

Évaluer pour soutenir l'apprentissage

À l'intention des enseignantes
et des enseignants

Quelles pratiques mettre en œuvre et dans quelles conditions ?

Colette Deaudelin, Julie Desjardins, Olivier Dezutter et Lynn Thomas, Université de Sherbrooke

Dans le contexte actuel où l'on définit l'apprentissage comme un processus cognitif, affectif et social d'appropriation personnelle des savoirs et de développement des compétences, les enseignantes et les enseignants sont invités à privilégier l'évaluation soutenant l'apprentissage, ou évaluation formative, à différents moments du processus d'apprentissage. Selon Linda Allal et Lucie Mottier-Lopez, qui, en 2005, ont dressé un panorama des études sur l'évaluation formative, les progrès sur le plan de l'apprentissage qui sont associés à ce type d'évaluation sont décrits comme étant parmi les plus importants jamais enregistrés à la suite de réformes éducatives. Malgré ce fait, l'intégration systématique de l'évaluation formative à l'enseignement se révèle rare.



En quoi consiste cette évaluation? Comment la mettre en œuvre pour favoriser la régulation de l'apprentissage par l'élève? Pour répondre entre autres à ces questions, nous avons observé et analysé 25 activités mises en œuvre par 13 enseignantes et enseignants qui ont accepté de partager leurs pratiques évaluatives. Ce travail a été fait avec la collaboration de chercheuses et de chercheurs de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, dans une visée descriptive et non prescriptive. À partir de trois de ces activités synthétisées ci-dessous, nous présentons des caractéristiques des pratiques évaluatives soutenant l'apprentissage.

Trois situations de classe

Réjeanne : les processus formels et spontanés d'évaluation

Réjeanne veut que ses élèves de 2^e année autoévaluent leur lecture à haute voix. Après avoir préalablement enregistré la lecture d'un texte, chaque élève rencontre individuellement l'enseignante pour s'autoévaluer en fonction de critères et en s'appuyant sur l'écoute de l'enregistrement. Cette situation permet d'analyser les processus formels et spontanés de l'évaluation soutenant l'apprentissage.

Gabrièle : l'apport du matériel d'apprentissage et de la rétroaction

Gabrièle demande à ses élèves de 6^e année d'effectuer diverses opérations à l'aide de la « superplanche » afin de vérifier leur compréhension des quatre opérations sur les nombres à 5 ou 6 chiffres et des processus de simplification ainsi que leur maîtrise de cet outil. Elle mise sur le travail d'équipe pour que les élèves s'entraident dans cette tâche. Cet échange entre Gabrièle et des élèves de son groupe est l'occasion de mettre en évidence l'apport du matériel et l'importance de la rétroaction dans la régulation de l'apprentissage.

Vivianne : caractéristiques des activités soutenant l'autorégulation de l'apprentissage

En début de journée, Vivianne invite ses élèves de 2^e année à choisir une photo parmi celles prises lors d'une sortie éducative afin de la « raconter » en écrivant une phrase. Elle corrige les phrases écrites par chaque élève pendant la pause du midi en vue de classer les productions selon le type de difficultés. En après-midi, les élèves corrigent leur texte en équipes de travail constituées en fonction de ces « îlots de difficultés ». Vivianne en invite quelques-uns à expliquer les corrections qu'ils ont faites, afin de revenir sur les erreurs les plus importantes en groupe classe. Nous analysons, grâce aux pratiques de Vivianne, les caractéristiques de l'activité qu'elle propose et le rôle qu'elle y joue afin de favoriser l'autorégulation de l'apprentissage chez l'élève.

Réjeanne : les processus formels et spontanés d'évaluation

2^e année

Lire des textes variés.

Utiliser les stratégies,
les connaissances
et les techniques requises
par la situation de lecture.

L'activité observée chez Réjeanne permet de mettre en évidence ses actions de même que celles d'une élève, alors qu'elle rencontre individuellement celle-ci. Ces actions, inhérentes au processus d'évaluation visant à soutenir l'apprentissage, et représentées par une boucle dans le schéma ci-contre, sont décrites succinctement ci-dessous.

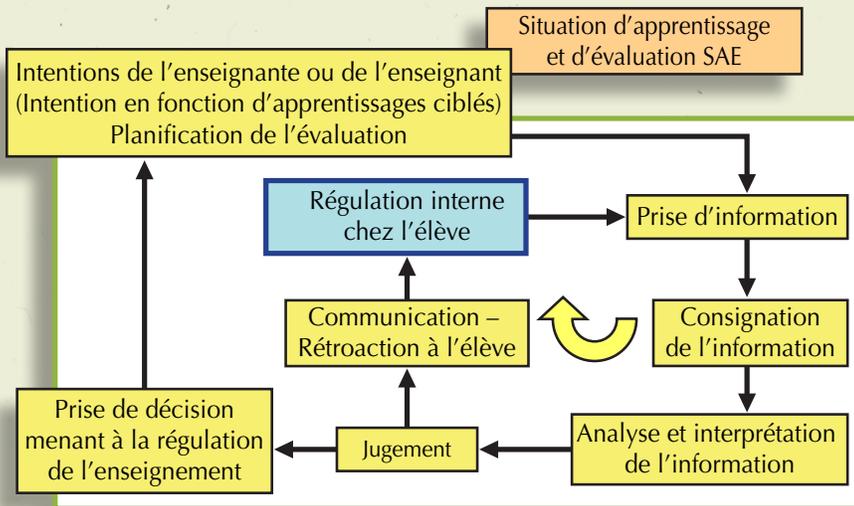
Étapes du processus d'évaluation	Enseignante	Élève
Intentions	Évalue la compétence « Lire des textes variés » (à haute voix) tout en soutenant le développement de l'autoévaluation chez l'élève.	Comprend l'intention de l'enseignante.
Planification de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Choix du texte à lire. ✓ Création des grilles d'évaluation avec la conseillère pédagogique de la commission scolaire. ✓ Organisation et adaptation du temps de travail avec l'aide de la direction et d'autres personnels afin de réaliser les étapes d'évaluation suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - préparation de la lecture en petites équipes ; - enregistrement de la lecture avec une ou un enseignant (Réjeanne ou une collègue) ; - rencontre d'évaluation individuelle. 	
Prise d'information	Écoute l'enregistrement de la lecture.	Écoute l'enregistrement de la lecture.
Consignation de l'information	Note des informations en fonction des critères.	Note des informations en fonction des critères.
Analyse et interprétation	Analyse et interprète l'information pour elle-même. Soutient l'élève dans son analyse et son interprétation. S'appuie constamment sur l'écoute de la lecture. Se réfère à des critères compréhensibles pour l'élève.	Analyse et interprète l'information avec le soutien de l'enseignante. S'appuie sur l'écoute de la lecture. Se réfère aux critères de la grille d'évaluation.
Jugement	Analyse en fonction de chaque critère afin de préparer mentalement la rétroaction à l'élève.	Analyse en fonction de chaque critère.
Communication/rétroaction	Tente de ne pas influencer l'autoévaluation de l'élève. Soutient l'élève dans son processus d'autoévaluation. Communique son jugement de façon significative en utilisant un code de couleur (rouge : non atteint; jaune : à travailler; vert : atteint).	Partage son jugement par rapport à chacun des critères en utilisant le même code que l'enseignante. Reçoit la rétroaction de l'enseignante.
Régulation interne chez l'élève	Se préoccupe du défi que s'est fixé l'élève et du défi posé par le programme d'études.	L'élève détermine son prochain défi.
Régulation de l'enseignement	L'enseignante décide des ajustements qu'elle veut apporter à son enseignement pour accompagner le prochain défi de l'élève.	

Dans notre recherche, nous avons observé...

L'analyse des processus d'évaluation visant à soutenir l'apprentissage des élèves, présents dans les 25 activités que nous avons observées, nous a menés à distinguer l'évaluation formelle et l'évaluation spontanée. La situation d'évaluation mise en œuvre par Réjeanne fournit un exemple d'évaluation formelle. Cette situation est planifiée et instrumentée. En effet, elle exploite une grille, c'est-à-dire un outil conçu spécifiquement aux fins d'une évaluation dont la fonction est de soutenir l'apprentissage. L'évaluation spontanée comprend les mêmes actions que celles illustrées dans le schéma de la page suivante. Elle sera ensuite décrite en présentant la situation de Gabrièle.

Dans la moitié des 25 activités observées dans notre recherche, l'évaluation soutenant l'apprentissage se fait à la fois par des actions d'évaluation formelle et d'évaluation spontanée. Lors de l'évaluation formelle, nous avons observé que le rôle de l'élève est plus important, principalement lors de l'autoévaluation à laquelle cette dernière ou ce dernier procède.

Examinons de plus près des pensées et des actions au cœur du processus d'évaluation



Prise d'information

Pendant qu'elles écoutent l'enregistrement, Réjeanne et l'élève commentent, arrêtent et réécoutent parfois des extraits. Elles sont attentives à la lecture en fonction des critères d'évaluation.

Consignation de l'information

Réjeanne et l'élève soulignent les liaisons, inscrivent une flèche pour la voix qui monte ou qui descend, encerclent les mots « ratés ».

Régulation interne chez l'élève

L'élève détermine que son prochain défi sera « Je lis les bons mots » et Réjeanne confirme ce choix qu'elle trouve judicieux.

Jugement de l'élève

À la fin de l'écoute, Réjeanne dit à l'élève : « Bon, est-ce que tu vas pouvoir dire ce que tu penses du reste de la lecture ? Je te donne les armes ! » Réjeanne passe les crayons de couleur à l'élève. Celle-ci lit le premier indicateur sur la grille d'évaluation : « Je lis assez fort pour être entendue. » Sans hésiter, l'élève colore en vert ce point sur la grille. L'élève lit le deuxième critère : « Je lis les bons mots. » L'élève change de crayon et colore en jaune ce point sur la grille.

Analyse et interprétation de Réjeanne

Réjeanne nous explique son processus d'analyse et d'interprétation : « Je suis en train de me demander : Est-ce que je lui indique que c'est à retravailler ? Est-ce que j'évalue l'enfant uniquement par rapport à lui-même ou aussi en le comparant aux autres ? Je me positionne aussi en fonction de ce qu'on a travaillé, là où je pense que les enfants devraient être capables d'arriver à ce temps-ci de l'année. Oui, je garde toujours en tête la référence de ce qui est attendu. Alors moi je me questionnais : Est-ce que moi je suis d'accord avec le jaune qu'elle se met ? Est-ce que moi c'est ce que je vais lui dire, qu'elle mérite un jaune ? »

Dans notre recherche, nous avons observé...

L'analyse et l'interprétation auxquelles se livre Réjeanne témoignent bien de la complexité de ces actions mentales qui caractérisent l'enseignement et auxquelles l'observateur externe n'a pas accès. Dans l'exemple de Réjeanne, la complexité semble liée au fait que l'enseignante doit à la fois évaluer l'apprentissage de l'élève en fonction de critères établis et la guider dans le développement de sa capacité à s'autoévaluer. Pour l'enseignante, le défi consiste à donner priorité aux critères d'évaluation même si un certain nombre de paramètres, bien mis en évidence dans l'exemple ci-dessus, alimentent sa réflexion (ex. : norme du groupe, progrès de l'élève).

D'autres propos d'enseignantes nous révèlent aussi toute la dimension affective qui doit être prise en compte dans le processus d'évaluation. Quel sera, par exemple, l'effet de telle rétroaction chez l'élève ? Enfin, d'autres enseignantes nous ont permis de constater la complexité inhérente aux situations où le travail se fait en équipe. Dans ces cas, la réflexion de l'enseignante, qui se fait souvent en quelques secondes, concerne alors simultanément trois aspects de la situation : l'évaluation de l'apprentissage de l'élève, le développement chez chacun des élèves de sa capacité à aider l'autre à s'autoévaluer, la rétroaction à fournir aux coéquipiers.



Qu'est-ce qui caractérise mes pratiques évaluatives ?

Qu'est-ce qui est typique de l'évaluation formelle que je réalise pour soutenir l'apprentissage de mes élèves ?
Qu'est-ce qui caractérise mes pratiques d'évaluation spontanée ?

Vivianne : caractéristiques des activités soutenant l'autorégulation de l'apprentissage

2^e année

Écrire des textes variés.

Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation d'écriture.

Viviane propose une séquence d'activités permettant un cycle complet d'évaluation soutenant l'apprentissage se déroulant dans la même journée.

- Une activité d'écriture individuelle où l'élève choisit une photo prise lors d'une récente visite au Centre d'arts.
- Une activité de correction en équipe appelée « ilots de difficultés » où les élèves peuvent s'entraider pour corriger les erreurs mises en évidence par Vivianne.
- Une activité de groupe où quelques élèves expliquent les corrections apportées.

Cet ensemble d'activités comporte des caractéristiques susceptibles de favoriser l'autorégulation de l'apprentissage chez les élèves. Elles sont dégagées par Nancy Perry et ses collaborateurs lors de l'analyse de situations d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et du rôle qu'y joue le personnel enseignant. Dans le tableau ci-dessous, nous décrivons et expliquons ces caractéristiques et nous les illustrons à l'aide des activités réalisées par Vivianne.



	Description des caractéristiques	Explication des caractéristiques
Caractéristiques de la tâche	1. Est ouverte.	C'est une tâche qui permet d'utiliser différentes stratégies pour sa réalisation ou qui autorise différentes productions. Les choix peuvent se situer au niveau du quoi, qui, où, quand et comment. Le défi consiste à garder la présence de choix tout en établissant des balises assurant que les compétences visées seront développées.
	2. Est complexe.	Elle vise la mobilisation de ressources permettant de solliciter l'ensemble de la compétence et d'acquérir de nouvelles connaissances.
	3. Permet à l'élève de contrôler le défi qui lui est proposé.	Le contrôle du défi peut passer par les choix laissés à l'élève par rapport à la production à réaliser, par rapport à la procédure ou encore par rapport aux ressources à exploiter.
	4. Favorise les interactions sociales en vue d'un soutien par les pairs.	Ce soutien peut être présent à différentes étapes de la tâche ou de l'activité, mais il en constitue une composante intrinsèque.
	5. Permet de mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage.	Le processus d'autorégulation de l'apprentissage comprend l'identification de buts et de sous-buts, des stratégies d'apprentissage et l'autoréflexion sur cet apprentissage (dont l'autoévaluation).
	6. Fait profiter l'élève d'une évaluation par les pairs pendant ou à la fin de l'apprentissage.	L'autoévaluation suppose l'appropriation des critères et la reconnaissance des indicateurs. L'enseignante doit prévoir cette étape avec les élèves.
Rôles de l'enseignante	7. Agit comme modèle cognitif (modelage).	L'enseignante verbalise ses actions mentales (non observables) ou décrit celles qu'elle exécute en réalisant la tâche (observables).
	8. Décrit ce que fait l'élève ou l'invite à le faire.	Cette description faite par l'enseignante ou l'élève favorise la prise de conscience par l'élève.
	9. Propose ou rappelle des stratégies d'apprentissage.	Les stratégies sont le plus souvent propres au domaine d'apprentissage.
	10. Propose ou rappelle des buts ou critères d'évaluation.	Cette intervention aide l'élève à focaliser sur la tâche d'apprentissage ou d'évaluation à réaliser.

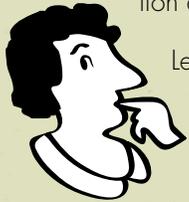
1. Définition inspirée du document *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence* (MELS, 2006).

Dans notre recherche, nous avons observé...

L'analyse des 25 activités d'évaluation visant à soutenir l'apprentissage des élèves montre que dans l'ensemble, les enseignantes ont rappelé ou proposé des stratégies d'apprentissage et que dans la quasi-totalité, elles proposent ou rappellent des buts et des critères d'évaluation. Une faible proportion d'activités proposent une tâche ouverte, des occasions d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, ou permettent à l'élève de mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage. Rarement aussi, les enseignantes ont procédé à un modelage cognitif.

Qu'est-ce qui caractérise mes pratiques évaluatives ?

Les activités que je propose favorisent-elles le développement de l'autorégulation chez mes élèves (établissement des buts, planification des stratégies, autoévaluation, etc.) ?



Les tâches que je propose comportent-elles des caractéristiques aidant les élèves à prendre en charge leur processus d'apprentissage avec l'aide de leurs pairs ?

Mes interventions sont-elles orientées vers cette prise en charge par l'élève ?

Illustration des caractéristiques

Deux des trois principales activités comprises dans la boucle d'évaluation formelle (sortie éducative, écriture d'une phrase et correction de celle-ci) comportent un certain degré d'ouverture : choix des dimensions observées par l'élève lors de la sortie, choix de la photo que l'élève veut « raconter ».

Pour un élève de 1^{re} année, l'activité d'écriture, réalisée durant l'avant-midi, et celle de correction, effectuée en après-midi, mobilisent un ensemble de ressources cognitives (notion de mot, orthographe des mots, règle d'utilisation du point et de la majuscule, etc.) et matérielles (mot-étiquette, dictionnaire pour certains).

L'élève peut contrôler le degré de difficulté de la tâche par les choix qu'il fait en écrivant sa phrase (ex. : longueur de la phrase, choix des mots utilisés). La consigne : *Tu me racontes ce que l'on voit sur la photo que tu as choisie.*

Le travail en « îlots de difficultés », lors de la correction en après-midi, favorise l'entraide. Les élèves doivent ensemble effectuer les corrections. Vivianne rappelle très fréquemment aux élèves de s'entraider : *Regarde comment Yanick écrit son mot. Essaie de séparer les mots pour bien comprendre ce que Tom a voulu dire.*

Le travail en « îlots de difficultés » amène Vivianne à indiquer des corrections précises à effectuer, comme le travail sur le point et la majuscule ou la correction de certains mots. L'identification de ces sous-butts et les questions ramenant les élèves à se recentrer sur ces sous-butts constituent une aide à l'autorégulation : *J'aimerais que tu « ailles voir dans ta tête » et que tu me dises ce que je t'ai demandé ?* L'accent mis sur l'autoévaluation par les élèves après qu'ils aient fait les corrections demandées soutient aussi l'autorégulation chez l'élève : *Est-ce que tu penses que tu as corrigé ta phrase ?* Ou s'adressant à l'équipe : *Qu'est-ce que vous avez corrigé jusqu'à maintenant ?*

Vivianne encourage l'évaluation par les pairs. L'enseignante s'adressant à Malick : *Est-ce que Lucas a bien séparé ses mots ?*

Vivianne « se donne » en exemple lorsqu'il s'agit « d'entendre » les bruits associés à un mot : *arrrrrrrre*. C'est une stratégie que Vivianne enseigne à ses élèves : entendre les sons pour être capable d'écrire le mot.

Vivianne attire l'attention sur des différences ou sur certaines particularités. *Moi, je lis le mot « abre ». Vous avez tous les deux le même mot « photo ». Toi, tu l'as écrit comme ça. Puis toi tu l'as écrit comme ça (en pointant dans les cahiers). Qu'est-ce que tu as mis à la fin de « photo » ?* Ou encore : *Comment as-tu fait pour faire cela ?*

Vivianne questionne les élèves ou leur rappelle les principales stratégies enseignées : utiliser les mots-étiquettes, regarder les mots écrits ensemble au tableau au début de l'activité d'écriture et pour certains, utiliser le dictionnaire. Vivianne : *Qu'est-ce que tu penses que tu pourrais faire pour le corriger ?* Élève : *Je vais entendre les bruits.*

Vivianne pose des questions pour que les élèves verbalisent les corrections précises à faire : utiliser la majuscule et le point, corriger certains mots, etc.

Gabrièle: l'apport du matériel d'apprentissage et de la rétroaction

Avec Gabrièle, nous présentons plus finement l'évaluation spontanée soutenant l'apprentissage des élèves. Cette évaluation comprend des actions similaires à celles de l'évaluation formelle: prise d'information, analyse et interprétation, jugement et rétroaction à l'élève afin que celui-ci procède à la régulation interne de ses apprentissages. Examinons une étape de cette évaluation spontanée, à savoir la rétroaction.

Gabrièle échange avec l'un de ses élèves, Simon, qui vient de se joindre à son groupe. Elle recueille ainsi de l'information grâce à l'observation du travail de l'élève avec un outil d'apprentissage: la superplanche. Gabrièle choisit alors de le guider pas à pas de la façon suivante.

6^e année

Nombres naturels inférieurs à 1 000 000 (centaine de mille): lecture, écriture, représentation, comparaison, classification, ordre, expressions équivalentes, décomposition, régularités, droite numérique.

Types d'intervention	Extraits tirés de l'échange entre Gabrièle et Simon
Gabrièle recueille de l'information en posant des questions à Simon.	<i>Comment peux-tu mettre 14 unités de mille dans la même colonne?</i>
Gabrièle observe Simon qui déplace les jetons sur la superplanche pour répondre à sa question.	
Gabrièle recueille de l'information en interrogeant Simon et le guide.	<i>Où sont rendues tes 12 dizaines de mille qu'on avait placées? Il faut que tu rajoutes 14 unités de mille.</i>
Gabrièle observe Simon qui poursuit les manipulations.	
Gabrièle guide Simon dans l'utilisation de la superplanche.	<i>Regarde, les unités de mille sont ici. Pour commencer, ce qui serait plus facile pour comprendre, ce serait de mettre les 14 vraiment dans cette colonne-là. Comment peux-tu mettre 14 unités de mille dans cette même colonne?</i>
Gabrièle décrit ce que Simon vient de faire et juge cette réponse.	<i>10, 4, OK, là tu les as tes 14.</i>
Gabrièle guide ensuite l'élève en proposant une action à faire.	<i>Là, si tu veux mettre celui-ci ailleurs, tu peux le faire après. Ça va aller mieux de le faire par étapes.</i>

À la suite de cette interaction, Simon a réussi une autre tâche avec l'aide d'un compagnon et une autre sans aide. Notons que Gabrièle a complètement assumé la description de l'action: Simon a répondu aux questions de Gabrièle en manipulant l'outil d'apprentissage. Celui-ci semble avoir permis à Simon de franchir une première étape dans la compréhension, étape où ce dernier aurait peut-être éprouvé des difficultés à décrire ce qu'il faisait mentalement. L'outil d'apprentissage semble avoir facilité chez Gabrièle l'observation des processus mis en œuvre par Simon et la rétroaction à ce dernier tout en ayant favorisé chez Simon le travail sur le plan des opérations mathématiques.

En nous appuyant sur les études d'auteurs ayant traité de la rétroaction, dont Helen Mory, nos observations nous ont amenés à distinguer quatre fonctions de la rétroaction et trois objets sur lesquels elle peut porter (le processus ou le résultat d'apprentissage ou encore l'élève lui-même).

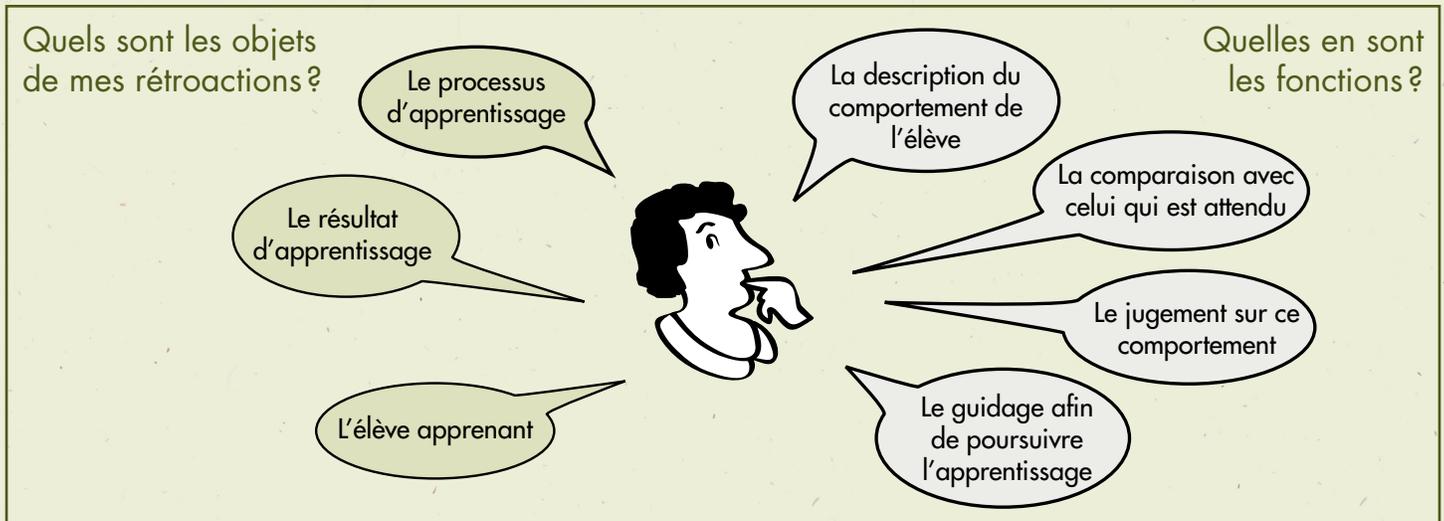
Fonctions \ Objet	Processus d'apprentissage	Résultats d'apprentissage	Élève
Description	Des actions de l'élève pendant l'apprentissage	Du résultat obtenu	De certaines caractéristiques de l'élève
Comparaison	Avec ce qui est attendu en termes de stratégies d'apprentissage	Avec ce qui est attendu en termes de produit de l'apprentissage	De caractéristiques de l'élève avec celles d'autres élèves
Jugement	Sur l'adéquation ou non des processus de l'élève	Sur l'adéquation ou non des résultats obtenus	Sur l'adéquation ou non de ces caractéristiques
Guidage	Proposition d'une prochaine étape ou stratégie à utiliser	Sur le prochain résultat à atteindre	Sur les buts que devrait se fixer l'élève par rapport à ses caractéristiques

Dans notre recherche, nous avons observé...

Nos observations des rétroactions d'enseignantes montrent qu'en fait une même rétroaction à l'élève comporte le plus souvent des composantes ayant des fonctions diverses. Si, dans l'exemple précédent, Gabrièle guide Simon, décrit ce qu'il est en train de faire et juge chacune des étapes du processus de résolution de problème, les rétroactions peuvent aussi permettre de comparer ce que fait l'élève avec ce qui est attendu. L'exemple de Gabrièle montre des rétroactions sur le processus : d'autres peuvent porter sur le résultat de l'apprentissage ou encore sur la personne de l'élève lui-même.

Dans 23 des 25 activités observées, la majorité des rétroactions porte sur le résultat de l'apprentissage. Notons que les quelques rétroactions sur l'élève étaient davantage présentes au 1^{er} cycle.

Qu'est-ce qui caractérise mes pratiques évaluatives ?



Selon Marcel Crahay qui, en 2007, a fait une recension exhaustive de l'état des connaissances scientifiques au sujet de l'effet sur l'élève des rétroactions que le personnel enseignant lui adresse, il importe que les rétroactions fournissent des informations précises guidant l'élève et l'aident à juger si les actions réalisées sont correctes ou non. Cette recension montre également que plusieurs formes de rétroactions se révèlent bénéfiques : le choix de la rétroaction doit tenir compte de l'âge de l'élève, de son milieu socioéconomique, de ses caractéristiques socioculturelles et de la tâche d'apprentissage (construction de concepts, développement d'automatismes ou coordination de plusieurs procédures requérant la mise en place de processus métacognitifs).

La rétroaction fournie par le personnel enseignant joue un rôle important dans la régulation de l'apprentissage de l'élève, mais cette action n'est qu'indirecte. Dans une vision constructiviste de l'apprentissage, la régulation de l'apprentissage de l'élève est sous le seul contrôle de celle-ci ou de celui-ci. L'élève procède consciemment ou inconsciemment à l'autorégulation de ses apprentissages soutenu par la régulation externe réalisée par le personnel enseignant. Ainsi, cette régulation externe devrait viser précisément le développement de stratégies d'autorégulation chez l'élève.

Dans notre recherche, nous avons observé...

Dans toutes les activités observées, l'évaluation soutenant l'apprentissage des élèves se fait au sein d'interactions spontanées comprenant des actions de prise d'information, d'analyse et de traitement, de jugement et de rétroaction à l'élève. Comme les interactions spontanées étaient de très courte durée et non planifiées, contrairement à celles de l'évaluation formelle, il y avait peu de consignation de l'information. Rarement aussi l'information a-t-elle conduit à une régulation de l'enseignement débouchant sur la planification de nouvelles situations d'apprentissage et d'évaluation.

Dans 85% des activités d'évaluation spontanée observées, le matériel utilisé était celui normalement prévu pour l'apprentissage : aucun outil spécifiquement conçu pour l'évaluation n'était exploité.

Pour en savoir plus sur la recherche que nous avons réalisée

Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J., Hasni, A. et Lenoir, Y. (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture, Programme des actions concertées « Persévérance et réussite scolaires ». Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.fqrsq.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-CDeaudelin.pdf>>.

Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, F., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative des apprentissages chez des enseignants du primaire : analyse de pratiques en contexte de renouveau pédagogique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v10n1/03-Deaudelin.pdf>>.

Pour en savoir plus sur l'évaluation et sur la régulation des apprentissages

Davies, A. (2007). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.

Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages – De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Zimmerman, B.J., Bonner, S. et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes. Autorégulation des apprentissages* (trad. C. Pagnouille et G. Smets). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Références

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : revue de publications en langue française. In Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (dir.), *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (p. 265-290). Paris : Éditions OCDE.

Gouvernement du Québec. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Mory, E.H. (2003). Feedback research. In D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology* (p. 745-783). New York, NY : MacMillan.

Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.

Perry, N.E., VandeKamp, K.J.O., Mercer, L.K. et Nordby, C.J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), p. 5-15.

Ce projet a reçu l'appui du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est issu de la recherche réalisée dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires [PRRS – 2004-2007 (MELS-FQRSC)] :

Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation

Chercheurs : Colette Deaudelin, Julie Desjardins, Olivier Dezutter, Johanne Lebrun, Yves Lenoir, Abdelkrim Hasni, Marie-Pier Morin et Lynn Thomas, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Principales collaboratrices : Annie Corriveau, Fatima Bousadra et Manon Robidoux, Université de Sherbrooke.

Éducation,
Loisir et Sport
Québec

UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation

