mieux l'idée qui est retenue dans les segments. Enfin, tous les segments sont logés dans l'un ou l'autre des thèmes et sous-thèmes.

3.5.4 Grille d'analyse

La grille d'analyse consiste à dresser une liste logique et hiérarchique des thèmes et sous-thèmes sans leurs unités d'analyse. En paraphrasant Dumez (2013) on dit que l'unité d'analyse est une « notion particulièrement difficile à définir, car souvent on la compare soit avec le niveau d'analyse ou la détermination du périmètre de l'étude empirique. » (Dumez, 2013, p. 31). Pour constituer cette grille, nous avons réuni chacun des thèmes afin de fournir de brèves explications sur le sens qu'il renferme. Le nombre global d'unités d'analyse, c'est-à-dire les segments, s'élève à 326 dont

296 ont servi à former les thèmes et sous-thèmes. À cet égard, l'analyse s'est effectuée en deux parties. La première partie est spécifiquement descriptive. Au fil de cette étape, le portrait de l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages a été basé sur ce que perçoivent les répondants qui pratiquent ou qui voient pratiquer leurs collègues afin de dresser les impacts de sa fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves. Ceci pour déterminer l'importance particulière que les acteurs éducatifs auraient accordé dans leurs pratiques d'évaluation formative afin d'assurer la progression des apprentissages des élèves du 1^e cycle secondaire, selon la nouvelle conception de l'évaluation formative des apprentissages.

Dans la deuxième partie, nous avons procédé à une analyse plus fine qui a tenté de montrer les composantes de stratégie des pratiques d'évaluation formative des apprentissages visant à favoriser la progression des apprentissages des élèves. Cette analyse a été effectuée en considérant les outils d'évaluation en aide à l'apprentissage et les différentes stratégies repérées dans les définitions proposées par Allal et Laveault (2009, cités dans Laveault, 2014 puis 2016, cités dans Lafontaine & Toczec-Capelle, 2023) qui pourraient impliquer dans les pratiques d'évaluation formative des apprentissages. Ensuite, l'analyse a été basée sur les composantes de stratégie des pratiques d'évaluation formative favorisant le progrès individuel de l'élève dans la zone proximale de développement dans l'approche constructiviste et socioconstructiviste, selon Talbot (2009) et Ramde (2022). Enfin, ces deux propositions sont regroupées dans le cadre de cette recherche sous l'appellation des pratiques d'évaluation comme fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves.

3.6 Rigueur de la démarche

Pour Fortin et Gagnon (2022, p. 168), « la recherche qualitative requiert des méthodes rigoureuses pour assurer que les perspectives des participants sont décrites et interprétées correctement. ». À cet égard, l'analyse qualitative a pour but de s'appuyer sur des critères spécifiques pour pouvoir apprécier sa valeur scientifique. En effet, bien qu'il y ait une variété de démarches et un manque de compromis dans les méthodologies qualitatives, c'est ainsi que certains experts comme Creswell et Poth (2018), Morse (2018) désirent plutôt « mettre l'accent sur les stratégies appropriées pour assurer la validation et la vérification. » (Creswell et Poth, 2018; Morse, 2018, cité dans Fortin et Gagnon, 2022, p. 168). Parmi ces stratégies, nous retenons la triangulation des sources de données

dans le cadre de cette recherche. La triangulation est considérée comme l'une des démarches stratégiques appropriée pouvant conduire à une compréhension et à une interprétation les plus riches possibles du phénomène étudié (Mucchielli, 2009). Dans un même ordre d'idées, Denzin (1970, 1978) a introduit l'idée de triangulation en tant que :

Combinaison de méthodologies dans l'étude de même phénomène. Par cette définition, il a conçu ce terme comme une stratégie de validation. » « Introduced the idea of triangulation into the discussion of qualitative research as the combination of methodologies in the study of the same phenomenon. By this definition, Denzin originally conceived triangulation as a strategy of validation. » (Denzin, 1970; 1978, cite dans Denzin et Lincoln, 2018, p. 446); tandis que pour Huberman et Milles (2003), la triangulation est perçue comme une « méthode de confirmation des résultats en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas. (Huberman et Miles, 2003, p. 480).

Afin d'aider à mieux comprendre la démarche de cette recherche, nous avons utilisé la triangulation des données. Elles ont donc été collectées à l'aide de l'entrevue semi-dirigée auprès des acteurs éducatifs qui affirment pratiquer l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages au 1^e cycle secondaire. Pour donner sens à la diversité de la mise en relation de l'analyse des données collectées, nous avons pu comparer les points de vue des trois catégories de participants provenant de deux établissements scolaires ainsi qu'un participant d'un autre établissement. Ce qui a permis d'analyser, interpréter les données recueillies en assurant les critères de rigueur scientifique c'est-à-dire la crédibilité, la fiabilité et l'objectivité. De plus, la triangulation requiert la contribution de plusieurs outils, par exemple l'utilisation (des entrevues, des observations, de l'analyse de document); à l'instar de Fortin et Gagnon (2016), « ces [différents outils] permettent de tirer des conclusions valables sur ce qui constitue la réalité à propos d'un même phénomène. » (Fortin et Gagnon, 2016, p.377).

Pour mener ces entrevues, nous avons fait choix de deux établissements scolaires et l'ajout d'un participant d'un autre établissement pour avoir le nombre de participants souhaités; puis ces entretiens ont été effectués avec la contribution de trois catégories de participants-es. Nous avons fait ce choix, suivant la position stratégique que ces acteurs occupent dans le système éducatif en qualité de professionnels de l'enseignement et formateur-trice d'enseignants-es. Ces participants-es ont été donc bien prévenus avant de procéder à une telle étape. Dans le cadre de cette recherche, nous avons recueilli les données auprès de trois catégories des participants-es : enseignants-es,

conseiller-ère pédagogiques et directrices dans trois établissements scolaires. À cet effet, Fortin et Gagnon (2022, p.168) soutiennent : « la triangulation, qui consiste à faire usage de multiples sources de données. Il peut s'agir de combiner d'autres méthodes de collecte d'informations avec celle qui est employée ou d'associer à son étude d'autres participants, [...]. »

En effet, les données issues des entrevues auprès des répondants du premier établissement scolaire ont été confrontées avec celles découlant des entrevues du second établissement au 1^e cycle secondaire participant à la recherche dans la région de Montréal. Au cours de l'analyse de données nous avons pu rechercher s'il y a une ressemblance dans les pratiques d'évaluation formative des apprentissages des acteurs éducatifs issus de deux établissements dans la région de Montréal. Nous avons recherché aussi la diversité de leurs points de vue par rapport à l'impact de la fonction d'évaluation formative sur la progression des apprentissages des élèves pour pouvoir dégager dans la thématique une vision plus riche. De plus, à l'aide d'une vidéo de l'une des trois catégories des participants nous avons observé quelques travaux réalisés par certains élèves dans une période donnée face à l'évaluation formative des apprentissages. Ainsi, le recueil des informations diversifiées sur le même thème a pu contribuer à la compréhension du phénomène.

3.7 Considérations éthiques

Quelle que soit la nature de la recherche scientifique qu'une chercheuse vise à entreprendre, elle doit être conduite dans le respect de la personne. À cet égard, Fortin et Gagnon (2016, p. 149) affirment que : « toute recherche qui porte sur des êtres humains soulève des considérations éthiques. » Dans le cadre de cette étude, nous avons observé de façon rigoureuse les règles d'éthique dans les recherches concernant des êtres humains du début et jusqu'à la fin de la recherche. Ainsi, le respect de la vie privée, la confidentialité, le droit à l'information, le consentement libre et éclairé de chacun des participants impliqués dans la recherche ont été respectés. En effet, les participants ont reçu une lettre d'invitation qui explique le contenu du projet, et ont signé ensuite un formulaire de consentement pour y participer. Au cours de cette étude, la participation des répondants n'a causé aucun risque lié à cette recherche. Toutefois, nous avons pu attirer l'attention des participants sur le fait que cette recherche pourrait impliquer un léger risque d'inconfort professionnel pour les participants-es dans la mesure où ils craignent d'être critiqués négativement quand ils parlent de leur pratique d'évaluation formative. Les participants-es peuvent

ne pas vouloir exposer leurs points de vue sur certaines questions, car ils demeurent libres de ne pas répondre à une question sans chercher à se justifier.

De plus, les participants-es sont informés que leur participation à la recherche est volontaire et qu'ils peuvent donc y mettre fin à tout moment sans donner d'explications ni subir aucun préjudice. Par conséquent, les documents qui les concernent vont être détruits immédiatement, à moins qu'il s'agisse d'une disposition contraire de leur part. Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains. À cet égard, le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquants des êtres humains (CERPÉ Pluri facultaire) de l'Université du Québec à Montréal a délivré le certificat d'approbation éthique numéro 2024-6636

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.1 Introduction

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de cette recherche qualitative. L'analyse des informations recueillies sera basée sur le corpus provenant des entrevues afin d'atteindre l'objectif poursuivi. Le but de cette recherche est de connaître la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages, et aussi de cerner les effets de sa fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves. Pour ce faire, une analyse descriptive est présentée d'une part, et d'autre part, une analyse interprétative des données suivra.

4.2 Analyse descriptive

À la fin de l'analyse du corpus issu des dix entrevues ($n = 10$) effectuées dans le cadre de cette recherche, huit (8) thèmes ont été repérés. En outre, un neuvième thème a émergé, regroupant des éléments de la catégorie « autres » qui ne sont pas inclus dans des 326 énoncés repérés (296, soit 90,79%). Ces éléments ont contribué à l'établissement des thèmes et sous-thèmes, ce qui a permis de structurer la grille d'analyse présentée au tableau 4.1.

Définition : l'Énoncé

L'énoncé est un segment de discours, il implique des jugements descriptifs qui utilisent des concepts de mots dans l'étude descriptive qualitative en guise de chiffre ou de nombre. À cet effet, Corbière et al., (2020, p. 224) soutiennent que « l'énoncé doit permettre de générer des idées qui couvrent l'ensemble du phénomène ou du domaine conceptuel ciblé tout en favorisant l'émergence d'idées créatives. En contrepartie, l'énoncé doit être suffisamment précis pour limiter les idées hors sujet. »

Tableau 4.1 Grille d'analyse

THÈMES ET SOUS-THÈMES Les trois catégories acteurs éducatifs : (Enseignants-es, conseiller-ère, directrices)	Signification	Nombre d'énoncés (Segments)	Nombre de répondants
1. La perception des acteurs éducatifs quant au rôle d'évaluation formative 1.1 L'évaluation au service de l'apprentissage 1.2 L'évaluation formative modèle traditionnel	L'évaluation formative permet de réguler l'activité de l'élève de façon efficace. Mais certains acteurs affirment qu'ils sont encore dans le modèle traditionnel	47	9
2. La perception des acteurs éducatifs quant à la pratique d'évaluation en aide à l'apprentissage 2.1 Acquisition des compétences	C'est une évaluation qui est pratiquée quotidien- nement après chacune des notions enseignées pour aider l'élève à acquérir des compétences	39	10
3. La perception des acteurs éducatifs quant à la fréquence d'évaluation en aide à l'apprentissages 3.1 Rétroaction positive 3.2 Motivation des élèves	L'évaluation formative est pratiquée une ou deux semaines avant l'évaluation sommative. L'enseignant donne de la rétroaction afin de motiver l'élève	41	10
4. La perception des acteurs éducatifs quant à l'impact d'évaluation en aide à l'apprentissage 4.1 Travail réalisé par l'élève (individuel ou en équipe)	Par le biais de la régulation interactive, l'élève est centré sur la compétence et non sur la note	50	10
5. La perception des acteurs éducatifs quant aux stratégies utilisées pour assurer l'apprentissage 5.1 La pédagogie différenciée	Ils travaillent dans une pédagogie différenciée et l'évolution se fait progressivement	21	10
6. La perception des acteurs éducatifs quant aux stratégies de régulation des apprentissages 6.1 Le savoir-faire pour aider l'élève à développer ses compétences	Lors des activités d'apprentissage plusieurs stratégies sont donc mises en œuvre : le travail d'équipe, jeu de rôle, etc.	34	10
7. Défis liés à la pratique d'évaluation en aide à l'apprentissage	Amener les élèves à comprendre les stratégies pour favoriser leur réussite	35	9
8. Recommandations et suggestions		29	10
TOTAL		N = 296	N = 10

En observant la grille présentée ci-dessus, on peut remarquer que les résultats de l'analyse ont mis en évidence la perception des acteurs éducatifs quant à leurs pratiques d'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages des élèves. En ce qui concerne l'impact réel de l'évaluation en aide à l'apprentissage au regard de la progression des élèves, certains-es répondants-es ont exposé leur point de vue par rapport aux différentes stratégies mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage. Toutefois, il y a des défis liés à la pratique d'évaluation comme aide à l'apprentissage; ensuite, quelques recommandations et suggestions sont proposées en conséquence afin d'apporter les solutions appropriées.

4.2.1 La perception des acteurs éducatifs quant au rôle de l'évaluation formative

L'évaluation formative des apprentissages est perçue par les répondants-es comme étant la voie qui mène les élèves à développer leurs propres compétences, et cette pédagogie active place les élèves au centre de leurs apprentissages. Pour certains, la philosophie est différente, la définition de l'évaluation formative n'est plus ce qu'elle était il y a vingt-cinq (25) ans. Avant, elle était plus centrée sur la transmission d'un savoir où l'apprentissage se réduisait principalement à l'acquisition de connaissances. De nos jours, la nouvelle conception de l'évaluation formative favorise des activités d'apprentissage permettant d'indiquer le vrai besoin de l'élève. Pour ces mêmes acteurs, il y a une manière de s'y prendre pour que l'élève puisse développer ses capacités afin qu'il progresse dans ses apprentissages. Ces affirmations provenant de différents participants sont assez explicatives.

Il faut aller fondamentalement sur l'objectif de l'évaluation en tant que telle. Bon, si je prends l'évaluation qui doit accompagner les élèves dans leur développement de leurs propres compétences du savoir apprendre; si je vais dans cette perception, certainement l'évaluation en tant que telle est très importante. Ça aide surtout les enseignants [à] recueillir des informations qui indiquent vraiment le besoin des élèves. (VCP 1).

Je pense que l'évaluation formative, c'est à ça qu'elle doit servir, de faire un constat sur ce qu'on doit retravailler ou ce qu'on doit ré-enseigner. Il faut que ce soit majeure l'utilisation de l'évaluation formative qui à mon sens est presque plus intéressante et plus importante que l'évaluation sommative, et même plus importante que l'évaluation finale. Qu'elle soit en fin de cycle ou en fin d'études (VDE 1).

Dans ce même ordre d'idées, les résultats de l'analyse montrent aussi que l'évaluation formative est la voie par laquelle l'élève peut améliorer son apprentissage pourvu qu'on lui fournisse une rétroaction efficace. Les propos recueillis par ces répondants-es sont assez illustratifs.

L'activité est changée, philosophie différente. L'évaluation formative peut aider l'élève à condition qu'il y ait une rétroaction efficace. De nos jours, l'évaluation formative, situation d'apprentissage note une finalité en soi et aide l'élève dans la progression constante par sa compétence (VE 1).

Oui, cette évaluation est importante pour moi, parce [qu'elle] permet à l'élève de savoir s'il est prêt à faire l'évaluation formative d'une part; et d'autre part, elle permet à l'enseignant de s'ajuster par rapport aux apprentissages ou aux notions qu'il a enseignées aux élèves. Cette évaluation va indiquer si ces élèves sont prêts ou s'il faut encore donner du temps aux élèves pour pratiquer en classe et à la maison; en s'appuyant sur ça, on peut s'améliorer pour nos apprentissages et nos évaluations en classe avec les élèves (VE 2).

En fait, je suis tout à fait d'accord avec les auteurs qui ont dit que c'est très important que l'élève joue un rôle important dans son apprentissage. Je crois [qu'avec] l'évaluation formative, c'est la clé du succès de l'élève; alors, de cette façon-là l'élève peut voir où est-ce qu'il en est rendu dans son cheminement, et avec ce cheminement-là, il va prendre ses propres décisions pour savoir ses points forts, ses points faibles, et où il veut travailler pour après, aller dans une évaluation plus sommative (VE 4).

Certains acteurs éducatifs révèlent que l'évaluation formative est pratiquée dans le traditionnel. Dans ce modèle, l'enseignant se contente d'évaluer l'élève pour lui donner une note mais sans que l'élève ne sache comment s'y prendre pour corriger ses erreurs. Par conséquent, on veut que cette évaluation se réalise en cours d'apprentissage pour que l'enseignant puisse avoir un regard positif sur l'élève. Les affirmations suivantes de ces différents répondants permettent d'illustrer ces résultats.

Mais, je dis ça parce que je me demande si votre travail de recherche (...) Est-ce que cela a évolué? Probablement, mais nous, on est encore dans le traditionnel. On est vraiment là-dedans encore. Je le vois en mathématique, je le vois en français donc, c'est vraiment ce modèle-là lors de l'évaluation formative (VDE 2).

Le plus important en fin de compte l'image qu'on a si on applique ça, je le dis avant que le prof [ne soit] plus un contrôleur comme s'il est en train de vendre des informations, et il les impose par pression : tu dois avoir cette note, tu dois avoir

certaine gratification si tu as 90 sur 100, si tu as moins que ça tu es dévalorisé. J'entends ça parfois dans certains cas (VCP 1).

Je suis certaine que l'évaluation formative aide beaucoup les élèves à la condition qu'ils reçoivent de la rétroaction. Donc, il ne faut pas se contenter de mettre une seule note quand un élève sait qu'il a 84. Exemple, il ne sait pas nécessairement pourquoi et ni comment s'améliorer; alors, quand on fait une évaluation formative, oui on met une note, mais ce n'est pas celle-là qui est importante. De plus, l'enseignant a un droit de regard sur l'élève, c'est-à-dire, le jugement de l'enseignant est beaucoup plus présent. Lors de l'activité préparatoire, l'enseignant donne de la rétroaction à l'élève, il l'inclut aussi dans sa réussite. Si l'élève est évalué, on le laisse à lui-même, l'élève aura la chance de voir ses erreurs. Pour aider l'élève à comprendre ses erreurs, en tant qu'enseignante, je dois aider l'élève à comprendre, pour apprendre et avancer (VE 1; VE 3)).

En somme, du point de vue des acteurs éducatifs du 1^e cycle secondaire quant au rôle de l'évaluation formative, on note que pour la plupart, l'évaluation formative des apprentissages aide l'élève dans sa progression constante et indique le vrai besoin de l'élève. De tels propos confirment parfaitement la conception de l'évaluation pour soutenir l'apprentissage selon la définition de (Perrenoud, 1991, citée dans Durand et Loye, 2014; Allal et Laveault, 2009, citée dans Laveault, 2014) et énoncée dans le cadre théorique de cette recherche. Cependant pour l'une des répondantes, le modèle traditionnel est très présent lors de la pratique d'évaluation formative comme par exemple, les mathématiques et le français. Les informations fournies par l'une des répondantes semblent rejoindre la conception de l'évaluation formative présentée par (Morrisette et Maheux, 2008) et énoncée dans le cadre de cette recherche. La question est de savoir quelles démarches et outils pourraient mieux les aider à pratiquer ces notions susmentionnées selon l'approche par compétences. Les parties suivantes vont présenter la perception des acteurs éducatifs quant à la pratique d'évaluation formative visant à soutenir l'apprentissage des élèves.

4.2.2 La perception des acteurs éducatifs quant à la pratique d'évaluation formative

Pour certains acteurs éducatifs, l'évaluation formative qu'on pratiquait autrefois était plus sommative et il y avait moins de progression, car un élève qui a obtenu 70% à cette époque-là était considéré incompetent. Les résultats montrent que l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages est pratiquée de façon concrète en fonction des besoins de l'élève tout en l'aidant à progresser dans ses rythmes selon les directives de la direction. De plus, l'évaluation formative ne réside plus seulement dans la transmission d'un savoir, mais plutôt dans l'apport

d'une aide efficace tout en mettant l'élève dans des situations d'apprentissage pour qu'il développe ses compétences et son autonomie. Les informations suivantes recueillies par ces répondants-es sont très représentatives.

Autrefois, la façon d'évaluer les élèves était plus sommative. Il y avait moins de progression. Autrefois, si l'élève a obtenu 70%, on le considère incompetent. De nos jours, on garde ce 70% en aidant l'élève à progresser dans ses rythmes, cela dépend de certaines directives de la direction. Je dirais que l'évaluation formative pourrait aller chercher l'élève à devenir autonome et je crois que c'est quelque chose qui est important dans la vie d'un élève surtout au niveau de l'âge qu'on a ici (VE 1; VE 4).

Je crois que c'est essentiel surtout dans les conditions de la société d'aujourd'hui [où] les jeunes doivent appliquer concrètement leurs apprentissages. On doit les mettre dans des situations de la vie courante, et je pense que de plus en plus c'est une solution à tout ce qu'on n'a pas beaucoup de pénurie, de main-d'œuvre, etc. Donc, je sais que dans ma pratique quotidienne c'est de mettre des enfants dans des situations qu'on retrouve. Par exemple, que ce soit en électricité, donc moi qui enseigne la robotique, mes niveaux de tous les circuits électriques qui sont en mesure de passer de la théorie à la pratique, et même parfois de la pratique à la théorie (VE 5).

J'ai eu l'idée que c'est une très bonne façon de mettre les phases dans l'enseignement sur les compétences. On n'avait même pas les compétences en ce temps-là mais, j'ai compris très bien que les formatives se concentrent sur les compétences pas nécessairement sur les connaissances qui peuvent être mémorisées. C'est pour ça que je suis très content de voir que l'évaluation formative prend en grande partie la préoccupation [du] gouvernement du ministère de l'éducation; parce que ça aide beaucoup à développer les compétences des élèves. Les compétences qui sont à la fin de la journée notre raison d'être : nous, on doit se focaliser sur la compétence, et les formatifs c'est focaliser vraiment sur le développement de la compétence (VE 6).

Comme on peut le constater, les résultats de l'analyse démontrent que l'enseignement pratiqué par certains acteurs éducatifs vise à responsabiliser l'élève dans ses apprentissages. Par conséquent, l'évaluation peut se mettre au service de l'apprentissage. L'enseignant ne doit plus être associé à la punition, mais plutôt à l'aide bénéfique qu'il apporte aux élèves pour qu'ils puissent acquérir des compétences. Les présentations et les interactions en classe montrent que les élèves participent activement à leurs apprentissages. Les affirmations recueillies par ces répondants-es sont assez explicatives.

Je supervise ici le département de religion, d'éthique et culture religieuse, ça fait tant d'années. L'exemple parfait ce sont les présentations que font les élèves parfois. Ils

font des débats en classe. Je demande aux professeurs que les élèves tiennent un journal de bord, parce qu'ils sont en train de préparer. Donc, ça reflète quelque part une certaine image de la compréhension de l'élève de ce qui a été dit en classe. Comme ça, cela [a] permis directement de voir est-ce que vraiment les compétences ont été acquises, est-ce que vraiment l'élève est dans le processus d'apprendre ou non, il est figé et ne sait pas. Vous savez l'évaluation en tant que telle, ce n'est pas seulement évaluer, [et] faire peur [à] l'élève à travers une note. L'évaluation se fait comme on disait maintenant par plusieurs méthodes, on peut y aller par différentes formes. Et moi ici, les professeurs et moi, on est dans cette constante continuelle recherche de voir si la compréhension a été acquise par l'élève oui ou non (VCP 1).

L'évaluation formative donc, oui absolument on insiste beaucoup comme (...) moi comme conseillère pédagogique, j'insiste beaucoup au niveau de la rétroaction. Donc, l'évaluation formative [communique] des informations sur comment s'améliorer, des pistes de progression, ce n'est pas simplement un résultat parce que si c'est un résultat, l'élève ne s'est pas plus outillé pour se dépasser pour atteindre de meilleurs niveaux de compétences. Après comment c'est réalisé, comment les profs ont bâti leur grille de correction. Est-ce que c'est toujours optimiser, et comme possible aussi de réinvestir, de reprendre du temps d'apprentissage pour miser sur ces éléments-là que l'élève doit travailler; c'est une autre partie, je dirais c'est un autre volet. L'élève va se fier sur l'évaluation formative pour s'améliorer, s'il constate qu'il a 85% puisque on n'a pas nécessairement de grille de correction, aussi complète qu'une évaluation papier disons avec des critères de correction qui proviennent des cadres, c'est plus une donnée brute. L'élève est content d'un résultat, mais ça ne le pousse pas à s'améliorer davantage peut-être, c'est une proportion d'élève qui va prendre ça vraiment comme manière de s'améliorer. Finalement, oui en contexte d'apprentissage, alors contexte d'évaluation tu performs moins bien. Est-ce que c'est le niveau de stress qu'on met peut-être sur le dos de l'anxiété? C'est ma perception (VCP 2).

Les résultats de l'analyse montrent les points de vue des directrices de l'établissement quant à la façon de voir pratiquer leurs enseignants-es l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages. L'une des répondantes pense que c'est peu significatif en première secondaire, car l'élève est en phase de transition du primaire au secondaire où il doit apprendre de nouvelles notions sur la façon d'évaluer. L'autre répondante pense que l'utilisation est moindre dans la pratique comme remise en question de l'enseignant. Les propos provenant de ces répondantes sont très illustratifs.

Je pense que c'est peu utilisé de cette façon-là, j'ai l'impression que la plupart des enseignants utilisent l'évaluation formative pour donner un portrait à l'élève d'où il est rendu. Mais peu pour dire à l'élève voici ce qu'il te reste à travailler pour atteindre le niveau que tu souhaites; et encore moins, voici ce que moi comme enseignant, je dois reprendre pour que mes élèves soient au niveau souhaité. Je pense qu'il est là pour

donner un constat, mais pas tant pour donner des stratégies ou des outils pour replacer ou pour réorienter ou mieux orienter l'élève dans son apprentissage. Je souhaiterais que l'enseignant fasse plus, si mes élèves n'ont pas compris, je vais prendre un temps d'arrêt, je vais reculer, je vais retravailler cette base-là puis par la suite, je vais avancer. Si la moyenne du quiz est 10 sur 10 tout va bien, si la moyenne du quiz est 6 sur 10, les élèves ça ne va pas. Mais peu importe moi j'avance (VDE 1).

Oui, c'est certain surtout en première secondaire, je pense que l'aspect important c'est qu'en première secondaire, ils sont face à 8 enseignants, contrairement à un enseignant au primaire, et qu'ils apprennent à découvrir comment se fait une évaluation selon la matière donc aussi les exigences de cet enseignant-là. Donc, exemple, en mathématiques, l'évaluation formative est quand même très utilisée. Elle est d'autant plus ou moins importante dans cette première année de secondaire. L'élève apprend plein de choses, mais apprend aussi à comment être évalué dans des matières, même s'il a vécu un beau primaire. Donc, des matières différentes avec des enseignants différents, il y a vraiment une grande différence plus marquée au primaire. Parce qu'au primaire, c'est l'enseignant le titulaire qui enseigne toutes les matières. Souvent, il y a un spécialiste là, bon, mais tout ce qui est univers social, éthique, culture religieuse, mathématiques, français c'est le même enseignant-là. Ces différents enseignants-là pour eux, je pense que c'est vraiment important encore plus peut-être (VDE 2).

Pour ces mêmes répondantes, l'évaluation formative a un volet pratique et elle est au service de l'élève. En fait, elles affirment que cette évaluation est très utile lorsqu'on a fourni de la rétroaction à l'élève pour qu'il puisse améliorer ses apprentissages.

L'évaluation en cours d'apprentissage est beaucoup plus importante et devrait être beaucoup plus signifiante pour l'élève. Quand je dis, voici des commentaires, il n'y a même pas de chiffres, il n'y a même pas de notes mais peut en avoir, mais pas trop précis. Je préfère travailler par code puis dire : « recommence à partir des commentaires que tu as » Là, j'ai un élève en développement, puis c'est là que l'évaluation en cours d'apprentissage est vraiment utile (VDE 1).

Oui, c'est sûr que là où je le vois beaucoup, l'évaluation formative c'est aussi, je [n'ai] pas parlé de science, le cours de sciences a un volet pratique en laboratoire et ça c'est nouveau pour les élèves où ils sont évalués en contexte de laboratoire. Avant d'arriver là même, je vous dirais : « je pense que la première étape, il y a aucune évaluation de laboratoire sommative. » On le fait même à la deuxième étape donc, on y va vraiment graduellement là, en science entre autres, tout simplement. Donc, c'est quand même très formateur mais c'est un peu mon opinion personnelle (VDE 2).

À entendre les points de vue des acteurs éducatifs à savoir : enseignants-es, conseiller-ère pédagogique et directrices de l'établissement, en ce qui a trait à la pratique d'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages, il semble que cette fonction évaluative place l'élève au

centre de ses apprentissages. On remarque aussi que ces acteurs éducatifs apportent leur collaboration constante pour la mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages. Le but est d'aider l'élève à acquérir des connaissances et à développer ses compétences. Pour certains acteurs, cela permet à l'enseignant d'ajuster son enseignement pour apporter une aide efficace à l'élève afin d'acquérir ses compétences. De plus, on peut constater que l'évaluation formative est très utile selon certains répondants, d'autres soutiennent que l'évolution se fait progressivement dans les matières scientifiques, le cours de science a un volet pratique en laboratoire et c'est là qu'ils ont vu pratiquer l'évaluation formative le plus souvent. Qu'en est-il pour les autres disciplines? Il semble qu'on les pratique au détriment de la conception de l'évaluation formative des apprentissages. En fait, l'évaluation en aide à l'apprentissage ne doit pas être une sanction pour les élèves comme l'a fait remarquer (Perrenoud, 1991, cité dans Durand et Loye, 2014). Ce qui compte ce sont bien les effets, c'est-à-dire de donner une aide efficace à l'élève pour qu'il avance dans ses apprentissages. En somme, la fréquence des pratiques d'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages sera développée dans le paragraphe qui suit.

4.2.3 La perception des acteurs éducatifs quant à la fréquence des pratiques évaluatives

En ce qui a trait à quelle fréquence les acteurs éducatifs pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages, l'analyse montre que certains répondants tels que les enseignants-es semblent la pratiquer quotidiennement par le biais de l'interaction. De plus, ils affirment la pratiquer de façon formelle et informelle par des activités d'apprentissages en utilisant les outils adéquats, c'est-à-dire le jeu de rôle, l'évaluation par les pairs, etc., afin d'impliquer l'élève dans ses apprentissages. Une participante semble la pratiquer par étape, car elle appelle l'évaluation formative : activité préparatoire. Les affirmations recueillies par ces différents répondants permettent d'illustrer ces résultats.

C'est à tous les cours, à tous les jours, week-end et en fin de semaine. Nous, on construit; en fait, mon cours passe en cours de concentration. Mais, c'est le même quand j'enseignais les sciences un peu plus, c'était à tous les cours. Je trouve ce qui est important, c'est le processus, c'est sur une période, non pas dire que tu fais cinq périodes de matière puis de ça, tu as un examen (VE 5).

Je peux dire que je le fais chaque cours. Et je mets 3 compétences, compétences orales pour les élèves qui doivent développer leur vocabulaire et leur interaction orale. C'est pour ça que chaque cours, au moins 10 minutes de mon cours c'est de la conversation

authentique avec mes élèves sur le sujet d'actualité, ou les sujets qui sont liés aux livres qu'on lit à ce moment-là. Pour la compétence numéro 3 qui est l'écriture, en fait, on se prépare pour un cours, on fait projet d'écriture de chaque étape; mais au cours de l'étape, je donne ce qu'on dit en anglais, je ne sais pas comment dire en français « think for work » ça veut dire que je leur donne des instructions très précises pour les guider dans leur préparation pour le gros examen (VE 6).

Je ne suis pas dans l'évaluation formative, je l'appelle plus activité préparatoire. Autrefois, dans le monde de l'éducation, on voyait la réussite des élèves à partir des étapes. Ensuite, on voyait aussi la réussite à la fin des étapes. Dans une année, les activités se déroulent en trois étapes, la première est sur 20% ainsi que la deuxième, et la troisième étape est sur 60%. Arrivée en troisième étape, l'élève devrait être plus compétent (VE 1).

Ensuite, une participante affirme qu'elle réalise une évaluation formative pour chaque compétence, que ce soit en lecture ou en écriture. Cette démarche exige plusieurs évaluations. Pour aider les élèves à améliorer leur apprentissage, elle pratique cet outil d'évaluation au minimum six fois par année. Pendant l'examen, tout le contenu est pris en compte. Il est manifestement énoncé dans l'affirmation suivante.

Donc, je disais ça prend des évaluations qui sont assez importantes, tant en lecture qu'en écriture. Donc, je dirais avant la dernière évaluation d'étape pour chacune des compétences lire et écrire, ce qui veut dire un minimum de 6 fois par année vu qu'il y a 3 étapes. Il y avait la production écrite du ministère, j'avais fait aussi avec un examen de grammaire. Par exemple, quand on [effectue] des exercices dans un cahier de grammaire chaque page ou chaque exercice est basé sur une seule notion. Mais quand on arrive à un examen, souvent ça va être à l'intérieur de tout un texte, donc, on va voir un exercice sur l'accord des participes passés employé seul où il y a que des phrases ou il y a des participes passés qui sont employés seuls (VE 3).

Dans le même ordre d'idées, ce participant explique comment il pratique l'évaluation formative. Il structure cette évaluation en proposant une pratique guidée, suivie d'une pratique autonome, ce qui permet aux élèves de s'exercer seuls. Il évalue ensuite l'activité après quelques séances d'apprentissage. Voici un extrait de son discours :

Après avoir enseigné une ou plusieurs notions, on a le droit de faire cette évaluation. Parce que, comme je disais tantôt, elle nous permet de connaître le niveau des élèves par rapport à ce qu'on a enseigné. Oui un exemple, j'enseigne les équations de premier degré aux élèves. [Ensuite], je fais de la pratique guidée, après la pratique autonome, après, je les laisse travailler la pratique individuelle. Après plusieurs séances de travail, je vais donc faire une évaluation formative sur les équations du premier degré (VE 2).

Selon ce personnel enseignant, son processus de planification pédagogique commence par une introduction et s'étend jusqu'à la huitième ou neuvième leçon. De cette manière, il peut effectuer une évaluation globale. Il estime que l'évaluation formative est intégrée à chaque séance, car dans le domaine de l'éducation physique, les progrès des élèves sont constamment surveillés. Cette affirmation en témoigne :

Et très souvent, surtout en éducation physique on évalue tout le temps, on évalue la progression de l'élève beaucoup, alors souvent la situation d'évaluation va durer 8, 9 cours; je vous dirais que du cours 1, alors le cours d'introduction aux cours 8 ou 9 c'est l'évaluation sommative. Je crois que l'évaluation formative va se faire à plusieurs reprises dû au fait que l'évaluation se fait à tous les cours. Après ça, on a une fiche évaluative qui peut être donnée en milieu de situation d'évaluation donc, je ne sais pas le cours 4, il va avoir un petit peu plus une évaluation formative plus formelle où est-ce que l'élève va pouvoir directement sur papier voir un petit peu où il en est rendu (VE 4).

L'analyse des résultats montre aussi à quelle fréquence les répondants des conseillers pédagogiques pensent que les enseignants pratiquent l'évaluation en aide à l'apprentissage. Pour l'un des répondants, l'évaluation formative des apprentissages s'effectue quotidiennement par différentes formes, tandis que l'autre affirme qu'elle se déroule après chaque notion enseignée. Ces propos venant de ces deux répondants s'avèrent très éclairissants.

Vous savez quand on se réunit, on se réunit continuellement, ce n'est pas qu'on a des réunions hebdomadaires ou non. On se réunit, on se retrouve dans la salle de profs, dans mon bureau. Et, d'après ce que je vois avec les profs, parce que moi aussi, je suis dans l'enseignement je passe, c'est quotidien alors. Comment on le fait, il y a différentes formes qui se font tant ici, c'est continu. Quand je parle, parce qu'on a des réunions périodiques, on a des conseils de classe qui se passent mais nous, au niveau comme conseiller pédagogique dans la matière que j'enseigne, on se réunit et on fait comme une petite évaluation. Est-ce que les élèves [ont] gobé ce qui a été dit, est-ce que les instructions qui ont été données ont été bien appliquées (VCP 1).

Pour des matières qui ont beaucoup de périodes à l'horaire disons français, math, sciences, peut-être anglais aussi, mais anglais comme compétence. Mais aussi pour des matières qui voient souvent les élèves. Je pense que ça, c'est un contexte favorable pour en faire plus. Donc, admettons une certaine notion enseignée qui va se retrouver dans une évaluation finale, je pense qu'en général les profs multi formatifs en cours de route. Donc, à quelle fréquence c'est dur à dire; l'idéal je dirais, c'est après chacune des notions enseignées. Dans les faits c'est réellement ça, si on considère que l'évaluation formative a une rétroaction de qualité avec des pistes d'amélioration. En

fait, ils ont créé une fois par cycle quasiment des plages horaires consacrées à l'enseignement, des stratégies de résolution et donc les élèves avaient une résolution formative à chaque fois (VCP 2).

De plus, l'analyse des résultats montre que l'élève s'implique graduellement dans ses apprentissages lorsqu'il reçoit une rétroaction efficace. Toutefois, en raison du temps limité, les répondants pensent que les résultats de cet exercice pratique pourraient ne pas influencer l'évaluation finale. Ces différents points de vue peuvent être observés dans les verbatims suivants:

Bon, je peux résumer cela. Certainement, la force augmentation, la motivation des élèves, augmentation de réussites. Donc, on remarque au fur et à mesure que les apprentissages se font qu'il y a une augmentation dans la compréhension et dans l'acquisition des compétences, ça c'est un. Et, l'évolution des élèves, ici on nous remarque à l'évolution aussi des notes des élèves. L'évaluation par la suite à travers les notes, à travers les épreuves, à travers les examens qui se font, c'est un accomplissement, c'est un aboutissement de ce qui est en train de se faire continuellement. Malheureusement, en fin de compte, il faut évaluer à travers certaines normes, on remarque que l'évolution se fait progressivement. Cela se fait dans les maths, dans les matières scientifiques, en français surtout (VCP 1).

Je pense que plus l'élève a l'occasion de se pratiquer en formatif puis plus elle reçoit de la rétroaction de qualité, plus l'élève est en mesure de s'améliorer. Donc, ça, je mets une amélioration des résultats assez constante. Au niveau des résultats, je pense que c'est assez similaire au fond, je pense qu'il y en a qui se sont améliorés. Dans l'idée où le formatif lui-même et sa rétroaction [sont] de moins grande qualité entre autres parce qu'on manque de temps ou, je pense que les écarts entre les résultats de ce formatif et l'évaluation finale peuvent être très grands. Parce qu'il y a moins de constance, de régularité mais peut-être que ça dépend aussi de la complexité des notions. Il y a des profs qui ont fait l'évaluation, mais un fond d'évaluation continue donc, le feedback. En fait, ce sont les données qu'ils récoltent tout au long d'une étape, et toujours en mode recours, sans note donc, c'est super intéressant en éducation physique, en danse sont très dans l'évaluation continue aussi. Donc, il y avait toujours en mode, je reçois une rétro, je l'applique, je peux m'améliorer, ça c'est super pertinent aussi c'est ce que j'ai observé jusqu'à maintenant (VPC 2)

Par ailleurs, l'analyse des résultats montrent les points de vue des directrices de l'établissement en ce qui a trait à quelle fréquence leurs enseignants pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages. Les résultats montrent que l'évaluation formative est pratiquée à l'intérieur d'un cours, soit après deux semaines ou du moins une semaine avant l'évaluation sommative. Ces affirmations venant de ces deux répondantes sont assez explicatives.

La question, c'est à quelle fréquence alors, oui j'imagine que cette fréquence-là je dirais, mais si c'est en termes de temps peut-être aux 2 semaines; si c'est en termes de matière ou de contenu ou de connaissance, je dirais dans un chapitre deux ou trois fois évidemment, selon la matière, selon la division dont s'est fait. C'est que les profs de langue souvent quand ils vont travailler un texte plus long, vont se séparer en petites parties, on va travailler l'intro on fait un formatif là-dessus, on va faire un paragraphe de développement on fait un petit formatif là-dessus, mais, on ne fera jamais un formatif de tout le texte en entier; parfois aussi ça sert à découper la matière en petite partie pour voir si les élèves suivent ou ne suivent pas (VDE 1).

Nous, chez nous c'est vraiment, on va le faire là (...) je peux prendre l'exemple des mathématiques, mais c'est vraiment précédant une évaluation. Ils ont encore le concept que l'évaluation formative arrive environ une semaine avant l'évaluation sommative. Une semaine avant l'évaluation sommative, puis là on fait une évaluation plus formative, puis là on fait une rétroaction à l'élève, puis là il fait son sommatif. Là, comme je l'ai dit on parle d'une semaine (VDE 2).

Je crois dans l'évaluation formative, mais peut-être plus qu'est-ce qu'ils pensent, j'espère qu'ils sont sous ce modèle-là. J'espère qu'ils en font tous les cours pour vérifier la compréhension des élèves à l'intérieur d'un cours; puis en fait, il y a une partie aussi d'évaluation formative qui se fait vraiment pendant le cours, on fait un petit exercice ou en modélisation. On fait une pratique dirigée, puis on regarde les élèves qui ont réussi puis il dit 5 mains qui se lèvent, y a 15 mains qui se lèvent, il y a 25 mains qui se lèvent. Mais pour moi, ça fait partie quand même vérification de la compréhension que j'inclurais (VDE 1).

En somme, on peut noter qu'à travers la perception des acteurs éducatifs, la rétroaction efficace servait d'un point de repère dans la pratique quotidienne des enseignants. On remarque aussi que l'évolution se fait progressivement quand ils cherchent à connaître les besoins réels de l'élève. Cependant, l'évaluation comme aide à l'apprentissage pourrait réserver de grandes surprises en ce qui concerne la progression de l'élève quand ce dernier ne s'implique pas dans ses apprentissages. En effet, cette pratique d'évaluation formative des apprentissages demande beaucoup de temps. Parfois, c'est difficile pour les enseignants, compte tenu de la complexité des notions. À cet égard, certains acteurs éducatifs pensent qu'il peut y avoir un grand écart entre le résultat de l'évaluation formative et celui de l'évaluation finale. La question qui se pose ici : est : dans quelle mesure pratiquent-ils réellement l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages? Le paragraphe qui suit présentera l'impact de l'évaluation en aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves.

4.2.4 La perception des acteurs éducatifs quant à l'impact de l'évaluation formative

En ce qui concerne l'impact de l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages, les résultats montrent que l'évaluation comme aide à l'apprentissage a un impact positif sur la progression des apprentissages des élèves. En effet, la plupart des trois catégories de répondants affirment qu'il est rare de constater une régression chez les élèves. L'évaluation en aide à l'apprentissage est essentielle et les dynamiques qui la sous-tendent montrent la façon dont chaque élève apprend et progresse. De plus, la récupération est beaucoup utilisée pour des élèves qui éprouvent de difficultés d'apprentissage où l'impact peut être moins grande.

Dans cette foulée, une des acteurs éducatifs affirme que l'évaluation formative est essentielle pour favoriser la progression des élèves dans leurs apprentissages. Elle soutient que cette méthode d'enseignement encourage l'interaction avec les élèves, ce qui entraîne un changement positif. Les retombées de cette stratégie sont, selon elle, assez remarquables, et elles gagneraient assurément à être connues. Les affirmations ci-dessous illustrent parfaitement son propos.

L'impact est majeur, par-là je pense qu'il y a progression de nos élèves. C'est vrai, c'est central, le cœur de notre travail devrait être de l'évaluation en soutien à l'apprentissage. Il n'y a pas de progression d'élèves s'il n'y a pas d'évaluation en soutien à l'apprentissage. Les résultats d'une telle pratique, je pense que c'est majeur. Les résultats qu'on devrait en tirer, ça devrait être un constat très intéressant qui devrait bien nous guider. On l'oublie souvent que les élèves amènent les enseignants à changer leur pratique. Parce qu'ils questionnent, parce qu'ils s'interrogent, qu'ils disent madame pourquoi l'année dernière c'était d'une façon puis avec vous c'est différent, alors parfois, c'est par là aussi que le changement vient (VDE 1).

En outre, cette agente de l'éducation soutient que l'impact peut être considérable, notamment auprès des élèves ayant de mauvais résultats. Ces élèves peuvent ainsi améliorer leurs compétences et approfondir les notions non suffisamment maîtrisées pendant l'évaluation formative. Les élèves qui réussissent bien, celles et ceux dont les notes sont situées entre 80 %, auront la possibilité de travailler de manière autonome sur les aspects qu'ils ou qu'elles ne maîtrisent pas encore. Voici un extrait de son discours qui résume bien ses propos :

Je pense vraiment que cette façon de voir chez les élèves, des élèves avec des faibles résultats, je pense vraiment que ça aide grandement l'élève, c'est certain. Parce qu'il peut retravailler sur ces difficultés donc, cibler les notions dans l'évaluation formative qu'il n'a pas maîtrisées. Mais, par rapport aux élèves quand j'ai dit, je pense que

l'impact il y a quand même une distinction, l'impact pour les élèves en réussite dans notre collège donc, l'élève qui est déjà en réussite il y a des bons résultats. On parle entre 80%, mais dans une évaluation formative, je pense qu'il va pouvoir se situer puis dire « ah ok, j'ai manqué ce petit bout là, j'ai manqué ceci, je vais de façon autonome refaire » (VDE 2).

La pratique évaluative de certains enseignants semble influencer positivement la progression des élèves lorsqu'elle est intégrée dans le processus éducatif. Cette agente scolaire soutient que le professeur fournit régulièrement des commentaires aux élèves. Ensuite, il leur donne un petit bilan. Cela entraîne l'implication et l'engagement des élèves, ce qui a un impact positif sur l'ambiance de la salle de classe. Les affirmations suivantes illustrent parfaitement ses propos.

[Cependant], admettons que le prof de danse fait de l'évaluation continue, puis beaucoup de rétro, en fait ne lui donne pas de note à part à la mi-étape. Il donne comme un petit bilan, il donne une note. À ce moment-là, lui, a beaucoup vu une amélioration de la motivation de l'engagement de ses élèves. Les élèves qui étaient moins motivés, admettons à la base, mais posaient beaucoup moins de questions quand ils recevaient leurs commentaires ou leurs notes, parce qu'ils se responsabilisent énormément. Donc, ça a vraiment des beaux [résultats] sur juste le climat de classe, ça peut vraiment avoir un impact donc ça, c'est ce qu'il a observé lui de son côté (VCP 2).

Dans la même foulée, l'un des acteurs révèle que l'impact est vraiment faible pour les élèves qui ont de difficultés à mieux réussir dans leurs apprentissages. Les effets de cette pratique semblent à la hausse pour certains élèves qui sont très motivés. Quant aux élèves où leurs motivations sont moins grandes, ils peuvent avoir de faibles résultats.

Je pense que l'impact de l'évaluation formative pour l'élève en difficulté ou en grande difficulté, ce dont je m'occupe un peu plus; malheureusement, je trouve que l'impact de l'évaluation formative est vraiment moins grand pour ces élèves-là. Parce qu'ils ont beaucoup de difficultés, ils se retrouvent avec une note très basse un 20% ou on dit un 3 sur 20. Donc, je pense que l'impact pour ces élèves-là est malheureusement beaucoup plus bas que pour l'élève qui est déjà en réussite. L'impact, je le différencie un peu. Donc, meilleur impact, différent impact sur les élèves en réussite mais, impact malheureusement, ça devrait être chez nous, plus faible. Est-ce qu'il se mobilise davantage? Un peu, c'est un faible résultat, l'évaluation formative va faire qu'ils vont se mobiliser un peu plus (VDE 2).

Pour d'autres acteurs éducatifs tels que les enseignants-es, l'évaluation formative apporte un plus pour l'élève, car elle vient compléter sa progression. Ainsi, ils affirment que l'évaluation formative

a un effet positif sur la progression des apprentissages de l'élève pourvu qu'il soit accompagné d'une rétroaction.

Oh tout à fait, sans l'évaluation formative l'élève ne peut pas progresser parce qu'il ne sait pas [où il] est rendu, alors on progresse vers quoi, on progresse vers où? C'est quoi notre but? on ne peut pas en mettre un parce qu'on ne sait pas [ce] qui va se passer. Tandis que si on voit petit peu par petit peu les critères d'évaluation qui vont être évalués et qu'on part généralement en milieu de parcours en évaluation formative. Maintenant, l'élève sait où il est rendu, pourquoi il est rendu-là et comment il va pouvoir aller plus loin dans ses apprentissages et dans sa progression d'apprentissage, alors tout à fait l'évaluation formative vient vraiment compléter cette progression-là. Tous mes élèves sont capables de l'être doucement. C'est très rare que je vois une régression, c'est tout le temps une progression que je vois dans les évaluations (VE 4).

Oui, à condition que l'élève soit accompagné d'une rétroaction. Donc, c'est une préparation à une préparation qui sera chiffrée ou cotée, alors, l'activité préparatoire n'est ni chiffrée, ni cotée. La valorisation du travail de l'élève a un impact sur l'apprentissage de l'élève. Cela lui permet de valoriser son estime de soi (VE 1).

Je dirais oui, ça a un impact à la condition de mettre des commentaires, et à la condition de ne pas juste donner la feuille à l'élève puis dire : lis les commentaires, puis d'arrêter là. Il faut vraiment que je jase avec les élèves. Donc, oui je vois des améliorations d'une fois à l'autre (VE 3).

Ensuite, par le biais d'un outil numérique, l'un des répondants nous a permis d'observer quelques travaux à caractères formatifs que ses élèves ont pu réaliser. (Voir Annexe E).

C'est clair, c'est sûr et certain et le processus c'est la même question, le processus c'est dans le temps. L'évaluation a un impact sur la progression parce que je dirais l'élève est constamment (...) en fait, ce n'est pas nécessairement un examen; or, c'est vraiment sur la formation, ça c'est important. Donc l'idée ici, c'était d'être capable de construire des structures de voir les forces au niveau maintien, ensuite de parler d'énergie donc l'énergie potentielle qui se transforme en énergie cinétique, comment créer aussi des zones de frottement. Vous comprenez que ça vaut plus que (...) ce [n'est] pas 100 c'est 100%. C'est la réussite, ça vaut plus cher que moins de mettre un collant quand je vois ça (VE 5).

Par conséquent, un des répondants affirme que l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages continue à être conçue comme moyen permettant à l'élève de mieux réussir l'évaluation sommative.

Oui, cette évaluation a un impact comme je l'ai dit tantôt, on enseigne les enfants pour qu'ils réussissent. On ne travaille pas pour que les élèves ne comprennent pas, ou bien les élèves décrochent ou bien pour que les élèves soient anxieux, ou bien pour que les élèves fuient les évaluations, ou bien refusent de venir à l'école. Donc, avec l'évaluation formative l'élève lui-même sait s'il a compris les notions apprises ou bien s'il faut encore les travailler pour être prêt à l'évaluation sommative. Oui, plusieurs élèves sont venus me voir pour me dire : vraiment grâce à l'évaluation formative, j'ai pu réussir l'évaluation sommative. Donc, il faut maintenir cette stratégie pour la suite des notions qu'on verra cette année (VE 2).

Au bout du compte, on peut remarquer que les résultats de l'analyse montrent que l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages a un impact majeur sur la progression des apprentissages des élèves, spécialement, ceux qui sont très motivés. Toutefois, il arrive que cette évaluation ne donne pas le résultat souhaité pour les élèves qui ont de grandes difficultés d'apprentissage. Cela emmène certains acteurs à développer quelques stratégies d'apprentissage pour améliorer l'apprentissage de leurs élèves.

4.2.5 La perception des acteurs éducatifs quant aux stratégies mises en œuvre

En fait, l'analyse des résultats montre aussi les différentes stratégies que certains acteurs éducatifs prétendent mettre en exergue pour apporter une aide efficace à l'élève. Par exemple, les exercices, les discussions de groupe en cherchant aussi la zone proximale de développement pour favoriser l'apprentissage des élèves.

L'une des stratégies qui apparaît efficace pour ce répondant, c'est l'écoute attentive des élèves rencontrant des difficultés, de les soutenir afin qu'ils puissent développer leurs compétences. Selon lui, l'intelligence est un processus continu : plus l'élève s'exerce, plus il peut améliorer sa capacité intellectuelle. Les affirmations suivantes résument bien son point de vue.

Ce qui va impliquer l'élève, si on prend la peine de l'écouter, de l'encourager même lorsqu'il ne réussit pas bien, c'est de lui apporter une aide efficace par des exemples variés comme des petites questions spontanées pendant le cours. C'est une façon de l'aider à être plus attentif en classe pour qu'il puisse changer sa façon de penser. L'intelligence est un chantier, plus l'élève pratique, plus il va améliorer son intelligence (VE 1).

En ce qui concerne ces participants, toutes les stratégies sont utiles et bénéfiques. Il suffit d'enseigner aux élèves comment les utiliser efficacement pour qu'ils puissent choisir celle qui

convient le mieux à leurs besoins. De plus, les séances d'enseignement-apprentissage se déroulent en groupes de travail collaboratifs, favorisant ainsi la progression pédagogique. Les propos de ces participants sont très évidents.

Toutes les stratégies sont les meilleures quand les élèves savent les utiliser. Donc, il n'y a pas de mauvaise stratégie, toutes les stratégies sont correctes pour amener les élèves à réussir. Nous, les enseignants on doit montrer toutes ces stratégies aux élèves et c'est à l'élève de choisir la meilleure stratégie qui va [lui] permettre de réussir son évaluation. Il y a les fameux exercices dont je parlais tout à l'heure, il y a des évaluations formatives, il y a certaines évaluations faites en équipe, en binôme entre autres ou un plus fort peut soutenir un plus faible. Et si je continue à les faire après tant d'années c'est que je vois que, il y a vraiment un effet positif sur l'apprentissage (VE 2; VE 3).

En outre, ce répondant met de l'avant l'importance d'une approche intégrée, s'appliquant à l'équipe, aux matières, à l'école et étendue à l'ensemble du Québec, pour élaborer une stratégie globale. En tant qu'enseignant d'anglais, il a appliqué certaines méthodes pour découvrir la meilleure façon d'enseigner et d'évaluer la deuxième compétence, qui est celle du « réinvestissement ». Les actions entreprises lui ont permis d'aider les élèves à développer leurs compétences. Ses propos sont clairement exprimés dans le passage ci-dessous.

Si on veut optimiser au maximum le processus d'apprentissage, si on veut que nos élèves soient très compétentes dans [chaque] matière, on doit avoir cette approche-équipe-matière, approche-école et approche partout au Québec. Idéalement, c'est ça (...) dans un monde idéal. Oui, pour nous par exemple, pour notre groupe d'anglais, l'enseignant d'anglais, on a toujours un problème avec la compétence numéro 2 qui est la compétence des réinvestissements. Pour chaque réunion de matière on a 10 ou 15 minutes où on parle de cette compétence numéro 2 : premièrement, comment l'enseigner, deuxièmement, comment l'évaluer. On parle entre nous, il y a des profs qui présentent leur expérience et l'autre qui fait des commentaires, ils peuvent s'entraider, je peux voler ton projet, je peux voler ton idée, on fait ça (VE 6) ...

Concernant les stratégies mise en œuvre pour favoriser l'apprentissage, cet agent scolaire affirme qu'il propose des exercices supplémentaires en dehors de la salle de classe. Les remarques fournies par l'enseignant après son évaluation formative offrent un aperçu précieux du déroulement des séances. Il y a des conseils de classe où les évaluations peuvent être consultées. Cela lui permet de donner une moyenne de classe qui reflète le niveau des élèves. Le récit ci-dessous illustre bien ses propos.

On essaie d'aider l'élève à travers une remise à niveau quelque part en dehors du cadre de la classe. Donc, le rapport que font les professeurs, je parle ici d'évaluation formative, ça m'aide beaucoup à voir clair dans ce qui se passe en classe. Maintenant, certainement il y a des conseils de classe, on voit les évaluations qui se donnent en fin de compte et ça nous permet de jauger, de donner une moyenne de classe d'avoir le niveau (VCP 1).

Par ailleurs, il ressort de l'analyse que certains répondants affirment qu'ils ont pris des moyens pour développer certaines stratégies d'apprentissage qui caractérisent le vrai besoin des élèves. Il en est de même pour les matières de l'éducation physique, le cours d'anglais et les cours de sciences comme robotique, etc. Les stratégies mises en œuvre selon les points de vue de ces répondants suscitent la motivation, la participation des élèves dans le développement de leurs compétences. Cependant, on remarque ainsi que l'évaluation formative des apprentissages ne jouerait pas pleinement son rôle comme aide à l'apprentissage au niveau de la première année du secondaire, puisqu'il y a des pratiques pédagogiques qui se font encore dans le modèle traditionnel. D'autres répondants semblent donc réaliser des activités de l'évaluation formative dans leurs pratiques pédagogiques impliquant la pédagogie différenciée en vue de mettre à niveau les compétences des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Enfin, il semble qu'au niveau de la première année du secondaire certains élèves ne savent pas encore explorer de façon plus active leurs compétences, notamment, en mathématiques, en français telle que le requiert l'approche constructiviste et celle du socioconstructiviste. Le prochain paragraphe présentera davantage la stratégie de régulation des apprentissages quant à la pratique d'évaluation comme aide à l'apprentissage.

4.2.6 La perception des acteurs éducatifs quant aux stratégies de régulation des apprentissages

Comme on peut le remarquer, à la suite de l'analyse des résultats, les répondants affirment qu'ils utilisent beaucoup de stratégies de régulation en vue d'aider l'élève à s'engager activement dans ses apprentissages par le biais de la rétroaction. Les résultats montrent que la récupération, les interactions, les exercices sont des stratégies de régulation qui orientent leur enseignement vers d'autres apprentissages. Les affirmations suivantes de ces répondants-es sont très explicatives.

Plusieurs stratégies, le travail d'équipe, jeu de rôle. Par exemple quand je prépare les activités d'apprentissage, chaque élève assure un rôle particulier tel que gardienne de

la classe, secrétaire, etc., beaucoup de jeux dans une règle grammaticale. Ce qui implique beaucoup d'entraide dans leur apprentissage (VE 1).

Oui, j'ai souvent dit aux élèves, lors de la résolution des problèmes, de lire le problème plusieurs fois, de surligner les mots qu'ils n'ont pas compris, de surligner les expressions mathématiques ou bien le langage mathématique, et de trouver le sens de ces expressions. Est-ce que ça envoie à la division, est-ce que ça envoie à la multiplication, est-ce que c'est une soustraction qu'il faut faire, est-ce qu'il faut faire une division. Ce langage-là est très important. Maintenant, je demande aux élèves de diviser le problème en plusieurs parties, et d'aller traiter chaque partie du problème, et de respecter les consignes. Il faut lire les consignes, les comprendre et les respecter, et de répondre à la question du problème. Quand on a terminé, vérifier est-ce que j'ai fait toutes les étapes du problème; je donne toujours une feuille à l'élève de cocher ce qui a été fait, et de cocher quand ça été vérifié. Donc, c'est comme ça que je procède avec les élèves pour les aider à mieux réussir, bon ça, c'est un exemple de stratégie (VE 2).

Parmi toutes celles que j'ai données, je dirais que [ce sont] vraiment les rétroactions [données à la] suite [du] formatif. Donc, moi, je leur demande d'avoir un minimum de 3 phrases par exemple dans une explication, ça les pousse à aller plus loin dans le texte pour éventuellement après ça, développer le sens, et non pas juste les faits qui sont écrits dans le roman. J'ai parlé de ce fait là, j'ai parlé de cet autre événement, j'arrive à 3 hockeys fiou, j'atteins la limite, alors qu'un an plus tard il va dire, il a fait ça parce qu'avant, il s'est passé autre chose et quelqu'un lui a dit ceci. Donc, dans sa tête il va faire plus de liens, plus d'inférence avec ce qui s'est passé précédemment. En première secondaire, ils ne sont pas arrivés encore à ce point-là. Donc, les commentaires que je leur mets sur leur feuille comme pour aller plus loin, ça les aide, sinon à court terme, du moins à moyen terme après, je vais dire à mieux fouiller leurs réponses, mieux approfondir (VE 3).

Ce participant affirme qu'il adopte une démarche active dans ses pratiques d'évaluation formative. Il estime que cela aide l'élève à s'adapter aux évaluations formatives ou sommatives. À titre de mentor, il perçoit l'importance de diminuer progressivement sa rigueur au cours de l'année scolaire, ce qui favorise l'autonomie chez l'élève. Cette tâche éducative peut être accomplie en collaboration avec une équipe ou de manière autonome, selon les circonstances. Cet extrait résume parfaitement le contenu de son discours.

Si on est constant avec nos grilles d'évaluation, on est constant avec nos situations d'évaluation qui sont des 8 cours, le formatif qui vient au cours 3, 5 et des choses comme ça; mais l'élève sait où s'en tenir, il sait que l'introduction se fait au début, il sait que le sommatif se fait à la fin. Il sait qu'on a des formatifs et de cette façon-là l'élève est capable de gérer un petit peu plus et je pense que ça va un petit peu se différencier avec les années auxquelles on va enseigner. Donc, la constance va être plus

présente avec les jeunes et je pense que vers la fin de leur année d'école, c'est là que tu vas pouvoir laisser un petit peu plus de maniabilité à l'élève pour voir leur autonomie justement s'ils sont capables de gérer par eux-mêmes. C'est pour ça que je pense que la constance va diminuer quand les années vont monter, comme ça l'élève peut se gérer un peu plus seule ou en équipe, tout dépendant de ce qu'on fait (VE 4)

Pour cet acteur éducatif, ses principales stratégies consistent à fournir rapidement un retour d'information pour s'assurer que les étapes sont bien exécutées. Cela se produit souvent lors d'interactions, car il constate que les élèves aiment beaucoup discuter. De plus, il est persuadé que consacrer quotidiennement quelques minutes à encourager une participation active améliore non seulement leurs compétences linguistiques, mais aussi leur confiance en eux. L'extrait ci-dessous illustre parfaitement son point de vue.

Donc, de vérifier les étapes, de s'assurer que les étapes sont bien faites également puis c'est beaucoup par la discussion, je remarque qu'ils aiment beaucoup discuter. On peut leur demander des trucs par écrit, des comptes rendus par écrit, mais je pense qu'être capable de s'asseoir avec eux que ce soit une, 2 ou 3 minutes de les faire discuter, de les faire parler. Premièrement, ça développe autant l'autre volet aussi de communication qu'ils ont de moins en moins. Donc, ça c'est une des stratégies que j'adore. Et j'aime ça et fais exprès aussi d'une rétroaction qui est rapide (VE 5).

En outre, ce participant admet avoir dû modifier ses méthodes d'évaluation après avoir constaté qu'elles dépassaient la capacité de compréhension de ses élèves. Pour y parvenir, il a élaboré des stratégies pour que les élèves puissent retenir et appliquer leurs connaissances dans divers contextes. En constatant que les élèves éprouvaient des difficultés à comprendre le mot-clé, il leur a fourni un exemple concret pour les aider à le saisir. Le passage suivant illustre de manière optimale ses diverses méthodes d'évaluation favorisant l'apprentissage.

Quand je vois que le concept que j'enseigne est un petit peu au-delà de leur compréhension, je retourne à mon évaluation finale et je l'adapte. Je fais ça toujours. Par exemple en réinvestissement, je voulais enseigner à mes élèves la « Predicat and things », comment utiliser le « Predicat and things », comment utiliser les informations pertinentes. Et, ils me demandaient tout le temps, définit la pertinence monsieur! J'ai vu que pour eux, la pertinence c'est quelque chose d'abstrait et je dois être plus concret. Et j'ai retourné dans mon examen, et au lieu de dire pertinence, j'ai dit, j'ai créé des instructions plus spécifiques. Pertinence, c'est abstrait pour eux, ils doivent savoir quoi exactement. Pour ça, je dois créer plus de questions pendant le formatif pour les guider où ils doivent aller. C'est quoi la pertinence? pourquoi c'est pertinent? Oh, ça c'est

pertinent parce que ça répond à la question de prof, qui est la question de guide sur ton habilité [à] comprendre (VE 6).

Dans cette foulée, une agente de la gestion scolaire soutient que peu d'enseignants exploitent réellement les différents aspects de l'évaluation formative. Elle espère que la collaboration permettra non seulement d'améliorer les pratiques pédagogiques dans la salle de classe, mais aussi celles de ses collègues, ainsi que celles des élèves. L'extrait ci-dessous illustre bien ses propos.

Mais c'est trop peu d'enseignants, mais un à la fois puis on va espérer que celui avec lequel je travaille va retourner dans son équipe. Par la suite, être un agent multiplicateur, puis chaque petit pas que j'arrive à faire faire à un enseignant, pour moi, c'est un petit pas qui est fait par qui va finir par être fait par une équipe, par des enseignants puis par les élèves peut-être également qu'ils vont le forcer. Quand je travaille avec un enseignant, même si c'est juste un qui vient dans mon bureau, j'ai confiance qu'il y aura un effet boule de neige qui va finir par arriver par un collègue, qui [parfois] aussi va arriver par les élèves. Quand ce n'est pas moi qui questionne, parfois, [ce sont] des collègues, parfois, [ce sont] des élèves; alors peut-être que moi, je n'en avais pas assez à mon goût, mais je crois quand même que mon petit bout d'épaule à la roue peut avoir un impact plus grand que ce que je pense (VDE 1).

Dans ce même ordre d'idées, cette agente de la gestion scolaire affirme qu'il y a des responsables pédagogiques et des responsables du soutien aux élèves. Elle apporte du soutien aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Avec ses vingt ans d'expérience en tant qu'enseignante, elle ne manque pas de ressources pour partager ses expériences avec les enseignants sur l'évaluation formative. Sa préoccupation première est d'aider les élèves éprouvant de la difficulté dans leur apprentissage. Le récit ci-dessous illustre bien ses propos.

Je ne sais pas si on vous explique la façon que le collège est fait en ce moment, je pense qu'on a vraiment des directeurs pédagogiques puis on a des directeurs service aux élèves. C'est sûr que dans notre structure moi, je suis directrice service aux élèves principalement. Donc, je vais aider les élèves en difficultés et donc, je vais questionner les enseignants par rapport aux évaluations, je vais être en soutien. Je vais utiliser mon expérience d'enseignante que j'ai été pendant 20 ans pour échanger avec eux. Mon expérience d'enseignante, oui je la partage, ça dépend de ce qu'on va discuter (VDE 2).

Cette experte en éducation soutient que son rôle consiste à assister les enseignants qui la consultent. Parfois, elle rencontre un groupe d'enseignants qui se questionnent au sujet du cadre de résolution de problèmes en mathématiques, en particulier lorsqu'il s'agit de choisir une tâche complexe. Leur

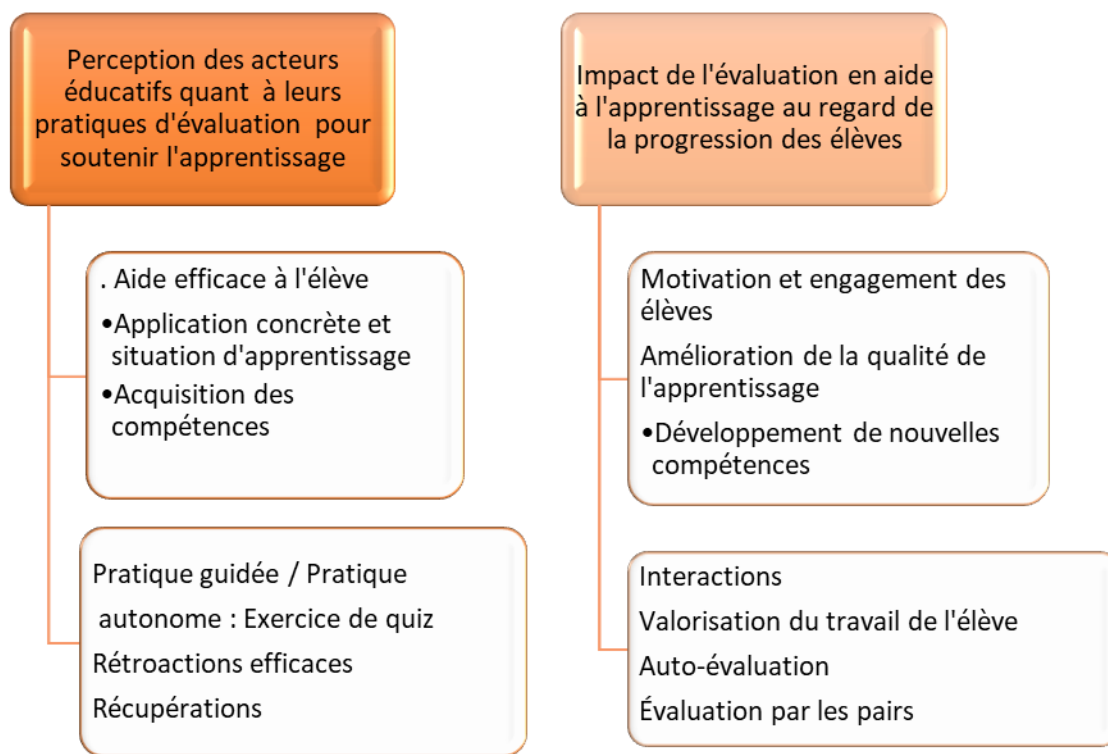
objectif était de créer des repères pour réduire la probabilité de plagiat, une pratique répandue chez les élèves. Le récit ci-après révèle bien ses propos.

Mon contexte c'est vraiment plus d'aider des enseignants qui viennent vers moi. [Cependant], mettons, y a une équipe qui s'est posée des grandes questions sur la résolution de problèmes en mathématiques, trouver que les élèves étaient très anxieux par rapport à ça; c'était le sentiment perçu des enseignants, puis aussi parce que le contexte de résolution de problèmes à leurs yeux était lourd à créer, la tâche difficile à sélectionner, à mettre en place puisque selon eux aussi, le risque de plagiat est très grand entre les élèves. Donc, ils sont vraiment carcans nés dans ça, c'est une résolution de problèmes qui ne dérange pas beaucoup de ça (VCP 2).

Comme on peut le remarquer dans les propos des répondants-es, l'évaluation formative pratiquée selon la *Politique d'évaluation des apprentissages* est essentielle, car elle place l'élève au cœur de son apprentissage. En effet, les différents outils utilisés sont des stratégies de régulation qui aident certains répondants à voir clair sur la façon dont l'élève progresse dans ses apprentissages. Mais, il ressort de l'analyse que les différentes stratégies de régulation, comme la rétroaction et la grille d'évaluation, sont des outils permettant à l'élève de savoir où il en est rendu dans ses apprentissages. Par exemple, l'auto-évaluation, etc., est l'un des outils qui engage l'élève activement dans le processus d'apprentissage afin d'améliorer son apprentissage. Toutefois, une des participantes admet qu'elle n'assure pas beaucoup l'efficacité de l'évaluation en aide à l'apprentissage. Mais, elle aurait souhaité une collaboration plus étroite des enseignants pour que cette évaluation puisse avoir un impact positif sur la progression des apprentissages des élèves. En outre, l'analyse montre aussi les stratégies de régulation mise en place par certains répondants pour soutenir les élèves qui éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage, par exemple, lors de la résolution d'un problème mathématiques, les tâches n'étaient pas corrigées de façon formelle par l'enseignant, mais il s'agit de mieux outiller l'élève tout en l'aidant à connaître le langage mathématique pour pouvoir résoudre ce problème. La stratégie de régulation visant à cerner l'effet réel de l'évaluation en aide à l'apprentissage semble ne pas être utilisée dans toutes les matières, puisqu'on fait état de volet pratique en univers social, etc. Donc, on peut dire comme (Fontaine & al, 2020) qu'il serait important d'entreprendre la régulation dans la démarche de l'élève, car elle favorise la progression de l'élève et lui permet aussi de se responsabiliser dans ses apprentissages.

En somme, l'analyse a mis en évidence, la perception des acteurs éducatifs à savoir : enseignants-es, conseiller-ère pédagogique, directrices de l'établissement, qui pratiquent ou qui voient pratiquer leurs collègues enseignants-es l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages. L'analyse montre aussi les stratégies de régulation qui aident ces acteurs à mieux cerner l'effet réel de l'évaluation au regard de la progression des apprentissages des élèves. La figure 4.1 synthétise les différentes stratégies mises en œuvre pour pratiquer l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages des élèves.

Figure 4.1 La perception des acteurs éducatifs quant à l'effet d'évaluation formative



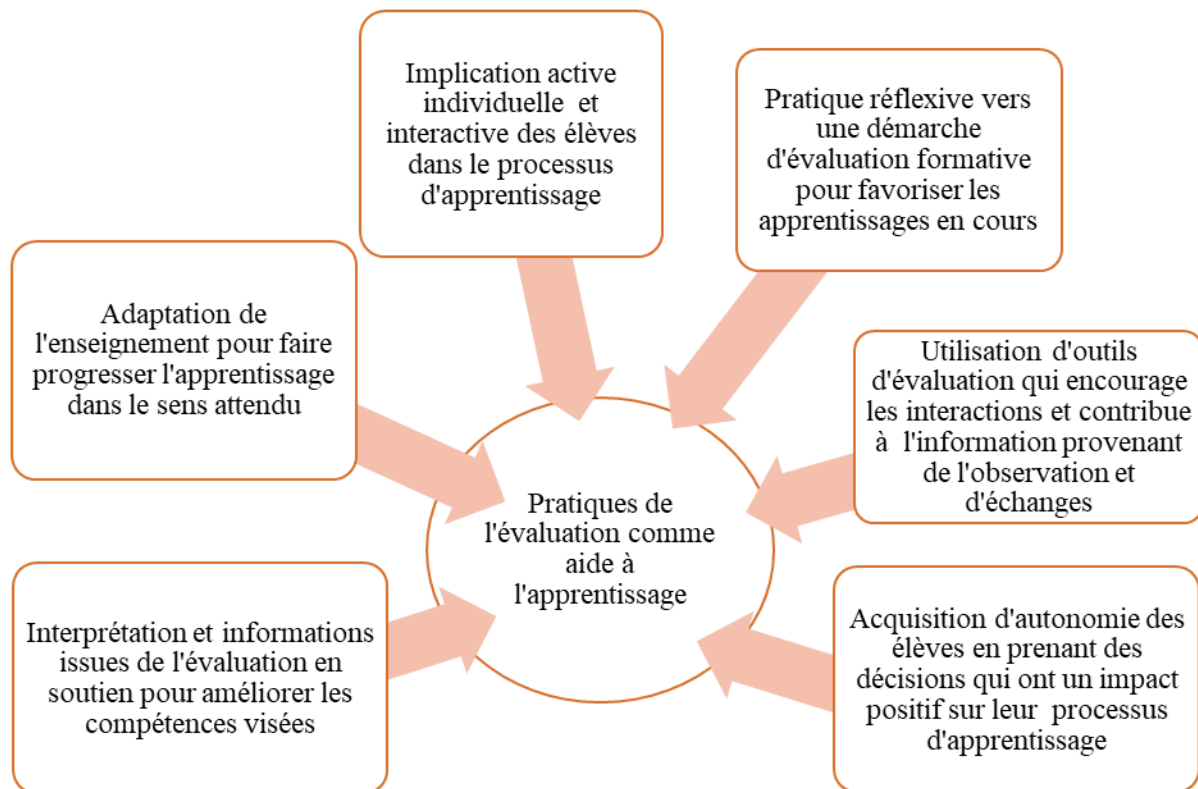
4.3 Analyse interprétative

4.3.1 L'évolution de la conception de l'évaluation comme aide à l'apprentissage

La deuxième partie de l'analyse montrera combien il est important d'impliquer l'élève dans ses apprentissages à travers les définitions proposées par Allal & Laveault (2009; 2016). De ces définitions, on prétend qu'il y a une évolution dans la façon de concevoir l'évaluation formative des apprentissages. Cette conception pourrait être susceptible de favoriser la progression des apprentissages des élèves. En fait, étant donné qu'il y a un enchaînement d'idées dans les

définitions proposées par les deux chercheurs susmentionnés donc, celles-ci sont regroupées dans le cadre de cette recherche sous l'appellation des pratiques de l'évaluation comme fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves. Ainsi, nous pouvons dégager les outils qui caractérisent les pratiques de l'évaluation pour soutenir l'apprentissage dans la zone proximale de développement selon l'approche constructiviste et socioconstructiviste. Ces notions repérées à travers la définition sont présentées dans la figure 4.2 :

Figure 4.2 L'évolution de la conception de l'évaluation comme aide à l'apprentissage



À cet effet, pour plus de précision, les résultats sont présentés en vue de chacune des notions repérées dans la définition Allal & Laveault (2009, 2016); celle-ci montre bien qu'il y ait de l'évolution dans la conception de l'évaluation comme aide à l'apprentissage.

➤ *Implication active individuelle et interactive des élèves dans le processus d'apprentissage.*

Certains répondants ont dépeint les différentes stratégies utilisées dans leurs pratiques d'évaluation formative pour aider l'élève à s'impliquer de façon active individuelle et interactive dans leur processus d'apprentissage. À cet égard, la plupart des répondants ont montré l'importance de la rétroaction et la constance des grilles d'évaluation dans leurs pratiques d'évaluation formative. De plus, ils affirment que la rétroaction efficace et les grilles d'évaluation ont un effet sur le niveau de motivation de l'élève et l'engage aussi dans ses activités d'apprentissage. Pour eux, ce qui implique l'élève davantage dans ce processus, c'est de lui donner la possibilité d'interagir, de poser des questions, de le mettre dans une position de recherche pour qu'il puisse progresser dans le développement de ses compétences.

Ce participant souligne qu'il offre régulièrement un retour d'information à ses élèves, ce qui contribue à renforcer leur engagement et leur développement. À chaque étape, il perçoit la nécessité de diviser le travail, de s'asseoir avec l'élève pour discuter et de lui fournir des directives pour qu'il puisse apprendre à s'organiser. Il croit que c'est très concret. Le discours suivant met en évidence les pratiques d'évaluation qui contribuent à l'avancement des élèves dans leur processus d'apprentissage. :

C'est beaucoup de rétroaction, c'est énormément de discuter, de m'asseoir avec l'enfant, de vérifier concrètement aussi, je pense que ça c'est concret. À chaque étape, souvent ça va être de morceler aussi le travail. Parce que je pense que les jeunes aujourd'hui ont besoin vraiment de consignes d'organisation, je dirais, c'est comment apprendre à s'organiser, ils sont tellement stimulés de tous les côtés donc ça c'est ça, c'est vraiment important (VE 5).

De plus, un autre participant a souligné l'importance de reconnaître et d'encourager les efforts et les réalisations des élèves. Il a avancé que les élèves tirent une grande satisfaction de la qualité de leur travail, ce qui renforce leur estime de soi. Les renseignements ci-dessous illustrent bien ses propos.

Il faut être clair, parce que quand on voit qu'il y a un suivi continu, il y a une nette amélioration de la qualité des apprentissages. Les élèves cherchent leurs satisfactions dans la qualité qu'ils sont en train de donner, dans la beauté de ce qu'ils sont en train de faire si vraiment on les évalue de cette façon. Vous savez parfois on valorise un

élève en classe, il ne s'y attend pas. On le valorise, je sens le regard parfois et les profs me le disent quand on valorise une personne pour un travail qu'elle vient de faire qui n'est pas noté et qu'elle est en train de faire une présentation. Parfois, ils font des présentations orales; parfois, c'est un petit débat qui se passe quand quelqu'un sait un élève qui n'est pas tellement fort en classe et qui sort une bonne idée qu'on le valorise. Vous sentez que vous avez découvert chez lui quelque chose et c'est comme l'estime de soi-même. Moi, je trouve que ça, c'est le plus important (VCP 1).

En outre, ce répondant met en évidence l'importance de respecter continuellement les critères et les échelles d'évaluation pour évaluer la progression de l'élève. Il pense que cette démarche permettra à l'élève de comprendre les étapes qu'il va suivre avec l'enseignant ou l'enseignante, depuis le début jusqu'à la fin. Ce récit de verbatim illustre bien son discours.

Mais, je crois, c'est d'être constant dans nos critères et dans nos grilles d'évaluation. Ça veut dire que quand on va créer une situation d'évaluation, on va aller voir les progressions d'apprentissage dans ce qu'on a besoin d'arriver à aller chercher avec l'élève; et là, c'est la première chose qu'on va aller regarder. Donc, si à chaque fois on fonctionne comme ça, mais je crois qu'on a une constance que l'élève va aller chercher; va aller s'établir puis il va être confiant dans cette constance-là. Donc, cet apprentissage-là va se faire pourtant de la même façon; donc l'élève va réussir à savoir un petit peu les étapes qu'on va entreprendre avec les professeurs pour aller vers du point A au point Z (VE 4).

Dans cette foulée, un des répondants soutient que l'implication active et interactive de l'élève dans l'acquisition de ses compétences requiert diverses stratégies. Ces dernières permettent à l'élève ou à un groupe d'élèves de travailler sur des sujets différents pour développer leurs pensées réflexives. Ces propos suivants sont tenus par l'un des répondants:

Je pense que c'est important de varier les stratégies. Aussi qu'il y a une bonne variété de stratégies, que ce soit rétroaction en direct; ça va être aussi [parfois] de leur demander un des supports si qu'il soit différent. Comme par exemple, ce circuit électrique-là, je leur ai demandé aussi de le faire sur l'ordinateur, pourquoi? Parce que pour être capable de schématiser. Moi, je travaille beaucoup pour schématiser la pensée. Il y a eu des projets que j'ai faits en groupe, exemple, j'aime beaucoup cette manière de le [brainstorming] (travail en équipe ou en sous équipe) ou je vais prendre un rouleau de papier, je colle des tables, je fais des grandes tables, je déroule les rouleaux de papier. Et là, les élèves sont tous autour de la table et écrivent sur le papier où ils font des schémas, ils font des dessins. Ça, je trouve que c'est une stratégie qui est vraiment intéressante. Parce que ça les fait réfléchir ensemble, ça les fait [parfois] synthétiser leurs pensées. Donc, il y en a qui ont de la difficulté [parfois] à verbaliser, mais ils vont être capables de le schématiser soit avec un dessin ou peu importe. Je trouve que c'est

bien; on peut faire une stratégie en sous équipe, les regrouper en plus petite équipe ou créer une plus grande équipe (VE 5).

En ce qui concerne la caractéristique : *Implication active individuelle et interactive des élèves dans le processus d'apprentissage*, il semble qu'elle n'est pas trop ancrée dans les pratiques d'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages en première année du secondaire. Parce que les élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage devraient aller en récupération ou effectuer des exercices de quiz pour régler leur problème d'apprentissage. De plus, certains répondants mentionnent que l'évaluation comme aide à l'apprentissage est peu utilisée en classe, notamment en 1^{ère} secondaire. Pour eux, l'élève est en phase de transition où il doit apprendre comment les enseignants évaluent au niveau secondaire. Impliquer l'élève de façon active et interactive dans son processus d'apprentissage requiert un suivi constant dans les activités d'apprentissage en s'appuyant sur sa curiosité pour qu'il puisse construire son savoir. L'élève est appelé aussi à jouer un rôle plus engageant où il doit démontrer sa compréhension à travers les différents outils d'apprentissage; par exemple, le travail de groupe pourrait l'aider à exprimer ses pensées mais aussi à régler ses problèmes d'apprentissage. Cela permettrait à l'élève de partager ce qu'il a appris avec ses pairs lors d'une activité d'apprentissage. Cette caractéristique pourrait cerner les effets de la fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves dans la mesure où l'on prenait du temps pour modeler les stratégies à mettre en place pour favoriser l'apprentissage. Enfin, il est crucial de dépasser la zone proximale de développement pour fournir des commentaires réguliers aux élèves, leur permettant ainsi de progresser.

Par ailleurs, impliquer l'élève de façon active individuelle et interactive dans son processus d'apprentissage, amène l'enseignant à respecter le rythme de chaque élève en tenant compte de ses difficultés d'apprentissage. L'enseignant devait proposer des activités permettant à chacun des élèves de développer aux mieux ses potentialités. Selon l'approche constructiviste telle que mentionnée dans le cadre théorique de notre recherche, l'apprentissage est basé sur la reconstruction de ce qui a été appris antérieurement. De plus, comme l'affirme (Bruner, 1983), il est essentiel que la tâche soit structurée et que l'enseignant puisse ajuster ses pratiques en fonction des besoins de l'élève par le biais des activités ou de l'information pouvant faciliter l'acquisition de connaissances et le développement des compétences des élèves. Cette implication pour

(Vygotsky, 1934, cité dans Talbot, 2009) est celle qui précède le développement de la connaissance de l'apprenant en utilisant la zone proximale de développement. En effet, l'enseignant n'est plus un détenteur des savoirs, il est dès maintenant celui qui soutient les élèves dans le développement de nouvelles compétences.

➤ *Pratique réflexive vers une démarche d'évaluation formative pour favoriser les apprentissages en cours*

Au regard de la progression des apprentissages des élèves, il est à noter que certaines activités sont prises en compte le plus souvent possible pour assurer l'apprentissage en cours. Il s'agit d'abord des activités qui permettent à l'élève de confronter et d'intégrer la connaissance antérieure et la nouvelle connaissance acquise. Cette dernière touche l'aspect de la motivation en donnant à l'élève la possibilité de voir quelles sont les connaissances ou habiletés nouvelles acquises dans les notions ou stratégies enseignées, de même que sa capacité à interroger ses pratiques d'apprentissage pour les améliorer. On peut le constater dans les propos de certains répondants.

Les élèves changent, les élèves ont des attentes qui sont différentes, ont des façons de travailler qui sont différentes et les élèves verbalisent aussi leurs attentes, leurs besoins, leurs souhaits. Quand je fais écrire des élèves puis qu'ils m'écrivent un paragraphe; je le corrige, je le remets et je trouve que l'apprentissage arrive au moment où l'élève prend son paragraphe puis il me le retravaille. Il est là l'apprentissage, il n'est pas, voilà [tu as] oublié ou [tu as] 70 ou [tu as] 75 ou [tu as] 100 (VDE 1).

Je pense que les outils privilégiés pour faire l'évaluation formative [ce sont] souvent des outils qui favorisent une rétroaction rapide. Après ça, il y avait la phase de cristallisation. L'élève mettait ça dans son cahier, il y avait bon si on [pouvait] peaufiner ça beaucoup là, l'analyse réflexive de l'élève, sa métacognition sur son savoir-faire. Mais, c'était déjà un beau début d'avoir ce tableau de consignation tout simplement aussi pour dire à l'élève et voici ce qu'on a fait, voici ce que tu devrais être en mesure de faire. Donc, ça outille l'élève à se positionner sur ses apprentissages (VCP 2).

Une des répondantes révèle aussi dans l'extrait suivant les différentes étapes mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage dans une pratique réflexive. De telles démarches permettraient à l'enseignant d'observer et d'identifier les problèmes dans une perspective d'aide à l'apprentissage en vue d'engager l'élève dans le développement de ses compétences pour qu'il progresse dans ses apprentissages.

Oui, on a à l'école ce qu'on appelle les questions à développement. Donc, [ce sont] non pas des questions comme on s'en doute à réponse courte. Elles sont, on les a construites en étant l'équipe d'enseignantes français de l'école, on les a construites en suivant une certaine procédure en 5 étapes. Je reprends les mots de la question, je réponds, j'explique, je cite, je conclus. Ce sont les 5 étapes. Et, j'avais un élève qui n'arrivait pas à développer suffisamment son explication, alors je l'ai rencontré seul à seul et non pas dans la classe avec tout le monde, mais vraiment à l'heure du dîner seulement, réellement tout seul lui et moi pour refaire une question avec lui, lui réexpliquer chacune des étapes une par une. Et ensuite, quand il a fait son évaluation seul, il était vraiment meilleur (VE 3).

Finalement, ces quelques activités qui sont prises en compte pour assurer ou améliorer l'apprentissage en cours, semblent axer sur les aspects abordés au niveau de rétroaction, comme l'ont fait remarquer (Durand & Chouinard, 2012). Les activités susmentionnées s'appuient sur la qualité d'une tâche que l'apprenant doit retravailler pour corriger ses erreurs; les stratégies utilisées pour effectuer le travail, et les ressources nécessaires pour atteindre les objectifs de ses apprentissages de manière efficace sont des moyens pour soutenir la progression de l'élève. En outre, les éléments de motivation et d'encouragement viennent aussi renforcer le niveau de ses compétences. Ces activités développées, bien sûr, peuvent fournir des informations sur le processus d'apprentissage, notamment sur la compréhension des notions enseignées par le biais d'une rétroaction constructive. En fait, ces informations n'apportent pas suffisamment de lumière sur les processus d'apprentissage permettant à l'élève de s'interroger sur sa propre pratique. Or, les activités développées dans une pratique réflexive favoriseraient plus d'interaction tant pour l'élève que pour l'enseignant. Par conséquent, le travail d'équipe dans un processus d'autoévaluation, considéré comme l'un des outils, semble donc une bonne stratégie à proposer dans une démarche d'évaluation formative. Cela permettrait à l'élève de faire part de ses réflexions sur la tâche à réaliser en cours d'apprentissage. Quant à l'enseignant, il serait en mesure de reformuler certains propos entendus afin de fournir à chaque élève des appréciations verbales qui pourraient l'aider à progresser.

- *Utilisation d'outils d'évaluation qui encourage les interactions et contribue à l'information provenant de l'observation et d'échanges*

L'analyse des résultats montre que ces *outils d'évaluation qui encouragent les interactions et contribuent à l'information provenant de l'observation et d'échanges*, sont un peu présents dans la

pratique de la plupart des enseignants-es. En effet, certains répondants parlent de la pédagogie traditionnelle où ils offrent des récupérations en vue d'aider l'élève qui éprouve des difficultés; il peut arriver aussi que l'élève effectue ces exercices par lui-même. De plus, d'autres affirment qu'ils utilisent la pédagogie différenciée ou pédagogie par projet comme stratégie d'évaluation formative. Les propos suivants peuvent en témoigner.

En toute transparence, je m'en assure très peu. J'aimerais pouvoir m'en assurer plus, j'aimerais avoir plus de collaboration peut-être auprès des enseignants pour travailler cet aspect-là avec eux. Mais, j'accueille toujours avec fierté et ouverture un enseignant qui vient dans mon bureau pour jazer d'évaluation. Souvent, des enseignants offrent des récupérations entre les deux. Donc, c'est planifié comme ça. Donc, l'élève peut dire : bon telle notion, je n'ai pas bien maîtrisé donc, je vais [effectuer] des exercices disponibles sur le site (VDE 1; VDE 2).

Donc, ici on essaie de faire en parallèle un travail qui nous permet de replacer cet élève en classe et de pouvoir se remettre à niveau et d'acquérir. Donc, on essaie de la sortir, je dirais qu'on travaille dans une pédagogie différenciée; moi, j'aime beaucoup ça, travaillez pas par cas, groupe par groupe, on travaille beaucoup par projet. Dans ma matière, on travaille beaucoup par projet, c'est-à-dire le projet se fait par équipe (VCP 1).

Par ailleurs, l'analyse montre que quelques répondants prétendent utiliser plusieurs outils comme stratégie d'évaluation pour aider l'élève à progresser. Certains répondants pensent que cela peut se faire par l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et l'évaluation par l'enseignant, etc. En fait, ces répondants pensent que l'enseignant, en utilisant son savoir-faire, peut développer ses pratiques réflexives en amont afin de percevoir quels types d'outils d'évaluation sont susceptibles de faire progresser ses élèves. Malheureusement, le partage des pratiques semble ne pas être tellement courant chez certains enseignants.

Selon cet acteur en éducation, même si les enseignants adoptent des méthodes pédagogiques semblables, l'évaluation se déroule différemment. Toutefois, des activités telles que l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs ne faisaient pas partie des corrections formelles effectuées par l'enseignant. Elle pense qu'il existe une manière d'équiper l'élève. Offrir une interaction enrichissante afin d'obtenir un retour qui ne dépend pas nécessairement de l'enseignant. L'énoncé suivant est assez illustratif.

Le but, c'était dans un retour qui se passait différemment selon les enseignants de partager ces stratégies-là, mais ce n'étaient pas des tâches qui étaient corrigées formellement par l'enseignant. Mais, il y avait une façon d'outiller l'élève puis d'avoir un retour qui n'était pas nécessairement de l'enseignant, mais par le partage qui était riche aussi. Alors, ça c'est un exemple, il y a des profs qui viennent me voir pour l'auto-évaluation qui aimeraient l'utiliser de manière plus formative aussi (VCP 2).

En outre, un des participants insiste davantage sur l'importance de mettre en place diverses méthodes d'évaluation, car cela évite la redondance. Il soutient que l'auto-évaluation, telle que la discussion ou l'évaluation par les pairs, peut être effectuée pour favoriser l'interaction. Cet extrait de verbatim ci-après révèle bien ses propos.

Mais, je crois qu'il ne faut pas être redondant. Donc, il faut utiliser différentes stratégies alors un petit peu qu'est-ce que j'ai dit auparavant, on peut utiliser une auto-évaluation, on peut utiliser des discussions, on peut utiliser une évaluation par les pairs, on peut utiliser une évaluation par le professeur (VE 4).

Dans cette foulée, une responsable pédagogique soulève l'idée de se situer dans la zone proche du développement des enseignants, qui se trouvent déjà à ce stade. Pour elle, il y a beaucoup de choses à travailler en amont. Le souci principal de l'enseignant est de gérer sa classe. Il serait avantageux qu'il puisse échanger avec un collègue sur les méthodes utilisées, ce qui contribuerait à l'amélioration de ses pratiques évaluatives. Cette idée est exprimée dans le récit suivant.

Il faut être, comment dirait, la zone proximale [de] développement des profs qui sont rendus là. Disons, vous avez des profs qui maîtrisent déjà savoir-faire des quiz. [Ce sont] des gens qui consultent leurs programmes, consultent les cartes d'évaluation. [Ce sont] des gens qui sont en général assez actifs dans leur développement pédagogique et qui ont développé leurs pratiques réflexives. Je trouve que ça fait quand même pas mal de choses à développer en amont. Puis aussi, dans la priorité des profs, souvent c'est la gestion de classe. Comme le partage de pratique [n'est] moins pas super courante, ça aiderait d'avoir des mesures en disant tel prof a essayé. Si ça parlait plus, je pense ça convaincrerait. Mais là, des erreurs du formatif pour du formatif, ça sonne beaucoup rajoutez-vous du travail (VCP 2).

En résumé, on peut noter que l'évaluation formative des apprentissages requiert différents outils comme stratégies d'évaluation pour soutenir la progression des élèves. Toutefois, il y a des structures à mettre en place pour encourager l'élève à interagir et à garder les traces de sa progression comme les grilles d'évaluation, l'auto-évaluation, la rétroaction. En effet, les informations recueillies auprès des acteurs éducatifs montrent que l'élève participe activement dans

son processus d'apprentissage grâce à l'évaluation par les pairs, l'auto-évaluation, rétroaction directe. De plus, certains répondants-es évoquent qu'à travers les activités d'apprentissage qu'ils ont mises en œuvre, notamment dans les cours de sciences et d'éducation physique, ils constatent que les élèves progressent dans leurs apprentissages. À cet effet, le rôle de ces élèves, au regard de la progression des apprentissages, est donc bien perceptible.

Ainsi, il est question d'une pratique qui apporte son évolution dans la manière de concevoir l'évaluation comme aide à l'apprentissage. De plus, ces pratiques d'évaluation formative favorisent le progrès individuel de l'élève dans la zone proximale de développement selon l'approche constructiviste et socioconstructiviste, et qui sert un point de repère dans cette analyse. Cependant, on peut noter que l'utilisation des outils d'évaluation en aide à l'apprentissage semble ne pas être très présente en première année du secondaire. En effet, la plupart des répondantes, y compris la directrice de l'établissement mentionnent que les élèves doivent apprendre à connaître les exigences de chacun des enseignants, et la façon dont il évalue. De plus, pour les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, la plupart des répondants semble se référer davantage aux exercices de récupération dans leur pratique d'évaluation formative. Toutefois, l'utilisation de la récupération en tant que telle ne serait pas en mesure de procéder à des régulations efficaces que celles proposées dans l'approche socioconstructiviste. Or, en envoyant l'élève à l'exercice de récupération, on ne le prépare pas à s'engager de façon progressive dans ses propres démarches d'apprentissage. Dans ce cas, la mise en œuvre des outils d'évaluation en aide à l'apprentissage tels que l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et la coévolution pourrait aider l'élève à développer son autonomie en exerçant un certain contrôle sur son processus d'apprentissage.

- *Acquisition d'autonomie des élèves en prenant des décisions qui ont un impact positif sur leur processus d'apprentissage*

À l'issue de l'analyse, on remarque différents points de vue en ce qui a trait à la responsabilisation de l'autonomie de l'élève dans ses activités d'apprentissage. Certains répondants pensent que c'est à l'enseignant de s'ajuster et de créer des conditions permettant à l'élève de développer sa créativité, car c'est une façon de le responsabiliser et de le rendre autonome dans son processus d'apprentissage. Une autre répondante pense quant à lui qu'il revient à l'élève de prendre ses propres initiatives au lieu de l'enseignant qui l'aide à accomplir ses tâches. De plus, l'élève en

faisant appel à ses propres aptitudes créatrices, en fixant les buts pour y arriver, il serait en mesure de prendre en charge son apprentissage par lui-même. Ce qui pourrait bien occasionner chez l'élève un processus d'autorégulation. Ainsi, les différentes stratégies mentionnées plus haut pour favoriser l'autonomie de l'élève, selon la conception de l'évaluation en soutien à l'apprentissage, semblent effectivement prises en compte. Les extraits suivants de ces quelques répondants peuvent en démontrer.

Mais, je me dis, l'évaluation quelque part qui se fait d'une façon formative, aller chercher est plus éducatif. Elle laisse, permet à l'enfant de se former lui-même et d'acquérir les compétences. C'est pour ça que j'aime bien Philippe Meirieu quand il dit que c'est au professeur de pouvoir s'ajuster avec ses élèves. C'est à lui de découvrir, il n'est pas [là pour] sanctionner ici, je retourne, j'aime bien Philippe Meirieu : de trouver chez l'élève cette créativité, de pouvoir le sortir, sortir ce qu'il y a de beau en lui. Alors, pour moi, je vous dis, c'est ça l'évaluation formative (VCP 1).

Donc, une évaluation formative pour donner des pistes d'amélioration, mais plus concrètement, comme un enseignant prend en charge ces données-là, je ne sais pas. [Parfois], j'ai l'impression que ça revient beaucoup à la responsabilité de l'élève plutôt que l'enseignant qui lit ces données puis qui ajuste son enseignement (VCP 2).

Pour l'une des répondantes, dans l'extrait ci-après, l'évaluation formative est aussi utilisée en univers social par le biais de plusieurs laboratoires formatifs. Il s'agit d'un processus clé du développement guidant l'élève vers son autonomie.

Mais, elle est aussi en univers social où en univers social l'élève a de nouvelles compétences qu'il avait faite moins au primaire. Donc, comment analyser un texte, ce sont des pièces du document dans des pièces justificatives. Donc, ils ont vu des expériences au primaire, mais en première secondaire, il y a vraiment une note dans le bulletin qui s'appelle volet pratique. Et, c'est la première fois qu'ils sont évalués comme ça; donc, c'est ça l'exemple que j'ai. Il y a plusieurs laboratoires formatifs où l'élève va être en situation apprendre à rédiger un rapport de laboratoire, et ça c'est formatif, l'élève est autonome. [Cependant], l'élève est autonome de dire, il doit prendre en charge au secondaire sa formation donc, « je n'ai pas compris telle notion. Je vais aller refaire des exercices dans la liste qu'on me donne ou je vais me présenter à une récupération avant l'évaluation sommative » (VDE 2).

Ainsi, à l'idée d'entendre ces quelques répondants-es, on peut noter que les outils et les stratégies d'évaluation auxquels ils ont eu recours dans leur pratique d'évaluation formative, semblent pourtant favoriser l'autonomie de l'élève dans son processus d'apprentissage. En effet, les

différentes activités mises en œuvre dans des situations d'apprentissage par le biais des laboratoires formatifs montreraient que l'apprentissage est largement renforcé par la créativité et la responsabilisation de l'élève. De plus, on note que l'élève est en situation d'apprendre à rédiger un rapport de laboratoire; cette façon de procéder permet à l'élève de faire appel à ses idées créatrices tout en prenant des décisions qui ont un impact positif sur son processus d'apprentissage. Cela montrait aussi sa capacité à réaliser des tâches afin d'être moins dépendant de ses enseignants. Toutefois, en passant du concret à l'abstrait, ces activités d'apprentissage peuvent donner aussi l'occasion à l'élève de faire ses raisonnements afin de fournir des explications appropriées lors d'une résolution de problèmes. Conséquemment, de telles stratégies recoupent parfaitement la vision de l'évaluation comme aide à l'apprentissage dans le cadre de l'approche constructiviste et socioconstructiviste dans la zone proximale de développement évoquées dans le cadre théorique de cette recherche.

➤ *Interprétation et informations issues de l'évaluation en soutien pour améliorer les compétences visées*

Les résultats de l'analyse dans les extraits ci-après, quant à l'interprétation de différentes activités de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et des informations qui sont fournies à l'élève, sont des moyens pour améliorer les compétences visées. En effet, quelques-uns des répondants ont fait remarquer qu'ils sont en constante communication avec les élèves, les parents et d'autres intervenants en vue d'intervenir en fonction des besoins des élèves. Un autre répondant a fait remarquer qu'avec l'outil numérique, l'évaluation formative n'est pas toujours équitable. Parfois, cela donne des surprises à l'élève qui se limite à des corrections de quiz de façon systématique. Or, le rôle des stratégies de l'évaluation pour soutenir l'apprentissage de l'élève, c'est de lui fournir des informations nécessaires pour qu'il puisse atteindre les objectifs portant sur les apprentissages, mais aussi de faciliter sa compréhension et le développement de ses compétences.

C'est par les réunions que j'ai fait avec les enseignants et par le suivi qui se fait quotidiennement. Je dis quotidiennement parce qu'on est en contact direct quand il y a des courriels des parents qui sont envoyés; quand il y a un courriel qui est envoyé aux parents, [il est] toujours mis en Cc, c'est-à-dire que je suis au courant du moindre détail de ce qui se fait. S'il y a un problème avec un enfant comme je vous dis maintenant majeur, j'ouvre une petite parenthèse aussi pour les autres matières, ici ça se fait avec les autres conseillers pédagogiques en sciences, dans toutes les matières (VCP 1).

Donc, [ce sont] beaucoup des quiz qui se corrigent automatiquement avec le numérique. Ce n'est pas toujours facile d'avoir l'heure juste avec ces formats-là. Je pense que ça peut aussi berner l'élève quand il arrive en situation d'évaluation, là il n'y a pas de choix multiple, il doit tout procéder par lui-même, doit laisser des traces de sa démarche. Parce que [parfois] aussi, le niveau de formatif, si on veut l'évaluation formative, n'est pas nécessairement représentatif de l'évaluation finale (VCP 2).

Un des répondants est bien conscient dans les explications qu'il a fournies au sujet de l'évaluation non instrumentée qui s'avère être profitable pour les élèves. Pour ce répondant, la prise d'information utilisée dans ses démarches issues de l'évaluation en aide à l'apprentissage permet à l'élève de se centrer sur les compétences à améliorer au lieu de mettre l'accent sur l'attribution d'une note.

Je ne discutais même pas de la note. La note c'était « Out to the question » c'était juste de la compétence. Ça, c'est quelque chose un prof, je suis fier, je suis fier de lui, et au même moment, je suis fier de ce que j'ai fait. On ne discutait pas de la note, ça c'est crazy. L'élève n'était pas intéressé à la note, intéressé juste qu'il a fait beaucoup de progrès avec, et à cause de cette évaluation formative où je lui donnais tout le temps de feedback, sans nécessairement le punir pour ses erreurs, juste de débloquer, « ça tu peux faire comme ça, tu dois dire comme ça. » À cause de cela, il a même oublié la note, il s'est centré sur la compétence (VE 6).

Par ailleurs, ce même répondant trouve que l'observation dans la perspective d'aide à l'apprentissage est une modalité d'évaluation qui devrait être privilégiée dans la pratique des enseignants. Celle-ci permettrait à l'élève de voir les examens comme une occasion favorable pour mettre en évidence son savoir-faire en vue d'améliorer ses compétences.

Énorme et observable immédiatement, je veux des élèves plus contents, je vois des élèves [qui n'ont] pas le truc pour l'examen parce qu'ils savent où [sont] leurs compétences. Et ça aide aussi beaucoup pour moi dans mon idée d'éliminer l'examen comme une chose de laquelle les élèves doivent avoir peur. Je veux travailler dans, sur le fait que les élèves voient l'examen juste une opportunité pour démontrer qu'est-ce qu'ils savent et être fiers de ce qu'ils font de qu'est-ce qu'ils peuvent faire. Je rêve du moment quand le formatif devient la principale façon d'enseigner (VE 6).

Enfin, comme l'ont fait remarquer ces quelques répondants dans le cadre interprétation et d'informations issues de l'évaluation en soutien à l'apprentissage, il est essentiel d'utiliser les outils d'évaluation qui sont susceptibles d'améliorer les compétences visées dans une situation d'apprentissage. D'ailleurs, en contexte de l'évaluation comme aide à l'apprentissage, il y a des

modalités particulières à mettre en œuvre pour guider l'élève dans ses démarches d'apprentissage comme par exemple, l'observation, la communication à l'élève, aux parents et aux autres intervenants. Ainsi, ces quelques répondants semblent pourtant mettre en valeurs dans leurs pratiques d'évaluation formative les outils qui seraient porter à orienter les apprentissages des élèves. De plus, l'importance qu'ils ont donné à la planification d'apprentissage leur permet de rendre l'information plus significative. Cependant, il est à noter que pour l'une des répondantes l'évaluation formative se limitait qu'à des exercices de quiz de façon systématique. Elle pense que cela pourrait induire l'élève en erreur, parce que cette évaluation n'est pas représentative à la note finale. Pourtant, l'évaluation comme aide à l'apprentissage est susceptible de favoriser la progression des apprentissages en vue de préparer les élèves à mieux faire les évaluations sommatives et certificatives, telle que développées en amont dans le cadre théorique de cette recherche (Mastracci, 2017). À y voir de près, les outils en aide à l'apprentissage pour intervenir en fonction des besoins des élèves ne semblent pas très présents dans la pratique de la plupart des répondants.

➤ *Adaptation de l'enseignement pour faire progresser l'apprentissage dans le sens attendu*

L'analyse des résultats montre que la plupart des répondants prétendent utiliser certaines stratégies dans leurs pratiques d'évaluation comme aide à l'apprentissage en vue d'adapter leur enseignement pour faire progresser l'apprentissage dans le sens attendu. Ces stratégies sont mises en place dès qu'ils ressentent le besoin de différencier leur enseignement pour les élèves qui éprouvent des difficultés. Cependant, un autre répondant indique que les élèves apprennent différemment, donc plusieurs perceptions apparaissent dans les explications de ce répondant quant à l'adaptation de l'enseignement pour soutenir l'apprentissage. Les méthodes ont évolué ainsi que les activités; l'évaluation normative ignore la réalité des jeunes aujourd'hui, elle est susceptible de sécuriser l'enseignant. On peut le constater dans les propos suivants de la plupart de ces répondants.

Je regroupe les élèves puis je leur fais faire des choses précises. Exemple : évaluation mathématiques formatives, fractions n'ont vraiment pas bien été pour la moitié de la classe, l'autre moitié savait assez maîtriser. Mais, peut être que je pourrais faire un enseignement différencié dire, je vais aller pratiquer mes fractions tandis que l'autre groupe va faire autre chose (VDE 2).

Il y a différentes façons de faire des formatifs comme on peut avoir différentes façons de faire des sommatives aussi; mais je crois que si on différencie les façons d'évaluer l'élève, il ne devient pas tanné avec ça. Il n'y a pas une fatigue « fais encore ça » ou c'est redondant (VE 4).

Oui, parce que moi je trouve que c'est quand même formateur. Et comme je dis, l'évaluation normative c'est sécuritaire pour le prof, ça ne tient pas compte non plus de la réalité de nos jeunes aujourd'hui et ce sont souvent des méthodes qui datent de beaucoup d'années. Aujourd'hui, les jeunes ne [savent] plus, mais ça reste que des jeunes, les jeunes de 30 ans sont des jeunes quand même encore les mêmes jeunes aujourd'hui. [Mais] la société allait évoluer, les méthodes ont évolué, les activités ont évolué aussi. Ils apprennent différemment (VE 5).

Un des répondants a évoqué à travers ses propos, les moyens qu'il a mis en œuvre pour soutenir la démarche d'apprentissage d'un élève en difficulté. Cette stratégie lui a permis de faire une remise en question en vue d'adapter l'enseignement pour faire progresser l'élève dans le sens attendu.

Même si je suis dans les cours enrichis, il y a des élèves qui ne parlent pas nécessairement anglais à la maison. Et, il y a des élèves qui veulent devenir meilleurs dans l'anglais oral. Au début de l'année, il a [commis] des erreurs et je [l'ai] approché, je dis ok : qu'est-ce qu'on peut faire pour (...), je peux faire des choses pour toi pour que tu t'améliores sur ça. Je lui dis parle beaucoup en classe, et tu peux faire erreur, il n'y a pas de problème, c'est juste la « flow and see » qui compte. Il a fait ça pendant tous ces mois, et même aujourd'hui en classe, je lui dis devant toute la classe « I congratulations they him », parce qu'il a fait beaucoup, beaucoup de progrès (VE 6).

Un autre répondant explique pour sa part que l'évaluation formative aide l'élève à faire un retour sur lui-même. Elle permet à l'enseignant d'adapter son enseignement dans le but d'amener l'élève à progresser.

À tous les cours, on a quelques [détails] de plus à aller chercher et pouvoir l'amener vers la progression, puis je crois [qu'avec] le formatif ça vient combler un petit peu toutes les traces et ça vient mettre l'élève vraiment vis-à-vis [lui-même]. Voici [où] il est rendu, puis ça vient montrer un petit peu où est-ce qu'on veut l'amener aussi, alors il y a beaucoup de détails qui sont réglés là. Ça laisse des traces; on peut communiquer aux parents, on peut communiquer à l'élève, il y a un bon suivi (VE 4).

Par ailleurs, pour la plupart des répondants-es, l'évaluation pour soutenir l'apprentissage marque une importance particulière dans le processus d'apprentissage des élèves, notamment ceux qui rencontrent des difficultés. En effet, comme l'ont fait remarquer ces répondants, l'adaptation de

l'enseignement est essentielle dans leurs pratiques d'évaluation en aide à l'apprentissage. Il s'agit en fait d'une situation d'apprentissage axée sur l'acquisition des connaissances déjà existantes. Ce qui pourrait aider l'élève à développer la confiance en lui-même, et assumer aussi une nouvelle tâche d'apprentissage. En fait, comme il est évoqué dans le cadre théorique de cette recherche, l'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification. C'est pourquoi, l'évaluation en aide à l'apprentissage devrait être au profit des élèves qui ont des besoins particuliers, et ce, dans un enseignement différencié.

En effet, l'adaptation de l'enseignement peut se faire par le biais de stratégies mises en œuvre par exemple, par l'apprentissage coopératif *afin de rendre la tâche accessible à l'élève*. Elle peut aussi se faire dans une interaction sociale avec les pairs, ce qui pourrait amener l'élève à progresser dans ses apprentissages (Vygotsky, 1985, cité dans Durand & Chouinard, 2012). De fait, il semble que ces notions mises de l'avant sont parfaitement en accord avec la conception de l'évaluation comme aide à l'apprentissage citée ci-dessus dans le cadre de cette recherche. Il s'agit, entre autres, de *l'implication active individuelle et interactive des élèves dans le processus d'apprentissage*. Et en cela, la participation active et interactive de l'élève dans les activités d'apprentissage devient un moyen de contrôle de sa progression. En effet, si chacun des acteurs éducatifs arrivait à mettre en œuvre l'évaluation formative dans leurs pratiques pour améliorer le processus de l'apprentissage, cela favoriserait l'apprentissage des élèves au regard de la progression des apprentissages. Ainsi, les outils d'évaluation en aide à l'apprentissage seraient susceptibles d'aider l'élève à acquérir ses compétences, mais aussi à utiliser des stratégies pour développer ses capacités et son savoir-faire.

En somme, l'évaluation formative, selon la perception de la plupart des répondants-es, favoriserait le progrès individuel de l'élève. Par conséquent, elle devrait être du côté des élèves qui ont des besoins particuliers afin de les aider à améliorer le processus de leurs apprentissages. Toutefois, il y a encore des défis liés à la pratique d'évaluation comme aide à l'apprentissage, car la plupart des répondants-es semble rester dans le modèle traditionnel lors de la pratique d'évaluation formative. Ainsi, ces notions repérées en amont sont donc retenues pour servir de guide dans le cadre de cette analyse, dans la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent, ou qui voient les enseignants-es pratiquer l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages. Il est crucial de souligner l'importance d'une période d'adaptation, aussi appelée *intégration*, chez les élèves de première année du secondaire. Cette étape leur permettra de s'adapter au changement entre le

primaire et le secondaire. Ce processus implique la maîtrise des attentes et des méthodes d'évaluation spécifiques à chaque enseignant. Pour ce faire, il revient à ce dernier de placer l'élève dans des situations lui permettant d'autoréguler ses propres démarches d'apprentissage. En fait, il est nécessaire de mettre l'accent sur les différentes stratégies qui caractérisent l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Toutefois, il y a des défis à cibler pour amener les élèves à comprendre ces stratégies et à les mettre en application pour favoriser leur réussite. La partie suivante présentera les défis évoqués par certains répondants.

4.3.2 Les défis liés à la pratique d'évaluation comme aide à l'apprentissage

Au terme de l'analyse des résultats, la plupart des acteurs éducatifs pensent qu'il y a encore des défis liés à la pratique d'évaluation comme aide à l'apprentissage. Certains trouvent qu'on ne prend pas suffisamment en charge l'élève dans sa démarche d'évaluation formative surtout lorsqu'il éprouve des difficultés. D'autres pensent que le temps est un facteur qui suscite une certaine résistance chez la plupart des enseignants-es lors de la réalisation d'une tâche de l'évaluation formative qui peut être très éloignée de l'évaluation finale. Cela pourrait déstabiliser l'élève et le surprendre.

Une des participantes affirme que certains enseignants croient que les élèves sont autonomes à leur entrée en première année du secondaire. En apportant son aide à des élèves qui éprouvent des difficultés dans certaines disciplines, elle constate qu'ils semblent ignorer les commentaires constructifs. La question se pose de savoir si l'évaluation formative est effectivement exploitée de manière optimale. Par conséquent, elle met l'accent sur l'importance d'accompagner les élèves, un défi majeur pour l'équipe éducative. Le message ci-dessous reflète parfaitement ses propos.

Accompagnement des élèves

C'est vraiment un défi je trouve [que] je fais beaucoup de travail avec l'équipe enseignante. Je trouve que rapidement ils trouvent que les élèves qui sont au secondaire sont autonomes; mais, il faut les accompagner dans cette autonomie-là. Ce n'est pas parce que tu passes [de] 6e année en 2 mois [à] première secondaire, oups automatiquement [tu es] autonome. C'est un peu le défi là que j'ai avec l'équipe, parce que je me dis oui, mais encore si moi, je verrais quelque chose, comme je fais une évaluation plus formative. Je cible peut-être des groupes d'élèves qui [rencontrent] des difficultés dans certaines notions, et je trouve que ça on ne l'a pas encore beaucoup là.

Ils ne se sont pas bien préparés, ils ne la prennent pas au sérieux. Il y a tout le sérieux de l'évaluation formative, c'est une notion que [je n'ai pas] encore amenée. L'évaluation formative, elle est importante; mais, je trouve qu'une fois qu'elle est faite; est-ce qu'on l'utilise adéquatement? Je pense que l'utilisation de la rétroaction, la suite qu'est-ce qu'on fait avec cette évaluation formative-là (VDE 2).

La correction des évaluations formatives prend beaucoup de temps pour la plupart des enseignants et s'avère trop complexe. Ils ne font que des évaluations de résolution sans même outiller les élèves dans la stratégie de résolution. De plus, lorsque l'évaluation formative diffère considérablement de l'évaluation finale, elle surprend souvent les élèves. Ces enseignants ont remarqué un manque dans ce domaine. Voici un extrait des propos tenus par ce participant.

Le temps

Donc, je dirais plus la notion est complexe, plus les écarts peuvent être grands. C'est plus la tâche formative, si elle est très éloignée de l'évaluation finale. C'est sûr [qu'il] peut avoir des grands écarts, les élèves se sentent déstabilisés très surpris, ils ont l'impression que l'évaluation finalement devient une surprise tout le temps; le ressenti en efficacité personnelle est au plus bas, il faut reprendre ça après. Donc, ils disaient « mais on n'a pas le temps de faire du formatif. C'est trop le temps de correction, c'est trop complexe pour nous, donc on en fait plus ou on en fait très peu. » Donc, ils faisaient juste des évaluations de résolution sans même outiller les élèves dans les stratégies de résolution, donc là ils ont constaté, on a discuté, ils ont constaté une lacune à ce niveau-là (VCP 2; VE 5).

Cet autre répondant soutient que la note est une question fondamentale pour la majorité des élèves et des parents, ce qui inquiétait beaucoup les élèves. Il pense que c'est un travail à long terme qui doit se faire auprès des élèves, des parents afin de les amener à mettre l'accent surtout sur l'apprentissage que sur la note.

La note

Je sais il y a le problème parfois : les élèves ont cette hantise d'être notés de toujours rechercher la note, de rechercher la réussite. Je ne sais pas si vous connaissez, donc ici, il y a beaucoup de pressions des parents qui font en sorte que nos élèves sont stressés. Certains élèves sont stressés, c'est la note seulement qui importe. Donc, moi où le problème se pose avec les élèves qui n'arrivent pas à joindre les deux bouts, qui sont hantés par la note et qu'on essaye de ramener vraiment à retracer à faire un cheminement en classe, ça pose [un] problème (VCP 1; VDE 1)

Dans les propos qui suivent, cette autre répondante estime que l'accompagnement des enseignants-es est important, et c'est un défi à travailler auprès des enseignants afin d'adopter une posture réflexive.

Accompagnement professionnel

Je suis dans une école où il y a énormément d'enseignants qui sont professionnels, qui sont éduqués, qui sont compétents. Et peut-être parce qu'ils sont compétents et d'excellents enseignants, ont tendance à moins se remettre en question, ou [du] moins ils se remettent en question, mais ils cherchent moins l'accompagnement puis ça, je pense que c'est une lacune à travailler chez nos enseignants; puis en même temps, il faut changer le paradigme. Alors, c'est dur [de faire] changer ces pratiques-là, puis ces paradigmes-là à des gens qui ont aimé ça, puis qui dit « moi, c'est ça que je veux faire dans la vie, » puis là, ils reviennent puis on leur dit non. Tout a changé, il faut faire ça différemment de ce que t'as aimé, c'est complexe (VDE 1).

En résumé, ces répondants-es semblent bien conscients-es de leurs pratiques d'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages des élèves. Ils pensent que certains défis de taille doivent être pris en compte dans la posture de l'enseignant pour que l'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage puisse avoir un effet réel au regard de la progression des apprentissages des élèves.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

5.1 Introduction

Dans cette recherche, la question principale a été de connaître la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages; elle vise aussi à cerner les effets de sa fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves. Pour ce faire, nous avons mené des entrevues semi-dirigées auprès des trois catégories participants-es à savoir : enseignants-es, conseiller-ère pédagogique et directrices de l'établissement de la région de Montréal pour recueillir des informations auprès de ces acteurs quant à leurs pratiques d'évaluation formative visant à soutenir la progression des apprentissages des élèves. La méthode qualitative retenue pour analyser et interpréter les données issues de ces entrevues a permis de recueillir un certain nombre de données quant à la façon de pratiquer ou de voir pratiquer l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages des élèves. Dans cette partie, il s'agit de faire le point sur les résultats provenant de cette recherche afin de poursuivre l'objectif pour le mettre en relation avec les réflexions qui sont retenues dans la problématique et le cadre théorique.

5.2 Les pratiques évaluatives visant à cerner l'effet de l'évaluation formative

Tout d'abord, les résultats de l'analyse ont montré ce que pensent les acteurs éducatifs par rapport à leurs pratiques d'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages. Cette démarche nous amène à faire une rétrospection sur la façon dont on pratiquait l'évaluation formative dans la conception antérieure pour mieux comprendre les points de vue des répondants-es interviewés-es. D'ailleurs, il faut noter qu'auparavant, l'évaluation formative était centrée sur l'enseignement, et l'enseignant est l'unique détenteur du savoir. En effet, l'apprentissage se réduisait à l'acquisition des connaissances par des comportements observables de l'élève. En fait, dans la pédagogie de la maîtrise, l'élève doit acquérir un ensemble de connaissances pour atteindre les objectifs visés, ce qui le rendait passif dans l'acquisition de ses connaissances (Durand & Chouinard, 2012). Toutefois, le modèle traditionnel semble très présent lors de la pratique d'évaluation formative en 1^{ère} année secondaire, notamment selon les notions enseignées, comme les mathématiques, le français, etc. De plus, il est à noter qu'une activité d'évaluation formative se résume par des

exercices de quiz qui se corrigent de façon systématique ou l'enseignant offre des récupérations à l'élève qui rencontrent des difficultés afin qu'il puisse remédier à ses lacunes. En fait, les résultats ont montré que l'évaluation formative est pratiquée une semaine avant l'évaluation sommative, et ce, dans le but d'aider l'élève à mieux faire l'évaluation sommative. Dans cette optique, l'évaluation formative pratiquée par la plupart des répondants-es montre clairement qu'on vérifie ainsi seulement les connaissances. Pour ce qui est de l'acquisition des compétences de l'élève en vue de la régulation des apprentissages afin de cerner l'effet de sa fonction d'aide, cela semble encore absent dans les pratiques de ces répondants-es.

L'évaluation formative visant à soutenir la progression des apprentissages des élèves afin de cerner les effets de sa fonction d'aide est inscrite dans la pédagogie active, influencée par l'approche constructiviste et socioconstructiviste. En effet, plusieurs répondants-es à cette recherche soutiennent que l'évaluation formative est essentielle, c'est la clé du succès de l'élève; elle a pour but de soutenir l'élève dans l'acquisition de connaissances et le développement de ses compétences. Néanmoins, elle vise à réguler les apprentissages, mais aussi elle constitue une aide adéquate permettant à l'enseignant de réguler ses pratiques d'enseignement (Mottier Lopez, 2012). De plus, ces répondants-es ont mis l'accent sur la rétroaction efficace considérée comme l'une des stratégies dans leurs pratiques d'évaluation formative pouvant les aider à favoriser l'apprentissage afin que l'élève progresse dans son processus d'apprentissage. Ainsi, il est à noter que l'élève est le principal acteur dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce qui lui permettrait de s'autoréguler dans ses propres démarches d'apprentissage afin de développer ses compétences.

De plus, ces répondants-es, en tant que guides, pensent qu'ils ne pouvaient pas passer à côté des outils d'évaluation en aide à l'apprentissage dans leurs pratiques d'évaluation, car c'est l'un des moyens qui leur permet de responsabiliser l'élève dans ses propres démarches d'apprentissage. Par conséquent, ces quelques notions repérées en amont dans l'évolution de la conception de l'évaluation en aide à l'apprentissage semblent être susceptibles de soutenir la progression des apprentissages des élèves. Par exemple, on peut le constater à l'annexe E : l'enseignant souligne différentes façons d'assurer une bonne exécution de chacune des étapes lors de la réalisation des exercices éducatifs. Ces techniques comprennent des échanges en sous-groupes, un accompagnement continu et une rétroaction immédiate. Le but est d'aider l'élève à améliorer ses compétences en robotique. Les résultats issus de cette recherche montreraient surtout que les

activités d'apprentissage mises en œuvre en cours d'apprentissage peuvent aider l'élève non seulement à acquérir des connaissances mais aussi à développer ses compétences. Par conséquent, l'évaluation comme aide à l'apprentissage est de plus en plus utilisée pour favoriser la progression des apprentissages des élèves en fonction du contenu enseigné. Enfin, il ressort de l'analyse que l'évaluation formative prépare l'élève à réussir davantage les évaluations sommatives.

En effet, l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages ne peut pas se réaliser de façon concrète sans une réelle planification de l'apprentissage. Pour cela, certains répondants font ressortir que l'évaluation qui se fait de façon formative est plus éducative. À cet égard, il est souvent utile de fixer le but de l'apprentissage dès le départ pour mieux guider l'élève vers l'atteinte de ce but pour qu'il puisse se former lui-même et acquérir les compétences visées. De plus, il est à noter que cela nécessite une constance du côté de l'enseignant dans les critères et les grilles d'évaluation proposés à l'élève pour s'assurer qu'il a bien compris les étapes à franchir pour mieux progresser dans ses démarches d'apprentissage. Cependant, on constate dans les résultats de cette recherche que l'évaluation formative est peu utilisée comme aide à l'apprentissage; car l'enseignant est là pour donner un portrait à l'élève à savoir où il est rendu dans ses apprentissages, mais celui-ci n'est pas là pour donner des stratégies afin de mieux réorienter l'élève dans son apprentissage. Or, l'évaluation qui vise à soutenir l'élève dans la zone proximale de développement doit lui permettre d'acquérir davantage le savoir lors de la résolution d'un problème afin qu'il puisse s'autoévaluer en gardant la trace de sa progression. L'enseignant, quant à lui, doit agir comme guide en laissant le plus d'autonomie possible à l'élève pour accomplir cette tâche. Toutefois, l'enseignant pourrait réorienter l'élève au besoin afin de favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Cette assertion vient mettre en évidence les dynamiques issues des différentes stratégies pouvant soutenir l'apprentissage dans la zone proximale de développement susmentionnées dans le cadre théorique de cette recherche (Talbot, 2009; Mastracci, 2017; Fontaine et *al.*, 2020).

Par ailleurs, les résultats de cette recherche montrent aussi que l'utilisation de l'évaluation comme aide à l'apprentissage nécessite des outils et des stratégies pour mieux guider l'élève afin qu'il progresse dans ses activités d'apprentissage. Les différentes stratégies pratiquées par ces quelques répondants-es sont issues de l'approche socioconstructiviste. À cet effet, les activités d'apprentissage se déroulaient dans une interaction sociale où l'élève doit être en interaction avec

ses pairs ou avec l'enseignant. Ces différentes interactions peuvent susciter plus d'engagement chez l'élève suivant le contenu qui lui est enseigné; par exemple, dans des pratiques évaluatives, il s'agit d'amener les élèves à discuter de la résolution d'un problème ou de la rédaction d'un texte à l'aide des questions ou de discussion en équipe. Cette façon de concevoir les activités d'apprentissage pourrait amener l'enseignant à répondre aux besoins particuliers de l'élève en lui communiquant les informations nécessaires. En effet, il y a des stratégies qui sont parfois distinctes dans les pratiques décrites par certains répondants, et qui peuvent être aussi méthodiques. Il s'agit d'une activité formative où l'élève est en situation d'apprendre à rédiger un rapport de laboratoire; ensuite, comment analyser un texte du document dans des pièces justificatives, amener l'élève à progresser dans ses rythmes afin d'améliorer le processus d'apprentissage. Ainsi, il est à noter que ces activités réalisées par l'élève en cours d'apprentissage peuvent favoriser l'autorégulation de ses propres démarches d'apprentissage par le biais des outils de coévaluation et d'autoévaluation qui sont évoqués dans le cadre théorique de cette recherche.

5.3 Les pratiques évaluatives favorisant la progression des apprentissages des élèves

En dépit de tout ce qui vient d'être dit par rapport à la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent ou qui voient pratiquer l'évaluation formative par leurs collègues en vue de la régulation des apprentissages, cette recherche montre qu'il y a encore des défis liés quant à la mise en œuvre des stratégies pour soutenir l'apprentissage des élèves, notamment ceux qui sont en difficultés. De plus, elle montre aussi qu'il y a une certaine résistance chez la plupart des enseignants qui se trouvent dans l'impossibilité de fournir des rétroactions efficaces. Les raisons évoquées à cet égard sont le nombre d'élèves en classe, et la complexité des matières où l'enseignant n'a pas suffisamment de temps pour aider l'élève à améliorer son processus d'apprentissage. Pourtant, le temps devrait être un facteur important dans la réussite de l'élève en difficulté. L'enseignant quant à lui devrait accorder plus de temps pour la réalisation d'une tâche, mais ce temps doit être bien organisé. Par exemple, une tâche de rédaction d'un texte peut se faire à deux moments différents dans un cours de français.

Par ailleurs, il est à noter que si l'enseignant ne donne pas une appréciation, soit une note pour une tâche effectuée, l'élève pourrait être moins motivé lors de la prochaine activité d'apprentissage. Or, l'évaluation dans la perspective d'aide à l'apprentissage est conçue pour soutenir l'élève dans

l'acquisition des connaissances et le développement de ses compétences; car seuls les effets sur l'élève sont importants (Perrenoud, 1991, cité dans Durand & Loye, 2014). D'autres défis sont relevés dans les résultats de cette recherche comme une remise en question de l'enseignant dans sa façon de pratiquer l'évaluation comme aide à l'apprentissage. À cet effet, certains acteurs éducatifs soutiennent que l'accompagnement des enseignants est nécessaire, et ils pensent qu'il faut changer le paradigme. Pour l'un d'eux, l'enseignant est excellent et compétent; le plus grand défi c'est qu'il cherche moins l'accompagnement pour lui-même, alors que l'évaluation comme aide à l'apprentissage requiert des stratégies appropriées qui seraient en mesure de répondre aux besoins particuliers de l'élève et en l'adaptant à ses capacités.

En effet, *implication active individuelle et interactive des élèves dans le processus d'apprentissage; pratique réflexive vers une démarche d'évaluation formative pour favoriser les apprentissages en cours; utilisation d'outils d'évaluation qui encourage les interactions et contribuent à l'information provenant de l'observation et d'échanges; acquisition d'autonomie des élèves en prenant des décisions qui ont un impact positif sur leur processus d'apprentissage; interprétation et informations issues de l'évaluation en soutien pour améliorer les compétences visées, et adaptation de l'enseignement pour faire progresser l'apprentissage dans le sens attendu*; or, elles sont peu utilisées. À titre d'exemple, quatre des dix répondants-es expliquent clairement les stratégies de régulation utilisées pour *impliquer l'élève de façon active et interactive dans le processus d'apprentissage*. En ce qui a trait à la *pratique réflexive vers une démarche d'évaluation formative et l'utilisation d'outils d'évaluation pour encourager les interactions*, trois des dix répondants-es expliquent de façon distincte les stratégies mise en œuvre pour aider l'élève à développer ses capacités de réflexion sur ses activités d'apprentissage et ce qui a suscité autant de volet comme la discussion de groupe par le biais d'une rétroaction rapide. Ensuite, quant à *l'acquisition d'autonomie des élèves, interprétation et informations issues de l'évaluation en soutien pour améliorer les compétences visées*, six des dix répondants-es ont la même perception, celle de mieux outiller l'élève, de l'encourager à prendre des initiatives tout en l'aidant à réaliser des tâches par lui-même.

Enfin, pour ce qui est de *l'adaptation de l'enseignement pour faire progresser l'apprentissage dans le sens attendu*, trois des dix répondants-es parlent de l'enseignement différencié dans leurs pratiques d'évaluation formative; c'est une stratégie qui leur permet de cibler surtout les élèves qui

éprouvent des difficultés afin de les aider à retravailler les notions qu'ils n'ont pas pu maîtriser. Cependant, pour la plupart des agents-es scolaires, les enseignants assurent peu l'évaluation en aide à l'apprentissage. Ils constatent aussi qu'il y a une certaine résistance du côté de certains enseignants. Cette complexité est liée par rapport à l'effectif des élèves en classe, et le manque de temps à consacrer pour la mise en œuvre des différentes stratégies d'évaluation pour soutenir l'apprentissage. Mais, il est intéressant de constater que la majorité des répondants-es affirment qu'ils placent l'élève au centre de son apprentissage et rêvent que les outils d'évaluation en aide à l'apprentissage soient la seule façon d'enseigner; les méthodes ont évolué et les élèves apprennent différemment. À bien entendre la perception de chacun, chacune des répondants-es quant à leur pratique d'évaluation formative, il semble que cela pourrait avoir plus d'impact au regard de la progression des apprentissages des élèves si les outils et les stratégies auraient été utilisés de façon appropriée pour soutenir la progression des apprentissages des élèves.

Cette étude accorde une attention particulière aux résultats de la recherche de 2016 menée par Cissé. Elle souligne également l'importance fondamentale des principes sous-jacents de l'évaluation formative des apprentissages. Selon la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003 b), l'objectif de l'évaluation formative en tant qu'outil d'apprentissage est d'aider l'élève à acquérir des connaissances et à développer ses compétences. De plus, cette pratique évaluative exige la participation active des élèves, mais ils pourraient ne pas être tous engagés. Par conséquent, le professeur doit adapter son programme pédagogique en fonction du potentiel cognitif de ses élèves, ce qui permettra de mieux les guider.

Cependant, la mise en œuvre d'une évaluation formative des apprentissages sans tenir compte des principes et des valeurs qui la caractérisent s'avère impossible. Les établissements scolaires doivent déterminer comment mettre en évidence ces droits en tenant compte de leurs contraintes internes (MEQ, 2003b, p. 9). Cette technique d'évaluation peut en réalité fournir des commentaires positifs à l'élève sur ses progrès. Cela implique que chaque élève ait une chance égale de démontrer les connaissances acquises. Pour ce faire, l'enseignant doit garantir un traitement juste et impartial à chaque élève. La présente recherche visait à connaître la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent ou qui voient pratiquer l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages afin de cerner les effets de sa fonction d'aide à l'apprentissage. Pour certains répondants, les résultats de cette recherche montrent que cette pratique améliore la qualité de l'apprentissage et

développe de nouvelles compétences chez l'élève, à condition que l'enseignant valorise les activités d'apprentissage de ce dernier.

Dans la même foulée, la plupart des répondants affirment que cette pratique s'avère très utile pour l'élève. Elle lui permet d'acquérir des compétences par la pratique guidée, les principes de récupération et des rétroactions efficaces. Quelques-uns d'entre eux se disent préoccupés par des principes de pédagogie différenciée pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés.

Certains éducateurs mettent en évidence les défis posés par la dimension opérationnelle et pratique, notamment du fait que l'évaluation prenne du temps. L'effectif de la classe et la mise en œuvre de différentes stratégies pour favoriser l'apprentissage constituent un défi pour certains enseignants. Cependant, la mise en pratique des méthodes d'évaluation formative nécessite l'adoption de principes et de valeurs clés. Les éducateurs doivent tenir compte du rythme d'apprentissage propre à chacun des élèves. En d'autres termes, ils devraient se préoccuper de la manière dont chaque élève apprend, car chaque élève présente une façon d'apprendre unique. En somme, une évaluation formative servant à réguler l'apprentissage s'avèrera efficace si on laisse suffisamment de temps aux élèves pour qu'ils puissent s'améliorer avant l'évaluation sommative. (Black et William, 2009, cités par Durand et Loye, 2014, p. 33.)

Bien que plusieurs aspects de la stratégie d'évaluation formative des apprentissages mise en pratique par les enseignants aient été abordés, il est important de noter que l'évaluation pour favoriser l'apprentissage est peu utilisée. Étant donné qu'il y a divergence dans les dires de chacune des catégories, cela montre qu'il y a une disparité dans la mise en œuvre des stratégies en vue de la régulation des apprentissages. Afin de favoriser un meilleur arrimage entre la planification de l'apprentissage et l'utilisation d'outils d'évaluation en aide à l'apprentissage, une démarche favorisant l'inclusion serait nécessaire. En effet, compte tenu de tout ce qui précède, on peut en déduire que les propos tenus par ces trois catégories de participants.es témoignent d'une absence de ressemblance quant aux pratiques d'évaluation formative visant à soutenir l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves. En ce sens, il est susceptible d'envisager une approche inclusive de la part des différents acteurs éducatifs pour que l'évaluation, en tant qu'aide à l'apprentissage, puisse avoir un impact positif sur la progression des apprentissages des

élèves. Il est important de souligner enfin que toute recherche menée par des chercheurs a ses limites, comme celles mentionnées dans le paragraphe suivant.

5.4 Limites de l'étude

Cette étude apporte un éclairage sur la façon dont l'évaluation formative est pratiquée en vue de la régulation des apprentissages des élèves. Elle présente toutefois certaines limites. En raison de la nature qualitative de cette recherche, la taille limitée de l'échantillon que nous avons choisi ne pouvait pas refléter l'ensemble des acteurs de l'éducation, que ce soit à l'échelle nationale ou internationale. Mais, seulement une partie des acteurs éducatifs a été sélectionnée dans la région de Montréal, cela constitue donc une limite. Ensuite, même si les élèves sont des acteurs importants, le fait de ne pas les sélectionner constitue une autre limite. D'ailleurs, si nous devions ajouter les élèves du 1^e cycle secondaire qui sont encore mineurs, cela deviendrait trop lourd en termes de temps et de complications que cette démarche implique. Ainsi, la recherche n'a été limitée qu'aux acteurs principaux à savoir : enseignants.es, conseiller-ères pédagogiques et directrices de l'établissement. La constitution de l'échantillon des participants n'a pas été aussi facile, car certains responsables des établissements ont décliné l'invitation. Cela entraîne encore une autre limite.

Après tant de difficultés rencontrées, nous avons trouvé deux établissements scolaires avec neuf participants-es. Un troisième établissement était nécessaire avec un participant pour totaliser la dizaine voulue; et ces participants-es ont répondu aux critères de sélection et ont accepté de collaborer à cette recherche. Cela entraîne encore une autre limite en ce qui concerne la méthodologie. De plus, la sélection des participants.es uniquement dans la région de Montréal constitue aussi une limite.

À cet effet, cette entrevue nous a aidées à connaître la perception des acteurs éducatifs quant à leurs pratiques d'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages des élèves du 1^e cycle secondaire. Elle nous aurait permis aussi de voir à l'aide d'une vidéo, quelques activités d'apprentissage réalisées par certains élèves. De plus, penser à un focus groupe qui pourrait susciter une discussion enrichissante sur le sujet s'avèrerait intéressant pour atteindre un tel objectif. Compte tenu de la réalité des enseignants du secondaire, les regrouper à la même heure se révélait difficile ; car ils étaient très préoccupés du fait qu'ils ont perdu beaucoup de temps d'enseignement

à cause de la grève. À cet égard, Fortin et Gagnon (2016, p. 323) soutiennent : « La conduite d'un groupe de discussion requiert un temps de préparation plus long qu'une entrevue individuelle et nécessite des habiletés de communication pour faciliter la discussion de groupe. » Cela constitue aussi une limite.

CONCLUSION

Cette recherche a mis de l'avant la perception des acteurs éducatifs, (à savoir enseignants-es, conseiller-ères pédagogiques et directrices de l'établissement) qui pratiquent ou qui voient pratiquer l'évaluation formative par leurs collègues enseignants-es en vue de la régulation des apprentissages. Cette étude visait aussi à cerner les effets de la fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves. Pour ce faire, des entrevues ont été menées auprès d'une dizaine de participants-es dont 6 enseignants-es, 2 conseillers-ères pédagogiques et 2 directrices de l'établissement dans l'ordre de l'enseignement du 1^e cycle secondaire œuvrant dans la région de Montréal. Les informations recueillies par une analyse qualitative ont fait sortir huit catégories de thèmes et sous-thèmes constituant une grille d'analyse. Celle-ci a permis de relever les points de vue des acteurs éducatifs quant à leurs pratiques de l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages des élèves.

À cet effet, une analyse a tenté de montrer les pratiques d'évaluation comme aide à l'apprentissage qui pouvaient soutenir la progression des apprentissages des élèves selon la définition proposée par Allal et Laveault (2009, cités dans Laveault, 2014; puis 2016, cités dans Lafontaine de Toczek-Capelle, 2023). À la lumière des recherches qui ont été menées dans le but d'analyser les pratiques d'enseignants du secondaire en vue de préciser si elles s'accordent avec la vision de l'évaluation formative déclinée de la nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003b), la présente recherche apporte un éclaircissement sur la perception des acteurs éducatifs quant à leurs pratiques d'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages des élèves.

Cette recherche montre l'impact significatif de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves et le développement de leurs compétences. En effet, une telle évaluation accompagne l'élève tout au long du processus d'apprentissage, en mettant en évidence ses points forts ainsi que les aspects à améliorer. Selon les résultats, il est essentiel que toute démarche évaluative respecte certains principes, afin de favoriser l'autonomie des élèves. Cette recherche révèle également que la méthode d'évaluation formative évolue. Elle devient un outil d'aide à l'apprentissage. Pour cela, les différentes stratégies utilisées doivent être actives et interactives. L'enseignant peut ainsi

adapter sa démarche pédagogique en fonction des besoins particuliers de ses élèves, y compris ceux qui rencontrent des obstacles.

En outre, cette étude montre également que l'élève sera en mesure de réinvestir ses connaissances dans d'autres contextes, lorsqu'il est confronté à une situation d'apprentissage. Par conséquent, la créativité favorise l'apprentissage, ce qui permet à l'élève de développer son plein potentiel. Cette recherche constitue donc un apport important dans le domaine des sciences de l'éducation et contribue à l'avancement des connaissances scientifiques.

La recherche qualitative ainsi que la recherche quantitative ne peuvent fournir des réponses à toutes les questions de recherche parce que les deux types de recherche ont leurs forces et leurs limites. Dans le cadre de cette étude qualitative, il est à noter que ses forces se situent dans ses capacités à approfondir les univers sociaux par le biais de l'expression orale ou écrite, c'est-à-dire, elle cherche à harmoniser la complexité, le détail et le contexte. Dans cette même ligne, Strauss et Corbin (1990) affirment que « le discours individuel est à l'origine de la théorie; dans l'analyse des processus sociaux, ce qui compte, c'est le point de vue des participants. » (Strauss et Corbin, 1990, cités dans Tchankam, Essingone et Tchagang, 2020, p. 166). Par conséquent, le fait que nous soyons allées chercher la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent l'évaluation formative des apprentissages en vue de connaître son impact sur la progression des apprentissages des élèves, cela constitue une force. Cette recherche pourrait aider les acteurs éducatifs à y réfléchir et se questionner sur certains choix de leurs pratiques évaluatives.

Dans cette optique, la présente recherche est très utile pour divers acteurs de l'éducation. Elle leur permettra de collaborer pour améliorer les ressources matérielles et le cadre temporel, favorisant ainsi l'accompagnement pédagogique des élèves. En termes de résultats, il est vrai que les diverses stratégies mises en œuvre ont contribué à l'amélioration des acquis en matière de connaissances, telles que la rétroaction immédiate et l'évaluation par les pairs. Toutefois, l'évaluation formative des apprentissages, met l'accent sur le développement des compétences et exige des conditions idéales pour garantir l'engagement de l'enseignant et celui de l'élève. En effet, les enseignants sont soumis à des contraintes de temps. Fréquemment, les notions complexes de diverses matières sont condensées, ce qui rend difficile la planification des évaluations formatives axées sur l'apprentissage. D'une part, cette forme d'évaluation nécessite un investissement en temps

considérable. D'autre part, l'enseignant ne peut pas se concentrer exclusivement sur une seule notion, il doit continuer à progresser dans le programme avec ses élèves. Bien que les élèves soient autonomes dans leur apprentissage, l'enseignant continue d'être un guide pour les orienter.

En effet, l'évaluation formative, dans le cadre d'une démarche axée sur l'approche par compétences, ne peut pas laisser les élèves complètement libres. Ces points n'ont pas été abordés dans le cadre de cette recherche, ce qui prouve que celle-ci est limitée. Il serait donc pertinent de mener une étude plus exhaustive sur ce sujet dans une recherche future.

En ce qui concerne la mise en pratique de l'évaluation formative pour réguler les apprentissages, certains défis persistent. Les élèves ne bénéficient pas suffisamment d'accompagnement pour développer leur autonomie. Les notes priment sur l'apprentissage, tant pour les élèves que pour leurs parents. De plus, cette évaluation exige beaucoup de temps pour certains enseignants et ces derniers cherchent moins de l'accompagnement. Gérard (2013, p. 90) soutient que « l'évaluation au service de la régulation des apprentissages est avant tout un état d'esprit ». En d'autres termes, Durand et Loye (2014) soulignent que la planification de l'évaluation, le temps et l'atmosphère de la classe sont des facteurs qui contribuent à renforcer l'impact de l'évaluation comme outil d'apprentissage.

Dans la même idée, les répondants-es ont aussi proposé diverses recommandations. Parmi ces dernières, il s'agit d'implémenter, par le ministère de l'Éducation, les outils nécessaires pour que l'évaluation formative des apprentissages prenne effet le plus rapidement possible. Cette décision serait avantageuse pour les enseignants et enseignantes, mais surtout pour les élèves. En outre, elle devrait inclure certaines suggestions :

- Intégrer une rétroaction constructive dans l'évaluation en vue de favoriser l'apprentissage;
- S'aligner sur les principes du renouveau pédagogique ;
- Placer l'élève au cœur de son propre processus d'apprentissage.

En somme, l'évaluation comme aide à l'apprentissage est un outil très intéressant dans les pratiques évaluatives en classe. Elle offre des activités d'apprentissage qui permettent à chaque élève de maximiser son potentiel. Pour y parvenir, un soutien supplémentaire est nécessaire pour que les élèves puissent travailler dans un environnement propice à leur progression dans leurs apprentissages. Les résultats obtenus montrent qu'il est important de prendre en compte l'impact réel de l'évaluation formative des apprentissages au regard de la progression des apprentissages des élèves. Cependant, il reste encore du travail à faire pour intégrer cet aspect dans les pratiques. Certains spécialistes de l'éducation soutiennent que l'évaluation en tant qu'aide à l'apprentissage est peu utilisée dans les pratiques évaluatives de la plupart des enseignants-es. En conclusion, il est recommandé de mettre en place une approche inclusive axée sur les besoins des élèves pour que l'évaluation en tant qu'outil d'apprentissage puisse réellement influencer la progression des apprentissages des élèves.

ANNEXE A
LETTRE D'INVITATION POUR LES PARTICIPANTS.ES

Responsable de l'établissement scolaire

Madame, Monsieur,

Je m'appelle Adène Annilus, je suis étudiante dans un programme de maîtrise en éducation, concentration Éducation et pédagogie, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Afin de compléter ce programme, la rédaction d'un mémoire est une exigence partielle. À cet égard, j'ai choisi d'étudier l'évaluation formative, notamment pour sa fonction d'aide à l'apprentissage et son impact réel au regard de la progression des apprentissages des élèves du 1^e cycle secondaire, dans la région de Montréal. Cette recherche est exécutée sous la direction du professeur Pascal Ndinga, Université du Québec à Montréal.

La présente étude vise à connaître la perception des enseignants-es en tant qu'acteurs éducatifs qui pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages, afin de cerner les effets de sa fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves. Les réponses que vous apportez à nos questions pourront aider à atteindre cet objectif. Je vous serais très reconnaissante en acceptant de participer à cette recherche. Pour réaliser ce projet, nous sollicitons la participation de trois (3) enseignants-es de ladite institution dont vous avez la charge d'administrer, ainsi que votre participation en tant que directeur-trice de l'établissement. Cette entrevue durera 30 minutes au maximum par participant-e.

Sachez que votre participation est volontaire, vous serez donc libre de mettre fin à votre participation à tout moment sans préjudice, ni explications à cette décision. De plus, soyez assurée que votre anonymat et toutes les règles d'éthique seront rigoureusement respectés.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

Fait à Montréal, le 27 mars 2024.

Adène Annilus

ANNEXE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT - MAJEUR



L'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage et son impact réel au regard de la progression des apprentissages des élèves, points de vue des acteurs éducatifs: enseignants-es directeur-trice de l'établissement, et conseillers pédagogiques.

IDENTIFICATION :

Chercheure responsable : Adène Annilus, maîtrise : Éducation et pédagogie, UQAM

Coordonnateur : Pascal Ndinga, directeur de recherche UQAM

Nous vous remercions de prendre le temps de lire ce formulaire. Votre collaboration est précieuse.

Objectifs du projet Connaître la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages et de cerner les effets de sa fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves.

Recueillir et décrire les perceptions que se font les acteurs éducatifs par rapport à leurs pratiques d'évaluation formative visant à soutenir la progression des apprentissages des élèves.

Analyser et interpréter les informations recueillies auprès des acteurs éducatifs.

Nous vous invitons à participer à une recherche. Son but est de connaître la perception des acteurs éducatifs à savoir enseignants-es, qui pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages afin de cerner les effets de sa fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de M. Pascal Ndinga, professeur au département de la faculté des Sciences de l'éducation. Il peut être joint au numéro XXXXXXXXXXXXXXXX

Si vous acceptez de participer vous serez invité à participer à une entrevue individuelle d'une durée d'environ 30 minutes. Au cours de cette entrevue, des questions seront vous posées sur votre perception quant à vos pratiques d'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages au regard de la progression des apprentissages des élèves. L'entrevue se déroulera en personne à un moment qui vous convient. Avec votre permission, l'entrevue sera enregistrée avec un appareil d'enregistrement audio.

Risques, inconvénients et mesures pour les limiter Sachez que votre participation est volontaire, vous serez donc libre de mettre fin à votre participation à tout moment sans préjudice, ni explications à cette décision. De plus, votre anonymat et celui de l'établissement seront assurés. Il

n'y aura pas un risque lié à cette recherche, car toutes les règles d'éthique seront rigoureusement respectées. Toutefois, vous devez savoir que cette recherche pourrait impliquer un léger risque d'inconfort professionnel pour les participants-es dans la mesure où ils craignent d'être critiqués négativement quand ils parlent de leur pratique d'évaluation formative. Les participants-es peuvent aussi ne pas vouloir exposer leurs points de vue sur certaines questions. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question sans chercher à vous justifier.

Avantages Participer à cette recherche, permettra aux répondants d'échanger leurs points de vue tout en sachant qu'il y a des collègues qui vivent la même situation qu'eux.

Droit de retrait

Vous être toujours libre de cesser de participer au projet, sans avoir à vous justifier. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à écrire la responsable du projet par courriel : XXXXXXXXXXXXXXXX. Elle détruira tous vos renseignements, sauf si vous l'autorisez explicitement à les conserver.

Confidentialité Votre participation sera complètement anonyme. Vos renseignements sont confidentiels et il est clair que seule la responsable du projet et son directeur de recherche M. Pascal Ndinga auront accès à votre enregistrement et au contenu de la transcription. Les enregistrements et les formulaires d'information et de consentement seront conservés sous clé (USB) sur un serveur sécurisé de l'UQAM pendant quelques années, soit moins de trois ans après la fin de l'étude. Ensuite, ces enregistrements et les formulaires d'information et de consentement seront supprimés.

Compensation financière Il est entendu que votre participation à cette recherche sera entièrement gratuite.

Personnes-ressources

Si vous avez besoin de plus d'informations pour prendre une décision, vous pouvez contacter la responsable du projet par courriel : XXXXXXXXXXXXXXXX

Impliquant auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche impliquant des êtres humains. Si vous avez des questions sur vos droits en tant que participant, vous pouvez contacter le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* au XXXXXXXXXX poste XXXX ou par courriel : XXXXXXXXXXXXXXXX

Consentement du participant

J'ai lu le présent formulaire. Si nécessaire, j'ai pu poser des questions à la responsable du projet et réfléchir avant de prendre ma décision.

Par ma signature, je consens volontairement à participer au projet.

Votre signature :

Date :

Votre nom en lettres moulées :

J'accepte que l'entretien soit enregistré en (audio et/ou vidéo)

Oui ☐ Non ☐

Si vous désirez recevoir un résumé des résultats du projet, indiquez votre adresse courriel :

Vos renseignements pourraient être intéressants pour d'autres projets. Nous autorisez-vous à partager vos renseignements dans d'autres projets de recherche après avoir supprimé tout ce qui permettrait de vous identifier?

☐ Oui, mes données peuvent être utilisées dans d'autres projets de recherche

☐ Non, mes données ne peuvent pas être utilisées dans d'autres projets de recherche

Déclaration de la chercheuse principale

Par ma signature, je déclare m'être assurée que le participant a compris l'ensemble du présent formulaire, en répondant au besoin à ses questions.

Signature :

Date :

Nom de la chercheuse principale en lettres moulées :

Téléphone :

Courriel :

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT – MAJEUR



L'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage et son impact réel au regard de la progression des apprentissages des élèves, points de vue des acteurs éducatifs : enseignants-es, directeur-trice de l'établissement, et conseillers pédagogiques.

IDENTIFICATION :

Chercheure responsable : Adène Annilus, maîtrise : Éducation et pédagogie, UQAM

Coordonnateur : Pascal Ndinga, directeur de recherche UQAM

Nous vous remercions de prendre le temps de lire ce formulaire. Votre collaboration est précieuse.

Objectifs du projet Connaître la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages et de cerner les effets de sa fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves.

Recueillir et décrire les perceptions que se font les acteurs éducatifs par rapport à leurs pratiques d'évaluation formative visant à soutenir la progression des apprentissages des élèves.

Analyser et interpréter les informations recueillies auprès des acteurs éducatifs.

Nous vous invitons à participer à une recherche. Son but est de connaître la perception des acteurs éducatifs à savoir : directeurs-trices de l'établissement qui voient pratiquer vos personnels enseignants-es, l'évaluation formative dans sa fonction d'aide à l'apprentissage. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de M. Pascal Ndinga, professeur au département de la faculté des Sciences de l'éducation. Il peut être joint au numéro XXXXXXXXXXXX

Si vous acceptez de participer vous serez invité à participer à une entrevue individuelle d'une durée d'environ 30 minutes. Au cours de cette entrevue, des questions seront vous posées sur votre perception quant à la manière de voir pratiquer vos personnels enseignants-es, l'évaluation formative dans sa fonction d'aide à l'apprentissage. Comment vous prenez-vous des décisions stratégiques en vue d'assurer de l'efficacité de l'évaluation en soutien à l'apprentissage de vos élèves. L'entrevue se déroulera en personne à un moment qui vous convient. Avec votre permission, l'entrevue sera enregistrée avec un appareil d'enregistrement audio.

Risques, inconvénients et mesures pour les limiter Sachez que votre participation est volontaire, vous serez donc libre de mettre fin à votre participation à tout moment sans préjudice, ni explications à cette décision. De plus, votre anonymat et celui de l'établissement seront assurés. Il n'y aura pas un risque lié à cette recherche, car toutes les règles d'éthique seront rigoureusement respectées. Toutefois, vous devez savoir que cette recherche pourrait impliquer un léger risque

d'inconfort professionnel pour les participants-es dans la mesure où ils craignent d'être critiqués négativement quand ils parlent de leur pratique d'évaluation formative. Les participants-es peuvent aussi ne pas vouloir exposer leurs points de vue sur certaines questions. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question sans chercher à vous justifier.

Avantages Participer à cette recherche, permettra aux répondants d'échanger leurs points de vue tout en sachant qu'il y a des collègues qui vivent la même situation qu'eux.

Droit de retrait

Vous êtes toujours libre de cesser de participer au projet, sans avoir à vous justifier. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à écrire la responsable du projet par courriel : XXXXXXXXXXXX. Elle détruira tous vos renseignements, sauf si vous l'autorisez explicitement à les conserver.

Confidentialité Votre participation sera complètement anonyme. Vos renseignements sont confidentiels et il est clair que seule la responsable du projet et son directeur de recherche M. Pascal Ndinga auront accès à votre enregistrement et au contenu de la transcription. Les enregistrements et les formulaires d'information et de consentement seront conservés sous clé (USB) sur un serveur sécurisé de l'UQAM pendant quelques années, soit moins de trois ans après la fin de l'étude. Ensuite, ces enregistrements et les formulaires d'information et de consentement seront supprimés.

Compensation financière Il est entendu que votre participation à cette recherche sera entièrement gratuite.

Personnes-ressources

Si vous avez besoin de plus d'informations pour prendre une décision, vous pouvez contacter la responsable du projet, par courriel : XXXXXXXXXXXX

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche impliquant des êtres humains. Si vous avez des questions sur vos droits en tant que participant, vous pouvez contacter le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* au XXXXXXXXXXXX poste XXXX ou par courriel : XXXXXXXXXXXXXXXX

Consentement du participant

J'ai lu le présent formulaire. Si nécessaire, j'ai pu poser des questions à la responsable du projet et réfléchir avant de prendre ma décision.

Par ma signature, je consens volontairement à participer au projet.

Votre signature :

Date :

Votre nom en lettres moulées :

J'accepte que l'entretien soit enregistré en (audio et/ou vidéo)

Oui ☐ Non ☐

Si vous désirez recevoir un résumé des résultats du projet, indiquez votre adresse courriel :

Vos renseignements pourraient être intéressants pour d'autres projets. Nous autorisez-vous à partager vos renseignements dans d'autres projets de recherche après avoir supprimé tout ce qui permettrait de vous identifier?

☐ Oui, mes données peuvent être utilisées dans d'autres projets de recherche

☐ Non, mes données ne peuvent pas être utilisées dans d'autres projets de recherche

Déclaration de la chercheure principale

Par ma signature, je déclare m'être assurée que le participant a compris l'ensemble du présent formulaire, en répondant au besoin à ses questions.

Signature :

Date :

Nom de la chercheure principale en lettres moulées :

Téléphone :

Courriel :

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT - MAJEUR



'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage et son impact réel au regard de la progression des apprentissages des élèves, points de vue des acteurs éducatifs : enseignants-es, directeur-trice de l'établissement, et conseillers pédagogiques.

IDENTIFICATION :

Chercheure responsable : Adène Annilus, maîtrise : Éducation et pédagogie, UQAM

Coordonnateur : Pascal Ndinga, directeur de recherche UQAM

Nous vous remercions de prendre le temps de lire ce formulaire. Votre collaboration est précieuse.

Objectifs du projet Connaître la perception des acteurs éducatifs qui pratiquent l'évaluation formative en vue de la régulation des apprentissages et de cerner les effets de sa fonction d'aide à l'apprentissage au regard de la progression des apprentissages des élèves.

Recueillir et décrire les perceptions que se font les acteurs éducatifs par rapport à leurs pratiques d'évaluation formative visant à soutenir la progression des apprentissages des élèves.

Analyser et interpréter les informations recueillies auprès des acteurs éducatifs.

Nous vous invitons à participer à une recherche. Son but est de connaître la perception des acteurs éducatifs à savoir : conseillers pédagogiques, qui voient pratiquer vos collègues enseignants-es, l'évaluation formative dans sa fonction d'aide à l'apprentissage. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de M. Pascal Ndinga, professeur au département de la faculté des Sciences de l'éducation. Il peut être joint au numéro XXXXXXXXXXXXX

Si vous acceptez de participer vous serez invité à participer à une entrevue individuelle d'une durée d'environ 30 minutes. Au cours de cette entrevue, des questions seront vous posées sur votre perception quant à la manière de voir pratiquer vos collègues enseignants-es, l'évaluation formative dans sa fonction d'aide à l'apprentissage. Comment vous exercez-vous votre rôle d'influence pédagogique permettant aux enseignants-es d'assurer la progression des élèves. L'entrevue se déroulera en personne à un moment qui vous convient. Avec votre permission, l'entrevue sera enregistrée avec un appareil d'enregistrement audio.

Risques, inconvénients et mesures pour les limiter Sachez que votre participation est volontaire, vous serez donc libre de mettre fin à votre participation à tout moment sans préjudice, ni explications à cette décision. De plus, votre anonymat et celui de l'établissement seront assurés. Il n'y aura pas un risque lié à cette recherche, car toutes les règles d'éthique seront rigoureusement respectées. Toutefois, vous devez savoir que cette recherche pourrait impliquer un léger risque d'inconfort professionnel pour les participants-es dans la mesure où ils craignent d'être critiqués

négalement quand ils parlent de leur pratique d'évaluation formative. Les participants-es peuvent aussi ne pas vouloir exposer leurs points de vue sur certaines questions. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question sans chercher à vous justifier.

Avantages Participer à cette recherche, permettra aux répondants d'échanger leurs points de vue tout en sachant qu'il y a des collègues qui vivent la même situation qu'eux.

Droit de retrait

Vous être toujours libre de cesser de participer au projet, sans avoir à vous justifier. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à écrire la responsable du projet par courriel : XXXXXXXXXX. Elle détruira tous vos renseignements, sauf si vous l'autorisez explicitement à les conserver.

Confidentialité Votre participation sera complètement anonyme. Vos renseignements sont confidentiels et il est clair que seule la responsable du projet et son directeur de recherche M. Pascal Ndinga auront accès à votre enregistrement et au contenu de la transcription. Les enregistrements et les formulaires d'information et de consentement seront conservés sous clé (USB) sur un serveur sécurisé de l'UQAM pendant quelques années, soit moins de trois ans après la fin de l'étude. Ensuite, ces enregistrements et les formulaires d'information et de consentement seront supprimés.

Compensation financière Il est entendu que votre participation à cette recherche sera entièrement gratuite.

Personnes-ressources

Si vous avez besoin de plus d'informations pour prendre une décision, vous pouvez contacter la responsable du projet par courriel : XXXXXXXXXXXXXXXX

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche impliquant des êtres humains. Si vous avez des questions sur vos droits en tant que participant, vous pouvez contacter le *Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains* au XXXXXXXXXX poste XXXX ou par courriel : XXXXXXXXXXXXXXXX

Consentement du participant

J'ai lu le présent formulaire. Si nécessaire, j'ai pu poser des questions à la responsable du projet et réfléchir avant de prendre ma décision.

Par ma signature, je consens volontairement à participer au projet.

Votre signature :

Date :

Votre nom en lettres moulées :

J'accepte que l'entretien soit enregistré en (audio et/ou vidéo)

Oui ☐ Non ☐

Si vous désirez recevoir un résumé des résultats du projet, indiquez votre adresse courriel :

Vos renseignements pourraient être intéressants pour d'autres projets. Nous autorisez-vous à partager vos renseignements dans d'autres projets de recherche après avoir supprimé tout ce qui permettrait de vous identifier?

☐ Oui, mes données peuvent être utilisées dans d'autres projets de recherche

☐ Non, mes données ne peuvent pas être utilisées dans d'autres projets de recherche

Déclaration de la chercheuse principale

Par ma signature, je déclare m'être assurée que le participant a compris l'ensemble du présent formulaire, en répondant au besoin à ses questions.

Signature :

Date :

Nom de la chercheuse principale en lettres moulées :

Téléphone :

Courriel :

ANNEXE C

GRILLE D'ENTRETIEN

Directeur-trice, conseiller-ère pédagogique

L'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage et son impact réel au regard de la progression des apprentissages des élèves, points de vue des acteurs éducatifs : enseignants-es, conseillers pédagogiques et directeur, directrice de l'établissement.

Les écrits scientifiques ainsi que le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ, 2006), indiquent que l'évaluation formative ou en soutien à l'apprentissage est au cœur de l'apprentissage. Cela dit, l'évaluation formative a pour but d'aider l'élève à contribuer, à comprendre, à s'autoévaluer afin d'améliorer son apprentissage.

- 1- Pensez-vous que; l'enseignant, en utilisant l'évaluation pour soutenir l'apprentissage, assure aussi la progression des élèves?
 - Pouvez-vous en donner un exemple?
- 2- À quelle fréquence pensez-vous que vos (enseignants.es) ou vos collègues enseignants.es pratiquent-ils (elles) l'évaluation formative dans sa fonction d'aide à l'apprentissage?
 - Selon vous, quels sont les résultats d'une telle pratique?
- 3- En tant que direction (agente de la gestion scolaire), pouvez-vous dire comment vous assurez-vous de l'efficacité de l'évaluation en soutien de l'apprentissage de vos élèves?
- 4- Que pensez-vous de l'impact réel de l'évaluation en soutien à l'apprentissage au regard de la progression de vos élèves?
- 5- Avez-vous des commentaires ou des suggestions que vous jugez utiles pouvant nous aider à mieux cerner quel facteur qui aide l'élève à progresser grâce à l'évaluation formative des apprentissages ?

GRILLE D'ENTRETIEN

(Enseignants-es)

L'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage et son impact réel au regard de la progression des apprentissages des élèves, points de vue des acteurs éducatifs : enseignants-es, conseillers pédagogiques et directeur, directrice de l'établissement

Le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ, 2006), et certains auteurs ont accordé une importance capitale à l'évaluation formative pour soutenir l'apprentissage, afin d'aider l'élève à être le principal acteur de son apprentissage.

- 1- Que pensez-vous de cette déclaration sur le rôle de l'évaluation formative quant à sa fonction d'aide à l'apprentissage?
- 2- À quelle fréquence pratiquez-vous l'évaluation formative en aide à l'apprentissage?
- 3- Selon vous, l'évaluation formative en soutien à l'apprentissage a-t-elle un impact sur la progression des apprentissages de vos élèves?
 - Avez-vous un exemple d'un élève ayant progressé grâce à l'évaluation formative des apprentissages?
- 4- Que pensez-vous des différentes stratégies mise en œuvre pour favoriser ou assurer l'apprentissage de vos élèves?
- 5- Quelle est la stratégie de régulation qui vous aide à mieux cerner l'effet réel de l'évaluation en soutien à l'apprentissage de vos élèves?
 - Pouvez-vous expliciter davantage votre choix?
- 6- Recommanderiez-vous l'évaluation formative (en soutien à l'apprentissage) à d'autres collègues? Si oui, pourquoi?
 - Auriez-vous des commentaires ou des suggestions à partager pour l'avancement de ce projet?

ANNEXE D

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

No. de certificat : 2024-6636

Date : 2025-02-28



Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (janvier 2016) de l'UQAM.

- Titre du projet : L'évaluation formative comme fonction d'aide à l'apprentissage et son impact réel au regard de la progression des apprentissages des élèves, points de vue des acteurs éducatifs: enseignants-es, conseillers pédagogiques et directeur-trice de l'établissement.
- Nom de l'étudiant : Adene Annilus
- Programme d'études : [Maîtrise en éducation \(éducation et pédagogie\)](#)
- Direction(s) de recherche : Pascal Ndinga

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (2026-02-28) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique

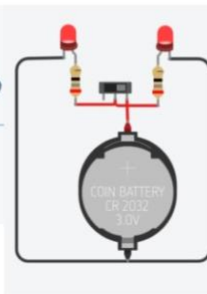
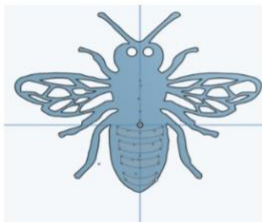
Raoul Graf, M.A., Ph.D.
Professeur titulaire, Département de marketing
Président du CERPÉ plurifacultaire

ANNEXE E

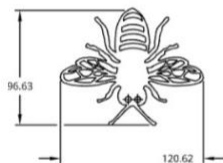
QUELQUES TRAVAUX RÉALISÉS PAR CERTAINS ÉLÈVES

Je vais vous partager du matériel de ce que je fais donc, je pense que ça pourrait peut-être intéressant de mettre dans votre travail de recherche. J'en ai des vidéos aussi et des capsules des élèves en action. Je pense que c'est ce qu'on veut avoir. On peut avoir du commentaire des enseignants, mais de voir les travaux des élèves. Si, je pense que ça c'est le résultat; c'est ce qu'on veut arriver à la fin de voir que les jeunes, comment qu'ils apprennent dans ces types de processus là. (VE 5)

Fabrication d'un insecte robotique par un élève



- une résistance 14 Ω
- deux del rouge
- une batterie 3.0V



Le rôle des diodes électroluminescentes



Le Robert pratique (2013, p. 476) *Dictionnaire de français*, définit diode électroluminescente comme « un dispositif opto-électronique fait de matériau semi-conducteur, capable d'émettre un rayonnement visible ou infrarouge lorsqu'elle est parcourue par un courant électrique. »

Ça, c'est un projet d'élève en début d'année. En fait, il devait construire une structure avec seulement du carton, dès fois recyclé du papier scotch, et il fallait en fait que la bille reste plus longtemps dans les aires possibles. Il pouvait leur faire faire des sauts puis c'était chronométré. (VE 5)

N.B : Afin de respecter les règles d'éthique, la vidéo de l'élève en question n'est pas mentionnée dans le corps du texte

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 81-98). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*. De Boeck Université.
- Allal, L. K. (1988b). Vers un élargissement de la pédagogie de 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. 86-126). Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. K. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative: matériel de formation continue des enseignants*. De Boeck.
- Allal, L. K. et Mottier Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. De Boeck.
- Astolfi, J.-P. (2020). *L'erreur, un outil pour enseigner* (13^e édition). ESF sciences humaines.
- Bellenger, L. et Pigallet, P. (dir.). (1996). *Dictionnaire de la formation et du développement personnel: à l'usage des formateurs et des enseignants* (Éd). ESF.
- Benjamin, N.-N. et Michaud, N. (2023). *L'évaluation en soutien à l'apprentissage au primaire: le récit des enseignants (es) dans le quotidien de la classe* [Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/17047/>
- Berger, J.-L. et Büchel, F. P. (2013). *L'autorégulation de l'apprentissage perspectives théoriques et applications*. Les Éd. Ovidia.
- Bouallag, M. (2006). De l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences. *Revue CAMPUS*, (3), 22-28.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif: théorie et pratique* (2^e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Brookhart, S. M. et Lévesque, L.-J. (2010). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage* (M. Boudreault, trad.). Chenelière Éducation.
- Bruner, J. S. (1983). *Le Développement de l'enfant: savoir-faire, savoir dire* (3^{ème} éd, M. Deleau et J. Michel, trad.). Presses universitaires de France.
- Carré, P. et Mayen, P. (dir.). (2019). *Psychologies pour la formation*. Dunod.

- Cisse, F. et Ndinga, P. (2016). *Appropriation de la politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation du Québec, une décennie après son implantation: analyse des pratiques d'évaluation formative d'enseignants montréalais du secondaire* [Mémoire, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/11200/>
- Crahay, M. (1986). Évaluation formative et théorie constructiviste du développement. Dans J.-M. De Ketele (dir.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (p. 135-157). De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, (103), 59-80.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (dir.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (Fifth edition). Sage.
- Depover, C. et Noël, B. (dir.). (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes*. De Boeck Université.
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 112(2). <https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>
- Du Québec, G. (2003). Politique d'évaluation des apprentissages. *Ministère de l'éducation du Québec: Bibliothèque nationale du Québec*.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (dir.). (2012). *L'évaluation des apprentissages: de la planification de la démarche à la communication des résultats* (Édition revue et augmentée). Marcel Didier.
- Durand, M.-J. et Loye, N. (dir.). (2014). *L'instrumentation pour l'évaluation: la boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Marcel Didier.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., Cadieux, A., Monney, N. et Smith, J. (2020). *Évaluer les apprentissages: démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2e édition). Les Éditions CEC.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action: un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1). <https://doi.org/10.7202/1084612ar>
- Forquin, J.-C. et Robert, A. D. (dir.). (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3e éd. entièrement revue et mise à jour). Retz.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière éducation.

- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Guérin.
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages: enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII (1), 75. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. / *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3).
- Goupil, G. et Lusignan, G. (2016). Des théories de l'apprentissage à l'enseignement. Dans M. Fournier (dir.), *Éduquer et Former. Connaissances et débats en éducation et formation* (p. 78-84). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0078>
- GOUVERNEMENT, D. Q. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. *Québec: ministère de l'Éducation des loisirs et des sports*.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Presses universitaires de France.
- Hadji, C. (2014a). L'évaluation est-elle condamnée à être une calamité sociale? Dans D. Groux, P. Maubant et L. Roger (dir.), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives* (p. 181-209). L'Harmattan.
- Hadji, C. (2014b). L'évaluation est-elle condamnée à être une calamité sociale? Dans P. Maubant, D. Groux et L. Roger (dir.), *Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives* (p. 181-209). L'Harmattan.
- Houdé, O. (2013). *La psychologie de l'enfant* (6e éd.). Presses universitaires de France.
- I-13.3 - Loi sur l'instruction publique. RLRQ, c.I-13.3. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3%20/>
- Jorro, A. et Droyer, N. (dir.). (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. De Boeck supérieur.
- Lafontaine, D. et Toczec-Capelle, M.-C. (2023, mars). *L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves : rapport de synthèse*. Cnesco-Cnam. <https://hal.science/hal-04646875>
- Landsheere, G. de. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation: avec lexique anglais-français* (2e. éd. rev. et augmentée). PUF.
- Laurier, M. (2014a). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://doi.org/10.7202/1027404ar>

- Laveault, D. (2009a). L'évaluation en classe : des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 1-22. <https://doi.org/10.7202/1024929ar>
- Laveault, D. (2014a). Les politiques d'évaluation en éducation. Et après? *Éducation et francophonie*, 42(3), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1027402ar>
- Lebeaume, J. (2020). L'école du socle: un curriculum. Perspectives pour les recherches didactiques. *Contextes et didactiques*. <https://doi.org/10.4000/ced.1275>
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd). Guérin.
- Lepareur, C., Gandit, M. et Grangeat, M. (2017). Évaluation formative et démarche d'investigation en mathématiques : une étude de cas. *Éducation & didactique*, 11(3), 101-120. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2857>
- Lesage, A., Corbière, M., Felx, A. et Kane, M. (2020). La cartographie de concepts une représentation visuelle et spatiale pour décrire les ressources résidentielles en santé mentale. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes: dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Lison, C. et St-Laurent, C. (2015). Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique* (Association québécoise de pédagogie collégiale). Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Louis, R. et Bernard, H. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*. Beauchemin.
- Malcuit, G., Maurice, P. et Pomerleau, A. (1995). *Psychologie de l'apprentissage: termes et concepts*. Edisem.
- Mastracci, A. (2017). L'évaluation formative comme aide à l'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 30(4). <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/35707>
- McCallum, D. (2018). *La rétroaction au cœur de la classe: pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves*. Chenelière éducation.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e édition). De Boeck.
- Moisset, J., Plante, J. et Toussaint, P. (dir.). (2018). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Morrisette, J. (2010a). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27. <https://doi.org/10.7202/1024889ar>

- Morrisette, J. (2011). Formative Assessment: Revisiting the Territory from the Point of View of Teachers. *McGill Journal of Education*, 46(2), 247-265.
- Morrisette, J. et Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle. Dans *Formation et profession* (vol. 20, p. 26-35). <https://doi.org/10.18162/fp.2012.22>
- Morrisette, J. et Maheux, G. (2008). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. Dans *Revue des sciences de l'éducation* (vol. 33, p. 727-748). <https://doi.org/10.7202/018966ar>
- Morrisette, S. (2015). La planification globale comme stratégie pour favoriser l'évaluation comme aide à l'apprentissage. *Québec français*, (175), 12-13.
- Mottier-Lopez, L. (2015). Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement. *Coordonné par Jean-François Métral*, 149.
- Mucchielli, A. (dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (Troisième édition mise à jour et augmentée). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Cinquième édition). Armand Colin.
- Pepel, P. (2005). *Se former pour enseigner* (3ème édition). Dunod.
- Perrenoud, P. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage vers un élargissement du champ conceptuel*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html
- Piaget, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique*. Denoël / Gonthier.
- Pryor, J., et Crossouard, B. (2008). Une théorisation socioculturelle de l'évaluation formative. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/03054980701476386>
- Ramde, A. K. (2022). *Les théories d'apprentissage et leurs touches dans l'éducation*. <https://hal.science/hal-03741628>
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2e édition). De Boeck.
- Schneuwly, B. (2012). Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre? Dans F. Yvon, Y. Zinchenko et L. S. Vygotskii (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation: recueil de textes et commentaires* (L. Chaiguerova et F. Sève, trad., p. 340-357). MGU.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. A. Colin.

- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans R. Hivon (dir.), *L'Evaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation*. Editions du CRP.
- Tchankam, J. P., Ndoume Essingone, H. et Tchagang, E. (2020a). Portée et limite de la recherche qualitative. chapitre 14. Dans S. Frimousse (dir.), *Produire du savoir et de l'action: Le vade-mecum du dirigeant-chercheur*. (p. 165-174). Caen : EMS Editions.
- Thouin, M. (2017). L'épistémologie et la recherche en didactique: Les visées des sciences et les modèles. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 8(1).
- William, D. (2010). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissages efficaces. Dans H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (dir.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (p. 143-169). OCDE.
<http://site.ebrary.com/id/10435929>
- Younes, N. et Gaime, E. (2012). L'évaluation formative en contexte – Points de vue d'enseignants et d'élèves. *Diversité*, 169(1), 161-166.
<https://doi.org/10.3406/diver.2012.3609>