

**PRATIQUES ET CONCEPTIONS DE L'ÉVALUATION
FORMATIVE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES**

Benjamin HUGO

Mémoire réalisé sous la direction de
Monsieur le Professeur Thomas BARRIER
en vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'éducation.

Année académique 2019-2020



La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais, dans un premier temps, remercier mon promoteur M. Barrier, professeur de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université Libre de Bruxelles, pour sa disponibilité, ses conseils et surtout les riches réflexions communes que nous avons menées, qui ont contribué à alimenter ma réflexion et à mener cette recherche.

Je tiens ensuite, tout particulièrement, à remercier les dix enseignants qui ont accepté de participer à cette étude. Je suis reconnaissant pour leur disponibilité, leur flexibilité et pour les passionnants échanges, tant formels qu'informels, que nous avons eus.

Finalement, je souhaite remercier ma sœur, Aurélie, pour la relecture de mon mémoire surmontée de précieux conseils et de minutie ainsi que mes parents pour leur fierté et leurs encouragements.

Résumé

Au cours de ces quarante dernières années, l'évaluation formative a connu un élargissement conceptuel. La conception classique de l'évaluation formative, telle que définie par Bloom (1968), se caractérise comme étant une évaluation non-cotée et suivie d'une remédiation. La conception élargie de l'évaluation formative envisage une forme d'évaluation plus intuitive suivie d'une régulation. Trois types de régulations (Allal, 1979) sont envisageables : proactive, interactive et rétroactive. La régulation remplace la remédiation, initialement pratiquée a posteriori, uniquement.

L'objectif de cette recherche est d'étudier les pratiques enseignantes, ainsi que les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative, dans l'enseignement primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le but est de recenser des pratiques effectives d'évaluation formative, par le biais d'observations, et des conceptions, par le biais d'entretiens, avant de les confronter dans le but d'attester d'une éventuelle traduction de cet élargissement conceptuel dans les pratiques et dans les conceptions des enseignants.

Les enseignants pratiquent principalement une évaluation formative non-instrumentée, intuitive, suivie d'une régulation interactive. Ces résultats permettent d'attester d'une certaine conception élargie de l'évaluation formative dans les pratiques enseignantes, bien que la faible présence de régulation proactive nuance ce constat. Les enseignants déclarent pratiquer l'évaluation formative de manière non-instrumentée mais annoncent pratiquer une régulation interactive et rétroactive. Les enseignants définissent l'évaluation formative comme une évaluation non-cotée. Les conceptions des enseignants semblent avoir moins connu cet élargissement. En effet, la présence persistante de régulations rétroactives, apparentées à la remédiation, dans leurs discours, et la faible présence de régulations proactives attestent davantage d'une conception classique de l'évaluation formative. De plus, les enseignants définissent l'évaluation formative par sa démarche, plus que par sa fonction, conformément à la conception initiale de Bloom. L'évaluation formative, dans l'enseignement primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, se trouverait donc à mi-chemin entre une conception classique et une conception élargie.

Bien que cette étude se soit intéressée, parallèlement, aux pratiques et aux conceptions des enseignants en termes d'évaluation formative, la présente recherche demande à être poursuivie, notamment par une étude plus approfondie de ces pratiques et de ces conceptions sur un échantillon plus large d'enseignants du primaire.

Table des matières

Remerciements	1
Résumé	2
INTRODUCTION	6
PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE.....	9
1. Conceptualisation de l'évaluation formative.....	9
1.1. Emergence et évolution.....	9
1.2. Concept d'évaluation formative.....	10
1.2.1. Une évaluation parmi d'autres.....	10
1.2.1.1. Confusions à propos de l'évaluation.....	11
1.2.2. Evaluation formative et évaluation sommative.....	12
1.2.3. Remédiation	12
1.2.4. Définition de l'évaluation formative.....	13
2. Fonction diagnostique de l'évaluation formative	15
2.1. Types d'évaluation formative.....	15
2.1.1. L'évaluation formative comme évaluation continue ou événement ponctuel... 16	
2.1.2. L'évaluation instrumentée et formelle ou l'évaluation intuitive et informelle... 16	
2.1.2.1. L'évaluation formelle.....	16
2.1.2.2. L'évaluation informelle	17
2.1.2.3. Comparaison entre l'évaluation formelle et informelle.....	18
2.2. Feedback.....	19
3. Fonction de régulation.....	20
3.1. Types de régulation	20
3.2. Autorégulation.....	22
3.3. De la régulation à la différenciation.....	24
3.3.1. Hétérogénéité.....	25
3.4. Approche didactique.....	26
3.5. Synthèse.....	27
3.5.1. Stratégies d'évaluation formative.....	27

4. Pratiques et conceptions de l'évaluation formative.....	28
4.1. L'évaluation formative dans le décret mission.....	28
4.2. Savoir-faire en matière d'évaluation formative	29
4.3. Conceptions relatives à l'évaluation formative.....	30
4.3.1. Conceptions des enseignants relatives à l'évaluation.....	30
4.3.2. Conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative.....	31
4.3.3. Difficultés de mise en œuvre.....	32
4.3.4. Conceptions des futurs enseignants.....	33
4.3.5. Conceptions des élèves.....	34
4.4. Conceptions relatives à la pratique de l'évaluation formative.....	34
4.5. Pratiques déclarées.....	36
4.6. Pratiques d'évaluation formative	36
PARTIE 2 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	38
5. Problématique.....	38
PARTIE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	43
6. Méthodologie.....	43
6.1. Échantillon	43
6.2. Les instruments de mesure	44
6.2.1. L'observation	45
6.2.1.1. La grille d'observation	46
6.2.2. L'entretien	47
6.2.2.1. La grille d'entretien	48
6.3. Procédure	48
6.4. Méthode d'analyse des résultats	48
PARTIE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS.....	50
7. Résultats.....	50
7.1. Pratiques d'évaluation formative.....	50
7.2. Conceptions des enseignants.....	55
7.3. Comparaison des pratiques aux conceptions.....	59

PARTIE 5 : DISCUSSION ET CONCLUSION.....	62
8. Discussion.....	62
9. Conclusion.....	73
BIBLIOGRAPHIE	75
ANNEXES	85
Annexe 1 : Grille d’observation	85
Annexe 2 : Grille d’analyse des pratiques d’évaluation formative	86
Annexe 3 : Guide d’entretien	87
Annexe 4 : Retranscription des entretiens	89
Annexe 5 : Grilles d’analyse inductive des pratiques observées.....	132
Annexe 6 : Grilles d’analyse de contenu.....	133
Annexe 7 : Statistiques descriptives des pratiques	136

Introduction

En tant qu'enseignant en fonction, je suis confronté quotidiennement à des élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Bien que celles-ci soient inhérentes au processus d'enseignement et d'apprentissage, je me questionne sur la manière d'aborder ces difficultés d'apprentissage pour les rendre éphémères. Comment prendre connaissance de ces difficultés d'apprentissage ? Que faire pour y remédier ? Ces questions peuvent être partagées par d'autres enseignants, rencontrant aussi des difficultés d'apprentissage chez leurs élèves. Comment les enseignants font-ils pour repérer ces difficultés d'apprentissage des élèves ? Que mettent-ils en place ensuite ? Certes, les évaluations permettent de se rendre compte des difficultés persistantes de certains élèves. Cependant, les évaluations telles qu'on les conçoit habituellement sont des évaluations qui arrivent en fin d'apprentissage. Quelles sont les pratiques enseignantes qui permettent de prendre connaissance, en cours d'apprentissage, des difficultés des élèves dans le but d'y remédier ? Ce questionnement peut être vu à travers le concept d'évaluation formative.

L'évaluation formative peut être définie comme ceci : « évaluation intervenant, 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, p.125). Selon Perrenoud (1991, p.14), une évaluation formative est « une évaluation qui aide l'élève à apprendre et le maître à enseigner ».

Selon Allal (2007), l'évaluation constitue un lien entre enseignement et apprentissage. Le processus d'enseignement et d'apprentissage deviendrait un processus d'enseignement-apprentissage-évaluation où cette dernière accompagnerait les deux premiers afin de les rendre efficaces (Gérard, 2013). La perspective d'évaluation formative permet de considérer l'erreur et par conséquent les difficultés d'apprentissage, comme étant un enjeu et relevant de la responsabilité de l'ensemble de ce processus d'enseignement-apprentissage-évaluation (Gérard, 2013).

Au fil de ces quarante dernières années, le concept d'évaluation formative a suscité un élan d'intérêt, dans le monde scientifique, dans les politiques éducatives et même dans d'autres domaines que l'enseignement (Mottier Lopez, 2015). La notion d'évaluation s'est élargie, passant d'une finalité de contrôle à un processus au service des apprentissages (Mougenot &

Dugas, 2014). Selon Allal, Bain & Perrenoud (1993), l'évaluation formative permet de mettre fin à la séparation entre didactique et évaluation. En effet, celle-ci était, jusqu'alors, principalement théorisée par les travaux psychométriques et docimologiques.

Ce mémoire a pour objectif d'analyser les pratiques enseignantes d'évaluation formative comme des pratiques au service du processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce concept ayant évolué, les conceptions des enseignants seront également étudiées dans cette recherche.

Ce mémoire s'articule en cinq grandes parties. Premièrement, le cadre théorique permettra de présenter le concept d'évaluation formative. Cet éclairage théorique permettra de faire naître une problématique, qui constitue la deuxième partie de ce mémoire. La troisième partie de ce travail est constituée de la présentation de la méthodologie sélectionnée pour mener cette étude. Quatrièmement, les résultats de l'étude seront analysés. Ceux-ci permettront de mener une discussion qui constitue la dernière partie de ce mémoire avant de conclure cette recherche.

La cadre théorique s'articule en quatre chapitres. Le premier de ceux-ci a pour objectif de définir l'évaluation formative, notamment à travers son élargissement conceptuel. L'évaluation formative sera présentée, caractérisée et distinguée des autres types d'évaluation. La description de ses fonctions permettra d'introduire les deux chapitres suivants. Dans le deuxième chapitre, la fonction diagnostique de l'évaluation formative sera décrite. Les différents types d'évaluation formative seront présentés à travers les différentes formes qu'elle peut prendre et les modalités de mises en œuvre de celle-ci. La fonction diagnostique est indissociable de la fonction de régulation. Cette dernière sera développée dans le troisième chapitre. Les différents types de régulation seront présentés et caractérisés. Ils seront mis en lien avec les différents types d'évaluation formative. Ce chapitre sera ponctué par l'implication qu'engendre la régulation en termes de didactique, de différenciation et de gestion de l'hétérogénéité. Le dernier chapitre de ce cadre théorique est constitué de la présentation des conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative et des pratiques, à travers les études empiriques réalisées à ce propos en francophonie.

La problématisation construite sur base du cadre théorique met en avant un manque de recherches empiriques à propos de l'évaluation formative. En effet, les études empiriques menées en francophonie portent majoritairement sur les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative. Les pratiques effectives sont donc encore mal connues. Cependant, l'évaluation formative est une prescription du décret « Missions » de 1997. Comment se

pratique l'évaluation formative dans l'enseignement primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles ? Ces pratiques sont-elles conformes à celles déclarées par les enseignants dans les études francophones ? L'élargissement conceptuel qu'a connu l'évaluation formative s'est-il traduit dans les pratiques enseignantes ?

Pour répondre à ces questions, des observations de leçons sont réalisées dans des classes de l'enseignement primaire. Celles-ci ont pour but de recenser des pratiques enseignantes d'évaluation formative. Afin de confronter ces observations aux conceptions des enseignants, des entretiens sont menés avec chacun des enseignants participant à cette étude. Les entretiens ont pour but de faire émerger les conceptions relatives à l'évaluation formative mais aussi de comprendre les pratiques et de compléter les observations par des pratiques déclarées.

Une analyse de contenu, pour les entretiens, et une analyse inductive pour les observations permettent, respectivement, une analyse des conceptions et des pratiques. Chacune de ces deux analyses est composée de quatre parties. Ces parties sont identiques aux quatre chapitres du cadre théorique. Tout d'abord, la perception des fonctions de l'évaluation formative sera analysée. Ensuite, les pratiques diagnostiques d'évaluation formative seront catégorisées pour comprendre comment la fonction diagnostique de l'évaluation formative est mise en œuvre. Dans la troisième partie, ce sont les pratiques de régulation qui seront catégorisées pour comprendre comment la fonction de régulation de l'évaluation formative est mise en œuvre. La dernière partie de chaque analyse fait le point sur la pratique ou la conception générale de l'évaluation formative. Finalement, les conceptions des enseignants et leurs pratiques effectives sont confrontées.

La discussion, qui compose la dernière partie du mémoire, respecte la même structure que le cadre théorique et que l'analyse des résultats. L'analyse des résultats, en ce qui concerne les fonctions de l'évaluation formative, la fonction diagnostique, la fonction de régulation et la conception relative à l'évaluation formative, sera confrontée au cadre théorique afin de vérifier les hypothèses émises.

L'objectif de ce mémoire est de recenser des pratiques d'évaluation formative afin de comprendre comment celle-ci est pratiquée dans l'enseignement primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Afin d'affiner la compréhension de la mise en œuvre de ces pratiques, des entretiens viennent compléter les pratiques observées. La récolte de pratiques effectives et de conceptions permettent d'affirmer ou de réfuter, hypothétiquement, un élargissement conceptuel de l'évaluation formative dans la pratique enseignante.

1. Conceptualisation de l'évaluation formative

Dans ce premier chapitre, l'émergence et l'évolution du concept d'évaluation formative sont présentées. Cela permettra de la distinguer d'autres types d'évaluation. Elle sera ensuite caractérisée et définie. Certains concepts évoqués brièvement seront développés ultérieurement.

1.1 Emergence et évolution du concept d'évaluation formative

Le terme d'évaluation formative a été introduit par Scriven (1967) dans un article sur l'évaluation et l'adaptation des programmes. Le concept d'évaluation formative a été repris par Bloom (1968) qui l'a appliqué à l'apprentissage des élèves. Bloom établit alors une distinction entre l'**évaluation sommative** et l'**évaluation formative** comme deux systèmes d'évaluation distincts (Nadeau, 1978). Bloom proposait de mener une évaluation à chaque étape du processus d'enseignement et d'apprentissage dont le but serait le diagnostic immédiat des difficultés. Cette évaluation serait d'autant plus efficace qu'elle ne serait pas notée et constituerait uniquement une aide à l'enseignement. Le processus d'évaluation formative mènerait à des activités de **remédiation**. Pour Bloom, ces remédiations doivent proposer des activités d'apprentissage différentes de celles qui ont conduit à l'échec. L'évaluation formative telle que présentée par Bloom est considérée comme le **modèle initial de l'évaluation formative**.

Par la suite, le concept d'évaluation formative tel que présenté par Bloom (1971) s'est élargi, dans un certain nombre de publications en langue française. A la suite de Bloom, Cardinet (1983, p.189) définit l'évaluation formative comme étant « une évaluation qui a pour but de guider l'élève dans son travail scolaire. Elle cherche à situer ses difficultés pour l'aider à découvrir des procédures qui lui permettent de progresser dans son apprentissage ». Un peu plus tard, Perrenoud (2001, p.25) parle de l'évaluation formative en ces termes : « sa fonction est de soutenir la régulation des enseignements et des apprentissages en train de se faire ; elle se déploie à l'intérieur d'un cursus scolaire ». Dans cette définition, on peut constater l'introduction d'un terme supplémentaire : la **régulation**. Le concept de régulation des apprentissages, évoqué pour la première fois par Cardinet (1977), vient remplacer le concept de remédiation. Ainsi, les gestes suivant une évaluation formative ne sont plus réduits à des mesures correctives mais s'élargissent à toute forme d'adaptation de l'enseignement. Cet aspect de l'évaluation formative sera développé plus loin mais on peut déjà constater que l'introduction de cette notion marque un élargissement significatif de son champ conceptuel (Allal & Mottier Lopez, 2005). Il s'agit de la **conception élargie de l'évaluation formative**. Selon Allal & Mottier Lopez (2005, p.35) le but de l'évaluation formative « est d'assurer une

régulation des processus de formation, c'est-à-dire de fournir des informations détaillées sur les processus et/ou les résultats d'apprentissage de l'élève afin de permettre une adaptation des activités d'enseignement/d'apprentissage ». L'évaluation formative, dans sa conception élargie, s'envisage durant le processus d'apprentissage, et plus exclusivement à la fin de celui-ci.

1.2 Concept d'évaluation formative

Cette introduction au concept d'évaluation formative met en avant deux idées principales : l'évaluation formative considérée comme une évaluation différente d'autres types d'évaluation et l'introduction de la notion de régulation en opposition à la remédiation. Ces deux notions sont essentielles à la définition de l'évaluation formative. Ces deux idées seront successivement développées ci-dessous et l'évaluation formative sera, finalement, définie selon sa conception élargie.

1.2.1 Une évaluation parmi d'autres

Partant du constat qu'on associe souvent au terme « évaluation », l'attribution d'une note, De Ketele (2010) distingue les différentes fonctions et les différentes démarches de l'évaluation. L'idée commune de l'évaluation la résumerait à une seule fonction (« sanctionner ») et une seule démarche (« faire une somme »). Cette conception de l'évaluation sera développée plus loin. Ci-dessous sont présentées les différentes **fonctions** et les différentes **démarches** de l'évaluation afin de situer l'évaluation formative, en opposition aux autres types d'évaluation.

On peut distinguer au moins trois fonctions principales de l'évaluation : évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée, évaluer pour améliorer une action en cours et évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre. La première fonction est celle à laquelle se réfèrent généralement les enseignants. Cette fonction se rapporte à l'**évaluation certificative** qui consiste à certifier socialement les effets d'une action menée et considérée comme achevée. Cette évaluation nécessite donc impérativement que l'apprentissage soit achevé.

La deuxième fonction de l'évaluation est une fonction de régulation. Cette fonction de régulation est mieux connue sous le nom d'**évaluation formative**. L'évaluation de régulation, ou formative, est un processus qui permet de prendre des décisions pour améliorer l'action en cours. Contrairement à l'évaluation certificative, l'évaluation formative prend place lorsque l'apprentissage n'est pas encore terminé. De Ketele (2010) souligne le fait que ces deux

fonctions génèrent régulièrement une confusion. De plus, l'évaluation formative se différencie de l'évaluation certificative, à caractère public, par son caractère privé (Rey & al., 2003). L'évaluation de régulation consiste donc à identifier ce qui est déjà acquis ou non encore acquis, en cours d'apprentissage, afin de prendre des décisions pour améliorer ce dernier. Le statut de l'erreur est différent dans l'évaluation formative et dans l'évaluation certificative où l'erreur est sanctionnée en fin d'apprentissage. Dans l'évaluation de régulation, l'erreur devient le moteur de l'apprentissage.

La troisième fonction de l'évaluation est une fonction d'orientation. Le concept d'**évaluation d'orientation** est beaucoup moins connu. L'évaluation d'orientation a pour fonction de préparer une nouvelle action : une nouvelle année scolaire, une nouvelle séquence d'apprentissage, un nouvel enseignement, etc. Cette évaluation consiste donc à évaluer les prérequis nécessaires aux nouveaux apprentissages prévus. Ce processus consiste donc à fonder une prise de décisions pour de nouvelles actions.

De Ketele (2010) distingue trois grandes démarches d'évaluation : la démarche sommative, la démarche descriptive et la démarche herméneutique. La **démarche sommative** consiste à sommer des éléments (en les additionnant ou en les soustrayant) afin d'attribuer une note. La **démarche descriptive** consiste à identifier et décrire les éléments ou les caractéristiques de l'objet à évaluer. Dans ce cas, on n'attribue pas une note mais on décrit les acquis de l'élève à un moment donné. La troisième démarche, moins connue, est une **démarche herméneutique** (aussi appelée « démarche interprétative » ou « démarche heuristique » ou « démarche clinique » ou même « démarche intuitive »). L'objectif de cette démarche est de récolter de nombreux indices jugés pertinents auxquels on donne du sens.

1.2.1.1 Confusions à propos de l'évaluation

Comme il a déjà été soulevé plus haut, il existe une tendance à associer l'évaluation à une démarche sommative. Mais cette confusion n'est pas l'unique confusion qui existe en termes d'évaluation. Une autre confusion consiste à associer l'évaluation certificative à une démarche sommative. Or, l'évaluation certificative se rapporte à la fonction de l'évaluation alors que l'évaluation sommative se rapporte à la démarche. Il convient de ne pas confondre les fonctions et les démarches de l'évaluation. La fonction se réfère au « pourquoi » de l'évaluation (préparer, améliorer ou certifier), tandis que la démarche se réfère au « comment ». Cette confusion prend source dans la pratique répandue de l'évaluation à fonction certificative avec une démarche sommative. Or, une évaluation certificative peut être menée selon les trois

démarches présentées. Dans les écrits francophones européens, le terme d'« évaluation sommative » est petit à petit remplacé par celui d' « évaluation certificative » (Scallon, 1999).

Une troisième confusion consiste à considérer l'évaluation formative en opposition à l'évaluation sommative. Cette opposition, répandue durant les années 1960 (au départ des travaux de Scriven) constitue une erreur car l'une se rapporte à la fonction de l'évaluation et l'autre à sa démarche. L'opposition faite entre l'évaluation sommative et formative ne se résume pas à une absence de notes pour cette dernière. Cette opposition est « simpliste » car la distinction à opérer entre ces deux types d'évaluation est une différence de fonction et non une différence de démarche (Grangeat, 2014). L'évaluation formative se rapporte à une certaine fonction de l'évaluation parmi d'autres. Pratiquer une évaluation formative n'implique donc pas l'utilisation d'une certaine démarche. Selon Mottier et Laveault (2008), pour que les pratiques d'évaluation formative se développent, il importe de sortir l'évaluation formative de cette opposition à l'évaluation sommative.

1.2.2 Evaluation formative et évaluation sommative

L'émergence de l'évaluation formative s'est faite en opposition à l'évaluation sommative. Bien que cette opposition ne soit pas judicieuse (cfr. ci-dessus), cette distinction permet en revanche de définir une caractéristique essentielle de l'évaluation formative. Nadeau (1978) établit une distinction selon le moment auquel intervient l'évaluation dans l'apprentissage. L'évaluation sommative revient à prendre des décisions (sanctions académiques), de façon officielle, concernant l'apprentissage lorsque celui-ci est achevé. L'évaluation formative consiste, elle, à prendre des décisions **durant l'apprentissage** en cours de réalisation. Cette distinction peut se résumer en référence au concept d'évaluation formative dans les travaux anglo-saxons qui est définie comme une **évaluation pour les apprentissages** (Assessment for Learning) en opposition à l'évaluation des apprentissages (Assessment of Learning) qui vise à porter un jugement sur les résultats.

Au-delà de cette opposition, la conception initiale de l'évaluation formative, par Bloom, caractérise celle-ci par sa fonction de remédiation comme mesure prise à la suite de l'évaluation formative. La remédiation est décrite ci-dessous.

1.2.3 Remédiation

« En pédagogie, la **remédiation** est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les

lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. On a recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, doivent être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement » (Raynal & Rieunier, 1998, p.408). La remédiation, selon Bloom, est l'idée selon laquelle il est nécessaire d'avoir des séances de remédiation pour combler les **lacunes** des élèves, diagnostiquées, et qu'ils obtiennent les prérequis nécessaires pour passer à l'étape supérieure de l'apprentissage. Ces séances se font sur base d'une évaluation formative. La remédiation constitue une intervention **a posteriori**, avec une visée corrective. Legendre (1993, p.892) la définit comme un « processus qui vise la mise en place d'activités aidant les élèves à s'améliorer à la suite d'une activité d'évaluation formative située en cours ou en fin d'apprentissage ».

La remédiation peut prendre deux formes : la **remédiation immédiate** et la **remédiation différée** (Dehon, Demeuse & Derobertmeasure, 2008). La remédiation immédiate est intégrée aux séquences de cours et porte sur des difficultés, des erreurs, des blocages ponctuels, c'est-à-dire des problèmes qui ne nécessitent pas une intervention conséquente. « La remédiation immédiate est un ensemble de méthodes, d'attitudes et d'actions pédagogiques et/ou didactiques contribuant à apporter une aide ciblée à l'élève rencontrant des difficultés spécifiques, après un diagnostic » (Dehon & al., 2008, p.3). La remédiation différée est mise en place en dehors de la séquence de cours et porte sur des problèmes qui requièrent une intervention plus conséquente tel qu'un retard scolaire, un retour sur des notions antérieures non acquises ou une reconstruction complète d'une séquence de cours.

1.2.4 Définition de l'évaluation formative

Ci-dessus, l'évaluation formative a été partiellement décrite à travers sa conception initiale et son opposition à d'autres types d'évaluation. Dans la conception classique ou initiale de Bloom, l'évaluation formative est opposée à l'évaluation sommative. Elle est décrite tant par sa démarche, l'absence de notes, que par sa fonction de remédiation. Bien que la conception initiale pose les bases théoriques du concept d'évaluation formative, il convient de décrire, maintenant, l'évaluation formative selon sa conception élargie. De nombreuses définitions de l'évaluation formative, existent. Certaines de celles-ci ont été sélectionnées et définissent, dans le cadre de ce mémoire, l'évaluation formative. Ceci clôturera ce chapitre sur la conceptualisation de l'évaluation formative.

Selon Nadeau (1978, p.212), « l'évaluation formative est définie comme un système qui consiste à recueillir à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un cours ou d'une séquence

de cours, des informations utiles quant à la qualité de l'apprentissage réalisé par un étudiant, afin de déterminer à chaque occasion si celui-ci doit reprendre un apprentissage déficient ou s'il peut poursuivre. Le but premier de l'évaluation formative consiste donc à déterminer le degré de maîtrise de certains apprentissages et à identifier les aspects déficients. Elle devrait aider l'étudiant et le professeur à mettre l'accent sur le type d'apprentissage requis pour assurer une atteinte maximale des objectifs ». L'évaluation formative, imbriquée dans le déroulement du cours, permet donc à l'enseignant d'ajuster ses pratiques de classe en fonction du niveau d'apprentissage de ses élèves, de leurs difficultés et des objectifs à atteindre et ce à chaque étape de l'apprentissage (Boissard, 2016). Legendre (2005, p. 643) définit l'évaluation formative comme ceci : « processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage, ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés ». L'évaluation formative, intégrée au processus d'apprentissage, permet à l'enseignant de tenir compte du rythme des élèves (Nadeau, 1978).

Mais l'évaluation formative ne s'arrête pas à sa **fonction diagnostique** (Boissard, 2016). Bien que l'évaluation formative soit un mode d'évaluation de nature diagnostique, sa fonction essentielle est sa **fonction de régulation** (Legendre, 1993). L'évaluation formative ne se limite pas à une récolte de données sur les apprentissages de l'élève, recueillies au cours même des activités d'enseignement/apprentissage. Elle consiste aussi à une interprétation de ces données, à une utilisation de ces données en vue de prendre des décisions sur les étapes suivantes de l'apprentissage (William, 2010). En effet, les informations suscitées par l'évaluation formative doivent être utilisées par l'enseignant et l'élève pour modifier leurs activités. Les ajustements apportés au processus d'enseignement/apprentissage se qualifient comme étant la régulation des enseignements et des apprentissages en train de se faire (Perrenoud, 2001). Selon Scallon (2000, p.16), « l'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage ».

Finalement, Morrissette (2002, p.17) reprend ces deux fonctions dans la définition suivante : « l'évaluation formative des apprentissages se présente globalement comme étant un processus d'évaluation continue ayant pour objet la progression des élèves dans une démarche d'apprentissage et dont les interventions ont pour finalité l'amélioration de cette progression. Ce processus est exclusivement au service de la régulation des apprentissages, régulation qui peut se faire soit par une modification de la démarche d'apprentissage de l'élève, soit par une

modification du contexte pédagogique ». D'après Rey & al. (2007), l'évaluation formative a pour but de modifier une attitude générale plutôt que de combler des lacunes.

L'évaluation formative, dans sa conception élargie, n'est plus définie par sa démarche mais se caractérise par deux fonctions successives qui la distinguent d'autres types d'évaluation. Ces deux fonctions de l'évaluation formative, à savoir la fonction diagnostique et la fonction de régulation, sont développées, respectivement, dans les deux chapitres suivants.

2. Fonction diagnostique de l'évaluation formative

L'évaluation formative est caractérisée dans de nombreuses définitions par sa fonction diagnostique. La notion d'évaluation diagnostique est à l'origine un troisième type d'évaluation que Bloom a ajouté à l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Or, la fonction diagnostique de l'évaluation n'est plus une fonction à part entière. En effet, il y a autant un processus diagnostique dans l'évaluation de régulation que dans l'évaluation d'orientation (De Ketele, 2010). « L'évaluation diagnostique peut servir deux fonctions majeures : d'une part elle peut être utilisée pour déterminer le point de départ pour un enseignement donné et d'autre part elle peut être utilisée pour expliquer les déficiences manifestées par un étudiant i.e. pour déterminer les causes d'un apprentissage déficient » (Nadeau, 1978, p.214). L'évaluation formative se rapporte à cette deuxième fonction de l'évaluation diagnostique.

Avant d'atteindre la fonction de régulation de l'évaluation formative, il est indispensable de passer par la prise d'informations, la fonction diagnostique de l'évaluation formative. Ci-dessous, sont présentées les différentes modalités de prise d'informations et donc les différentes manières de pratiquer l'évaluation formative.

2.1 Types d'évaluation formative

L'évaluation formative peut se présenter de plusieurs manières. Elle peut être autant formelle qu'informelle et s'exercer en continu plutôt que lors de moments spécifiques (Morrissette & Harvey, 2010). Dans un premier temps, l'évaluation formative sera présentée d'un point de vue temporel, selon les moments durant lesquels elle prend place. Ensuite, l'évaluation formative sera présentée selon les modalités formelles ou informelles. Celles-ci seront comparées. Finalement, le feedback qu'engendre la pratique diagnostique de l'évaluation formative sera développé et permettra la transition vers la fonction de régulation, constituant le troisième chapitre de cette première partie.

2.1.1 L'évaluation formative comme évaluation continue ou événement ponctuel

L'évaluation formative peut s'effectuer de manière continue. Autrement dit, l'enseignant peut évaluer à tout moment (lorsqu'un élève prend la parole, pose une question, lors d'exercices, etc.). Tous ces moments dans le processus d'enseignement et d'apprentissage permettent à l'enseignant de recueillir de l'information sur les acquis des élèves (Gérard, 2013). L'évaluation formative peut être continue car elle est interne au processus d'apprentissage, interactive et centrée sur l'apprenant (Petitjean, 1984). Vue comme une évaluation continue, elle permet une régulation continue, tout au long des apprentissages et de l'année scolaire. Selon Perrenoud (1988), l'évaluation formative est une composante presque obligatoire de toute **évaluation continue**. Cependant, toute évaluation continue ne se veut pas formative car toutes les informations recueillies par l'enseignant ne sont pas toujours mobilisées en vue d'une régulation de l'apprentissage. Elles peuvent aussi mener à une régulation des conditions. En résumé, suivant Nadeau (1978), l'évaluation continue englobe l'ensemble des évaluations, de tout type, réalisées sur une période donnée. L'évaluation formative peut également se pratiquer de manière **ponctuelle**, à un moment choisi par l'enseignant. Celle-ci se pratique alors à un moment spécifique du processus d'enseignement et d'apprentissage.

2.1.2 L'évaluation instrumentée et formelle ou l'évaluation intuitive et informelle

L'évaluation formative peut prendre plusieurs formes dans sa mise en œuvre. L'évaluation formative peut revêtir différentes formes : tests traditionnels, portfolio, devoirs, observations, questionnement oral, discussions de classe, projets et tâches complexes, rétroaction par les pairs ou autoévaluation (Morrissette & Harvey, 2010). Bélanger et Lussier (2009) ainsi que Deaudelin & al. (2007) précisent que l'évaluation formative peut être formelle ou informelle.

2.1.2.1 L'évaluation formelle

L'évaluation **formelle** et **instrumentée** s'apparente à des « mini-tests » qui sont pour la plupart du temps planifiés et préparant à d'autres tests (Morrissette & Compaoré, 2012). L'évaluation formative revêt donc d'un caractère volontaire et engagé par l'enseignant pour obtenir une information sur ce que peuvent accomplir les élèves en vue de les interpréter et de mettre en place une régulation. C'est la conception de l'évaluation formative la plus commune chez les enseignants, il en sera question ultérieurement. Or, pratiquer l'évaluation formative ne signifie pas obligatoirement administrer une évaluation instrumentée (Gérard, 2013).

2.1.2.2 L'évaluation informelle

A côté de l'évaluation formelle et instrumentée, il existe une évaluation formative qualifiée d'**informelle**, ou d'**intuitive**. L'évaluation informelle est **non-instrumentée** et non-planifiée. Cette évaluation est spontanée, improvisée et s'exerce en continu durant les activités d'enseignement/apprentissage (Morrissette & Compaoré, 2012). Une perspective interactionniste de l'évaluation formative envisage celle-ci comme une pratique sociale (Morrissette, 2010). Elle est interactive, par la reconnaissance de signes verbaux et non-verbaux entre autres, et s'effectue entre l'enseignant et les élèves mais aussi par les élèves entre eux lors des activités de classe et aboutit à une régulation immédiate. L'évaluation formative non-instrumentée se co-construit dans l'interaction entre l'enseignant et les élèves au cours des activités en classe (Fagnant, Duroisin, & Van Nieuwenhoven, 2014). Elle permet une régulation des activités sur-le-champ, in situ. Elle s'appuie également sur le flot d'observations et d'échanges informels quotidiens avec ou entre les élèves, tout au long des apprentissages (Bélanger et Lussier, 2009). Selon Perrenoud (1988), le principal instrument de toute évaluation formative est l'enseignant engagé dans une interaction avec l'apprenant. L'évaluation informelle consiste à des appréciations et jugements oraux qui ont lieu dans le déroulement d'une séance mais est tout de même une évaluation formative car elle a une fonction de régulation. Ces évaluations imbriquées dans le déroulement du cours sont souvent inconscientes et surviennent lorsque, par exemple, un élève prend la parole, donne une réponse, réalise un exercice, pose une question, etc. L'enseignant fait une sorte d'expertise immédiate à partir des réponses des apprenants qui permet d'apprécier leur degré de maîtrise et de réajuster les activités ou de conseiller les élèves. Pour ce faire, il faut que l'enseignant soit attentif aux comportements des apprenants (Boissard, 2016). Perrenoud (1991) parle « d'observation formative » qui permet de se détacher de l'idée d'une évaluation formative instrumentée et ponctuelle. L'observation serait alors au service de la régulation des apprentissages et de l'action didactique (Meunier, 2015). Cependant, l'observation ne suffit pas. Il est nécessaire que celle-ci soit suivie d'une intervention en fonction des besoins.

Selon Morrissette et Compaoré (2012), l'évaluation formative intuitive aurait plutôt comme objet le processus d'apprentissage que son produit. Cette idée est rejointe par Mottier Lopez (2015) pour qui l'évaluation formative est avant tout processuelle. Cela est notamment dû au fait que certains apprentissages résistent aux évaluations instrumentées et doivent donc être évalués durant le processus d'apprentissage.

Sa pratique improvisée dépend du contexte mais repose également sur une partie prévisible. L'interaction a un caractère plus ou moins stable et fréquent. Tout un système de conventions, s'exprimant en termes d'attentes mutuelles et d'obligations mutuelles, régule l'interaction. L'évaluation formative non-instrumentée serait donc un lieu privilégié pour la négociation du contrat pédagogique¹ en classe où la relation entre l'enseignant et l'élève en est l'élément nodal.

2.1.2.3 Comparaison entre l'évaluation formelle et informelle

Il semblerait que « l'évaluation formative planifiée est davantage conçue telle une pratique visant la régulation des apprentissages auprès de l'ensemble du groupe-classe, alors que l'évaluation formative interactive est plutôt conçue telle une pratique visant la régulation différenciée des apprentissages de chacun des élèves » (Morrisette & Harvey, 2010, p.17). Boissard (2016) constate que lorsque l'évaluation informelle est collective (ou holistique), celle-ci peut être trompeuse car elle peut établir un amalgame entre les acquis de la classe et ceux des élèves sans tenir compte de l'hétérogénéité de la classe. Une évaluation individuelle semble donc nécessaire. Un autre danger de l'évaluation intuitive réside dans son aspect subjectif, voire arbitraire, et empreint d'une relation affective qui pourrait ne pas donner des informations suffisamment fiables pour une régulation efficace (Perrenoud, 1978 ; Morrisette & Harvey, 2010 ; Boissard, 2016).

D'après Leung & Mohan (2004), le cycle que représente l'évaluation formative informelle se déroule en quatre étapes. Tout d'abord, l'enseignant établit une tâche d'évaluation pour les élèves, décrivant ce qu'ils doivent faire. Ensuite, les étudiants font la tâche. Troisièmement, l'enseignant évalue le travail des élèves. Finalement, l'enseignant soutient le travail des élèves. Selon les auteurs, l'évaluation formelle suivrait les trois premières étapes mais sans équivaler pour la dernière. L'évaluation formelle serait, selon les auteurs, orientée vers le produit, contrairement à l'évaluation informelle, orientée vers le processus. L'évaluation formelle consiste habituellement uniquement à indiquer si les réponses sont bonnes ou fausses. L'évaluation informelle permet davantage de guider le processus.

Selon Allal & Laveault (2009, p.102), « l'évaluation-soutien d'apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges,

¹ « Les processus psychiques intra et intersubjectifs qui fondent et ordonnent les modes d'organisation et de transmission des connaissances » (Filoux, 1974, p.67).

démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours ». Cette citation met en avant le côté interactif de l'évaluation formative, à travers l'observation et les échanges, individuels ou collectifs. Les auteurs déclarent que bien que des tests ou des tâches puissent être sources d'information, leur utilisation trop fréquente en ferait des « évaluations micro-sommatives ». De ce fait, le recours à l'observation et aux formes variées d'échange est important pour assurer la visée formative de l'évaluation. L'évaluation formative est un moyen et non un but.

Mottier Lopez (2015) rejoint Allal & Laveault (2009) en disant qu'il ne faut pas réduire l'évaluation formative à des tests. Toute manifestation (orale, écrite et non verbale) est susceptible de fournir de l'information, y compris dans des activités qui n'ont pas une fonction directement évaluative. L'évaluation formative se trouve ainsi intégrée dans chaque situation didactique, tout au long des séquences d'enseignement et des activités d'apprentissage. Les feedbacks sont donc omniprésents en classe lors de réponses ou propositions des élèves. Selon Perrenoud (1998), l'évaluation formative informelle permet de tirer parti de la capacité qu'ont les êtres humains à gérer la complexité d'une façon qu'aucun instrument ne saurait faire. Mottier Lopez (2015) encourage une diversification des moyens d'évaluation, tant formelle qu'informelle.

2.2 Feedback

Si la régulation permet d'ajuster l'enseignement à la suite d'une évaluation formative, c'est parce que celle-ci fournit des informations à l'enseignant et à l'élève sur le niveau d'atteinte des objectifs. Selon Grangeat (2014), l'évaluation formative aide aux apprentissages lorsqu'elle produit de l'information que les enseignants et les élèves peuvent utiliser comme un feedback, comme un retour, pour se situer eux-mêmes et pour modifier les activités dans lesquelles ils sont engagés. Ces informations recueillies par l'évaluation formative permettent un feedback. Lepareur & Grangeat (2018) définissent le feedback comme étant l'information fournie par une source concernant les aspects d'une performance ou d'une compréhension. Selon Black et Wiliam (1998, p.7), l'évaluation formative « englobe l'ensemble des activités entreprises par les enseignants ou les élèves qui donnent des informations susceptibles d'être utilisées comme feedback pour modifier les activités d'enseignement et d'apprentissage dans lesquelles ils sont engagés ». Le feedback n'est pas une simple information relative aux performances des élèves mais doit orienter les actions de l'enseignant et de l'élève (Wiliam, 2010). De plus, les feedbacks doivent être appropriés par l'élève (Allal & Laveault, 2009). En effet, Lepareur & Grangeat (2018) insistent sur la double visée du feedback : informer, d'une

part, les enseignants afin d'ajuster les objectifs proposés aux élèves et, de l'autre, aider les élèves à prendre les dispositions nécessaires en vue d'améliorer leur compréhension ou leurs compétences. La régulation, permise par les feedbacks, est développée ci-dessous.

3. Fonction de régulation

Au-delà de sa fonction diagnostique, l'évaluation formative a une fonction de régulation. Allal (1979) a introduit dans le monde francophone, la notion de régulation, associée à l'évaluation formative, comme un ajustement en cours de processus. La régulation est d'ailleurs considérée comme une composante essentielle de l'évaluation formative (Allal et Mottier Lopez, 2005). L'évaluation formative ne se limite, en effet, pas au bilan des acquis mais doit œuvrer à la différenciation et à la régulation des pratiques (Fagnant & al., 2014). Selon Perrenoud (1991), la fonction de l'évaluation formative est de soutenir la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage à l'intérieur d'un cursus scolaire. Perrenoud (1998, p. 88) définit la régulation comme « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et des interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise ».

Selon Scallon (1988), la régulation peut avoir deux objets : d'une part, la progression de chaque étudiant et d'autre part, la pédagogie elle-même, c'est-à-dire la situation d'apprentissage ou le rythme. Différentes formes de régulation sont envisageables. Celles-ci sont présentées dans la partie ci-dessous.

3.1 Types de régulation

Allal (1979) a établi une distinction entre trois formes de régulation associées à l'évaluation formative en fonction du moment durant lequel elles sont mises en œuvre dans le processus d'enseignement/apprentissage : la régulation interactive, la régulation rétroactive et la régulation proactive.

La **régulation proactive** intervient lorsque l'enseignant ajuste la planification des activités d'apprentissage pour prendre en compte les différences entre élèves et les besoins détectés. La régulation proactive est associée à la différenciation de l'enseignement en fonction des besoins des apprenants, plutôt que de se centrer sur la remédiation des difficultés d'apprentissage.

La **régulation interactive** a lieu quand l'évaluation formative consiste à des mises au point continues fondées sur des interactions de l'élève avec les autres composantes de la situation (l'enseignant, les autres élèves, le matériel) qui permettent une autorégulation de l'apprentissage, durant les activités d'apprentissage. La régulation fournit des feedbacks par le biais d'échanges informels, entremêlés d'observations et de discussions dans chaque phase d'enseignement. Les échanges et les dialogues entre enseignant et élèves donnent souvent place à des régulations interactives (Mottier Lopez, 2015).

La **régulation rétroactive** a lieu à la suite d'une évaluation formative réalisée à la fin d'une phase d'enseignement. Elle permet l'identification des objectifs atteints ou non atteints par chacun des élèves, souvent à l'aide d'une évaluation formelle. Le feedback produit par l'évaluation amène l'enseignant à modifier ses interventions selon les difficultés d'apprentissage observées. La régulation rétroactive rejoint la notion de remédiation dans la conception initiale de l'évaluation formative de Bloom.

Les activités d'apprentissage peuvent combiner ces trois formes de régulation. Les régulations interactives seront plutôt fondées sur des démarches d'évaluation informelle (observation, discussion). Des évaluations plus formelles, structurées (contrôles, productions écrites, examens oraux) prendront place en vue d'une régulation rétroactive des difficultés qui n'ont pas pu être surmontées par les régulations interactives informelles. En ce qui concerne la régulation proactive, celle-ci prend en compte l'ensemble des informations disponibles afin d'adapter les futures activités d'enseignement aux besoins des élèves. La différenciation pédagogique est planifiée.

Il convient ici de revenir brièvement sur la distinction entre remédiation et régulation. Si le deuxième concept a progressivement remplacé le premier dans la notion d'évaluation formative, Allal & Mottier Lopez (2005) décrivent la remédiation comme un « feedback + correction » alors que la régulation se conçoit plutôt comme « feedback + adaptation ». La remédiation correspond à la régulation rétroactive. Cette conception correspond à la conception initiale de Bloom de l'évaluation formative. La régulation, quant à elle, reprend les pratiques proactives, interactives et rétroactives. La prise en compte de ces trois modalités de régulation correspond à la conception élargie de l'évaluation formative.

Perrenoud (1998) précise la distinction à effectuer entre la régulation des activités et la régulation des processus d'apprentissage. La régulation des activités des élèves est relativement facile à valider, puisque l'enseignant observe immédiatement les effets de ses interventions. Le

métier d'enseignant consiste, dans une large mesure, à organiser, contrôler, aiguiller l'activité des élèves. La question est de savoir si la régulation des activités garantit la régulation des processus d'apprentissage. En effet, « la régulation des apprentissages passe par une régulation des processus cognitifs, qui n'est elle-même qu'indirectement maîtrisable et prévisible. En jouant sur les situations et les activités, au mieux, l'enseignant espère induire des régulations des processus cognitifs et, en dernière instance, à travers elles, des processus d'apprentissage » (Perrenoud, 1998, p.89). Il convient tout de même de préciser que toute interaction entre le maître et les élèves qui produit des effets de régulation ne peut être assimilée à une démarche d'évaluation formative. L'évaluation formative nécessite de la régulation, mais elle ne l'épuise pas.

Dumortier (2011) parle de gestes de régulation « en ligne ». Cette locution désigne ces gestes qui manifestent la prise de conscience, à l'entame ou dans le cours même des échanges, d'un nécessaire ajustement des gestes d'enseignement aux particularités de la situation didactique et aux aléas de l'interaction. Or, au geste professionnel du professeur par lequel ce dernier s'adapte à une représentation circonstancielle des élèves en général, chacun de ceux-ci peut répondre ou non par un geste d'apprenant, convenant à l'occasion, complétant celui de l'enseignant et sans lequel il n'est pas d'appropriation du contenu disciplinaire possible.

Selon Perrenoud (1998), on peut conceptualiser et analyser le processus de régulation à travers les travaux sur la différenciation et la didactique disciplinaire. Ces deux points constituent les chapitres ci-dessous, précédés par un éclaircissement sur l'autorégulation.

3.2 Autorégulation

D'après Rey & al (2004), l'évaluation formative a une double fonction : permettre à l'enseignant de réguler les processus d'apprentissage des élèves et permettre à l'apprenant de prendre conscience de ses processus d'apprentissage au regard de ses performances. L'évaluation formative, dans sa conception élargie, confère un rôle actif à l'élève et n'est plus exclusivement sous le contrôle de l'enseignant (Deaudelin & al., 2007).

Selon Perrenoud (1993), l'élève est le premier destinataire de l'évaluation formative qui, conséquemment, doit l'impliquer activement dans la régulation de ses apprentissages par le moyen de démarches d'**autoévaluation**, de jugement critique, d'évaluation mutuelle entre pairs, d'échanges en groupe, de co-évaluation entre l'enseignant et l'élève et d'**autorégulation**. Trois modalités d'implication de l'élève dans l'évaluation sont définies par Allal (1999) :

l'autoévaluation au sens strict, l'évaluation mutuelle entre pairs et la co-évaluation stipulant une confrontation des évaluations réalisées par l'enseignant et par l'élève.

L'idée d'évaluation formative systématise un fonctionnement où l'enseignant observe les apprenants, essaye de comprendre leurs fonctionnements et ajuste de façon plus systématique et individualisée ses interventions pédagogiques et les situations didactiques qu'il propose, tout cela dans l'espoir d'optimiser les apprentissages. « Cette conception se situe ouvertement dans la perspective d'une régulation prise en charge par l'enseignant, dont la tâche serait d'estimer à la fois le chemin déjà parcouru par chacun et celui qui reste à parcourir, aux fins d'intervenir pour optimiser les processus d'apprentissage en cours » (Perrenoud, 1993, p.33).

La régulation par l'enseignant n'est qu'une des régulations possibles. La régulation des processus d'apprentissage peut aussi naître des interactions entre élèves ou encore surgir de l'activité métacognitive de l'apprenant, lorsqu'il prend conscience de ses erreurs ou de sa façon d'affronter les obstacles. Partant du postulat constructiviste que c'est l'individu en personne qui apprend, toute régulation n'est en dernière instance qu'autorégulation. En effet, pour qu'une régulation devienne effective, il est nécessaire que celle-ci ait été, d'abord, assimilée par le sujet. Dans ce cas, le feedback doit fournir des informations relatives à la performance et à l'écart avec les buts à atteindre pour permettre à l'élève de s'autoréguler (Lepareur & Grangeat, 2018). L'information recueillie doit fournir un feedback à l'élève afin qu'il active des processus internes et autorégule ses apprentissages, bien que l'enseignant doive aussi y être impliqué (Deaudelin & al., 2007). La régulation de l'enseignement doit aboutir à la régulation des apprentissages. La régulation des processus d'apprentissage c'est « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise » (Perrenoud, 1993, p.34).

« S'il y a autorégulation, c'est en partie parce que l'individu se trouve placé dans des situations de communication qui le confrontent à ses propres limites et le poussent dans le meilleur des cas à les dépasser » (Perrenoud, 1993, p.44). La communication serait donc un moteur de l'autorégulation. La communication passerait par une régulation interactive avec une observation et une intervention en situation, lorsque la tâche n'est pas achevée, permettant au maître d'interférer avec les processus de pensée et de communication en cours. L'enseignant

intervient donc lors de la construction même des connaissances. Cette intervention « en temps réel » demande une collaboration entre didactique et évaluation formative (Perrenoud, 1993).

3.3 De la régulation à la différenciation

Dans le **décret « Missions »** de 1997, l'évaluation formative est prescrite dans le même paragraphe que la pédagogie différenciée. Ces deux pratiques permettraient à chaque élève de progresser à son rythme. Les travaux francophones à propos de l'évaluation formative sont étroitement liés à la **différenciation** de l'enseignement autour d'un concept intégrateur : la régulation individualisée des apprentissages (Perrenoud, 1998). Selon Perrenoud (1988), bien que celle-ci soit encore fort marginale, l'évaluation formative n'est possible que dans une pédagogie différenciée. Il déclare dans le même temps que chaque enseignant s'adapte, un tant soit peu, à ses élèves et pratique donc une évaluation formative. La pédagogie différenciée est alors vue comme un aspect possible de la régulation. Selon Fagnant & al. (2014), l'évaluation formative constitue un élément clé de la différenciation pédagogique. L'évaluation formative serait alors au service de la régulation des apprentissages et de l'action didactique. Cependant, ça ne suffit pas. Il est nécessaire que celle-ci soit suivie d'une intervention en fonction des besoins. Pour Perrenoud (1991), l'observation formative est donc indissociable d'une différenciation de l'enseignement. Cette différenciation n'étant possible qu'à la suite d'une observation individualisée.

Pour sa part, Legrand (1986, p.38) présente la différenciation pédagogique comme « une activité de diagnostic et d'adaptation prenant en compte la réalité et la diversité des publics ». Cette définition rappelle celle de l'évaluation formative, comprenant la fonction diagnostique et la fonction de régulation. Le lien entre évaluation formative et différenciation pédagogique semble établi. En accord avec Legrand (1986) qui définit la différenciation comme une activité, nous parlerons, dorénavant, de pratiques de différenciation. Selon Nootens, Morin & Montesinos-Gelet (2012), la différenciation pédagogique peut s'appliquer à la fois aux **structures** organisationnelles, aux **processus** d'enseignement-apprentissage, aux **contenus** d'apprentissage et aux **productions** des élèves.

Selon Cèbe & Goigoux (1999), la plupart des enseignants ne centrent pas leurs interventions sur la régulation du fonctionnement intellectuel mais sur celle des comportements sociaux. Les élèves « en difficultés » deviennent plus dépendants à l'adulte. Ils adoptent alors une attitude d'attente de l'adulte. Celui-ci aurait alors tendance à donner à ces élèves des tâches simplifiées et à moins les solliciter, ce qui aurait pour conséquence d'accroître les inégalités

d'apprentissage. Ce phénomène est ce que Bocchi (2014) appelle de la différenciation passive. Celle-ci se caractérise par le fait que les enseignants n'aient pas pleinement conscience qu'ils la pratiquent. A cette différenciation passive, s'ajoute souvent de la différenciation active qui aurait le même fonctionnement, mais pratiqué consciemment, que celui de la différenciation passive. Cette dernière ne permettrait pas aux élèves de se confronter aux enjeux de savoir. Ces pratiques de différenciation ne constituent pas des régulations efficaces et alimentent les inégalités de départ.

Perrenoud (1993) se positionne par rapport aux types de régulation. Il prône une prise en compte de la diversité qui doit déboucher sur des techniques d'individualisation et de différenciation des tâches, des évaluations, des prises en charge, etc. car la régulation ne peut se faire comme si tout le monde était à égal distance de l'objectif. Il serait donc préférable selon lui de mener une régulation proactive pour une attribution différenciée à des situations didactiques adéquates. De plus, selon Perrenoud (1993), dans « une pédagogie de rêve », les régulations seraient essentiellement interactives et peu rétroactives. Or, selon lui, l'évaluation formative prendrait principalement place dans les classes sous la forme d'une régulation rétroactive.

3.3.1 Hétérogénéité

Nootens & al. (2012) précisent aussi que la différenciation pédagogique ne relève pas que d'une solution à la problématique des élèves « en difficulté », mais comme une solution à toute l'**hétérogénéité** de la classe. Leutenegger & Quilio (2013) proposent d'analyser le concept d'hétérogénéité d'un point de vue didactique. Le **contrat didactique différentiel** permettrait d'analyser le fonctionnement des interactions et l'articulation entre le traitement individuel des différences entre élèves et le traitement collectif par l'enseignant. La didactique comparée postule la nécessité de distinguer des positions différentielles dans ce collectif. La notion de contrat didactique différentiel est assez générique pour décrire l'action enseignante et les effets différenciés sur les apprentissages des élèves (Leutenegger & Schubauer-Leoni, 2002). Il semblerait que des formes d'interactions différenciées en classe puissent mener à de la différenciation (Cèbe & Goigoux, 1999).

Selon Sensevy & al. (2002), prendre en compte l'hétérogénéité, c'est ne pas se résoudre à « l'indifférence aux différences ». Prendre en compte les différences entre élèves suppose une très grande attention du professeur à un certain nombre de dimensions que nous pourrions considérer comme des nécessités de la relation didactique. Selon les auteurs, la différenciation

est le fruit de techniques au moyen desquelles le professeur s'adresse différemment aux élèves en fonction de ce qu'il sait (ou pense savoir) d'eux, et de l'évaluation que le professeur produit du « niveau cognitif » de la classe. Ils postulent que la description de ces techniques de différenciation ordinaire est fondamentale pour la compréhension du travail professoral.

3.4 Approche didactique

Les travaux francophones à propos de l'évaluation formative sont étroitement liés aux travaux des **didactiques des disciplines** (Perrenoud, 1998) autour du concept de la régulation des apprentissages. Allal, Bain et Perrenoud (1993) introduisent l'idée d'une prise en considération des contenus des savoirs enseignés dans l'évaluation formative. L'évaluation formative est ainsi théorisée par la didactique et plus uniquement par la docimologie. Selon Fagnant & al. (2014), pour que se développent des évaluations réellement au service des apprentissages, les évaluations formatives doivent prendre en compte le **contenu**. Pour permettre un diagnostic de qualité, ce dernier doit se faire avec une prise en compte effective des spécificités des contenus évalués et des processus mentaux à l'œuvre pour accomplir les tâches proposées. Selon les auteurs, il est tout autant indispensable que le versant régulation prenne en compte les contenus pour développer un processus régulateur véritablement au service des apprentissages. Lepareur & Grangeat (2018) rejoignent cet avis en prônant une adaptation des modalités d'évaluation en fonction des tâches et objectifs afférents. Les contenus des disciplines scolaires déterminent les moyens d'évaluation formative (Mottiez & Laveault, 2008). Or, selon Perrenoud (1993), dans la pratique, les modèles de différenciation et d'évaluation formative ne tiennent pas vraiment compte des contenus disciplinaires.

Selon Sensevy (2006), que l'action soit modelée par le savoir ne signifie pas pour autant qu'une description générique de l'action didactique soit impossible ou néfaste. L'évaluation formative peut être envisagée comme une action didactique. Celle-ci est une action organiquement relationnelle, entre professeur, élèves et savoirs que l'on doit décrire comme une action conjointe (Sensevy, 2006). L'action didactique, centrée sur le savoir, amène à étudier comment les interactions entre professeurs et élèves sont modelées par le savoir. Un outil théorique pour appréhender ces interactions est le **contrat didactique** (Brousseau, 1998), qu'on peut caractériser comme un système d'attentes, entre le professeur et les élèves, à propos du savoir. Selon Lepareur & Grangeat (2018), favoriser l'autorégulation implique un contrat didactique qui laisse aux élèves la responsabilisation et la validation de leurs réponses. En effet, apprendre consiste à rompre avec le contrat didactique (Sensevy & Mercier, 2007).

3.5 Synthèse

En guise de conclusion de ces trois premiers chapitres traitant de la conceptualisation de l'évaluation formative, et avant de passer au quatrième chapitre du cadre théorique, concernant les conceptions et pratiques de l'évaluation formative, sont présentées les cinq stratégies mises en place lors de la pratique d'une évaluation formative selon Wiliam (2010). Ceci a un double emploi : premièrement, ces stratégies permettent de résumer les principales caractéristiques de l'évaluation formative et deuxièmement, elles seront un outil méthodologique d'analyse de la pratique enseignante d'évaluation formative.

3.5.1 Stratégies d'évaluation formative

Selon Wiliam (2010), lors de la pratique de l'évaluation formative, cinq stratégies génériques sont mises en place. La classification des **cinq stratégies d'évaluation formative** est un modèle qui synthétise les principaux éléments constitutifs d'une pratique d'évaluation formative (Wiliam, 2007). La catégorisation s'effectue en considérant à la fois le rôle de l'enseignant, des apprenants et de leurs pairs dans le processus évaluatif interactif. La mise en œuvre de ce modèle peut varier d'une classe à l'autre, d'une discipline à l'autre et d'un enseignant à l'autre, en fonction du contenu enseigné et du style d'enseignement, et ce, afin de prendre en compte les besoins différenciés des élèves. La caractérisation des pratiques d'évaluation formative constitue un enjeu de recherche important lorsque les études visent à étudier leurs effets sur les apprentissages des élèves (Lepareur & Grangeat, 2018).

Premièrement, il s'agit de « clarifier, communiquer et comprendre les intentions d'apprentissage et les critères de réussite ». Autrement dit, il s'agit des buts et des sous-buts explicités par l'enseignant. Lepareur & Grangeat (2018) ont relevé que la majorité des enseignants explicitent fréquemment les buts de l'activité, mais que cela ne s'accompagne pas nécessairement d'une explicitation des critères de réussite et des enjeux. Deuxièmement, il s'agit de « concevoir des activités de classe qui produisent des données sur les acquisitions ». Cela permet à l'enseignant et aux élèves d'évaluer l'état actuel des élèves. Une étude de Lepareur & Grangeat (2018) montre que les enseignants différencient le type d'information recueillie quant à l'état actuel des élèves en fonction de ce qu'ils voient du travail des élèves et de l'anticipation de leurs difficultés. Troisièmement, il s'agit de « donner un feedback qui aide les apprenants à progresser ». Quatrièmement, il s'agit « d'inciter les élèves à devenir des personnes ressources l'un pour l'autre » en responsabilisant les élèves. Finalement, il s'agit « d'encourager les élèves à s'approprier leur apprentissage » en incitant aux échanges entre

pairs (p.160). Ces stratégies synthétisent les principaux éléments constitutifs d'une pratique d'évaluation formative.

En résumé, l'évaluation formative consiste à créer des informations qui vont servir de feedback pour permettre une régulation de l'apprentissage. Le concept d'évaluation formative comme étant une évaluation au service de l'apprentissage se trouve ici présenté. Mais comment se traduit ce concept d'évaluation formative dans les pratiques et dans les conceptions des enseignants?

4. Pratiques et conceptions de l'évaluation formative

Dans ce dernier chapitre, l'évaluation formative est présentée comme une prescription légale. Ensuite, les résultats d'études empiriques réalisées en francophonie à propos des **pratiques** et des **conceptions** de l'évaluation formative sont présentés.

4.1 L'évaluation formative dans le décret mission

Dans le **décret** définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental de la communauté française de Belgique de 1997, l'évaluation formative est définie comme une « évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation » (p.4).

Si l'évaluation formative est décrite dans le décret c'est parce qu'elle constitue une prescription. Celle-ci se retrouve dans l'article 15 qui mentionne que « chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée » (p.8). Au-delà de la prescription, cet article nous permet de situer l'évaluation formative : elle permettrait à chacun de progresser à son rythme et elle est mentionnée aux côtés de la pédagogie différenciée. Le lien entre évaluation formative et pédagogie différenciée, développé précédemment, se retrouve dans le décret. Il est intéressant de constater également que le « Décret-missions » ne parle pas, en revanche, d'évaluation certificative ou sommative.

Cependant, Mougnot & Dugas (2014) déclarent que les pratiques d'évaluation évoluent peu, même si les recommandations officielles et la recherche invitent à faire autrement. Selon Perrenoud (1991), bien que l'idée d'évaluation formative ne soit pas neuve, elle reste difficile

à mettre en place dans les classes. L'évaluation formative subit un malentendu (dont il a été question ci-dessus). Or, pour qu'une évaluation soit formative, il faut qu'elle soit un outil de régulation qui permet de faire le point sur la distance à parcourir et de choisir le meilleur chemin pour atteindre les objectifs, à un moment où on peut encore agir. Cependant, selon Perrenoud (1991), l'évaluation formative et la différenciation de l'enseignement ne sont pas entrés dans nos mœurs.

Fabre (2006) souligne que l'activité professionnelle n'est jamais le reflet de la prescription. Dans le prolongement de cet écart entre prescription et réalisation effective des enseignants, Leplat (1986, p.11) dit que « l'activité dépend des caractéristiques de l'individu qui l'exécute ». Quelles sont les caractéristiques des enseignants qui pratiquent l'évaluation formative ? Autrement dit, quelles sont leurs conceptions relatives à l'évaluation formative ? Les études s'intéressant aux conceptions des enseignants sont présentées ci-après.

4.2 Savoir-faire en matière d'évaluation formative

En partant des travaux de Schön (1983) sur le savoir construit dans l'expérience pratique du quotidien, Morrissette, Nadeau & Harvey (2011) ont établi une **typologie du savoir-faire enseignant** en matière d'évaluation formative par une conceptualisation des savoirs de terrain d'enseignants. Ce savoir de terrain est « un savoir dans l'exercice pratique qui serait «caché» dans leur agir, implicite dans leurs actions et dans la compréhension des situations avec lesquelles ils ont à composer et dont leur travail quotidien dépend » (Morrissette et al., 2011, p.9). Cette typologie peut se décliner en six catégories : des savoirs stratégiques, des savoirs sur le processus de travail, des savoirs sur les conditions de la pratique, des savoirs sur les relations, des savoirs sur la posture et des savoirs théoriques.

Les **savoirs stratégiques** se rapportent à ce que les enseignants mettent en place dans leur classe, de manière prévue, pour évaluer l'apprentissage des élèves et intervenir. Ces manières de faire sont quotidiennes et planifiées. Les **savoirs sur le processus de travail** se rapportent à la régulation de l'enseignement dans l'action. Ces manières de faire sont informelles, imprévues et interviennent lorsque l'enseignant juge une situation problématique et nécessitant une intervention immédiate. Les **savoirs sur la condition de la pratique** se rapportent aux circonstances jugées nécessaires par les enseignants afin de pouvoir mettre en œuvre l'évaluation formative au regard des apprentissages ciblés et de l'intervention à poser. Les **savoirs sur les relations** sont les modes d'interaction avec les autres acteurs impliqués dans le processus d'évaluation formative. Il s'agit donc de la coordination entre tous les

intervenants impliqués dans l'évaluation de l'élève. Les **savoirs sur la posture** impliquent les manières de faire concernant le rapport de l'enseignant aux élèves. Les différentes postures adoptées par l'enseignant varient et induisent une conception du rôle de l'élève. L'enseignant peut adopter une posture d'accompagnateur, de conseiller, une posture directive ou un positionnement en retrait. Les **savoirs théoriques** sont les principes pédagogiques qui orientent les manières, des enseignants, de faire l'évaluation formative, issus de l'expérience pratique et sur lesquels s'appuyer pour agir.

4.3 Conceptions relatives à l'évaluation formative

L'évaluation formative a été conceptualisée, définie, et différentes formes d'évaluation formative et de régulations ont été présentées dans les chapitres précédents. Il convient de se demander ici, quel type d'évaluation formative prend place dans les classes. Dans bon nombre de recherches relatives à la pratique enseignante de l'évaluation formative, la méthodologie utilisée est le questionnaire ou l'entretien. Les données relatives à la pratique enseignante relèvent plutôt des conceptions en matière d'évaluation formative plutôt que de pratiques effectives. Ces conceptions sont présentées ci-dessous.

4.3.1 Conceptions des enseignants relatives à l'évaluation

Selon Younes & Gaime (2012), bien que l'évaluation formative soit favorable à l'apprentissage, il semblerait que l'évaluation formative reste peu utilisée dans l'enseignement. Les auteurs relatent que certains chercheurs jugent même que les pratiques d'évaluation formative sont souvent « pauvres ». Le fait que l'évaluation formative soit peu pratiquée peut se comprendre au regard des conceptions des enseignants par rapport à l'évaluation au sens large. Issaieva & Crahay (2010) et Younes & Gaime (2012) ont mené des recherches, dans l'enseignement primaire et secondaire en France, sur les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation.

Issaieva & Crahay (2010) déclarent que les enseignants attribuent des fonctions plurielles à l'évaluation. Il convient de noter que selon Issaieva & Crahay (2010), ces conceptions ne sont pas influencées par les disciplines scolaires pour lesquelles elles sont pratiquées. Ames (1992) met notamment en évidence des pratiques évaluatives distinctes : des pratiques évaluatives de type formatif et des pratiques évaluatives de type normatif. Les premières consisteraient à l'encouragement des élèves en cas de difficultés, à l'ajustement de l'enseignement et à une visée de régulation de l'apprentissage. Les secondes visent à évaluer la capacité des élèves, à pénaliser l'erreur et à hiérarchiser les performances des élèves.

Cependant, il semblerait qu'une conception normative de l'évaluation soit dominante chez les enseignants. En effet, selon l'étude de Younes & Gaime (2012, p.5), pour les enseignants, « l'évaluation permettrait d'abord de situer les élèves les uns par rapport aux autres et de leur indiquer leur niveau, voire leur valeur dans une discipline ». L'évaluation ne permettrait pas uniquement de mesurer le niveau des élèves mais aussi leur investissement, leur engagement scolaire et leur motivation. Si les enseignants distinguent les différentes fonctions de l'évaluation et reconnaissent l'importance de ces différentes fonctions, ceux-ci font davantage référence, spontanément, à une « évaluation de l'apprentissage » qu'à une « évaluation pour l'apprentissage » (Fagnant, Goffin, & Dionne, 2017).

4.3.2 Conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative

En ce qui concerne les représentations des enseignants de l'évaluation formative (Younes & Gaime, 2012), les enseignants montrent très peu de connaissances à son propos mais soulignent principalement son côté encourageant pour l'élève. Il semblerait que la pratique de l'évaluation formative des enseignants ait pour but d'encourager et/ou faire progresser les élèves en optimisant l'apprentissage (Mougenot & Dugas, 2014). Selon Gerard (2013), l'utilisation de l'évaluation pour motiver est très répandue, elle constituerait le seul moyen pour motiver les élèves alors que, plus souvent, l'évaluation dé motive les élèves.

Cependant, selon Issaieva & Crahay (2010, p.51), dans leur étude sur les conceptions des enseignants du primaire en France, « en ce qui concerne la visée formative de l'évaluation, les enseignants distinguent une fonction diagnostique et une fonction régulatrice. Pour eux, donc, l'évaluation peut servir à diagnostiquer les difficultés d'apprentissage des élèves et viser à installer un processus régulateur de l'enseignement dans le but d'aider les élèves ». Les enseignants caractérisent donc l'évaluation formative par ses deux fonctions. Goffin, Renson & Fagnant (2014, p.2) mettent cependant en garde face à cette apparente « prégnance de la fonction formative dans ce type d'enquête qui pourrait s'expliquer par une possible désirabilité sociale conduisant les enseignants à opter par complaisance pour les propositions allant en ce sens, et ceci même s'ils ne mettent pas fréquemment cette pratique en œuvre dans leurs classes ». Il semblerait que les enseignants soient conscients que ce type d'évaluation soit prôné dans le système scolaire. Les enseignants « marqueraient donc un accord de principe avec les propositions relatives à l'importance de pratiquer différentes modalités d'évaluation formative pour soutenir les apprentissages des élèves, et ce, quelles que soient en réalité leurs conceptions profondes sur ces questions » (Fagnant et al., 2017, p.4).

4.3.3 Difficultés de mise en œuvre

Dans une recherche s'intéressant aux conceptions des enseignants et futurs enseignants en matière d'évaluation, Fagnant et al. (2017) déclarent que les enseignants reconnaissent volontiers l'intérêt de l'évaluation formative pour soutenir l'apprentissage des élèves, tout en indiquant que les retombées dans les classes sont pourtant limitées. Ci-dessous sont présentées les raisons évoquées dans différentes recherches concernant les difficultés de mise en œuvre de l'évaluation formative.

Au regard de ces conceptions, Younes & Gaime (2012) identifient des handicaps perçus à la pratique de l'évaluation formative. Tout d'abord, il semblerait que les enseignants aient peur de tromper les élèves quant à la réalité de leur niveau. Cette difficulté s'inscrit dans une conception de l'évaluation formative comme étant principalement encourageante. Une autre difficulté à la mise en place d'évaluations formatives réside dans un « manque de culture de l'évaluation formative au niveau des élèves, des enseignants et de la société » (Younes & Gaime, 2012, p.9). L'évaluation serait perçue par les élèves comme étant sans importance et comme une faiblesse par les enseignants. De plus, les enseignants considèrent que la pratique de l'évaluation formative est une surcharge de travail, exigeante en temps et en énergie, et que les conditions sont difficiles pour la mettre en place (OCDE, 2006). Cette difficulté s'inscrit dans une idée que l'évaluation nécessiterait un accompagnement individuel par la suite. Les enseignants présentent aussi des difficultés à interpréter et à analyser les réponses des élèves ou à évaluer leur raisonnement. Ceci est appuyé par Moldoveanu & al. (2016) qui rapportent que, de façon générale, les enseignants s'accordent pour affirmer que la différenciation pédagogique est nécessaire et utile, même si plusieurs contraintes et obstacles la rendent difficile à mettre en place.

Selon Younes & Gaime (2012), la méconnaissance théorique de l'évaluation formative pourrait être imputable à un manque de formation professionnelle des enseignants. D'après Goffin et al. (2014), la séparation entre évaluation « sommative » et formative se révèle ainsi dans la pratique, moins effective qu'elle ne le semblait puisque ces deux modalités se trouvent finalement intriquées. Les enseignants différencient peu l'évaluation formative de l'évaluation sommative dans leurs pratiques, ils mêlent les deux fonctions. Les enseignants auraient donc une certaine méconnaissance théorique de l'évaluation formative et mettraient celle-ci en œuvre selon une démarche sommative.

4.3.4 Conceptions des futurs enseignants

L'hypothèse d'une méconnaissance théorique de l'évaluation formative, due à la formation, peut être éclairée par une étude de Goffin et al. (2014) sur les conceptions des futurs enseignants. En effet, certaines conceptions s'accordent avec celles des enseignants en fonction alors que, pour Boraita et Issaieva (2013), les conceptions en matière d'évaluation des jeunes enseignants en formation sont différentes de celles des enseignants en activité.

Dans une étude de Goffin et al. (2014), il ressort que les futurs enseignants font référence à la fonction formative de l'évaluation. De plus, une grande partie d'entre eux y associent une visée diagnostique et une visée de régulation. Ce dernier concept qu'est la régulation est plus souvent associé à l'évaluation formative que ne l'est le concept de remédiation, qui est considéré comme relevant davantage de la conception classique de l'évaluation formative.

La fonction de régulation mentionnée par les futurs enseignants marque une conception élargie de l'évaluation formative et non une conception classique de celle-ci. Cependant, bien que la notion de régulation soit ancrée, celle de régulation interactive ne semble pas encore dominante dans leurs conceptions de l'évaluation formative.

L'étude de Fagnant & al. (2017), sur les conceptions des futurs enseignants du secondaire en Belgique, et relatives à l'évaluation formative, conclut que bien que les futurs enseignants reconnaissent les fonctions certificatives et formatives de l'évaluation, ils mentionnent moins spontanément cette dernière. De plus, leur conception de l'évaluation formative semble encore classique et non élargie. En effet, ils mentionnent très peu la régulation.

Au même titre que les enseignants en fonction, les futurs enseignants perçoivent des difficultés relatives à la mise en œuvre de l'évaluation. Ces difficultés se situent essentiellement au niveau de la conception et de la correction de l'évaluation. Ces difficultés sont mentionnées pour les évaluations en général sans qu'une distinction ne soit établie entre évaluation sommative et évaluation formative.

Contrairement aux enseignants en fonction, les futurs enseignants ne semblent pas concevoir des difficultés quant à l'absence de motivation des élèves face à l'évaluation (et l'absence de note), ni au temps que la pratique d'une évaluation formative nécessite (Boraita & Issaieva, 2013). Finalement, les futurs enseignants ne voient pas l'analyse des erreurs et la mise

en place de régulations comme des difficultés. Cette conception peut s'avérer étonnante car ces difficultés sont évoquées par les enseignants en fonction (Goffin et al., 2014).

Les enseignants ont des conceptions variées de l'évaluation au sens large et de l'évaluation formative. Mais les élèves ont également des conceptions de celles-ci et permettent de comprendre en partie les conceptions des enseignants. Les conceptions d'élèves ont été étudiées parallèlement à celles des enseignants dans les études d'Issaieva & Crahay (2010) et de Younes & Gaime (20102).

4.3.5 Conceptions des élèves

Pour les élèves, l'évaluation a pour finalité de leur indiquer leur niveau. Celui-ci leur sera indiqué par une note. Elle sera l'indicateur principal et ils accordent peu d'importance aux commentaires des enseignants sur leurs copies (Younes & Gaime, 2012). Paradoxalement, la note, vue par les enseignants comme motivante, aurait plutôt l'effet inverse chez les élèves. Au même titre que les enseignants, il semblerait que les élèves, en ce qui concerne la visée formative de l'évaluation, distinguent une fonction diagnostique et une fonction régulatrice.

4.4 Les conceptions relatives à la pratique de l'évaluation formative

Ci-dessus ont été évoquées les conceptions relatives à l'évaluation formative et les difficultés présentées par les enseignants concernant sa mise en œuvre. Ci-dessous, sont présentées leurs conceptions relatives à sa pratique. La modification de la pratique évaluative des enseignants se heurterait à des résistances diverses. Une de ces résistances est une vision trop étroite de l'évaluation formative (Goffin, Renson & Fagnant, 2014). Cette conception trop étroite conduit notamment les futurs enseignants à envisager une évaluation formative comme une instrumentation pour réaliser un test « à blanc ». Ils n'envisagent pas d'autres formes plus interactives et informelles d'évaluation formative qui s'intègrent davantage dans les activités d'enseignement/apprentissage elles-mêmes (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Morissette, 2010). Les futurs enseignants considèrent l'évaluation (qu'elle soit formative ou certificative) comme relevant d'un événement spécifique se présentant sous la forme d'un test papier-crayon. Or, Nadeau (1978) souligne que le test papier-crayon n'est pas le seul moyen d'évaluer, et ce, pour tout type d'évaluation. Ils n'envisagent pas une vision plus interactive ou informelle (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Morissette, 2010 ; Morissette & Compaoré, 2012) qui impliquerait davantage l'élève dans le processus (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Campanale, 2007 ; Mottier Lopez, 2015).

Cette conception étroite de l'évaluation formative peut s'expliquer par des « tensions entre les rôles historiques de l'évaluation, axés sur le classement et la sélection, alors que les tendances pédagogiques actuelles invitent à concevoir l'évaluation comme une aide à l'apprentissage » (Fagnant et al., 2017, p.3).

Ce rôle historique de l'évaluation peut se comprendre aussi en lien avec le vécu de l'évaluation en tant qu'élève pour les enseignants et futurs enseignants. Les conceptions sont influencées par leur vécu en tant qu'élève (Mougenot & Dugas, 2014). Vivre peu d'expériences d'évaluation formative durant leur scolarité n'aide pas les futurs enseignants à envisager les différents rôles que peut jouer l'évaluation (Fagnant et al., 2017). Ceci peut expliquer les tendances communes dans les conceptions des enseignants et des élèves.

Une autre conception de la mise en œuvre de l'évaluation formative est que cette dernière serait, selon une enquête de Soussi & al. (2006), réduite au simple fait de donner des commentaires formatifs à la suite d'évaluations à visée certificative. L'évaluation formative serait vue également comme une préparation à l'évaluation certificative. Gerard (2013) dit que, souvent, l'évaluation formative est présentée à l'élève comme une évaluation dont « les points ne comptent pas ». Cette démarche sommative évoquée plus haut et associée à l'évaluation formative comme à l'évaluation certificative, constituerait alors le seul aspect « formatif » de l'évaluation, une note qui ne compte pas.

Une démarche sommative est donc encore fortement associée à la fonction formative de l'évaluation dans la pratique. D'après une étude de Mougenot & Dugas (2014) à propos des conceptions d'enseignants du secondaire, les déclarations des enseignants marquent une volonté de se détacher de la fonction traditionnelle de l'évaluation. Or, dans la pratique, la démarche sommative traditionnelle perdure. Pour Mottier Lopez (2015), la note garantirait une plus grande objectivité à l'évaluation alors que les commentaires seraient trop subjectifs. Cela s'inscrit dans une perception de l'évaluation formative comme précédant et préparant à l'évaluation certificative. L'évaluation serait donc plutôt instrumentée et se présenterait, comme dit plus haut, comme un test papier-crayon similaire à l'évaluation certificative (Morrissette & Harvey, 2010). Or, une note détourne l'évaluation formative de sa fonction de régulation durant l'apprentissage (Mougenot & Dugas, 2014). Pour Boissard (2016), il s'agirait de changer, chez les enseignants, cette conception éloignée des caractéristiques de l'évaluation formative.

4.5 Pratiques déclarées

Dans le cadre d'une étude relative aux pratiques de différenciation des enseignants du primaire au Québec, Moldoveanu & al. (2016) se sont intéressés aux pratiques rapportées par les enseignants participants concernant l'évaluation formative. En envisageant la différenciation pédagogique comme une pratique possible de la régulation des apprentissages, l'auteur a relevé plusieurs pratiques de régulation. Après avoir diagnostiqué les difficultés des élèves, les enseignants déclarent diminuer leurs attentes, en termes de quantité et de qualité du travail exigé. Accorder plus de temps aux élèves en difficulté pour réaliser une tâche évaluée, accompagner d'explications supplémentaires individualisées et de reformulations des consignes constituent d'autres formes de différenciation. Plusieurs enseignants rapportent la permission accordée aux élèves en difficulté de réaliser la tâche différemment : oral ou écrit, utilisation et manipulation de matériel, discussion de groupe pour familiariser les élèves avec le sujet et leur rappeler certains concepts étudiés.

Morrisette (2010), s'est intéressée aux pratiques déclarées d'évaluation formative au Canada. Les enseignants conçoivent la pratique d'évaluation formative comme toute manière de faire informelle qui se pratique dans l'interaction, in situ. Mais ils conçoivent aussi l'évaluation formative de manière formelle, sur base de traces laissées lors d'activités ou lors de tâches évaluatives traditionnelles, les tests. Chaque tâche constituerait une activité d'évaluation formative, intégrée dans un processus d'évaluation continue. Les enseignants conçoivent ces moments d'évaluation formative davantage de manière collective qu'individuelle.

4.6 Pratiques d'évaluation formative

Deudelin & al. (2007) ont réalisé une étude sur les pratiques d'évaluation formative d'enseignants du primaire, au Canada. Les enseignants pratiquent une évaluation formative dans l'interaction avec les élèves mais aussi une évaluation formative instrumentée. Les auteurs déclarent que bien que les élèves participent au processus d'évaluation, ils ne le prennent pas en charge. Celui-ci est assuré par l'enseignant. Peu d'activités permettent une autoévaluation et une autorégulation. En ce qui concerne les régulations, celles-ci sont majoritairement interactives. La régulation rétroactive est tout de même présente alors que la régulation proactive est quasiment absente. Trois modalités d'interventions sont dégagées par Deudelin & al. (2007) : une intervention auprès d'un élève (en présence ou non du groupe classe), une intervention en sous-groupes d'élèves ou une intervention en groupe classe. Bien que la pratique

interactive de l'évaluation formative et de la régulation atteste d'une conception élargie de l'évaluation formative, les auteurs précisent que pour que celle-ci soit totale, il serait nécessaire de « partager avec les élèves la responsabilité des processus de régulation et de créer des conditions pour que l'élève s'autoévalue et autorégule ses apprentissages » (Deaudelin & al., p.42). Ceci constitue une piste pour une formation continue selon les auteurs.

Une étude de Morrissette & Compaoré (2014) illustre des pratiques d'évaluation formative interactive (non-instrumentée) dans l'enseignement primaire au Canada. L'observation serait une pratique courante d'évaluation formative interactive. Celle-ci serait suivie de commentaires positifs pour encourager les élèves ou de rétroactions directives, correctives et prescriptives. Les régulations seraient des régulations des activités. Celles-ci favoriseraient les échanges entre élèves. Finalement, l'évaluation formative intervient de façon hebdomadaire.

5. Problématique

Depuis l'émergence du concept d'évaluation formative, il y a une quarantaine d'années, celui-ci s'est principalement développé d'un point de vue théorique avec un élargissement du champ conceptuel. En attestent les nombreux articles qui proposent de faire le point sur le développement de l'évaluation formative. Allal & Mottier Lopez (2005) ont élaboré une revue des publications en langue française et posent comme conclusion que l'évaluation formative s'est développée essentiellement sur un plan théorique et qu'un nombre limité d'articles de recherche présentent une validation empirique des instruments de l'évaluation formative. Autrement dit, les recherches concernant l'évaluation formative sont principalement des recherches qui visent à justifier d'un point de vue conceptuel et théorique la pratique de l'évaluation formative sans jamais proposer de fondements empiriques sur sa pratique en classe.

De plus, bon nombre de recherches et d'articles sur l'évaluation formative dans la communauté scientifique francophone sont des articles français, canadiens ou encore suisses mais très peu sont belges. Il est à comprendre ici que les auteurs belges ayant traité de l'évaluation formative ont la plupart du temps effectué une revue de la littérature en francophonie. Comme dit plus haut, le nombre de recherches empiriques est déjà très limité et cela l'est d'autant plus que le sujet n'a pas été abondamment traité par des auteurs belges, dans des classes belges et auprès d'enseignants et élèves belges. Ce constat peut surprendre car le décret « Missions » en vigueur depuis 1997 promeut l'utilisation de l'évaluation formative. Or, les études sur les pratiques d'évaluation formative dans l'enseignement primaire en Belgique manquent. De plus, l'efficacité et les effets de la pratique de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves n'ont pas été prouvés empiriquement dans un contexte belge. Bien que les études ou les articles relatifs à l'évaluation formative illustrent à minima les types d'évaluation formative et de régulations par des exemples, ceux-ci restent théoriques et dans une perspective prescriptive. En effet, d'après les recherches effectuées pour ce mémoire, aucune recherche n'a recensé de pratiques enseignantes d'évaluation formative, en Belgique.

Dans ce contexte d'élargissement du concept d'évaluation formative à une pratique aussi informelle et suivie d'une régulation et non d'une remédiation, les conceptions des enseignants ne semblent pas s'être élargies en parallèle. Bien que plusieurs recherches affirment qu'il y ait un écart entre les convictions des enseignants et leurs pratiques de classe, aucune recherche ne compare ces conceptions et des observations de pratiques de classe effectives. Nombreux sont les articles qui disent dans leur conclusion que leur recherche devrait se prolonger par une recherche empirique.

Comment se sont donc traduits cet élargissement conceptuel et cette prescription dans la pratique enseignante de l'enseignement primaire en Belgique ? La prescription a-t-elle seulement percolé jusque dans les pratiques enseignantes ? Selon Younes & Gaime (2012), il semblerait que l'évaluation formative reste peu utilisée dans l'enseignement. Or, l'évaluation formative intuitive se construit dans l'interaction, notamment à partir d'observations, d'échanges, de questionnements et d'interventions (Morrissette & Compaoré, 2012 ; Fagnant & al., 2014 ; Perrenoud, 1988). Il est difficile d'imaginer que ces exemples d'évaluation formative ne se retrouvent pas dans les classes. L'évaluation formative serait-elle, contrairement à ce qu'affirment Younes & Gaime (2012), présente dans les pratiques enseignantes ? Une hypothèse serait que l'évaluation formative intuitive ainsi que la régulation interactive n'entrent pas dans les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative. La majorité des études menées à propos de l'évaluation formative ont pour méthodologie le questionnaire. Par conséquent, les réponses des enseignants sont davantage des conceptions que des pratiques rapportées. L'affirmation d'une absence d'utilisation de l'évaluation formative au sein des classes se baserait donc sur une conception de l'évaluation formative comme une évaluation ponctuelle, formelle et instrumentée, préparant à l'évaluation certificative. Ces pratiques, bien que faisant partie des représentations que se font les enseignants à propos de l'évaluation formative, ne seraient, en fait, que très peu effectives dans les classes. L'évaluation formative informelle ne ferait pas partie des conceptions des enseignants et ceux-ci ne pourraient donc pas déclarer la pratiquer. L'absence d'évaluation formative conclue dans certaines recherches serait, en fait, l'absence d'une évaluation formative formelle.

Selon Issaieva & Crahay (2010), les enseignants reconnaissent les deux fonctions de l'évaluation formative : la fonction diagnostique et la fonction de régulation. Les enseignants belges de la Fédération Wallonie-Bruxelles perçoivent-ils ces deux fonctions ? Comment se traduisent ces deux fonctions dans la pratique enseignante ?

L'évaluation formative est vue comme une instrumentation pour réaliser un test « à blanc » par les enseignants. Ils n'envisagent pas d'autres formes plus interactives et informelles d'évaluation formative qui s'intègre davantage dans les activités d'enseignement/apprentissage elles-mêmes (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Morrissette, 2010). Le recueil d'information se ferait, selon les auteurs, majoritairement par le biais d'une évaluation formative instrumentée. Est-ce un manque de connaissance théorique de l'évaluation formative qui les entraîne à ne penser celle-ci que sous cette forme ? L'évaluation formative instrumentée est-elle la pratique dominante ? Cette conception de l'évaluation formative instrumentée est associée à une

conception de l'évaluation formative selon une démarche sommative (Goffin & al., 2014). Or, partant du postulat que toute régulation n'est en dernière instance qu'autorégulation, le feedback qu'est une note constitue-t-il une information suffisamment riche pour être appropriée par l'élève et mener vers la régulation des apprentissages ? Il semblerait que cette vision de l'évaluation formative s'apparente à une évaluation des apprentissages et s'éloigne d'une évaluation pour l'apprentissage. Ceci est appuyé par une vision principalement encourageante de l'évaluation formative.

Selon Perrenoud (1998), des évaluations plus formelles, structurées prennent place en vue d'une régulation rétroactive des difficultés. De plus, selon Allal (1979), les régulations rétroactives s'apparenteraient davantage à la notion de remédiation. Une conception de l'évaluation formative comme une évaluation instrumentée s'apparenterait donc davantage à une conception initiale de l'évaluation formative. Toujours selon Perrenoud (1993), l'évaluation formative prendrait principalement place dans les classes sous la forme d'une régulation rétroactive. Or, selon lui, dans « une pédagogie de rêve », les régulations seraient essentiellement interactives et peu rétroactives. Les régulations interactives sont plutôt fondées sur des démarches d'évaluation informelle. Celle-ci, comme explicité ci-dessus, prendrait quand même place dans les classes. A la lecture du décret « Missions », il semblerait que l'évaluation proactive soit davantage préconisée. En effet, celle-ci est associée à la différenciation de l'enseignement en fonction des besoins des apprenants. Quelles régulations sont effectivement mises en place dans les classes ? Aucune étude n'est en mesure d'y répondre à l'heure actuelle.

La présence de différents types de régulations n'étant pas certaine, il convient de s'interroger sur la forme qu'elles pourraient prendre dans les classes. La différenciation en est une. Cependant, selon Cèbe & Goigoux (1999), la plupart des enseignants ne centrent pas leurs interventions sur la régulation du fonctionnement intellectuel mais sur celle des comportements sociaux. Ce phénomène est ce que Bocchi (2014) appelle de la différenciation passive. Les élèves « en difficulté » deviennent plus dépendants à l'adulte. Ils adoptent alors une attitude d'attente de l'adulte. Or, pour que la régulation soit effective, il importe que celle-ci implique l'élève et devienne une autorégulation. Cependant, il semblerait que la régulation soit principalement conçue comme une régulation menée par l'enseignant. Les pratiques d'évaluation formative des enseignants du primaire favorisent-elles l'autorégulation ?

Selon Fagnant & al. (2014), pour que se développent des évaluations réellement au service des apprentissages, les évaluations formatives doivent prendre en compte le contenu et

ce, tant pour le diagnostic que pour la régulation. Or, selon Perrenoud (1993), les modèles de différenciation et d'évaluation formative ne tiennent pas vraiment compte des contenus disciplinaires. Ceci est rejoint par Issaieva & Crahay (2010) selon qui les conceptions des enseignants ne sont pas influencées par les disciplines scolaires pour lesquelles elles sont pratiquées. Moldoveanu & al. (2016) illustrent ce phénomène par des exemples pratiques qui sont davantage transversaux que spécifiques aux contenus.

L'hypothèse qui est faite ici est que les enseignants pratiquent de l'évaluation formative. Ces pratiques seraient davantage une évaluation formative intuitive qu'instrumentée, suivie d'une régulation interactive. L'hypothèse de la présence d'une régulation rétroactive et de la faible présence d'une régulation proactive est également faite, conformément à l'étude de Deaudelin (2007). La pratique d'évaluation non-instrumentée entre en opposition avec les conceptions relevées dans la littérature scientifique. Ceci peut s'expliquer par une connaissance théorique erronée de l'évaluation formative. Les enseignants ne seraient pas conscients qu'ils pratiquent de l'évaluation formative au quotidien. Il y aurait donc un écart entre la pratique enseignante de l'évaluation formative et les conceptions des enseignants à son propos. Les conceptions qu'ont les enseignants à propos de l'évaluation formative seraient des conceptions initiales ou classiques et non-élargies, bien qu'ils perçoivent les deux fonctions de l'évaluation formative. Cette conception initiale de l'évaluation formative se traduirait par une évaluation non-cotée ou « dont les points ne comptent pas » et par une conception rétroactive de la régulation, associée à la remédiation de Bloom. Cette conception classique de l'évaluation formative serait davantage présente chez les enseignants plus expérimentés. Finalement, l'hypothèse est faite que ces pratiques d'évaluation formative ne différeraient pas en fonction du contenu.

Il s'agit donc ici, d'observer les pratiques d'évaluation formative des enseignants en fédération Wallonie-Bruxelles afin de les comprendre. L'objectif de cette recherche est d'observer comment les enseignants pratiquent l'évaluation formative : le type d'évaluation formative et de régulation. L'observation permet d'éviter deux biais liés à la récolte de pratiques d'évaluation formative : la désirabilité sociale et la récolte de conceptions et non de pratiques effectives. Les pratiques mises en place par les enseignants seront analysées selon un éclairage didactique. Il s'agira d'étudier celles-ci à travers le système didactique triadique comme système descripteur de l'action didactique. Les pratiques d'évaluation formative constituent ici l'action didactique. Ce sont donc les pratiques enseignantes, comme faisant partie d'un système, qui seront observées. Finalement, ces pratiques observées seront mises en correspondance avec

les conceptions des enseignants concernant l'évaluation formative. Ces conceptions éclaireront les pratiques enseignantes, permettront de les comprendre et les compléteront par des pratiques déclarées. Elles permettront de constater une conception initiale ou élargie de l'évaluation formative chez les enseignants du primaire.

6. Méthodologie

Cette recherche, à visée compréhensive, a pour but d'étudier les pratiques enseignantes d'évaluation formative et de les confronter aux conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative. Tout d'abord, il convient de recenser des pratiques d'évaluation formative. Ceci a un côté novateur car peu d'études empiriques ont étudié les pratiques effectives d'évaluation formative in situ. De plus, ces pratiques sont étudiées selon un éclairage didactique. Les pratiques d'évaluation formative diffèrent-elles en fonction du contenu ? Ensuite, les conceptions des enseignants sont questionnées pour éclairer les pratiques d'une part et pour cerner la perception d'une extension conceptuelle de l'évaluation formative chez les enseignants (Goffin & al., 2014). Les conceptions des enseignants sont analysées selon l'ancienneté de ces derniers, dans l'enseignement.

D'un point de vue méthodologique, cette recherche a une visée exploratoire. Dans un premier temps, des observations de leçons sont réalisées dans des classes. L'objectif est de réaliser des observations dans différentes disciplines et auprès d'enseignants ayant une ancienneté différente. Les différentes disciplines ont pour intérêt d'analyser la place que prend la didactique dans les pratiques d'évaluation formative. Les deux groupes d'enseignants, jeunes et expérimentés, servent à l'analyse d'une conception élargie ou initiale de l'évaluation formative. Ces observations permettront de recenser des pratiques d'évaluation formative et de les comparer. Ensuite, ces pratiques seront mises en correspondance avec les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative, qui sous-tendent les pratiques (Breugghe, 2015), recueillies lors d'entretiens semi-directifs. Cette méthodologie est inspirée de l'étude sur les pratiques de remédiation et de différenciation dans l'enseignement primaire belge menée par Rey, Tremblay, Descampe & Robin (2007), de l'étude sur les pratiques d'évaluation formative en primaire au Canada par Deaudelin & al. (2007) et par la méthodologie proposée par Altet (2002) pour analyser les pratiques enseignantes.

Tout d'abord, l'échantillon de cette recherche est présenté. Ensuite, les instruments de mesure ainsi que leur utilisation seront proposés. Finalement, la procédure de mise en œuvre sera expliquée. Avant de passer à l'analyse des résultats, les méthodes d'analyse seront décrites.

6.1 Échantillon

Dix enseignants ont participé à la présente étude. Ils exercent dans l'enseignement primaire de la région bruxelloise. Les enseignants sont titulaires de classes allant de la première année primaire à la sixième année primaire. Les enseignants participants sont issus de six écoles

différentes de la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'échantillon d'enseignants se compose d'un homme et de neuf femmes. Cinq enseignants ont moins de dix ans d'expérience et cinq enseignants ont plus de quinze ans d'expérience dans l'enseignement primaire.

Les enseignants constituant l'échantillon ont été contactés personnellement par courriel. Deux critères de recrutement étaient établis : être enseignant dans l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles et avoir moins de dix ans d'ancienneté ou plus de 15 ans d'ancienneté dans l'enseignement fondamental. Le cadre de la recherche leur a été présenté préalablement. Cette recherche à propos des pratiques ordinaires d'enseignement s'effectuait dans le cadre d'un mémoire universitaire, pour l'obtention d'un Master en Sciences de l'Education. L'anonymat leur était garanti. Il leur était uniquement demandé de donner une leçon de mathématique et une leçon de français lors de ma visite et de mener un entretien par la suite. Ces leçons ne devaient pas porter sur un contenu ou une matière particulière et ne devaient pas correspondre à une étape spécifique de l'apprentissage. Vingt séances de cinquante minutes ont été observées. Deux leçons ont été observées dans la classe de chaque enseignant : une leçon de français et une leçon de mathématique. Au total, dix leçons de mathématique et dix leçons de français ont été observées.

Les recherches mobilisées pour construire le cadre théorique de cette étude ont influencé le choix de la méthode utilisée mais également le nombre d'individus composant l'échantillon. Les recherches empiriques en didactique (Leutenegger, 2001, 2002 & 2013), à propos de la différenciation (Nootens & al., 2014 ; Moldoveanu, 2016) ou à propos de l'évaluation formative à l'étranger (Deaudelin & al., 2007 ; Lepareur & Grangeat, 2018 ; Morrissette, 2013 & Mottier Lopez, 2015) et utilisant l'observation comme méthodologie avaient un échantillon d'environ une dizaine d'individus. Le choix a donc été posé de baser la récolte de données sur un échantillon de dix enseignants.

6.2 Instruments de mesure

Selon Bocchi (2014) les choix méthodologiques pour appréhender ce qui se passe d'ordinaire dans les situations didactiques s'inscrivent dans l'approche clinique ou expérimentale (Leutenegger, 2010 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002), qui permet d'étudier le fonctionnement du système didactique. Cette méthode clinique d'observation se fonde sur une mise en correspondance des différentes "pièces" du corpus de recherche (Leutenegger 2001 ; 2013). Le dispositif de production de données comprend tout d'abord l'observation de l'activité didactique dans la classe. Ces données sont ensuite complétées par

des informations recueillies à travers des entretiens. De cette manière, le dispositif d'analyse permet que des faits observés puissent être re-questionnés à partir d'une autre source qu'est l'entretien.

Selon Younes & Gaime (2012), pour comprendre l'activité d'évaluation formative des enseignants, dans une approche qualitative, il convient de croiser les sources d'information. Parmi les études mentionnées dans le cadre théorique, nombreuses s'intéressant aux pratiques enseignantes, quelles qu'elles soient, ont pour méthodologie l'usage de plusieurs sources d'informations, notamment l'observation et l'entretien. Dans ce cas-ci, ce sont les observations et les entretiens qui seront croisés, et leurs analyses seront comparées.

Deux outils sont donc utilisés pour récolter des données susceptibles de vérifier les hypothèses émises : l'observation et l'entretien. L'observation permet d'identifier les pratiques effectives d'évaluation formative. L'entretien, quant à lui, permet de recenser les conceptions des enseignants, relatives à l'évaluation formative ainsi que des pratiques déclarées.

6.2.1 L'observation

Le premier outil utilisé est l'observation. Celui-ci permet d'identifier et de récolter des pratiques enseignantes d'évaluation formative et de régulation. Deux séances, de 50 minutes chacune, sont observées chez chaque enseignant : une leçon de mathématique et une leçon de français. Ces deux domaines ont été choisis pour deux raisons. Premièrement, ce sont les deux domaines les plus représentés dans un horaire hebdomadaire d'un enseignant du primaire. Ce sont les matières « de base » (Rey & al., 2007). Deuxièmement, ces deux domaines ont été majoritairement choisis lors d'études traitant de l'évaluation formative et de didactique. Selon Deaudelin & al. (2007), ce sont les matières les plus importantes dans la hiérarchie des matières scolaires. Tant en mathématique qu'en français, les enseignants étaient libres de donner une leçon sur le sujet de leur choix et selon la méthode de leur choix. L'objectif étant d'observer des pratiques ordinaires, aucune contrainte n'a été donnée aux enseignants.

Une observation directe est menée dans les classes lors des séances observées. L'observation directe (Desruisseaux, 2012) permet de noter la présence d'éléments présents chez un sujet observé. Elle permet de décrire en termes de comportements observables et précis ce que l'intervenant a vu, sans interaction avec le sujet observé. Ceci est appuyé par Guikas & al. (2016) selon qui l'observation directe semble indiquée en milieu scolaire car elle permet, en effet, de recueillir des données sur ce que font les individus en milieu naturel et elle donne accès

à ce qui se passe au-delà du discours, aux comportements. L'observation directe ou systématique se fait sur base d'une grille d'observation, présentée ci-après.

Une observation continue est menée dans les classes lors des séances observées. Celle-ci consiste à déterminer une période d'observation et à enregistrer toutes les apparitions du comportement cible au cours de cette période (Champoux & al., 1992). Les comportements observés ici sont les pratiques enseignantes d'évaluation formative, déterminés par des indicateurs permettant de cibler ces pratiques. Ces indicateurs sont repris dans la grille d'observation. Cette dernière permet de cibler ce qu'il convient d'observer et ce qui se situe en dehors du champ d'étude.

Les séances observées ne sont pas filmées². Ce choix est motivé par plusieurs arguments. Tout d'abord, les enseignants mobilisés dans le cadre de la recherche étaient réticents à l'idée d'être filmés. Le choix a été fait de ne pas fragiliser l'échantillon. De plus, filmer les enseignants risquait de modifier leurs pratiques, selon le phénomène de désirabilité sociale. Les pratiques ordinaires d'évaluation formative font l'objet de cette recherche. Dès lors, filmer et donc modifier les pratiques enseignantes risquait de biaiser les données. Finalement, les études utilisant la vidéo lors d'observations ont pour but de sélectionner des épisodes représentatifs et de confronter les enseignants à ces épisodes en leur demandant de les expliquer, de les commenter ou de les justifier lors d'entretiens. Cette méthode d'auto-confrontation n'est pas celle souhaitée pour cette recherche car les entretiens n'ont pas pour but de permettre de justifier des pratiques.

6.2.1.1 La grille d'observation (voir Annexe 1)

La grille d'observation³ est composée des cinq stratégies d'évaluation formative développées par Wiliam (2010). Des mots-clés et une description de chaque stratégie permettent d'identifier les moments d'évaluation formative. Cette grille est accompagnée d'une seconde grille (voir Annexe 2) construite sur base du cadre conceptuel. Celle-ci permet de catégoriser les pratiques d'évaluation formative observées selon plusieurs critères : la stratégie d'évaluation, le type d'évaluation formative, le type de régulation et le type d'interaction

² Les leçons observées ont été enregistrées, avec l'accord des enseignants. Cependant, ces enregistrements n'ont pas été exploités lors de l'analyse.

³ Lepareur, C. & Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Mesure et évaluation en éducation*, 41 (2), 131–162.

(collective, de groupe ou individuelle). Les types d'interaction sont inspirés des trois modalités d'interventions dégagées par Deaudelin & al. (2007). Celles-ci permettent de questionner la gestion de l'hétérogénéité lors de la pratique de l'évaluation formative.

6.2.2 L'entretien

Le second outil de la méthode de récolte de données est l'entretien. Celui-ci permet de récolter les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative. Ceci rejoint Morrisette (2014) qui a écrit, en conclusion d'une étude sur la pratique de l'évaluation formative en primaire au Canada, qu'il serait utile d'examiner également les conceptions des enseignants. Les conceptions des enseignants observés ont été récoltées car aucune étude sur les conceptions, présentées dans le cadre théorique, ne portait sur l'échantillon de cette recherche-ci, à savoir des enseignants pratiquant dans l'enseignement primaire en Belgique francophone.

Pour ce faire, des entretiens semi-directifs sont menés avec chaque enseignant. Ces entretiens se déroulent dans la foulée des observations in situ. Un seul entretien est mené avec chaque enseignant. Ceci est motivé par le fait qu'un entretien suivant la première séance observée informerait les enseignants sur le sujet de l'étude et risque d'influencer leurs pratiques lors de la deuxième séance. De plus, ces entretiens ne sont pas des entretiens d'auto-confrontation. Ces entretiens ont pour but de relever les conceptions des enseignants à propos de l'évaluation formative.

Le choix de mener un entretien semi-directif a été fait en référence à Kaufmann (2014) selon qui l'entretien semi-directif est adéquat lors d'une recherche qualitative. De plus, l'entretien semi-directif est conseillé dans le cadre d'une étude exploratoire, permettant de connaître un sujet encore inconnu ou d'approfondir un sujet méconnu. Selon Kaufmann (2014), l'entretien peut avoir un usage complémentaire, associé à une autre méthode de recueil de données. C'est ce qui est utilisé ici comme méthodologie, l'entretien semi-directif étant complémentaire aux observations.

L'entretien semi-directif post observations a été conçu à partir de questions ouvertes. Ces questions ouvertes traitent des grands thèmes relatifs à l'évaluation formative. Pour chaque thème principal, des relances sont prévues. L'entretien, et non le questionnaire, a été choisi pour faire émerger les conceptions des enseignants. Ce choix a été effectué car le questionnaire, majoritairement utilisé dans les études sur les conceptions relatives à l'évaluation formative, présente davantage de données quantitatives que qualitatives.

6.2.2.1 Le guide d'entretien (voir Annexe 3)

Le guide d'entretien a été construit selon les critères de construction de Kaufmann (2014). Le guide se compose de trois thèmes principaux : la fonction diagnostique de l'évaluation formative, la fonction de régulation et l'évaluation formative à proprement parler. Ceux-ci correspondent aux différents chapitres du cadre conceptuel. Pour chaque thème, des questions principales sont prévues et des questions de relance y sont associées.

6.3 Procédure

Tout d'abord, les enseignants contactés ont été mis au courant de la double prise d'information : les observations et l'entretien. Dans chaque classe, une séance de mathématique et une séance de français ont été observées. Les deux séances ont été observées le même jour.

Lors des observations, chaque moment d'évaluation formative est repéré grâce à la grille d'observation. Ensuite, lorsqu'une pratique d'évaluation formative est identifiée, celle-ci est écrite dans la seconde grille d'observation. Celle-ci sert entre autre de recueil. Instantanément ou rétroactivement, chaque pratique est analysée selon les modalités décrites ci-dessus. Dans la foulée des deux observations, l'entretien semi-directif est mené. Les disponibilités des enseignants m'ont permis de mener les entretiens semi-directifs le même jour que les observations. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits par la suite (voir Annexe 4).

6.4 Méthode d'analyse des résultats

Afin de comparer les résultats de l'analyse des observations aux résultats de l'analyse des entretiens, un canevas commun pour les grilles d'analyse a été élaboré. Chacun des deux outils d'analyse comportait trois parties. Ces trois parties correspondent aux trois premiers chapitres du cadre théorique, à savoir : la conception de l'évaluation formative, sa fonction diagnostique et sa fonction de régulation. Ces trois aspects de l'évaluation formative permettent de comparer les pratiques et les conceptions des enseignants, ultérieurement aux analyses respectives. Ces trois chapitres, présents dans le cadre théorique, se retrouvent dans la présentation des résultats et dans la discussion de ceux-ci afin d'articuler les différentes parties de ce mémoire.

Les notes d'observation ont été analysées par le biais d'une analyse inductive générale (Blais & Martineau, 2006). Tout d'abord, les pratiques observées ont été recensées dans une première grille d'analyse (voir Annexe 2). Celle-ci a été construite au préalable sur base de la revue de la littérature. Celle-ci se compose de différentes catégories : les types d'évaluation

formative, de régulation et d'interaction. Elle a été affinée, selon la démarche inductive, par les observations afin de dégager des sous-catégories. Celles-ci ont permis de distinguer différentes pratiques diagnostiques et de régulation. Cette première grille d'analyse avait un intérêt principalement quantitatif. En effet, celle-ci a permis de repérer des pratiques dominantes. Cette première étape de l'analyse se réfère au premier chapitre du cadre théorique en permettant d'avoir un aperçu global des pratiques d'évaluation formative. De plus, afin d'analyser plus finement les pratiques diagnostiques et de régulation, deux grilles d'analyse ont été élaborées (voir Annexe 5). La grille d'analyse des pratiques diagnostiques se compose de deux sous-catégories : les pratiques instrumentées et les pratiques non-instrumentées. La description des pratiques non-instrumentées a demandé une analyse plus fine des pratiques menant vers une typologie de celles-ci. Les différentes pratiques observées ont été catégorisées dans cette grille d'analyse. Finalement, les pratiques de régulation ont été catégorisées dans une seconde grille d'analyse selon les trois types de régulation identifiés par Allal (1979) : proactive, interactive et rétroactive. Les deux grilles ont ensuite été appliquées, distinctement, aux pratiques des jeunes enseignants et des enseignants expérimentés et aux différents contenus (mathématique et français) afin de permettre une comparaison.

Les verbatim des entretiens ont été analysés par le biais d'une analyse de contenu (Bardin, 1977 ; Feller, 1977 ; Sabourin, 2008). Selon Wanlin (2007), l'analyse de contenu est appropriée comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens. De plus, les recherches existantes sur l'évaluation formative, dont la méthodologie est l'entretien, analysent celui-ci par une analyse de contenu (Mougenot & Dugas, 2014 ; Goffin, Renson & Fagnant, 2014 ; Younes, & Gaime, 2012). Une analyse a été réalisée pour chacun des thèmes généraux du guide d'entretien : la fonction diagnostique de l'évaluation formative, sa fonction de régulation et sa conception générale. Pour chacun des thèmes, différentes catégories ont été établies sur base de la littérature. Celles-ci permettent de structurer l'analyse des différents thèmes. Des extraits d'entretiens ont été placés dans les grilles d'analyse sur base d'indicateurs préalablement définis (voir Annexe 6). Cette analyse catégorielle thématique est principalement qualitative, afin de mettre en évidence le sens accordé par les enseignants aux différents thèmes, mais elle se veut également quantitative afin de mettre en évidence la prégnance d'une conception relative à l'évaluation formative. Ces grilles d'analyse de contenu ont ensuite été appliquées, distinctement, aux verbatim des jeunes enseignants et des enseignants expérimentés afin de comparer leurs conceptions de l'évaluation formative.

7. Résultats

Les résultats de la recherche sont ici présentés. Tout d'abord, les pratiques observées sont analysées par le biais d'une analyse inductive générale. Cette analyse permet de mettre en avant les différences et les convergences quantitatives et qualitatives en termes de pratiques d'évaluation formative selon deux modalités : l'ancienneté des enseignants et le contenu. La fonction diagnostique et la fonction de régulation de l'évaluation formative de ces pratiques sont également analysées plus finement. Secondement, une analyse de contenu des entretiens a permis de mettre en lumière les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative ainsi que des pratiques déclarées. Cette analyse s'effectue en trois temps : la perception de la fonction diagnostique, la perception de la fonction de régulation et la conception générale de l'évaluation formative. Finalement, l'analyse des résultats des observations sera comparée à l'analyse des résultats des entretiens afin de comparer les pratiques effectives et les conceptions.

7.1 Pratiques d'évaluation formative

Tout d'abord, lors de chacune des vingt leçons observées, des pratiques d'évaluation formative ont été repérées. Aucune leçon dépourvue d'évaluation formative n'a donc été observée. Au total, les observations ont permis de recenser 182 moments, pendant les leçons, durant lesquels de l'évaluation formative était pratiquée. Cela fait une moyenne de 9,1 épisodes d'évaluation formative par leçon. Il convient de préciser que j'entends par « moment » ou « épisode » d'évaluation formative un relevé d'une pratique d'évaluation formative durant la leçon. Certaines pratiques identiques ont été observées au cours de plusieurs leçons et les pratiques observées en continu n'ont été comptabilisées qu'une seule fois. Le minimum d'épisodes d'évaluation formative observés durant une leçon est de 2 et le maximum est de 21. Lors des vingt leçons, les épisodes d'évaluation formative ont pris place tout au long de chaque leçon. L'évaluation formative s'est pratiquée en continu.

Une très faible différence quantitative se situe entre le nombre de pratiques d'évaluation formative chez les jeunes enseignants, 81 moments d'évaluation formative, et chez les enseignants expérimentés, 101 moments d'évaluation formative. Une différence quantitative encore plus faible est observable entre les leçons de mathématique, 89 moments d'évaluation formative et de français, 93 moments d'évaluation formative. Cependant, les enseignants expérimentés ont davantage pratiqué de l'évaluation formative durant les leçons de mathématique (59) et les jeunes enseignants en ont davantage pratiqué durant les leçons de français (51).

Ci-dessous, sont reprises les statistiques descriptives des épisodes d'évaluation formative selon le contenu et selon l'ancienneté des enseignants.

Episodes d'évaluation formative	<u>Jeunes enseignants</u>	<u>Enseignants expérimentés</u>	<u>Totaux</u>
<u>Français</u>	51 Moyenne* : 10,2	32 Moyenne : 8,4	93 Moyenne : 9,3
<u>Math</u>	30 Moyenne : 6	59 Moyenne : 11,8	89 Moyenne : 8,9
<u>Totaux</u>	81 Moyenne : 8,1	101 Moyenne : 10,1	182 Moyenne par leçon : 9,1

* moyenne par leçon

Les épisodes d'évaluation formative peuvent prendre trois formes différentes : soit une pratique d'évaluation formative avec une fonction diagnostique, soit une pratique de régulation distante dans le temps de la pratique diagnostique, soit une pratique d'évaluation formative diagnostique et de régulation instantanée. La fonction diagnostique de l'évaluation formative sera analysée ci-dessous, suivie par une analyse de sa fonction de régulation.

Le nombre d'épisodes d'évaluation formative recensés, avec une fonction diagnostique, s'élève à 159, sur 182 (voir Annexe 7, Tableau 1). Comme présenté ci-dessus, ces pratiques diagnostiques pouvaient être suivies instantanément par une pratique de régulation ou constituer une pratique diagnostique isolée. La littérature a permis de distinguer l'évaluation formative instrumentée de l'évaluation formative non-instrumentée. Les pratiques observées ont été catégorisées selon ces deux modalités. Sur l'ensemble des vingt leçons, 137 épisodes d'évaluation formative non-instrumentée ont été observés contre 22 épisodes d'évaluation formative instrumentée. Cette tendance s'observe indifféremment en mathématique et en français et tant chez les jeunes enseignants que chez les enseignants expérimentés.

Tant pour les pratiques instrumentées que non-instrumentées, des catégories de pratiques ont été établies sur base de la littérature et des observations, selon l'analyse inductive. Pour l'évaluation formative instrumentée, deux catégories ont été établies : les tests et les exercices. La catégorie des tests est issue de la littérature. Celle-ci regroupe les évaluations « à blanc ». Cette pratique n'a pas été observée. En revanche, la catégorie des exercices reprend l'ensemble des 22 épisodes d'évaluation formative instrumentée. Ceux-ci peuvent prendre plusieurs formes : des exercices réalisés individuellement par l'élève et vérifiés par l'enseignant

en cours de réalisation ou lorsque leur réalisation est terminée, un exercice réalisé collectivement par l'ensemble de la classe ou un exercice réalisé par un seul élève face aux autres élèves de la classe. Ces pratiques ont pu être observées indifféremment en mathématique et en français et tant chez les jeunes enseignants que chez les enseignants expérimentés.

L'évaluation formative non-instrumentée a pris davantage place au sein des leçons. Indépendamment du contenu et de l'ancienneté, de nombreuses pratiques sont communes aux 10 enseignants constituant l'échantillon. Les différentes pratiques d'évaluation formative non-instrumentées ont été catégorisées, par le biais de l'analyse inductive. Quatre catégories d'évaluation formative non-instrumentée ont été distinguées : les observations, les questions de l'enseignant, les questions de l'élève et les échanges ou discussions. Les pratiques d'observation ont été repérées 40 fois au cours des vingt leçons. L'observation était principalement individuelle. L'enseignant circulait en classe pour observer les élèves en cours de réalisation de la tâche proposée. Les questions de l'enseignant ont été plus récurrentes, à 58 reprises. Ceci est dû au fait que les questions des enseignants pouvaient avoir plusieurs fonctions. Tout d'abord, les questions permettaient à l'enseignant de faire le point sur les connaissances des élèves avant que la leçon ne débute. Ensuite, les questions étaient un outil pour vérifier la compréhension de l'ensemble de la classe ou d'un seul élève. Elles pouvaient suivre un moment d'observation et permettaient donc d'affiner le diagnostic réalisé par l'enseignant. Les questions avaient alors pour but de permettre à l'enseignant de situer les difficultés dans l'apprentissage. Les questions des élèves ont été recensées 27 fois. Cette modalité d'évaluation formative non-instrumentée est involontaire mais donne de l'information à l'enseignant sur les apprentissages des élèves. Finalement, moins récurrente mais présente tout de même à 12 reprises, la discussion ou l'échange initié par l'enseignant ou par l'élève permet à l'enseignant de prendre des informations sur les apprentissages des élèves en écoutant les échanges et discussions entre ceux-ci. Les pratiques d'évaluation formative, avec une visée diagnostique, peuvent être individuelles ou collectives. Si certaines pratiques, comme les échanges, sont automatiquement collectives, d'autres, comme l'observation, sont davantage individuelles. Globalement, les pratiques d'évaluation formative observées étaient davantage individuelles que collectives et se pratiquaient tout au long des leçons.

Le nombre d'épisodes d'évaluation formative recensés, avec une fonction de régulation, s'élève à 152, sur 182 (voir Annexe 7, Tableau 2). Ces pratiques de régulation suivaient instantanément une pratique diagnostique ou constituait une pratique de régulation isolée. La littérature a permis de distinguer trois types de régulation (Allal, 1979) : la régulation proactive,

la régulation interactive et la régulation rétroactive. Sur l'ensemble des vingt leçons, 6 épisodes de régulation proactive, 135 épisodes de régulation interactive et 11 épisodes de régulation rétroactive ont été observés. Cette présence importante de régulation interactive s'observe indifféremment en mathématique et en français et tant chez les jeunes enseignants que chez les enseignants expérimentés et s'exerce en continu durant les leçons.

Bien que peu représentée, de la régulation proactive a pu être observée. Elle s'est pratiquée de deux manières principales. Premièrement, l'enseignant avait planifié différentes tâches qui tenaient compte des besoins, des difficultés ou facilités des élèves. Deuxièmement, l'enseignant avait préparé des activités qui se déroulaient en groupes restreints. Dans les deux cas, l'enseignant était disponible pour aider certains élèves ou les accompagner dans la réalisation de la tâche. Il n'y a pas de différences notables, qualitatives ou quantitatives, selon les contenus et selon l'ancienneté des enseignants. Cependant, ce type de régulation n'a pas été pratiqué chez tous les enseignants observés. La régulation était donc individuelle ou se déroulait en groupes restreints.

La régulation rétroactive identifiée avait pour but de remédier aux difficultés de certains élèves. Pratiquement, elle correspondait à des séances de remédiation individuelles dans ou en dehors de la classe par l'enseignant titulaire ou pas un autre enseignant. Il n'y a pas non plus de différences notables, qualitatives ou quantitatives, selon les contenus et selon l'ancienneté des enseignants. Cependant, ce type de régulation n'a pas été pratiqué chez tous les enseignants observés.

La régulation interactive était omniprésente lors des vingt leçons et pratiquée par chacun des dix enseignants. Les régulations interactives pouvaient être collectives, s'effectuer en groupes restreints ou être individuelles. Les régulations interactives collectives ont pris différentes formes lors des leçons observées : une nouvelle explication donnée par l'enseignant ou un rappel des notions et procédures apprises, effectué en début de leçon ou en cours de leçon, une reprise des erreurs observées par l'enseignant pour donner une nouvelle explication, le partage d'une question posée par un élève ou d'une observation, des indices ou des relances proposées à la classe, la mobilisation d'élèves pour répondre à une question d'un autre élève ou donner une explication, une pause durant l'activité pour poser des questions qui permettent de faire un rappel ou encore une correction collective des exercices ou de l'activité. Les régulations interactives en groupes prenaient majoritairement la forme d'une aide apportée par un élève à un pair ou à la confrontation entre plusieurs pairs de leur production. Les régulations interactives individuelles ont également pris différentes formes lors des leçons observées :

donner une nouvelle explication, répondre aux questions des élèves pour leur permettre d'avancer dans la réalisation de la tâche, faire référence à une ressource disponible (dictionnaire, Bescherelle, etc.), pointer une erreur dans le but que l'élève la modifie, poser une question pour que l'élève modifie une réponse, faire recommencer certaines parties de l'activité à l'élève ou réaliser une partie de l'activité avec l'élève. Indépendamment du contenu, de l'ancienneté des enseignants et du type de régulation, les modalités individuelles et collectives étaient plus présentes que les régulations en groupe restreint. Cependant, il n'y a pas de différence marquante entre la récurrence de régulation collective et individuelle. Finalement, ceci est également valable pour les différents contenus et les différentes anciennetés.

Les pratiques d'évaluation formative des enseignants sont donc majoritairement des évaluations formatives non-instrumentées suivies de régulations interactives. Parmi les 182 épisodes d'évaluation formative recensés, 127 épisodes constituaient une pratique d'évaluation formative à fonction diagnostique suivie directement d'une pratique de régulation. L'évaluation formative était alors non-instrumentée et la régulation était interactive, indépendamment du contenu et de l'ancienneté de l'enseignant. Tant la pratique diagnostique que la pratique de régulation pouvait être individuelle, de groupe ou collective. Le tableau ci-dessous met en avant le nombre d'épisodes d'évaluation formative à fonction diagnostique et de régulation selon les modalités individuelles, de groupe ou collectives, pour l'ensemble des leçons observées.

Modalités individuelles, de groupe et collectives des pratiques d'évaluation formative		<u>Pratiques de régulation</u>		
		<u>individuelles</u>	<u>en groupe</u>	<u>collectives</u>
<u>Pratiques diagnostiques d'évaluation formative</u>	<u>individuelles</u>	54	9	20
	<u>en groupe</u>	0	13	1
	<u>collectives</u>	0	0	30

Les pratiques d'évaluation formative individuelles menaient le plus souvent à de la régulation individuelle mais aussi collective et parfois, de groupe. En revanche, les pratiques d'évaluation collective menaient automatiquement à des pratiques de régulation collective.

Pour conclure partiellement cette première partie de l'analyse des résultats, il semble que l'évaluation formative se pratique majoritairement de manière non-instrumentée et que les pratiques de régulation soient interactives. Ce constat porte à la fois sur les contenus de mathématique et sur les contenus de français et ne diffère pas en fonction du nombre d'années d'expérience des enseignants constituant l'échantillon de cette recherche.

7.2 Conceptions des enseignants

Cette première partie de l'analyse des résultats portait sur les observations des vingt leçons de dix enseignants. Ci-dessous, l'analyse se poursuit avec l'analyse des entretiens menés avec ces mêmes enseignants à propos de leur conception de l'évaluation formative. Les résultats présentés ci-après sont issus d'une analyse de contenu. Cette analyse porte sur trois thèmes : la perception de la fonction diagnostique de l'évaluation formative, la perception de sa fonction de régulation et la conception qu'ont ces enseignants de l'évaluation formative.

Les enseignants, tant en début de carrière qu'expérimentés, perçoivent la fonction diagnostique de l'évaluation formative. Tous les enseignants l'ont mentionnée lors des entretiens. Un enseignant expérimenté (E9) dit : « *Elle permet à l'enseignant de voir ce qui est acquis et non-acquis chez les enfants* ». L'évaluation formative peut s'exercer en continu ou de manière ponctuelle. Les jeunes enseignants et les enseignants expérimentés font davantage référence à une évaluation formative continue plutôt qu'à un événement ponctuel. Les enseignants disent vérifier en permanence la compréhension qu'ont les élèves des apprentissages. Ils mentionnent, par exemple, le fait d'être tout le temps debout pour aller voir les élèves au travail. Cependant, cette évaluation en continu n'empêche pas certains moments ponctuels d'évaluation. Les enseignants mentionnent aussi une prise d'information sur les apprentissages des élèves lors de la correction des exercices et des évaluations. Lors de ces moments ponctuels d'évaluation formative, les enseignants pratiquent une évaluation formative instrumentée. Une jeune enseignante (E4) nous dit ceci à ce propos : « *Je pense que ça m'arrive de rester assise et de ramasser après. Et là, c'est vraiment de l'évaluation formative* ». L'évaluation formative continue se pratique davantage, selon les enseignants, de manière non-instrumentée. Ces derniers mentionnent principalement l'observation comme outil d'évaluation formative.

Les enseignants, tant jeunes qu'expérimentés, perçoivent la fonction de régulation de l'évaluation formative. Bien souvent, les enseignants faisaient référence, durant l'entretien, à la fonction de régulation en même temps qu'à la fonction diagnostique. Une jeune enseignante (E1) nous dit, en tout début d'entretien : « *En règle générale, je suis toujours debout et je passe entre les bancs pour voir s'ils n'ont pas besoin d'aide* ». « *Donc je vérifie au fur et à mesure, pour ré-aiguiller si nécessaire* », dit un enseignant expérimenté (E6). Les enseignants justifiaient leurs pratiques d'évaluation formative à fonction diagnostique par le fait qu'elles permettaient ensuite de corriger les élèves, de les aider ou de les aiguiller. Lorsque les pratiques

de régulation observées étaient évoquées durant l'entretien, les enseignants expliquaient leur intérêt par le fait qu'elles permettaient à l'élève d'avancer dans la réalisation de la tâche. Les aides apportées aux élèves, par l'enseignant ou par les pairs, permettaient d'arriver au bout de la réalisation de la tâche et de la réussir.

Les jeunes enseignants mentionnaient une régulation proactive. Ils faisaient référence à une planification des activités qui tenait compte du rythme, des difficultés et des facilités des élèves. Une jeune enseignante (E8) explique « *qu'alors, à la maison, je me dis « le problème est là et je fais ça et ça ». Ce sont mes adaptations à moi. Oui, elles sont prévues à l'avance* ». Les enseignants faisaient référence à des dispositifs tels que des séances d'ateliers, des activités à réaliser en autonomie pour certains élèves ou un système de tutorat, qui favorisent la différenciation. Cependant, les jeunes enseignants insistent sur le fait que toutes leurs adaptations ne sont pas toujours prévues à l'avance. Une jeune enseignante (E10) déclare : « *Donc vraiment, oui, parfois c'est pensé. Parfois c'est en cours d'activité.* ». Une grande partie de ces adaptations sont spontanées et dépendent des difficultés observées. Les enseignants expérimentés font beaucoup moins référence à la régulation proactive. Au contraire, ils disent plutôt que les adaptations qu'ils apportent sont imaginées « en direct » selon la demande, et non à l'avance.

Tous les enseignants ont fait référence à la régulation interactive durant les entretiens et cela, bien plus qu'à la régulation proactive et rétroactive. Les enseignants expérimentés l'ont mentionnée plus souvent que les jeunes enseignants. Ils disent à ce propos que l'expérience aide à réagir en cours d'activité, « en direct ». Les jeunes enseignants insistent sur le fait que malgré des régulations proactives planifiées (bien qu'elles ne soient pas explicitées dans ces termes), des adaptations prennent place en cours d'activité aussi. Globalement, les pratiques de régulation interactive des jeunes enseignants et des enseignants expérimentés semblent identiques. Cinq grandes pratiques de régulation interactive ressortent des entretiens : l'enseignant demande à un élève d'aider un pair à réaliser l'activité ; l'enseignant renvoie l'élève vers un référentiel tel que le dictionnaire, le Bescherelle ou une synthèse ; l'enseignant, s'il est disponible, donne une explication supplémentaire à certains élèves ; l'enseignant modifie l'activité en cours lorsque des difficultés surviennent pour une majorité d'élèves ; l'enseignant donne des indices ou des relances en cours d'activité pour aider certains élèves. Une enseignante expérimentée (E7) dit qu'elle « *fonctionne vraiment au cours particulier dans la classe* » lorsqu'un élève éprouve des difficultés dans la réalisation d'une tâche.

Neuf enseignants sur les dix interrogés ont fait référence à la régulation rétroactive lors des entretiens. Un terme a été systématiquement cité : la remédiation. Une jeune enseignante (E1) dit à ce propos : « *Soit je fais de la remédiation en classe moi-même, soit j'ai mes collègues qui prennent les enfants en charge* ». La remédiation (ou adaptation, selon les termes employés dans les écoles) se pratique de deux manières dans les classes, selon les enseignants. La remédiation peut être effectuée par un autre enseignant qui va donc proposer à un ou plusieurs enfants des activités en dehors de la classe pour remédier à certaines difficultés. La remédiation peut aussi être effectuée par les enseignants eux-mêmes. Elle se fait alors en classe. Au même titre que la remédiation qui se fait par un autre enseignant, la remédiation effectuée par l'enseignant principal peut se faire individuellement ou en groupe. Cette remédiation effectuée par l'enseignant se fait soit lorsque d'autres élèves réalisent une autre activité, soit durant les temps de pause. Une enseignante expérimentée (E6) illustre ce fonctionnement en disant ceci : « *Alors, soit c'est une petite difficulté et c'est le petit coup de pouce comme ça vient d'être fait, soit comme je le disais, la feuille est mise à part et une remédiation est prévue. Alors la remédiation peut être prévue par mes soins, soit, à certains moments, des collègues ont des heures de remédiation dans ma classe* ». Il convient de préciser que les enseignants expérimentés ont mentionné la remédiation de manière plus récurrente que les jeunes enseignants, et par conséquent, la régulation rétroactive.

Les enseignants, tant jeunes qu'expérimentés, reconnaissent la fonction diagnostique et la fonction de régulation de l'évaluation formative. Les jeunes enseignants décrivent l'évaluation formative comme un type d'évaluation qu'on ne cote pas et qui se pratique avant une évaluation certificative qui sera cotée. Elle permet de situer l'enfant, de voir ce qui est acquis avant de remédier, de réguler ou de rebondir sur les difficultés ou facilités de l'élève. Les termes « régulation » et « évaluation certificative » ont été cités par plusieurs jeunes enseignants. Une jeune enseignante (E4) dit ceci à ce propos : « *C'est une évaluation non-cotée qui permet de réguler sa façon d'enseigner* ». Les enseignants expérimentés décrivent l'évaluation formative comme un type d'évaluation qu'on ne cote pas et qui précède une évaluation sommative, cotée. Elle permet de prendre des indices, de contrôler la maîtrise de la matière et de savoir si les apprentissages sont acquis ou non-acquis. Les enseignants expérimentés disent que l'évaluation formative apporte quelque chose en plus que l'évaluation sommative car elle permet, mieux qu'une note, de comprendre les difficultés des élèves. Deux grandes différences ressortent des définitions de l'évaluation proposées par les enseignants. Les enseignants expérimentés mentionnent moins le terme « régulation » et y font moins référence

dans leurs définitions, même en d'autres termes. Deuxièmement, la notion d'évaluation certificative est remplacée par la notion d'évaluation sommative chez les enseignants expérimentés.

Les jeunes enseignants disent que l'évaluation formative leur sert avant tout à eux. Comme expliqué ci-dessus, elle leur permet de réguler, de mettre en place des adaptations ou de remédier. Ils disent aussi qu'elle sert aux enfants, à la suite de la régulation mais également parce qu'ils sont mis au courant de leur difficultés. Finalement, bien que moins citée, l'évaluation formative peut également servir aux parents, par sa fonction diagnostique. Les enseignants expérimentés sont unanimes pour dire que l'évaluation formative sert à l'enseignant. Elle va leur permettre de mettre le doigt sur les difficultés des élèves et indiquer à l'enseignant qui aider. Ils mentionnent aussi l'utilité pour les élèves, par sa fonction diagnostique. Les enseignants expérimentés sont en revanche moins en accord quant à l'intérêt pour les parents. Certains disent qu'elle n'est pas utile aux yeux des parents car ils préfèrent une cote alors que d'autres disent qu'elle permet aux parents de ne pas devoir attendre l'évaluation sommative ou le bulletin pour se tenir au courant des apprentissages de leur enfant.

Les enseignants, tant jeunes qu'expérimentés, ne font pas mention de l'autoévaluation. Une seule jeune enseignante (E2) y fait référence : « *Je fais des ateliers où ils font des autoévaluations. Lorsqu'ils mettent rouge, c'est clair qu'ils n'ont pas compris* ». Elle explique cependant qu'elle évalue elle-même aussi par après.

L'ensemble des enseignants interrogés déclarent avoir pratiqué de l'évaluation formative durant les séances observées. Cependant, ils le justifient uniquement en faisant référence à la fonction diagnostique de l'évaluation formative. Les enseignants illustrent leur réponse par des pratiques issues des leçons observées, ce qui atteste d'une reconnaissance de la fonction diagnostique de l'évaluation formative. Ils déclarent également pratiquer de l'évaluation formative habituellement. Les enseignants le justifient également par sa fonction diagnostique, uniquement. Les enseignants disent la pratiquer mais sans la nommer comme telle. Elle permet une prise d'indices pour les apprentissages des élèves, avant une évaluation certificative ou sommative. L'évaluation formative donne d'ailleurs davantage d'informations que ces dernières.

Pour conclure cette deuxième partie de l'analyse, il semble que les enseignants reconnaissent pratiquer de l'évaluation formative et reconnaissent sa fonction diagnostique et

de régulation. Celle-ci serait davantage non-instrumentée et mènerait à des régulations plutôt interactives et rétroactives. Elle est considérée comme formative car elle n'est pas soumise à une note.

7.3 Comparaison des pratiques aux conceptions

Cette troisième partie de l'analyse des résultats ponctue celle-ci par une comparaison entre les observations réalisées dans les classes des dix enseignants et les conceptions de l'évaluation formative de ces derniers, récoltées lors des entretiens.

Tout d'abord, les enseignants déclarent que l'évaluation formative constitue une pratique ordinaire dans leur classe. De plus, ils disent avoir pratiqué de l'évaluation formative durant les leçons observées. Cela est cohérent avec les observations réalisées. En effet, lors de chaque leçon et tout au long de celles-ci, les enseignants ont pratiqué de l'évaluation formative. Les enseignants déclarent également pratiquer l'évaluation formative tout au long des apprentissages. Il semble donc que l'évaluation formative constitue une pratique qui s'exerce en continu chez les enseignants du primaire. Tant les statistiques descriptives des observations que les verbatim des entretiens permettent d'affirmer que les enseignants perçoivent les deux fonctions de l'évaluation formative : la fonction diagnostique et la fonction de régulation. Cependant, il semblerait que les enseignants considèrent leurs pratiques diagnostiques comme de l'évaluation formative car celle-ci ne serait pas cotée. Les enseignants mentionnent tout de même sa double utilité : utilité pour l'enseignant et utilité pour l'élève.

Les observations ont permis de recenser plus d'évaluations formatives non-instrumentées qu'instrumentées. Or, les enseignants ne mentionnent pas plus l'évaluation formative non-instrumentée que l'évaluation formative instrumentée lors des entretiens. Les enseignants mentionnent la correction des exercices réalisés par les élèves comme de l'évaluation formative. Ceci concorde avec les résultats des observations. Des exercices corrigés par l'enseignant ont été observés à 22 reprises. Les enseignants considèrent la réalisation et la correction de ces exercices, qui ont comme fonction première de permettre à l'élève de s'entraîner, comme une évaluation formative bien qu'elle ne soit pas nommée comme telle. Concernant l'évaluation formative non-instrumentée, quatre catégories ont été distinguées : les observations, les questions de l'enseignant, les questions de l'élève et les échanges ou discussions. Lors des entretiens, les enseignants ont majoritairement cité l'observation comme pratique d'évaluation formative non-instrumentée. Les questions de

l'enseignant et de l'élève et les échanges en classes n'étaient pas cités par les enseignants. Or, l'observation n'est pas la pratique d'évaluation formative non-instrumentée dominante des vingt leçons. Les questions de l'enseignant constituent la pratique dominante.

Tant lors des observations que lors des entretiens, la fonction de régulation de l'évaluation formative prenait place dans les pratiques enseignantes. Il semblerait que les enseignants conçoivent la régulation comme une pratique qui suit instantanément la pratique diagnostique. En effet, les enseignants mentionnaient spontanément la fonction de régulation de l'évaluation formative lorsque la fonction diagnostique était évoquée. Cette conception vient corroborer les 127 épisodes d'évaluation formative constitués d'une pratique à fonction diagnostique suivie directement d'une pratique de régulation. Si la fonction de régulation suit immédiatement la fonction diagnostique dans les pratiques enseignantes d'évaluation formative, c'est parce que les enseignants conçoivent la régulation comme une pratique interactive. Cependant, lors des entretiens, les enseignants ont aussi fait référence, à de nombreuses reprises, à la régulation rétroactive.

Les observations et les entretiens s'accordent pour confirmer la présence dominante de la régulation interactive dans les pratiques d'évaluation formative des enseignants, bien que la régulation rétroactive soit aussi fortement présente dans les conceptions de l'évaluation formative. En effet, tant lors des observations que durant les entretiens, la régulation interactive est la régulation la plus récurrente. Les cinq grandes pratiques de régulation interactive mentionnées durant les entretiens se retrouvent dans les leçons données par les enseignants interrogés. Cependant, certaines régulations interactives observées n'ont pas été mentionnées durant les entretiens. Globalement, ces régulations interactives observées et absentes des entretiens sont celles qui suivent des questions, avec une fonction diagnostique, ou celles qui utilisent des questions pour réguler. Par exemple, les enseignants ne mentionnent pas l'appel fait à la classe pour répondre à la question d'un élève, ni les réponses ou explications données par l'enseignant aux questions des élèves, ni les questions posées à la classe pour permettre une explication supplémentaire nécessaire à la réalisation de la tâche. Au même titre que l'évaluation non-instrumentée, il semble que les questions soient absentes des conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative.

Les pratiques de régulation proactive observées et déclarées semblent s'accorder. En effet, les ateliers, les activités en autonomie et le système de tutorat sont des pratiques déclarées qui rejoignent les pratiques observées telles que les différentes tâches en fonction des besoins

ou des activités en groupes, avec l'enseignant disponible. Cependant, la différence de mentions de la régulation en faveur des jeunes enseignants, lors des entretiens, ne se retrouve pas dans les observations.

Les pratiques de régulation rétroactive observées et les pratiques de régulation rétroactive déclarées sont identiques. Il s'agit d'une remédiation effectuée en classe par l'enseignant ou en dehors de la classe par un autre enseignant. La remédiation a cependant été davantage citée durant les entretiens qu'observée durant les leçons. Son côté rétroactif et donc éloigné dans le temps n'a certainement pas permis d'observer l'entièreté des régulations rétroactives pratiquées. Ceci peut expliquer la différence de résultats entre les observations et les entretiens. La régulation rétroactive a davantage été citée par les enseignants expérimentés durant les entretiens. Cette différence ne s'est pas retrouvée dans les leçons observées.

Les pratiques observées et les pratiques rapportées ne permettent pas d'affirmer une influence du contenu sur les pratiques d'évaluation formative. En effet, les pratiques décrites ci-dessus sont communes et transversales aux leçons de mathématique et de français. De plus, les enseignants ne mentionnent pas de différence dans leurs pratiques, en fonction du contenu.

Finalement, un constat commun ressort des observations et des entretiens. Les enseignants pratiquent de l'évaluation formative. Celle-ci est une évaluation formative non-instrumentée suivie d'une régulation interactive. Tant le nombre d'épisodes d'évaluation formative composés d'une pratique diagnostique et d'une pratique de régulation immédiate que la mention spontanée de la fonction de régulation durant les entretiens, lors de l'évocation de la fonction diagnostique, vont dans le sens de cette hypothèse. Les enseignants ne nomment pas leurs pratiques d'évaluation formative comme telles. Cependant, ils perçoivent ses fonctions et les mettent en pratique. Or, l'évaluation formative est encore majoritairement perçue comme formative par le fait qu'elle n'est pas cotée. L'absence de points à ces évaluations signifie, pour les enseignants, qu'il reste encore du temps pour remédier aux difficultés avant l'évaluation certificative ou sommative qui, elle, est cotée. Un décalage persiste donc entre pratiques d'évaluation formative et conceptions de celle-ci. L'absence de points est inévitable dans une pratique non-instrumentée de l'évaluation formative. De plus, la référence à la démarche sommative a trait uniquement à la fonction diagnostique de l'évaluation formative. L'omniprésence de l'évaluation formative non-instrumentée suivie d'une régulation interactive pourrait permettre d'affirmer que les enseignants ont une conception élargie du concept d'évaluation formative. Cependant, la présence persistante de la régulation rétroactive et la

faible présence, dans les conceptions et dans les pratiques de classe de régulation proactive, modère cette affirmation. Une conception classique de l'évaluation formative semble tout de même partiellement persister. Cette conception de l'évaluation formative à mi-chemin entre conception élargie et conception classique s'illustre par une présence plus marquée chez les jeunes enseignants de régulation proactive et par une présence plus marquée de régulation rétroactive chez les enseignants ayant une expérience de plus de quinze ans.

8. Discussion

L'analyse des observations et des entretiens et leur confrontation ont permis de dire que les enseignants pratiquent de l'évaluation formative. Celle-ci se pratique principalement de manière non-instrumentée. Quatre catégories d'évaluation formative non-instrumentée ont été distinguées : les observations, les questions de l'enseignant, les questions de l'élève et les échanges ou discussions. Les enseignants perçoivent et pratiquent également la fonction de régulation de l'évaluation formative. Cette régulation est principalement interactive bien qu'elle puisse aussi être proactive et rétroactive. Cette dernière est cependant davantage citée par les enseignants expérimentés alors que la régulation proactive est davantage mentionnée par les jeunes enseignants. Les pratiques observées ont été majoritairement individuelles ou collectives. Lorsque l'évaluation formative était collective, la régulation l'était aussi. Lorsque l'évaluation formative était individuelle, la régulation pouvait être collective ou individuelle. Les enseignants perçoivent l'évaluation formative comme une évaluation non-cotée qui précède une évaluation certificative ou sommative. Ces pratiques et conceptions ne diffèrent pas en fonction du contenu.

Tout d'abord, les enseignants reconnaissent les deux fonctions de l'évaluation formative : la fonction diagnostique et la fonction de régulation. Cette distinction entre fonction diagnostique et fonction de régulation rejoint la conclusion de l'étude d'Issaieva & Crahay (2010) sur les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative. Les résultats de la présente étude confirment les résultats obtenus lors de leur étude auprès d'enseignants du primaire en France. Les enseignants caractérisent donc l'évaluation formative par sa double fonction. Ils ont donc une conception exacte de l'évaluation formative. Ils ne limitent pas son utilité à sa fonction diagnostique, comme le souligne Boissard (2016), mais perçoivent sa fonction essentielle qu'est sa fonction régulatrice (Legendre, 1993).

Des pratiques d'évaluation formative ont été observées lors de chacune des leçons de français et de mathématique et les enseignants déclarent pratiquer celle-ci régulièrement, voire

quotidiennement. De plus, les épisodes d'évaluation formative ont pris place tout au long de chacune des vingt leçons observées. Ce constat rejoint Perrenoud (1988) selon qui l'évaluation formative est une évaluation continue, qui s'effectue tout au long des apprentissages. Si l'évaluation formative s'effectue en continu, c'est parce que les enseignants évaluent à tout moment dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (Gérard, 2013). On ne peut donc pas réduire l'évaluation formative à sa modalité instrumentée et ponctuelle, à des tests (Allal & Laveault, 2009). L'évaluation formative relevée durant les leçons observées se pratiquait lors d'activités qui n'avaient pas une fonction directement évaluative. En effet, les leçons observées étaient des séances d'apprentissage ou d'entraînement. Elles n'étaient pas nommées comme étant des séances d'évaluation. Ceci confirme les résultats de l'étude de Morrissette (2010) et rejoint également Mottier Lopez (2015) selon qui l'évaluation formative se trouve intégrée dans chaque situation didactique, tout au long des séquences d'enseignement et des activités d'apprentissage.

Tous les moments durant lesquels les enseignants ont évalué de manière formative se basaient sur différentes manifestations, différentes formes de l'évaluation formative. Les différentes formes d'évaluation formative se sont retrouvées également dans les entretiens et donc dans les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative.

Bien que des évaluations formatives instrumentées aient été observées et que les enseignants déclarent en pratiquer, cette forme d'évaluation formative est moins récurrente que l'évaluation formative non-instrumentée. Selon Morrissette & Compaoré (2012), les évaluations formatives instrumentées et formelles s'apparentent à des « mini-tests ». Ces tests n'ont pas été observés. Les pratiques instrumentées étaient plutôt de l'ordre des exercices réalisés sur une feuille et présentés ensuite à l'enseignant. Comme dit ci-dessus, bien que ces exercices permettent à l'enseignant de pratiquer une évaluation formative, le but initial de l'activité est de s'entraîner à réaliser une tâche.

Les pratiques d'évaluation formative non-instrumentée ont été nombreuses lors des vingt leçons. Celles-ci ont également été mentionnées systématiquement par les enseignants lors des entretiens. L'évaluation formative non-instrumentée est davantage pratiquée que l'évaluation formative instrumentée. Morrissette & Compaoré (2012), déclarent que l'évaluation informelle et non-instrumentée n'est pas planifiée mais spontanée et improvisée. Les enseignants vont également dans ce sens-là. Selon eux, l'évaluation formative qu'ils pratiquent en classe est une évaluation « en direct » et non préparée à l'avance. Les observations ont permis de distinguer quatre types d'évaluation formative non-instrumentée : les

observations, les questions de l'enseignant, les questions des élèves et les discussions ou échanges. Lors des entretiens, les enseignants ont principalement mentionné l'observation comme pratique d'évaluation formative. Ceci corrobore la recherche de Morrissette & Compaoré (2014). Ceci rejoint également l'observation formative de Perrenoud (1991) qui permet de se détacher de l'idée d'une évaluation formative instrumentée et ponctuelle. L'observation permet de prendre des informations sur les apprentissages des élèves, en cours d'acquisition, sur le processus plutôt que sur le produit. Ce dernier est davantage pris en compte lors des évaluations formatives instrumentées. Selon Leung & Mohan (2004), l'évaluation formative informelle serait davantage orientée vers le processus alors que l'évaluation formative formelle serait orientée vers le produit. Les questions, tant de l'élève que de l'enseignant, sont quasiment absentes des conceptions des enseignants. Or, ces pratiques d'évaluation formative non-instrumentée ont été les plus récurrentes lors des vingt séances. De plus, celles-ci avaient plusieurs utilités : vérifier la compréhension des élèves avant la réalisation de la tâche, effectuer un diagnostic plus fin des difficultés des élèves après des observations ou encore inciter un élève à modifier sa réponse.

D'après Boissard (2016), une évaluation formative informelle collective peut être trompeuse car elle peut établir un amalgame entre les acquis de la classe et ceux des élèves sans tenir compte de l'hétérogénéité de la classe. L'évaluation formative informelle se pratiquait tant collectivement qu'individuellement chez les enseignants composant l'échantillon de cette recherche. Cependant, certaines tâches à visée diagnostique s'effectuaient par un seul élève face aux autres élèves. Cette pratique pourrait donc s'avérer trompeuse.

Deux constats communs aux observations et aux entretiens peuvent être tirés à propos des types de régulation développés par Allal (1979). Le premier constat est la faible présence de régulation proactive. Celle-ci a très peu été observée et n'était que peu mentionnée par les enseignants. Le second constat est la présence abondante durant les séances et dans les conceptions des enseignants de la régulation interactive. Ceci rejoint le constat opéré par Deaudelin & al. (2007) auprès des enseignants du primaire, au Canada.

Selon Allal (1979), la régulation proactive intervient lorsque la planification des activités d'apprentissage est modifiée pour prendre en compte les différences entre élèves et les besoins. Cependant, peu de pratiques observées de régulation étaient planifiées, selon les enseignants. La régulation proactive est associée à la différenciation. Or, peu de pratiques de différenciation ont été observées et peu d'enseignants déclaraient y avoir recourt. Lorsque les

enseignants avaient recouru à des pratiques de différenciation, celles-ci prenaient place dans une organisation ou un dispositif qui permettait la pratique de régulation différenciée.

La régulation interactive a lieu quand l'évaluation formative consiste à des mises au point continues fondées sur des interactions de l'élève avec les autres composantes de la situation (l'enseignant, les autres élèves, le matériel), durant les activités d'apprentissage (Allal, 1979). De nombreuses mises au point ont été observées durant les activités d'apprentissage. Elles ont été exercées en continu durant les vingt leçons. Les trois composantes de chaque situation citées ici par Allal (1979) se retrouvent dans les pratiques effectives et déclarées des enseignants. En effet, les régulations interactives des enseignants mobilisaient tant l'enseignant que les pairs et le matériel mis à disposition. Les régulations interactives ont majoritairement suivi une évaluation formative informelle conformément à ce qu'Allal (1979) explique.

La régulation rétroactive amène l'enseignant à modifier ses interventions selon les difficultés d'apprentissage observées (Allal, 1979). Ce type de régulation fait référence à la notion de remédiation de Bloom. La remédiation a été mentionnée par 90% des enseignants interviewés. Cependant, la régulation rétroactive a moins été observée lors des vingt leçons. Cette différence provient certainement du fait qu'en observant une seule séance à propos d'un contenu, il n'était pas possible d'observer les régulations rétroactives de ces séances-là. Il semblerait donc que la régulation rétroactive soit encore fortement présente dans les classes, par le biais de séances de remédiations. Les régulations rétroactives ont majoritairement suivi une évaluation formative formelle et instrumentée conformément à ce qu'Allal (1979) explique. Les remédiations servaient alors aux difficultés qui n'avaient pas été surmontées par des régulations interactives et qui persistaient lors des évaluations formatives formelles. De plus, les deux types de remédiation, immédiate et différée, distingués par Dehon, Demeuse & Derobertmeasure (2008) ont été recensés durant les entretiens et les observations.

Perrenoud (1998) établit une distinction à effectuer entre régulation des activités et régulation des processus d'apprentissage. Cette dernière est moins facilement observable et indirectement maîtrisable. Les aides apportées en cours d'activité, les régulations interactives, sont des régulations des activités. Les régulations observées étaient souvent des aides apportées par l'enseignant pour que l'élève aboutisse à la réalisation de la tâche. Ceci a également été observé dans l'étude de Morrissette & Compaoré (2014).

Selon Perrenoud (1993), l'élève est le premier destinataire de l'évaluation formative. Il est nécessaire, pour cela, qu'il s'engage dans une démarche d'autoévaluation et

d'autorégulation. Cela passe, notamment pas des pratiques de régulation interactive. Cependant, peu de démarches d'autoévaluation ont été observées. En effet, quelques activités réalisées avec des pairs et qui nécessitaient une évaluation mutuelle ont été pratiquées mais la majorité des pratiques diagnostiques d'évaluation formative étaient pratiquées par l'enseignant. Les questions posées par les élèves, recensées à de nombreuses reprises, peuvent être considérées comme des démarches d'autoévaluation et d'autorégulation. En effet, les élèves prennent conscience de leurs difficultés et s'autorégulent en posant des questions, de leur propre initiative. Cependant, les enseignants ne mentionnent pas cette pratique d'évaluation formative lors des entretiens.

Pour qu'une régulation des processus d'apprentissage soit effective, il importe que la régulation passe par une démarche d'autorégulation. Des démarches d'autorégulation ont été observées mais elles ont été peu nombreuses. Des échanges en groupes pour réaliser une tâche, un soutien apporté par un élève à un autre élève ou l'utilisation de référentiels sont des pratiques qu'on peut qualifier d'autorégulation. Ces pratiques responsabilisent les élèves. Ceci rejoint Lepareur & Grangeat (2018), selon qui, favoriser l'autorégulation implique un contrat didactique qui laisse aux élèves la responsabilisation et la validation de leurs réponses. Cependant, la majorité des pratiques de régulation étaient menées par les enseignants, conformément à ce que déclare Perrenoud (1993). Il semblerait donc que les régulations soient davantage des régulations des activités que des régulations du processus d'apprentissage. Deaudelin & al. (2007) avaient également conclu cela lors d'une étude des pratiques d'évaluation au Canada.

Lors des entretiens, les enseignants déclarent que l'évaluation formative sert à l'élève. Ceci rejoint Scallon (1988) selon qui la régulation a pour objet la progression des élèves mais aussi les situations d'apprentissage. Autrement dit, la régulation est tant au service de l'élève que de l'enseignant. Cependant, les enseignants mentionnent son intérêt pour l'élève qu'après celui de l'enseignant. De plus, l'autoévaluation ou l'autorégulation ne sont mentionnées qu'une seule fois. Différentes formes de régulation sont envisageables. Celles-ci sont discutées dans la partie ci-dessous.

Selon Perrenoud (1993), les régulations devraient être essentiellement proactives et interactives. Or, bien que les régulations interactives prennent place dans les classes, la régulation proactive n'est que très peu pratiquée. Or, celle-ci ne serait centrée que sur la régulation des comportements et non sur le fonctionnement intellectuel. Ceci mènerait, selon Bocchi (2014) à de la différenciation passive. Bien que les termes soient différents, ceci rejoint

l'idée de régulation des activités et non des processus de Perrenoud (1998). L'autorégulation ne serait donc pas effective et les régulations ne seraient pas efficaces (Cèbe & Goigoux, 1999).

Selon Fagnant & al. (2014), pour que l'évaluation formative et la régulation soient véritablement au service des apprentissages, il importe que celles-ci prennent en compte le contenu et les processus mentaux mis en œuvre pour réaliser les tâches. Or, les pratiques recensées semblent davantage génériques et ne varient pas en fonction du contenu. Ceci confirme l'hypothèse de cette étude et rejoint Perrenoud (1993), selon qui la différenciation et l'évaluation formative ne tiennent pas vraiment compte des contenus disciplinaires.

Conformément à la définition que donne Allal (1979) de la régulation interactive, celle-ci a suivi une évaluation formative informelle, non-instrumentée dans les classes. La majorité des régulations interactives suivaient directement la pratique d'évaluation formative. Autant de pratiques d'évaluation formative que de pratiques de régulation ont été observées mais ces dernières étaient plus variées dans les classes. Les mêmes pratiques d'évaluation formative à visée diagnostique ont été observées dans les classes. Les évaluations formatives et les régulations pouvaient s'effectuer individuellement, en groupe ou collectivement. Si une évaluation formative collective était automatiquement suivie par une régulation collective, une évaluation formative individuelle pouvait avoir pour régulation une régulation collective, de groupe ou individuelle. Celle-ci était cependant davantage individuelle. Selon Morrissette & Harvey (2010), l'évaluation formative interactive est plutôt conçue telle une pratique visant la régulation différenciée des apprentissages de chacun des élèves alors que l'évaluation formative planifiée est davantage conçue telle une pratique visant la régulation des apprentissages auprès de l'ensemble du groupe-classe. Ceci s'est vérifié lors des observations. La majorité des pratiques d'évaluation formative interactive étaient individuelles.

Au-delà de la reconnaissance de la fonction diagnostique et de régulation, les enseignants reconnaissent pratiquer de l'évaluation formative. Cependant, ils ne mettent pas de nom dessus. Lors des entretiens, les enseignants se rendaient compte, en cours d'entretien, d'en avoir pratiqué. Cette prise de conscience s'opérait lorsqu'il s'agissait de définir l'évaluation formative. Les enseignants la définissent comme un type d'évaluation qui ne suit pas la démarche sommative et qui précède une évaluation sommative ou certificative cotée. Les enseignants semblent donc pratiquer ce type d'évaluation mais de manière inconsciente. L'évaluation serait formative car elle n'est pas cotée. Les enseignants font moins référence à la fonction de régulation lorsqu'on évoque le concept d'évaluation formative alors qu'ils la pratiquent autant que l'évaluation formative à fonction diagnostique. Ceci témoigne à nouveau

d'une pratique inconsciente de l'évaluation formative. Ceci pourrait expliquer les régulations prises uniquement en charge par l'enseignant et ne favorisant pas une régulation des processus cognitifs. Les régulations seraient au service de la réussite de la tâche. L'évaluation formative et la régulation auraient alors pour but de préparer à l'évaluation certificative ou sommative. La réussite de la tâche prime alors sur la régulation des processus d'apprentissage. Cependant, les enseignants parlant de leurs pratiques diagnostiques et de régulation en employant les termes d'évaluation formative et de régulation sont aussi les enseignants ayant mis en place des dispositifs pédagogiques et des organisations spatiales et temporelles favorisant la pratique d'évaluation formative, de régulation proactive et de différenciation. Ils semblent davantage conscients de pratiquer l'évaluation formative.

L'évaluation formative telle que définie par Bloom est une évaluation distincte de l'évaluation sommative car elle serait menée à toutes les étapes du processus d'enseignement et d'apprentissage, car elle n'est pas notée et qu'elle mènerait à des activités de remédiation. Cette conception de l'évaluation formative est celle qu'on retrouve chez les enseignants composant l'échantillon de cette étude. En effet, l'évaluation formative est définie, en première instance, par l'absence de note et par sa pratique antérieure à celle de l'évaluation sommative. De plus, bien que la régulation interactive ait été mentionnée à de nombreuses reprises, les références à la régulation rétroactive ont également été nombreuses. Cette conception est plus présente chez les enseignants ayant plus de quinze ans d'expérience que chez les enseignants ayant une expérience inférieure à dix ans. Ces derniers définissent également l'évaluation formative par le fait qu'elle ne soit pas notée et qu'elle prenne place avant une évaluation certificative. Cependant, ils font moins référence à la remédiation et davantage à la régulation. La présence d'une conception initiale de l'évaluation formative chez les enseignants expérimentés peut être expliquée par la présence de cette conception en formation initiale.

La prégnance de la définition de l'évaluation formative selon l'absence d'une démarche sommative rejoint De Ketele (2010) selon qui, il existe une confusion entre fonction de l'évaluation et démarche de l'évaluation. Une évaluation n'est pas définie par sa démarche mais par sa fonction. Toutes les démarches sont applicables aux différents types d'évaluation mais en revanche, une évaluation est définie par sa fonction. Cette confusion se retrouve dans les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative. Ils définissent davantage celle-ci par sa démarche que par sa fonction, notamment celle de régulation. Ce constat est différent de la confusion entre évaluation formative et sommative soulevé par Goffin et al. (2014).

Une conception classique de l'évaluation formative se retrouve dans le discours des enseignants et principalement auprès des enseignants expérimentés. Cependant, une conception élargie de l'évaluation formative se retrouve dans la pratique. En effet, la conception élargie de l'évaluation formative se retrouve dans les références aux évaluations formatives informelles et, surtout, aux régulations interactives.

L'hypothèse de cette étude est globalement confirmée. Les enseignants pratiquent de l'évaluation formative. Celle-ci est majoritairement non-instrumentée, intuitive et est suivie par des régulations majoritairement interactives. Cependant, cette affirmation est à nuancer. En effet, bien que l'évaluation formative se pratique en classe, il semblerait que sa pratique puisse être qualifiée de « pauvre », comme la définissent certains auteurs. Tout d'abord, parce que l'hypothèse de pratiques indépendantes du contenu est également vérifiée. De plus, les pratiques d'évaluation formative observées et déclarées ne favorisent pas l'autorégulation. Les régulations sont des régulations des activités et non des processus. En effet, la faible présence de régulations proactives atteste d'une faible pratique de différenciation. La gestion de l'hétérogénéité semble passer par une adaptation des activités en cours et par une régulation interactive tantôt collective, tantôt individuelle. Ceci rejoint le constat d'une étude de Morrissette & Compaoré (2014) selon laquelle les régulations sont majoritairement correctives.

Bien que les enseignants aient une connaissance théorique exacte de l'évaluation formative et qu'ils la pratiquent de manière non-instrumentée et suivie de régulations interactives, ceci ne permet pas d'affirmer qu'ils ont une conception élargie de l'évaluation formative. En effet, la faible présence de régulations proactives dans leur pratique et la présence persistante de régulations rétroactives dans leurs discours amène à conclure que la conception des enseignants relative à l'évaluation formative est encore, en partie, une conception classique de celle-ci. Les enseignants expérimentés présentent davantage cette conception. Les enseignants la définissent principalement par sa démarche, à savoir, l'absence de points. Il existe donc une différence entre les pratiques enseignantes, correspondant davantage à la conception élargie, et les conceptions des enseignants qui se rapportent davantage à une conception classique de l'évaluation formative. Ceci nuance les affirmations de Perrenoud (1991), Younes & Gaime (2012) et Mougnot & Dugas (2014). Bien que les conceptions des enseignants soient encore majoritairement classiques, il semblerait qu'une conception élargie de l'évaluation formative ait partiellement percolé jusque dans les pratiques. Une certaine connaissance théorique erronée de l'évaluation formative s'accorde avec le constat établi par Younes & Gaime (2012). Considérée à travers le système didactique triadique, l'évaluation

formative dans l'enseignement primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles semble prendre en compte le pôle « enseignant ». Celui-ci est l'acteur principal de la fonction diagnostique et de régulation. Le pôle « élève », peu impliqué dans la démarche d'évaluation formative, ne semble que partiellement pris en compte. Finalement, le pôle « contenu » ne semble pas influencer les pratiques d'évaluation formative.

La présente étude a été effectuée sur base d'un échantillon composé de cinq enseignants exerçant depuis moins de dix ans et de cinq enseignants exerçant depuis plus de quinze ans. Cette différence d'ancienneté dans l'enseignement et d'expérience se ressent dans les conceptions de l'évaluation formative. Les jeunes enseignants parlent davantage de régulation proactive que les enseignants expérimentés et ces derniers mentionnent davantage la régulation rétroactive que les jeunes enseignants. Ceci peut s'expliquer par leur formation à propos de l'évaluation et par leur vécu en tant qu'élève. En effet, les enseignants expérimentés mentionnent l'évaluation sommative alors que les jeunes enseignants mentionnent l'évaluation certificative. L'évaluation sommative, dans la distinction qu'effectue Bloom, est le deuxième type d'évaluation, à côté de l'évaluation formative. Cette distinction est plus ancienne que celle établie avec l'évaluation certificative. Il semblerait que durant leur formation, les enseignants qui enseignent depuis plus de quinze ans aient appris cette distinction. Il en est de même pour le concept de régulation. Ce dernier a été mentionné par certains jeunes enseignants alors qu'il est absent des entretiens avec les enseignants expérimentés. Le terme de régulation est un terme arrivé dans les formations probablement après la formation initiale des enseignants expérimentés. Bien que ce ne soit pas le sujet de cette recherche, il semblerait que ce soit la formation, initiale ou continue, qui impacte la conception de l'évaluation formative.

Finalement, certaines pratiques enseignantes sont considérées, actuellement, selon la conception élargie de l'évaluation formative, comme des pratiques d'évaluation formative. Or, ces pratiques n'étaient pas nommées comme telles auparavant, selon la conception initiale de Bloom. Certaines pratiques enseignantes effectives ne sont donc pas considérées comme de l'évaluation formative par les enseignants expérimentés. Ceux-ci pratiquent donc l'évaluation formative plutôt inconsciemment. Cependant, les enseignants qui ont employé, lors des entretiens, des concepts liés à l'évaluation formative, sont aussi ceux qui ont mis en place une organisation et un dispositif pédagogique facilitant la pratique de l'évaluation formative et de la régulation, notamment à travers des pratiques de régulation proactive et de différenciation. Bien que les enseignants ne nomment pas leurs pratiques d'évaluation formative comme telle,

il semblerait quand même que lorsque celles-ci sont mises en place consciemment, elles se rapprocheraient davantage d'une conception élargie de l'évaluation formative.

Il convient tout de même de préciser les limites de cette étude et de porter un regard critique sur celle-ci. Tout d'abord, l'échantillon composé de dix enseignants peut soulever une objection quant à la représentativité de celui-ci. En effet, la représentativité des enseignants du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles à travers ces dix enseignants est discutable. Cependant, cet échantillon a été choisi sur base du nombre de sujets composant des études d'observation de pratiques enseignantes. Bien que cela n'enlève pas le biais de représentativité, ce choix est justifié en référence à d'autres études. De plus, c'est la taille de l'échantillon qui a permis de mener cette recherche sur base d'une double méthodologie : l'observation et l'entretien. En effet, cette méthodologie est couteuse en temps. Le choix de cette double méthodologie a été posé afin d'éviter certains biais liés à l'emploi d'une seule de ces deux méthodes de récolte de données. Une méthode de recherche plus riche a été privilégiée.

D'autre part, la récolte de données par le biais de l'observation et d'entretiens a mené à des différences de résultats lors de l'analyse de ces données. Ces différences sont notamment imputables au nombre de leçons observées. En effet, certaines pratiques d'évaluation formative ont été déclarées lors des entretiens mais n'ont pas été observées. Il est envisageable que si plus de leçons avaient été observées, certaines pratiques déclarées auraient pu être observées. Il n'est pas possible d'observer l'entièreté des pratiques d'évaluation formative des enseignants en une leçon de mathématique ou de français. Cependant, dans le cadre de cette étude, l'observation de vingt leçons a permis de confirmer l'hypothèse de la pratique d'évaluation formative non-instrumentée et de régulations interactives. Le nombre de séances de cours n'altère donc pas la vérification de l'hypothèse mais une quantité plus élevée de séances de cours auraient permis de tendre davantage vers une représentativité des pratiques enseignantes et une analyse plus fine des pratiques effectives d'évaluation formative.

Enfin, le choix d'une méthodologie comprenant des observations complémentaires aux entretiens a été posé afin d'éviter un biais nommé désirabilité sociale. Un sujet aurait tendance à répondre dans le sens de ce qu'il croit être bien, attendu, socialement désirable. En effet, selon Goffin & al. (2014) et Fagnant & al. (2017), lors d'entretiens à propos de l'évaluation formative, ce phénomène serait observable. Les auteurs mettent en garde face à cette apparente prégnance de l'évaluation formative lors d'enquêtes. Les enseignants, conscients que ce type d'évaluation est prôné dans le système scolaire marqueraient donc un accord de principe avec la pratique d'évaluation formative, quelles que soient leurs conceptions réelles à ce propos. Au-delà des

observations permettant la récolte de pratiques effectives et non de pratiques déclarées, les enseignants participants à l'étude n'ont pas été mis au courant que celle-ci portait sur l'évaluation formative. Il a été communiqué aux enseignants une étude à propos des pratiques enseignantes ordinaires. Cependant, le biais de désirabilité sociale peut se présenter lors d'observation aussi, selon Desruisseaux (2012), lorsque le sujet agit en fonction de ce qu'il croit être adéquat aux yeux de l'observateur au détriment de ses propres comportements. La communication d'observations de pratiques ordinaires visait la réduction de ce type de biais. Cependant, il n'est pas à exclure une certaine influence de la désirabilité sociale sur les pratiques enseignantes bien que celle-ci se présente particulièrement lors d'observations participantes ou engagées, ce qui n'est pas le cas de cette étude.

Les résultats et limites de la présente étude permettent de suggérer des perspectives futures de recherche. Tout d'abord, il serait pertinent de réitérer une étude similaire avec un échantillon plus large afin de vérifier et de corroborer les résultats de cette étude. Un échantillon comprenant un plus grand nombre de sujets permettrait d'éviter un biais de sélection. Ainsi, les traits personnels des individus auraient une incidence moindre sur les résultats. Les résultats seraient alors les résultats imputables à la population ciblée et moins aux caractéristiques personnelles des individus composant l'échantillon. De plus, un échantillon plus important permettrait de vérifier statistiquement les résultats obtenus. L'échantillon serait davantage représentatif de la population ciblée. Cependant, ce genre d'étude demanderait du temps car les deux méthodologies employées mobilisent une récolte de données dispendieuse en temps, longue et fastidieuse.

Secondement, il serait pertinent de mener des observations sur un temps plus long. En effet, en menant des observations tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage d'un contenu spécifique, certaines pratiques instrumentées d'évaluation formative ou des régulations proactives et rétroactives pourraient être observées. Les observations seraient moins dépendantes du moment auquel elles se déroulent et il serait possible d'établir un rapport plus précis entre les récurrences des types d'évaluation formative et de régulation. A nouveau, ce type d'étude s'étalerait sur un temps plus long.

Finalement, répliquer cette étude avec plus de leçons observées permettrait de vérifier les résultats mais permettrait aussi d'affiner l'analyse de certaines composantes de toute évaluation formative et de toute régulation. Ainsi, les pratiques d'autoévaluation et d'autorégulation pourraient être analysées plus finement, une analyse didactique plus précise des évaluations formatives et des régulations serait possible, l'influence du contrat didactique

pourrait être étudiée et l'analyse des pratiques de différenciation pratiquées en guise de régulation pourrait être affinée.

Pour ponctuer cette discussion, certaines perspectives pragmatiques peuvent être suggérées. Il semblerait, principalement, que la formation, quelle qu'elle soit, à propos de l'évaluation formative permettrait de modifier la perception que les enseignants ont de celle-ci. La formation mettrait l'accent sur les différents types de régulation, sur ce qu'elles permettent et sur l'importance qu'elle soit une régulation de processus et pas seulement d'activité. Ainsi, l'autorégulation serait favorisée et l'évaluation formative serait plus efficace. Ceci a également été proposé par Deaudelin & al. (2007), en conclusion de leur étude sur les pratiques d'évaluation formative dans l'enseignement primaire, au Canada. Il serait nécessaire aussi que la formation insiste sur l'aspect didactique de l'évaluation formative, sur l'importance d'avoir une régulation qui tienne vraiment compte des spécificités des contenus. Finalement, bien que les enseignants aient une conception exacte de l'évaluation formative, il importerait que la formation insiste sur la fonction de l'évaluation formative : la régulation. L'évaluation n'est en effet pas uniquement formative par le fait qu'elle soit non-cotée et précédant une évaluation certificative. Selon Grangeat (2014) et Mottier & Laveault (2008), il importe de se détacher de cette distinction basée sur la démarche. Ainsi, en pratiquant consciemment l'évaluation formative, les enseignants sélectionneraient volontairement leurs pratiques d'évaluation formative et de régulation et celles-ci seraient plus efficaces et adaptées aux besoins.

9. Conclusion

Cette étude exploratoire avait pour objectif d'étudier et de confronter les pratiques enseignantes effectives et les conceptions de l'évaluation formative dans l'enseignement primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'analyse des pratiques observées et des conceptions récoltées lors d'entretiens permettait d'attester d'une pratique et d'une conception classique ou élargie de l'évaluation formative. De plus, leur comparaison permettait de constater une éventuelle différence entre pratique et conception de l'évaluation formative.

Les enseignants pratiquent principalement une évaluation formative non-instrumentée suivie d'une régulation interactive. Ce type dominant d'évaluation formative et de régulation se pratique tant chez les enseignants expérimentés (plus de quinze ans d'expérience) que chez les jeunes enseignants (moins de dix ans d'expérience). Peu d'évaluations formatives instrumentées ainsi que de régulations proactives et rétroactives ont été observées bien que

celles-ci aient tout de même été pratiquées. Les pratiques observées ne différaient pas en fonction du contenu (mathématique et français).

Les enseignants déclarent pratiquer de l'évaluation formative. Ils en perçoivent les deux fonctions : diagnostique et de régulation. La fonction diagnostique est conçue par les enseignants comme une pratique majoritairement non-instrumentée. Cependant, les enseignants définissent l'évaluation formative par le fait qu'elle ne soit pas cotée et qu'elle précède une évaluation sommative ou certificative. L'évaluation formative est donc principalement décrite par sa démarche. Bien que la fonction de régulation soit conçue majoritairement comme étant interactive, une forte référence à la régulation rétroactive et à la remédiation persiste, principalement chez les enseignants expérimentés. De plus, la régulation proactive, peu mentionnée globalement, l'est davantage par les jeunes enseignants.

Les pratiques enseignantes d'évaluation formative semblent avoir connu l'élargissement conceptuel de ces quarante dernières années. En effet, les pratiques non-instrumentées de l'évaluation formative et interactive de la régulation en attestent. De plus, l'évaluation formative ne se pratique pas selon la démarche sommative. Cependant, les conceptions des enseignants semblent encore influencées par la conception classique de l'évaluation formative. En effet, leurs discours sont encore marqués d'une forte présence de la régulation rétroactive et peu emprunts, au même titre que leurs pratiques, par la régulation proactive. De plus, les enseignants définissent l'évaluation formative par sa démarche.

En guise de conclusion, il semblerait que l'évaluation formative, dans l'enseignement primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles se trouve à mi-chemin entre conception classique et conception élargie. La reconnaissance des fonctions de l'évaluation formative et sa pratique non-instrumentée, témoins d'une conception élargie, sont nuancées par l'association de l'évaluation formative à une certaine démarche, témoin d'une conception classique. La pratique interactive de régulation, tant effective que déclarée et témoin ici d'une conception élargie, est nuancée par une présence persistante de régulation rétroactive et une faible présence de régulation proactive, témoins, dans ce cas, d'une conception classique.

Finalement, bien que cette recherche, menée dans le cadre d'un mémoire, éclaire la pratique et la conception de l'évaluation formative des enseignants du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, celle-ci appelle à être approfondie. En effet, une plus ample étude des pratiques et des conceptions de l'évaluation formative permettrait de vérifier les résultats de cette étude et d'approfondir leur analyse.

Bibliographie

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. (2007). Évaluation : lien entre enseignement et apprentissage. Dans V. Dupriez et G. Chapelle (dir.), *Enseigner* (pp. 139-149). Paris : Presses universitaires de France.

Allal, L., Bain. D. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : Actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978* (Exploration. Série Cours et contributions pour les sciences de l'éducation). Berne: P. Lang.

Allal L., Laveault D. (2009). Assessment for learning/Évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, n° 32, p. 99-106.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). « L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française ». In OCDE, *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris : OCDE.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H. Schunk et J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp.327-347). NJ : Erlbaum.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

Bélangier, D.-C. & Lussier, S. (2009). Petit tour d'horizon sur l'évaluation formative. *Service de développement pédagogique, Collège de Maisonneuve*. Consulté à l'adresse <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative>

Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.

Bloom, B. S. (1968). *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum* (Vol. 1). Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : McGraw-Hill.

Bocchi, P. (2014). Spécificité de l'action didactique des enseignants de soutien et évolution des pratiques de différenciation. *La Nouvelle Revue De L'adaptation Et De La Scolarisation*, 66(2), 171-190.

Boissard, P. (2016). L'évaluation formative : Un outil de progression. *Synergies France*, (10), 123-132.

Boraita, F. & Issaieva, É. (2013). « *Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : une étude dans le canton de Genève* ». Actes du 25e colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 : évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation.

Breugghe, L. (2015). Des outils théoriques pour observer les pratiques enseignantes. *Le Français Aujourd'hui*, 188(1), 101-108.

Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez. (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 191-206). Bruxelles : de Boeck.

Cardinet, J. (1977). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée (2e éd.)*. Neuchâtel, suisse: institut de recherche et de documentation pédagogique.

Cardinet, J. (1983). Évaluer les conditions d'apprentissage des élèves plutôt que leurs résultats. Dans Cardinet, J. (1986), *Évaluation scolaire et pratique* (pp. 187-198). Bruxelles : De Boeck.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661(4), 49-68.

Champoux, L., Couture, C. et Royer, E. (1992). *École et comportement. L'observation systématique du comportement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec et Ministère de l'Éducation.

Communauté française de Belgique (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.

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

Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J., Hasni, A. & Lenoir, Y. (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulations*. Rapport de recherche de l'Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Centre de Recherche sur l'Intervention Educative et Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, Sherbrooke.

Dehon, A., Demeuse, M. & Derobertmeasure, A. (2008). Comment choisir des outils de remédiation immédiate. *Informations pédagogique*. A paraître.

Dehon, A., Demeuse, M., Derobertmeasure, A. & Malaise, S. (2008). Mise à l'épreuve d'outils de remédiation immédiate dans l'enseignement primaire du Réseau de la Communauté française. Mons : Université de Mons, Institut d'Administration scolaire. Document non publié.

De Ketele, J. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue Française De Pédagogie*, 103(1), 59-80.

De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue Française De Linguistique Appliquée*, XV(1), 25-37.

De Landsheere G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.

De Landsheere, V. (1997). L'évaluation formative au service d'une école sans échec : Une école sans échec. Implantation de pratiques d'évaluation formative dans des classes d'école primaire. *Informations Pédagogiques*, n°38.

Desruisseaux Rouillard, F. (2012). *Observation*. *Unipsed.net*. Consulté sur <https://www.unipsed.net/ressource/observation/>

Dumortier, J. (2011). Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ? Sous la direction de Jean-Charles Chabanne & Olivier Dezutter, 2011. *La Lettre De L'AIRDF*, 50(1), 41-42.

Endrizzi, L., & Rey, O. (2008). L'évaluation Au Cœur Des Apprentissages. *Dossier d'actualité*, 39, 1-18.

Fabre M. (2006). Autour des mots. Analyse des pratiques et problématisation. *Recherche et Formation*, n°51, p.133-145.

Fagnant, A., Goffin, C., & Dionne, E. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : Entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure Et évaluation En éducation*, 40(1), 1-32.

Fagnant, A., Duroisin, N., & Van Nieuwenhoven, C. (2014). L'évaluation au service des apprentissages. De l'évaluation formative en salle de classe au pilotage du système par les résultats des évaluations externes : l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages scolaires ?. *Education et Formation*, Vol. n/c, no.e-302, p. 133-137.

Feller, J. (1977). L'Analyse du contenu, de L. Bardin. *Communication & Langages*, 35(1), 123-124.

Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique : Le discours inconscient de l'Ecole* (Sciences de l'éducation (Dunod)). Paris: Dunod.

Gérard, F. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xviii(1), 75-92.

Goffin, C., Renson, J., & Fagnant, A. (2014). *Comment les futurs enseignants du secondaire conçoivent-ils l'évaluation formative et ses difficultés de mise en œuvre ?* Actes du colloque : Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation, Marrakech.

Grangeat, M. (2014). *Connaître les principes de l'évaluation formative*. Université Joseph Fourier : Grenoble.

Guikas, I., Morin, D., Bigras, M., Haelewyck, M., & Lachapelle, Y. (2016). Développement d'une grille d'observation : Considérations théoriques et méthodologiques. *Revue Francophone De La Déficience Intellectuelle*, 27, 163-178.

- Hameline, D. (1982). L'Évaluation formative dans un enseignement différencié / éd. par Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud. *Revue Française De Pédagogie*, 60(1), 73-78.
- Issaieva, É. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61.
- Issaieva, E., Yerly, G., Petkova, I., Marbaise, C. et Crahay, M. (2015). Conceptions et prises de positions des enseignants face à l'évaluation scolaire dans quatre systèmes éducatifs européens : quel est le reflet des cultures et politiques éducatives ? Dans P.-F. Coen et I. M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* (pp. 73-98). Louvain-la-Neuve, Belgique : de Boeck supérieur.
- Kaufman, J.-C. (2014). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom minute by assessment minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Montréal : Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, (3e éd)*. Montréal, Québec : Guérin.
- Legrand, L. (1986). *La différenciation de la pédagogie*. Paris : Éditions du Scarabée.
- Lepareur, C. & Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Mesure et évaluation en éducation*, 41 (2), p.131-162.
- Leplat, J. (1986). « L'analyse psychologique du travail ». *Revue de Psychologie Appliquée*, n° 31, p. 9-27.
- Leung, C., & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: Assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing*, 21(3), 335-359.
- Leutenegger, F. (2001). Un atelier de mathématiques : Pratiques enseignantes. *Les Dossiers Des Sciences De L'Éducation*, 5(1), 79-95.
- Leutenegger, F., & Schubauer-Leoni, M. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : Une perspective de didactique comparée. *Les Dossiers Des Sciences De L'Éducation*, 8(1), 73-86.

Leutenegger, F. & Quilio, S. (2013). Hétérogénéité et attentes différentielles : une approche de didactique comparée. *Revue suisse de sciences de l'éducation*, 35(1), 147-165.

Lopez, L. M. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (3), 5-34.

Meunier, H., L'Italien-Savard, I., Lambert, V., Bergeron, R., Allen, N., & Auger, M. (2015). L'observation au cœur de l'évaluation des apprentissages. *Québec Français*, (175), 18-19.

Moldoveanu, M., Grenier, N., & Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique ; représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education (Online)*, 51(2), 745-769.

Morrisette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis 1981* (Mémoire). Université du Québec.

Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *Sociologies*, 1-24.

Morrisette, J. et Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle : Teaching know-how in informal training assessments. *Formation et profession*, 20(3), 26-34.

Morrisette, J. & Compaoré, G. (2014). Stratégies d'évaluation formative interactives selon différentes formes scolaires : les classes régulières, de maternelle et d'éducation physique. *Recherches en éducation*, 18, 173-184.

Morrisette, J., & Harvey, L. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure Et évaluation En éducation*, 33(3), 1-27.

Morrisette, J. & Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 727-748.

Morrisette, J., Nadeau, M., & Harvey, L. (2011). Une typologie du savoir-faire enseignant en matière d'évaluation formative. *Mesure Et évaluation En éducation*, 34(3), 5-25.

Morrisette, J., & Saussez, F. (2013). Des modes d'interaction au coeur de la mise en oeuvre d'une évaluation formative non instrumentée. *Nouveaux Cahiers De La Recherche En éducation*, 16(2), 88-111.

Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours De L'éducation*, 39(1), 119-135.

Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : Entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives Recherches En éducation*, 23, 1-20.

Mottier Lopez, L., & Dionne, E. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure Et évaluation En éducation*, 38(1), 89-120.

Mougenot, L. (2016). Régulation différée et apprentissage en sport collectif. *Staps*, 111(1), 29-41.

Mougenot, L., & Dugas, &. (2014). Formation et pratique des enseignants. Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spirale - Revue De Recherches En éducation*, 53(1), 67-83.

Nadeau, M. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(2) ,205–221.

Nootens, P., Morin, M.-F., & Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois: Quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Canadian Journal of Education*, 35(2), 268-284

OCDE (2005). *L'évaluation formative: Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Éditions OCDE.

OCDE. (2006). Améliorer l'apprentissage grâce à l'évaluation formative. In *Analyse des politiques d'éducation 2006: Regards sur l'enseignement supérieur* (Analyse des politiques d'éducation, pp. 129-152). Paris: Éditions OCDE.

OCDE (2008). « *Évaluer l'apprentissage. L'évaluation formative* », Conférence internationale OCDE/CERI, « Apprendre au xxie siècle : recherche, innovation et politiques », Paris : OCDE, pp.1-28

Perrenoud, Ph. (1988). La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue. In INRAP, *Évaluer l'évaluation*, Dijon : INRAP, pp. 202-210.

Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, pp. 49-81

Perrenoud, Ph. (1991). Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée. *Journal de l'enseignement primaire*, novembre, n° 34, pp. 14-17

Perrenoud, Ph. (1991). *Observation formative et pédagogie différenciée*. Bulletin d'information de l'Association des inspecteurs et directeurs des écoles primaires de Suisse romande et du Tessin (AIDEP), n° sur l'évaluation des élèves.

Perrenoud, Ph. (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud (dir.) *Évaluation formative et didactique du français* (pp.31-50). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.

Perrenoud, Ph. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, Vol. 5, n° 1, pp. 85-102

Perrenoud, Ph. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative, des postures définitivement contradictoires ? *Formation professionnelle suisse*, n° 4. pp. 25-28

Petitjean, B. (1984). Formes et fonctions des différents types d'évaluation. *Pratiques*, 44(1), 5-20.

Raynal, F., & Rieunier, A. (2005). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive (5ème ed.)*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

Rey B., Carette V., Defrance A., Kahn S. (2003), *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*. Bruxelles : de Boeck.

Rey, B., Kahn, S., De France, A., Carette, V. (2004). Les Cycles à l'école primaire : Repérage des pratiques, Service des sciences de l'éducation, Bruxelles, ULB.

Rey, B., Tremblay, Ph., Descampe, S., & Robin, F. (2007). *Etude des pratiques de remédiation et pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Rapport terminal. Commanditaire : Ministère de la Communauté Française, 105 p.

Sabourin, P. (2008). L'analyse de contenu (5ième éd.). Dans Benoit Gauthier (ed.), *La recherche sociale. Du recueil à la collecte des données* (pp.374-408). Montréal : PUQ.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.

Scallon, G. (1999). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon, trad.). Montréal: Logiques.

Scriven, M. (1967) The Methodology of Evaluation. In Stake, R. (dir.) *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago : Rand McNally.

Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 205-225.

Sensevy, G., & Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.

Sensevy, G., Turco, G., Stallaerts, M. et Le Tiec, M. (2002). Prise en compte de l'hétérogénéité : le travail de régulation du professeur — le cas de l'étude d'une fourmilière en découverte du monde au cycle 2. *Aster*, 35, 85-122.

Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Nidegger, C. et Viry, G. (2006). *Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. Rapport du Service de la recherche en éducation. Genève : Université de Genève.

Stobart, G. (2011). "L'évaluation pour les apprentissages": D'une expérimentation locale à une politique nationale. *Revue Française De Pédagogie*, (174), 41-48.

Wanlin, Ph. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors-Série no 3*, 243-272.

William, D. (2007), « Keeping Learning on Track : Classroom Assessment and the Regulation of Learning ». In F.K. Lester Jr (éd.), *Second Handbook of Mathematics Teaching and Learning, Information Age Publishing* (pp.1053-1098). Greenwich : CT.

William, D., & Ocde. (2010). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficaces. In *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique* (La recherche et l'innovation dans l'enseignement, pp. 143-169). Paris: Éditions OCDE.

Younes, N., & Gaime, E. (2012). L'évaluation formative en contexte : Points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves. *Diversité, VEI*, (169), 161-166.