L'évaluation formative en écriture : quels sont les obstacles?

L. Bourgeois

L. Bourgeois MÉd, EAO
Professeure, École des sciences de l'éducation
Université Laurentienne
lbourgeois@laurentienne.ca

Résumé

L'étude de généralisabilité de Heritage, Kim, Vendlinski et Herman (2009) démontre que la composante de l'évaluation formative la plus difficile pour l'enseignant ne réside pas dans sa capacité à porter un jugement sur la qualité d'un travail, mais plutôt dans sa capacité à prendre des décisions pour déterminer comment s'y prendre pour aider l'élève à progresser. La présente recherche part de ce constat et cherche à mieux comprendre ce qui fait obstacle à la prise de décisions d'évaluation formative en amenant des enseignants à porter un jugement d'évaluation sur la qualité de travaux d'écriture de leurs élèves et à planifier les prochaines étapes de l'apprentissage. Un questionnaire a été utilisé afin d'avoir accès aux jugements et aux décisions d'évaluation des enseignants tandis qu'un entretien individuel rétrospectif a permis de rendre explicites les processus mentaux qui ont guidé leurs réponses. Une analyse de contenu a été effectuée sur les réponses au questionnaire et sur l'ensemble des verbatims. Les résultats de la recherche suggèrent que la mise en pratique de la démarche d'évaluation formative en salle de classe est un processus complexe et multidimensionnel qui soulève des questions fondamentales relatives aux connaissances et compétences professionnelles des enseignants.

Mots clés : décision d'évaluation, régulation, apprentissage

Abstract

Through the results of a generalizability study, Heritage, Kim, Vendlinski & Herman (2009) show that teachers are better at determining the quality of student work than they are at deciding the next steps in instruction to support learning. The present research starts from this evidence and seeks to better understand the obstacles that limit teachers' formative assessment decisions in writing. A questionnaire was used to help teachers determine the strengths and areas of need of their students' work and to plan the next instructional steps to support learning. An individual retrospective interview was also used to better understand teachers' thinking behind the answers they provided on the questionnaire. Content analysis was used to analyze questionnaire answers and interview transcriptions. Research results show that the formative assessment process is complex and multidimensional and raise fundamental questions regarding teachers' professional knowledge and skills in this domain.

Keywords: evaluation decision, regulation, learning

Problématique

L'évaluation des apprentissages passe par la planification rigoureuse d'une démarche qui se réalise en cinq étapes : l'intention, la mesure, le jugement, la décision et la communication (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005). Dans une perspective sommative, qui a pour intention de faire le bilan des apprentissages, la visée principale de la démarche est le jugement d'évaluation qui revient, par exemple, à attribuer une note finale à un travail ou à certifier les apprentissages au moyen d'un document officiel comme le bulletin (Legendre, 2005). Dans une perspective formative, toutefois, l'intention est de soutenir l'apprentissage; la visée principale de la démarche dans ce contexte revient plutôt à la décision d'évaluation qui comprend à la fois le jugement d'évaluation, la décision sur la prochaine étape d'apprentissage selon les besoins que révèle le travail de l'élève et la décision sur l'intervention pédagogique à mettre en place pour l'aider à rejoindre l'objectif d'apprentissage.

Dans un contexte formatif, c'est l'étape de la décision d'évaluation qui est considérée comme le maillon faible de l'évaluation formative. En effet, l'étude de Heritage, Kim, Vendlinski et Herman (2009) démontre que le jugement d'évaluation des enseignants est plus fiable en comparaison avec la décision d'évaluation. Dans leur étude de généralisabilité, Heritage *et al.* (2009) ont démontré que bien que les enseignants soient généralement du même avis que des experts quant aux forces et aux faiblesses d'un travail, ils le sont beaucoup moins lorsqu'il s'agit de décider de la prochaine étape pour assurer la progression de l'apprentissage de l'élève. Selon les résultats de cette recherche, la composante de l'évaluation formative la plus difficile pour l'enseignant ne réside donc pas dans sa capacité à porter un jugement d'évaluation sur les forces et les faiblesses d'un travail, mais plutôt dans sa capacité à intervenir pour soutenir l'apprentissage de l'élève. Cette étude soulève une question importante quant à ce qui peut être fait pour soutenir la capacité des enseignants à intervenir efficacement auprès des élèves. Comme l'affirment Heritage *et al.* (2009), il est de première importance de développer la capacité de l'enseignant à savoir comment il peut adapter son enseignement en fonction de son jugement d'évaluation pour soutenir l'apprentissage de l'élève sans quoi l'évaluation formative ne donnera pas sa pleine valeur.

Bien que Black et Wiliam (1998) aient démontré que l'évaluation formative est un moyen puissant pour soutenir l'apprentissage des élèves, particulièrement celui des élèves moins performants (OCDE, 2005), la mise en pratique de la démarche d'évaluation formative en salle de classe est un processus complexe et multidimensionnel. En effet, la qualité de la décision d'évaluation de l'enseignant repose sur un ensemble de connaissances et de compétences professionnelles dont la mise en pratique ne va pas de soi. Il s'agit entre autres des connaissances et des compétences relatives :

- à la gestion de classe;
- au curriculum ;
- à la matière à enseigner;
- à l'enseignement et à l'apprentissage;
- à l'évaluation.

En effet, chacune des étapes de la démarche d'évaluation formative exige un niveau de maîtrise et à chacune des étapes correspondent des décisions qui relèvent des

connaissances et des compétences professionnelles de l'enseignant. Par exemple, à l'étape de la collecte d'information sur l'apprentissage, l'enseignant doit être capable de planifier et d'utiliser une stratégie qui permet de recueillir des renseignements pertinents à la fois pour situer l'apprentissage des élèves et pour déterminer la prochaine étape d'apprentissage. En effet, la qualité de la décision d'évaluation repose en partie sur la qualité de l'information obtenue sur l'apprentissage à l'étape de la prise d'information.

Les connaissances et les compétences professionnelles ne constituent toutefois pas une garantie de la qualité de la décision d'évaluation. À bien des égards, les croyances des enseignants sont aussi importantes que leurs connaissances et leurs compétences professionnelles. Bien souvent, ce sont les croyances de l'enseignant qui font en sorte qu'il s'engage ou pas dans le soutien à l'apprentissage. Bressoux et Pansu (2003) citent de nombreux exemples de pratiques évaluatives où les croyances des enseignants interviennent dans leurs décisions d'évaluation. Par exemple, l'enseignant qui demande moins souvent aux élèves faibles de répondre en classe se comporte comme si l'apprentissage ne pouvait s'améliorer. Pour assurer la qualité des décisions d'évaluation, l'enseignant doit non seulement s'appropriier les connaissances et les compétences professionnelles en matière d'évaluation, mais également être en mesure de se remettre en question ainsi que ses croyances.

En partant de ces constats, il devient important de mieux comprendre les décisions d'évaluation des enseignants. L'objectif de cette recherche est de mieux comprendre ce qui fait obstacle à la prise de décisions d'évaluation des enseignants en les amenant à porter un jugement d'évaluation sur la qualité de travaux d'écriture de leurs élèves et ensuite à planifier les prochaines étapes d'apprentissage. En somme, l'intention est de répondre à la question « Quels sont les obstacles à la prise de décisions d'évaluation formative des enseignants en écriture? ».

2. Cadre conceptuel : le concept de régulation

Le concept de régulation est très répandu dans la littérature de langue française sur l'évaluation formative depuis qu'Allal l'a introduit en 1979. Il permet de concevoir l'enseignement et l'apprentissage comme une série d'ajustements faits simultanément par l'enseignant et l'élève qui permet de réduire l'écart entre la situation actuelle de l'apprentissage de l'élève et l'objectif. Le concept de régulation offre de nombreuses variations. On parle d'abord de régulation de l'enseignement où l'enseignant ajuste son enseignement (p. ex. : la stratégie d'enseignement, le matériel pédagogique) en fonction des besoins des élèves pour les aider à progresser. Par exemple, face à un élève qui éprouve de la difficulté à utiliser des marqueurs de relation dans son texte, l'enseignant pourrait envisager de le faire travailler avec un camarade plus compétent et un matériel pédagogique adapté.

Pour qu'il y ait régulation de l'enseignement, certains éléments sont essentiels :

- un objectif qui cible la prochaine étape d'apprentissage (p. ex. : utiliser des marqueurs de relation pour améliorer la fluidité du texte);
- un ajustement ou une action pour soutenir la prochaine étape d'apprentissage (p. ex. : demander à l'élève de travailler avec un camarade pour inclure des marqueurs de relation dans son texte et dans le texte de son camarade);
- une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse (p. ex. : l'enseignant vérifie l'usage des marqueurs de relations dans les textes ajustés des

élèves) (Allal, 2010).

Pour être efficace toutefois, la régulation de l'enseignement par l'enseignant doit s'accompagner de la régulation de l'apprentissage par l'élève. En effet, l'enseignant ne peut apprendre à la place de l'élève et sans sa participation active dans l'intervention régulatrice, il est peu probable que l'apprentissage progresse. Allal (2007) souligne que les régulations de l'enseignement « sont des sources de régulation *potentielles*, susceptibles de déclencher un processus d'autorégulation chez l'apprenant. » (p. 11).

La régulation prend également plusieurs autres formes. Elle peut être externe, notamment toute forme de régulation exercée par des sources de contrôle extérieur à l'élève (p. ex. : l'enseignant, un autre élève, le matériel pédagogique) ou interne, notamment la régulation exercée par l'élève lui-même ou l'autorégulation (Allal et Mottier Lopez, 2005). La régulation peut également être proactive, interactive ou rétroactive (Allal, 1988). Par exemple, dans le domaine de la régulation de l'enseignement, si la régulation est interactive, c'est qu'elle est directement intégrée à la leçon en cours et les ajustements qu'apporte l'enseignant sont déterminés à partir des interactions avec les élèves « en temps réel » (p. ex., questionnement spontané, observation informelle) (Allal, 1999). La régulation proactive intervient en amont de l'enseignement par exemple, quand l'enseignant planifie une leçon en anticipant les besoins d'apprentissage des élèves de sa classe. La régulation rétroactive sous-entend la correction des apprentissages non réussis lors d'une première étape (p. ex. : remédiation, rétroaction descriptive). Un enseignement efficace combine généralement les trois formes de régulation (Allal et Mottier Lopez, 2005) où la régulation rétroactive sert à remédier aux difficultés qui persistent après la régulation proactive et interactive (Allal, 1999).

Alors que l'intention de la régulation est de soutenir l'apprentissage, il n'en demeure pas moins qu'elle ne donne pas toujours les résultats escomptés. En effet, le risque d'erreurs en ce qui concerne la régulation externe est élevé. L'étude de Heritage *et al.* (2009), par exemple, démontre que la régulation rétroactive des enseignants est souvent inadéquate et que les enseignants ne font pas toujours les meilleurs choix d'ajustement à partir de l'information obtenue sur l'apprentissage. Par ailleurs, l'enseignant peut aussi faire trop ou pas assez de régulations (Zimmerman, 1994). La régulation excessive de la part de l'enseignant, par exemple, peut surcharger inutilement les capacités de l'élève et l'amener à croire qu'il est incapable de réussir même avec l'aide de l'enseignant. Perrenoud (1997) explique que la régulation externe est un processus difficile à maîtriser en raison des conditions dans lesquelles le jugement d'évaluation est porté et la décision d'évaluation est prise. Il précise qu'il est très difficile de construire le parcours d'apprentissage d'un autre puisque les données disponibles sur l'apprentissage sont généralement incomplètes ou manquantes et les délais pour intervenir n'accordent pas l'occasion de réfléchir et d'agir en temps opportun. Il conclut :

[...] même un enseignant disposant de tous les outils théoriques serait bien en peine de les mobiliser de façon optimale en situation, en raison des urgences à gérer et des incertitudes impossibles à lever en temps utile. (Perrenoud, 1997)

En somme, ces « incertitudes » proviennent du fait que l'enseignant procède à tâtonnement pour découvrir ce que l'élève a appris. Bien que ce soit l'enseignant qui est le mieux placé pour savoir ce qui a été enseigné, c'est en effet l'élève qui est le mieux placé pour savoir ce qu'il a appris (Elbow, 1981). Ainsi, pour être efficace, la régulation

de l'enseignant devrait s'accompagner de la participation de l'élève sans quoi son effet sur l'apprentissage demeure aléatoire (Perrenoud, 1997).

Les régulations qui mènent à l'apprentissage ciblé chez l'élève dépendent généralement d'un ensemble de régulations externes et internes. Ainsi, l'autorégulation chez l'élève ne s'exercerait jamais indépendamment de la régulation externe, mais toujours en relation avec celle-ci. L'élève apprendrait à s'autoréguler en se laissant d'abord réguler par les autres, ensuite en se régulant avec les autres et enfin en utilisant lui-même ce qu'il a appris des autres. De cette façon, on ne peut jamais véritablement parler d'autorégulation en soi, mais plutôt « de degrés variables de corégulation mettant en relation des processus d'autorégulation avec des formes de guidage » (Allal, 2007, p. 11).

La corégulation comprend également la notion de désétayage où la régulation de l'enseignant est progressivement remplacée par des sources de régulations externes moins prégnantes (p. ex. : les pairs, le matériel) dans le but d'aider l'élève à devenir plus autonome et à dépendre moins de l'intervention de l'enseignant. Le désétayage et l'interaction sociale représentent les deux composantes clés de la corégulation (Hadwin et Järvelä, 2011). Par conséquent, dans un contexte où l'intention de l'évaluation est de soutenir l'apprentissage, toute action régulatrice de la part de l'enseignant devrait viser à faire participer l'élève au processus d'évaluation. En effet, il est peu réaliste de croire que l'élève apprendra par lui-même à s'autoréguler si l'enseignant ne lui fournit pas les occasions de le faire. Pour faire participer l'élève de façon active dans son apprentissage, c'est l'enseignant qui doit d'abord veiller au dosage adéquat de soutien. Au fur et à mesure que les habiletés de l'élève progressent, l'intention est de le faire participer de plus en plus dans la prise de décisions (Laveault, 2007). Par ailleurs, la rétroaction orale ou écrite faite par l'enseignant peut être à la base du désétayage lorsqu'elle donne à l'élève les renseignements dont il a besoin pour progresser. Mais toutes les rétroactions ne se valent pas. Par exemple Kluger et DeNisi (1996) préviennent que la rétroaction peut avoir une incidence négative sur la performance de l'élève lorsqu'elle menace l'estime de soi, notamment lorsqu'elle traite de l'élève plutôt que de son travail. De la même façon, Hattie et Timperley (2007) trouvent que la rétroaction la plus efficace porte sur la tâche en traitant des forces et des faiblesses du travail, suggère à l'élève des stratégies d'amélioration appropriée et l'informe sur l'efficacité de ses actions.

La présente recherche porte sur les régulations rétroactives de l'enseignement et cherche à mieux comprendre comment et de quelles façons les enseignants s'en servent pour soutenir l'apprentissage de l'élève en écriture, pour le faire participer au processus d'apprentissage et pour le responsabiliser face à son apprentissage.

3. Méthodologie

La recherche est de type exploratoire et qualitatif. En vue de fournir des éléments de réponse à la question de recherche – quels sont les obstacles à la prise de décisions d'évaluation formative des enseignants en écriture? – le format d'enquête accorde une place importante au point de vue des enseignants sur leurs pratiques évaluatives. La recherche vise à mieux comprendre le sens que les enseignants attribuent à leurs actions régulatrices et comment ils procèdent pour prendre leurs décisions d'évaluation pour soutenir l'apprentissage des élèves.

3.1 Participants à la recherche

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

Les participants sont six enseignants de 7^e et de 8^e année, notamment du premier cycle du secondaire, qui enseignent à des élèves âgés de 12 et 13 ans dans les écoles de langue française en Ontario. Les enseignants sélectionnés, deux hommes et quatre femmes, ont en moyenne une dizaine d'années d'expérience en enseignement.

3.2 Déroulement de la recherche et outils de collecte de données

La réflexion sur la qualité de la décision d'évaluation de l'enseignant est un élément crucial et se retrouve de façon implicite dans la question de la recherche. Pour donner l'occasion aux enseignants de réfléchir en profondeur sur leurs décisions d'évaluation, les outils de collecte de données comprennent un questionnaire et un entretien individuel rétrospectif. Ainsi, chaque enseignant suit le déroulement suivant :

- il sélectionne deux textes d'écriture d'élèves de sa classe;
- il répond à un questionnaire pour chaque texte d'écriture pour rendre explicites ses décisions d'évaluation individuelles;
- il participe à un entretien individuel rétrospectif pour discuter, entre autres, de ses décisions d'évaluation avec la chercheure.

Le questionnaire est composé des six questions suivantes :

1. Quelles sont les forces de ce texte?
2. Quelles sont les faiblesses de ce texte?
3. Quel niveau de rendement accorderiez-vous à ce texte?
4. Quelle est la prochaine étape d'apprentissage en écriture pour cet élève?
5. Comment ajusteriez-vous votre enseignement pour soutenir la prochaine étape d'apprentissage de l'élève?
6. Quelle rétroaction lui offririez-vous pour soutenir la prochaine étape d'apprentissage de l'élève?

Il est basé sur un outil expérimenté par Heritage *et al.* (2009) et permet à l'enseignant de rendre explicite ses jugements d'évaluation (questions 1 à 3) et ses décisions d'évaluation (questions 4 à 6) par rapport à chacun des textes d'élèves. L'entretien individuel rétrospectif permet d'explorer le raisonnement de l'enseignant et de rendre explicites les processus mentaux qui ont guidé ses jugements et ses décisions d'évaluation.

3.3 Traitement et analyse des données

À la suite de la transcription des entretiens, un processus d'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) a été effectué sur les réponses au questionnaire et sur l'ensemble des

verbatim de chaque enseignant. L'analyse de contenu s'est effectuée en quatre étapes, notamment :

- la lecture préliminaire du matériel et l'établissement d'une liste initiale d'unités de classification;
- le choix et la définition des unités de classification suite à un premier codage du matériel;
- le codage de l'ensemble du matériel au moyen des catégories prédéterminées;
- l'interprétation de l'analyse.

Neuf indicateurs à choix binaire sont proposés pour faire l'analyse des régulations de l'enseignement.

1. La régulation vise-t-elle un objectif précis?
2. La régulation représente-t-elle une nouvelle intervention qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;
3. La régulation offre-t-elle un soutien à l'élève dans l'action sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte?
4. La régulation assure-t-elle une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse?
5. La régulation est-elle faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps disponible)?
6. La régulation s'aligne-t-elle sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude)?
7. La régulation vise-t-elle à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste)?
8. La régulation vise-t-elle à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage)?
9. La régulation vise-t-elle à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation)?

La rétroaction a été analysée au moyen de la typologie de Hattie et Timperley (2007) que Brookhart (2010) a reprise. La qualité des commentaires a d'abord été déterminée en faisant le compte des unités qui composaient le commentaire de l'enseignant, notamment le nombre de forces, de faiblesses, de stratégies d'amélioration, de ressources matérielles et de ressources humaines mentionnées. Par après, il s'agissait d'utiliser les données pour répondre aux questions suivantes :

- La rétroaction informe-t-elle l'élève des forces de son texte?
- La rétroaction informe-t-elle l'élève des faiblesses de son texte?
- La rétroaction fournit-elle une stratégie d'amélioration à l'élève pour chaque faiblesse identifiée dans son texte?
- Les stratégies d'amélioration suggèrent-elles le recours à une ressource matérielle et/ou à une ressource humaine?
- Les commentaires, notamment les forces, les faiblesses et les stratégies d'amélioration, sont-ils communiqués à l'élève de façon claire et dans un langage qu'il peut comprendre?

- Y a-t-il une forme de contrôle pour déterminer si l'élève comprend la rétroaction et si l'apprentissage progresse?

Les indicateurs ont permis de faire l'analyse des régulations de l'enseignement que les enseignants ont planifiées et des rétroactions qu'ils ont rédigées afin de mieux comprendre les obstacles qui limitent la prise de décisions des enseignants en écriture. Une vérification intercodeurs a été faite pour assurer l'objectivité de l'analyse de contenu et a été considérée selon les normes fixées par Miles et Huberman (2003). Le taux d'accord entre les codeurs était de 95 % et les différends ont été résolus par l'intermédiaire d'une analyse conjointe du matériel.

4. Discussion des résultats et conclusion

L'analyse des données a permis de dégager plusieurs défis importants que représente la mise en œuvre de la démarche d'évaluation formative en salle de classe et, plus précisément, la prise de décisions d'évaluation pour aider l'élève à progresser.

Comme l'ont démontré Heritage *et al.* (2009), les enseignants qui ont participé à la recherche se sentent généralement mieux habilités à porter un jugement d'évaluation sur un texte d'élève, notamment à identifier les forces et les faiblesses d'un texte, qu'à prendre des décisions d'évaluation pour soutenir l'apprentissage. Par ailleurs, la présente recherche suggère que la composante de la décision d'évaluation la plus difficile pour les enseignants ne réside pas autant dans la détermination de la prochaine étape d'apprentissage de l'élève, mais plutôt dans l'intervention pédagogique à mettre en place pour effectivement soutenir l'apprentissage. Dit autrement, la difficulté n'est pas autant dans « le quoi réguler », mais davantage dans « le comment réguler ».

De prime abord, la recherche a permis de constater que certains enseignants se servent de l'évaluation formative comme une microévaluation sommative, notamment pour porter un jugement sur la qualité du texte, sans toutefois intervenir pour soutenir l'apprentissage. Dans ce contexte, l'évaluation sert plutôt à informer l'élève des forces et des faiblesses de son texte, mais ne mène pas à une intervention pour l'aider à progresser. Chez ces enseignants, il est possible de constater la prégnance de l'évaluation sommative dans leur discours. Ils se préoccupent du temps qu'ils consacrent pour ne satisfaire qu'aux exigences de l'évaluation sommative et ont beaucoup de difficulté à comprendre comment ils peuvent en faire plus. Dans une telle situation, le risque n'est pas seulement que l'élève ne progresse pas, mais qu'il développe des croyances sur lui-même qui nuisent à son apprentissage et l'amène à croire que l'apprentissage ne peut s'améliorer ou qu'il est incapable de réussir.

Par ailleurs, alors que l'information que les enseignants dégagent des textes d'écriture des élèves sert à porter un jugement d'évaluation sur les connaissances et les compétences des élèves en écriture, elle ne sert que rarement à remettre en question l'efficacité de l'enseignement. En effet, à la question « Comment ajusteriez-vous votre enseignement pour soutenir la prochaine étape d'apprentissage de l'élève? », certains enseignants suggèrent de refaire avec les élèves moins performants les mêmes activités qui ont été faites initialement, indiquant que la répétition est nécessaire pour ces élèves. En effet, il est peu probable qu'une stratégie d'enseignement qui n'a pas initialement été efficace auprès des élèves le soit ultérieurement (Guskey, 2003). Les enseignants doivent s'acharner à trouver de nouvelles façons d'intervenir qui sont différentes des stratégies

d'enseignement et d'apprentissage qui n'ont pas eu les résultats attendus auprès des élèves moins performants. Par ailleurs, ils doivent trouver des stratégies qui s'alignent davantage sur les capacités de ces élèves (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude). Les six enseignants qui ont participé à la recherche ont souligné qu'ils n'arrivent pas facilement à trouver de nouvelles stratégies quand celles qu'ils ont utilisées initialement n'ont pas eu de succès. Ils ont également ajouté qu'il est difficile pour eux de planifier des interventions qui s'alignent sur les capacités des élèves en besoin en raison du nombre élevé d'élèves ayant besoin d'appui et des besoins diversifiés de ces élèves.

Si les enseignants expliquent que le manque de temps, le nombre d'élèves ayant besoin d'aide et les besoins diversifiés des élèves dans la classe les empêchent d'intervenir de façon efficace en cours d'apprentissage, ils ont peu confiance dans le soutien que les pairs peuvent se donner mutuellement. En effet, les six enseignants qui ont participé à la recherche ont mentionné qu'ils sont peu enclins à recourir à la révision par les pairs ou au travail en dyades pour soutenir l'apprentissage en écriture. Alors que la rétroaction par les pairs est plus facilement et rapidement accessible que celle de l'enseignant, ils ont indiqué qu'ils sont généralement déçus par le résultat de l'activité, notant que les commentaires des pairs ne sont pas très pertinents ou utiles. En effet, la rétroaction par les pairs est une forme de corégulation qui peut amener les élèves à se responsabiliser face à leur apprentissage, mais la stratégie doit passer par un encadrement optimal de la part de l'enseignant. Pour que la rétroaction par les pairs soit efficace, les élèves doivent d'abord connaître et savoir se servir des critères d'évaluation et développer la capacité à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage. Des activités telles la coconstruction de critères avec les élèves et l'analyse de copies types¹ en équipes peuvent permettre aux enseignants de mieux encadrer les élèves pour que la rétroaction par les pairs deviennent une activité pertinente (Harlen et Deakin Crick, 2002; Rust, Price et O'Donovan, 2003).

Les six enseignants qui ont participé à la recherche fournissent généralement une rétroaction écrite à chaque élève de la classe à un moment ou un autre du processus d'écriture. Toutefois, ces rétroactions ne sont pas toujours considérées comme constructives. Alors que les enseignants communiquent les forces et les faiblesses du texte de façon précise dans leurs commentaires, il arrive fréquemment que les faiblesses ne soient pas associées à une stratégie d'amélioration. Par ailleurs, quand les enseignants suggèrent des stratégies d'amélioration, celles-ci ne sont souvent pas communiquées clairement aux élèves. En effet, les stratégies d'amélioration que les enseignants suggèrent dans la rétroaction sont généralement considérées comme vagues. L'ampleur de la rétroaction est également problématique. En effet, les rétroactions qui sont fournies aux élèves traitent en moyenne de cinq faiblesses ce qui peut surcharger inutilement les capacités de l'élève et n'appuient guère l'engagement de l'élève dans l'amélioration de son texte. Par ailleurs, les enseignants n'ont pas l'habitude d'exiger que les élèves utilisent la rétroaction pour ajuster leur texte ce qui fait en sorte qu'ils n'en viennent jamais à remettre en question la qualité des commentaires qu'ils fournissent. Les enseignants ont indiqué qu'ils n'insistent pas pour que les élèves utilisent la rétroaction

¹ Des copies types sont des exemples de textes d'élèves représentatifs de différents niveaux de rendement.

pour améliorer le texte, car ces derniers démontrent très peu d'intérêt à le faire. Sans cette forme de contrôle, toutefois, les enseignants ne peuvent jamais être assurés que les élèves comprennent le message qu'on leur fournit.

Depuis que Bloom, Hastings et Madaus (1971) ont introduit le concept d'évaluation formative dans le contexte de l'apprentissage des élèves, de nombreuses études ont démontré les effets positifs de la démarche sur l'apprentissage (p. ex., Black et Wiliam, 1998; Stiggins, 1991). Par contre, la mise en œuvre de l'évaluation formative s'avère plus complexe qu'anticipée et les résultats de la présente recherche le confirment. Le besoin qui se fait le plus pressant en matière d'évaluation formative est celui de mieux comprendre comment soutenir l'acquisition des connaissances et des compétences professionnelles des enseignants dans ce domaine et comment intervenir pour les amener à remettre en question la qualité des décisions d'évaluation formative qu'ils prennent quotidiennement.

Références

- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. Dans P. Peterson, E. Baker et B. McGaw (dir.). *International Encyclopedia of Education*, 3, 348-352. Oxford Elsevier.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les 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* (p. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-116). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 130-145). Berne : Lang.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. Dans OECD (dir.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (p. 241-264). Paris : OCDE.
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Bloom, B.S., Hastings, Th. et Madaus, G.F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York : McGraw Hill.
- Brookhart, S.M. (2010). *La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power*. New York : Oxford University Press.

- Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments can improve learning. *Educational Leadership*, 60(5), 711.
- Hadwin, A.F. et Järvelä, S. (2011). Introduction to a special issue on social aspects of self-regulated learning: Where social and self meet in the strategic regulation of learning. *Teachers College Record*, 113(2), 235-239.
- Harlen, W., et Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education*, 10 (2), 169–207.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M., Kim, J., Vendliniski, T., et Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment. *Educational Measurements: Issues and Practice*, 24-31.
- Kluger, A.N. et DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance : A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Laurier, M.D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Montréal : Gaëtan Morin.
- Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage: étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 207–234). Bruxelles: De Boeck.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. Dans J.-P.Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Québec : Les presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal : Guérin.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Organisation et coopération de développement économique (OCDE) (2005). *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : OCDE.
- Perrenoud, Ph. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Récupéré de : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html
- Rust, C., Price, M. et O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534–539.
- Van Der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A theoretical framework for education. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (p. 3-21). Hillsdale, NJ : Erlbaum.