

**LOUISE BOURGEOIS**

**RÔLE DE LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS POUR SOUTENIR  
LA QUALITÉ DES DÉCISIONS D'ÉVALUATION AUX FINS DE  
LA RÉGULATION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA RÉTROACTION**

**THÈSE PRÉSENTÉE À LA  
FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES  
UNIVERSITÉ D'OTTAWA**

**DANS LE CADRE DES EXIGENCES DU PROGRAMME DE DOCTORAT EN  
PHILOSOPHIE EN ÉDUCATION (PH. D.)**

**DIRECTEUR DE THÈSE  
DANY LAVEAULT, UNIVERSITÉ D'OTTAWA**

**COMITÉ DE THÈSE  
ÉRIC DIONNE, UNIVERSITÉ D'OTTAWA  
MICHEL LAURIER, UNIVERSITÉ D'OTTAWA  
JULIE LYNNE LEROUX, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE  
MARIETTE THÉBERGE, UNIVERSITÉ D'OTTAWA**

© Louise Bourgeois, Ottawa, Canada, 2018

## Table des matières

Liste des figures .....	v
Liste des tableaux.....	vi
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT .....	xi
INTRODUCTION.....	1
<b>CHAPITRE 1 : Problématique de la recherche .....</b>	<b>2</b>
<b>1. Carte conceptuelle du chapitre.....</b>	<b>2</b>
<b>1.1 Introduction.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Démarche d'évaluation formative.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Régulation de l'enseignement .....</b>	<b>7</b>
<b>1.4 Qualité de la décision d'évaluation .....</b>	<b>11</b>
<b>1.5 Rôle de la collaboration .....</b>	<b>13</b>
<b>1.6 Question et objectifs de la recherche .....</b>	<b>15</b>
<b>1.7 Contexte de la recherche .....</b>	<b>17</b>
1.7.1 Écoles de langue française en Ontario.....	17
1.7.2 Politiques en matière d'apprentissage du français et d'évaluation en Ontario.....	18
1.7.3 Collaboration dans les écoles de l'Ontario.....	20
<b>1.8 Survol du chapitre 1 .....</b>	<b>22</b>
<b>CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel.....</b>	<b>23</b>
<b>2. Carte conceptuelle du chapitre.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Définition et évolution du terme <i>évaluation formative</i>.....</b>	<b>24</b>
2.1.1 Conception behavioriste de l'évaluation formative.....	24
2.1.2 Conception cognitiviste de l'évaluation formative.....	26
2.1.3 Conception constructiviste de l'évaluation formative.....	27
2.1.3 Conception socioconstructiviste de l'évaluation formative .....	31
<b>2.2 Plaidoyer pour l'évaluation formative.....</b>	<b>34</b>
<b>2.3 Place du jugement professionnel dans l'évaluation formative .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4 Collaboration pour soutenir la décision d'évaluation.....</b>	<b>39</b>
2.4.1 Corégulation comme modèle de collaboration.....	40
2.4.2 Attitudes et habiletés pour soutenir la collaboration .....	42
2.4.3 Retombées de la collaboration.....	43
<b>2.5 Recherches sur la collaboration et les pratiques pédagogiques.....</b>	<b>44</b>
<b>2.6 Évaluation formative de l'écriture .....</b>	<b>48</b>
2.6.1 Planification .....	50
2.6.2 Mise en texte .....	52
2.6.3 Révision.....	55
2.6.4 Contrôle du processus .....	57
2.6.5 Motivation à écrire .....	58
<b>2.7 Conclusion .....</b>	<b>59</b>
<b>2.8 Survol du chapitre 2 .....</b>	<b>61</b>
<b>CHAPITRE 3 : Cadres épistémologique et méthodologique de la recherche.....</b>	<b>62</b>

<b>3. Carte conceptuelle du chapitre</b> .....	<b>62</b>
<b>3.1 Posture épistémologique de recherche : interprétative et socioconstructiviste</b> .....	<b>63</b>
<b>3.2 Approche méthodologique : étude de cas multiples</b> .....	<b>65</b>
<b>3.3 Participants à la recherche</b> .....	<b>67</b>
<b>3.4 Déroulement de la recherche</b> .....	<b>69</b>
<b>3.5 Politique en matière d'évaluation : Traitement du 2<sup>e</sup> temps de la recherche</b> .....	<b>70</b>
<b>3.6 Cahier d'activités : Traitement du 3<sup>e</sup> temps de la recherche</b> .....	<b>71</b>
<b>3.7 Outils de collecte de données</b> .....	<b>74</b>
3.7.1 Questionnaire.....	74
3.7.2 Entretien individuel rétrospectif.....	76
3.7.3 Observation directe de la rencontre de collaboration.....	77
3.7.4 Entretien semi-dirigé en dyade.....	78
3.7.5 Journal de bord de la chercheure.....	79
<b>3.8 Validation des instruments</b> .....	<b>80</b>
3.8.1 Validation des outils de collecte de données.....	80
3.8.2 Validation des tâches d'écriture des enseignants.....	80
<b>3.9 Calendrier des rencontres avec les enseignants</b> .....	<b>84</b>
<b>3.10 Traitement et analyse des données</b> .....	<b>84</b>
3.10.1 Analyse des données contextuelles de l'entretien individuel rétrospectif.....	85
3.10.2 Analyse de données relative à la collaboration.....	86
3.10.3 Codage initial de la régulation de l'enseignement.....	89
3.10.4 Analyse de la qualité de la régulation de l'enseignement.....	89
3.10.5 Rétroaction.....	92
<b>3.11 Rigueur scientifique de la recherche</b> .....	<b>93</b>
3.11.1 Critères méthodologiques.....	94
3.11.2 Critères relationnels.....	96
<b>3.12 Conditions déontologiques et éthiques du projet de recherche</b> .....	<b>98</b>
<b>3.13 Survol du chapitre 3</b> .....	<b>100</b>
<b>CHAPITRE 4 : Présentation des résultats – Portraits des enseignants</b> .....	<b>102</b>
<b>4. Carte conceptuelle du chapitre</b> .....	<b>102</b>
<b>4.1 Parcours de Mireille et de Luc au fil des trois temps de la recherche</b> .....	<b>105</b>
4.1.1 Mireille et Luc : Premier temps de la recherche.....	105
4.1.2 Mireille et Luc : Deuxième temps de la recherche.....	136
4.1.3 Mireille et Luc : Troisième temps de la recherche.....	166
<b>4.2 Parcours de Céline et de Lorraine au fil des trois temps de la recherche</b> .....	<b>199</b>
4.2.1 Céline et Lorraine : Premier temps de la recherche.....	199
4.2.2 Céline et Lorraine : Deuxième temps de la recherche.....	230
4.2.3 Céline et Lorraine : Troisième temps de la recherche.....	259
<b>CHAPITRE 5 : Discussion et conclusion</b> .....	<b>287</b>
<b>5. Carte conceptuelle du chapitre</b> .....	<b>287</b>
<b>5.1 Retour sur la question et les objectifs de la recherche</b> .....	<b>288</b>
5.1.1 Retour sur le cas de Mireille.....	289
5.1.2 Retour sur le cas de Luc.....	291
5.1.3 Retour sur le cas de Céline.....	294
5.1.4 Retour sur le cas de Lorraine.....	295
<b>5.2 Principales contributions de la recherche</b> .....	<b>297</b>

5.2.1 Connaissances et compétences.....	297
5.2.2 Collaboration des enseignants.....	303
<b>5.3 Limites de la recherche.....</b>	<b>310</b>
<b>5.4 Perspectives de recherches futures.....</b>	<b>314</b>
<b>5.5 Survol du chapitre 5 :.....</b>	<b>317</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>318</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>340</b>
Annexe 1 : Évolution de la conception de l'évaluation formative selon quatre théories d'apprentissage.....	340
Annexe 2 : Guide de l'entretien individuel rétrospectif semi-dirigé (1 <sup>er</sup> temps de la recherche).....	341
Annexe 3 : Grille d'observation directe de la rencontre de collaboration.....	343
Annexe 4 : Guide d'entretien semi-dirigé en dyade.....	344
Annexe 5 : Système de codage de la régulation de l'enseignement.....	346
Annexe 6 : Système de codage des données relatives aux indicateurs de la qualité.....	347
Annexe 7 : Fiche regroupant la régulation de l'enseignement et les propos de l'enseignant en fonction des divers indicateurs.....	349
Annexe 8 : Système de codage des rétroactions (Brookhart, 2010; Hattie et Timperley, 2007).....	350
Annexe 9 : Processus d'analyse de données.....	351
Annexe 10 : Stratégies pour soutenir la rigueur de la recherche.....	353
Annexe 11 : Lettre d'information et formulaire de consentement à l'intention des parents et des élèves.....	355
Annexe 12 : Lettre d'information et formulaire de consentement à l'intention des enseignants.....	358
Annexe 13 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Mireille (1 <sup>er</sup> temps).....	361
Annexe 14 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Luc (1 <sup>er</sup> temps).....	362
Annexe 15 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Mireille (2 <sup>e</sup> temps).....	363
Annexe 16 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Luc (2 <sup>e</sup> temps).....	364
Annexe 17 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Mireille (3 <sup>e</sup> temps).....	365
Annexe 18 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Luc (3 <sup>e</sup> temps).....	366
Annexe 19 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Céline (1 <sup>er</sup> temps).....	367
Annexe 20 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Lorraine (1 <sup>er</sup> temps).....	368
Annexe 21 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Céline (2 <sup>e</sup> temps).....	369
Annexe 22 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Lorraine (2 <sup>e</sup> temps).....	371
Annexe 23 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Céline (3 <sup>e</sup> temps).....	372
Annexe 24 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Lorraine (3 <sup>e</sup> temps).....	373

## Liste des figures

Figure 1. Étapes de la démarche d'évaluation formative .....	6
Figure 2. Modèle de Hayes et Flower (1980) (tiré de : Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p. 297) ....	49
Figure 3. Modèle de Hayes (tiré de : Hayes, 2012, p. 371) .....	50
Figure 4. Déroulement prévu des activités du cahier.....	74

## Liste des tableaux

Tableau 1. Éléments essentiels de la régulation de l'enseignement .....	8
Tableau 2. Attentes du curriculum de français de l'Ontario en écriture associées aux étapes du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980).....	19
Tableau 3. Résumé des recherches sur la collaboration au regard de l'amélioration des pratiques pédagogiques et/ou du rendement des élèves .....	45
Tableau 4. Thèmes abordés à chacun des trois temps de la recherche .....	77
Tableau 5. Résultats sommaires de la lecture didactique des tâches par les experts .....	82
Tableau 6. Exemple des codes attribués à des séquences de négociation .....	87
Tableau 7. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration.....	88
Tableau 8. Indicateurs de la qualité de la régulation de l'enseignement.....	90
Tableau 9. Analyse des régulations de Mireille (1 <sup>er</sup> temps).....	111
Tableau 10. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Mireille (1 <sup>er</sup> temps).....	113
Tableau 11. Analyse des rétroactions de Mireille (1 <sup>er</sup> temps) .....	113
Tableau 12. Analyse des régulations de Luc (1 <sup>er</sup> temps) .....	119
Tableau 13. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Luc (1 <sup>er</sup> temps) .....	121
Tableau 14. Analyse des rétroactions de Luc (1 <sup>er</sup> temps) .....	121
Tableau 15. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (1 <sup>er</sup> temps).....	123
Tableau 16. Analyse des régulations de Mireille et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps) .....	125
Tableau 17. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Mireille et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps).....	127
Tableau 18. Analyse des rétroactions de Mireille et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps) .....	128
Tableau 19. Analyse des régulations de Luc et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps) .....	130
Tableau 20. Codes attribués aux commentaires des rétroactions de Luc et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps) .....	133
Tableau 21. Analyse des rétroactions de Luc et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps).....	134
Tableau 22. Critères d'évaluation associés à la tâche de Mireille (2 <sup>e</sup> temps) .....	140
Tableau 23. Analyse des régulations de Mireille (2 <sup>e</sup> temps) .....	141
Tableau 24. Codes attribués aux commentaires des rétroactions de Mireille (2 <sup>e</sup> temps) .....	143
Tableau 25. Analyse des rétroactions de Mireille (2 <sup>e</sup> temps) .....	143
Tableau 26. Analyse des régulations de Luc (2 <sup>e</sup> temps) .....	149
Tableau 27. Codes attribués aux commentaires des rétroactions de Luc (2 <sup>e</sup> temps).....	151
Tableau 28. Analyse des rétroactions de Luc (2 <sup>e</sup> temps).....	151
Tableau 29. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (2 <sup>e</sup> temps) .....	152
Tableau 30. Analyse des régulations de Mireille et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps) .....	154
Tableau 31. Codes attribués aux commentaires des rétroactions de Mireille et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps).....	156
Tableau 32. Analyse des rétroactions de Mireille et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps) .....	157
Tableau 33. Analyse des régulations de Luc et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps) .....	160
Tableau 34. Codes attribués aux commentaires des rétroactions de Luc et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps) .....	162
Tableau 35. Analyse de la rétroaction de Luc et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps).....	163
Tableau 36. Critères d'évaluation associés à la tâche de Mireille (3 <sup>e</sup> temps) .....	169
Tableau 37. Analyse des régulations de Mireille (3 <sup>e</sup> temps) .....	171
Tableau 38. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Mireille (3 <sup>e</sup> temps).....	174
Tableau 39. Analyse des rétroactions de Mireille (3 <sup>e</sup> temps) .....	174
Tableau 40. Critères d'évaluation associés à la tâche de Luc (3 <sup>e</sup> temps).....	179
Tableau 41. Analyse des régulations de Luc (3 <sup>e</sup> temps) .....	180

Tableau 42. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Luc (3 <sup>e</sup> temps) .....	182
Tableau 43. Analyse des rétroactions de Luc (3 <sup>e</sup> temps) .....	182
Tableau 44. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (3 <sup>e</sup> temps) .....	184
Tableau 45. Suggestions individuelles et conjointes quant aux prochaines étapes d'apprentissage pour les élèves de Mireille (3 <sup>e</sup> temps).....	185
Tableau 46. Analyse des régulations de Mireille et de la dyade (3 <sup>e</sup> temps) .....	186
Tableau 47. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Mireille et de la dyade (3 <sup>e</sup> temps).....	188
Tableau 48. Analyse des rétroactions de Mireille et de la dyade (3 <sup>e</sup> temps) .....	189
Tableau 49. Analyse des régulations de Luc et de la dyade (3 <sup>e</sup> temps).....	191
Tableau 50. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Luc et de la dyade (3 <sup>e</sup> temps) .....	193
Tableau 51. Analyse des rétroactions de Luc et de la dyade (3 <sup>e</sup> temps).....	194
Tableau 52. Survol de l'analyse des résultats : Parcours de Mireille au fil des trois temps de la recherche .....	197
Tableau 53. Survol de l'analyse des résultats : Parcours de Luc au fil des trois temps de la recherche .....	198
Tableau 54. Critères d'évaluation de la tâche d'écriture (1 <sup>er</sup> temps) .....	204
Tableau 55. Analyse des régulations de Céline (1 <sup>er</sup> temps) .....	205
Tableau 56. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline (1 <sup>er</sup> temps) .....	208
Tableau 57. Analyse des rétroactions de Céline (1 <sup>er</sup> temps).....	208
Tableau 58. Critères d'évaluation associés à la tâche d'écriture (1 <sup>er</sup> temps) .....	212
Tableau 59. Analyse des régulations de Lorraine (1 <sup>er</sup> temps).....	214
Tableau 60. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine (1 <sup>er</sup> temps).....	216
Tableau 61. Analyse des rétroactions de Lorraine (1 <sup>er</sup> temps).....	216
Tableau 62. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (1 <sup>er</sup> temps) .....	218
Tableau 63. Analyse des régulations de Céline et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps).....	219
Tableau 64. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps).....	222
Tableau 65. Analyse des rétroactions de Céline et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps).....	223
Tableau 66. Analyse des régulations de Lorraine et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps).....	225
Tableau 67. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps).....	227
Tableau 68. Analyse des rétroactions de Lorraine et de la dyade (1 <sup>er</sup> temps) .....	228
Tableau 69. Critères d'évaluation associés à la tâche d'écriture (2 <sup>e</sup> temps).....	234
Tableau 70. Analyse des régulations de Céline (2 <sup>e</sup> temps).....	235
Tableau 71. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline (2 <sup>e</sup> temps).....	238
Tableau 72. Analyse des rétroactions de Céline (2 <sup>e</sup> temps).....	238
Tableau 73. Critères d'évaluation de la tâche d'écriture (2 <sup>e</sup> temps).....	242
Tableau 74. Analyse des régulations de Lorraine (2 <sup>e</sup> temps).....	244
Tableau 75. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine (2 <sup>e</sup> temps).....	245
Tableau 76. Analyse des rétroactions de Lorraine (2 <sup>e</sup> temps) .....	245
Tableau 77. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (2 <sup>e</sup> temps) .....	247
Tableau 78. Prochaines étapes d'apprentissage individuelles et conjointes pour les élèves de la classe de Céline (2 <sup>e</sup> temps) .....	248
Tableau 79. Analyse des régulations de Céline et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps).....	249
Tableau 80. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps).....	251

Tableau 81. Analyse des rétroactions de Céline et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps).....	252
Tableau 82. Analyse des régulations de Lorraine et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps) .....	254
Tableau 83. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps).....	256
Tableau 84. Analyse des rétroactions de Lorraine et de la dyade (2 <sup>e</sup> temps) .....	257
Tableau 85. Critères d'évaluation associés à la tâche d'écriture (3 <sup>e</sup> temps) .....	262
Tableau 86. Analyse des régulations de Céline (3 <sup>e</sup> temps).....	263
Tableau 87. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline (3 <sup>e</sup> temps) .....	266
Tableau 88. Analyse des rétroactions de Céline (3 <sup>e</sup> temps).....	267
Tableau 89. Critères d'évaluation associés à la tâche d'écriture (3 <sup>e</sup> temps) .....	270
Tableau 90. Analyse des régulations de Lorraine (3 <sup>e</sup> temps).....	272
Tableau 91. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine (3 <sup>e</sup> temps).....	274
Tableau 92. Analyse des rétroactions de Lorraine (3 <sup>e</sup> temps) .....	274
Tableau 93. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (3 <sup>e</sup> temps) .....	275
Tableau 94. Analyse des régulations de Céline et de la dyade (3 <sup>e</sup> temps).....	276
Tableau 95. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline et de la dyade (3 <sup>e</sup> temps).....	278
Tableau 96. Analyse des rétroactions de Céline et de la dyade (3 <sup>e</sup> temps).....	279
Tableau 97. Analyse des régulations de Lorraine et de la dyade (3 <sup>e</sup> temps) .....	281
Tableau 98. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine et de la dyade (3 <sup>e</sup> temps).....	282
Tableau 99. Survol de l'analyse des résultats : Parcours de Céline au fil des trois temps de la recherche .....	285
Tableau 100. Survol de l'analyse des résultats : Parcours de Céline au fil des trois temps de la recherche .....	286

## RÉSUMÉ

L'évaluation formative est un processus dont l'intention est de soutenir l'apprentissage en cours. La démarche suppose la participation de l'enseignant et de l'élève dans l'analyse et l'interprétation de l'information sur l'apprentissage. Elle mène à un jugement sur les forces et les faiblesses et à une décision sur la prochaine étape d'apprentissage ainsi que sur la façon d'intervenir pour soutenir le progrès de l'élève. Par ailleurs, l'évaluation n'est formative que dans la mesure où les actions qu'elle suscite entraînent l'amélioration de l'apprentissage de l'élève (Allal et Laveault, 2009).

Dans la démarche d'évaluation formative, c'est l'étape de la décision d'évaluation qui est généralement considérée comme le maillon faible. Les résultats de l'étude de généralisabilité de Heritage, Kim, Vendlinski et Herman (2009) montrent que le jugement d'évaluation des enseignants, notamment lorsqu'il s'agit d'identifier les forces et les faiblesses d'un travail, concorde davantage avec celui d'experts que leur décision d'évaluation, notamment lorsqu'il s'agit de déterminer la prochaine étape d'apprentissage de l'élève. Tout compte fait, l'évaluation formative ne peut donner sa pleine valeur si l'enseignant éprouve de la difficulté à prendre des décisions d'évaluation pertinentes.

La régulation et la rétroaction sont les éléments fondamentaux de la décision d'évaluation. Elles mènent généralement à l'apprentissage ciblé quand elles respectent certaines conditions, par exemple, lorsque la régulation externe (p. ex. : régulation ou rétroaction provenant de l'enseignant) permet à l'élève de développer sa capacité à s'autoréguler. En effet, seul l'élève peut apprendre et sans sa participation active dans la décision d'évaluation, il est peu probable que l'apprentissage progresse. Ainsi, la régulation de l'enseignement par l'enseignant doit s'exercer en relation avec la régulation de l'apprentissage par l'élève. Il s'agit alors de corégulation. La corégulation joue un rôle incontournable dans la qualité de la décision d'évaluation puisqu'elle aide l'élève à s'approprier la responsabilité de son apprentissage.

L'évaluation formative est un processus complexe et pour en maîtriser la démarche le perfectionnement professionnel des enseignants est essentiel. Celui-ci doit leur permettre d'acquérir les connaissances et de développer les compétences professionnelles (p. ex. : connaissances et compétences relatives à l'évaluation formative) ainsi que d'affiner la dimension critique face à leurs pratiques évaluatives. La collaboration entre collègues peut s'avérer une démarche qui soutienne l'apprentissage professionnel lorsque les enseignants peuvent apprendre et tirer profit de la rétroaction de leurs pairs. En effet, plusieurs chercheurs (p. ex. : Butler, 2013; Hadwin et Järvelä, 2011; Hadwin et Oshige, 2011) associent la collaboration entre enseignants à la notion de corégulation. Tout comme l'élève a besoin de l'enseignant et de ses pairs pour en venir à ajuster son apprentissage, l'enseignant aurait lui aussi besoin de ses collègues pour mieux juger la qualité de ses décisions d'évaluation et les ajuster.

Il y a toutefois peu de recherches en milieu scolaire qui tentent d'établir un lien entre la collaboration et l'amélioration des pratiques pédagogiques ou encore l'apprentissage chez les élèves. Ainsi, la question se pose de savoir si la collaboration entre enseignants peut influencer sur la qualité de leurs décisions d'évaluation qui visent à soutenir l'apprentissage

en écriture et, si oui, comment. Le choix de situer la question de recherche dans le domaine de l'écriture est intentionnel, entre autres, parce qu'il s'agit d'une compétence transdisciplinaire à fort enjeu.

Pour répondre à la question de recherche une méthodologie interprétative et socioconstructiviste a été choisie, plus précisément, l'étude de cas multiples. Le changement quant à la qualité de la décision d'évaluation de l'enseignant est un élément crucial de la recherche. En comparant les décisions d'évaluation individuelles et conjointes de chaque enseignant, on cherche à déterminer s'il y a eu amélioration de la qualité de ses décisions d'évaluation à la suite de la collaboration et, si c'est le cas, quelles variables ont contribué au changement.

Les résultats de notre recherche montrent que la collaboration à elle seule influe peu sur la qualité des décisions d'évaluation, mais que dans certaines conditions celle-ci peut avoir une incidence positive sur la qualité de la rétroaction que l'enseignant fournit à l'élève. Bien que la collaboration n'ait généralement pas mené à l'amélioration de la qualité de la régulation de l'enseignement, elle a mené à plus de transparence entre les collègues, à une prise de conscience et, dans certains cas, à une remise en question des pratiques évaluatives chez les enseignants. La recherche montre aussi que les connaissances et les compétences professionnelles des enseignants relatives à l'évaluation formative sont parfois insuffisantes, ce que de nombreuses recherches dans d'autres pays ont eu tendance à montrer également. Au bout du compte, la recherche a mis en évidence le besoin d'un encadrement plus serré de la collaboration si l'on veut que celle-ci soutienne la qualité des décisions d'évaluation des enseignants ainsi que l'acquisition des connaissances et des compétences professionnelles nécessaires pour l'assurer (p. ex. : habileté de juger la qualité de décisions d'évaluation, capacité d'offrir une rétroaction constructive). Les enseignants ont également besoin d'avoir accès à des occasions variées de collaboration (p. ex. : accompagnement par un expert, observation en classe, interaction entre enseignants) qui s'alignent sur leurs besoins d'apprentissage et soutiennent de façon continue leurs prochaines étapes d'apprentissage professionnel.

## **ABSTRACT**

Formative assessment is a process intended to support ongoing learning. It should involve the teacher as well as the student in the analysis and interpretation of assessment information about learning. The process involves making assessment judgments on strengths and weaknesses and assessment decisions on next steps to move the student forward as well as on how to go about best supporting that student's progress. Moreover, assessment is considered formative only when it actually leads to the improvement of learning (Allal et Laveault, 2009).

Formative assessment is a powerful way to support learning, but classroom implementation is complex and poses some challenges. For example, results of a generalizability study shows that teachers' assessment judgment is more consistent with that of experts than their assessment decision, more specifically when it comes to determining the next steps in learning (Heritage, Kim, Vendlinski & Herman, 2009). If teachers have difficulty making relevant assessment decision, the potentially powerful impact of formative assessment on student learning is considerably diminished.

Regulation and feedback are the fundamental elements of assessment decisions and generally lead to targeted learning when certain conditions are met, for example, when external regulations (e.g., regulation or feedback from the teacher) allows students to develop their ability to self-regulate. In fact, only the student can learn and without his or her active participation in the assessment decision, learning is not likely to occur. Thus, external regulation should preferably be planned in such a way that it supports students' self-regulation skills. This delicate balance between external and internal regulation is known as co-regulation and it plays an essential role in the quality of assessment decisions since it helps students monitor and take responsibility for their own learning.

Formative assessment is a complex process and to support its implementation in the classroom, professional development of teachers is essential. It must support them in acquiring the professional knowledge and skills needed to take pertinent assessment decisions as well as in refining the critical dimension in regards to their assessment practice. Collaboration among teachers can be an approach that supports professional learning when teachers can learn and benefit from feedback from their peers. In fact, many researchers (e.g. Butler, 2013; Hadwin et Järvelä, 2011; Hadwin et Oshige, 2011) associate collaboration to the concept of co-regulation. Much in the same way that students need others to adjust their learning, teachers could also benefit from the support of their colleague to better determine the quality of their assessment decisions and adjust them accordingly.

There are however few school-based research studies that attempt to link teacher collaboration to improved instructional practice. Thus, the question arises as to whether teacher collaboration can influence the quality of their formative assessment decisions in writing and, if so, how. The decision to work in the writing domain is intentional, among other reasons, because it is a high-stakes transdisciplinary competency.

To answer the research question an interpretative and socioconstructivist methodology was chosen, more specifically, a multiple case study. Change in the quality of teachers' assessment decision is a crucial part of the research. By comparing individual and joint assessment decisions of teachers, it is possible to determine whether collaboration can in fact lead to improvements in their quality and, if so, what variables contributed to the change.

Research results show that collaboration alone has little impact on the quality of formative assessment decisions, but under certain conditions it can have a positive impact on the quality of feedback that teachers provide to their students. Although collaboration has generally not led to improvements in the quality of assessment decisions, it has led to greater transparency, awareness and, in some cases, self-questioning about formative assessment practice. The research also shows that teachers' professional knowledge and skills related to formative assessment are sometimes lacking, which many research studies in other countries have also demonstrated. Ultimately, the research has highlighted the need for a more structured approach to teacher collaboration in order to ensure the acquisition of the professional knowledge and skills needed to make better assessment decisions, to judge their quality and to offer constructive feedback. Teachers also need access to a variety of collaborative opportunities (e.g. expert coaching, classroom observation, teacher interaction) that align with their learning needs and change as they evolve.

## INTRODUCTION

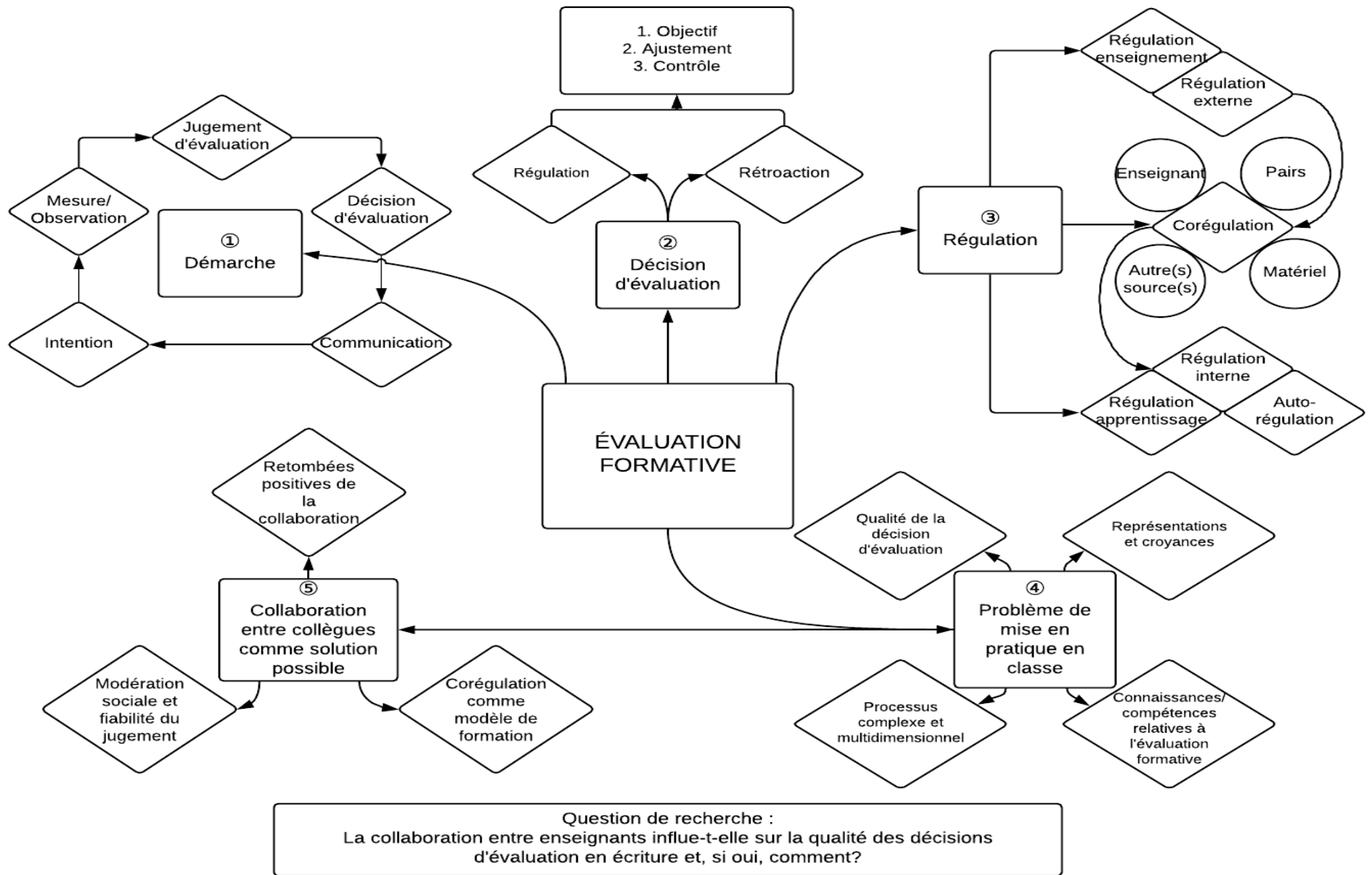
L'évaluation formative est un processus dont l'intention est de soutenir l'apprentissage en cours. La démarche suppose la participation de l'enseignant et de l'élève dans l'analyse et l'interprétation de l'information sur l'apprentissage. Elle mène à un jugement sur les forces et les faiblesses et à une décision sur la prochaine étape d'apprentissage ainsi que sur la façon d'intervenir pour soutenir le progrès de l'élève. Par ailleurs, l'évaluation n'est formative que dans la mesure où les actions qu'elle suscite entraînent l'amélioration de l'apprentissage de l'élève (Allal et Laveault, 2009). Le but de la présente recherche est de mieux comprendre les décisions des enseignants prises dans un contexte d'évaluation formative, notamment dans l'intention de soutenir l'apprentissage en cours et de déterminer si la collaboration entre collègues peut influencer sur la qualité de ces décisions.

La problématique qui entoure l'évaluation formative soulève des questions fondamentales en éducation : bien que de nombreuses recherches (p. ex. : Black et Wiliam, 1998; Popham, 2009) aient montré que le processus est un moyen puissant pour soutenir l'apprentissage des élèves, deux recherches récentes (Heritage *et al.*, 2009; Herman, Osmundson et Silver, 2010) montrent que les décisions d'évaluation des enseignants sont souvent inadéquates. En effet, alors que cette problématique est exposée au premier chapitre, le deuxième chapitre permet de cerner le territoire de la recherche et d'avancer l'hypothèse à savoir si la collaboration entre enseignants peut influencer sur la qualité des décisions d'évaluation qu'ils prennent pour soutenir l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Le troisième chapitre traite le cadre méthodologique retenu pour la recherche et le quatrième, l'analyse des résultats. Enfin, le cinquième et dernier chapitre présente une synthèse des résultats afin de répondre à la question de recherche.

Afin de faciliter la lecture de la thèse, une carte conceptuelle est placée au début de chaque chapitre et un résumé, à la fin, dans l'intention d'explicitier les liens entre les différents éléments présentés et de ressortir la progression des idées.

# CHAPITRE 1 : Problématique de la recherche

## 1. Carte conceptuelle du chapitre



## CHAPITRE 1 : Problématique de la recherche

### 1.1 Introduction

L'évaluation des apprentissages passe par la planification rigoureuse d'une démarche qui se réalise en cinq étapes : l'intention, la mesure ou l'observation, le jugement, la décision et la communication (Cardinet, 1986; Laurier, Tousignant et Morissette, 2005). Dans une perspective sommative, qui a pour objectif de faire le bilan des apprentissages, la visée principale de la démarche est le jugement d'évaluation qui revient, par exemple, à attribuer une note finale à un travail ou à certifier les apprentissages au moyen d'un document officiel comme le bulletin scolaire (Legendre, 2005). Dans une perspective formative, toutefois, l'objectif est de soutenir l'apprentissage en cours; la visée de la démarche dans ce contexte revient plutôt à la décision d'évaluation, qui passe d'abord par un jugement sur les forces et les faiblesses et mène à une décision sur la prochaine étape d'apprentissage et sur l'intervention pour soutenir le progrès de l'élève. En effet, Taras (2005) va jusqu'à dire que la démarche d'évaluation sommative s'arrête au jugement d'évaluation tandis que la démarche d'évaluation formative se poursuit jusqu'à la décision d'évaluation.

All assessment begins with summative assessment (which is a judgement) and formative assessment is in fact summative assessment plus feedback which is used by the learner. (p. 466)

Il faut souligner, toutefois, que dans un contexte sommatif, rien n'empêche que l'évaluation sommative prenne également une intention formative. C'est ainsi qu'il est possible qu'une évaluation soit uniquement sommative, par exemple lorsqu'elle s'arrête à l'attribution d'une note, ou uniquement formative, par exemple lorsqu'elle sert à soutenir le progrès de l'élève, ou à la fois sommative et formative, par exemple lorsque le bilan de l'apprentissage est utilisé pour fournir à l'élève un objectif d'apprentissage personnel (Laveault, 2013).

Cela étant dit, dans la démarche d'évaluation formative, c'est l'étape de la décision d'évaluation qui est généralement considérée comme le maillon faible. En effet, deux études récentes, la première de Heritage *et al.* (2009) et la deuxième de Herman, Osmundson et Silver (2010), montre que le jugement d'évaluation des enseignants, notamment lorsqu'il s'agit d'identifier les forces et les faiblesses d'un travail, concorde davantage avec celui d'experts que leur décision d'évaluation, notamment lorsqu'il s'agit de déterminer la prochaine étape d'apprentissage selon les faiblesses que révèle le travail

de l'élève. Comme l'affirment Heritage *et al.* (2009), tant que le passage du jugement à la décision d'évaluation ne se fera pas mieux, l'évaluation formative ne donnera pas sa pleine valeur : « This situation diminishes the potentially powerful impact of formative assessment on student learning. » (p. 31).

Bien que Black et Wiliam (1998) aient montré que l'évaluation formative est un moyen puissant pour soutenir l'apprentissage des élèves, particulièrement des élèves moins performants (OCDE, 2005), sa mise en pratique en salle de classe est complexe et multidimensionnelle ce qui soulève des questions fondamentales relatives aux connaissances et compétences professionnelles des enseignants (Laveault, 2016). Heritage *et al.* (2009) posent ouvertement la question : « [...] is adapting instruction to meet learning needs always within the competence of teachers? » (p. 2). Le problème lié à la décision d'évaluation vient en partie du fait que la démarche d'évaluation formative exige des enseignants qu'ils portent des jugements d'évaluation fiables relatifs à l'information qu'ils recueillent sur l'apprentissage et prennent ensuite des décisions d'évaluation susceptibles de soutenir l'apprentissage des élèves. Bennett (2011) explique :

The distinction is crucial because a failure in either step can reduce the effectiveness of formative assessment. If the inferences about students resulting from formative assessment are wrong, the basis for adjusting instruction is weakened. Similarly, if the inferences are correct but instruction is adjusted inappropriately, learning is also less likely to occur. (p. 14)

Perrenoud (1997) ajoute que la régulation de l'enseignement est un processus difficile à maîtriser en raison des conditions dans lesquelles la décision d'évaluation est prise. Les données sur l'apprentissage dont dispose l'enseignant pour déterminer comment intervenir pour soutenir celui-ci sont habituellement incomplètes et le temps pour le faire, limité. De plus, la régulation de l'enseignant doit s'accompagner de la participation active de l'élève. L'amélioration de son apprentissage ne peut être assurée que par les interventions régulatrices de l'enseignant (Allal, 2007). L'enseignant ne peut en effet, réguler l'apprentissage à la place de l'élève, mais il peut le réguler avec lui. Allal (2007) souligne que les régulations de l'enseignement « sont des sources de régulation *potentielles*, susceptibles de déclencher un processus d'autorégulation chez l'apprenant. » (p. 11). Par conséquent, si l'élève n'est pas engagé dans l'intervention régulatrice qui exige des choix et des responsabilités de sa part, il est peu probable que l'apprentissage soit amélioré même

s'il y a régulation de l'enseignement. Dans ce contexte, force est de reconnaître que les décisions d'évaluation des enseignants doivent respecter certaines conditions pour augmenter la probabilité d'amélioration de l'apprentissage ciblé et de progrès de l'élève. Ce constat rappelle l'importance d'étudier la qualité des décisions d'évaluation des enseignants et les moyens susceptibles de les améliorer.

La voie proposée pour former les enseignants à réfléchir à leurs pratiques évaluatives revient fréquemment à la collaboration entre collègues. Par exemple, Wyatt-Smith, Klenowski et Gunn (2010) insistent sur le rôle de la *social moderation* pour améliorer la rigueur, la fiabilité, la cohérence et la transparence du jugement d'évaluation. Ainsi, s'il est formateur pour un enseignant d'échanger avec ses pairs sur l'interprétation d'un travail d'élève et sur son niveau d'exigence, la question se pose de savoir si la collaboration entre enseignants peut influencer sur la qualité des décisions d'évaluation qui visent à soutenir l'apprentissage des élèves. Fullan, Hill et Crévola (2006) suggèrent en effet qu'un processus formel de collaboration entre collègues peut renforcer à la fois la qualité des jugements d'évaluation et celle des décisions d'évaluation en contexte formatif.

L'intention de cette recherche est d'abord de mieux comprendre les décisions d'évaluation que prennent les enseignants pour soutenir l'apprentissage des élèves. Elle vise également à agir sur la qualité de ces décisions en donnant l'occasion à des enseignants de collaborer, notamment en comparant leurs décisions d'évaluation et en en discutant ensemble dans le but de les améliorer. Au bout du compte, le but de la recherche est de déterminer si la collaboration entre enseignants peut influencer sur la qualité des décisions d'évaluation qu'ils prennent pour soutenir l'amélioration de l'apprentissage des élèves et, si oui, comment.

## **1.2 Démarche d'évaluation formative**

Dans la démarche d'évaluation formative, la décision d'évaluation survient après le jugement sur les forces et les faiblesses et elle est suivie par une forme de communication à l'élève. La Figure 1 schématise les cinq étapes de la démarche d'évaluation qui ne s'appliquent pas nécessairement de façon linéaire, mais sont plutôt dynamiques selon la rétroaction qu'elles fournissent.

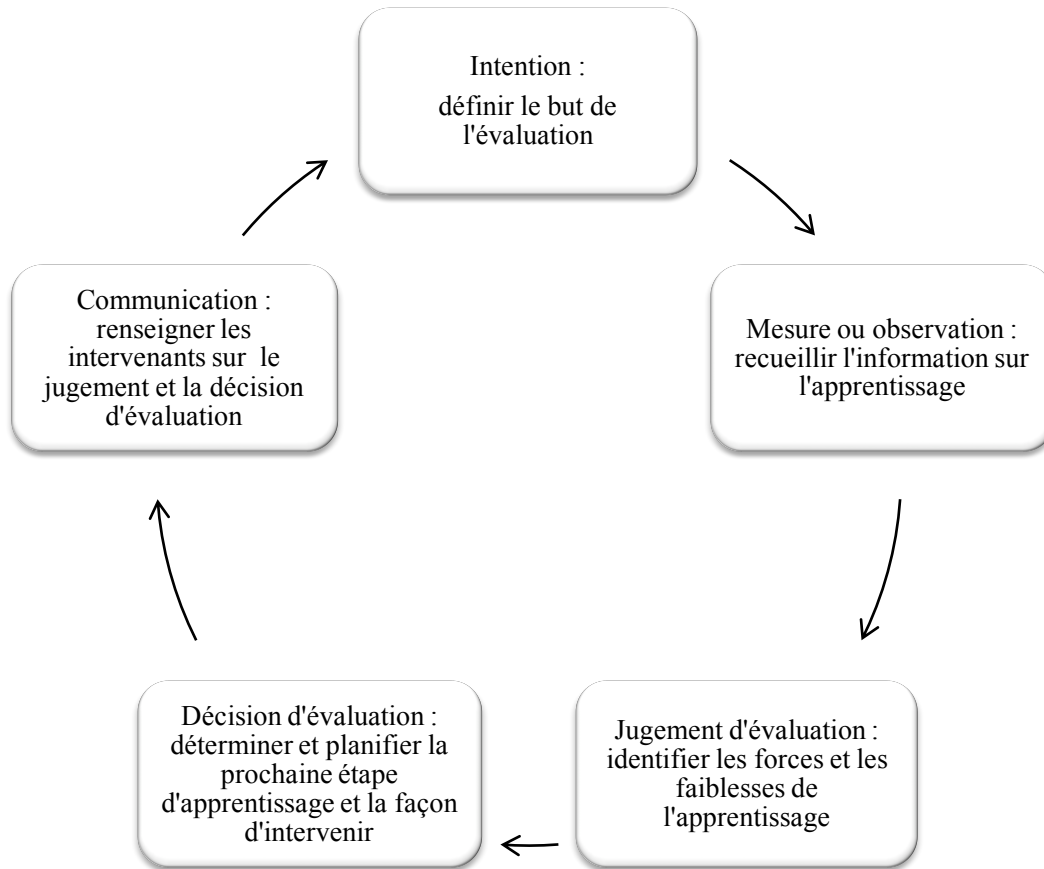


Figure 1. Étapes de la démarche d'évaluation formative

*Intention.* À l'étape de l'intention, il s'agit de définir délibérément le but de l'évaluation. Dans ce contexte, on peut penser à l'importance de préciser ce qu'on cherche à évaluer, notamment le résultat d'apprentissage et ce qui constitue un apprentissage réussi, notamment les critères d'évaluation. Il convient également de rappeler que la visée est l'amélioration de l'apprentissage et que les conditions propres à l'évaluation formative s'appliquent, comme le droit à l'erreur et la possibilité de demander de l'aide.

*Mesure ou observation.* À l'étape de la mesure ou de l'observation, l'enseignant utilise une stratégie pour recueillir l'information sur l'apprentissage de l'élève. Dans un cadre formatif, ce processus de collecte peut être instrumenté (p. ex. : grille d'observation, tâche d'apprentissage), mais il peut également être non instrumenté (p. ex. : observation informelle, discussion avec l'élève) (Cardinet, 1986). Alors que le terme « mesure » est généralement associé à l'idée de quantification et d'instrumentation, ces notions ont moins

de sens dans un cadre formatif. L'interprétation de l'information sur l'apprentissage à l'étape du jugement s'effectuera davantage de façon qualitative que quantitative (Legendre, 2005). Comme la logique de l'évaluation formative est différente de celle de l'évaluation sommative, mieux vaut parler du recueil d'information sur l'apprentissage que de mesure.

*Jugement d'évaluation.* C'est à l'étape du jugement d'évaluation que les critères entrent en jeu; le jugement d'évaluation met en relation un référé (p. ex. : le travail de l'élève) par rapport à un ou des référents (p. ex. : critères d'évaluation, standards) et porter un jugement d'évaluation, c'est affirmer que le référé possède ou pas certaines qualités par rapport aux référents (Reboul, 2010). C'est au moyen des critères d'évaluation et du standard qu'il est possible d'interpréter les données recueillies sur l'apprentissage afin de mieux comprendre l'écart qui sépare le travail de l'élève du niveau de performance attendu.

*Décision d'évaluation.* L'étape de la décision d'évaluation procède des trois autres et aboutit à une forme de régulation de la part de l'enseignant et de l'élève. La décision de poursuivre l'enseignement ou d'apporter un ajustement correctif constitue l'objectif prioritaire de la décision d'évaluation. Parmi quelques objectifs possibles et plusieurs ajustements envisageables (p. ex. : enseignement correctif, rétroaction), il convient de choisir celui qui est susceptible de soutenir la progression de l'apprentissage de l'élève. Par régulation, on entend effectivement l'ajustement de l'action pédagogique par l'enseignant ainsi que l'ajustement de l'apprentissage par l'élève. En effet, l'enseignant ne régule pas directement l'apprentissage de l'élève, mais il ajuste son enseignement de façon à aider l'élève à réguler son apprentissage.

*Communication.* La dernière étape de la démarche d'évaluation aboutit à une forme de communication avec les intervenants concernés. Quand il s'agit d'évaluation formative, l'élève est la première personne concernée par l'information ce qui veut dire que le message doit être formulé de sorte qu'il le comprenne et puisse s'en servir pour progresser. L'élève peut également jouer un rôle dans la prise de décisions d'évaluation et, dans ce contexte, la communication prend davantage la forme d'une négociation tant au niveau de ce qui doit être ajusté que de la façon d'y arriver.

### **1.3 Régulation de l'enseignement**

Pour qu'il y ait régulation de l'enseignement, certains éléments s'imposent :

- un objectif qui cible la prochaine étape d'apprentissage visée;
- un ajustement ou une action pour la soutenir ;
- une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse (Allal, 2010; Laveault, 2006).

Quand Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis (2004) suggèrent que l'évaluation formative traite de trois questions fondamentales, ils font effectivement référence aux éléments essentiels de la régulation de l'enseignement (Tableau 1).

Tableau 1. Éléments essentiels de la régulation de l'enseignement

Éléments essentiels de la régulation (Allal, 2010; Laveault, 2006)	Questions de l'évaluation formative (Stiggins <i>et al.</i> , 2004)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• un objectif qui cible la prochaine étape d'apprentissage visée;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Où est-ce que l'élève s'en va?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• un ajustement ou une action pour la soutenir;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment l'élève va-t-il s'y rendre?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Où est l'élève en ce moment?</li> </ul>

Dans la perspective de l'enseignant, la régulation de l'enseignement s'effectue en une série de décisions successives :

1. la décision quant à la prochaine étape du parcours d'apprentissage de l'élève, notamment l'objectif ou la prochaine étape d'apprentissage;
2. la décision quant à l'intervention pédagogique susceptible d'aider l'élève à franchir cette prochaine étape, notamment l'ajustement ou l'action;
3. la décision quant à la façon de procéder pour vérifier si l'apprentissage progresse, notamment le contrôle.

Dans cette perspective, il faut considérer autrement l'étape de la mesure ou du recueil d'information sur l'apprentissage. En effet, cette prise d'information doit non seulement permettre de porter un jugement sur le travail, mais également de prendre des décisions pour soutenir l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle il est important que la tâche d'évaluation fournisse des informations à la fois pour situer l'apprentissage de l'élève et pour déterminer la prochaine étape de son apprentissage (Laveault, 2013; Wiliam et Thompson, 2008).

Une fois la prochaine étape d'apprentissage définie, il s'agit de considérer les interventions régulatrices possibles et de choisir celles qui correspondent le mieux à l'élève et au contexte de la salle de classe. L'enseignant choisit l'intervention la plus appropriée compte tenu de

tout ce qu'il sait sur l'élève (p. ex. : ses besoins d'apprentissage, ses connaissances), sur l'enseignement et sur l'apprentissage ainsi que sur le contexte de la salle de classe (p. ex. : capacité des élèves de la classe à travailler en petits groupes).

Alors que la démarche d'évaluation peut donner l'impression que la régulation survient toujours à la fin d'une séquence d'enseignement, celle-ci peut également se produire avant et pendant cette séquence. La régulation peut en effet être proactive, interactive ou rétroactive (Allal, 1988; Perrenoud, 1997; Scallon, 2000). Par exemple si la régulation est interactive, c'est qu'elle est directement intégrée à la situation d'enseignement et d'apprentissage en cours et les ajustements qu'apporte l'enseignant sont déterminés sur-le-champ à partir des interactions avec les élèves (p. ex. : questionnement spontané) (Allal, 1999; Scallon, 2000). La démarche d'évaluation dans ce contexte est généralement non-instrumentée (Allal, 1999; Scallon, 2000) bien que l'utilisation des télévotants, par exemple, fournisse un moyen d'instrumenter la collecte d'information sur l'apprentissage pendant l'enseignement (Dionne, 2012). La régulation proactive intervient en « amont » de l'enseignement, par exemple, quand l'enseignant planifie une situation d'enseignement et d'apprentissage en anticipant ou en tenant compte des besoins d'apprentissage des élèves et en ajustant l'enseignement en conséquence (De Ketele, 2010; Perrenoud, 1997). La régulation rétroactive sous-entend la correction des apprentissages non réussis lors d'une première étape d'enseignement (p. ex. : remédiation). Ces régulations qui interviennent avant ou à la suite d'une situation d'apprentissage sont le plus souvent le résultat d'une démarche d'évaluation instrumentée (p. ex. : activité diagnostique, tâche d'apprentissage, billet de sortie<sup>1</sup>) (Allal, 1999).

Alors que l'intention de la régulation est de soutenir l'apprentissage, il n'en demeure pas moins qu'elle ne donne pas toujours les résultats escomptés. En effet, le risque d'erreurs en ce qui concerne la régulation externe est élevé (Perrenoud, 1997). L'étude de Heritage *et al.* (2009) montre que la régulation rétroactive des enseignants est souvent inadéquate et que les enseignants ne font pas toujours les meilleurs choix d'ajustement à partir de

---

<sup>1</sup> Un billet de sortie est un court travail que l'enseignant demande aux élèves à la fin d'une leçon ou d'un cours. Les élèves remettent le travail complété avant de quitter la classe ou avant de passer à un autre sujet. Il donne l'occasion aux élèves de réfléchir à ce qu'ils ont appris pendant la leçon et fournit à l'enseignant des renseignements sur leur apprentissage qu'il peut utiliser pour planifier la prochaine leçon.

l'information obtenue sur l'apprentissage. Par ailleurs, l'enseignant peut aussi faire trop ou pas assez de régulations (Zimmerman, 1994). Dans de telles situations, le risque n'est pas seulement que l'élève n'apprenne pas, mais qu'il acquière une représentation de lui-même qui nuit à son apprentissage (Laveault, 2007). La régulation excessive de la part de l'enseignant, par exemple, peut surcharger inutilement les capacités de l'élève et l'amener à croire qu'il est incapable de réussir même avec l'aide de l'enseignant.

Bien qu'on ait tendance à répartir la régulation selon qu'il s'agit de régulation de l'enseignement par l'enseignant ou de régulation de l'apprentissage par l'élève, il est important de rappeler que si l'élève ne parvient pas à ajuster son apprentissage, il n'y a effectivement pas d'amélioration et, dans les faits, pas d'évaluation formative. Le qualificatif « formatif » concerne l'apprentissage et, par conséquent, l'évaluation n'est formative que dans la mesure où les actions qu'elle suscite entraînent l'amélioration de l'apprentissage (Black, Harrison, Lee, Marshal et Wiliam, 2003). Comme le constatent Schneider et Meyer (2012), ce n'est que rétrospectivement qu'on peut savoir que l'intervention a été formative.

Alors que la régulation de l'enseignement peut susciter un ajustement de l'apprentissage chez l'élève, la régulation peut se faire à partir d'autres sources, par exemple, d'un autre élève ou du matériel. Ainsi, la régulation peut provenir :

- de sources externes, notamment toute forme d'ajustement exercé par des sources de contrôle extérieures à l'élève (p. ex. : l'enseignant, un autre élève, le matériel);
- de sources internes, notamment l'ajustement exercé par l'élève sur lui-même, c'est-à-dire l'autorégulation (Allal et Mottier Lopez, 2005).

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

La corégulation comprend également la notion de « désétayage », où la régulation de

l'enseignant est progressivement remplacée par d'autres sources de régulations externes moins prégnantes (p. ex. : les pairs, le matériel) dans le but d'aider l'élève à apprendre à s'autoréguler. Par exemple, la rétroaction peut être à la base du désétayage lorsqu'elle donne à l'élève les renseignements dont il a besoin pour progresser. Mais toutes les rétroactions ne se valent pas. Kluger et De Nisi (1996), par exemple, préviennent que la rétroaction peut avoir une incidence négative sur l'apprentissage de l'élève lorsqu'elle menace l'estime de soi. De la même façon, Hattie et Timperley (2007) trouvent que la rétroaction la plus efficace porte sur la tâche, suggère à l'élève des stratégies d'amélioration appropriée et l'informe sur l'efficacité de ses actions. Le désétayage et l'interaction sociale représentent les deux composantes clés de la corégulation (Hadwin et Järvelä, 2011). Dans la corégulation par la rétroaction, on tient compte du fait que l'élève doit participer activement au processus et avoir accès à un soutien quelconque (p. ex. : l'enseignant, un camarade, un matériel). Par conséquent, dans un contexte où l'intention de l'évaluation est de soutenir l'apprentissage, la rétroaction devrait mener à une action régulatrice de la part de l'élève (p. ex. : ajuster son texte), mais lui fournir également de l'aide pour le faire (p. ex. : demander de l'aide à un pair). Cette notion va bien dans le sens de ce que Hadji (1997) propose à l'enseignant : « N'exercer son pouvoir d'évaluateur que s'il contribue à la prise de pouvoir sur soi de l'évalué » (p. 110).

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

Le terme « qualité » est largement répandu dans les publications sur l'évaluation (p. ex. : Black, Harrison, Hodgen, Marshall et Serret, 2010; Harlen, 2005), mais il demeure vague et peut inclure un ensemble de caractéristiques. Klenowski et Wyatt-Smith (2014) suggèrent qu'il est possible d'évaluer la qualité du jugement d'évaluation en termes de fiabilité. En effet, on voudrait que les jugements d'évaluation formulés par les enseignants soient fiables, notamment que ceux-ci s'accordent sur les forces et les faiblesses d'un travail et le niveau de rendement à lui attribuer. La fiabilité ne s'applique toutefois pas à la décision d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement. Deux enseignants peuvent très bien porter un jugement d'évaluation similaire sur un travail d'élève, mais envisager des interventions différentes qui sont tout à fait pertinentes.

Bien que l'on puisse s'attendre à ce que des enseignants arrivent à une décision d'évaluation similaire quant à la prochaine étape d'apprentissage et que l'existence d'un

consensus soutienne la qualité de cette partie de la décision d'évaluation, il n'en va pas de même pour la décision d'évaluation relative à la façon d'intervenir. Cette part de la décision d'évaluation doit s'intégrer, par exemple, au fonctionnement de la classe de chaque enseignant, sachant que le style de gestion de classe et les démarches d'enseignement varient passablement d'un enseignant à l'autre (Allal, Mottier Lopez, Lehraus et Forget, 2005). Par exemple, en lisant le texte d'un élève, deux enseignants peuvent s'entendre sur le fait que sa prochaine étape d'apprentissage sera d'apprendre à utiliser des marqueurs de relation, mais envisager des interventions très différentes en phase avec leur style d'enseignement. Un enseignant qui fait beaucoup de travail de groupe, par exemple, pourra envisager de faire travailler l'élève avec un camarade pour soutenir son apprentissage, tandis qu'un autre pourra envisager un autre type d'intervention tout aussi efficace et pertinent. La discussion entre deux enseignants sur l'action régulatrice qu'ils envisagent pour faire avancer l'apprentissage d'un élève peut enrichir la réflexion de chacun (p. ex. : les apports, les limites), sans mener nécessairement à plus de concordance d'opinion. Par ailleurs, il n'est pas garanti que plus de concordance entraîne vraiment une meilleure intervention. Ainsi, il est tout à fait possible d'envisager des interventions régulatrices différentes pour autant qu'elles :

- soient conformes aux principes pédagogiques et évaluatifs de base;
- s'alignent sur les capacités de l'élève;
- s'harmonisent avec le contexte de la salle de classe.

La qualité de la décision d'évaluation repose en partie sur les connaissances et les compétences professionnelles de l'enseignant au regard :

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

Chacune des étapes de la démarche d'évaluation formative exige de la part de l'enseignant un certain niveau de maîtrise et à chaque étape correspondent des décisions qui relèvent de ses connaissances et de ses compétences professionnelles. Par exemple, à l'étape de la collecte d'information sur l'apprentissage, l'enseignant doit être capable de planifier et d'utiliser une stratégie qui lui permet de recueillir des renseignements pertinents à la fois pour situer l'apprentissage des élèves et pour déterminer la prochaine étape

d'apprentissage. La qualité de la décision d'évaluation repose en partie sur la qualité de l'information obtenue sur l'apprentissage à l'étape de la prise d'information.

Les connaissances et les compétences professionnelles de l'enseignant ne constituent toutefois pas une garantie de la qualité de la décision d'évaluation. À bien des égards, ses croyances sont toutes aussi importantes. Bien souvent en effet, ce sont elles qui déterminent si celui-ci s'engage ou pas dans la régulation de l'enseignement pour soutenir l'apprentissage des élèves. Bressoux et Pansu (2003) citent de nombreux exemples de pratiques évaluatives où les décisions d'évaluation sont le résultat de représentations inappropriées de la part de l'enseignant. Par exemple, l'enseignant qui interroge moins souvent des élèves de faible niveau se comporte comme si leur apprentissage ne pouvait pas s'améliorer.

Le domaine des croyances fait ressortir les aspects moins conscients de la décision d'évaluation qui font que l'enseignant qui jouit généralement d'autonomie de décision dans sa salle de classe peut ne jamais en venir à remettre en question la qualité de ses interventions régulatrices. Bien que la pratique réflexive puisse être recommandée pour développer la qualité de la décision d'évaluation, il n'en demeure pas moins qu'elle a ses limites et qu'elle peut demeurer en surface (Tripp, 1993). La voie proposée pour soutenir la qualité de la pratique pédagogique et former les enseignants à réfléchir de manière approfondie ainsi qu'à se remettre en question revient fréquemment à la collaboration entre collègues.

### **1.5 Rôle de la collaboration**

Si l'objectif en éducation est de former l'enseignant à réfléchir à sa pratique pédagogique dans le but de l'améliorer, les modèles de formation qui consistent uniquement à transmettre des connaissances au moyen de diverses formes de séances de formation sont généralement inefficaces (p. ex. : Darling-Hammond et McLaughlin, 1995; Stein, Smith et Silver, 1999). Depuis plusieurs années, de nombreux chercheurs suggèrent que les modèles efficaces de formation professionnelle fournissent aux enseignants des occasions de collaborer avec leurs collègues au sein de leur école dans le but de résoudre des problèmes liés à l'apprentissage et à la pratique pédagogique (p. ex. : Cochran-Smith et Lytle, 1999; Darling-Hammond et Richardson, 2009; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995; Guskey, 2000). L'organisation du travail en milieu scolaire place les enseignants dans des

conditions qui les isolent de leurs collègues (Fullan, 1999; 2001); l'horaire scolaire limite les occasions d'échanges professionnels et les enseignants consacrent une grande partie de leur temps à leurs élèves ainsi qu'à la planification et à la correction, se cantonnant à leur salle de classe. Comme le fait valoir Schön (1994), il y a un savoir caché dans leur agir professionnel qui se construit au moyen de « conversations réflexives » entre pairs. La collaboration entre collègues, qui leur permet de partager leurs connaissances et leurs compétences respectives et d'apprendre les uns des autres peut s'avérer être pour eux une démarche transformatrice (Butler, 2005). De surcroît, les retombées de cette collaboration sont multiples : la recherche suggère que les enseignants améliorent leurs connaissances et compétences professionnelles (Timperley, 2011), ajustent et remettent en question leurs pratiques au moyen de la rétroaction qu'ils reçoivent de leurs pairs (Butler, Schnellert et Higginson, 2007; Hadwin et Järvelä, 2011) et développent un meilleur sentiment d'efficacité personnelle (Butler, 2005; Volet, Summers et Thurman, 2009).

L'amélioration de la qualité des décisions d'évaluation prises par les enseignants au moyen de la collaboration entre collègues revient effectivement à la corégulation entre professionnels. C'est ce que suggèrent Butler et Schnellert (2012) et d'autres chercheurs (p. ex. : Butler, 2013; Hadwin et Järvelä, 2011; Hadwin et Oshige, 2011) : « Teachers' collaborative inquiry can be conceptualized as forms of co-regulation. » (Butler et Schnellert, 2012, p. 1206). De la même façon que le concept de corégulation fournit un modèle pour soutenir l'apprentissage des élèves, il peut également servir de modèle pour soutenir la qualité des décisions d'évaluation des enseignants. Par conséquent, pour décrire un tel modèle de perfectionnement professionnel, il est possible de substituer « la qualité des décisions d'évaluation de l'enseignant » là où il est question de « l'apprentissage de l'élève » dans les propos qu'on tient sur la corégulation et les élèves. Par exemple, on peut dire que la régulation qui vise à soutenir la qualité des décisions d'évaluation de l'enseignant peut provenir :

- de sources externes, notamment toute forme d'ajustement exercé par des sources de contrôle extérieures à l'enseignant (p. ex. : un mentor, un collègue, les ressources);
- de sources internes, notamment l'ajustement exercé par l'enseignant lui-même, c'est-à-dire l'autorégulation (Allal et Mottier Lopez, 2005).

La corégulation entre collègues revient à un ensemble de régulations conjointes,

notamment celle exercée à la fois par l'enseignant et par son collègue au regard des décisions d'évaluation qu'ils ont prises pour soutenir l'apprentissage des élèves. L'enseignant apprendrait à remettre en question la qualité de ses décisions d'évaluation et à les améliorer :

- en permettant au collègue de porter un jugement d'évaluation sur ses choix d'intervention pédagogique et de lui suggérer des moyens de les ajuster;
- en acceptant de porter un jugement d'évaluation sur les choix d'intervention pédagogique du collègue et de lui suggérer des moyens de les ajuster.

En effet, l'intention de la collaboration entre collègues est de soutenir la pratique réflexive autonome de l'enseignant, notamment de lui fournir l'occasion de voir ses décisions d'évaluation sous un autre œil, d'en examiner les effets sur l'apprentissage en salle de classe, de s'interroger sur les forces et les faiblesses de sa pratique et de réguler cette dernière pour l'améliorer. La collaboration entre collègues vue sous l'angle de la corégulation devient ainsi une forme de perfectionnement professionnel où les enseignants peuvent apprendre et tirer profit des connaissances, de l'expérience et de la rétroaction de leurs pairs.

Alors que la collaboration a des retombées positives en milieu scolaire, elle n'est pas sans défis. Mettre en place les conditions qui garantissent un processus de qualité qui soutient la progression de l'apprentissage professionnel présente des obstacles qui ne sont pas encore tous connus. L'engagement des enseignants et les attitudes qu'ils adoptent face au processus de collaboration, bien que difficile à mesurer, sont des aspects qu'on ne peut négliger. Par ailleurs, la composition des regroupements d'enseignants au sein d'une même école ne fournit pas nécessairement les conditions optimales d'apprentissage professionnel. Par exemple, s'il existe de trop grands écarts de compétences professionnelles entre les divers enseignants d'une équipe, cela peut nuire aux résultats. Les enseignants n'ont pas tous les mêmes besoins et il est important de mieux comprendre sous quelles conditions la collaboration entre enseignants peut influencer sur la qualité des décisions d'évaluation.

## **1.6 Question et objectifs de la recherche**

L'intention de cette recherche est d'abord de mieux comprendre les décisions d'évaluation que prennent les enseignants pour soutenir l'apprentissage des élèves. Elle vise également à agir sur la qualité de ces décisions en donnant l'occasion à des enseignants de collaborer,

notamment en comparant leurs décisions d'évaluation et en en discutant ensemble dans le but de les améliorer. Ultimement, le but de la recherche est de déterminer si la collaboration entre enseignants peut influencer sur la qualité des décisions d'évaluation qu'ils prennent pour soutenir l'amélioration de l'apprentissage des élèves et, si oui, comment.

De surcroît, la recherche se situe dans le domaine de l'écriture. Ce choix est intentionnel. D'abord, l'écriture est un domaine scolaire à fort enjeu. L'écriture, à titre de compétence transdisciplinaire, est au cœur des priorités des récentes réformes scolaires en Ontario et ailleurs et fait l'objet de la plupart des évaluations à grande échelle, comme la lecture et les mathématiques. Écrire constitue un acte complexe qui met en jeu des processus cognitifs et métacognitifs. La décision d'évaluation de l'enseignant est essentielle pour permettre à l'élève de construire ses connaissances en écriture et sa compétence à communiquer par écrit ainsi que pour l'amener à ajuster ses représentations de sa capacité à écrire. L'autorégulation et la corégulation font partie intégrante du processus rédactionnel, qu'il s'agisse de la révision individuelle faite par l'élève au regard de son propre texte ou de la révision faite par les pairs au regard du texte de l'autre. Enfin, l'écriture est un domaine d'apprentissage utilisé pour étudier les questions d'harmonisation du jugement d'évaluation (p. ex. : Cooksey, Freebody et Wyatt-Smith, 2007; Slomp, 2012; Wyatt-Smith et Castleton, 2005) ainsi que des décisions d'évaluation dans de nombreuses recherches (p. ex. : Allal, 2015; Allal et Pelgrims Ducrey, 2000; Allal *et al.*, 2005).

Au bout du compte, la recherche vise à répondre à la question suivante : la collaboration entre enseignants influe-t-elle sur la qualité des décisions d'évaluation en écriture et, si oui, comment? Il est important de souligner que la collaboration est un processus complexe qui fait appel à un ensemble de variables difficiles à contrôler (p. ex. : attitudes, compétences, capacités sociales, aspect affectif), mais qui jouent un rôle déterminant dans la production d'échanges constructifs entre collègues. Par ailleurs, la collaboration est un processus qui reste encore peu documenté et dont les conditions d'application dans la pratique sont à vérifier.

Sur le plan individuel, la recherche tente de répondre à la question : comment les enseignants construisent-ils individuellement leurs décisions d'évaluation? Plus précisément, elle examine les indices que les enseignants utilisent pour choisir et ensuite planifier la prochaine étape d'apprentissage. Sur le plan de la collaboration, elle aborde la

question : comment les enseignants construisent-ils conjointement les décisions d'évaluation? Plus précisément, elle étudie les aspects des décisions d'évaluation qui font l'objet d'accord et de désaccord lors de l'évaluation des travaux d'écriture en collaboration.

Par conséquent, elle cherche à évaluer la qualité des décisions de trois façons en :

- analysant les décisions d'évaluation individuelles de chaque enseignant;
- analysant les décisions d'évaluation conjointes élaborées dans le contexte de rencontres de collaboration;
- analysant et en comparant entre elles les décisions d'évaluation individuelles et conjointes de chaque enseignant.

## **1.7 Contexte de la recherche**

Le contexte des écoles de langue française en Ontario se prête à cette recherche en raison des besoins des élèves dans le domaine de l'écriture, de la politique provinciale en matière d'évaluation qui accorde une place importante à l'évaluation formative et de la volonté politique qui accorde une place privilégiée à la collaboration entre enseignants.

### **1.7.1 Écoles de langue française en Ontario**

Le réseau scolaire de langue française de l'Ontario est constitué d'environ 429 écoles financées par les fonds publics qui desservent approximativement 4,5 % des élèves de la province (MÉO, 2009). Ces écoles de langue française diffèrent des écoles d'immersion qui sont gérées par une administration anglophone et destinées aux enfants qui apprennent le français comme langue seconde. Pour avoir le droit à l'éducation dans une école de langue française en Ontario, les élèves doivent satisfaire aux conditions énumérées dans l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et de la *Loi sur l'éducation de l'Ontario* (p. ex. : avoir un parent ayant reçu l'instruction au palier élémentaire dans une institution scolaire de langue française au Canada). Toutefois, en raison de la prédominance de la langue anglaise dans l'environnement des élèves, les écoles de langue française de l'Ontario peuvent comprendre dans leurs effectifs des élèves qui ont une connaissance très limitée du français. Elles se caractérisent de ce fait par une hétérogénéité linguistique dans les salles de classe et par leur dispersion géographique à travers la province. Dans un tel contexte, l'apprentissage du français et de l'écriture en français pose des problèmes particuliers (p. ex. : bilinguisme soustractif, insécurité linguistique, appréhension envers l'écriture).

Les résultats aux tests nationaux et internationaux confirment ces défis : les élèves francophones en milieu minoritaire obtiennent des résultats moins élevés que leurs compatriotes anglophones ainsi que ceux du Québec et de pays francophones en milieu majoritaire. Cet écart s'observe dans toutes les matières, particulièrement en lecture et en sciences, mais aussi en mathématiques et en écriture (Dénomme, 2006; Landry et Allard, 2002). Selon Gérin-Lajoie (2004), ce rendement inférieur spécifiquement dans les domaines qui font appel aux compétences linguistiques est le reflet de l'incidence sur les élèves de la condition de minoritaire. Puisque la langue d'apprentissage subit l'influence de la langue dominante, les travaux d'écriture des élèves qui fréquentent l'école de langue française en Ontario comportent davantage d'anglicismes, de mélange de codes et de structures de phrases fautives.

Le contexte minoritaire des écoles de langue française est un contexte pertinent pour étudier le rôle de la collaboration pour soutenir la qualité des décisions d'évaluation formative des enseignants en écriture. D'abord, s'il est vrai que les besoins d'apprentissage des élèves en écriture sont tout aussi importants en situation majoritaire que minoritaire, les enseignants en milieu minoritaire doivent se soucier davantage de la qualité de la langue orale et écrite. Pour soutenir le progrès des élèves en écriture, ils doivent prendre leurs décisions d'évaluation avec précaution au regard des besoins d'apprentissage des élèves et de leur incidence sur l'apprentissage et sur la motivation. De plus, comme ils ne peuvent compter sur le milieu (p. ex. : la famille, l'affichage, la télévision) pour soutenir l'apprentissage de la langue, leurs décisions d'évaluation en salle de classe n'en ont que d'autant plus d'importance. Par ailleurs, les ressources pédagogiques axées spécifiquement sur les besoins du milieu étant peu nombreuses, la collaboration entre enseignants et la mise en commun de leurs connaissances et compétences spécialisées au profit du perfectionnement professionnel mutuel deviennent un levier important au regard de l'apprentissage en salle de classe et de l'amélioration de la pratique.

### **1.7.2 Politiques en matière d'apprentissage du français et d'évaluation en Ontario**

Le programme-cadre de français de l'Ontario (MÉO, 2006) a été révisé en 2006. On y prescrit ce qui doit être enseigné et évalué dans le cours de français pour chaque année d'études. Dans le domaine de l'écriture, les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre s'apparentent aux trois étapes du processus d'écriture de Hayes et

Flower (1980). En effet, il est possible d'associer les attentes du curriculum en écriture aux étapes du processus (Tableau 2).

Tableau 2. Attentes du curriculum de français de l'Ontario en écriture associées aux étapes du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980)

Attentes du curriculum de français de l'Ontario en écriture (MÉO, 2006) À la fin de la 7 <sup>e</sup> année, l'élève doit pouvoir :	Étapes du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980)
<ul style="list-style-type: none"> <li>planifier ses projets d'écriture en utilisant des stratégies et des outils de pré écriture;</li> </ul>	Planification
<ul style="list-style-type: none"> <li>produire à la main et à l'ordinateur des textes variés présentant les caractéristiques des formes de discours et des genres de textes à l'étude;</li> </ul>	Mise en texte
<ul style="list-style-type: none"> <li>réviser et corriger ses textes en y laissant des traces de sa pratique réflexive de la grammaire du texte et de la phrase.</li> </ul>	Révision

Pour soutenir la mise en œuvre du domaine de l'écriture, des copies types, exemples de textes d'élèves représentatifs de chacun des niveaux de rendement, ont été élaborées à l'échelle de la province dans le but de soutenir la fiabilité du jugement d'évaluation des enseignants (Simon et Forgette-Giroux, 2001). Elles sont aussi utilisées avec les parents pour les aider à mieux comprendre ce qui fait la qualité d'un texte d'écriture (Laveault, Miles et Bourgeois, 2006; MÉO, 1999) tandis que leur analyse avec les élèves peut amener ceux-ci à s'approprier des normes internes relatives à un texte de qualité, à prendre conscience de leurs progrès, à s'autoévaluer de façon plus juste et à ajuster leurs apprentissages (Simon et Forgette-Giroux, 2001; Wiggins, 1998).

En 2010, le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'est doté d'une nouvelle politique en matière d'évaluation intitulée *Faire croître le succès* (MÉO, 2010). Selon cette politique, « Le but premier de toute évaluation et de la communication du rendement est d'améliorer l'apprentissage de l'élève. » (MÉO, 2010, p. 6). En effet, cette politique met l'accent sur l'évaluation formative en lui réservant un chapitre qu'elle répartit sous deux composantes complémentaires : l'évaluation au service de l'apprentissage (ÉsA) et l'évaluation en tant qu'apprentissage (ÉtA). La définition qu'on fait de l'ÉsA revient effectivement à la régulation de l'enseignement par l'enseignant tandis que l'ÉtA aborde les pratiques pédagogiques dont l'application par les enseignants sert à développer la capacité de l'élève à mieux comprendre l'évaluation, à se responsabiliser face à son

apprentissage et à s'autoréguler. La politique recommande également la mise en pratique de pratiques pédagogiques connexes, notamment :

- de partager les résultats d'apprentissage avec les élèves;
- de coconstruire les critères d'évaluation avec les élèves;
- d'élaborer des tâches d'apprentissage efficaces qui permettent de recueillir l'information sur l'apprentissage des élèves;
- de fournir des rétroactions descriptives qui soutiennent l'apprentissage des élèves;
- de développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage (p. ex. : acquisition des habiletés relatives à l'évaluation par les pairs);
- de développer la capacité des élèves à s'approprier leur propre apprentissage (p. ex. : acquisition des habiletés relatives à l'autoévaluation) (MÉO, 2010).

Au moment de la recherche, la politique en était à sa troisième année de mise en œuvre dans les écoles de langue française, appuyée par des séances d'information et de formation pour le personnel enseignant ainsi que par des projets provinciaux, régionaux et locaux visant l'utilisation des pratiques pédagogiques relatives à l'évaluation formative en salle de classe (p. ex. : projet *Faire croître le succès* de l'Association des directions et des directions adjointes des écoles franco-ontariennes). Il s'agit donc d'un moment opportun et d'un contexte propice à la conduite de recherches sur l'évaluation formative auprès du personnel enseignant de la province.

### **1.7.3 Collaboration dans les écoles de l'Ontario**

Depuis les années 2000, on a assisté à l'essor de divers processus de collaboration entre enseignants comme mode de perfectionnement professionnel dans plusieurs provinces du Canada (MÉN B, 2009; MÉLS, 2011; MÉNE, 2011) et l'Ontario ne fait pas exception. En effet, dans cette province, l'élan pour la création d'un espace de collaboration entre enseignants au sein des écoles prend appui sur la volonté politique du ministère de l'Éducation d'améliorer l'apprentissage en misant sur la qualité de l'enseignement (p. ex. : MÉO 2005; 2007; 2008). Ce ministère recommande le travail en collaboration au sein des écoles comme mécanisme de perfectionnement professionnel et fournit une abondance de ressources matérielles et financières pour encourager les conseils scolaires à privilégier ce mode de fonctionnement dans leurs écoles. C'est ainsi que paraissent, depuis bon nombre d'années, des publications pour les éducateurs telles *Les communautés d'apprentissage professionnel (CAP) : un modèle pour les écoles de l'Ontario* (MÉO, 2007), des modèles

de collaboration pour les écoles de la province tels le *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage* (MÉO, 2008) et divers projets d'enquête collaborative financés par les deniers publics. Par ailleurs, la collaboration entre enseignants figure dans les normes déontologiques de la profession enseignante (OEEQ, 2003) et constitue une obligation. C'est donc dans un souci d'améliorer les pratiques pédagogiques en salle de classe et de soutenir l'amélioration de l'apprentissage et du rendement des élèves que certaines écoles réaménagent l'horaire afin de réserver aux enseignants des moments pour la collaboration entre collègues.

Le processus de collaboration qui est privilégié dans la présente recherche s'apparente au modèle préconisé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, notamment la communauté d'apprentissage professionnel (CAP) (MÉO, 2007). Ce modèle de fonctionnement en CAP revient à l'analyse collective de travaux d'élèves par les enseignants et à une discussion sur les interventions visant à soutenir l'apprentissage (DuFour, 2011; Fullan, 2005). Ces courtes rencontres formelles entre enseignants d'une même année d'études ou d'un même cycle d'enseignement ont lieu à intervalle régulier (DuFour, DuFour, Eaker et Karhanek, 2005) et s'apparentent à une démarche de résolution de problème continue (DuFour, 2011). À chaque rencontre, l'équipe d'enseignants analyse des travaux d'élèves de leur classe, établit des objectifs d'amélioration de l'apprentissage, suggère des stratégies pour les atteindre et fournit des preuves des progrès réalisés (DuFour, 2004).

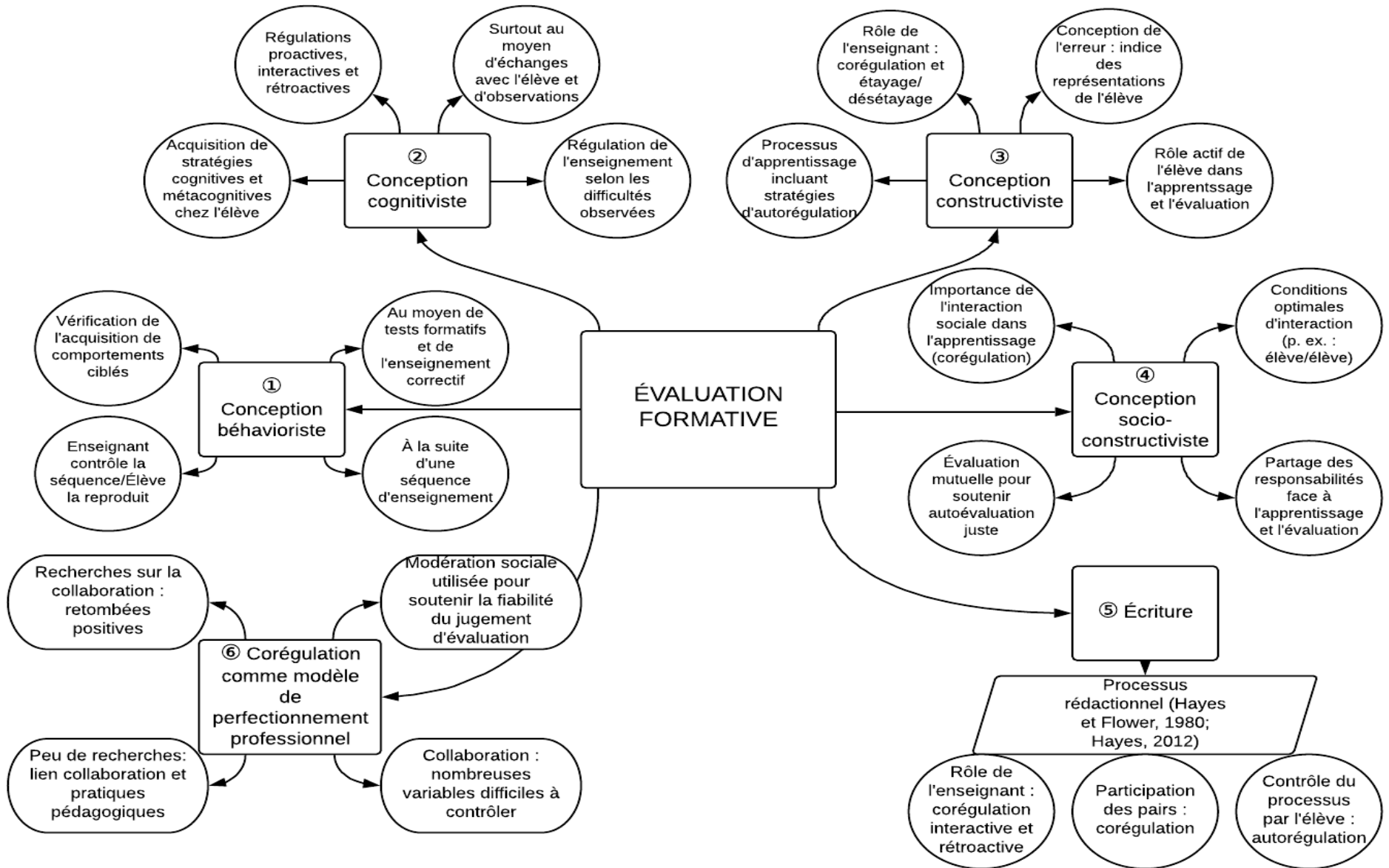
Au regard de la question de recherche, le contexte scolaire des écoles de langue française en Ontario présente un intérêt particulier. D'abord, l'importance qu'on accorde à l'écriture en français dans ces écoles crée un contexte favorable à la recherche dans ce domaine. Ensuite, trois ans de mise en œuvre d'une nouvelle politique qui accorde pour la première fois une place à l'évaluation formative fournissent un contexte propice et un moment opportun à la conduite de la présente recherche auprès des enseignants de la province. Enfin, du fait de la volonté politique ontarienne à cet égard, le contexte actuel est pertinent pour étudier le rôle que joue la collaboration pour soutenir la qualité des décisions d'évaluation formative des enseignants en écriture.

## 1.8 Survol du chapitre 1

- La démarche d'évaluation formative suppose la participation de l'enseignant et de l'élève dans une série de décisions d'évaluation sur les actions à entreprendre pour soutenir l'apprentissage.
- Il s'agit d'un moyen puissant pour soutenir l'apprentissage, mais sa mise en pratique en salle de classe est complexe et pose certains problèmes.
- Les résultats de l'étude de Heritage *et al.* (2009) ont montré que la composante de l'évaluation formative la plus difficile pour l'enseignant ne réside pas dans sa capacité à porter un jugement d'évaluation, mais plutôt dans sa capacité à prendre des décisions d'évaluation.
- La régulation de l'enseignement et la rétroaction de l'enseignant à l'élève sont les éléments fondamentaux de la décision d'évaluation. Pour qu'il y ait régulation de l'enseignement ou rétroaction, certains éléments s'imposent :
  - un objectif qui cible la prochaine étape d'apprentissage visée;
  - un ajustement ou une action pour la soutenir ;
  - une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse.
- Les régulations qui mènent à l'apprentissage ciblé chez l'élève dépendent généralement d'un ensemble de régulations externes (p. ex. : régulations provenant de l'enseignant, du matériel, des pairs) et internes, notamment l'autorégulation. Cette corégulation joue également un rôle incontournable dans la qualité de la décision d'évaluation.
- Alors que les connaissances et les compétences professionnelles de l'enseignant jouent un rôle important dans la mise en pratique de la démarche en salle de classe, ses croyances sont également déterminantes dans sa décision de s'engager ou pas dans le soutien à l'apprentissage.
- Bien que la pratique réflexive individuelle puisse être recommandée pour développer la qualité de la décision d'évaluation de l'enseignant, il n'en demeure pas moins qu'elle a ses limites (p. ex. : remise en question de ses croyances) et qu'elle peut demeurer en surface.
- La collaboration peut s'avérer une démarche qui soutienne la qualité des décisions d'évaluation où les enseignants peuvent apprendre et tirer profit de la rétroaction de leurs pairs.
- Ainsi, la question se pose de savoir si la collaboration entre enseignants peut influencer sur la qualité de leurs décisions d'évaluation qui visent à soutenir l'apprentissage en écriture et, si oui, comment.
- Le choix de situer la recherche dans le domaine de l'écriture est intentionnel, entre autres, parce qu'il s'agit d'une compétence transdisciplinaire à fort enjeu.
- Le choix de faire la recherche dans les écoles de langue française en Ontario est également intentionnel, entre autres, parce qu'il s'agit d'un milieu minoritaire où la qualité de la décision d'évaluation est d'autant plus importante à cause des besoins d'apprentissage des élèves.

# CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel

## 2. Carte conceptuelle du chapitre



## **CHAPITRE 2 : Cadre conceptuel**

### **2.1 Définition et évolution du terme *évaluation formative***

Le sens du terme « évaluation formative » a beaucoup évolué depuis que Bloom, Hastings et Madaus (1971) l'ont introduit dans le contexte de l'apprentissage. Au fil des ans, plusieurs perspectives ont orienté la conception de l'évaluation formative en éducation, chacune à partir de postulats particuliers. En effet, la façon de définir l'évaluation formative évolue et se diversifie en fonction des diverses conceptions de l'apprentissage. Parmi ces perspectives, quatre théories d'apprentissage ont davantage influencé le sens du terme. Il s'agit notamment des perspectives behavioriste, cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste. L'annexe 1 résume l'évolution de la conception de l'évaluation formative en fonction des quatre conceptions de l'apprentissage au moyen d'un tableau.

#### **2.1.1 Conception behavioriste de l'évaluation formative**

La conception initiale de l'évaluation formative a été proposée par Bloom (1968) dans le contexte d'une conception behavioriste de l'apprentissage et, plus précisément, dans le contexte de la pédagogie de la maîtrise. Selon la perspective behavioriste, on considère l'apprentissage comme une modification de comportements et l'évaluation s'effectue en fonction de comportements observables qui sont décrits de façon précise et qui sont organisés progressivement. L'évaluation formative y est donc associée à la vérification de ces comportements, généralement au moyen de tâches « papier-crayon ». Elle vise à préparer l'élève à l'évaluation sommative au moyen de tâches fréquentes qui permettent d'identifier les erreurs et de les corriger. La tâche d'évaluation formative se situe à la suite d'une séquence d'enseignement selon trois étapes successives : l'enseignement, le contrôle, la rétroaction et la correction. Allal et Mottier Lopez (2005) expliquent :

Dans un premier temps, les activités d'enseignement/apprentissage sont réalisées en relation avec les objectifs de l'unité de formation. Une fois ces activités achevées, une évaluation formative est proposée aux élèves, généralement sous forme de contrôle papier-crayon. Les résultats de ce contrôle produisent un feedback à l'intention de l'enseignant et des élèves, et ils sont utilisés pour concevoir des démarches appropriées de correction destinées aux élèves qui ne maîtrisent pas encore les objectifs définis. (p. 268)

Cette séquence s'intègre dans une démarche d'enseignement où des « tests formatifs » valident l'atteinte des objectifs et offrent une rétroaction sur les erreurs de sorte à permettre

à l'enseignant d'offrir de nouvelles activités pour les corriger. L'analyse du travail de l'élève fait ressortir les bonnes et les mauvaises réponses et le prochain objectif de l'apprentissage (Scallon, 2008).

Selon la conception béhavioriste, c'est l'enseignant qui contrôle la séquence d'apprentissage tandis que l'élève est plutôt considéré comme un récepteur passif. L'enseignant explique aux élèves ce qui doit être fait et leur montre comment le faire tandis que les élèves, de leur côté, reçoivent l'information et reproduisent le comportement attendu. L'exposé magistral par l'enseignant suivi de la mise en pratique par l'élève du comportement attendu est la stratégie d'enseignement et d'apprentissage généralement préconisée : le but de l'enseignement est en effet d'amener l'élève à reproduire le comportement ciblé en commettant le moins d'erreurs possible tandis que celui de l'évaluation formative est de vérifier que l'élève connaît la bonne réponse. C'est la bonne réponse qui atteste que l'élève a effectivement appris ce qu'il devait apprendre. Cette conception de l'évaluation formative n'est toutefois pas de nature à favoriser l'autonomie et la responsabilisation de l'élève face à son apprentissage. Elle s'inscrit plutôt dans une perspective de contrôle rigoureux de la progression de chaque élève par l'enseignant au regard d'objectifs d'apprentissage hiérarchisés. Les difficultés d'apprentissage peuvent ainsi être identifiées puis traitées au moyen d'un enseignement correctif. La rétroaction se limite alors à une rétroaction corrective fréquente et rapidement offerte à l'élève de façon à ce qu'il puisse corriger ses erreurs sans passer trop de temps sur des conceptions erronées (Kulhavy et Stock, 1989; Mory, 1992). Kulhavy et Stock (1989) précisent que ce genre de rétroaction peut avoir une incidence sur l'apprentissage surtout si l'élève s'attend à ce que sa réponse soit correcte et qu'elle ne l'est pas.

High confidence errors are the point at which feedback should play its greatest corrective role, simply because the person studies the item longer in an attempt to correct the misconception. (p. 225)

Ils ajoutent toutefois que les élèves portent peu d'attention s'ils ne s'attendaient pas à avoir la bonne réponse.

Face à des réponses incorrectes, l'enseignant peut reprendre la partie de la leçon qui fait obstacle à la compréhension ou ajuster l'objectif d'apprentissage pour ensuite fournir à l'élève de nouvelles activités d'apprentissage. Cette remédiation fournit l'assurance que

tous les élèves atteignent un certain niveau de maîtrise bien défini avant d'aborder le prochain objectif d'apprentissage. Allal et Mottier Lopez (2005) ainsi que Perrenoud (1997) constatent que l'élément central de l'évaluation formative est souvent associé à une conception béhavioriste dans les publications en langue anglaise, notamment le feedback sur l'apprentissage suivi d'un enseignement correctif alors que les difficultés pourraient être identifiées par l'enseignant pendant ou même avant la phase d'enseignement. Dans les publications de langue française, on propose plutôt une conception plus élargie de l'évaluation formative où le concept de remédiation est remplacé par celui de la régulation menant ainsi vers une conception cognitiviste de l'évaluation formative.

### **2.1.2 Conception cognitiviste de l'évaluation formative**

Comme les béhavioristes, les cognitivistes considèrent qu'il existe une réalité objective externe, mais ici l'élève joue un rôle actif dans l'acquisition de ce savoir. En effet, l'apprentissage selon les cognitivistes est un processus qui demande à ce que l'élève établisse lui-même des liens entre l'information déjà acquise et la nouvelle information (Tardif, 1992). Le rôle de l'élève dans l'apprentissage revient à la réorganisation constante des connaissances : ce que l'élève apprend de nouveau, il doit le restructurer à partir de ce qu'il connaît et comprend déjà. Dans la planification de situations d'enseignement et d'apprentissage, l'enseignant tient compte des connaissances antérieures des élèves et les aide à faire des liens avec celles-ci. Par exemple, il leur enseigne des stratégies d'apprentissage et leur présente des schémas organisateurs au moment d'aborder un nouveau contenu pour les amener à l'intégrer aux connaissances existantes.

Par ailleurs, l'apprentissage, selon les cognitivistes, ne se limite pas à la cumulation de connaissances, mais également à l'acquisition de stratégies cognitives et métacognitives permettant d'acquérir ces connaissances (Tardif, 1992). Ces stratégies doivent être enseignées explicitement de sorte que l'élève puisse en faire un usage stratégique. La psychologie cognitive répartit les connaissances en trois catégories, notamment :

- les connaissances déclaratives qui correspondent aux connaissances théoriques;
- les connaissances procédurales qui se réfèrent aux savoir-faire;
- les connaissances conditionnelles qui correspondent au quand et au pourquoi utiliser les connaissances déclaratives et procédurales.

Les stratégies métacognitives se réfèrent à l'ensemble de ces connaissances ainsi qu'au

contrôle décisionnel que l'élève a sur l'usage de ces connaissances (Tardif, 1992).

Les théories cognitivistes élargissent le concept d'évaluation formative, remplaçant le concept de remédiation par celui plus englobant de régulation sous toutes ses formes, notamment la régulation proactive, interactive et rétroactive. Sans négliger son rôle dans la régulation proactive et rétroactive, le travail de l'enseignant selon cette conception de l'apprentissage revient davantage à intervenir directement et fréquemment sur la démarche d'apprentissage des élèves pendant que ceux-ci se consacrent à une tâche assignée de sorte à repérer ceux qui éprouvent des difficultés et à leur apporter un soutien. Alors que la démarche d'évaluation formative peut être instrumentée, elle est généralement non-instrumentée faisant appel à la discussion et à l'observation. À partir d'entretiens avec les élèves, l'enseignant essaie de mieux comprendre les stratégies cognitives et métacognitives qui sont à l'œuvre et de les aider à faire des ajustements en posant des questions et en offrant des suggestions. Ainsi, le but de la régulation de l'enseignement ou de la rétroaction est d'amener l'élève à mieux comprendre les stratégies qu'il utilise ainsi que leurs limites afin qu'il en vienne à s'approprier des stratégies plus efficaces. L'intention de l'évaluation formative consiste donc à mieux comprendre les stratégies que l'élève utilise pour apprendre plutôt qu'à déterminer si l'élève est arrivé à la bonne réponse. Cardinet et Laveault (1996) expliquent :

Ceux-ci [travaux de la psychologie cognitive] ont bien montré qu'un élève pouvait répondre juste pour une raison erronée et que sa démarche de pensée était plus importante que son résultat. (p. 4)

### **2.1.3 Conception constructiviste de l'évaluation formative**

Tobias (1991) et Boulet (1999) soulignent que la conception constructiviste de l'apprentissage est un prolongement naturel et logique de la vision cognitive qui procèdent toutes les deux d'une approche axée sur l'acquisition et l'accumulation de connaissances vers une approche qui s'intéresse davantage aux stratégies cognitives et métacognitives de l'élève. Selon l'approche constructiviste, toutefois, la connaissance n'est pas représentative d'une réalité extérieure, comme pour les behavioristes et les cognitivistes, et l'élève ne fait pas qu'intégrer le savoir de ce monde externe. En effet, selon les constructivistes, l'élève construit ses propres interprétations du monde grâce à ses interactions avec son environnement. Selon Piaget (1975), la démarche d'apprentissage suppose un état d'équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Face à un nouvel apprentissage,

l'élève tente d'abord de l'intégrer à ses structures mentales existantes; s'il n'y arrive pas, il peut choisir de les réorganiser de façon à accommoder le nouvel apprentissage. Pour apprendre, l'élève doit donc prendre conscience d'un écart entre sa représentation actuelle de ce qu'il connaît et ce qu'il observe de nouveau pour être capable de passer à une représentation plus approfondie du monde.

Comme le cognitivisme, le constructivisme s'intéresse non seulement au résultat de l'apprentissage, mais également aux processus qui ont guidé l'apprentissage (Allal et Mottier Lopez, 2005). L'évaluation formative sert à rendre visibles les processus à l'œuvre et les obstacles qui limitent l'apprentissage. Selon cette conception de l'apprentissage, les erreurs de l'élève deviennent des indices de ses représentations qui permettent de mieux comprendre ses besoins d'apprentissage et comment orienter l'action pédagogique (Perrenoud, 1991).

Comme les cognitivistes, les constructivistes conçoivent l'apprentissage comme un processus où l'élève est actif, mais ces derniers insistent sur l'importance de la participation de l'élève dans le processus d'évaluation (Scallon, 1991). La prise en charge par l'élève d'une partie du processus de régulation est une compétence à développer à travers une démarche pédagogique progressive où l'enseignant soutient l'élève dans l'acquisition des connaissances et des habiletés qui le rendront apte à s'approprier la charge de certaines décisions d'évaluation (p. ex. : apprendre à s'autoévaluer de façon juste pour être en mesure de fixer sa prochaine étape d'apprentissage), lui cédant peu à peu une part du contrôle de la prise de décisions (Laveault, 2000). Cette démarche passe d'abord par une étape d'étayage où l'élève est soutenu par l'enseignant et est suivie par une étape de désétayage graduel où l'enseignant retire progressivement le support (Boekaerts, 1997; Meirieu, 2004). Les concepts d'étayage et de désétayage renvoient au modèle de Jérôme Bruner et à l'intervention de l'adulte pour soutenir l'apprentissage de l'élève. Il s'agit de :

[...] l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ. (Bruner, 1983, p. 277)

Le principe pédagogique de désétayage est difficile à maîtriser pour les enseignants, mais il s'impose dans la démarche d'enseignement et d'apprentissage autrement certains élèves ne développeront jamais d'autonomie. Meirieu (1994) avertit :

Or si nous autres, enseignants, savons relativement bien organiser des situations d'étayage, nous savons relativement mal organiser des situations de désétayage : ce qui fait que nous construisons des murs qui ne tiennent plus dès que nous ne sommes plus là; en d'autres termes, nous ne savons pas former des élèves vraiment autonomes. Si nous voulons former vraiment à l'autonomie, il nous faut investir tout autant d'énergie à construire des situations formatives qu'à organiser la disparition progressive de ces situations : il nous faut à la fois, faire acquérir des connaissances et des compétences à l'élève et rendre l'élève indépendant de nous dans l'usage qu'il fait de ce que nous lui permettons d'acquérir. (p. 160)

En effet, il est peu réaliste de croire que l'élève apprendra par lui-même à s'autoréguler si l'enseignant ne lui fournit pas les occasions de le faire. Pour faire participer l'élève de façon active dans son apprentissage, c'est l'enseignant qui doit d'abord veiller au dosage adéquat de soutien. Au fur et à mesure que les habiletés d'autoévaluation et d'autorégulation de l'élève progressent, l'intention est de le faire participer de plus en plus dans la prise de décisions (Laveault, 2007). Perrenoud (1997) établit un lien définitif entre la régulation externe et la régulation interne, notamment qu'il n'y a effectivement pas d'apprentissage sans autorégulation.

Dans l'esprit humain, toute régulation ne peut être, en dernière instance, qu'une autorégulation, du moins si l'on adhère aux thèses de base du constructivisme aucune intervention extérieure n'agit si elle n'est perçue, interprétée, assimilée. (p. 110)

Dans ce contexte, la corégulation revient à l'interaction entre l'enseignant et l'élève qui travaillent conjointement dans le but de mieux comprendre ce qu'appréhende l'élève pour l'aider à ajuster son apprentissage. Hadwin et Oshige (2011) expliquent :

[...] teachers coregulate learning by requesting information, restating or paraphrasing students, requesting judgments of learning, modeling thinking, and providing prompts for thinking and reflecting; and students coregulate learning through discourse acts such as requesting information, requesting judgments of learning, summarizing, modeling thinking, and requesting restatements. (p. 248)

À la base de l'autorégulation, on retrouve l'habileté de l'élève à s'autoévaluer. Encore faut-il qu'une telle habileté ait fait l'objet d'un enseignement ou d'un appui de la part de l'enseignant (Pressley et Harris, 1990; Weinstein et Mayer, 1986). Pour céder à l'élève une partie du contrôle sur l'évaluation formative et l'amener à participer au processus d'apprentissage, il faut donc lui apprendre à s'autoévaluer de façon juste (Stefanou, Parencevich, Di Cintio et Turner, 2004). Cette autoévaluation vise à développer

l'autonomie au regard de la démarche d'évaluation. Dans ce contexte, la régulation de l'enseignement sert davantage à soutenir le développement de la capacité de l'élève à s'autoévaluer et à s'autoréguler (Allal, 1999; Nunziati, 1990).

Selon cette théorie de l'apprentissage, la rétroaction doit aller au-delà de l'identification des forces et des faiblesses comme il est préconisé dans la conception behavioriste et s'attarder davantage aux stratégies cognitives et métacognitives utilisées par l'élève. Allal (1994) explique :

L'interprétation portera davantage sur le caractère de la stratégie ou procédure suivie par l'élève que sur la correction du résultat auquel il est parvenu. On jugera préférable de constater que l'élève est en train d'élaborer une stratégie prometteuse, susceptible de l'amener à une compréhension réelle des propriétés de la tâche en question, que de constater qu'il a fourni une réponse « correcte » sur la base d'une démarche de valeur douteuse. (p. 53)

La rétroaction devient ainsi une occasion pour l'enseignant de suggérer à l'élève des moyens d'ajuster les stratégies ou les processus employés pour effectuer le travail et, pour l'élève, de prendre conscience, de réfléchir et de s'interroger sur ces stratégies dans le but de s'ajuster. C'est ce que Hattie et Timperley (2007) appellent le « feedback sur le processus » et le « feedback sur l'autorégulation ». Le premier terme décrit les stratégies utilisées par l'élève pour accomplir la tâche et lui suggère des stratégies de rechange tandis que le deuxième décrit la façon dont l'élève gère ses apprentissages et l'amène à réfléchir sur son fonctionnement dans le but de l'ajuster. Kluger et De Nisi (1996) suggèrent que la rétroaction est plus efficace lorsqu'elle fournit à l'élève l'information dont il a besoin sur les stratégies qu'il utilise pour effectuer un travail (p. ex. : efficacité, pertinence des stratégies) et sur celles qu'il peut mettre en place pour s'améliorer. Hattie et Timperley (2007) font des constatations similaires, indiquant que la rétroaction qui s'avère la plus efficace est celle qui porte sur les processus et sur l'autorégulation.

Mais la rétroaction ne peut être considérée comme formatrice si elle ne donne pas lieu à l'amélioration de l'apprentissage. Pour qu'elle favorise l'apprentissage, il faut que l'élève comprenne l'information qu'elle contient, la retienne et crée des liens pour la mobiliser dans une autre situation (Perrenoud, 1997). Il faut aussi qu'il s'engage activement à traiter l'information qu'il reçoit et à s'en servir pour améliorer soit le travail en cours, soit un autre travail. Au bout du compte, l'intention de l'évaluation formative dans ce contexte est

d'obtenir de l'information sur l'apprentissage, information dont l'enseignant se sert pour intervenir auprès de l'élève et dont l'élève se sert pour améliorer son apprentissage.

Bien que la perspective constructiviste ait contribué à élargir le concept d'évaluation formative, Crahay (1986) argumente que celles-ci sont néanmoins insuffisantes pour définir des procédures d'évaluation formative optimales. Il signale une lacune relative à l'interaction sociale : « On le sait, Piaget s'est toujours montré réticent à accorder une place déterminante aux interactions sociales dans la construction des connaissances. » (p. 153).

### **2.1.3 Conception socioconstructiviste de l'évaluation formative**

Le socioconstructivisme est un prolongement du constructivisme où les modalités d'apprentissage et d'évaluation sont d'abord centrées sur les processus cognitifs et métacognitifs ainsi que sur la notion élargie de la régulation (Mottier Lopez et Laveault, 2008). Ce qui distingue le socioconstructivisme du constructivisme, c'est l'importance qu'il accorde aux interactions sociales comme soutien à l'apprentissage, notamment aux échanges qu'a l'élève avec l'enseignant et avec ses pairs, et à partir desquels il construit son savoir. Pour Lafortune et Deaudelin (2001) : « Ces interactions [sociales] contribuent à ébranler les conceptions, à susciter des conflits sociocognitifs et à amener à justifier les interprétations. » (p. 206). L'élève, accompagné de l'enseignant et en interaction avec ses pairs, est en position de communication, d'argumentation et de négociation. La dimension sociale lui permet de développer ses habiletés interpersonnelles et ses capacités à travailler en équipe dans le but de confronter ses idées à celles des autres, ce qui favorise l'émergence de plusieurs points de vue, la réflexion et l'approfondissement des connaissances et des compétences.

Les travaux de Vygotsky (1985) confirment que les interactions avec des pairs plus compétents sont nécessaires à l'apprentissage et sont susceptibles de créer des conditions qui permettent à l'élève de s'engager et de réussir une tâche qui dépasse ses compétences. L'élève moins compétent serait ainsi en mesure de réaliser une telle tâche grâce à l'appui d'un pair plus compétent (Allal et Pelgrims Ducrey, 2000; Shepard, 2000). C'est ainsi qu'il explique la zone proximale de développement (ZPD), qu'il définit comme la distance entre ce qu'un élève peut faire seul et ce qu'il peut faire avec de l'aide. L'enjeu devient alors pour l'enseignant de proposer à l'élève des tâches qui se situent dans cette zone, c'est-à-dire entre son niveau effectif et son niveau potentiel de développement, de créer des

conditions optimales d'accompagnement et d'interactions entre élèves afin de favoriser leur apprentissage et de susciter leur participation. Ainsi, pour Vygotsky, la construction du savoir n'est pas du seul ressort de l'élève, comme dans le modèle constructiviste, mais s'élabore plutôt à partir d'activités réalisées dans le contexte social de la classe, avec des intervenants de différents niveaux de compétences. Les interactions sociales entre pairs qui se situent dans la ZPD peuvent selon lui soutenir le développement de compétences chez l'élève qui l'aideront à devenir progressivement plus autonome. Il précise que le travail dans la ZPD augmente l'efficacité de son apprentissage étant donné que :

Ce qui est dans la zone de proche développement à un stade donné se réalise et se transforme en niveau de développement au stade suivant. En d'autres termes, ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. (Vygotsky, 1985, p. 273)

Vygotsky insiste sur l'importance des interactions entre pairs et avec l'enseignant pour amener l'élève à prendre conscience de ses propres démarches d'apprentissage et à s'autoévaluer de façon constructive. Parmi les modalités d'évaluation qui mettent en valeur l'interaction sociale et soutiennent la capacité de l'élève à s'autoévaluer et à s'autoréguler, Allal (1999) propose l'évaluation mutuelle et la coévaluation. Dans la coévaluation, l'élève confronte son autoévaluation à l'évaluation de l'enseignant tandis que dans l'évaluation mutuelle, deux ou plusieurs élèves s'engagent dans une évaluation réciproque de leurs travaux. Chaque élève assume à la fois le rôle d'évaluateur et le rôle d'évalué. Plusieurs recherches soulignent que cette pratique conjointe mène ultérieurement à une autoévaluation plus juste, par exemple, dans le domaine de l'écriture (Boud, Cohen et Sampson, 1999; Klenowski, 1995; Topping, 2009). Par ailleurs, quand, à différents moments dans la séquence d'apprentissage, l'évaluation formative est réalisée avec l'enseignant ou avec les pairs, la collaboration peut aider l'élève à s'appropriier des normes internes relatives à un travail de qualité (Bennett, 2011) et, ultérieurement, favoriser sa réflexion sur son propre fonctionnement (Allal, 2002). En mettant en place des formes d'interaction entre les élèves où le rôle de facilitateur peut être assumé en partie par ceux-ci au regard du travail d'un autre, on met en place un modèle d'évaluation formative en lien avec la théorie d'apprentissage socioconstructiviste ainsi qu'avec une démarche faisant appel à la corégulation des apprentissages.

Par l'accompagnement de l'enseignant et l'interaction entre pairs, l'élève est alors guidé

dans la régulation de ses propres processus d'apprentissage (Allal, 2007). C'est au moyen de ces sources externes de régulation que l'élève peut en arriver à prendre des décisions pour ajuster lui-même son apprentissage. Le développement d'une telle capacité chez l'élève est en fait une condition indispensable à l'apprentissage et c'est de cette capacité que va dépendre l'efficacité de l'enseignant en salle de classe. Autrement dit, l'enseignant veut éviter que la régulation ne dépende que de son intervention et structurer les situations d'apprentissage de manière à favoriser des interactions constructives entre élèves et ainsi leur permettre d'acquérir des compétences de collaboration et d'évaluation. Il est donc essentiel que les élèves apprennent à gérer avec leurs pairs les activités d'apprentissage, sans l'intervention constante de l'enseignant.

Dans ce contexte, la régulation interactive revient à un processus de communication continue entre l'enseignant et l'élève, et entre les élèves. C'est effectivement dans ce processus de communication « en temps réel » que la rétroaction est susceptible de déclencher la réflexion et l'autorégulation chez l'élève (Mottier Lopez, 2012). C'est la raison pour laquelle la plupart des auteurs considèrent la régulation interactive comme beaucoup plus puissante que les autres, car elle permet de diagnostiquer les besoins d'apprentissage lorsqu'ils émergent et d'intervenir lorsqu'ils se manifestent au moyen de la communication continue. La rétroaction est ici intégrée à l'activité d'enseignement et d'apprentissage et se construit dans les interactions. Perrenoud (1991) explique :

Dans cet esprit, mieux vaudrait considérer les régulations proactives et rétroactives comme des formes un peu frustes de régulation interactive, des concessions aux conditions de travail qui, dans la plupart des classes, empêchent une interaction soutenue avec tous les élèves. Sans tout miser sur la régulation interactive, elle est à mon sens prioritaire, parce que seul véritablement capable de mordre sur l'échec scolaire.

Dans la démarche d'évaluation formative qui s'associe au paradigme socioconstructiviste, il faut considérer la participation de l'élève dans toutes les décisions d'évaluation, y compris, par exemple, l'élaboration des critères d'évaluation. Harlen et Deakin Crick (2003) insistent sur l'importance de faire participer les élèves à la négociation des critères d'évaluation afin de les amener à s'approprier les exigences de la tâche d'apprentissage et les éléments essentiels sur lesquels portera l'évaluation. Une telle démarche de coconstruction amène également les élèves à réfléchir à ce qui fait la qualité d'un travail.

Il s'agit en quelque sorte d'une régulation proactive qui porte sur la cible à atteindre et sur le niveau de performance attendu. Rust, Price et O'Donovan (2003) ont en effet remarqué une amélioration des travaux des élèves une fois qu'ils élaboraient conjointement avec l'enseignant les critères d'évaluation. Par ailleurs, Andrade (2005) suggère que la coconstruction des critères d'évaluation est un moyen non seulement de soutenir l'élève, mais également de guider l'action pédagogique, les décisions d'évaluation et le processus de rétroaction de l'enseignant. Il s'agit également d'un moyen pour l'enseignant de céder progressivement à l'élève le contrôle de l'évaluation formative et de le faire participer davantage à la démarche. Au bout du compte, le sens qu'on accorde à l'évaluation formative dans ce contexte revient à la collecte d'information sur l'apprentissage, information dont l'enseignant se sert pour réguler l'enseignement et dont les élèves se servent, individuellement ou conjointement avec leurs pairs et l'enseignant pour réguler leur apprentissage ainsi que celui des autres.

## **2.2 Plaidoyer pour l'évaluation formative**

Depuis que Bloom *et al.* (1971) ont introduit le concept d'évaluation formative dans le contexte de l'apprentissage des élèves, on en est progressivement venu à le considérer comme composante essentielle des politiques en matière d'évaluation. En effet, de nombreuses études menées depuis les années 1980 ont montré l'incidence positive que peut avoir l'évaluation formative sur la qualité de l'apprentissage (p. ex. : Black et Wiliam, 1998; Crooks, 1988; Gipps, 1994; Popham, 1995; Shepard, 1989; Stiggins, 1991). C'est aussi la constatation qui ressort de nombreuses recherches et métaanalyses :

Recent reviews of more than 4000 research investigations show clearly that when [formative assessment] is well implemented in the classroom, it can essentially double the speed of student learning... it is clear that the process works, it can produce whopping gains in students' achievement, and it is sufficiently robust so that different teachers can use it in diverse ways, yet still get great results with their students. (Popham, 2009, p. 85)

Mais il ne suffit pas d'orienter une politique d'évaluation vers le soutien à l'apprentissage pour que la pratique pédagogique en salle de classe s'ensuive. En effet, la mise en œuvre de l'évaluation formative en salle de classe s'avère plus complexe qu'anticipée. Comme le font remarquer Earl et Timperley (2014) :

Even though there is wide acceptance and a very broad take-up by policy makers in many countries, there is also evidence that AfL [assessment for learning] is either absent or superficial in most classrooms. (p. 325)

James *et al.* (2007) ont constaté pour leur part que quelque 20 % seulement des enseignants de leur étude utilisaient l'évaluation formative de façon à soutenir l'apprentissage des élèves. Face à un tel constat, il est clair que malgré ses vertus pédagogiques démontrées, l'évaluation formative peine à s'imposer dans la salle de classe.

L'évaluation formative est un processus fondamental en éducation et, pourtant, une certaine confusion semble entourer le sens du terme. Par exemple, l'idée que l'évaluation formative représente une démarche pédagogique efficace dans laquelle la planification de l'enseignement est subordonnée à l'information obtenue sur l'apprentissage n'est pas fortement répandue dans la pratique. Comme en attestent les résultats des récentes recherches de Heritage *et al.* (2009) et de Herman *et al.* (2010), la capacité de l'enseignant à exploiter l'information recueillie sur l'apprentissage constitue de fait un véritable défi. Par conséquent, l'évaluation formative est davantage perçue par les enseignants comme un produit que comme un processus, par exemple, un devoir ou une activité qu'ils utilisent après une étape initiale d'enseignement et dont la correction collective constitue la rétroaction qui permet à l'élève de progresser. Bien qu'il soit possible que certains élèves utilisent l'information obtenue de la correction d'une activité pour améliorer leur apprentissage, l'influence régulatrice qu'elle peut avoir sur l'apprentissage reste faible puisqu'elle se limite à mettre en évidence les bonnes et les mauvaises réponses d'un travail sans toutefois préciser en quoi et comment l'élève peut améliorer son apprentissage. En réalité, on pourrait même argumenter qu'une telle activité constitue une forme d'évaluation sommative : ce qui distingue l'évaluation sommative de l'évaluation formative revient à l'usage qui est fait de l'information obtenue sur l'apprentissage. L'évaluation sommative s'arrêterait à l'usage rétrospectif de l'information (p. ex. : constater les forces et les faiblesses) tandis que l'évaluation formative consisterait en l'usage rétrospectif et prospectif de l'information sur l'apprentissage (p. ex. : intervenir) (Black et Wiliam, 2006; Good, 2011; Taras, 2005, 2008).

Pour sa part, Good (2011) suggère qu'on se serve de l'expression *formative use of assessment information* plutôt que du terme « évaluation formative » pour recentrer

l'attention sur le processus. Dans cette expression, le qualificatif « formatif » fait référence à l'usage que l'on fait des données sur l'apprentissage plutôt qu'à l'activité assignée à l'élève. Pour Black *et al.* (2003), l'évaluation n'est formative que dans la mesure où elle entraîne réellement l'amélioration de l'apprentissage. Dès lors, le terme « évaluation formative » suppose dans un premier temps l'usage rétrospectif de l'information sur l'apprentissage, c'est-à-dire le feedback qu'elle fournit sur l'apprentissage et, dans un deuxième temps l'usage prospectif de l'information, c'est-à-dire la décision d'évaluation sur la prochaine étape d'apprentissage qui entraîne une forme de régulation, qui, entrainera elle-même à son tour, un changement au niveau de l'apprentissage.

### **2.3 Place du jugement professionnel dans l'évaluation formative**

L'évaluation formative est un processus complexe qui fait appel au jugement professionnel de l'enseignant à toutes les étapes de la démarche. En effet, le concept de jugement professionnel d'évaluation est plus large que le concept de jugement d'évaluation (Lafortune et Allal, 2008) puisqu'à chacune des étapes de la démarche d'évaluation correspondent des décisions qui relèvent de jugements allant du choix de ce qui sera évalué jusqu'à la décision à prendre quant au mode d'intervention. Le jugement professionnel d'évaluation se caractérise de façon intrinsèque par une forme d'autocritique et de réflexion approfondie (Laveault, 2008) dans le but de soutenir la qualité de la démarche. Le jugement et la décision d'évaluation sont problématiques du point de vue « du degré d'assurance avec lequel on affirme ce qu'on affirme » (Hadjji, 1995, p. 28) et pour être considéré professionnel, l'enseignant doit effectivement être en mesure de le remettre en question (Lafortune et Allal, 2008; Bressoux et Pansu, 2003; Laveault, 2008).

Tripp (1993) et Coles (2002) définissent quatre niveaux de jugement allant de simple à complexe qui mettent en évidence l'aspect « professionnel » du jugement. Aux deux premiers niveaux, les décisions se prennent à l'aide de procédures, de règlements ou de protocoles qui sont prescrits. Il s'agit alors d'un jugement technique plutôt que professionnel puisqu'il est ancré dans des mesures de contrôle externes qui visent à réduire le risque d'erreurs (Facione, Facione, Giancarlo et Ferguson, 1999). Par exemple, quand on règlemente l'usage de tâches approuvées auprès des élèves, on tente d'automatiser l'étape de prise d'information de la démarche d'évaluation et de limiter le pouvoir discrétionnaire des enseignants dans le but de réduire le risque d'erreurs. Aux deux niveaux

supérieurs, interviennent des choix plus complexes qui déclenchent un processus de réflexion et de remise en question. Il s'agit alors véritablement du jugement professionnel. Coles (2002) stipule : « [...] professional starts when the protocol no longer helps. ». Il serait effectivement inconcevable de règlementer les décisions d'évaluation formative de l'enseignant même au moyen de tâches d'apprentissage prescrites puisque cela demanderait non seulement d'anticiper toutes les erreurs que l'élève pourrait commettre chacune menant à une prochaine étape d'apprentissage distincte, mais encore de planifier des interventions régulatrices qui tiennent compte à la fois des capacités de l'élève et du contexte de sa salle de classe.

La place du jugement professionnel dans la démarche d'évaluation formative comprend également un volet déontologique qui amène l'enseignant à se sentir responsable des progrès de l'élève, à s'interroger sur l'efficacité de ses interventions régulatrices sur son apprentissage et à prendre conscience de ce qui peut influencer indument ses jugements et ses décisions d'évaluation afin d'en diminuer l'impact (Laveault, 2005). En effet, au regard de la mise en pratique de l'évaluation formative en salle de classe, le système de croyances d'un enseignant relatif à l'enseignement et à l'apprentissage est tout aussi important que ses compétences professionnelles. Il joue un rôle déterminant dans la représentation qu'il se fait de lui-même, de l'apprentissage et de sa capacité à intervenir favorablement auprès de l'élève (Bandura, 1997). Ainsi, l'enseignant qui croit en la capacité qu'a l'élève d'apprendre et qui est confiant à l'idée que ses interventions puissent apporter un changement, interprétera très différemment le travail de ses élèves que celui qui reste indifférent face à leurs difficultés (OCDE, 2005).

Lock et Munby (2000) ont constaté que les croyances d'un enseignant au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage comptaient parmi les principaux déterminants de la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative en salle de classe. Ils ont de plus remarqué que le perfectionnement professionnel n'avait que peu d'incidence sur la compréhension des pratiques évaluatives visées et sur leur mise en œuvre en salle de classe lorsque les croyances de l'enseignant ne s'harmonisaient pas avec l'intention de la formation. Autrement dit, le jugement professionnel d'évaluation relève en grande partie du système de croyances de l'enseignant (p. ex. : Bressoux et Pansu, 2003; Brown, 2004), croyances auxquelles il n'est pas facile d'accéder. Par conséquent, si l'on souhaite

améliorer la compétence des enseignants en matière d'évaluation formative, il faut d'abord chercher à mieux comprendre les croyances qui sont à la base de leurs pratiques évaluatives.

Plusieurs chercheurs (p. ex. : Fullan, 1985; Guskey, 1989) suggèrent que, pour ajuster ses croyances, l'enseignant a d'abord besoin de vivre l'expérience de la pratique préconisée dans sa salle de classe et d'être témoin des résultats. Comme le constate Guskey (1989) :

[...] changes in attitudes, beliefs, and understanding generally *followed*, rather than preceded, changes in behavior. (p. 445)

Alors qu'on pourrait penser qu'il vaut mieux tenter de convaincre les enseignants de l'efficacité d'une approche pour les amener à ajuster leur système de croyances, Guskey (1989) soutient plutôt l'inverse, affirmant notamment que l'enseignant doit commencer par tester la pratique préconisée dans sa salle de classe pour ensuite être en mesure d'ajuster ses croyances. En effet, si l'expérience en salle de classe donne les résultats attendus, l'enseignant est plus susceptible de réfléchir et d'ajuster ses croyances et de s'engager envers l'élève et son apprentissage.

Pajares (1992) prévient toutefois que plus les croyances d'un individu sont anciennes, plus celui-ci mettra en œuvre des stratégies cognitives pour les protéger et agira pour que ses croyances survivent à l'expérimentation. Dans ce contexte, d'autres moyens que l'expérimentation doivent être mis en place pour amener les enseignants à prendre conscience des croyances qui peuvent constituer une source de biais. Dupriez (2007) ainsi que Lafortune et Allal (2008) suggèrent qu'il existe un lien entre les croyances des enseignants et la concertation entre collègues. L'hypothèse est que leurs croyances sont susceptibles de se transformer du fait de leur mobilisation dans un processus de concertation avec des collègues. Par ailleurs, l'exercice du « jugement sur le jugement » (Laveault, 2008) s'inscrit davantage dans le contexte d'une concertation avec les pairs, l'enseignant pouvant y confronter ses jugements et ses décisions à ceux de ses collègues. Les observations des pairs fournissent des occasions d'approfondir la pratique réflexive et d'ajuster ses croyances. Alors que le jugement professionnel est une composante essentielle de l'évaluation, selon Laveault (2005), la concertation entre pédagogues est reconnue comme un outil de développement du jugement professionnel. La collaboration a en effet la capacité de le faire progresser et d'en affiner la dimension critique.

## **2.4 Collaboration pour soutenir la décision d'évaluation**

De nombreux auteurs remettent en question les modalités traditionnelles de perfectionnement professionnel du personnel enseignant. Qu'il s'agisse d'ateliers, d'exposés ou de toute autre forme de formations où la transmission de l'information est le mode opératoire, les enseignants se plaignent de perdre leur temps, s'interrogent sur la pertinence des renseignements fournis et intègrent rarement les notions à leur pratique en salle de classe (Guskey, 2000). Au regard d'un changement durable au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants, la recherche a effectivement montré l'inefficacité de ce modèle de perfectionnement professionnel (p. ex. : Cole, 2004; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995; Stein, Smith et Silver, 1999). S'il est vrai que ce modèle peut être utile pour transmettre des renseignements, du fait du nombre d'occasions généralement limitées de dialogue entre collègues et de l'absence de suivis et de soutien dans la pratique, il n'a, à lui seul, qu'une faible incidence sur l'amélioration des pratiques pédagogiques et, par conséquent, sur l'apprentissage des élèves (Cole, 2004).

Le perfectionnement professionnel dans le domaine de l'évaluation formative est essentiel, car la mise en pratique de cette démarche en salle de classe est complexe et multidimensionnelle ce qui soulève des questions fondamentales quant aux connaissances et compétences professionnelles des enseignants (Laveault, 2016). Pour mettre en place les conditions nécessaires pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves de la classe, il leur faut maîtriser les connaissances et les compétences relatives à la gestion de classe, à l'enseignement, à l'apprentissage, à l'évaluation, au curriculum et à la didactique. Plusieurs recherches montrent en effet que leurs connaissances et compétences en matière d'évaluation formative sont nettement insuffisantes (p. ex. : Aschbacher, 1999; James *et al.*, 2007). Par ailleurs, il leur faut également affiner la dimension critique de leur jugement professionnel et développer une conscience déontologique face à leurs pratiques évaluatives. Il semble par conséquent peu probable que les modalités traditionnelles de formation suffisent à soutenir leur perfectionnement professionnel dans ce contexte, surtout quand on sait que leurs croyances jouent un rôle tout aussi important que leurs connaissances et compétences.

Depuis quelques années, plusieurs auteurs suggèrent que les modèles efficaces de formation professionnelle sont ceux qui fournissent aux enseignants des occasions de

collaborer avec leurs collègues au sein de leur école en vue de résoudre des problèmes liés à l'apprentissage et à la pratique pédagogique (p. ex. : Cochran-Smith et Lytle, 1999; Darling-Hammond et McLaughlin, 1995; Darling-Hammond et Richardson, 2009; Guskey, 2000). Cette collaboration entre collègues qui leur permet d'échanger leurs connaissances et d'apprendre les uns des autres peut s'avérer une démarche transformatrice pour les enseignants (Butler, 2005). Des recherches récentes ont par exemple montré que leur collaboration constitue une mesure de contrôle et un moyen de renforcer la fiabilité de leur jugement d'évaluation individuel; elle permet d'améliorer la concordance entre enseignants sur les forces et les faiblesses d'un travail d'élève ainsi que sur la note à attribuer (p. ex. : Adie, Klenowski et Wyatt-Smith, 2012; Lafortune et Allal, 2008; Wyatt-Smith *et al.*, 2010).

La plupart des chercheurs du domaine du perfectionnement professionnel du personnel enseignant insistent d'abord sur le travail en collaboration entre collègues (p. ex. : dialogue en petit groupe) soutenu ensuite par d'autres modalités de formation (p. ex. : l'observation en salle de classe, le coenseignement, la présentation de la théorie). Le travail en collaboration est souvent mentionné comme un moyen de permettre aux enseignants de vérifier leur compréhension, de mettre en commun leurs connaissances et de recevoir une rétroaction de leurs pairs. Il faut toutefois souligner que les enseignants n'acceptent pas facilement de soumettre leurs pratiques pédagogiques au regard de leurs collègues. Selon Campanale (2007), les travaux d'élèves sont souvent le premier objet que les enseignants acceptent de montrer à leurs collègues. Bien que la collaboration entre enseignants soit identifiée comme un mode de travail prometteur, il faut toutefois tenir compte de la prise de risques qu'elle occasionne chez eux et leur fournir un milieu sécuritaire d'échange et de discussion.

#### **2.4.1 Corégulation comme modèle de collaboration**

De la même façon que la corégulation peut soutenir l'apprentissage de l'élève en salle de classe, elle peut également servir de modèle de perfectionnement professionnel entre enseignants. Tout comme l'élève a besoin de rétroaction de la part de l'enseignant ou de ses pairs pour ajuster son apprentissage, l'enseignant a lui aussi besoin de la rétroaction de ses collègues pour mieux juger de la qualité de ses interventions régulatrices et les ajuster (Allal, 2007; Allal et Mottier Lopez, 2005). Plusieurs chercheurs (p. ex. : Butler et

Schnellert, 2012; Hadwin et Järvelä, 2011; Meyer et Turner, 2002; Volet *et al.*, 2009) associent effectivement le travail en collaboration du personnel enseignant à la notion de corégulation, largement tributaire de deux processus : l'étayage et l'interaction. Butler et Schnellert (2012) définissent la corégulation entre collègues de la façon suivante :

[...] co-regulation occurs when a social agent provides support to or 'scaffolds' another's engagement in cycles of inquiry, whether as an equal partner or as a mentor. From this perspective, it could be argued that working within a network or community of inquiry creates conditions for teachers not only to access rich resources, but also to engage together in developing practice and learning. (p. 1208)

Ainsi, de la même manière que l'apprentissage de l'élève peut être soutenu par l'étayage et l'interaction avec l'enseignant et les pairs, celui de l'enseignant peut être appuyé par l'interaction avec ses collègues. Dans ce contexte, la corégulation peut se traduire par le degré d'appui (p. ex. : faible, moyen, élevé) que l'enseignant offre à son collègue, appui qui l'amène éventuellement à remettre en question ses décisions d'évaluation et ses croyances au regard de ses actions en salle de classe (Butler *et al.*, 2007). Il s'agit au bout du compte de soutenir une réflexion en commun avec le collègue dans le but d'assurer le processus d'autorégulation de l'enseignant face à son jugement professionnel (Boekaerts et Corno, 2005; Spörer et Brunstein, 2009).

Butler et Schnellert (2012) soulèvent la notion de communauté dans le contexte de la corégulation. Alors que les communautés de pratique sont généralement conçues dans le cadre sommatif de l'évaluation (p. ex. : modération sociale), il existe des modèles de communautés d'apprentissage professionnel axées sur l'évaluation formative. En Ontario par exemple, le *Parcours fondamental d'enseignement et d'apprentissage* (MÉO, 2007, 2008) est un modèle d'enseignement destiné aux communautés d'apprentissage professionnel qui permet d'organiser le travail entre pairs et de guider la collaboration tout au long de la démarche d'évaluation formative (Allal et Mottier Lopez, 2014).

Il existe actuellement un nombre considérable de modèles de communautés d'apprentissage professionnel en éducation qui sont tous dotés des caractéristiques suivantes ou de la plupart d'entre elles (Friend et Cook, 2010; Little, 1990; Robidoux, 2006) :

- un regroupement stable;
- un processus formel et des buts clairs;
- le respect des règles et des méthodes de travail;

- une participation volontaire;
- la production de documents et de traces témoignant des apprentissages du groupe;
- un statut égalitaire entre les personnes;
- le partage des rôles et des responsabilités;
- le partage des ressources (p. ex. : expertise, connaissances, matériel);
- la confiance et le respect mutuels;
- l'engagement relatif aux buts communs à atteindre.

Le travail en communauté exige à la fois temps et ressources d'où l'importance, entre autres, d'un processus formel, de l'engagement mutuel des membres ainsi que du respect des règles et des normes de travail.

La participation à la communauté d'apprentissage professionnel peut provoquer une remise en question profonde chez l'enseignant, par exemple, lorsque l'interprétation que fait un collègue de son action la lui révèle autrement. Pour qu'il soit en mesure de s'autoréguler, il faut que le dialogue l'amène à prendre un recul réflexif et à interpréter sa pratique différemment. Cette prise de conscience peut générer chez lui des régulations conscientes relatives à ses connaissances et à ses pratiques. Elle peut également mener à une révision et à une restructuration de ses croyances et représentations par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage, révision et restructuration qui affectent ultimement ses décisions pédagogiques et, de fait, ses décisions d'évaluation. Pour que la collaboration soutienne ce processus de changement profond, il est nécessaire que les coéquipiers affichent des attitudes et aient des habiletés particulières non seulement pour faciliter l'interaction sociale entre collègues, mais également pour soutenir leur réflexion en commun et individuelle.

#### **2.4.2 Attitudes et habiletés pour soutenir la collaboration**

Pour qu'il y ait collaboration, une série d'attitudes et d'habiletés sont nécessaires. Des chercheurs en ont repéré un certain nombre (p. ex. : Le Boterf, 2002). C'est ainsi que, l'ouverture d'esprit, le respect à l'égard de l'expertise de ses collègues, l'ouverture à la remise en question, l'humilité et la manifestation d'empathie font partie des attitudes qui facilitent le travail en collaboration tandis que la communication efficace, la pensée critique, la capacité d'analyse, le respect des normes de travail, la gestion de conflits et la capacité de leadership font partie des habiletés qui le soutiennent. Ces attitudes et habiletés forment l'arrière-plan sur lequel repose la qualité de la collaboration : plus les

enseignants de l'équipe affichent ces attitudes et mettent ces habiletés au service de celle-ci, plus la cohésion entre eux est assurée, l'intérêt de travailler conjointement augmente, leur satisfaction à travailler ensemble s'accroît, et la probabilité de faire des apprentissages et de se développer professionnellement augmente (Dionne et Savoie-Zajc, 2011). Parmi les autres facteurs qui influent sur l'efficacité d'une équipe, figurent le degré d'effort que chacun met à la réalisation de la tâche commune ainsi que l'ampleur des connaissances et des compétences pédagogiques qu'il met à la disposition du groupe. En effet, la motivation et l'engagement de chacun peuvent différer de façon importante, ce qui peut créer des frustrations au sein de l'équipe et nuire à l'efficacité du processus d'apprentissage (Robitaille, 2007). L'étude de Dionne et Savoie-Zajc (2011) fait ressortir certaines des conditions d'une collaboration efficace, notamment le fait que les enseignants doivent bien s'entendre et avoir les mêmes exigences ainsi que les mêmes visées pédagogiques. S'il est vrai que ces paramètres jouent un rôle important dans les échanges positifs, il n'est pas toujours facile de les respecter en milieu scolaire, notamment pour former des équipes de travail au sein d'une école.

### **2.4.3 Retombées de la collaboration**

Quand les enseignants participent de leur propre gré au processus de collaboration, s'y engagent pleinement et se font mutuellement confiance, les retombées en sont multiples. Les résultats de recherches suggèrent que les enseignants :

- améliorent tant leurs compétences que leurs connaissances pédagogiques (Butler *et al.*, 2007; Hadwin et Järvelä, 2011);
- acquièrent une plus grande confiance en leurs capacités professionnelles et prennent davantage de risques en salle de classe (Butler et Schnellert, 2012);
- développent un meilleur sentiment d'auto-efficacité et d'appartenance (Butler, 2005; Volet *et al.*, 2009).

La collaboration entre collègues procure un soutien moral à l'enseignant ainsi qu'un sentiment de contrôle sur sa pratique (Dionne et Savoie-Zajc, 2011). Pour l'enseignant, le sentiment d'auto-efficacité revient à la croyance que ses interventions pédagogiques en salle de classe peuvent effectivement avoir une incidence positive sur l'apprentissage des élèves (Guskey et Passaro, 1994). Les décisions d'évaluation qu'il choisit de mettre en pratique dépendent largement de ce sentiment d'auto-efficacité ce qui affecte son niveau d'effort et de persévérance auprès de ses élèves (Bandura, 2003).

Les recherches empiriques sur le travail en collaboration montrent que son efficacité peut être inégale au regard du perfectionnement professionnel du personnel enseignant. De nombreuses variables difficiles à contrôler interviennent simultanément dans le processus de collaboration et peuvent avoir une incidence sur l'acquisition de connaissances et l'amélioration des pratiques pédagogiques. Par ailleurs, lorsque la recherche vise à établir un lien entre la collaboration et le rendement scolaire des élèves, la tâche est encore plus difficile. Certaines recherches suggèrent toutefois que la collaboration peut contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants et avoir une incidence sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Guskey (2014) mentionne toutefois que les études qui explorent le lien entre la collaboration en milieu scolaire et l'amélioration des pratiques pédagogiques ne fournissent pas encore de résultats conclusifs et il souligne que ce lien demande à être exploré davantage dans les publications et les études empiriques.

## **2.5 Recherches sur la collaboration et les pratiques pédagogiques**

À l'heure actuelle, il existe peu de recherches empiriques qui étudient le lien entre la collaboration des enseignants et son incidence sur les pratiques pédagogiques et/ou sur le rendement scolaire des élèves (Bryk et Schneider, 2002; Bunker, 2008). Les moteurs de recherche Google Scholar et ERIC révèlent un très grand nombre d'études sur la collaboration en milieu scolaire (plus de 1000), mais seulement quatorze d'entre elles répondent aux critères d'inclusion suivants :

- une recherche empirique publiée en langue française ou anglaise entre les années 2000 et 2016;
- une recherche qui intègre des rencontres de collaboration entre enseignants effectuées à l'extérieur de la salle de classe;
- une recherche qui tente d'établir un lien entre la collaboration et l'amélioration du rendement scolaire des élèves ou des pratiques pédagogiques des enseignants.

Les recherches théoriques ainsi que les recherches où la collaboration entre enseignants se déroule uniquement en salle de classe (p. ex. : coenseignement, observation réciproque) ont donc été éliminées. Le tableau synoptique ci-après (Tableau 3) fournit un aperçu des résultats des quatorze recherches retenues. En dépit du nombre peu élevé de recherches empiriques, celles qui ont été retenues montrent qu'il existe généralement un lien entre ces variables, aussi faible soit-il. Ces résultats sont attribuables, entre autres, à la culture persistante d'individualisme chez les enseignants, au lien indirect entre la collaboration et

Tableau 3. Résumé des recherches sur la collaboration au regard de l'amélioration des pratiques pédagogiques et/ou du rendement des élèves

Titre et auteur(s)	Type de recherche	Variables mesurées	Résultats
Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth (Akiba et Liang, 2016)	Quantitative Questionnaire sur 4 ans pour comparer l'effet de 6 types de formation, dont la collaboration	Rendement en mathématiques	Incidence plus grande de la collaboration et d'activités de recherche menées par les enseignants sur le rendement des élèves en mathématiques que d'autres types de formation – cours universitaires, conférences professionnelles, ateliers, activités individuelles (p. ex. : lecture)
Collaborative inquiry in teacher professional development (Butler et Schnellert, 2012)	Qualitative Étude de cas	Pratiques pédagogiques des enseignants	Incidence positive de la collaboration sur les pratiques pédagogiques des enseignants
The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement (Bruce, Esmonde, Ross, Dookie et Beatty, 2010)	Méthodes mixtes Questionnaire Données sur le rendement des élèves Études de cas	Rendement en mathématiques	Effet positif de la collaboration allant de faible à modéré sur le rendement des élèves (prétest et posttest) en mathématiques (durée d'un an)
Self-regulation and collaborative learning in teachers' professional development (Butler, 2013)	Qualitative Études de cas multiples (2)	Pratiques pédagogiques des enseignants	Coconstruction par des enseignants de nouvelles pratiques pédagogiques fondées sur une vision plus claire de l'apprentissage
Correlations of collaborative school cultures with student achievement (Gruenert, 2005)	Quantitative Questionnaire sur la collaboration Données sur le rendement des élèves – pré et posttest	Rendement en mathématiques et anglais (langue arts)	Corrélation positive entre le degré de collaboration – observée sur six facteurs – dans les écoles et le rendement scolaire des élèves en mathématiques et en anglais
A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools (Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007)	Étude naturaliste Méthodes quantitatives Modélisation linéaire hiérarchique	Rendement en lecture et en mathématiques	Effet positif de la collaboration allant de faible à modéré sur le rendement des élèves en lecture et en mathématiques (durée d'un an)
Professional communities and student achievement – a meta-analysis (Lomos, Hofman et Bosker, 2010)	Métaanalyse Méthodes quantitatives	Rendement en mathématiques, lecture, sciences, histoire, études sociales, écriture	Effet global positif bien que faible ( $d = 0,25$ , $p < 0,05$ ) sur le rendement des élèves selon cinq recherches empiriques

Titre et auteur(s)	Type de recherche	Variables mesurées	Résultats
The relationship between departments as professional communities and student achievement in secondary schools (Lomos, Hofman et Bosker, 2011)	Méthodes quantitatives Modélisation linéaire hiérarchique	Rendement en mathématiques	Effet positif (effect size $>.20$ ) de la collaboration sur le rendement des élèves en mathématiques
Instructional Leadership: A pathway to teacher collaboration and student achievement (Miller, Goddard et Goddard, 2010)	Essais contrôlés randomisés (ECR)	Rendement en mathématiques et en lecture	Augmentation de l'écart type d'une unité en matière de collaboration associée à une augmentation de 0,21 en mathématiques et de 0,18 en lecture
Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy and student achievement (Moolenaar, Slegers et Daly, 2012)	Quantitative Méthode d'enquête (questionnaire)	Rendement en mathématiques et anglais (langue arts)	Effet positif sur le rendement des élèves en langue Aucun effet sur le rendement des élèves en mathématiques
Quand un dispositif de développement professionnel sur l'apprentissage coopératif devient un lieu de régulations entre pairs (Robitaille, 2007)	Qualitative Observation participante	Pratiques pédagogiques des enseignants	Incidence positive de la collaboration sur la compréhension et la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative des enseignants (apprentissage coopératif entre élèves)
Teacher collaboration in instructional teams and student achievement (Ronfeldt, Owens Farmer, McQueen et Grissom, 2015)	Quantitative Méthode d'enquête (questionnaire)	Rendement en lecture et en mathématiques	Effet positif bien que faible sur le rendement des élèves en lecture et en mathématiques après deux ans; Qualité de la collaboration rehaussée quand elle intègre un dialogue sur les travaux d'élèves
A review of research on the impact of professional communities on teaching practice and student learning (Vescio, Ross et Adams, 2008)	Recension d'écrits relative à huit recherches sur les communautés d'apprentissage professionnel	Variées visant à la fois le rendement scolaire des élèves et les pratiques pédagogiques des enseignants	Lien positif attesté dans huit études entre la collaboration en communautés d'apprentissage professionnel, l'amélioration des pratiques pédagogiques (des enseignants) et le rendement des élèves
Teachers expanding pedagogical content knowledge: learning about formative assessment together (Wilson, 2008)	Qualitative Étude de cas Rencontres de collaboration avec le chercheur pour discuter des lectures assignées et planifier l'enseignement Observation directe en salle de classe	Connaissance et compréhension des pratiques relatives à l'évaluation au service de l'apprentissage	Incidence positive de la collaboration sur la compréhension et la mise en pratique de pratiques d'évaluation formative en salle de classe

le rendement scolaire, à la durée des études ainsi qu'à la difficulté de réunir les conditions favorables à la collaboration dont il a été question précédemment.

Alors que la collaboration permet de briser l'isolement que les enseignants peuvent ressentir, on ne peut sous-estimer la complexité du processus. La prise de risque qu'elle exige d'eux et l'intérêt qu'ils peuvent avoir à conserver des habitudes de travail individuel sont des facteurs qui mettent du temps à changer. Fullan (2007) observe :

Deprivatizing teaching will be much harder than anyone thought. Deprivatizing teaching changes culture and practice so that teachers observe other teachers, are observed by others, and participate in informed and telling debate on the quality and effectiveness of their instruction. (p. 36)

La collaboration ajoute à la tâche d'enseignement qui subit déjà des effets d'intensification (p. ex. : augmentation des tâches administratives des enseignants) (Hargreaves, 1994), peut mener à des conflits interpersonnels plus fréquents et donner l'apparence d'une perte d'autonomie. En effet, l'exigence de collaborer avec des collègues redéfinit la profession enseignante en insistant sur les compétences pédagogiques, la pensée critique et la capacité de travailler en équipe (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996) et rend plus visible ce qui était auparavant relégué au domaine privé. Par ailleurs, le lien entre la collaboration et l'amélioration du rendement des élèves n'est pas direct. Alors que la collaboration peut directement soutenir l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants, la mise en œuvre de nouvelles stratégies en salle de classe peut occasionner une baisse d'efficacité transitoire de l'enseignement et réduire l'efficacité de l'apprentissage de façon temporaire. En effet, les recherches sur le changement en milieu scolaire montrent qu'il existe un lien entre la durée prolongée (p. ex. : de trois à dix ans) de la mise en œuvre d'une nouvelle initiative et l'amélioration du rendement des élèves (Catterall, 1995; Darling-Hammond, 1997; Fullan et Miles, 1992; Ross, Nunnery et Smith, 1996; Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross et Smith, 1994; Zhang, Shkolnik et Fashola, 2005). Les recherches retenues pour la recension ont été menées sur une durée maximale de trois ans, ce qui peut en partie expliquer le lien plutôt faible entre les variables.

Les recherches empiriques qui révèlent des changements relatifs aux pratiques pédagogiques ou au rendement scolaire des élèves permettent toutefois d'identifier certains principes qui contribuent à ces changements. La collaboration devrait :

- permettre aux enseignants de déterminer eux-mêmes leurs besoins d'apprentissage;

- regrouper un nombre restreint d'enseignants dans une même équipe (p. ex. : maximum de 9 membres);
- regrouper des enseignants d'un même établissement scolaire;
- avoir une structure de rencontre, des buts, des objectifs et des normes de travail clairs;
- fournir des occasions de planifier l'enseignement et d'élaborer conjointement des tâches d'apprentissage et d'évaluation;
- fournir des occasions d'analyser conjointement des travaux d'élèves et d'en discuter;
- être continue et constante (p. ex. : rencontres régulières avec les mêmes enseignants);
- donner accès à des ressources selon les besoins d'apprentissage (p. ex. : matériel pédagogique, expert-conseil, formation);
- fournir suffisamment de temps pour approfondir le dialogue (p. ex. : rencontres d'environ une heure);
- fournir suffisamment de rencontres qui s'échelonnent sur le long terme.

## **2.6 Évaluation formative de l'écriture**

L'écriture constitue un acte complexe qui met en jeu des connaissances et des processus parfois difficiles à maîtriser et à évaluer. La régulation de l'enseignement et de l'apprentissage et la rétroaction constructive sont essentielles dans ce domaine pour permettre à l'élève non seulement d'apprendre à communiquer par écrit, mais également à participer au processus d'évaluation.

La recherche en écriture fournit divers modèles qui décrivent les connaissances et les processus qui interviennent dans la rédaction d'un texte (p. ex. : Bereiter et Scardamalia, 1987; Hayes et Flower, 1980), mais c'est le modèle de Hayes et Flower (1980) qui est encore largement utilisé dans les salles de classe. Le processus d'écriture préconisé dans les programmes-cadres et les ressources pédagogiques de français dans la plupart des provinces du Canada (p. ex. : MÉLS, 2011; MÉO, 2005) revient effectivement au processus rédactionnel proposé par ces deux chercheurs en 1980. Par ailleurs, le processus a été révisé à deux reprises après 1980 par Hayes (1996; 2012) pour tenir compte de la recherche.

Bien que les modèles rédactionnels intègrent de façon implicite certains principes fondamentaux de l'évaluation formative, la recherche dans le domaine de l'écriture ne s'aligne pas toujours sur les principes de l'évaluation formative, se préoccupant davantage du volet sommatif de l'évaluation, portant davantage attention aux aspects techniques de l'écriture et ne s'intéressant généralement qu'au produit final (Parr, 2013; Tompkins,

2004). Ces aspects de la recherche en écriture ont largement influencé le contenu des guides pédagogiques et de l'enseignement de l'écriture en salle de classe (Parr, 2013). Alors que les enseignants suivent les étapes du processus rédactionnel, ils mettent davantage sur les aspects techniques de l'écriture (p. ex. : respect des conventions linguistiques, caractéristiques des genres de textes) pour cibler la prochaine étape d'apprentissage, abordent l'évaluation formative de la même façon que l'évaluation sommative et font rarement participer l'élève ou les pairs au processus d'évaluation.

L'intention de cette section est d'expliquer les trois processus cognitifs du modèle initial de Hayes et Flower (1980), notamment la planification, la mise en texte et la révision (Figure 2), et d'établir les liens qui existent entre ceux-ci et l'évaluation formative. Bien que ce modèle reste la référence fondamentale en éducation, il s'agit également de relever les nouveaux aspects du modèle révisé (Hayes, 2012) qui ont une incidence sur le soutien à l'apprentissage de l'écriture (Figure 3).

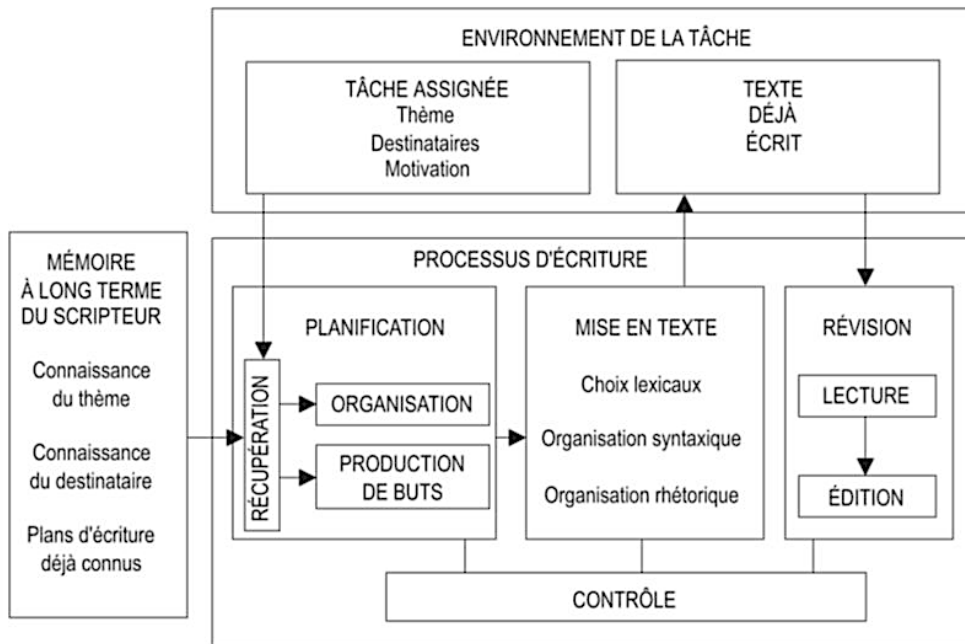


Figure 2. Modèle de Hayes et Flower (1980) (tiré de : Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p. 297)

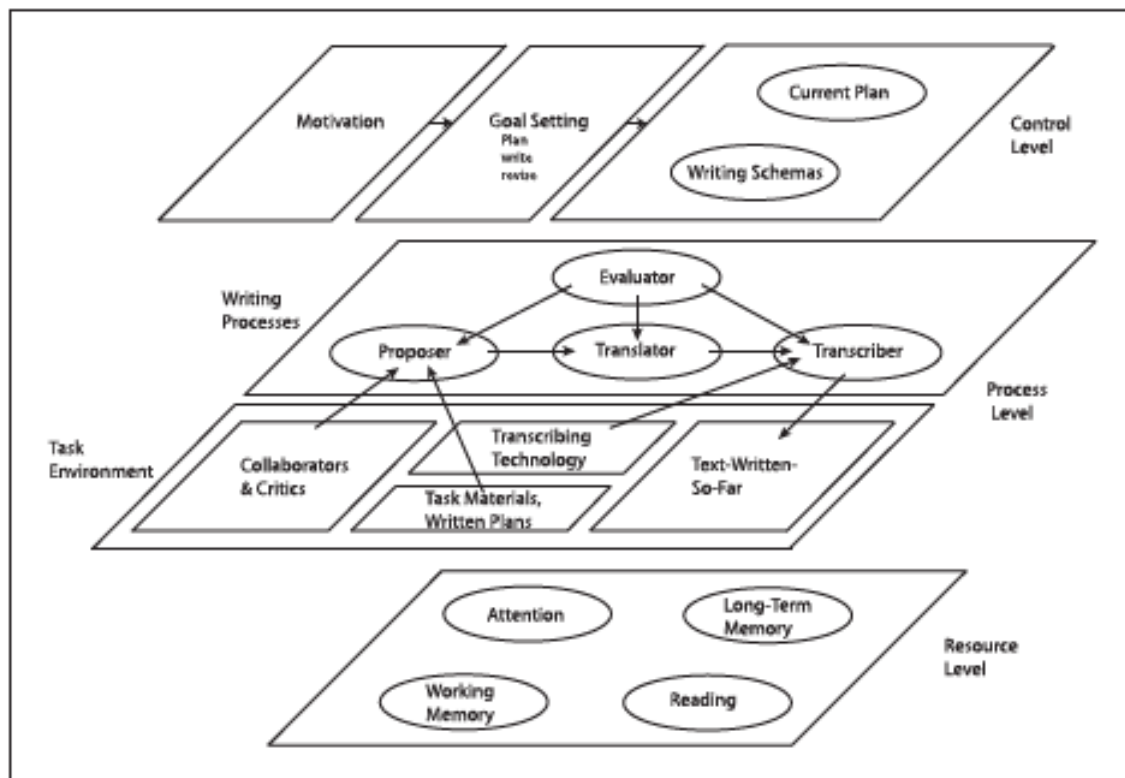


Figure 3. Modèle de Hayes (tiré de : Hayes, 2012, p. 371)

### 2.6.1 Planification

L'étape de la planification permet d'établir la base du texte. À cette étape, l'élève construit sa représentation de la tâche d'écriture et réactive les connaissances nécessaires pour entreprendre de résoudre le problème. Il doit d'abord s'approprier les paramètres de production (p. ex. : critères d'évaluation, consignes, caractéristiques du texte). Il doit également récupérer l'information stockée dans sa mémoire à long terme et celle provenant de sources externes qui pourrait lui être utile pour élaborer son texte, notamment ses connaissances sur le sujet de la tâche d'écriture, sur le destinataire et le genre de texte prescrit. Dans ses derniers modèles, Hayes (1996, 2012) parle à la fois de mémoire à long terme et de mémoire de travail. La mémoire de travail représente une partie de la mémoire à long terme qui sert à stocker de façon temporaire les informations nécessaires pour réaliser la tâche d'écriture (Baddeley, 1986).

Qu'il s'agisse des caractéristiques du texte, des besoins du destinataire auquel s'adresse le texte ou des faits et des expériences ayant trait au sujet du texte, l'étape de planification sert à cadrer les buts de la tâche d'écriture, à générer des idées pour le texte et à les disposer

sous forme de plan. Plutôt que de parler de l'étape de planification, Préfontaine et Fortier (2004) parlent plutôt de l'étape de pré écriture, de façon à rendre compte de tout le travail qui précède la mise en texte. Soulignons que le plan peut évoluer au fil des autres étapes du processus d'écriture puisque celles-ci ne s'appliquent pas forcément de façon linéaire. Les étapes du processus sont récursives, même si certaines d'entre elles peuvent dominer à certains moments de la réalisation de la tâche d'écriture (p. ex. : la planification s'effectue au début du processus, mais s'ajuste tout au long) (Garcia-Debanc, 1986). Par ailleurs, les différentes étapes sont toutes aussi importantes les unes que les autres. En effet, dans sa métanalyse des écrits portant sur l'étape de la planification en écriture, Hayes (1995) conclut que bien qu'il y ait un lien positif entre l'effort soutenu à l'étape de la planification et la qualité des textes, il existe également un lien positif entre le temps consacré à accomplir la tâche d'écriture, toutes étapes confondues, et la qualité des textes. Il fait remarquer que :

Les scripteurs qui consacrent beaucoup de temps à l'activité d'écriture auraient tendance à consacrer davantage de temps aux activités de planification que les autres scripteurs, mais peut-être aussi à la recherche d'idées, à la révision, à la mise en forme du texte, etc. Ainsi, chacune de ces activités aura tendance à entraîner des conséquences positives sur la qualité des textes produits parce que le temps consacré à la tâche d'écriture y est déjà corrélié. (p. 61)

Il suggère d'ailleurs d'accorder plus d'importance aux critères d'évaluation du texte, notamment d'amener les élèves à se les approprier, afin de soutenir des choix judicieux à l'étape de la planification et aux autres étapes du processus.

Par exemple, il pourrait être plus important que le scripteur connaisse davantage les caractéristiques d'un texte de bonne qualité, car la planification ne peut aider pour autant que le sujet scripteur sache faire des choix avisés quant aux bons éléments à privilégier dans son texte. (Hayes, 1995, p. 65)

L'analyse de copies types avec les élèves à partir de critères d'évaluation peut être un moyen efficace de les amener à comprendre que l'évaluation d'un texte repose sur un ensemble varié de critères et à se faire une meilleure idée de ce que constitue un texte de qualité (Laveault et Miles, 2002; Simon et Forgette-Giroux, 2001; Wiggins, 1998). À l'étape de la planification, l'analyse des résultats d'apprentissage, des consignes et des critères d'évaluation devraient en effet permettre à l'élève d'anticiper les stratégies à utiliser pour réaliser la tâche; encore faut-il que ce processus métacognitif soit enseigné de

façon explicite (Levine, 2003). Si l'élève ne peut se représenter le but à atteindre et la performance attendue, la régulation de l'apprentissage est vraiment impossible (Doly, 1997).

Au regard des critères d'évaluation d'une tâche d'écriture, Garcia-Debanc (1986) reproche aux enseignants de ne s'intéresser qu'au produit final lors de l'évaluation. Et pourtant, la qualité du texte dépend en partie de la qualité de la mise en pratique des diverses étapes du processus rédactionnel. Pour soutenir la mise en pratique de l'étape de planification, par exemple, l'enseignant doit recueillir chez l'élève des informations à cet effet, sans quoi il lui est impossible de porter un jugement sur les forces et les faiblesses de ses habiletés de planification et de planifier la prochaine étape d'apprentissage pour l'aider à progresser. L'élève éprouve-t-il de la difficulté à comprendre la tâche d'écriture, à générer des idées, à les organiser pour élaborer un plan provisoire? Voilà autant de questions qui pourraient faire l'objet de l'évaluation formative à cette étape.

### **2.6.2 Mise en texte**

L'étape de la mise en texte représente les opérations qui sont en jeu pour produire le message. L'élève donne forme à ses idées et à son plan grâce à sa connaissance de la langue. Il commence à écrire en choisissant des mots, en composant des phrases et en les regroupant sous forme de paragraphes (Hayes et Flower, 1980; Garcia-Debanc, 1986; Fayol, 1996).

Pour Gagné (1985), la mise en texte fait appel à quatre habiletés, notamment l'attention portée aux habiletés motrices (p. ex. : motricité fine pour former les lettres), l'attention accordée aux mécanismes d'écriture (p. ex. : orthographe lexicale et grammaticale, ponctuation), l'habileté à utiliser des supports externes pour maintenir la cohésion (p. ex. : connecteur, champ lexical) et le recours à des stratégies efficaces pour résoudre les blocages (p. ex. : relire et réviser son texte, revenir au plan). Pour rédiger de manière fonctionnelle, il est difficile pour l'élève de se soucier en même temps du contenu et de la forme du texte à produire et il est important qu'il se libère d'un travail trop prégnant quant aux mécanismes d'écriture (Gagné, 1985). Par exemple, Galbraith et Torrance (2004) suggèrent de séparer l'étape de la mise en texte de l'étape de la révision dans le but d'éviter une surcharge cognitive.

The rough-drafting strategy on the other hand involves translating text without

worrying about how well expressed it is, leaving monitoring of expression to revision of the draft after writing. In effect, this separates the process of translation and revision. In combination, outlining followed by rough drafting should in theory provide for the most efficient distribution of resources during writing. (p. 67)

La mise en texte est facilitée lorsque le contenu a été planifié, mais une attention trop grande à l'orthographe des mots ou aux accords grammaticaux, par exemple, peut entraver la fluidité du processus de rédaction. Cela ne veut toutefois pas dire que l'élève doit attendre d'avoir fini d'écrire son texte avant de procéder à la révision. Pendant la mise en texte, il peut prendre des pauses qui lui permettent de relire le texte produit et ainsi s'assurer de sa cohérence et de sa cohésion (p. ex. : se faire une idée de la progression, vérifier l'emploi des pronoms de reprise). Par ailleurs, la relecture du texte en ayant à l'esprit les paramètres de la tâche d'écriture réactive les connaissances sur le sujet, lui permettant d'ajuster le texte de façon ciblée et de poursuivre sa mise en texte en connaissance de cause (Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005).

Lors de cette étape, le rôle de l'enseignant revient surtout à planifier des échanges efficaces avec les élèves et entre les élèves ainsi qu'à obtenir de l'information sur la progression de leur texte, d'analyser et d'interpréter cette information et de l'utiliser pour orienter l'enseignement et/ou pour guider les élèves (Davies et Busick, 2007). Un enseignement correctif ou une rétroaction constructive peut être utile pour amener l'élève à prendre conscience de son propre fonctionnement et de l'ajuster au besoin. Le rôle de l'élève est de surveiller la progression de son texte vers le but et d'utiliser la rétroaction obtenue pour l'améliorer. Ce contrôle se fait par des régulations successives au cours desquelles l'élève peut par exemple décider d'interrompre la mise en texte en cours pour reconsidérer sa planification (Viau, 2003). C'est dans ce contexte de régulation interactive que la rétroaction de l'enseignant et des pairs peut jouer son plus grand rôle. Il peut notamment arriver qu'en lisant le travail d'un autre à l'étape de la mise en texte, l'élève se fasse une meilleure représentation des paramètres de la tâche et ajuste son plan et son texte en cours. L'évaluation formative est un processus interactif qui donne sa valeur optimale lorsque la rétroaction s'inscrit directement dans l'activité d'apprentissage (Hattie et Timperley, 2007).

En salle de classe, il y a un facteur important à considérer concernant la mise en texte, c'est le temps. Le fait d'accorder plus de temps à la rédaction du texte peut améliorer la qualité

du produit (Hayes et Nash, 1996), mais en salle de classe ce temps est limité et les stratégies de dépannage en sont d'autant plus importantes. En proposant aux élèves des stratégies pour contrôler le processus rédactionnel à l'étape de la mise en texte (p. ex. : lire le texte d'un autre en s'appuyant sur les critères d'évaluation; relire son texte pour faire des ajustements), cela leur permet de faire les apprentissages nécessaires pour être en mesure de poursuivre la rédaction de façon efficace. Plus l'enseignant amène les élèves à consacrer du temps à la rédaction du texte et à prendre conscience de leur fonctionnement, mieux ils seront en mesure de s'approprier une part des décisions d'évaluation.

Dans son dernier modèle, Hayes (2012) intègre les technologies de transcription. Le traitement de texte ainsi que d'autres technologies s'immiscent dorénavant dans l'étape de la mise en texte et de la révision, et fournissent à l'élève des outils pour soutenir la régulation de son apprentissage. Parmi celles-ci on retrouve, entre autres, les correcteurs orthographiques (p. ex. : Antidote), les ressources disponibles en ligne (p. ex. : conjugueurs, dictionnaires) et les logiciels de transcription (p. ex. : logiciel de reconnaissance de la voix). En rédigeant à l'ordinateur, l'élève peut plus facilement remanier son texte qu'à la main (p. ex. : coller, couper, annuler), avoir accès à des outils de recherche (p. ex. : synonymes) et corriger les erreurs au fur et à mesure. Des métanalyses (p. ex. : Bangert-Drowns, 1993; Goldberg, Russell et Cook, 2003) permettent de constater que l'utilisation du traitement de texte exerce un effet sur la qualité de l'écriture. S'il est vrai que son effet est minime et surtout associé à des révisions superficielles (Figueredo et Varnhagen, 2006), il peut aider l'élève à faire moins d'erreurs dans son texte final à condition qu'il profite de la rétroaction continue. En 1979, Allal affirmait que :

[...] l'interaction d'un ou de plusieurs élèves avec un matériel didactique peut-être à l'origine d'un processus de régulation lorsque le matériel est conçu pour fournir un feedback (p. ex., cours programmé, enseignement assisté par ordinateur), ou lorsqu'il offre la possibilité à l'élève de formuler et de tester ses hypothèses (p. ex., matériel de jeu permettant l'essai de plusieurs démarches alternatives).

En effet, le correcteur orthographique du traitement de texte fournit ce feedback à l'élève de façon continue (p. ex. : erreurs soulignées en rouge) et lui donne l'occasion de tenter de trouver des moyens de réviser certains aspects de son texte à tout moment. Par ailleurs, le travail réalisé en dyades à partir d'un texte et d'un correcteur orthographique peut mettre en place les conditions optimales pour soutenir certains aspects de la qualité du texte.

### 2.6.3 Révision

L'étape de la révision est fondamentale dans le processus d'écriture et, pour les didacticiens des langues, apprendre à écrire, c'est effectivement apprendre à réviser. Bien que le processus rédactionnel comprenne une étape précise de révision, il est généralement entendu que la révision d'un texte peut se faire à n'importe quel moment dans le processus (Fitzgerald, 1987). La révision peut donc y être considérée à la fois comme une étape et comme un moyen de contrôle (Roussey et Piolat, 2005).

Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987) fournissent un modèle de révision qui permet de mieux saisir les processus cognitifs qui interviennent à cette étape et les connaissances que l'élève doit activer pour résoudre le problème. L'élève doit d'abord détecter l'erreur (p. ex. : percevoir une inadéquation entre le sens réel du texte et son intention), de déterminer l'envergure du problème ainsi que de trouver une stratégie à utiliser pour le corriger (p. ex. : relire le texte au complet avant de l'ajuster) et, enfin, de modifier ou non le texte. Même s'il est capable de cerner les faiblesses de son texte, cela ne veut pas dire pour autant qu'il est capable d'identifier des stratégies pour les corriger. Certains rapprochements peuvent être faits entre la révision et le concept de régulation. En effet, l'élève peut réguler son texte de façon proactive (révision prétextuelle), par exemple lorsqu'il révise son plan pour s'assurer que celui-ci s'aligne avec le contexte de production, ou de façon interactive lorsqu'il ajuste son texte en cours de rédaction, ou encore de façon rétroactive, lorsqu'il révise son texte une fois qu'il en a rédigé une partie (Allal, 2007; Witte, 1985).

L'étape de révision sous-entend la capacité de décentration de la part de l'élève, c'est-à-dire que celui-ci est capable de prendre du recul et de lire son texte selon le point de vue d'un lecteur (Scardamalia et Bereiter, 1998). Les élèves éprouvent généralement beaucoup de difficulté à se rendre compte du fait que le sens réel de leur texte ne correspond pas à leur intention (Fayol, 1990 ; Nilson, 2003). Garcia-Debanc (1986) suggère toutefois que, même si les élèves éprouvent de la difficulté à détecter les ambiguïtés dans leurs propres textes, ils sont souvent capables de les repérer dans le texte d'un autre. Plusieurs études confirment en effet que la révision par les pairs exerce généralement des effets positifs sur l'apprentissage de l'écriture (Berg, 1999; Blain et Lafontaine, 2010; Brakel-Olson, 1990; Nilson, 2003; Topping, 2009; Tsivitanidou, Zacharia et Hovardas, 2011). Ajoutons que la

rétroaction d'un pair, plus facilement et rapidement accessible que celle de l'enseignant, augmente les occasions de rétroaction dont les élèves peuvent bénéficier (Sadler, 1989) pour ajuster leur texte. Alors que les résultats de ces études montrent que la révision en dyades amène les élèves à améliorer la qualité des changements apportés à leurs textes, Allal *et al.* (2005) suggèrent que cette pratique sert également à augmenter le temps que les élèves accordent à leurs textes et à prendre conscience des écarts qui peuvent exister entre la performance actuelle et la performance attendue, une condition essentielle à l'apprentissage de l'écriture et à l'amélioration de la qualité des textes. De plus, la révision par les pairs est bénéfique non seulement pour l'élève évalué qui peut obtenir des commentaires utiles, mais aussi pour l'élève évaluateur qui peut se faire une meilleure représentation de ses propres capacités en écriture et de la qualité de son propre texte en lisant celui d'un autre. En 1996 et en 2012, Hayes a proposé de nouveaux modèles de production de texte qui tiennent compte de l'environnement social et soulignent l'importance des collaborateurs et des critiques dans le processus rédactionnel (p. ex. : l'enseignant, les pairs). Dans ces modèles, l'interaction sociale ne se limite pas à la révision et/ou la rétroaction par les pairs et peut inclure un projet de rédaction collaborative où le texte est créé en partie ou en totalité en dyades ou en petits groupes (Neuwirth, Kaufer, Chadhok et Morris, 2000).

Quoique généralement positifs, les résultats des études sur la révision par les pairs permettent également de discerner des problèmes (Huff et Kline, 1987; Nelson et Carson, 1998; Paulus, 1999). Lorsque les élèves sont confrontés à cette tâche sans soutien ou encadrement, leurs commentaires sont souvent influencés par leurs liens d'amitié, sont généralement vagues et portent fréquemment sur des éléments négligeables (Nilson, 2003). En outre, leur répertoire de stratégies d'amélioration est limité et ils sont souvent incapables de trouver des solutions valables aux problèmes qu'ils ont relevés dans les textes (Lusignan, Fortier et Gagnon, 1992). Il n'est donc pas surprenant qu'ils considèrent que les commentaires de leurs pairs ne leur sont pas particulièrement utiles (Nelson et Carson, 1998) et qu'ils n'intègrent que rarement dans leurs textes les changements que ceux-ci leur proposent (Berg, 1999; Paulus, 1999). Il n'est pas étonnant non plus que les enseignants soient généralement frustrés par le résultat de l'activité et peu enclins à y recourir pour soutenir l'apprentissage en écriture (Blain et Lafontaine, 2010). La révision, seule ou avec

un pair, fait intervenir plusieurs processus cognitifs dont l'articulation par l'élève ne va pas de soi. Pour réunir les conditions qui feront de la révision une pratique efficace, l'activité doit être soigneusement encadrée par l'enseignant (Stefanou *et al.*, 2004).

#### **2.6.4 Contrôle du processus**

Le modèle de Hayes et Flower (1980) met d'abord l'accent sur l'interactivité des trois étapes du processus – la planification, la mise en texte et la révision – et ensuite sur le caractère récursif de chacune de ces étapes (Favart et Olive, 2005). Le processus n'est assurément pas linéaire, mais dynamique. Pour chacune des trois étapes, l'élève doit employer différentes stratégies et il lui est possible de combiner des étapes ou d'en interrompre une pour en poursuivre une autre (p. ex. : réviser avant d'avoir terminé la mise en texte, modifier son plan pendant la mise en texte). Au bout du compte, ce qui importe, c'est que chacune des étapes prenne place aux moments opportuns. Du fait de la récursivité du processus d'écriture, les élèves doivent apprendre à le contrôler eux-mêmes. En effet, dans ce modèle, l'élève devient la composante centrale et c'est à lui qu'il revient de réguler le déroulement du processus d'écriture. Le contrôle qu'il exerce sur le processus invite les enseignants à repenser l'enseignement et l'évaluation formative de l'écriture. Alamargot et Fayol (2009) suggèrent de fournir aux élèves du matériel pédagogique (p. ex. : gabarit pour faire le remue-méninge d'idées, grille de révision, autoévaluation) pour soutenir la mise en pratique de chacune des étapes du processus rédactionnel et conserver des traces écrites du travail effectué. De cette façon, l'enseignant peut intervenir en sachant mieux où se situe le besoin d'apprentissage.

Il ne suffit toutefois pas d'apprendre aux élèves à utiliser le matériel associé à chacune des étapes du processus; il faut encore qu'ils développent une habileté à revenir régulièrement aux consignes de la tâche d'écriture, aux critères d'évaluation, aux caractéristiques du texte à produire et au destinataire visé et à ajuster le texte en conséquence. L'écriture d'un texte s'apparente à une résolution de problème complexe pour laquelle l'élève doit tenir compte simultanément d'un nombre important de contraintes (p. ex. : intention d'écriture, type de texte, destinataire, orthographe) et tenter de trouver des solutions, souvent par essais et erreurs (Deschênes, 1988; Hayes et Flower, 1994). Garcia-Debanc (1986) explique :

Le rédacteur doit gérer simultanément ces diverses opérations : il doit à la fois garder en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique et respecter le code

orthographique ou syntaxique. Il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive. Cette surcharge cognitive est particulièrement critique chez les enfants. (p. 29)

Le processus rédactionnel exige de plus une grande capacité à transférer de nombreuses connaissances et habiletés à de nouveaux contextes, d'où l'importance d'un dosage équilibré de différentes formes de soutien à l'élève.

Allal (2007) propose divers niveaux de corégulation pour les activités de production textuelles afin de soutenir l'autorégulation de l'élève, notamment des activités relatives :

- à la situation d'écriture (p. ex. : résultats d'apprentissage, consignes, agencement des activités);
- aux interventions de l'enseignant auprès des élèves (p. ex. : interventions auprès de toute la classe, interventions auprès de certains élèves);
- aux interactions entre élèves (p. ex. : révision par les pairs, rédaction conjointe);
- aux outils (p. ex. : référentiels élaborés en interaction avec les élèves, usage du correcteur orthographique).

Le processus d'écriture qui fait intervenir ces niveaux de corégulation à une ou plusieurs des étapes d'écriture peut se concevoir comme un processus social susceptible d'atténuer la surcharge cognitive chez l'élève et de soutenir le désétayage progressif. Une telle approche permet à chaque élève de se concentrer sur quelques aspects du processus plutôt que d'avoir à tout contrôler seul (Cavanagh, 2006).

### **2.6.5 Motivation à écrire**

En 1996 et en 2012, Hayes a proposé des ajustements au modèle rédactionnel qui introduisent le rôle de la motivation dans le processus d'écriture par le biais des buts, des prédispositions, des croyances et des attitudes des élèves ainsi que de l'estimation des coûts et des avantages. Comme l'apprentissage de l'écriture constitue un acte complexe qui demande des efforts et un engagement cognitif élevé de la part de l'élève, il va sans dire que la motivation joue un rôle déterminant dans la qualité des textes. Pour ajuster son modèle, Hayes (2012) s'appuie sur l'étude de Hayes, Schriver, Hill et Hatch (1990) qui montre que des étudiants moins performants s'engagent beaucoup moins dans des activités conçues pour les aider à progresser en écriture que ne le font des étudiants performants. Les chercheurs ont en effet constaté que les étudiants moins performants s'absentaient plus fréquemment des cours et complétaient moins souvent les activités proposées que les étudiants plus performants. Hayes (1996) établit des liens avec la théorie des buts

d'accomplissement de Dweck (1986) qui constate que, confrontés à une tâche scolaire, certains élèves ont tendance à s'orienter vers des buts d'évitement en diminuant l'effort investi de sorte à ne pas révéler leur incompetence. Hayes (1996) fait également référence à l'étude de Palmquist et Young (1992) dans laquelle les auteurs ont constaté que les élèves qui croient que la compétence à écrire est innée manifestent plus d'anxiété face à l'écriture que les élèves qui l'associent à l'effort et se représentent généralement leur propre compétence en écriture comme étant faible. Cette étude n'est pas sans rappeler le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la représentation qu'une personne se fait de sa capacité à réussir une tâche (Bandura, 1993). Pajares et Valiante (2006), par exemple, remarquent que certains élèves moins performants deviennent appréhensifs lorsqu'ils sont confrontés à une nouvelle tâche d'écriture qui se traduit généralement dans la qualité du texte. Comme l'explique Hayes (1996; 2012) l'élève ferait en quelque sorte une estimation des coûts associés au fait de s'engager dans l'activité d'écriture (p. ex. : effort, anxiété face au risque d'échouer) et des avantages attendus de son engagement (p. ex. : fierté, honte) pour déterminer jusqu'à quel point s'investir dans la tâche. Par exemple, l'élève moins performant verrait peu l'avantage de s'investir dans une tâche d'écriture s'il pense qu'il court le risque d'échouer. Selon lui, la motivation exerce une influence fondamentale dans le déroulement du modèle rédactionnel puisque le temps que l'élève passe sur son texte et l'effort qu'il déploie en dépendent.

## **2.7 Conclusion**

Ce chapitre a permis de tracer l'évolution du terme « évaluation formative », de cerner certains aspects essentiels de la collaboration et de l'apprentissage de l'écriture dans le but de mieux définir le territoire de la recherche actuelle. Il a mis en évidence le manque relatif de recherche entourant à la fois la problématique de la collaboration des enseignants et son incidence sur l'amélioration des pratiques pédagogiques en salle de classe.

Avant d'aborder la méthodologie de la recherche, il est utile de rappeler la question et l'intention de la présente recherche ainsi que ses objectifs. Il s'agit d'abord de mieux comprendre les décisions d'évaluation que prennent les enseignants individuellement pour soutenir l'apprentissage des élèves en écriture. La recherche vise également à agir sur la qualité de ces décisions en donnant l'occasion à des enseignants de collaborer dans le but de les améliorer. Les enjeux liés à la qualité des décisions d'évaluation des enseignants

sont importants, car c'est de ces enjeux que va dépendre la probabilité d'améliorer l'apprentissage qui a été ciblé pour l'élève. La collaboration entre collègues fournit un moyen d'améliorer la qualité des décisions d'évaluation individuelles des enseignants. Il sera ainsi possible de mieux comprendre si la collaboration peut influencer sur la qualité des décisions d'évaluation des enseignants en :

- analysant les décisions d'évaluation individuelles des enseignants;
- analysant les décisions d'évaluation conjointes élaborées dans le contexte de rencontres de collaboration;
- comparant entre elles les décisions d'évaluation individuelles et conjointes des enseignants.

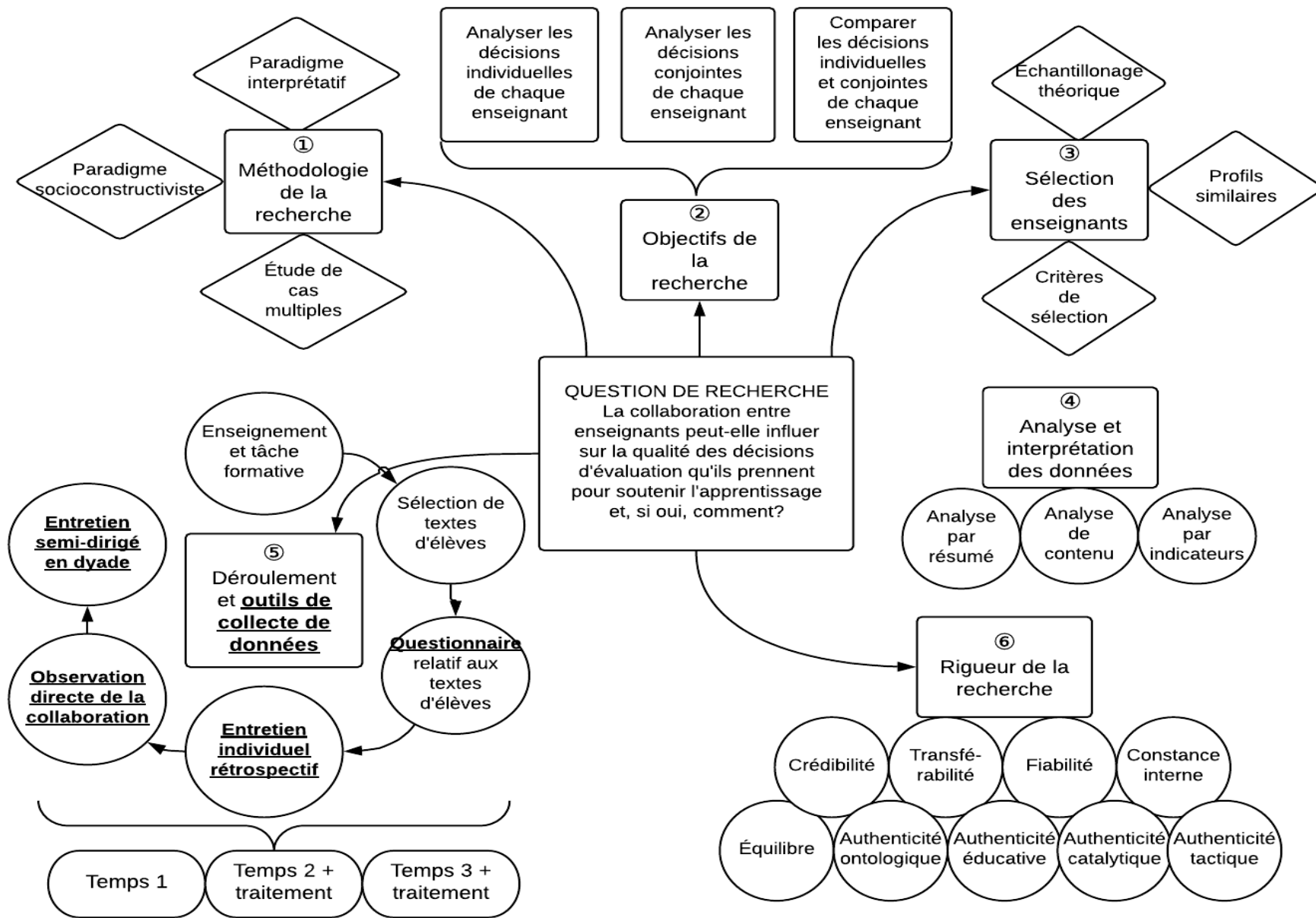
Enfin, il est important d'ajouter que la présente recherche porte d'abord sur la régulation rétroactive de l'enseignement en écriture qui survient après une séquence initiale d'enseignement dans une démarche d'évaluation instrumentée. Elle porte ensuite sur la régulation proactive de l'enseignement qui cherche à anticiper les meilleurs moyens d'intervenir auprès de l'élève pour l'aider à progresser. La conception de l'évaluation formative qui est privilégiée dans la présente recherche est celle du socioconstructivisme où on considère que l'élève doit jouer un rôle actif dans son apprentissage et l'enseignant doit chercher des moyens de l'habiliter à prendre lui-même certaines décisions d'évaluation. Dans ce contexte, la corégulation, notamment l'accompagnement de l'enseignant et l'interaction avec les pairs, permet à l'élève de développer la compétence à s'autoréguler.

## 2.8 Survol du chapitre 2

- Le concept d'évaluation formative se précise et évolue en fonction des différentes conceptions de l'apprentissage.
- Selon le béhaviorisme, l'évaluation formative revient à la remédiation. Elle se situe à la suite de l'enseignement et prend la forme de « tests formatifs » qui permettent de cibler les erreurs et d'intervenir pour les corriger. L'élève est un récepteur passif de l'information que lui transmet l'enseignant.
- Selon les théories cognitivistes, l'évaluation formative revient à la régulation où l'enseignant cherche à comprendre les stratégies cognitives et métacognitives qui sous-tendent le résultat de l'apprentissage et à aider l'élève à les ajuster. Elle s'intègre à l'activité d'apprentissage pendant que l'élève est à l'œuvre, mais peut également se produire avant ou après la séquence d'enseignement.
- Selon la perspective constructiviste, l'élève joue un rôle actif dans la démarche d'évaluation formative. La corégulation et le désétayage y sont des processus qui permettent à l'élève de développer la compétence à s'autoréguler.
- Selon l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage, l'élève apprend à s'autoréguler accompagné de l'enseignant et en interagissant avec ses pairs.
- L'évaluation formative est un processus complexe et le perfectionnement professionnel est essentiel. Il doit permettre d'acquérir les connaissances et de développer les compétences en matière d'évaluation formative. Il doit également permettre d'affiner la dimension critique du jugement professionnel, de mieux comprendre les croyances qui le guident et de développer une conscience déontologique.
- Bien que la collaboration entre enseignants soit identifiée comme un mode de travail prometteur face à la qualité des décisions d'évaluation, il faut toutefois tenir compte de la prise de risques qu'elle occasionne.
- Plusieurs chercheurs associent la collaboration entre enseignants à la notion de corégulation. Tout comme l'élève a besoin de l'enseignant et de ses pairs pour en venir à ajuster son apprentissage, l'enseignant a lui aussi besoin de ses collègues pour mieux juger la qualité de ses interventions et les ajuster.
- Il y a peu de recherches sur la collaboration en milieu scolaire qui tentent d'établir un lien avec l'amélioration des pratiques pédagogiques. Elles montrent qu'il existe un lien entre ces variables, aussi faible soit-il. Alors que la collaboration a des retombées positives, elle n'est pas sans défis.
- L'écriture constitue un acte complexe qui met en jeu des connaissances et des processus parfois difficiles à maîtriser et à évaluer. La régulation de l'enseignement et de l'apprentissage est essentielle dans ce contexte pour permettre à l'élève d'apprendre à écrire et à participer au processus d'évaluation. Le processus rédactionnel proposé par Hayes et Flower (1980) et révisé par Hayes (1996; 2012) fait valoir la complexité de l'acte d'écrire et de l'évaluation formative de l'écriture.

# CHAPITRE 3 : Cadres épistémologique et méthodologique de la recherche

## 3. Carte conceptuelle du chapitre



### **CHAPITRE 3 : Cadres épistémologique et méthodologique de la recherche**

L'intention de ce chapitre est de définir le paradigme épistémologique de la recherche et de présenter les choix méthodologiques qui ont été faits quant à la question et aux objectifs de la recherche et de les justifier. Elle vise également à expliciter le déroulement de la recherche ainsi que le calendrier des activités qui s'inscrivaient dans celle-ci. Les aspects déontologiques et les moyens utilisés pour assurer la rigueur de la recherche sont décrits à la fin du chapitre.

#### **3.1 Posture épistémologique de recherche : interprétative et socioconstructiviste**

Afin de mieux comprendre comment la collaboration entre enseignants peut influencer sur la qualité des décisions d'évaluation, une méthodologie interprétative a été choisie. Dans leur étude de généralisabilité, Heritage *et al.* (2009) ont montré que bien que les enseignants soient généralement du même avis que les spécialistes quant aux forces et aux faiblesses d'un travail d'élève, ils le sont rarement lorsqu'il s'agit de décider de la prochaine étape à suivre pour assurer la progression de l'apprentissage de l'élève. Pour préparer le devis de leur recherche, ils ont demandé à des enseignants (n = 104) de porter un jugement et à prendre des décisions d'évaluation à partir de travaux d'élèves qu'ils ne connaissaient pas et au moyen d'outils d'évaluation qu'ils n'avaient pas eux-mêmes conçus, aspect qui constituait une limite de leur étude. La présente recherche s'appuie sur les résultats de leur étude et vise à mieux comprendre de quelle manière la collaboration peut influencer sur la qualité des décisions d'évaluation des enseignants. Ici toutefois, les enseignants qui ont participé à la recherche ont été amenés d'une part à prendre des décisions d'évaluation à partir des travaux de leurs propres élèves et au moyen de tâches d'écriture qu'ils avaient eux-mêmes choisies et d'autre part à collaborer avec un collègue pour tenter d'en rehausser la qualité. La recherche est ainsi essentiellement descriptive et bien adaptée à une méthodologie interprétative puisqu'elle aborde un phénomène complexe, à savoir la décision d'évaluation ainsi qu'un phénomène social, à savoir la collaboration.

Dans le courant interprétatif, les sciences humaines et sociales ont pour objet de décrire les phénomènes dans les contextes où ils se produisent pour permettre de comprendre le sens que l'acteur donne à ses expériences (Mucchielli, 2009). On y endosse une position selon laquelle le réel est relatif et subjectif puisqu'il est lié au vécu de l'individu (Guba et Lincoln, 2005; Mucchielli, 2009). Ainsi, « ...pour comprendre le monde, il faut saisir l'ordinaire et

les significations attribuées par les acteurs à leurs actes. » (Pourtois et Desmet, 2007, p. 7). Sur le plan épistémologique, le courant interprétatif vise à comprendre et à décrire le « fait humain et social » (Mucchielli, 2009). En effet, la décision d'évaluation est une construction locale spécifique au style de gestion de l'enseignant, aux besoins d'apprentissage de l'élève qui a rédigé le texte et au contexte de la salle de classe dans lequel l'enseignant et l'élève se retrouvent. Par ailleurs, la décision d'évaluation devient une construction sociale quand les enseignants en discutent, la remettent en question et l'ajustent conjointement dans le but d'augmenter la probabilité que l'apprentissage ciblé chez l'élève progresse.

Dans un cadre interprétatif, la connaissance est une construction qui se bâtit non seulement à partir du sujet et du sens qu'il attribue à l'objet de la recherche, mais aussi selon l'interprétation qu'en fait le chercheur. Il faut donc saisir le lien étroit qui existe entre le sujet, l'objet de la recherche et le chercheur (Anadón, 2006; Savoie-Zajc, 2000) et accepter le fait que, même si l'observation est scientifique, ce qui est observé n'a de sens que si l'on admet que les représentations du sujet et l'interprétation du chercheur nuancent la description et la compréhension du phénomène (Gingras et Côté, 2009). Les faits sont complexes puisqu'ils sont construits dans un contexte d'interdépendance et d'intersubjectivité entre le sujet et le chercheur. Anadón et Guillemette (2007) précisent :

Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des « moyens » incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances. (p. 28)

Le savoir revient ainsi à un processus de coconstruction qui s'opère entre l'acteur et le chercheur lorsque ceux-ci confrontent la compréhension qu'ils ont chacun du phénomène en jeu et tentent d'arriver à une compréhension commune. Dans le contexte de la présente recherche, il est non seulement question d'interdépendance et d'intersubjectivité entre la chercheuse et l'enseignant, mais également entre les enseignants qui collaborent. Compte tenu de ces considérations, le paradigme interprétatif semble bien adapté à la recherche.

Un très grand nombre de courants théoriques découle du paradigme interprétatif (p. ex. : l'interactionnisme, le socioconstructivisme, la phénoménologie) qui donne lieu à une grande diversité de méthodologies de recherche (Anadón, 2006). Ainsi, le cadre interprétatif sur lequel s'appuie cette recherche rejoint également le courant

socioconstructiviste. Le chercheur qui situe sa posture dans ce courant voit le savoir comme une construction sociale et l'interprète selon la perspective des enseignants en tentant de recueillir le sens que ceux-ci donnent à l'objet de la recherche (Pourtois et Desmet, 2007). La pratique réflexive ne s'y opère pas seule, mais plutôt dans l'interaction avec autrui. De plus, il s'agit d'un courant particulièrement adapté au contexte du changement. Dans cette recherche, la perspective épistémologique socioconstructiviste s'articule avec la collaboration. En effet, dans ce contexte, les connaissances sont construites par les enseignants et entre enseignants, et l'intention est de documenter le changement qui s'opère sur la décision d'évaluation par le biais de leur interactivité. L'adoption d'une posture épistémologique interprétative et d'une posture socioconstructiviste complémentaires, rend possible de décrire et de comprendre les phénomènes complexes qui sont en jeu dans la décision d'évaluation et dans la collaboration tout en centrant la réflexion sur l'apprentissage des enseignants en interaction.

Dans la présente recherche, le socioconstructivisme s'opère à la fois comme posture épistémologique de la recherche et s'impose comme conception de l'évaluation formative. En effet, les fondements socioconstructivistes guident la méthodologie de la recherche auprès des enseignants où la collaboration devient un moyen de construire le savoir et la pratique de l'évaluation formative en salle de classe où l'interaction sociale est un principe pédagogique fondamental pour soutenir l'apprentissage des élèves.

### **3.2 Approche méthodologique : étude de cas multiples**

L'approche méthodologique adoptée pour cette recherche est celle de l'étude de cas multiples. Ce choix s'explique pour plusieurs raisons, notamment parce que cette approche permet d'étudier en profondeur des phénomènes complexes qui sont peu documentés. Pour Stake (2000), l'étude de cas multiples facilite la compréhension et l'interprétation d'un phénomène complexe tandis que, pour Merriam (1988), elle permet d'étudier un phénomène qui demande à être mieux compris. Elle est en effet souvent utilisée dans la recherche interprétative dans le but de fournir des descriptions plus précises d'un phénomène (Merriam, 1988; Yin 1994). Il s'agirait donc d'une approche méthodologique bien adaptée pour étudier la décision d'évaluation dans un contexte de collaboration, cette décision et cette collaboration mettant en jeu des phénomènes complexes peu documentés qui demandent à être mieux compris. Par ailleurs, selon Karsenti et Demers (2011), l'étude

de cas est un moyen efficace d'appréhender la complexité et la richesse d'un phénomène social tel que la collaboration; Yin (2009) ajoute pour sa part que c'est une méthodologie de recherche appropriée lorsqu'il s'agit de s'intéresser au « comment » d'une situation sociale, comme dans la présente recherche.

Cette méthode semble donc constituer un puissant moyen d'appréhender la décision d'évaluation, phénomène complexe, et la collaboration entre enseignants, phénomène social complexe, qu'elle permet d'étudier en profondeur. Elle permet également de mieux comprendre l'incidence de la collaboration sur les décisions d'évaluation des enseignants durant la prise de décisions. Elle s'avère aussi utile pour cibler des cas particuliers mettant en jeu l'interaction recherchée entre enseignants. Enfin, cette méthode est efficace pour faire ressortir les difficultés issues de la pratique pédagogique et elle permet de mieux les comprendre et d'envisager des solutions possibles.

L'étude de cas multiples permet de plus de documenter et d'interpréter l'incidence de la collaboration sur la qualité de la décision d'évaluation à partir de l'analyse de plusieurs cas et de faire émerger les convergences entre les cas de même que les particularités de chacun, ce qui rend les résultats plus convaincants que ceux d'une étude de cas simple (Stake, 2005; Yin, 2009). Chaque enseignant a sa propre représentation de l'évaluation formative, représentation qui nuance ses décisions d'évaluation en salle de classe et chacun apporte des connaissances, des compétences, des attitudes et des croyances des plus diverses qui influent sur le processus de collaboration. De ce fait, l'étude de cas multiples permet d'explorer plus largement la problématique de la recherche (Merriam, 1998; 2002) et met en évidence des éléments divergents et convergents d'un cas à l'autre, intégrant ainsi un aspect comparatif (Huberman et Miles, 1994). Au reste, une recherche fondée sur plusieurs cas plutôt que sur un seul permet d'enrichir la compréhension des phénomènes, donne l'occasion de tirer des conclusions plus détaillées et fournit des résultats plus convaincants (Merriam, 1998; Roy, 2009).

Dans le cadre de cette recherche, c'est l'enseignant qui est considéré comme le sujet plutôt que la dyade d'enseignants qui collaborent. S'il est vrai que la qualité de la décision d'évaluation peut être améliorée par la collaboration entre enseignants, il n'en demeure pas moins que la responsabilité de la décision d'évaluation revient ultimement à l'enseignant, dans sa salle de classe, et que le but ultime de la collaboration est de former à l'autonomie.

De ce fait, il convient mieux d'étudier le rôle de la collaboration sur la qualité de la décision d'évaluation selon la perspective de l'enseignant. Les cas à l'étude ont été sélectionnés parce qu'ils présentent de l'intérêt et sont informatifs (Stake, 2005) au regard de la décision d'évaluation formative et de la collaboration. Ils ont également été choisis pour leurs caractéristiques typiques par rapport aux phénomènes étudiés (p. ex. : profils d'enseignants semblables). L'étude de cas exploratoire s'avère également adaptée au contexte de la recherche, puisque les études qui traitent à la fois de la décision d'évaluation formative et de la collaboration offrent peu d'éléments à ce sujet. Ce type d'étude permet de recueillir des informations susceptibles d'augmenter la compréhension actuelle de la représentation que se font les enseignants de l'évaluation formative et de décrire les phénomènes en profondeur. Les enseignants se construisent une représentation de l'objet de recherche qui diffère d'un enseignant à l'autre selon leur situation (p. ex. : classe, école, conseil scolaire). En étudiant plus d'un cas, il sera possible de mieux comprendre et d'interpréter les multiples réalités vécues par les enseignants. En fin de compte, l'étude de cas multiples donne la possibilité de suivre de manière approfondie le parcours individuel de différents enseignants qui présentent des caractéristiques communes en se centrant sur leur expérience.

### **3.3 Participants à la recherche**

La sélection des enseignants qui ont pris part à la présente recherche repose sur un échantillonnage théorique. Celui-ci suppose un échantillonnage raisonné qui permet d'obtenir des informations pertinentes pour répondre à la question de la recherche (Van Der Maren, 1995). Par ailleurs, l'accès à des enseignants ayant des profils similaires (p. ex. : années d'expérience, charge de travail, nombre d'élèves) constitue un élément déterminant puisque la comparaison représente un élément fondamental de l'analyse des données; il s'agit donc d'un échantillon non probabiliste et pratique où la chercheuse fait appel à des enseignants qui satisfont aux critères de sélection suivants :

- volontaires;
- qualifiés;
- ayant au moins cinq ans d'expérience en enseignement;
- qui occupent un poste permanent à temps complet dans une école de langue française de la province;
- chargés du cours de français en 7<sup>e</sup> ou en 8<sup>e</sup> année;

- qui se conforment aux exigences du curriculum de français de l'Ontario (MÉO, 2006);
- ayant dans leur école un collègue qui satisfait aux critères de sélection et avec lequel ils veulent collaborer;
- disponibles après les heures de classe.

Comme toute méthode d'échantillonnage utilisée dans les recherches interprétatives, cette méthode ne vise pas une représentativité statistique, mais plutôt une représentativité sociologique. En effet, les enseignants sélectionnés sont des cas représentatifs par rapport au phénomène à l'étude, car ils ont tous pour responsabilité de soutenir l'apprentissage de leurs élèves au quotidien en écriture et ont une situation de travail similaire (p. ex. : enseignants de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année, enseignants d'un cours de français).

Les participants à la recherche étaient six enseignants qui formaient déjà avant la recherche trois dyades naturelles dans une école ontarienne de langue française. Afin de préserver l'anonymat, les noms des écoles, des enseignants et des élèves ont été remplacés par des pseudonymes. Le regroupement en dyades plutôt qu'en équipes répond au contexte des écoles de langue française de l'Ontario où l'effectif scolaire et, par le fait même, le nombre d'enseignants sont généralement réduits comparativement à celui des écoles de langue anglaise. Les enseignants et les dyades sélectionnés présentaient certaines variations, notamment quant à l'âge, au sexe et à la région de la province où ils exerçaient leur profession.

La sélection des participants s'est effectuée avec l'appui de surintendants des conseils scolaires : ceux-ci ont communiqué avec leurs directions d'écoles dans le but de trouver des enseignants intéressés à participer à la recherche et satisfaisant aux critères de sélection. La décision d'effectuer la recherche auprès d'enseignants de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année a été le résultat de communications initiales avec quelques surintendants de l'éducation qui concevaient difficilement la participation du personnel enseignant des cycles primaire et moyen, ceux-ci étant déjà mobilisés dans de nombreux projets. Si la probabilité de trouver des volontaires parmi ce groupe restreint s'annonçait plus forte, leur recrutement n'a pas été sans défis (p. ex. : disponibilité après les heures de classe, objet de la recherche). Huit enseignants qui répondaient aux critères de sélection se sont éventuellement portés volontaires et, après une rencontre avec la chercheuse et les enseignants, six d'entre eux ont accepté de participer à la recherche et ont été retenus.

### 3.4 Déroutement de la recherche

Le changement quant à la qualité de la décision d'évaluation de l'enseignant est un élément crucial de la recherche et s'y retrouve de façon implicite dans la question et les objectifs. En comparant entre elles les décisions d'évaluation individuelles et conjointes de chaque enseignant, on cherche à déterminer s'il y a eu changement, notamment si la collaboration entre enseignants a pu influencer sur la qualité des décisions d'évaluation qu'ils prennent pour soutenir l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Pour donner l'occasion aux enseignants de collaborer conjointement à quelques reprises, la recherche s'est effectuée durant toute une année scolaire sur trois temps espacés de deux mois environ l'un de l'autre. Pour chacun de ces trois temps, le même scénario a été suivi où chaque enseignant :

- enseignait les notions (p. ex. : connaissances, habiletés) en lien avec la rédaction d'un genre de texte du curriculum (p. ex. : récit d'intrigue policière);
- élaborait une tâche d'écriture et l'administrait à ses élèves;
- sélectionnait deux textes d'élèves de sa classe;
- échangeait les deux textes avec son collègue;
- répondait, pour chaque texte, à un questionnaire en vue d'explicitier ses décisions d'évaluation;
- participait à un entretien individuel rétrospectif avec la chercheuse pour discuter de ses décisions d'évaluation;
- collaborait avec son collègue à l'évaluation des textes d'élèves et lui faisait part de ses décisions d'évaluation dans le but de recevoir de lui une rétroaction et, selon son jugement, d'ajuster ses décisions d'évaluation initiales;
- participait à un entretien semi-dirigé avec son collègue dans le but de faire émerger les raisonnements implicites qui avaient mené aux décisions d'évaluation conjointes.

Le premier temps de participation des enseignants à la recherche visait à mieux comprendre leurs décisions d'évaluation en écriture. Un traitement précédait les deux autres temps de la recherche. Avant d'entamer le second temps de participation, ils devaient lire le chapitre 5 de la politique provinciale *Faire croître le succès*, qui traite de l'évaluation formative, et se fixer un objectif d'apprentissage professionnel. Enfin, avant d'entamer le troisième temps de participation, ils devaient exécuter une série d'activités auprès de leurs élèves au moyen d'un cahier d'activités et d'un guide pour l'enseignant.

### 3.5 Politique en matière d'évaluation : Traitement du 2<sup>e</sup> temps de la recherche

La politique provinciale *Faire croître le succès* fournit au personnel enseignant de l'Ontario un cadre de référence commun dans lequel sont définies les exigences en matière d'évaluation dans les écoles (MÉO, 2010). Au chapitre 5, on y souligne le changement de culture actuellement en cours en matière d'évaluation formative et on y suggère un bon nombre de pratiques pédagogiques dont l'application sert non seulement à soutenir l'apprentissage des élèves, mais également à développer leur capacité à mieux comprendre le processus d'évaluation et à se responsabiliser face à leur apprentissage. Celles-ci comprennent :

- la communication des résultats d'apprentissage aux élèves;
- la coconstruction des critères d'évaluation avec les élèves;
- la rétroaction descriptive;
- l'évaluation par les pairs;
- l'autoévaluation;
- les objectifs d'apprentissage personnel (MÉO, 2010).

Comme l'indique cette politique (MÉO, 2010), il s'agit d'un important changement quant au sens que l'on accorde à l'évaluation formative et au rôle et aux responsabilités de l'enseignant et de l'élève en salle de classe :

Pour que l'évaluation puisse améliorer le rendement des élèves et les amener à devenir des apprenantes et apprenants autonomes, le personnel enseignant et les élèves doivent reconnaître et accepter le changement au niveau de la perception de leur rôle dans le processus d'apprentissage. Traditionnellement, le personnel enseignant était perçu comme étant l'agent actif de processus, car il déterminait les attentes et les critères d'évaluation, assurait la prestation de l'enseignement et procédait à l'évaluation du rendement de l'élève. Dans une culture d'apprentissage où l'évaluation est au service de l'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant et l'élève apprennent ensemble en collaborant à la clarification des résultats d'apprentissage, en élaborant les critères d'évaluation, en donnant et en recevant une rétroaction descriptive, en suivant leurs progrès et en ajustant les stratégies d'apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant devient alors l'apprenant chef qui donne graduellement une plus grande responsabilité à l'élève de développer ses connaissances et ses habiletés et ainsi devenir une apprenante ou un apprenant autonome. (p. 38)

À la fin du premier temps de la recherche, la chercheure a remis aux enseignants une copie papier de la politique, leur demandant de lire le chapitre 5 et de lui indiquer, par courriel, l'objectif ou les objectifs d'apprentissage professionnel qu'ils voulaient se fixer pour améliorer leurs compétences professionnelles en évaluation formative. Pour définir leur

objectif d'apprentissage professionnel, les enseignants se devaient, après la lecture du chapitre 5, de porter un jugement sur leurs compétences en matière d'évaluation formative – leurs forces et leurs besoins d'apprentissage professionnel –, et de prendre une décision relative à la prochaine étape de leur cheminement professionnel. Il était prévu que ces efforts favorisent une remise en question de la représentation qu'ils se faisaient de l'évaluation formative.

L'intention de ce traitement était d'amener les enseignants à se rendre compte des changements imposés par cette politique au regard de l'évaluation formative et à connaître les pratiques pédagogiques préconisées pour la salle de classe. En effet, conformément à cette politique, l'évaluation formative n'est plus une pratique facultative, mais bien une composante essentielle de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. À la fin du premier temps de la recherche, il était devenu apparent que les enseignants ne connaissaient pas le contenu de cette politique, bien qu'ils aient tous suivi une séance d'information au début de sa mise en œuvre. Il n'était pas attendu que la lecture du document par les enseignants aboutisse à un changement de pratiques pédagogiques en salle de classe, mais plutôt à une meilleure compréhension du questionnement de la chercheuse lors des entretiens. Dans ce contexte, il était essentiel que les enseignants se familiarisent avant tout avec le contenu de la politique si ce n'était que pour les amener à répondre aux questions de la chercheuse en connaissance de cause.

### **3.6 Cahier d'activités : Traitement du 3<sup>e</sup> temps de la recherche**

Les activités conçues pour favoriser l'acquisition, chez les élèves, de la compétence à évaluer ont été rassemblées dans un cahier d'activités pour l'élève et un guide pour l'enseignant (Laveault, Bourgeois et Rabideau, 2013). Cet outil pédagogique avait été élaboré dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et mis à l'essai auprès d'un groupe d'enseignants de 6<sup>e</sup> année des écoles de langue française de l'Ontario.

À la fin du deuxième temps de la recherche, la chercheuse a remis à chaque participant une version imprimée et une version électronique du cahier et du guide leur demandant de les utiliser avec leurs élèves avant le début du troisième temps de la recherche. Après leur avoir lu les directives du guide, elle leur a expliqué celles-ci ainsi que les activités du cahier. Elle

a demandé à chacun de lui rapporter les cahiers d'activités complétés par les élèves lors de l'entretien rétrospectif individuel du troisième temps de la recherche.

S'il est vrai que l'intention manifeste de ces activités était de favoriser l'acquisition, chez les élèves, de la compétence à s'autoévaluer au moyen de critères d'évaluation qu'ils élaboraient avec l'enseignant et à rédiger une rétroaction constructive pour un pair, l'intention implicite était de favoriser une meilleure compréhension de l'évaluation formative chez les enseignants et de contribuer à rehausser la qualité de leurs décisions d'évaluation, plus précisément de la rétroaction. L'utilisation qu'ont faite les enseignants du cahier avec leurs élèves devait favoriser des changements de croyances concernant la mobilisation des élèves en tant que ressources mutuelles d'apprentissage.

Les activités réunies dans le cahier sont centrées sur la rédaction d'un résumé d'un article. La première activité du cahier consiste à lire un article et à le résumer individuellement. Au moyen de la pratique dirigée, l'enseignant amène les élèves lors de la deuxième activité à élaborer en grand groupe les critères d'évaluation d'un bon résumé. La coconstruction de critères d'évaluation est un processus qui permet à l'élève de s'approprier la cible d'apprentissage, de mieux comprendre le processus d'évaluation et d'acquérir un langage commun au regard de l'apprentissage et de l'évaluation (Davies, 2000; Wiliam, 2011). Wiliam (2011) explique :

The advance of developing the learning intentions with the students is that doing so creates a mechanism whereby students can discuss and come to own the learning intentions and success criteria, making it more likely that they will be able to apply the learning intentions and success criteria in the context of their own work. (p. 59)

Lors de la troisième activité, les élèves lisent en petits groupes cinq exemples de résumés du même article écrits par des élèves de leur âge, leur attribuent un niveau de rendement (niveau 1 à 4) et justifient leur jugement au moyen des critères d'évaluation qu'ils ont élaborés. Ces travaux servent à étayer la compréhension des critères d'évaluation et des niveaux d'exigence dans le but d'aider les élèves à mieux réviser leur propre résumé. L'objectif est de les aider à élaborer des normes internes de ce que constitue un travail de qualité et à renforcer leurs capacités à donner une meilleure appréciation de leur propre travail. Davies (2000) précise :

When we give students samples to review, and we talk with them about what is important in their learning, we help them build mental models of what success looks like. (p. 6)

Dans la quatrième activité, les élèves doivent, au moyen des mêmes critères d'évaluation et d'une grille d'évaluation, évaluer leur propre résumé.

Dans la cinquième activité, on leur demande de lire deux exemples de rétroaction pour l'un des résumés correspondant à un niveau 1<sup>2</sup> de rendement, puis de choisir la rétroaction la plus bénéfique. L'intention est d'amener les élèves et, par contrecoup, l'enseignant, à mieux comprendre les caractéristiques d'une rétroaction constructive. En grand groupe, ils doivent ensuite identifier les caractéristiques d'une bonne rétroaction (p. ex. : en identifier les forces et les faiblesses, suggérer un moyen d'améliorer une faiblesse). La sixième activité amène les élèves à rédiger une rétroaction pour le résumé correspondant au niveau 2. Il s'agit ici d'une phase d'exercice en vue de favoriser prochainement la rédaction d'une bonne rétroaction pour un collègue de classe. Lors de la septième activité, les élèves doivent, deux par deux, échanger le résumé qu'ils ont rédigé comme première activité et composer l'un pour l'autre une rétroaction constructive. Lors des deux dernières activités, ils échangent la rétroaction avec leur partenaire et en discutent pour enfin ajuster leur résumé en se servant des commentaires. La Figure 4 résume le déroulement prévu des activités.

Bien que le but explicite de ce cahier d'activités soit d'habiliter les élèves à rédiger un résumé et à utiliser une rétroaction constructive pour mieux réviser son texte, l'intention réelle est d'amener les enseignants à mieux comprendre les pratiques pédagogiques relatives à l'évaluation formative que préconise la politique ontarienne mentionnée plus haut (p. ex. : coconstruction de critères d'évaluation, rétroaction constructive, rétroaction par les pairs) et à témoigner de l'incidence de ces pratiques sur le travail des élèves. Par ailleurs, l'usage du cahier fournit aux enseignants une formation expérientielle sur des

---

<sup>2</sup> En Ontario, le rendement est déterminé en fonction de quatre niveaux où le niveau 1, bien qu'il indique une réussite, dénote un rendement très inférieur à ce qui est attendu. Le niveau 3 représente la norme provinciale et indique que l'élève a acquis les connaissances et les habiletés attendues et qu'il est bien préparé pour poursuivre l'apprentissage. Le niveau 4 indique que le rendement de l'élève est supérieur à la norme provinciale (MÉO, 2010).

moyens d'habiliter les élèves en matière d'évaluation formative de sorte à les responsabiliser face à leur apprentissage.

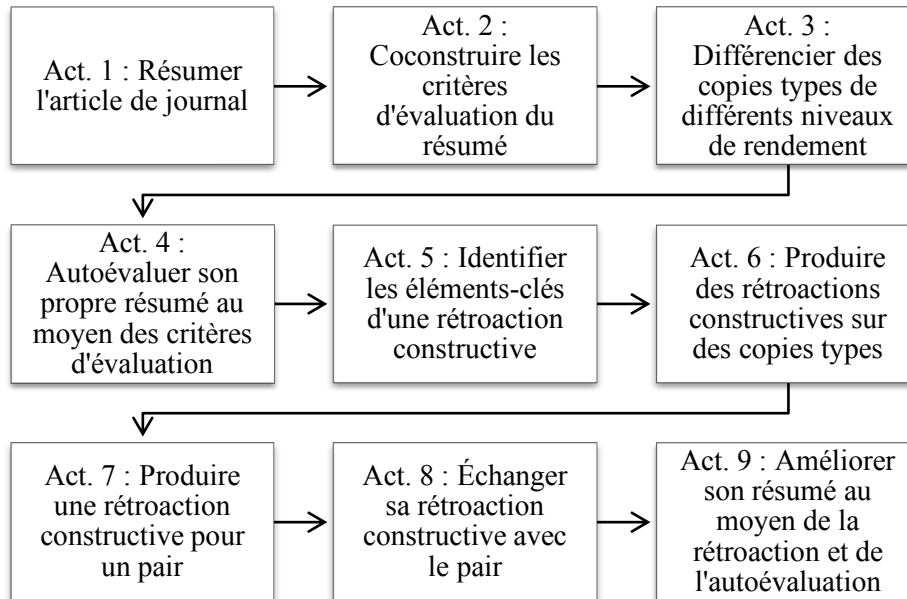


Figure 4. Déroulement prévu des activités du cahier

### 3.7 Outils de collecte de données

L'intention de la recherche est de mieux comprendre les décisions d'évaluation que prennent les enseignants pour soutenir l'apprentissage en écriture et de tenter d'agir sur la qualité de ces décisions au moyen de la collaboration. Pour y arriver, les outils de collecte de données comprennent :

- un questionnaire ;
- un entretien individuel semi-dirigé et rétrospectif ;
- l'observation directe de la collaboration entre les deux enseignants ;
- un entretien semi-dirigé en dyade ;
- le journal de bord de la chercheuse.

#### 3.7.1 Questionnaire

Basé sur un outil expérimenté par Heritage *et al.* (2009), le questionnaire permet à l'enseignant de rendre explicites ses décisions et ses jugements d'évaluation initiaux et de laisser entrevoir les référents (p. ex. : critères d'évaluation) dont il s'est servi pour y arriver sans toutefois les énoncer formellement. L'enseignant devait répondre individuellement et

par écrit à un questionnaire, et ce, pour chacun des deux textes rédigés par les élèves de sa classe. Le questionnaire comprend les six questions suivantes :

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

Comme il s'agit surtout de questions ouvertes, la chercheure a transmis le questionnaire à l'enseignant sous la forme d'un fichier Word de telle sorte qu'il puisse formuler ses réponses de la façon aussi exhaustive qu'il le désire. Avant de remplir chaque questionnaire, l'enseignant devait y indiquer la date, son nom et le nom de l'élève qui avait écrit le texte. Comme indiqué plus haut, chaque enseignant devait remplir un questionnaire pour chacun des textes d'élèves de sa classe, sauvegarder chaque questionnaire électronique ainsi rempli sous le nom de l'élève concerné et retransmettre les fichiers à la chercheure par courriel au plus tard la veille de l'entretien individuel rétrospectif.

Les trois premières questions du questionnaire sont conçues de sorte à permettre de cerner le jugement d'évaluation de l'enseignant, c'est-à-dire les forces et les faiblesses qu'il remarque dans le texte de l'élève et le niveau de rendement qu'il lui accorde selon la grille d'évaluation du rendement du curriculum de l'Ontario. Pour y répondre, il doit avoir une représentation des attentes et des contenus d'apprentissage en écriture, du genre de texte, de la grille d'évaluation du rendement du curriculum de français et du standard attendu pour l'année d'études. Les enseignants qui ont participé à la recherche pouvaient, au besoin, s'aider d'autres documents qu'il jugeait pertinents. Précisons que pour l'échange des travaux d'écriture avec son collègue, la chercheure a vivement encouragé les enseignants à inclure toutes les ressources qui pouvaient faciliter l'évaluation formative des textes (p. ex. : critères d'évaluation, résultats d'apprentissage ciblés).

Les trois dernières questions du questionnaire sont conçues de sorte à cerner cette fois les décisions d'évaluation de l'enseignant, c'est-à-dire la ou les prochaines étapes d'apprentissage prévues pour l'élève, la régulation de l'enseignement à mettre en pratique

ainsi que la rétroaction à offrir pour aider l'élève à progresser vers sa prochaine étape d'apprentissage. Pour y répondre, il doit avoir une compréhension des stratégies efficaces de rattrapage ou de remédiation ainsi que l'habileté à rédiger une rétroaction constructive. Ces trois dernières questions nécessitent en effet une argumentation plus élaborée et une compréhension plus approfondie de l'évaluation formative que les trois premières questions.

### **3.7.2 Entretien individuel rétrospectif**

Selon Ziegler (2006), l'entretien individuel rétrospectif part d'un stimulus concret provenant de la personne interrogée et l'amène à verbaliser ses choix. Dans le contexte de la présente recherche, le stimulus revient aux réponses initiales de l'enseignant au questionnaire. Utilisées lors de l'entretien individuel rétrospectif, les réponses de l'enseignant permettaient d'explorer en profondeur les référents et les indices qu'il a utilisés pour porter un jugement d'évaluation et prendre des décisions d'évaluation au regard de chacun des textes produits par les élèves.

L'entretien rétrospectif a pour fonction de retracer les processus mentaux de l'enseignant qui ont guidé ses jugements et ses décisions d'évaluation. Pour orienter la collecte d'information, la chercheuse a mis au point un guide d'entretien (Annexe 2) conçu de sorte à amener l'enseignant à s'exprimer sur des thématiques précises (Tableau 4). À chacun des trois temps de la recherche correspondent cinq thèmes dont un premier thème spécifique à chaque temps et quatre thèmes récurrents que l'on retrouve dans les trois temps. Les quatre premiers thèmes du guide permettent d'établir le contexte dans lequel les décisions d'évaluation ont été prises tandis que le dernier thème amène l'enseignant à s'exprimer sur les sources d'information qu'il a utilisées pour répondre au questionnaire pour chacun des textes. Le guide d'entretien a été développé au moyen des différents concepts recensés dans le cadre conceptuel, du contenu du curriculum de français (MÉO, 2005) et des indicateurs de la qualité de la régulation de l'enseignement qui seront abordés dans l'analyse de données. Avant de s'entretenir individuellement avec l'enseignant, la chercheuse prenait connaissance de ses réponses aux questionnaires et s'en servait pour alimenter le questionnement du guide.

Des explications et des justifications ont été sollicitées tout au long de l'entretien au moyen des questions du guide et de questions complémentaires centrées sur les propos de

l'enseignant. L'entretien donnait également l'occasion à l'enseignant de porter un jugement d'évaluation sur la qualité de ses décisions et de le justifier. Au bout du compte, il a donné accès aux représentations de l'enseignant quant à l'évaluation formative et a permis de reconstruire sa démarche d'évaluation formative par rapport aux textes rédigés par les élèves. Ces données secondaires ont apporté à l'analyse des données primaires issues du questionnaire une base plus large d'interprétation.

Tableau 4. Thèmes abordés à chacun des trois temps de la recherche

1 <sup>er</sup> temps de la recherche	2 <sup>e</sup> temps de la recherche	3 <sup>e</sup> temps de la recherche
1. Parcours professionnel de l'enseignant;	1. Lecture du chapitre 5 de la politique <i>Faire croître le succès</i> et l'objectif d'apprentissage professionnel ciblé;	1. Expérimentation du cahier d'activités;
2. Représentation de l'évaluation formative de l'enseignant; 3. Stratégies d'enseignement et d'apprentissage relatives à la rédaction du texte; 4. Tâche d'écriture pour faire la collecte d'information sur l'apprentissage; 5. Jugements, décisions d'évaluation et rétroaction relatifs à chacun des textes d'écriture.		

La durée des entretiens variait de 60 à 90 minutes et les enseignants ont reçu une copie électronique du guide d'entretien quelques jours avant l'entretien rétrospectif pour leur permettre de se familiariser au préalable avec les thèmes et les questions qui seraient abordés.

### 3.7.3 Observation directe de la rencontre de collaboration

L'intention de la rencontre de collaboration entre les deux enseignants était de les inciter à réfléchir conjointement à leurs décisions individuelles d'évaluation dans le but d'en construire un sens partagé et d'en renforcer la qualité. Les objectifs de cette collaboration étaient réitérés par la chercheuse avant chaque rencontre, à savoir d'arriver à un consensus sur les réponses aux six questions du questionnaire pour chacun des quatre textes d'élèves et de prendre en note les réponses résultant de ce consensus à mesure que progressait la discussion. De plus, la chercheuse a expliqué aux enseignants que pour chaque question, ils pouvaient décider conjointement :

- de conserver la réponse intégrale de l'un ou de l'autre enseignant;

- de conserver la réponse de l'un ou de l'autre enseignant et d'y apporter de nouveaux éléments;
- d'amalgamer certains éléments de réponse de l'un et de l'autre enseignant;
- d'amalgamer certains éléments de réponse de l'un et de l'autre enseignant et d'y apporter de nouveaux éléments;
- de ne conserver aucune réponse de l'un ou de l'autre enseignant et d'en coconstruire une nouvelle.

À la fin de cette rencontre, les enseignants devaient remettre à la chercheuse les réponses aux six questions du questionnaire qu'ils avaient convenu de donner pour les quatre textes d'écriture.

Bien que la chercheuse ait été présente lors de la collaboration, son rôle se limitait à observer les interactions, à prendre des notes au moyen d'une grille d'observation (annexe 3), à répondre aux questions des enseignants s'il y en avait, et, au besoin, à rappeler les objectifs à atteindre; ce sont les enseignants qui géraient eux-mêmes le processus de collaboration. La grille d'observation de la collaboration a été conçue premièrement, pour conserver des traces des interactions entre les enseignants qui ne pouvaient être décelées par l'enregistrement audio et deuxièmement, pour dégager les informations pertinentes qui seraient subséquemment abordées lors de l'entretien semi-dirigé en dyade. À l'occasion, les comportements non verbaux des enseignants ont été abordés avec eux lors de l'entretien individuel rétrospectif subséquent afin de mieux les comprendre et de s'assurer du bien-être de tous. La grille d'observation, inspirée du guide *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire* (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010), permettait de consigner trois types de renseignements prédéterminés : la chercheuse pouvait ainsi centrer son attention sur les interactions qui ne pouvaient être entendues, à savoir, 1) l'atmosphère de travail et, 2) les comportements non verbaux (p. ex. : expressions faciales, langage corporel). Une troisième section permettait de prendre en notes les commentaires des enseignants qui feraient l'objet d'un questionnement lors de l'entretien semi-dirigé en dyade et de les retrouver rapidement. La durée de la rencontre de collaboration variait généralement entre 45 et 75 minutes.

#### **3.7.4 Entretien semi-dirigé en dyade**

L'intention de l'entretien semi-dirigé en dyade était de donner l'occasion aux enseignants de reconstruire leurs décisions d'évaluation conjointes qu'ils avaient convenu de prendre

lors de la rencontre de collaboration. Son principal intérêt était de faire émerger les raisonnements implicites de chaque enseignant et de favoriser une négociation continue de leurs décisions d'évaluation. Comme pour l'entretien rétrospectif, l'entretien en dyade cherchait à amener les enseignants à révéler les sources d'information qui avaient guidé leurs décisions conjointes d'évaluation.

Comme mentionné auparavant, lors de la rencontre de collaboration, la chercheuse a consigné les commentaires qui nécessitaient des éclaircissements ou davantage d'explications dans la grille d'observation et préparait certaines des questions de l'entretien en dyade à partir du discours des enseignants. Par ailleurs, comme cet entretien se déroulait au lendemain de la rencontre de collaboration, elle avait eu le temps de transcrire les propos des enseignants de l'entretien individuel rétrospectif et de la collaboration afin de rédiger les questions à poser. Pour cet entretien en dyade, la chercheuse disposait également d'un guide conçu pour guider les échanges entre les enseignants et la chercheuse. On y reprenait les questions du guide de l'entretien individuel rétrospectif relatives aux jugements et aux décisions d'évaluation auxquelles s'ajoutaient les questions préparées par la chercheuse suite à l'observation de la rencontre de collaboration. La durée de l'entretien en dyade variait généralement entre 45 et 60 minutes.

### **3.7.5 Journal de bord de la chercheuse**

Le journal de bord est un instrument qui favorise la réflexivité du chercheur et permet de décrire et de justifier les décisions prises tout au long de la recherche. Par ailleurs, il est fréquemment mentionné comme stratégie pour soutenir la rigueur scientifique (Baribeau, 2005; Savoie-Zajc, 2011). En effet, la tenue d'un journal de bord soutient la prise de distance du chercheur par rapport à sa recherche dans le but de mieux comprendre sa subjectivité. Lors de l'analyse de données, il permet « de reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 145).

Dans le contexte de cette recherche, il s'agissait de faire état de certains éléments obligatoires (p. ex. : notes de terrain après chaque rencontre avec les enseignants) tandis que d'autres entrées étaient libres et spontanées. Ainsi, au moyen des notes de terrain, la chercheuse pouvait décrire la dynamique des rencontres (p. ex. : ouverture, confiance des enseignants) et ce qui s'est passé. Les entrées libres étaient des notes théoriques (p. ex. : concepts théoriques qui viennent à l'esprit), méthodologiques (p. ex. : prises de conscience

sur le déroulement de la recherche) et personnelles (p. ex. : sentiments, émotions). C'est ainsi que l'instrument devient la « mémoire vive de la recherche » (Baribeau, 2005).

### **3.8 Validation des instruments**

#### **3.8.1 Validation des outils de collecte de données**

Le questionnaire, les divers guides d'entretien ainsi que la grille d'observation de la collaboration ont été validés avant leur utilisation au moyen d'une mise à l'essai effectuée auprès de deux enseignants ne participant pas à la recherche. Ceux-ci satisfaisaient à la plupart des critères de sélection sans toutefois exercer dans la même école. Le premier essai des instruments qui a eu lieu au mois de septembre 2013 a permis de recueillir des données qui ont eu pour effet de les améliorer. Les deux enseignants qui se sont prêtés à la mise à l'essai ont suivi le déroulement du premier temps de la recherche comme prévu, mais ils ont également eu l'occasion de se prononcer sur divers aspects des outils de collecte de données, entre autres, la formulation des questions et le déroulement des entretiens et de la rencontre de collaboration. L'intention était de vérifier leur compréhension des questions, d'éliminer les problèmes d'interprétation et de préciser les ambiguïtés. Par exemple, pour eux, le terme « réguler » utilisé dans le questionnaire n'était pas clair. Ils ont en effet indiqué que le terme n'était pas bien connu des enseignants et ont suggéré plutôt l'emploi du terme « ajuster », qui leur semblait mieux convenir. Toutes leurs idées et leurs suggestions ont été prises en note. À la suite de ce premier essai, les données recueillies ont également été analysées par la chercheuse dans le but de vérifier la pertinence de la méthode et de l'ajuster au besoin. Les versions corrigées du questionnaire, des guides d'entretiens et de la grille d'observation de la collaboration ont été réutilisées auprès des mêmes enseignants en octobre 2013 pour vérifier la pertinence des changements. Les données recueillies dans le cadre de la mise à l'essai n'ont pas été utilisées aux fins de la recherche.

#### **3.8.2 Validation des tâches d'écriture des enseignants**

Dans l'étude de Heritage *et al.* (2009), les enseignants devaient se prononcer sur des travaux d'élèves qu'ils ne connaissaient pas et qui avaient été obtenus à partir de tâches d'évaluation qu'ils n'avaient pas eux-mêmes conçues. Alors que cette étude montre que la composante de l'évaluation formative la plus difficile pour l'enseignant réside dans sa

capacité à prendre des décisions d'évaluation, ces résultats demandent à être vérifiés dans un contexte où les enseignants connaissent les élèves et où ils ont eux-mêmes conçu les tâches. Dans la présente recherche, les enseignants ont élaboré les tâches d'écriture à partir desquelles les élèves de leur classe rédigeaient un texte. Ce choix méthodologique permet non seulement de vérifier et d'approfondir les résultats de l'étude de Heritage *et al.* (2009), mais également de tenir compte de la réalité du terrain. L'élaboration des tâches d'écriture par les enseignants soulève toutefois de nouvelles questions, notamment les suivantes. Dans quelle mesure la tâche d'écriture permet-elle à :

- l'élève de démontrer ses connaissances et ses compétences en écriture par rapport aux exigences du curriculum?
- l'enseignant de planifier des interventions régulatrices pour soutenir la progression de l'apprentissage de l'élève en écriture?
- l'enseignant de fournir à l'élève une rétroaction constructive en écriture?

Pour répondre à ces questions, deux experts, l'un en évaluation, l'autre en écriture, ont fait individuellement une lecture didactique des tâches d'écriture élaborées par les enseignants au cours du troisième temps de la recherche et se sont prononcés par écrit sur les trois questions ci-dessus. Ces experts étaient Linda Allal<sup>3</sup> et Athanase Simbagoye<sup>4</sup>.

Le recrutement des experts s'est fait de façon itérative. D'abord, le directeur de thèse, la chercheuse ainsi qu'un membre du comité de thèse ont identifié des noms de chercheurs francophones, reconnus dans le domaine de l'évaluation et/ou de l'écriture et ayant une connaissance du curriculum de l'Ontario. Ils ont ensuite sollicité leur appui en leur fournissant une description sommaire des objectifs de l'analyse à faire. Il est important de souligner que le bassin d'experts qui satisfaisaient aux conditions exigées était très limité et bien que cinq chercheurs aient été approchés seulement deux d'entre eux étaient disponibles et détenaient des expertises complémentaires pour effectuer le travail. Alors que Linda Allal est une proche collaboratrice du directeur de thèse et que Athanase

---

<sup>3</sup> Linda Allal est titulaire d'un Ph. D. en psychologie de l'éducation de l'Université du Michigan et professeure émérite en sciences de l'éducation à la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Genève depuis 2006. Elle est l'auteure de nombreuses publications scientifiques parues tant en français qu'en anglais tout au long de sa carrière de plus de 33 ans dans le domaine de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation en situation scolaire.

<sup>4</sup> Athanase Simbagoye est titulaire d'un Ph.D. en didactique du français de l'Université de Montréal. Il est présentement professeur agrégé à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne à Sudbury. Il a publié plusieurs travaux scientifiques dans le domaine de l'écriture.

Simbagoye est un collègue de travail de la chercheuse, leur analyse des tâches d'écriture a été effectuée de façon objective et indépendante.

La chercheuse a fourni aux deux experts un dossier qu'elle avait préparé et qui expliquait les grandes lignes de la recherche, les exigences du curriculum de français en Ontario en écriture, les objectifs de l'analyse des tâches d'écriture et les questions auxquelles ils devaient répondre. Ils pouvaient également communiquer directement avec la chercheuse s'ils avaient des questions et ont chacun fourni leurs avis par écrit sur la qualité des tâches d'écriture. Le tableau 5 résume leurs propos par rapport aux tâches d'écriture élaborées par les six enseignants qui ont participé à la recherche, notamment Mireille, Luc, Céline, Lorraine, Denis et Josée.

Tableau 5. Résultats sommaires de la lecture didactique des tâches par les experts

Aspects des tâches d'écriture analysés par les spécialistes	Dyade 1		Dyade 2		Dyade 3	
	Mireille	Luc	Céline	Lorraine	Denis	Josée
La tâche d'écriture s'aligne sur les exigences prescrites par le curriculum.	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	En partie
La tâche d'écriture est pertinente et clairement présentée.	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Les outils fournis aux élèves guident les différentes étapes du processus d'écriture.	Oui	En partie	Oui	Oui	En partie	Non
La tâche d'écriture fournit des indications qui peuvent guider les décisions d'évaluation.	Oui	En partie	Oui	Oui	Non	En partie
La tâche d'écriture fournit des indications qui peuvent assurer une rétroaction constructive.	Oui	En partie	Oui	Oui	Non	Non

Au regard des tâches d'écriture que Mireille, Céline et Lorraine ont développées, les experts étaient tous les deux d'avis que celles-ci permettaient aux élèves de démontrer leurs connaissances et leurs compétences par rapport au curriculum en écriture et à l'enseignant de prendre des décisions d'évaluation qui pouvaient soutenir la progression de l'apprentissage des élèves. Après avoir analysé la tâche d'écriture de Mireille, Allal indique que les fiches que l'enseignante a élaborées pour soutenir les étapes de préécriture et de révision « fournissent de nombreuses indications intéressantes qui peuvent guider des

*décisions d'évaluation* concernant les prochaines étapes d'écriture et assurer une *rétroaction* constructive, différenciée en fonction des difficultés rencontrées par l'élève. ». Au sujet de la tâche d'écriture de Lorraine, Simbagoye constate que « Cette activité est très bien planifiée. Les directives de la tâche touchent aux différentes composantes du processus d'écriture d'un récit de science-fiction et les référentiels sont pertinents et sont très bien présentés. ». En ce qui concerne la tâche d'écriture de Céline, Allal souligne que les outils utilisés aux étapes de pré écriture et de révision « soutiennent aussi une démarche approfondie d'autorégulation de la part de l'élève », mais fait remarquer qu'il aurait été utile d'inclure la *rétroaction* par les pairs.

Au regard des tâches d'écriture que Denis et Josée ont élaborées, les deux experts estimaient que celles-ci ne permettaient que très faiblement aux élèves de démontrer leurs connaissances et leurs compétences par rapport au curriculum en écriture et à l'enseignant de prendre des décisions d'évaluation éclairées qui pouvaient soutenir la progression de l'apprentissage. En effet, par rapport à la tâche d'écriture de Denis, Simbagoye constate que « D'un point de vue didactique, cette activité ne peut en aucun cas générer des apprentissages nouveaux en termes de progression didactique et en contexte de résolution de problème à l'écrit. ». Pour sa part, Allal rajoute ceci :

Les deux grilles [de la tâche d'écriture] élaborées par l'enseignant pourraient éventuellement, selon l'utilisation qui en est faite, fournir quelques indications pour la suite des activités d'écriture, mais elles ne constituent pas (ni par leur structure ni par leur contenu) des outils de qualité optimale pour des *décisions d'évaluation* concernant les prochaines étapes d'écriture et pour fournir à l'élève une *rétroaction* constructive et précise.

Quant à la tâche d'écriture que Josée a administrée aux élèves, Allal souligne que :

La grille [de la tâche d'écriture] pourrait donner quelques indications générales pour des *décisions d'évaluation* concernant les prochaines étapes d'écriture, mais n'est pas conçue pour fournir à l'élève une *rétroaction* constructive et bien étayée.

Simbagoye ajoute quant à lui que le genre de texte retenu pour l'activité d'écriture ne figure pas parmi les textes prescrits dans le curriculum.

C'est au regard de la tâche d'écriture de Luc que les opinions des deux experts étaient plus partagées. En effet, alors que l'expert en évaluation était de l'avis que les outils que l'enseignant avait fournis aux élèves ne soutenaient que faiblement la régulation des

démarches de l'élève, l'expert en écriture a conclu que la tâche d'écriture dans son ensemble était relativement bien planifiée et que les directives touchaient aux différentes composantes du processus d'écriture. Ce dernier a toutefois ajouté que les référentiels étaient sommaires et ne guidaient que faiblement les élèves dans la démarche d'écriture. Les résultats de la lecture didactique qu'ont faite les deux experts des tâches d'écriture élaborées par les enseignants ont éclairé la décision de la chercheuse quant à la sélection des cas à étudier pour la présente recherche. Il est ainsi apparu pertinent de ne pas poursuivre l'analyse des cas de la dyade de Denis et de Josée, et de se concentrer sur les quatre autres enseignants qui offriraient une étude de cas plus informative.

### **3.9 Calendrier des rencontres avec les enseignants**

Les rencontres avec les enseignants de chaque dyade suivaient généralement l'horaire suivant :

- Jour 1 : Entretiens individuels rétrospectifs semi-dirigés avec chaque enseignant;
- Jour 2 : Rencontre de collaboration;
- Jour 3 : Entretien semi-dirigé en dyade.

Pour établir le calendrier des rencontres, la chercheuse adressait un courriel commun aux enseignants de chaque dyade, leur demandant d'indiquer leur disponibilité du lundi au jeudi après les heures de classe, sur deux semaines données. Elle établissait ensuite le calendrier en conséquence, puis confirmait les heures et les dates des rencontres à chaque dyade. Toutes ces rencontres étaient fixées après les heures d'école afin de ne pas perturber les activités de la classe. Elles avaient généralement lieu dans la salle de classe de l'un des enseignants ou dans une autre salle réservée à cet effet.

### **3.10 Traitement et analyse des données**

Pour chacun des trois temps de la recherche, les données recueillies pour chaque enseignant comprenaient :

- les deux textes d'écriture des élèves;
- les réponses individuelles initiales au questionnaire portant sur les deux textes des élèves de sa classe;
- la transcription de l'entretien individuel rétrospectif semi-dirigé;
- la transcription de la rencontre de collaboration entre l'enseignant et son collègue portant, entre autres, sur les deux textes des élèves de sa classe;
- les réponses conjointes des enseignants au questionnaire portant sur les deux textes des élèves de sa classe;

- la transcription de l'entretien semi-dirigé en dyade portant, entre autres, sur les deux textes des élèves de sa classe.

La chercheuse a procédé à la transcription verbatim des entretiens et de la séance de collaboration immédiatement après la rencontre, et ce, en utilisant un protocole de transcription. Elle a ensuite soumis à chaque enseignant la transcription relative à sa participation aux fins de vérification. Cela leur a permis d'y apporter les ajustements nécessaires, surtout lorsque l'enregistrement n'était pas clair. Lors du traitement des données, les noms des enseignants ont été remplacés par des noms fictifs et ceux des élèves, par des chiffres afin de conserver l'anonymat. D'autre part, toute information contenue dans les verbatims ou dans les textes des élèves qui pouvaient identifier l'enseignante, l'élève, l'école ou la région a été supprimée.

Parmi les différentes techniques d'analyse de données possibles, l'analyse par résumé (Gavard-Perret, Goteland, Haon et Jolibert, 2012) et l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) soutenue de l'analyse par indicateurs ont été privilégiées puisqu'elles permettent de répondre à la question de la recherche et d'atteindre les objectifs. Comme Bardin (1989) l'indique : « Il faut savoir pourquoi on analyse et l'explicitier, pour savoir comment analyser. » (p. 134).

Le traitement des données a été effectué de façon manuelle; aucun logiciel d'analyse n'a été utilisé. Comme la plupart des codes avaient été déterminés au préalable, la lecture du matériel s'est effectuée à l'écran d'ordinateur en utilisant le surligneur et la fonction « commentaire » de Microsoft Word pour indiquer le code attribué. Une fois que le matériel a été lu et relu à quelques reprises, les passages surlignés ainsi que les commentaires ont été copiés dans des tableaux comme on retrouve à l'annexe 7.

Alors que le journal de bord était également un outil de collecte de données, celles-ci n'ont pas été codées. Le journal a été relu en entier pendant le processus de traitement et d'analyse et la chercheuse a pu déterminer qu'il ne contenait aucune donnée additionnelle qui ne se retrouvait pas déjà dans le corpus de données existantes.

### **3.10.1 Analyse des données contextuelles de l'entretien individuel rétrospectif**

En plus des données relatives aux jugements et aux décisions d'évaluation de l'enseignant, l'entretien individuel rétrospectif comprenait les propos de l'enseignant au regard des thèmes suivants :

- son parcours professionnel (1<sup>er</sup> temps de la recherche);
- sa représentation de l'évaluation formative (1<sup>er</sup> temps de la recherche);
- sa représentation des pratiques pédagogiques préconisées dans la politique provinciale en matière d'évaluation et l'objectif d'apprentissage professionnel ciblé après la lecture de celle-ci (2<sup>e</sup> temps de la recherche);
- l'expérience de l'enseignant en lien avec l'usage du cahier d'activités (3<sup>e</sup> temps de la recherche);
- les stratégies d'enseignement déployées pour soutenir l'apprentissage des élèves relatives au genre de texte choisi (trois temps de la recherche);
- la tâche d'écriture destinée à la collecte d'information sur l'apprentissage (trois temps de la recherche).

L'analyse de ces données avait pour but de fournir le contexte entourant le texte que les élèves ont rédigé. La technique d'analyse qui a été privilégiée pour ces données contextuelles revient à l'analyse de données par résumé (Gavard-Perret *et al.*, 2012) où la chercheure a suivi les étapes suivantes :

1. la préanalyse : la préparation du matériel relatif à chaque thème et la lecture flottante pour prendre connaissance du contenu du texte;
2. l'exploitation du matériel : le repérage des idées principales du texte et l'extraction des citations textuelles ou des portions de texte qui illustrent l'essence des idées de l'enseignant;
3. le traitement, l'interprétation et l'inférence : la rédaction du résumé du texte entrecoupé des passages retenus et la vérification du résumé.

Afin d'assurer la fiabilité de son analyse, la chercheure a reconstruit l'ensemble des données relatives à chaque enseignant jusqu'au repérage des idées principales à deux reprises, à six mois d'intervalle l'une de l'autre.

### **3.10.2 Analyse de données relative à la collaboration**

La transcription du dialogue entre les enseignants lors de la rencontre de collaboration a été codée afin de mieux comprendre la dynamique interactionnelle entre les deux enseignants et de la décrire. Le système de codage utilisé pour faire l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) a été élaboré à partir d'un codage fermé semblable à celui utilisé dans le contexte d'une recherche sur l'interaction entre élèves lors de la révision de textes en dyades (Allal *et al.*, 2005). Appliqué à la collaboration entre enseignants, ce système fournit les trois catégories suivantes :

- **l'accord (A)** : L'accord sert à décrire l'acceptation par un enseignant de la proposition de réponse de son collègue ou de l'ajustement d'une réponse : un

enseignant propose une réponse au questionnaire ou un ajustement à une réponse et l'autre exprime son accord.

- **le désaccord (D)** : Le désaccord sert à décrire la non-acceptation par un enseignant de la proposition de réponse de son collègue ou de l'ajustement d'une réponse : un enseignant propose une réponse au questionnaire ou un ajustement à une réponse et l'autre exprime son désaccord.
- **la coconstruction (CC)** : La coconstruction sert à décrire la participation des deux enseignants à l'élaboration d'une nouvelle réponse au questionnaire ou d'une réponse ajustée : pour faire suite à un accord (A) ou à un désaccord (D), un enseignant propose d'ajuster une réponse (p. ex. : de substituer, de combiner, d'ajouter, de modifier ou d'éliminer une partie de la réponse) pour l'améliorer et l'ajustement est éventuellement accepté comme réponse au questionnaire (A). Chaque nouvelle réponse ou ajustement suggéré par l'un ou l'autre des enseignants qui est éventuellement accepté représente une coconstruction (CC).

La transcription de la rencontre de collaboration a d'abord été découpée en séquences de négociation. Ce découpage s'appuyait sur les six questions du questionnaire, puis sur les éléments abordés dans chaque question. Chaque séquence de négociation a ensuite été codée au moyen des mots, des phrases et des passages indiquant l'accord (A), le désaccord (D) ou la coconstruction (CC). Le tableau 6 fournit un exemple des codes attribués à une séquence de négociation d'une rencontre de collaboration.

Tableau 6. Exemple des codes attribués à des séquences de négociation

Séquences de négociation	Codage
<p>Mireille : <i>Ça c'est le référentiel qui donne les caractéristiques de la lettre de renseignements. Puis ça c'est un référentiel qui leur donnait différentes formes de salutations. Comme « Veuillez agréer... » là. Ça ils avaient beaucoup de difficulté avec la salutation formelle. Puis, ça c'est le référentiel pour les phrases interrogatives. Ça c'est le référentiel qui comparait une lettre de demande de renseignements et une lettre d'amitié. Après qu'ils ont écrit leur première lettre, il y en avait plein qui avait écrit une lettre d'amitié, alors je leur ai donné... (Luc rit). Quoi?</i></p> <p>Luc : <i>C'est des vraiment bons documents, mais c'est beaucoup. Ils n'auront pas ça l'année prochaine, en tout cas. J'écris des notes au tableau, mais je ne fais pas des référentiels pour eux. Tu fais tout ça toi?</i></p>	D

Séquences de négociation	Codage
<p>Mireille : <i>Oui (les deux rient). Je veux leur donner des choses faciles à utiliser, tu sais. Des notes, ce n'est pas toujours facile. Tu cherches, tu cherches. Mais là, un référentiel, c'est là, boum. Tu l'as. Les caractéristiques, c'est là.</i></p> <p>Luc : <i>Oui, mais ils en ont combien là? Trouve-le ton référentiel toi. Tu cherches, tu cherches là, mais tu en as dix, c'est lequel?</i></p> <p>Mireille : <i>Oui, je sais c'est beaucoup. En plus, ils ne s'en servent pas vraiment alors ça ne donne pas grand-chose. C'est dans le cartable. Il faut qu'ils le trouvent... Puis il faut qu'ils se souviennent qu'ils ont ça aussi. Ça ne marche pas vraiment comme c'est là.</i></p>	<p>D</p> <p>A</p>
<p>Luc : <i>Il faudrait que ce soit eux qui les fassent parce que là c'est toi qui fais tout l'ouvrage. Puis il faudrait que ce soit devant eux comme au tableau ou sur le pupitre pour que ça marche, tu sais, tout le temps. Pas dans le cartable... Comme un napperon...</i></p> <p>Mireille : <i>Oui, puis je pourrais utiliser les grandes feuilles puis faire des cases, comme 8 cases. Puis ils les remplissent à mesure. C'est bon ça. Comme tu enseignes les caractéristiques, puis là ils remplissent la petite case.</i></p> <p>Luc : <i>Oui, même moi je ferais ça. (Les deux rient)...</i></p>	<p>CC</p>

Une fois ce codage terminé, la chercheuse a effectué un traitement statistique des codes (L'Écuyer, 1987) pour chaque question du questionnaire. Elle a pour cela dressé un tableau du taux d'accord, de désaccord et de coconstruction (Tableau 7) en faisant le compte du nombre de codes dans chacune des trois catégories par rapport aux questions relatives aux jugements d'évaluation et celles relatives aux décisions d'évaluation. Le tableau fait ressortir ainsi le taux d'accord, de désaccord et de coconstruction entre les deux enseignants et fournit une vue d'ensemble des échanges qui ont eu lieu pendant la rencontre de collaboration. C'est dans cette optique que l'on peut analyser la dynamique interactionnelle entre les enseignants.

Tableau 7. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration

	Accord	Désaccord	Coconstruction
Jugements d'évaluation			
Décisions d'évaluation			
Jugements et décisions d'évaluation			

Afin d'assurer la fiabilité du codage, la chercheuse a codé la transcription des rencontres de collaboration à deux reprises, à six mois d'intervalle l'une de l'autre, une opération appelée le double codage intracodeur (Van der Maren, 1995). L'ensemble des verbatims des rencontres de collaboration a été recodé. Le calcul de la fiabilité intracodeur (nombre

total d'accords/nombre total d'accords+désaccords) s'élevait à 92 %, soit un degré de fiabilité se situant dans les normes suggérées par Miles et Huberman (2003).

### **3.10.3 Codage initial de la régulation de l'enseignement**

Le codage des données relatives à la régulation de l'enseignement s'est d'abord effectué à partir des réponses de chaque enseignant aux questions 4 et 5 du questionnaire :

4. Quelle est la prochaine étape d'apprentissage en écriture pour cet élève?
5. Comment ajusteriez-vous votre enseignement pour soutenir la ou les prochaines étapes d'apprentissage de cet élève?

La réponse initiale de l'enseignant à ces questions a été découpée afin de distinguer les différentes prochaines étapes d'apprentissage identifiées et les différentes régulations de l'enseignement envisagées par l'enseignant au moyen d'un codage numéroté (p. ex. : PÉA1, PÉA2 ou RE1, RE2) selon le nombre de prochaines étapes d'apprentissage et d'interventions qu'il avait prévu. Ensuite, l'entretien individuel rétrospectif de l'enseignant a été relu afin d'associer aux réponses du questionnaire, ses propos par rapport à chacune des prochaines étapes d'apprentissage (Q4) et des régulations de l'enseignement (Q5). Les réponses élaborées conjointement par les enseignants ont été codées et traitées de la même façon à partir de leurs propos lors de la rencontre de collaboration et de l'entretien en dyade.

### **3.10.4 Analyse de la qualité de la régulation de l'enseignement**

#### **3.10.4.1 Indicateurs de la qualité de la régulation de l'enseignement**

Une série de sept indicateurs a été proposée pour faire l'analyse de la qualité de la régulation de l'enseignement. Quatre d'entre eux permettent de déterminer s'il y a effectivement eu régulation de l'enseignement. Pour cela, il faut d'abord :

- un objectif d'apprentissage précis;
- une nouvelle intervention ou, du moins, une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial (Mottier Lopez, 2012) qui informe l'élève de la façon de procéder pour ajuster son texte;
- un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair) (Allal, 2011);
- une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse (Allal, 2010; Laveault, 2006).

Par ailleurs, même s'il y a régulation de l'enseignement, d'autres conditions s'imposent pour en assurer la qualité. En effet, l'intervention régulatrice doit tenir compte de la réalité

et des contraintes de la salle de classe ainsi que des capacités d'apprentissage de l'élève. D'autre part, bien que l'intention de toute régulation de l'enseignement soit de soutenir l'apprentissage, elle ne peut s'y limiter sinon, l'élève ne sera jamais en mesure de s'autoréguler. Pour mettre en place les conditions nécessaires à l'autorégulation, la régulation de l'enseignement doit viser au moins une des intentions additionnelles suivantes :

- habiliter l'élève à mieux comprendre le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);
- habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);
- habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).

Ce sont donc les sept indicateurs (Tableau 8) que l'on vient de décrire qui ont permis de faire l'analyse de chaque régulation initiale et conjointe de l'enseignement afin d'en déterminer la qualité.

Tableau 8. Indicateurs de la qualité de la régulation de l'enseignement

<p>La régulation de l'enseignement :</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. vise un objectif précis.</li><li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li><li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li><li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li><li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps disponible);</li><li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li><li>7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li></ol>
---

### 3.10.4.3 Analyse de la qualité des régulations de l'enseignement

Le codage relatif à la régulation de l'enseignement s'est effectué en deux étapes. Il fallait d'abord regrouper toutes les données relatives à chaque régulation que l'enseignant avait prévue pour chaque élève. Bien que les prochaines étapes d'apprentissage et la régulation de l'enseignement prévues pour l'élève par l'enseignant se retrouvent dans le questionnaire, les entretiens et la séance de collaboration comprenaient en plus les propos de l'enseignant à leur égard.

Une fois que les données par rapport à chaque régulation de l'enseignant ont été repérées dans les transcriptions des entretiens, elles ont été regroupées sur des feuilles grand format (annexe 7) afin d'avoir en un coup d'œil toutes les données par rapport à chaque régulation. La chercheuse ainsi qu'un autre individu qualifié<sup>5</sup> avaient ainsi accès à toutes les données nécessaires par rapport à chaque régulation prévue par l'enseignant en un coup d'œil pour effectuer le codage par rapport aux indicateurs de qualité. Ce codage initial s'est appuyé sur les sept indicateurs. L'annexe 5 fournit les différentes catégories et sous-catégories utilisées pour ce codage et l'annexe 6, les définitions. Il s'agissait ici de faire un choix binaire (oui/non) selon que l'indicateur s'appliquait ou pas à la régulation de l'enseignement.

Afin d'explicitier chacun des indicateurs et de permettre à plus d'une personne de réaliser le codage, la chercheuse a élaboré une grille d'analyse. Il comprenait l'indicateur, une définition et des exemples de codage. Chaque codeur attribuait un code (oui/non) à chaque régulation de l'enseignement, et ce, pour chaque indicateur, de même qu'il fournissait une justification pour expliciter son raisonnement.

Pour garantir l'objectivité de l'analyse des données, une vérification intercodeurs a eu lieu selon les normes fixées par Miles et Huberman (2003). La chercheuse a d'abord codé un échantillon du matériel relatif à deux enseignants à deux reprises, à deux mois d'intervalle. La grille d'analyse a ensuite été revue et corrigée selon le besoin. Les codeurs, c'est-à-dire la chercheuse et une autre personne qualifiée, ont ensuite travaillé séparément sur

---

<sup>5</sup> La tâche du deuxième codeur a été confiée à deux personnes qualifiées qui se sont réparti la tâche, en l'occurrence deux enseignants chevronnés faisant leur maîtrise en éducation. Le premier a grandement contribué à l'élaboration du guide et du cahier d'activités dont il est question dans la présente recherche et a été assistant à la recherche dans un projet sur la rétroaction par les pairs. Le deuxième avait déjà fait le codage de rétroaction d'élèves à partir du même système de codage que celui employé pour cette recherche et la grille d'analyse lui était donc familière.

l'ensemble du corpus de données. Le taux d'accord entre les codeurs était de 95 % et les différends ont été résolus par consensus, par l'intermédiaire d'une analyse conjointe du matériel.

### **3.10.5 Rétroaction**

Les rétroactions que chaque enseignant a élaborées dans le contexte de la dernière question du questionnaire – 6. Quelle rétroaction offririez-vous à cet élève pour soutenir la ou les prochaines étapes d'apprentissage? – ont été codées à l'aide de la typologie de Hattie et Timperley (2007), ensuite reprise par Brookhart (2010).

Ces chercheurs stipulent, par exemple, que les élèves prêtent moins attention à une rétroaction qui comprend des éléments critiques comme une note ou un commentaire évaluatif, et qu'ils ont l'impression de mieux contrôler leur apprentissage lorsque le commentaire est descriptif et demeure positif. Hattie et Timperley (2007) insistent également sur le fait que, pour être efficace, la rétroaction doit être exprimée de façon précise, dans un langage que l'élève peut comprendre, et qu'elle doit lui indiquer quelles sont les forces et les faiblesses de son travail ainsi que les stratégies qu'il peut mettre en place pour s'améliorer. Par ailleurs, Hattie et Timperley (2007) et Brookhart (2010) soulignent que le commentaire doit s'harmoniser avec les capacités de l'élève (p. ex. : autonomie, habiletés, motivation).

Comme pour la régulation de l'enseignement, le codage relatif à la rétroaction s'est effectué en deux étapes. Il fallait d'abord regrouper toutes les données relatives à chaque rétroaction que l'enseignant avait prévue pour chaque élève. Bien que la rétroaction prévue pour l'élève se retrouve dans le questionnaire, les entretiens et la séance de collaboration comprenaient en plus les propos de l'enseignant à cet égard.

Une fois que les données par rapport à chaque rétroaction ont été repérées dans les transcriptions, elles ont été regroupées sur des feuilles grand format. La chercheuse ainsi qu'un autre individu qualifié avaient ainsi accès à toutes les données nécessaires par rapport à chaque rétroaction prévue par l'enseignant en un coup d'œil pour effectuer le codage.

La qualité des commentaires a d'abord été déterminée en faisant le compte des unités qui composaient le commentaire de l'enseignant, notamment le nombre de forces, de faiblesses, de stratégies d'amélioration, de ressources matérielles et de ressources humaines mentionnées.

Les rétroactions des enseignants ont également été analysées en termes :

- a) de la précision des commentaires incluant celle des stratégies d'amélioration suggérées à l'élève;
- b) de l'accessibilité du langage à l'élève;
- c) de l'alignement des faiblesses identifiées et des stratégies d'amélioration suggérées.
- d) du soutien recommandé à l'élève dans la stratégie d'amélioration, notamment une ressource matérielle à utiliser et/ou une ressource humaine à consulter;
- e) de l'ampleur de la rétroaction;
- f) de l'alignement des stratégies d'amélioration sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);
- g) de la mise en place d'une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse.

L'annexe 8 fournit une définition sommaire de chaque code utilisé dans le système de codage des rétroactions des enseignants.

Pour garantir l'objectivité de l'analyse des données des rétroactions, la chercheuse a effectué une vérification intra et intercodeurs, selon les normes fixées par Miles et Huberman (2003). Elle a d'abord codé un échantillon des rétroactions de deux enseignants, et ce, à deux reprises, à deux mois d'intervalle. La grille d'analyse a ensuite été revue et corrigée selon le besoin. Deux codeurs, à savoir la chercheuse et une autre personne qualifiée, ont ensuite travaillé séparément sur l'ensemble des rétroactions des enseignants à l'aide de la grille d'analyse. Leur taux d'accord était de 96 % et ils ont résolu leurs différends par consensus, par l'intermédiaire d'une analyse conjointe du matériel.

### **3.11 Rigueur scientifique de la recherche**

La valeur scientifique d'une recherche est une question qui préoccupe tout chercheur, peu importe sa posture épistémologique. Alors que les critères de scientificité de la recherche postpositiviste sont bien ancrés dans la validité scientifique, ceux de la recherche interprétative relèvent davantage de la rigueur méthodologique (Anadón, 2006; Gohier, 2004; Lincoln, 1995) et des préoccupations d'ordre éthique (Gohier, 2004). Quatre critères liés aux méthodes et aux procédures d'analyse de données ont d'abord été définis pour la recherche interprétative parallèlement à ceux du paradigme postpositiviste. Il s'agit des critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de constance interne (Lincoln et Guba, 1985). On y a rajouté cinq critères relationnels liés à la dynamique interactive et socioconstructiviste de la recherche interprétative afin de tenir compte de la relation

d'interdépendance qui existe entre le chercheur et les enseignants dans la construction de sens. Il s'agit du critère d'équilibre et de quatre critères d'authenticité – ontologique, éducative, catalytique et tactique. L'ensemble de ces critères a été appliqué à la présente recherche au moyen de diverses stratégies dans le but d'en soutenir la valeur globale.

### **3.11.1 Critères méthodologiques**

#### **3.11.1.1 Crédibilité**

Parallèlement à la validité interne qui vise à vérifier la capacité de la recherche postpositiviste à produire des données attribuables à l'intervention plutôt qu'à d'autres phénomènes (Cohen, Manion et Morrison, 2011), le critère de crédibilité consiste à vérifier la congruence entre le sens véhiculé par le sujet et le sens dégagé par le chercheur, notamment dans la collecte, l'interprétation et l'analyse des données (Gohier, 2004, Lincoln et Guba, 1985; Savoie-Zajc, 2011). Il vise à répondre à la question : sommes-nous devant un portrait authentique de ce qui a été observé? Alors que l'engagement prolongé du chercheur sur le terrain (p. ex. : engagement de la chercheuse auprès des enseignants pendant une année scolaire), la triangulation des méthodes et le journal de bord de la chercheuse sont toutes des stratégies qui permettent de soutenir la crédibilité des résultats de la recherche, la vérification du texte par le sujet est considérée par Lincoln et Guba (1985) comme la plus importante stratégie pour établir sa crédibilité. Cette vérification par les enseignants, l'engagement prolongé de la chercheuse auprès des enseignants, le journal de bord ainsi que les descriptions riches et détaillées des méthodes de collecte et d'analyse de données sont les stratégies qui ont été utilisées dans cette recherche pour soutenir la crédibilité.

#### **3.11.1.2 Transférabilité**

Une importante visée du paradigme postpositiviste est de développer et de vérifier des règles généralisables à un grand nombre de contextes différents (Cohen *et al.*, 2011). Il s'agit de la validité externe. En recherche interprétative toutefois, l'échantillon d'étude n'est généralement pas statistiquement représentatif et, par conséquent, les résultats ne mènent pas à des généralisations (Guba, 1981). C'est là qu'intervient le critère de transférabilité, qui vise à déterminer si les conclusions d'une recherche peuvent avoir du sens dans un autre contexte que celui étudié (Gohier, 2004; Pourtois et Desmet, 2007). Sa

responsabilité revient en partie au chercheur qui se doit de fournir des descriptions riches du contexte et de l'échantillon de l'étude, et en partie à l'utilisateur des résultats, qui doit s'interroger sur la pertinence du contexte de la recherche et de la ressemblance à son propre milieu (Savoie-Zajc, 2011).

### **3.11.1.3 Fiabilité**

Alors qu'en recherche postpositiviste, l'objectivité est liée à la neutralité des données observables et mesurables, en recherche interprétative, elle revient à la fiabilité qui vise à démontrer la transparence du chercheur et l'indépendance de ses interprétations par rapport à ses biais (Gohier, 2004; Pourtois et Desmet, 2007). À la base de ce critère « se trouve la *lucidité* du chercheur à l'égard de ses jugements et la reconnaissance de ceux-ci en tant qu'éléments influençant ses analyses et interprétations. » (Mucchielli, 2009, p. 60). Pour soutenir la fiabilité de la recherche, la triangulation s'avère la stratégie la plus utile, notamment la triangulation des observateurs ainsi que la triangulation interne du chercheur (Pourtois et Desmet, 2007). Le chercheur doit démontrer qu'il est conscient de sa subjectivité (Huberman et Miles, 1994) et prendre des mesures pour attester que les résultats émergent des données et non de ses intérêts ou de ses motivations. Il est aussi possible d'avoir recours à plusieurs chercheurs qui peuvent comparer leurs observations et leurs interprétations des données. Dans cette recherche, la vérification intra et intercodeurs a servi à soutenir la fiabilité de l'analyse des données, les divergences entre les codeurs ayant été analysées et résolues par consensus, par l'intermédiaire d'une analyse conjointe du matériel. Par ailleurs, le journal de bord de la chercheuse a aussi servi à mettre en évidence la réflexion sur les biais.

### **3.11.1.4 Constance interne**

Si le critère de fidélité en recherche postpositiviste vise la stabilité et la reproductibilité des résultats (Cohen *et al.*, 2011), il a peu de sens dans un cadre interprétatif où le changement est fondamental. Si la fidélité vise la persistance d'une procédure à procurer la même réponse, la constance interne revient plutôt à « l'indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques » (Gohier, 2004, p. 7). Elle a en effet pour but de fournir un degré d'assurance que les résultats de la recherche n'aient pas été influencés, par exemple, par les instruments utilisés ou par les

conditions de collecte de données (Mucchielli, 2009). Pour la soutenir, on cite de nouveau la triangulation, plus précisément la triangulation des méthodes de collecte de données qui renvoie à l'usage de plus d'un outil pour confirmer les données obtenues. C'est effectivement la stratégie qui a été utilisée dans cette recherche pour soutenir la constance interne. Le questionnaire suivi de l'entretien individuel rétrospectif ou encore le questionnaire conjoint rempli pendant la rencontre de collaboration suivie de l'entretien en dyade ont fourni l'occasion aux enseignants de préciser davantage leur pensée et de mieux comprendre les questions posées dans le questionnaire.

### **3.11.2 Critères relationnels**

#### **3.11.2.1 Équilibre**

L'équilibre consiste à s'assurer que les points de vue de l'ensemble des sujets concernés par la recherche sont exprimés de façon équitable (Denzin et Lincoln, 2000; Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2011). Il sous-entend que le chercheur doit fournir l'occasion, voire convaincre les sujets, d'exprimer leurs idées et en tenir compte, qu'il soit en accord ou en désaccord avec celles-ci. Savoie-Zajc (2011) mentionne que l'équilibre exige une certaine pondération des divers points de vue dans le texte. Selon, Guba et Lincoln (1989), pour qu'il y ait équilibre, il faut utiliser des stratégies telles que la vérification du texte par les sujets, la participation de plus d'un chercheur à toutes les étapes de la recherche et l'engagement prolongé des chercheurs sur le terrain dans le but d'établir des rapports positifs avec les sujets. Dans la présente recherche, les enseignants ont eu l'occasion de valider la transcription des entretiens et d'y apporter des modifications, par exemple en y ajoutant des éléments qu'ils n'avaient pas mentionnés initialement. Par ailleurs, lors des entretiens en dyade, la chercheuse s'est assurée de poser les questions aux deux enseignants l'un à la suite de l'autre, en alternant entre les deux, en personnalisant la question au moyen d'une citation de l'enseignant et en posant des sous-questions s'il était moins loquace.

#### **3.11.2.2 Authenticité ontologique**

L'authenticité ontologique vise à démontrer que les sujets ont amélioré leurs connaissances et élargi leurs représentations à propos de l'objet ou du phénomène à l'étude (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2011). Cette transformation amène les participants à se construire des

représentations plus riches et complexes de la réalité (Gohier, 2004). On peut penser, par exemple, à une entrevue où les sujets sont confrontés à des questions auxquelles ils n'ont jamais pensé et sont obligés de formuler de nouvelles idées pour y répondre. Karsenti et Savoie-Zajc, 2011 suggèrent qu'un moyen de soutenir l'authenticité ontologique revient à fournir l'occasion aux participants de décrire les changements qu'ils ont observés suite à leur participation à la recherche. Dans la présente recherche, les enseignants ont pu témoigner des changements qui se sont opérés sur leur représentation de l'évaluation formative en comparant leurs représentations de l'évaluation formative à chacun des trois temps de la recherche.

### **3.11.2.3 Authenticité éducative**

L'authenticité éducative vise l'approfondissement de la connaissance de soi et une meilleure compréhension des représentations des autres participants (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2011). La recherche oriente premièrement le sujet vers une prise de conscience de sa propre position pour ensuite l'amener à la comparer à celles des autres. L'intention est de faire en sorte que tous les participants acquièrent une compréhension plus riche, plus profonde et plus nuancée de leurs représentations et de celles des autres. La rencontre de collaboration suivie de l'entretien en dyade a été une occasion pour les enseignants à la fois de prendre conscience de ce que représente pour eux l'évaluation formative dans la pratique en la comparant à celle de leur collègue et d'élargir leur perspective sur le soutien à l'apprentissage.

### **3.11.2.4 Authenticité catalytique et tactique**

D'une part, l'authenticité catalytique part des apprentissages suscités par la recherche qui procure l'énergie nécessaire aux participants pour passer à l'action (Gohier, 2004; Savoie-Zajc, 2011). D'autre part, l'authenticité tactique fournit aux participants les outils qui leur permettent notamment de se prendre en main. En effet, la recherche qui aborde un problème authentique en contexte réel et qui fournit aux participants des outils pertinents devient le catalyseur qui peut les inciter à poursuivre l'apprentissage et la réflexion. Depuis la fin de la collecte de données, certains suivis informels ont été faits auprès des enseignants qui ont participé à la recherche dans le but de mieux comprendre l'incidence que leur participation a eue sur leur pratique pédagogique et l'utilité des outils qui leur ont été fournis.

L'annexe 10 fournit dans un tableau les diverses stratégies qui soutiennent la rigueur méthodologique de la présente recherche.

### **3.12 Conditions déontologiques et éthiques du projet de recherche**

La dimension éthique de cette recherche a été encadrée par le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. Le formulaire de demande d'approbation exige de rendre explicite tous les aspects de la recherche, entre autres, le recrutement et la sélection des participants, le respect de leur vie privée et l'obtention de leur consentement libre et éclairé. Les participants à la recherche incluaient les enseignants, les élèves de leurs classes et leurs parents/tuteurs puisque les élèves étaient âgés de moins de 18 ans. Même si les élèves ne participaient pas directement à la recherche, leurs textes d'écriture ont fait l'objet d'une analyse approfondie; c'est la raison pour laquelle leur assentiment et le consentement de leurs parents/tuteurs ont été obtenus au moyen des formulaires qui peuvent être retrouvés à l'annexe 11. Le formulaire de consentement à l'intention des enseignants se retrouve à l'annexe 12.

Les formulaires fournissent aux participants des informations concernant la recherche (p. ex. : objectifs, méthodologies) et les mesures mises en place pour assurer l'anonymat et la confidentialité des données traitées et diffusées. Ils les informent également de leur droit de se retirer de la recherche en tout temps sans avoir à motiver leur décision ni à subir de préjudice. Ils comprennent les coordonnées du directeur de thèse et de la chercheure pour toute question concernant la recherche. Enfin, comme les rencontres avec les enseignants avaient lieu à l'extérieur des heures de classe, le formulaire à leur intention les informe qu'ils recevront une compensation symbolique de 50 \$ pour chacune des trois rencontres, notamment l'entretien individuel rétrospectif, la collaboration et l'entretien semi-dirigé en dyade.

Pour solliciter la participation des enseignants, la chercheure a d'abord communiqué avec les surintendants de l'éducation de six des douze conseils scolaires de langue française de la province. Quatre d'entre eux ont indiqué qu'ils seraient en mesure de communiquer avec la direction d'au moins une de leurs écoles pour déterminer s'il y avait un intérêt de participer à la recherche de la part d'enseignants qui satisfaisaient aux critères de sélection. Une direction d'école de chacun des quatre conseils scolaires a ensuite soumis à la chercheure le nom de deux enseignants intéressés. La chercheure a ensuite communiqué

avec les enseignants de chaque école pour prendre rendez-vous avec eux dans le but de discuter de la recherche. Lors de ces rencontres, le formulaire de consentement à l'intention de l'enseignant leur a été remis. Des huit enseignants, sept d'entre eux ont indiqué qu'ils étaient vivement intéressés de participer. Comme un des critères de sélection indiquait que l'enseignant devait avoir dans son école un collègue qui satisfait aux critères de sélection et avec lequel ils pouvaient collaborer, seulement trois dyades ont été retenues.

Il est important de souligner que l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa a été accordée pour ce projet de recherche à la condition que les élèves moins performants ne soient pas ciblés dans la sélection des textes d'écriture. Il n'était donc pas possible de demander aux enseignants de choisir des textes d'écriture d'élèves qui performaient aux niveaux 1 ou 2, mais il fallait plutôt leur demander de sélectionner deux textes pour lesquels ils aimeraient discuter de moyens de soutenir l'apprentissage en écriture. Cette condition a fait en sorte que les enseignants choisissaient rarement les textes des élèves qui performaient au niveau 1 et davantage ceux des élèves qui performaient aux niveaux 2 et 3.

### 3.13 Survol du chapitre 3

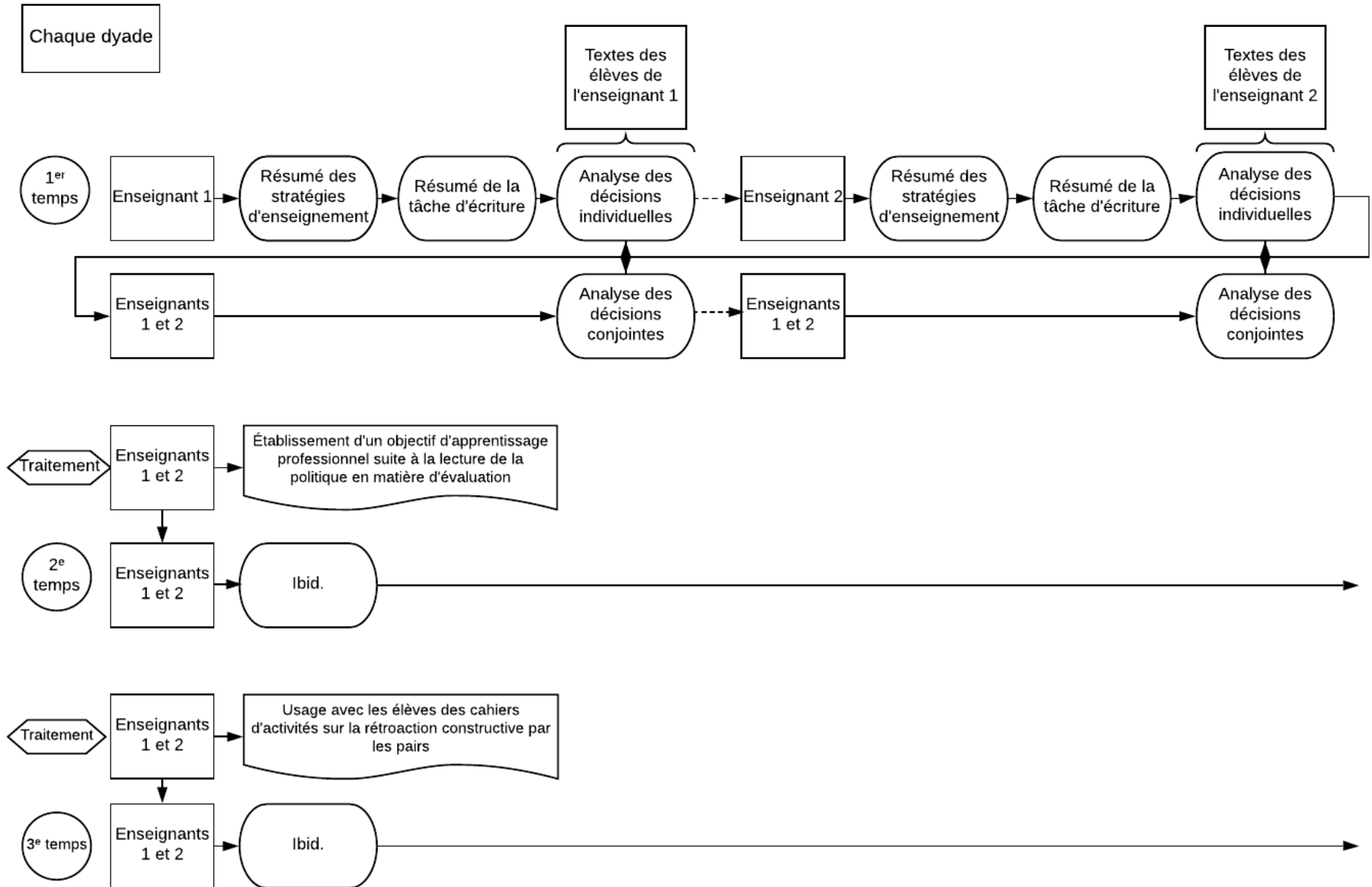
- Pour répondre à la question de la recherche – la collaboration entre enseignants peut-elle influencer sur la qualité de leurs décisions d'évaluation qui visent à soutenir l'apprentissage en écriture et, si oui, comment? – une méthodologie interprétative et socioconstructiviste a été choisie, plus précisément, l'étude de cas multiples.
- L'accès à des enseignants ayant des profils similaires constitue un élément déterminant de la recherche puisque la comparaison représente un élément fondamental de l'analyse des données. Ainsi, la sélection des enseignants s'est faite au moyen d'un ensemble de critères de sélection.
- Le changement quant à la qualité de la décision d'évaluation de l'enseignant est un élément crucial de la recherche. En comparant entre elles les décisions d'évaluation individuelles et conjointes de chaque enseignant, on cherche à déterminer s'il y a eu changement, notamment si la collaboration entre enseignants a pu influencer sur la qualité des décisions d'évaluation qu'ils prennent pour soutenir l'amélioration de l'apprentissage des élèves et, si oui, comment.
- Pour donner l'occasion aux enseignants de collaborer à quelques reprises, la recherche s'est effectuée durant toute une année scolaire sur trois temps espacés de deux mois environ l'un de l'autre. Pour chacun des trois temps, le même scénario a été suivi où chaque enseignant :
  - enseignait les notions en lien avec la rédaction d'un genre de texte;
  - élaborait une tâche d'écriture et l'administrait à ses élèves;
  - sélectionnait deux textes d'élèves de sa classe et les échangeait avec son collègue;
  - répondait, pour chaque texte choisi, à un questionnaire en vue d'explicitier ses jugements et décisions d'évaluation;
  - participait à un entretien individuel rétrospectif avec la chercheuse pour discuter, entre autres, de ses décisions d'évaluation;
  - collaborait avec son collègue à l'évaluation des textes et lui faisait part de ses décisions d'évaluation dans le but de recevoir de lui une rétroaction et, selon son jugement, d'ajuster ses décisions d'évaluation;
  - participait à un entretien semi-dirigé avec son collègue dans le but de faire émerger les raisonnements implicites qui ont mené aux décisions d'évaluation conjointes.

### 3.13 Survol du chapitre 3 (suite)

- Le premier temps de la recherche visait à mieux comprendre les décisions d'évaluation des enseignants en écriture. Un traitement précédait les deux autres temps. Avant d'entamer le second temps, ils devaient lire le chapitre 5 de la politique provinciale *Faire croître le succès*, qui traite de l'évaluation formative, et se fixer un objectif d'apprentissage professionnel. Enfin, avant d'entamer le troisième temps, ils devaient exécuter une série d'activités auprès de leurs élèves au moyen d'un cahier d'activités.
- Les outils de collecte de données comprennent :
  - un questionnaire ;
  - un entretien individuel semi-dirigé et rétrospectif ;
  - l'observation directe de la collaboration entre les deux enseignants ;
  - un entretien semi-dirigé en dyade ;
  - le journal de bord de la chercheuse.
- Les outils de collecte de données ont été validés avant leur utilisation au moyen d'une mise à l'essai effectuée auprès de deux enseignants ne participant pas à la recherche.
- Dans cette recherche, les enseignants ont élaboré eux-mêmes la tâche d'écriture qui était administrée à leurs élèves. Alors que ce choix méthodologique permet de tenir compte de la réalité du terrain, il soulève des questions quant à la validité des tâches. Deux experts ont fait individuellement une lecture de ces tâches d'écriture et se sont prononcés sur leur validité. Les résultats de la lecture didactique ont éclairé la décision de la chercheuse quant à la sélection des cas à analyser. Il est ainsi apparu pertinent de ne pas poursuivre l'analyse des cas de deux enseignants qui formaient une dyade et de se concentrer sur les quatre autres enseignants qui offriraient des cas plus informatifs.
- Le processus d'analyse de données est décrit sommairement à l'annexe 9. L'annexe 10 fournit dans un tableau les diverses stratégies qui soutiennent la rigueur méthodologique de la présente recherche.

## CHAPITRE 4 : Présentation des résultats – Portraits des enseignants

### 4. Carte conceptuelle du chapitre



#### **CHAPITRE 4 : Présentation des résultats – Portraits des enseignants**

Ce chapitre donne les résultats de l'analyse de données en présentant tour à tour les quatre enseignants qui ont pris part à la recherche et ont collaboré deux par deux. Chacun de ces quatre enseignants représente un cas. L'intention de la recherche était de déterminer si leur collaboration en dyade avait influé sur la qualité des décisions d'évaluation qu'ils ont prises pour soutenir l'amélioration de l'apprentissage des élèves et, si oui, comment. Pour répondre à la question de recherche, la chercheuse s'était fixé trois objectifs, à savoir :

- d'analyser les régulations de l'enseignement et les rétroactions élaborées par l'enseignant à chacun des trois temps de la recherche;
- d'analyser les régulations de l'enseignement et les rétroactions élaborées avec son collègue pendant la collaboration qui a eu lieu à chacun des trois temps de la recherche;
- de comparer les régulations de l'enseignement et les rétroactions élaborées seules puis avec son collègue pour déterminer les changements qui se sont opérés sur celles-ci par suite de la collaboration qui a eu lieu à chacun des trois temps de la recherche.

Ce chapitre est organisé comme suit. Dans un premier temps, la chercheuse présente chacun des enseignants d'une dyade, en fournissant notamment des renseignements sur :

- son cheminement professionnel;
- sa représentation de l'évaluation formative;
- les stratégies d'enseignement qu'il a utilisées pour soutenir l'apprentissage par rapport au genre de texte à l'étude;
- les tâches d'écriture qu'il a utilisées pour recueillir l'information sur l'apprentissage des élèves et pour intervenir.

Puis elle expose les décisions d'évaluation prises individuellement. Ensuite et avant d'examiner les résultats obtenus quant aux décisions d'évaluation élaborées en dyade, elle présente l'autre enseignant et les décisions d'évaluation individuelles de celui-ci. Cette façon de procéder permet de placer les décisions d'évaluation conjointes présentées à la fin dans le contexte de l'influence jouée par chaque enseignant sur son collègue. La chercheuse compare ensuite les décisions d'évaluation prises par chaque enseignant à celles prises conjointement en faisant ressortir leurs traits distincts et les changements qui se sont opérés. Les enseignants de chaque dyade seront présentés de la même façon et selon l'ordre chronologique des trois temps de la recherche afin de mettre en relief l'évolution des changements qui se sont produits au fil du temps.

Bien que six enseignants aient participé à la recherche, la chercheuse ne présentera que quatre cas. Ceux-ci ont été retenus, car ils étaient les plus informatifs. Selon Huberman et

Miles (1991), le nombre de cas qui sont étudiés dans une étude de cas multiples n'est généralement pas défini à priori. Dans la recherche actuelle, deux cas ont été omis de l'étude d'abord parce que deux des enseignants ne répondaient pas à tous les critères de sélection, notamment celui de la conformité de l'enseignement aux exigences du curriculum (p. ex. : choix des genres de textes, planification selon les attentes et les contenus d'apprentissage du curriculum). Les résultats de la lecture didactique faite par les deux experts quant aux tâches d'écriture administrées par ces deux enseignants ont également soutenu la décision de ne pas les retenir pour l'analyse. En effet, ces tâches n'étaient pas clairement présentées et ne fournissaient que peu d'indications qui pouvaient guider les décisions d'évaluation. Par ailleurs, une analyse préliminaire des données les concernant n'a révélé aucun élément nouveau pour l'explication des phénomènes par rapport aux quatre autres cas.

Avant de passer à l'analyse des résultats, signalons que le présent chapitre est étayé par de nombreuses citations d'enseignants. S'il est vrai que la formulation a été modifiée lorsqu'elle s'écartait trop de la langue écrite ou dans le but de conserver l'anonymat, il est important de souligner que la chercheuse s'est appliquée à ne pas trahir le sens des propos cités.

## **4.1 Parcours de Mireille et de Luc au fil des trois temps de la recherche**

### **4.1.1 Mireille et Luc : Premier temps de la recherche**

L'étude des cas de Mireille et de Luc durant le premier temps de la recherche commence avec la présentation de certaines données contextuelles au sujet de Mireille et se poursuit avec l'analyse de ses décisions d'évaluation. Avant de passer à l'étude des décisions d'évaluation élaborées en collaboration avec son collègue, il est important de connaître celui-ci, Luc, avec lequel Mireille a collaboré et de présenter les décisions d'évaluation qu'il a prises pour soutenir l'apprentissage des élèves de sa classe. L'étude des cas se poursuivra avec les décisions d'évaluation prises par la dyade.

#### **4.1.1.1 Mireille : Parcours individuel (1<sup>er</sup> temps)**

Mireille a commencé à participer à la recherche à la fin novembre 2013. Au début du mois, elle avait entamé une unité d'apprentissage sur la lettre de demande de renseignements et avait administré depuis trois tâches d'écriture pour soutenir l'apprentissage lié à ce genre de texte. Les textes qu'elle a échangés avec son collègue aux fins de la recherche sont ceux d'une deuxième tâche d'apprentissage qu'elle a assignée à ses élèves. Les thèmes abordés lors de l'entretien individuel rétrospectif de l'enseignante concernaient :

- son cheminement professionnel;
- sa représentation de l'évaluation formative au début de la recherche;
- les stratégies d'enseignement utilisées pour soutenir l'apprentissage lié à la lettre de demande de renseignements;
- la tâche d'écriture qui lui a permis d'obtenir des textes d'élèves pour la recherche;
- ses jugements et ses décisions d'évaluation par rapport aux deux textes qu'elle a sélectionnés parmi ceux des élèves de sa classe.

##### **4.1.1.1.1 Mireille : Cheminement professionnel (1<sup>er</sup> temps)**

Au moment de la recherche, Mireille commençait sa dixième année d'enseignement dans une école de langue française de la province. Depuis le début de sa carrière, elle avait presque toujours enseigné en 7<sup>e</sup> ou en 8<sup>e</sup> année et presque exclusivement le français. Elle enseignait actuellement cette matière à trois classes de 7<sup>e</sup> année dont l'effectif total était d'environ 90 élèves. Cela faisait à présent trois ans qu'elle occupait le poste dans cette école secondaire.

En ce qui concerne ses qualifications professionnelles, Mireille a suivi le cours de

qualification additionnelle en français des cycles moyen et intermédiaire, une formation sur le processus rédactionnel et des ateliers sur la grammaire nouvelle. Sa formation en évaluation revenait surtout à l'évaluation sommative, Mireille ayant notamment suivi des ateliers sur les copies types en lecture et en écriture, un autre sur la ressource *Comment et pourquoi évaluer* (MÉO, 2006) et assisté à une séance d'information au sujet de la politique *Faire croître le succès* (MÉO, 2010). Elle n'avait jamais suivi de formation axée principalement sur l'évaluation formative.

Sur le sujet de la collaboration, Mireille avait participé à des rencontres mensuelles d'une journée organisées par le conseil scolaire durant lesquelles un conseiller pédagogique offrait un accompagnement aux enseignants de 7<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année. Ces rencontres se limitaient généralement à une mise en commun de stratégies efficaces par les participants et à des exposés du conseiller pédagogique sur des sujets de l'heure (p. ex. : ressources pédagogiques, curriculum). Luc, le collègue avec lequel Mireille a collaboré aux fins de la recherche, enseignait quant à lui le français en 8<sup>e</sup> année dans la même école. Son profil professionnel était très similaire à celui de Mireille : il possédait neuf années d'expérience en enseignement et avait suivi pratiquement le même perfectionnement professionnel en français et en évaluation. Bien qu'exerçant tous deux dans la même école depuis trois ans, ils n'avaient jamais pris l'habitude de travailler ensemble au-delà des rencontres organisées par le conseil scolaire.

#### **4.1.1.1.2 Mireille : Représentation initiale de l'évaluation formative (1<sup>er</sup> temps)**

Au début du premier temps de la recherche, la représentation que Mireille se faisait de l'évaluation formative était largement axée sur son rôle d'intervenante auprès des élèves. Au regard de la régulation interactive, elle a mentionné qu'elle posait beaucoup de questions à ses élèves pendant le temps d'enseignement afin de savoir s'ils étaient attentifs et saisissaient la matière. Elle utilisait des bâtonnets sur lesquels elle avait inscrit le nom de chacun de sorte à choisir de façon aléatoire celui à qui elle allait poser les questions. Elle avait en effet remarqué que cette stratégie l'amenait à poser des questions à un plus grand nombre d'élèves, autant à ceux qui levaient la main qu'à ceux qui ne le faisaient pas, ce qui lui donnait « le pouls de la classe ». Elle avait aussi constaté que c'était un bon outil de gestion de classe qui les aidait à rester à l'écoute.

Au regard de la régulation rétroactive, Mireille a expliqué qu'elle utilisait des « billets de

sortie » pour s'informer de l'apprentissage des élèves à la fin d'une leçon de sorte à leur fournir une rétroaction ou davantage d'explications et d'exemples le lendemain.

*J'ai commencé cette année à faire des billets de sortie et j'aime bien ça parce que pour un concept grammatical, ça m'aide à orienter mon enseignement pour le lendemain; pour savoir s'ils ont compris, s'ils ont besoin d'autres exemples. C'est rapide, une ou deux questions en lien avec ce que je viens d'enseigner et là, je sais qui a de la difficulté... D'habitude, j'écris un commentaire sur la feuille comme « Il faut que tu révises les pronoms personnels » puis je fais d'autres exemples en classe.*

Mireille fournissait aussi régulièrement une rétroaction aux élèves en écriture. Elle les voyait individuellement pour discuter du texte qu'ils étaient en train d'écrire et ciblait certains besoins d'apprentissage sur lesquels ils devaient travailler. Par ailleurs, quand ils avaient terminé la rédaction d'un texte, elle inscrivait des commentaires sur leur copie. Elle a ajouté qu'au sommatif, la rétroaction écrite était plus formelle. Elle se doutait qu'ils ne la lisaient pas ou, s'ils la lisaient, qu'ils ne la comprenaient probablement pas. Elle a reconnu que ces commentaires écrits étaient alourdis de jargon pédagogique et n'avait probablement de sens que pour les parents qui connaissaient le curriculum.

Mireille a mentionné que le message du conseil scolaire était de faire participer les élèves à leur apprentissage en les faisant collaborer, mais qu'elle était généralement déçue du résultat d'activités telle la révision par les pairs. Elle a expliqué qu'elle avait déjà fait plusieurs tentatives pour intégrer la collaboration comme stratégie d'apprentissage, mais qu'elle avait remarqué que les élèves ne s'y engageaient que de façon superficielle. Elle attribuait l'échec des activités collaboratives en écriture au manque d'autonomie et aux habiletés de travail peu développées des élèves de cette année d'études. Pour illustrer le degré rudimentaire des habiletés de travail des élèves, elle a souligné que ceux-ci ne se servaient que rarement des documents qu'elle leur fournissait pour soutenir la mise en texte et la révision. Sa frustration à cet égard était d'autant plus évidente qu'elle était persuadée que la qualité de leurs textes serait améliorée s'ils faisaient l'effort de s'en servir. Tout en reconnaissant qu'elle leur en remettait peut-être un trop grand nombre, elle a expliqué qu'elle voulait leur offrir l'occasion de choisir ceux qui leur convenaient le mieux. Il s'agissait vraisemblablement d'une forme de régulation excessive de l'enseignement qui résultait dans une surcharge cognitive inutile et n'appuyait guère la progression de l'apprentissage. Face à tous ces documents prêt-à-utiliser, mais ne sachant trop comment

s'en servir, les élèves poursuivaient la rédaction et la révision de leur texte sans les consulter.

En réponse à la question relative aux stratégies utilisées pour aider les élèves à mieux comprendre le processus d'évaluation, Mireille a abordé le sujet des copies types :

*C'est quelque chose que j'ai déjà fait – c'est comme les copies types – j'ai pris des textes d'élèves que j'ai tapés à l'ordinateur et changé des petites choses; comme ça, personne ne sait qui a écrit quoi. Puis je montre vraiment les 4 niveaux pour qu'ils trouvent ce qui manque dans les niveaux 1 et 2 puis même le 3. Parce que, souvent, il y en a qui se rendent au niveau 3, mais qui ne savent plus quoi faire pour obtenir le niveau 4. Donc, c'est vraiment pour leur montrer mes attentes et qu'ils voient comment j'évalue. Ils aiment ça, mais ils ont beaucoup de difficultés à voir autre chose que les erreurs d'orthographe. Alors il faut que tu leur poses des questions comme « Est-ce que c'est une bonne phrase d'introduction? Pourquoi? ».*

Si les élèves avaient tendance à accorder une importance démesurée aux conventions linguistiques pour chercher à distinguer le niveau des copies types, l'encadrement que Mireille leur fournissait leur permettait d'aborder la qualité des textes sous divers angles et pouvait les amener à mieux comprendre le processus d'évaluation.

#### **4.1.1.1.3 Mireille : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (1<sup>er</sup> temps)**

Mireille a constaté qu'elle procédait généralement de la même façon pour l'enseignement des différents genres de textes en écriture : lire des textes en grand groupe, en identifier les caractéristiques, enseigner les nouvelles notions, faire des activités pour que les élèves s'approprient ces notions, assigner une tâche d'apprentissage et fournir une rétroaction.

*Bien, c'est pas mal toujours pareil. Pour la lettre de demande de renseignements, on en a lu quelques-unes et on a identifié les caractéristiques ensemble. Après, on a fait des petits casse-têtes. Là, j'avais découpé des morceaux de lettres puis il fallait qu'ils les remettent ensemble... Ensuite, ça a été les élèves qui en ont écrit une sur un sujet de leur choix. Puis là, je me suis rendu compte qu'ils écrivaient une lettre d'amitié plutôt qu'une lettre de demande de renseignements. C'est là que je leur ai donné une feuille de route parce que tu veux leur donner un petit peu de liberté, mais ça va mieux quand tu les encadres.*

La feuille de route en question consistait en effet en un modèle de lettre avec des cases vides dans lesquelles l'élève devait insérer les différentes composantes de la lettre.

La tâche dont Mireille s'est servi pour obtenir des textes d'élèves pour le premier temps de la recherche consistait d'abord en une courte mise en situation qui indiquait à l'élève à qui

il devait s'adresser et lui fournissait certains renseignements sur le destinataire sans toutefois préciser le but de la demande de renseignements. C'était à l'élève de déterminer la raison pour laquelle il avait besoin des renseignements. Ensuite venait la feuille de route avec des cases vides qui indiquaient l'information à inclure par l'élève.

Bien qu'il y ait eu une grille d'évaluation assortie de quatorze critères pour accompagner la tâche d'apprentissage, Mireille n'en a pas fait usage auprès des élèves. Le dialogue avec Mireille a toutefois permis de découvrir la cible réelle qu'elle avait choisie pour la tâche d'apprentissage.

*Je leur demandais d'employer un vocabulaire formel, tu sais; j'avais exigé qu'ils utilisent le « vous »... J'avais les caractéristiques... J'avais les accords des verbes. Ça, ce n'est pas juste par rapport à ce travail. Je m'attends à ce qu'ils corrigent, s'ils ont appris à le faire... Il y avait aussi les phrases interrogatives... Oui, puis, il y a les critères dans la grille. Mais la grille, ça c'est les critères de base en écriture, ça vient du conseil. C'est plus pour l'évaluation sommative.*

L'intention implicite de la tâche était donc de savoir si l'élève était en mesure :

- de respecter les caractéristiques de la lettre de demande de renseignements;
- de formuler correctement des phrases interrogatives;
- d'utiliser un langage formel;
- d'appliquer les conventions linguistiques apprises.

Mireille a mentionné qu'elle n'avait effectivement pas communiqué ces critères d'évaluation aux élèves. Comme il s'agissait d'une évaluation formative et qu'elle cherchait plutôt à savoir ce sur quoi intervenir ultérieurement pour soutenir leur apprentissage, elle était d'avis que ce n'était pas nécessaire de les leur communiquer. Bien qu'il ait été souhaitable que les élèves connaissent et comprennent les critères d'évaluation de la tâche assignée avant qu'ils s'y mettent, l'approche de Mireille constituait effectivement une forme de régulation proactive qui lui permettait d'intervenir de façon individualisée auprès des élèves selon leurs besoins d'apprentissage.

Pendant que les élèves rédigeaient la lettre, elle les rencontrait individuellement pour encercler les erreurs d'orthographe et d'accords qu'ils devraient ensuite corriger seuls à l'aide des outils de référence à leur disposition (p. ex. : Bescherelle, dictionnaires). Ces conversations avec les élèves lui ont permis de remarquer que le texte de quelques-uns d'entre eux correspondait toujours à une lettre d'amitié. Pour les aider, elle a revu avec chacun le référentiel de la lettre de demande de renseignements et discuté des différences

et des ressemblances entre les deux types de lettres en prenant soin d'encercler les éléments qu'ils devaient modifier.

Une fois la révision de leurs textes terminée, elle leur a fourni une rétroaction sous forme de commentaires inscrits directement sur leur copie; elle y avait corrigé certaines erreurs orthographiques et grammaticales. Quelques jours plus tard, elle leur a remis leurs textes en leur indiquant de bien lire les commentaires et de s'y référer lorsqu'ils écriraient la prochaine lettre de demande de renseignements. Les élèves n'étaient pas tenus de corriger leur texte à partir des commentaires fournis par l'enseignante. Avant l'évaluation sommative, elle leur a donné une troisième occasion d'améliorer leur apprentissage. Pour cette tâche, il n'y avait pas de feuille de route avec les caractéristiques de la lettre. Il s'agissait ici d'une forme de désétayage qui pouvait aider l'élève à se prendre en main en lui retirant progressivement le soutien.

#### **4.1.1.1.4 Mireille : Planification individuelle de la régulation de l'enseignement (1<sup>er</sup> temps)**

L'annexe 13 fournit les réponses initiales de Mireille au questionnaire portant sur les deux textes d'élèves qu'elle a choisis durant le premier temps de la recherche.

En lisant les réponses de l'enseignante, il est d'abord possible d'observer un alignement étroit entre les critères d'évaluation qu'elle a précisés lors de l'entretien individuel rétrospectif, les faiblesses qu'elle a soulignées dans les textes, les prochaines étapes qu'elle a suggérées pour faire progresser l'apprentissage des deux élèves, la régulation de l'enseignement qu'elle a planifiée pour intervenir et la rétroaction qu'elle a fournie aux élèves pour qu'ils puissent ajuster leur texte. Bien qu'elle ait mentionné que l'élève 1 avait fait certaines erreurs mineures dans son texte, elle n'a toutefois pas abordé cet aspect dans les prochaines étapes de l'apprentissage. Elle a expliqué que, de fait, elle avait corrigé pour lui les erreurs sur sa copie.

L'analyse de la qualité de la régulation de l'enseignement a été effectuée au moyen des sept indicateurs qui se retrouvent au bas du tableau 9. La première régulation (1a. et 2a.) consistait à renvoyer les deux élèves à un référentiel sur les caractéristiques de la lettre de demande de renseignements qu'elle leur avait déjà fourni pour qu'ils ajustent eux-mêmes leur texte, notamment la salutation et la formule d'appel. Bien que l'objectif d'apprentissage ait été précis (Ind. 1), que l'intervention ait été faisable dans le contexte de

la salle de classe (Ind. 5) et qu'elle ait fourni aux élèves un soutien matériel sous la forme

Tableau 9. Analyse des régulations de Mireille (1<sup>er</sup> temps)

	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2	
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	L'élève devrait préciser le but de sa lettre dans l'introduction et améliorer la salutation.		L'élève devrait préciser le but de sa lettre dans l'introduction, améliorer la formule d'appel, la salutation et la structure des phrases interrogatives.	
Régulation de l'enseignement	a. Je lui dirais de retrouver le référentiel dans ses notes et de choisir une des salutations suggérées. b. Je lui demanderais de préciser le but de sa lettre.		a. Je lui dirais de retrouver le référentiel dans ses notes, de revoir la formule d'appel et de choisir une des salutations suggérées. b. Je lui demanderais de préciser le but de sa lettre.	
Analyse	1a.	1b.	2a.	2b.
	1. Oui 2. Non 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Non 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Non 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Non 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non
<b>Indicateurs – La régulation de l'enseignement :</b> 1. vise un objectif précis. 2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte; 3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair); 4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse; 5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué); 6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude); 7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).				

d'un référentiel (Ind. 3), il faut se poser la question : s'agit-il effectivement d'un ajustement de l'enseignement? Bien que l'élève ait pu être soutenu par le matériel (Ind. 3), celui-ci n'était pas conçu en soi pour fournir une rétroaction à l'élève et il aurait certainement été

plus efficace s'il avait été jumelé au soutien d'un individu (p. ex. : l'enseignante, un pair). L'enseignante était assez certaine que l'élève 1 aurait été en mesure d'ajuster elle-même son texte si on l'avait aidée à retrouver le référentiel; elle ne croyait toutefois pas que l'intervention s'alignait sur les capacités de l'élève 2 (Ind. 6).

*J'avais donné des exemples de salutation dans le référentiel, mais ils ne s'en sont pas servis... Pour (nom de l'élève 2) il l'a probablement perdu. Il a de la difficulté à s'organiser... Non, même si je le lui redonne (le référentiel), il va probablement juste ignorer le commentaire. Je ne pense pas qu'il saura comment s'en servir... Pour (nom de l'élève 1), si je lui montre le référentiel dans son cahier, elle va probablement être capable, mais juste lui dire d'aller le trouver, je ne pense pas... Je leur ai remis beaucoup de documents comme ça, tu vois...*

Dans le cas de la deuxième régulation suggérée par l'enseignante (1b. et 2b.), c'est-à-dire « *Je lui demanderais de préciser le but de sa lettre.* », il n'y a pas d'intervention puisque l'élève ne reçoit aucune information sur la façon de procéder pour ajuster son texte (Ind. 2) et l'action ne fournit aucune forme de corégulation (Ind. 3) pour soutenir l'élève. L'enseignante a suggéré qu'elle pourrait ajouter de « *retourner aux lettres qu'on a lues en classe pour l'aider à comprendre ce qu'est le but de sa lettre* ». L'enseignante a toutefois reconnu que même avec cette modification, la régulation ne s'alignait pas sur les capacités d'apprentissage des élèves (Ind. 6). Enfin, toutes les régulations n'habilitent les élèves ni à mieux comprendre le processus d'évaluation, ni à devenir plus autonomes, ni encore à prendre plus de responsabilités face à leur apprentissage (Ind. 7).

#### **4.1.1.1.5 Mireille : Rétroactions individuelles (1<sup>er</sup> temps)**

Le tableau 10 rend compte de la rétroaction que l'enseignante a fournie aux deux élèves et indique les codes qui ont été attribués aux commentaires. Bien que les rétroactions aient été rédigées dans un langage accessible aux élèves et qu'elles leur aient fourni de façon précise les forces et les faiblesses du texte, il n'en demeure pas moins que les stratégies d'amélioration en étaient soit absentes, soit trop vagues pour que l'élève ait pu les comprendre et s'en servir pour améliorer son texte.

Dans le tableau 11, certains éléments des rétroactions de Mireille ont été dénombrés ce qui permet de cibler la qualité des commentaires. Alors que 58 % des commentaires rédigés par l'enseignante sont considérés comme précis, toutes les stratégies d'amélioration suggérées aux élèves sont considérées comme vagues. Par ailleurs, seulement la moitié des

Tableau 10. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Mireille (1<sup>er</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code		
Rétroaction	Bravo pour cette lettre (nom de l'élève 1).	Cr Po	Bravo pour ta lettre (nom de l'élève 2).	Cr Po		
	Tu as posé des questions pertinentes	FoP	Tu as de bonnes questions à poser	FoP		
	et tes phrases interrogatives sont bien structurées.	FoP	mais le but de ta lettre n'est pas très clair dans ton introduction.	FaP		
	J'aurais aimé que tu précises davantage le but de ta lettre dans l'introduction.	FaP	Attention à la formulation de tes phrases interrogatives.	FaP		
	De plus, tu devrais revoir les exemples de salutation dans tes notes, car celle que tu as écrite pourrait être plus formelle.	SaV RM FaV	Le prédicat devrait être avant le sujet. Par exemple : Combien de temps cela vous a-t-il pris pour construire tout ça?	SaV		
Je t'invite aussi à revoir les exemples de salutation dans tes notes afin d'améliorer la tienne.			SaV RM FaV			
N'oublie pas que dans une lettre de demande de renseignements, on n'écrit pas « cher ».			FaP			
Codes	Ar : autorégulation Cr : critique Fo : force Fa : faiblesse		P : précis Né : négatif Po : positif RM : ressource matérielle		RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Tableau 11. Analyse des rétroactions de Mireille (1<sup>er</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 9		n = 12	
3	6	7	5
33 %	67 %	58 %	42 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 6		n = 3	
3	3	0	3
50 %	50 %	0 %	100 %

faiblesses sont associées à une stratégie d'amélioration. Aussi, bien que l'enseignante ait suggéré l'usage d'une ressource matérielle dans sa rétroaction, elle a reconnu qu'aucun des deux élèves n'aurait pu lire la rétroaction et s'en servir pour améliorer son texte puisqu'ils auraient eu de la difficulté à retrouver le référentiel. Au bout du compte, la rétroaction représentait effectivement une répétition de ce qui avait été suggéré dans la régulation de l'enseignement et n'ajoutait rien de nouveau.

#### **4.1.1.2 Luc : Parcours individuel (1<sup>er</sup> temps)**

Avant de passer aux décisions d'évaluation auxquelles Mireille et Luc sont arrivés, il est important de décrire les décisions d'évaluation que Luc a prises pour soutenir l'apprentissage des élèves de sa classe afin de fournir un contexte aux échanges de collaboration.

Luc a participé au premier temps de la recherche à la fin novembre 2013 en même temps que Mireille. Au début du mois, il avait commencé une unité d'apprentissage sur le rapport de recherche et les textes des élèves qu'il a échangés avec sa collègue étaient une tâche d'apprentissage qu'il avait administrée à ses élèves pour vérifier qu'ils étaient capables de rédiger l'introduction du rapport.

Les thèmes abordés lors de l'entretien individuel rétrospectif concernaient :

- son cheminement professionnel;
- sa représentation de l'évaluation formative au début de la recherche;
- les stratégies d'enseignement utilisées pour soutenir l'apprentissage lié à la l'introduction du rapport de recherche;
- la tâche d'écriture qui lui a permis d'obtenir des textes d'élèves pour la recherche;
- ses jugements et ses décisions d'évaluation par rapport aux deux textes qu'il a sélectionnés parmi ceux des élèves de sa classe.

#### **4.1.1.2.1 Luc : Cheminement professionnel (1<sup>er</sup> temps)**

Au moment de la recherche, Luc commençait sa neuvième année d'enseignement dans une école de langue française de la province. Depuis le début de sa carrière, il avait surtout exercé au cycle intermédiaire et avait presque exclusivement donné des cours de français. Pendant sa participation à la recherche, Luc enseignait le français à trois classes de 8<sup>e</sup> année dans une école secondaire. L'effectif total de ses classes était d'environ 90 élèves. Cela faisait trois ans qu'il occupait ce poste.

Tout comme Mireille, Luc avait suivi le cours de qualification additionnelle en français au cycle intermédiaire ainsi qu'une série d'ateliers sur la grammaire nouvelle et sur la littérature critique. Sa formation en évaluation visait surtout l'évaluation sommative : il avait eu l'occasion de participer à la sélection de copies types ainsi qu'à la notation des tests provinciaux au cycle moyen, de suivre un atelier sur la ressource *Comment et pourquoi évaluer* (MÉO, 2006) et de participer à une séance d'information relative à la politique en matière d'évaluation (MÉO, 2010). Il n'avait pas suivi de formations qui s'orientaient principalement sur l'évaluation formative, mais l'été précédent, il avait suivi un atelier sur la rétroaction descriptive, atelier qui s'appliquait autant au contexte formatif que sommatif. Quant à la collaboration, Luc a mentionné les rencontres mensuelles organisées par le conseil scolaire auxquelles il participait et les échanges informels qu'il entretenait avec ses collègues au sujet du rendement de certains élèves. Luc avait un profil très similaire à celui de sa collègue, Mireille.

#### **4.1.1.2.2 Luc : Représentation initiale de l'évaluation formative (1<sup>er</sup> temps)**

Au début du premier temps de la recherche, la représentation que Luc se faisait de l'évaluation formative revenait largement à la révision des apprentissages non réussis en grand groupe et à la rétroaction individuelle. Bien qu'il ait indiqué qu'il essayait de donner aux élèves en besoin une rétroaction en petits groupes à l'extérieur des heures du cours, il préférait intervenir auprès de toute la classe lorsqu'il se rendait compte d'une faiblesse récurrente qui se manifestait chez plusieurs élèves. Par exemple, en écriture, une fois qu'il avait assigné une tâche d'apprentissage aux élèves, il circulait dans la classe et lisait les textes de quelques élèves pendant qu'ils étaient à l'œuvre. C'est à ce moment qu'il repérait les objectifs d'apprentissage qu'il voulait revoir en grand groupe quand plusieurs élèves en montraient le besoin.

*D'habitude je vais circuler dans les rangées pendant qu'ils font un travail puis je lis leur texte et je fais une liste des 2, 3 erreurs qui reviennent le plus souvent. Ça peut être un concept grammatical ou si je remarque qu'il y en a 5, 6 qui doivent retravailler la phrase de conclusion, par exemple... Si je vois que beaucoup d'élèves n'ont pas compris, je vais revenir faire une leçon pour la classe, puis je vais donner quelques pistes. Qu'est-ce qui doit s'améliorer pour l'évaluation sommative. Puis ils retournent continuer le travail... Souvent je vais prendre les élèves plus faibles durant la pause ou à l'heure du diner, juste un 5, 10 minutes pour revoir les choses pour qu'ils soient au même niveau que les autres...*

Luc préférait faire le rattrapage en grand groupe, indiquant que tous les élèves pouvaient en bénéficier. Cette intervention consistait généralement à reprendre l'enseignement donné initialement en attirant l'attention des élèves sur certains éléments clés et en leur suggérant une piste d'amélioration pour réviser leur texte. Les élèves poursuivaient ensuite le travail par eux-mêmes. L'enseignant a admis que ce qui s'avérait crucial dans son approche, c'était la piste d'amélioration. Celle-ci devait être claire, simple et concrète, autrement il se retrouvait avec plusieurs élèves qui attendaient de le voir pour mieux comprendre ce qu'ils devaient faire, tandis que d'autres perdaient leur temps, ne sachant trop comment procéder. Il n'encourageait toutefois pas les élèves à s'entraider, évoquant l'importance de l'autonomie à ce tournant dans leur scolarité.

*Là, ils s'en vont en 9<sup>e</sup> année l'an prochain puis là ce n'est plus pareil. Il faut qu'ils apprennent à être autonomes, écouter, prendre des notes, poser des questions, se rappeler. Quand tu les encourages à se consulter entre eux, là ils se fient à ça, puis il y a juste 2, 3 élèves qui écoutent, qui posent des questions et qui savent vraiment quoi faire... Quand je leur donne une piste d'amélioration, je les avvertis de la prendre en note dans leur cahier et de poser des questions s'ils ne comprennent pas. Puis ils savent que dire « Je ne comprends pas. » ce n'est pas une question. Comme ça, ça les oblige à se prendre en main. Là, ils ne peuvent plus blâmer leur ami qui leur a mal expliqué quoi faire...*

Par ailleurs, Luc a reconnu qu'il ne se sentait vraiment pas à l'aise avec la révision par les pairs comme étape du processus rédactionnel, ajoutant qu'il ne connaissait pas beaucoup d'enseignants qui s'en servaient régulièrement ou de façon profitable. Il n'y voyait pas une stratégie efficace pour soutenir l'apprentissage en écriture faisant remarquer qu'il y avait beaucoup de perte de temps et que les commentaires des élèves étaient généralement vagues et peu utiles (p. ex. : « Bravo, très beau travail! »). Il était d'avis que du fait de l'importance des liens d'amitié et la pensée critique trop peu développée à cet âge, la révision par les pairs n'était pas une stratégie viable au cycle intermédiaire.

Au bout du compte, Luc se représentait l'évaluation formative comme un processus non structuré, intuitif et difficile à planifier. Il réservait les aspects plus structurés de l'évaluation pour l'évaluation sommative, notamment les critères, la rétroaction écrite et l'attribution d'un niveau de rendement. Pour lui, l'évaluation était un processus très stressant et une source de conflits surtout en 8<sup>e</sup> année; aussi préférait-il maintenir un climat apaisant et rassurant pendant l'apprentissage en évitant d'utiliser des outils tels que les

grilles d'évaluation adaptée ou les listes de vérification qui pouvaient donner l'impression à l'élève d'être constamment jugé.

#### **4.1.1.2.3 Luc : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (1<sup>er</sup> temps)**

Bien que l'unité d'apprentissage à laquelle Luc travaillait ait traité du rapport de recherche, la tâche d'écriture qui a été utilisée pour obtenir les textes aux fins de la recherche ne ciblait que l'introduction du rapport plutôt que le texte entier. Luc avait en effet fait remarquer que la rédaction d'une bonne introduction n'était pas un nouvel apprentissage pour les élèves de 8<sup>e</sup> année puisqu'ils avaient déjà eu l'occasion d'en apprendre les caractéristiques en 7<sup>e</sup> année et avant. C'est pour cette raison qu'il a abordé cette partie d'un texte de non-fiction au premier semestre sachant qu'il y aurait souvent recours pour l'étude ultérieure d'autres textes pendant l'année scolaire (p. ex. : le compte-rendu, la chronique).

L'enseignement donné avant la tâche d'écriture consistait à lire l'introduction de divers rapports de recherche pour y repérer les caractéristiques, notamment le sujet amené, posé et divisé, et à faire des activités permettant aux élèves d'identifier ces trois parties de l'introduction du texte.

*Je leur ai présenté les parties de l'introduction puis on a fait la lecture de l'intro de différents rapports de recherche. Après, on a essayé de les repérer dans d'autres rapports de recherche : sujet amené, sujet posé, sujet divisé... Ensuite, ce qu'on a fait c'est que j'avais pris quelques introductions de nos lectures, je les ai découpées, puis les élèves devaient les sortir des petites enveloppes puis placer les parties au bon endroit. Puis les élèves devaient rédiger l'introduction de leur rapport de recherche qui était en évaluation formative.*

Bien que Luc n'ait pas élaboré les critères d'évaluation relatifs à la tâche d'écriture, ces trois parties de l'introduction constituaient la cible d'apprentissage visée, à savoir que l'élève rédige l'introduction d'un rapport de recherche en précisant le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé. Il a également indiqué que le respect des conventions linguistiques était un critère d'évaluation qu'il ciblait pour toutes les tâches en écriture aussi bien au sommatif qu'au formatif. Avant de procéder à la rédaction de l'introduction, les élèves avaient fait une recherche sur Internet sur un sujet de leur choix afin de pouvoir amener, poser et diviser le sujet dans l'introduction. La rédaction de l'introduction avait été assignée au début d'un cours au moyen de directives inscrites au tableau et Luc avait circulé et lu les textes de ses élèves pendant qu'ils étaient à l'œuvre, notant les erreurs les plus

communes par rapport aux trois parties de l'introduction. Il avait récupéré les textes rédigés à la fin du cours pour y encercler les erreurs d'orthographe et de grammaire à corriger et, dans certains cas, pour y faire des annotations sur d'autres aspects du texte (p. ex. : la clarté des idées). Le lendemain, il avait remis les copies aux élèves, leur fournissant une rétroaction en grand groupe par rapport aux diverses faiblesses repérées dans les textes et leur suggérant des stratégies d'amélioration. Les élèves devaient corriger leur texte au moyen des éléments abordés lors du temps d'enseignement et des annotations qui figuraient sur leur copie avant de remettre leur rapport de recherche en entier pour l'évaluation sommative. Luc ne prévoyait toutefois pas relire les introductions des élèves pour vérifier si l'apprentissage progressait avant de les soumettre à l'évaluation sommative.

#### **4.1.1.2.4 Luc : Planification individuelle de la régulation de l'enseignement (1<sup>er</sup> temps)**

L'annexe 14 fournit les réponses initiales de Luc au questionnaire relatif aux deux textes d'élèves qu'il avait choisis tandis que le tableau 12 présente uniquement les prochaines étapes d'apprentissage et les régulations de l'enseignement que l'enseignant a planifiées pour les deux élèves de sa classe retenus pour la recherche.

Lors de l'entretien individuel rétrospectif, Luc a eu l'occasion d'apporter des précisions aux réponses données dans le questionnaire. Il a ainsi indiqué que, pour l'élève 1, il avait prévu faire un modelage en grand groupe pour faire aux élèves une démonstration de ce qui devait se produire lorsqu'ils corrigeaient leur texte. Pour soutenir la correction des erreurs grammaticales, il avait compté présenter la relecture de chaque phrase d'un texte accompagnée d'un questionnement ciblé. Pour l'élève 2, comme elle se débrouillait généralement bien en écriture, il comptait intervenir auprès d'elle en ne lui remettant qu'une rétroaction écrite qui traitait des prochaines étapes indiquées. L'analyse de la qualité de la régulation de l'enseignement s'est effectuée au moyen des sept indicateurs fournis au bas du tableau 12.

La régulation de l'enseignement prévue pour l'élève 1 et l'ensemble de la classe ciblait un objectif d'apprentissage précis (Ind. 1), à savoir le modelage d'une stratégie pour apprendre à relire et corriger un texte. Il s'agissait effectivement d'une intervention jamais encore utilisée auprès des élèves leur montrant comment procéder (Ind. 2), ce qui était tout à fait faisable en grand groupe (Ind. 5) et qui, selon l'enseignant, s'alignait sur les capacités de la plupart des élèves incluant l'élève 1 (Ind. 6). Bien que ce dernier ait relativement bien

communiqué à l'écrit, l'enseignant avait remarqué qu'il ne se préoccupait aucunement des conventions de la langue. Il était d'avis que l'élève avait les connaissances requises pour corriger son texte, mais n'était toutefois pas certain que le modelage l'incite à vouloir les

Tableau 12. Analyse des régulations de Luc (1<sup>er</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	La prochaine étape pour cette élève est de faire les corrections dans son texte.	La prochaine étape pour cette élève est de revoir les différentes parties de l'introduction.
Régulation de l'enseignement	Pour aider l'élève à mieux réussir, il faut l'encourager à prendre le temps de se relire. Lui enseigner des stratégies de corrections.	Pour soutenir la prochaine étape d'apprentissage de l'élève, je crois qu'il est primordial qu'elle revoie les différentes parties de l'introduction. Elle doit recommencer son introduction.
Analyse	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Non 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non
<b>Indicateurs – La régulation de l'enseignement :</b> 1. vise un objectif précis. 2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte; 3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair); 4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse; 5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué); 6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude); 7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).		

appliquer. Il a également mentionné qu'il avait depuis enseigné aux élèves à se servir du correcteur Antidote pour soutenir la correction de leur texte et reconnaissait qu'il s'agissait là d'une stratégie beaucoup plus efficace que la relecture du texte accompagnée d'un

questionnement interne. Il était toutefois d'avis que les élèves devaient apprendre à corriger leurs erreurs sans Antidote puisqu'ils auraient éventuellement à le faire, notamment lors de l'évaluation sommative et du test provincial de 10<sup>e</sup> année. Dans son état actuel, la régulation de l'enseignement n'offre aucun soutien à l'élève (p. ex. : ressource matérielle, ressource humaine) par suite du modelage en grand groupe (Ind. 3) et ne comprend aucune forme de contrôle pour déterminer si, au bout du compte, la stratégie déployée a été efficace (Ind. 4). Quant à l'intention du modelage, il visait à aider l'élève à devenir plus autonome en lui montrant comment se servir d'une stratégie concrète pour bien corriger son texte (Ind. 7b).

Pour ce qui est de la régulation de l'enseignement prévue pour l'élève 2, l'objectif d'apprentissage est clair (Ind. 1), mais il n'y a vraiment pas de régulation de l'enseignement puisque l'intervention de l'enseignant se limite à informer l'élève par écrit qu'elle doit réviser les trois parties de son introduction et poursuivre son travail.

#### **4.1.1.2.5 Luc : Rétroactions individuelles (1<sup>er</sup> temps)**

Le tableau 13 rappelle la rétroaction que l'enseignant a fournie aux élèves et indique les codes qui ont été attribués. Dans le tableau 14, certains éléments des rétroactions de Luc ont été dénombrés ce qui permet de cibler la qualité des commentaires.

Les rétroactions que Luc a rédigées pour les deux élèves de sa classe ont été communiquées dans un langage accessible à l'élève et soulignent les forces et les faiblesses du texte. On remarque aussi un lien étroit entre chaque faiblesse qu'il soulève et la stratégie d'amélioration suggérée. Toutes les faiblesses identifiées, sauf une, sont en effet accompagnées d'une stratégie d'amélioration connexe. Si ces rétroactions présentent toutefois une lacune, celle-ci se situe plutôt au niveau du manque de précision des commentaires, qu'il s'agisse des forces, des faiblesses ou des stratégies d'amélioration.

Seulement 45 % des commentaires (5 sur 11) sont considérés comme précis tandis que seulement une des stratégies d'amélioration suggérées fournit une information assez claire pour que l'élève puisse s'en servir pour ajuster son texte. En effet, suggérer à l'élève « *de retourner dans tes notes afin de te rappeler ce qu'est le sujet posé et divisé et de les ajouter à ton texte* » lui en dit bien peu sur la façon de procéder pour améliorer celui-ci. Il est important de souligner que les commentaires de rétroaction donnés à l'élève 1 sont tous précis, y compris la stratégie d'amélioration qui, en plus, fournit à l'élève une ressource

Tableau 13. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Luc (1<sup>er</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Bravo pour l'intro.	Cr Po	Ton texte est intéressant et	FoV
	On retrouve le sujet amené, posé et divisé.	FoP	facile à lire et	FoV
	J'ai encerclé certaines fautes pour que tu les corriges.	FaP	il n'y a presque pas d'erreurs.	FoP
	Sers-toi d'Antidote pour t'aider.	SaP RM	Par contre, il manque le sujet posé et le sujet divisé.	FaP
			Aussi, ton introduction est beaucoup trop longue et	FaV
			plusieurs éléments de ton intro devraient faire partie de ton développement.	FaV
Je te recommande de retourner dans tes notes afin de te rappeler ce qu'est le sujet posé et divisé et de les ajouter à ton texte.			SaV	
		Après tu pourras supprimer tous les éléments qui devraient aller dans le développement.	SaV	
Codes	Ar : autorégulation      P : précis Cr : critique                Né : négatif Fo : force                    Po : positif Fa : faiblesse              RM : ressource matérielle		RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Tableau 14. Analyse des rétroactions de Luc (1<sup>er</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 8		n = 11	
4	4	5	6
50 %	50 %	45 %	55 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 4		n = 3	
3	1	1	2
75 %	25 %	33 %	67 %

matérielle, le logiciel Antidote, pour le soutenir. C'est davantage la rétroaction offerte à l'élève 2 qui présente des lacunes.

#### **4.1.1.3 Mireille et Luc en collaboration (1<sup>er</sup> temps)**

Le lendemain des entretiens individuels rétrospectifs, Mireille et Luc ont participé à une séance de collaboration durant laquelle ils devaient arriver à un consensus au sujet des réponses à donner aux six questions du questionnaire, et ce, pour chacun des quatre textes d'élèves. Ils devaient prendre note de leurs réponses à mesure que progressait la discussion. Lors de l'entretien en dyade qui a suivi, ils ont eu l'occasion d'expliquer leurs décisions d'évaluation prises ensemble durant la séance de collaboration. L'analyse qui suit représente les données obtenues lors de cette séance et de l'entretien en dyade.

Au début de la séance de collaboration, les deux enseignants semblaient manquer d'assurance pour assumer eux-mêmes la gestion de la rencontre et, ne sachant trop comment se partager les rôles, procédaient lentement et avec beaucoup d'hésitation. Ils semblaient bien s'entendre et collaboraient avec humour, en se montrant ouverts à la remise en question et en faisant preuve d'humilité. Leurs commentaires reflétaient un intérêt marqué pour les élèves et un sentiment de responsabilité à l'égard de leur progrès.

À l'occasion, la discussion entre les enseignants est allée au-delà des buts fixés. Fait important, Luc a notamment évoqué pendant la rencontre le nombre de documents que sa collègue fournissait aux élèves. S'il était d'abord préoccupé que ses élèves n'aient pas accès à ce genre de documents en 8<sup>e</sup> année, il a remis en question l'utilité d'en avoir autant et de les leur fournir « *tout cuit dans le bec* ». La discussion à ce sujet leur a permis de concevoir ensemble un autre matériel plus pertinent puisqu'il serait élaboré par l'élève.

*Luc : C'est des vraiment bons documents, mais c'est beaucoup. Ils n'auront pas ça l'année prochaine, en tout cas. J'écris des notes au tableau, mais je ne fais pas des référentiels pour eux. Tu fais tout ça toi?*

*Mireille : Oui (les deux rient). Je veux leur donner des choses faciles à utiliser, tu sais. Des notes, ce n'est pas toujours facile. Tu cherches, tu cherches. Mais là, un référentiel, c'est là, boum. Tu l'as. Les caractéristiques, c'est là.*

*Luc : Oui, mais ils en ont combien là? Trouve-le ton référentiel toi. Tu cherches, tu cherches là, mais tu en as dix, c'est lequel?*

*Mireille : Oui, je sais c'est beaucoup. En plus, ils ne s'en servent pas vraiment alors ça ne donne pas grand-chose. C'est dans le cartable. Il faut qu'ils le trouvent...*

*Puis il faut qu'ils se souviennent qu'ils ont ça aussi. Ça ne marche pas vraiment comme c'est là.*

*Luc : ...Il faudrait que ça soit devant eux comme au tableau ou sur le pupitre pour que ça marche, tu sais, tout le temps... comme un napperon...*

Mireille et Luc ont poursuivi la discussion en précisant que les élèves élaboreraient eux-mêmes les référentiels jugés pertinents par l'enseignant (p. ex. : caractéristiques du genre de texte, nouveau concept grammatical à l'étude) à partir de leurs notes de cours. Ils les placeraient ensuite sur une feuille grand format qu'ils diviseraient en sections. À la fin de la séance, les enseignants se sont entendus pour faire une mise à l'essai du « napperon » ainsi réalisé dans leurs classes respectives dès le début de la prochaine unité d'apprentissage.

Pour donner une vue d'ensemble des échanges de collaboration qui ont eu lieu au sujet des textes des élèves de la classe de Mireille et de celle de Luc, la chercheuse a élaboré un tableau à partir du codage de leurs commentaires en fonction du contenu de ceux-ci : accord, désaccord et coconstruction (Tableau 15).

Tableau 15. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (1<sup>er</sup> temps)

	Accord	Désaccord	Co-construction
Jugements d'évaluation	82 %	10 %	8 %
Décisions d'évaluation	50 %	24 %	26 %
Jugements et décisions d'évaluation	67 %	16 %	17 %

La discussion entre Mireille et Luc par rapport aux jugements d'évaluation, concernant les forces, les faiblesses et le niveau de rendement des textes, s'est déroulée assez rapidement. Plusieurs des éléments de leurs réponses se recoupaient; les quelques ajouts que l'un et l'autre ont apportés ont été approuvés de bon gré (p. ex. : erreurs grammaticales, marqueurs de relation), ce qui explique le taux d'accord élevé et le faible taux de coconstruction qui figurent dans le tableau 15 par rapport aux jugements d'évaluation. Mentionnons que les quelques occasions de coconstruction qui ont eu lieu à cet égard se situaient surtout au niveau de la cote à attribuer à chacun des textes, cote qui a nécessité une négociation et justifié de légers ajustements (p. ex. : niveau 3 plutôt qu'un niveau 3+). Les échanges au sujet des décisions d'évaluation, bien que ponctuée d'accords, ont suscité plus de remises en question et de travail conjoint, comme le montre le tableau 15.

#### **4.1.1.3.1 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Mireille (1<sup>er</sup> temps)**

Le tableau 16 rend compte de l'analyse qui a été faite des régulations de Mireille et présente celles envisagées par la dyade par rapport aux deux textes des élèves de sa classe. Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

En s'appuyant sur les critères d'évaluation établis, Luc était d'accord quand aux prochaines étapes suggérées par Mireille, à savoir de préciser le but de la lettre, de choisir une salutation (élève 2 seulement) et une formule d'appel appropriées ainsi que d'améliorer la formulation des phrases interrogatives (élève 2 seulement). À celles-ci, Luc a ajouté la correction des erreurs d'orthographe et d'accords. C'est à partir de la question sur la régulation de l'enseignement qu'il a fallu davantage de négociation. En effet, à ce point de la collaboration, Luc a suggéré de répartir les prochaines étapes d'apprentissage en deux catégories : ce que l'élève pouvait faire seul et ce qu'il ne pouvait pas faire par lui-même. Il a suggéré de traiter le premier point dans la rétroaction et le second, au moyen de la régulation de l'enseignement. Mireille a acquiescé de bon gré. Tous deux se sont d'abord entendus sur le fait que les deux élèves auraient besoin d'appui quant au but de la lettre; Mireille a d'ailleurs ajouté que la plupart des élèves avaient commis cette même erreur et bien qu'elle ait été d'avis qu'une rencontre avec chaque élève aurait davantage soutenu l'apprentissage, les deux enseignants se sont mis d'accord qu'il était plus efficace de faire un enseignement correctif en grand groupe au moyen de la stratégie utilisée lors de l'enseignement initial. Par la suite, ils se sont entendus que les autres besoins d'apprentissage, à l'exception de la formulation des phrases interrogatives concernant l'élève 2, pouvaient être traités au moyen de la rétroaction. Par ailleurs, Luc a rapidement accepté la stratégie suggérée par Mireille pour les phrases interrogatives sans la remettre en question, à savoir de faire des exercices sur la formulation des phrases. Lors de l'entretien en dyade, il a indiqué qu'il n'était pas tout à fait d'accord avec la stratégie, mais n'avait pas de stratégie de rechange à suggérer.

Quand on observe les régulations de l'enseignement suggérées par suite de la séance de collaboration de Mireille et Luc, on peut noter quelques changements mineurs. D'abord,

Tableau 16. Analyse des régulations de Mireille et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

	Régulations de Mireille				Régulations de la dyade	
	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2		Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	L'élève devrait préciser le but de sa lettre dans l'introduction et améliorer la salutation.		L'élève devrait préciser le but de sa lettre dans l'introduction, améliorer la formule d'appel, la salutation et la structure des phrases interrogatives.		L'élève devrait préciser le but de sa lettre dans l'introduction, améliorer la salutation <u>et corriger les erreurs.</u>	L'élève devrait préciser le but de sa lettre dans l'introduction, améliorer la formule d'appel, la salutation et la structure des phrases interrogatives. <u>Il devrait corriger les erreurs.</u>
Régulation de l'enseignement	a. Je lui dirai de retrouver le référentiel dans ses notes et de choisir une des salutations suggérées.		a. Je lui dirai de retrouver le référentiel dans ses notes et de revoir la formule d'appel et de choisir une des salutations suggérées.		b. <u>En grand groupe, je demanderai aux élèves de repérer le but de la lettre dans des exemples et je ferais un remue-méninge avec eux pour trouver d'autres buts.</u>	
	b. Je lui demanderais de préciser le but de sa lettre.		b. Je lui demanderais de préciser le but de sa lettre.			c. <u>Je lui ferais faire des exercices sur la formulation des phrases interrogatives.</u>
Analyse	1a.	1b.	2a.	2b.	1b./2b.	2c.
	1. Oui 2. Non 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Non 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Non 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Non 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Non 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Non 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non
Indicateurs – La régulation de l'enseignement :						
1. vise un objectif précis.						
2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;						
3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);						
4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;						
5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);						
6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);						
7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);						
b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);						
c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).						

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Mireille était d'avis qu'en répartissant les besoins d'apprentissage des élèves entre la régulation de l'enseignement et la rétroaction, elle utiliserait beaucoup mieux son temps avec les élèves. En reléguant le recours au référentiel (« *Je lui dirais de retrouver le référentiel dans ses notes et de choisir une des salutations suggérées.* ») à la rétroaction, les enseignants se sont ainsi débarrassés d'une régulation dont la qualité était généralement très faible. Malheureusement, l'analyse de la qualité de la nouvelle régulation de l'enseignement sur laquelle ils se sont entendus est demeurée la même. Quant à la suggestion de demander à l'élève de faire des exercices sur la formulation des phrases interrogatives, il faut à nouveau se poser la question : s'agit-il vraiment d'un ajustement de l'enseignement? Bien que l'élève soit appelé à utiliser une ressource (Ind. 3), celle-ci n'est probablement pas conçue pour lui fournir une rétroaction et l'aider à ajuster son texte. Lors de l'entretien en dyade, Mireille avait estimé qu'il valait mieux jumeler cette intervention à un entretien avec elle durant lequel ils ajusteraient quelques points du texte ensemble pour que l'élève termine seul les corrections des phrases interrogatives. La qualité de cette intervention est en effet supérieure à celle que la dyade a choisie lors de la collaboration.

#### **4.1.1.3.2 Rétroactions conjointes : Classe de Mireille (1<sup>er</sup> temps)**

Le tableau 17 rend compte des codes qui ont été attribués aux commentaires des rétroactions de Mireille et de ceux de la dyade. Dans le tableau 18, certains éléments des rétroactions de Mireille et de la dyade ont été dénombrés ce qui permet de les comparer.

Le plus grand changement qui s'est produit entre les rétroactions de l'enseignante et les rétroactions conjointes revient à un alignement entre les faiblesses repérées dans les textes et les stratégies d'amélioration suggérées ainsi qu'à la précision des commentaires. En effet, tous les commentaires suggérés sauf un sont considérés comme précis et toutes les faiblesses mentionnées sauf une sont accompagnées d'une stratégie d'amélioration.

Les changements que les deux enseignants ont convenu d'apporter aux rétroactions étaient les mêmes pour les deux élèves, ce qui nous ramène à la question : la rétroaction s'aligne-t-elle sur les capacités de l'élève? En effet, Mireille était relativement certaine que l'élève 1 était capable de retrouver des exemples de lettres sur Internet et d'y repérer la salutation ainsi que d'utiliser Antidote pour corriger les erreurs. Elle était toutefois d'avis que les stratégies d'amélioration étaient moins adaptées aux capacités de l'élève 2. Ainsi, bien qu'on lui ait suggéré d'utiliser des ressources matérielles en guise de soutien, qu'advient-

Tableau 17. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Mireille et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

	Rétroactions de Mireille				Rétroactions de la dyade			
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Bravo pour cette lettre (nom de l'élève 1).	Cr Po	Bravo pour ta lettre (nom de l'élève 2).	Cr Po	Bravo pour cette lettre (nom de l'élève 1).	Cr Po	Bravo pour ta lettre (nom de l'élève 2).	Cr Po
	Tu as posé des questions pertinentes	FoP	Tu as de bonnes questions à poser	FoP	Tu as posé des questions <u>précises</u> et pertinentes	FoP	Tu as posé de bonnes questions.	FoP
	et tes phrases interrogatives sont bien structurées.	FoP	mais le but de ta lettre n'est pas très clair dans ton introduction.	FaP	et tes phrases interrogatives sont bien structurées (FoP).	FoP	Attention! On n'écrit pas « cher » dans une lettre formelle.	FaP
	J'aurais aimé que tu précises davantage le but de ta lettre dans l'introduction.	FaP	Attention à la formulation de tes phrases interrogatives.	FaP	Il faudrait toutefois que ta salutation soit plus formelle.	FaP	<u>Il faudrait aussi que ta salutation soit plus formelle.</u>	FaV
	De plus, tu devrais revoir les exemples de salutation dans tes notes, car celle que tu as écrite pourrait être plus formelle.	SaV RM FaV	Le prédicat devrait être avant le sujet. Par exemple : Combien de temps cela vous a-t-il pris pour construire tout ça?	SaV	<u>Je te suggère de faire une recherche sur Internet pour trouver des exemples de lettres de demande de renseignements et de te servir d'une des salutations formelles que tu retrouves.</u>	SaP RM	<u>Je te suggère de faire une recherche sur Internet pour trouver des exemples de lettres de demande de renseignements. Ça t'aidera à améliorer la formule d'appel et la salutation de ta lettre.</u>	SaV RM
			Je t'invite aussi à revoir les exemples de salutation dans tes notes afin d'améliorer la tienne.	SaV RM FaV				
			N'oublie pas que dans une lettre de demande de renseignements, on n'écrit pas « cher ».	FaP	<u>J'ai aussi encerclé certaines erreurs.</u>	FaP	<u>J'ai aussi encerclé certaines erreurs.</u>	FaP
				<u>Peux-tu les corriger?</u> <u>Tu peux te servir d'Antidote pour t'aider.</u>	SaP RM	<u>Peux-tu les corriger?</u> <u>Tu peux te servir d'Antidote pour t'aider.</u>	SaP RM	
Codes	Ar : autorégulation Cr : critique Fa : faiblesse		Fo : force Né : négatif Po : Positif		P : précis RM : ressource matérielle RH : ressource humaine		Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 18. Analyse des rétroactions de Mireille et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

Rétroaction individuelle	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	
	n = 9		n = 12		
	3	6	7	5	
	33 %	67 %	58 %	42 %	
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
	n = 6		n = 3		
	3	3	0	3	
	50 %	50 %	0 %	100 %	
	Rétroaction conjointe	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
		n = 8		n = 12	
3		5	9	3	
37 %		63 %	75 %	25 %	
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration		Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
n = 4		n = 4			
4		0	3	1	
100 %		0 %	75 %	25 %	

il s'il éprouve de la difficulté à s'en servir seul? Une ressource humaine, par exemple un partenaire, ne pourrait-elle pas le soutenir davantage? Lors de l'entretien en dyade, Mireille a indiqué qu'elle était d'avis que les stratégies d'amélioration étaient moins adaptées aux capacités de l'élève 2. Ainsi, bien qu'on lui ait suggéré d'utiliser des ressources matérielles en guise de soutien, qu'advient-il s'il éprouve de la difficulté à s'en servir seul? Une

ressource humaine, par exemple un partenaire, ne pourrait-elle pas le soutenir davantage? Lors de l'entretien en dyade, Mireille s'était montrée sceptique par rapport à la stratégie de jumeler les élèves pour qu'ils se soutiennent mutuellement. Elle y voyait un obstacle à l'autonomie.

*Le problème, c'est que tu veux que les élèves soient capables de le faire tous seuls. Quand tu leur dis qu'ils peuvent travailler à deux, ils pensent qu'ils peuvent toujours avoir de l'aide, puis ils comptent sur ça. Puis là, il y en a qui ont une mauvaise surprise, comme au test, quand ils se rendent compte qu'ils ne peuvent pas le faire tout seuls.*

Lors de cet entretien, Mireille a révélé qu'elle n'avait pas l'habitude d'exiger que les élèves ajustent leur texte après la régulation de l'enseignement ou à l'aide de la rétroaction, mais s'attendait plutôt à ce qu'ils intègrent les ajustements lors de leur prochaine tâche d'écriture. Elle a expliqué que les élèves montraient très peu d'intérêt à réviser un texte une fois qu'ils l'avaient remis. Elle reconnaissait qu'elle avait toujours fonctionné ainsi et n'avait jamais vérifié s'ils avaient bien intégré les ajustements suggérés dans le prochain texte d'écriture. En fonctionnant ainsi, il n'y a aucun contrôle pour déterminer si l'apprentissage progressait.

Lors de l'entretien en dyade toutefois, Mireille a indiqué qu'elle n'était pas complètement d'accord qu'une recherche sur Internet soit nécessairement plus efficace que d'utiliser le référentiel. Elle a ajouté qu'elle interviendrait au moyen de la rétroaction, mais en suggérant à l'élève de se servir du référentiel.

#### **4.1.1.3.3 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Luc (1<sup>er</sup> temps)**

Le tableau 19 rappelle l'analyse qui a été faite des régulations de l'enseignement de Luc et présente les régulations de la dyade par rapport aux deux textes des élèves de sa classe. On y a souligné les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration.

La discussion entre les deux enseignants par rapport au texte de l'élève 1 s'est déroulée assez rapidement. Ce texte a suscité peu de désaccords et peu d'occasions de coconstruction. En discutant de ses faiblesses, ils étaient entièrement d'accord avec l'idée que l'élève devait corriger les erreurs ainsi que la structure des phrases, ce à quoi Mireille a ajouté la transformation des phrases personnelles en phrases impersonnelles. Luc était d'accord avec l'ajout et en lui parlant de la régulation de l'enseignement qu'il avait prévue

Tableau 19. Analyse des régulations de Luc et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

	Régulations de Luc		Régulations de la dyade	
	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	La prochaine étape pour cette élève est de faire les corrections dans son texte.	La prochaine étape pour cette élève est de revoir les différentes parties de l'introduction.	La prochaine étape pour cette élève est de faire les corrections dans son texte <u>et d'utiliser la phrase impersonnelle.</u>	La prochaine étape pour cette élève est de revoir les différentes parties de l'introduction.
Régulation de l'enseignement	Pour aider l'élève à mieux réussir, il faut l'encourager à prendre le temps de se relire. Enseigner des stratégies de corrections.	Pour soutenir la prochaine étape d'apprentissage de l'élève, je crois qu'il est primordial qu'elle revoie les différentes parties de l'introduction. Elle doit recommencer son introduction.	Enseigner une stratégie de correction de texte incluant <u>comment transformer une phrase à la forme impersonnelle.</u>	<u>Rencontrer l'élève pour revoir les directives de la tâche et lui fournir un gabarit avec 3 cases (sujet amené, posé et divisé). Faire un exemple avec l'élève et lui demander de réécrire son intro avec le gabarit.</u>
Analyse	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Non 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non

Indicateurs – La régulation de l'enseignement :

1. vise un objectif précis.
2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;
3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);
4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;
5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);
6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);
7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);  
b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);  
c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

pour soutenir l'apprentissage de l'élève par rapport à la correction du texte, il a suggéré qu'il pouvait également traiter de la phrase impersonnelle pendant le modelage. Mireille était d'accord avec l'idée que l'intervention en grand groupe pouvait aider l'élève à ajuster son texte, mais avait insisté pour que celui-ci soit mis au courant des ajustements à y apporter et comprenne que les stratégies présentées en grand groupe s'appliquaient bel et bien à lui. Bien qu'elle ait suggéré d'en parler avec l'élève individuellement, Luc a plutôt opté pour le recours à la rétroaction écrite pour l'en informer.

La discussion par rapport au texte de l'élève 2 a toutefois pris plus de temps; en effet, si les enseignants se sont facilement entendus sur les faiblesses du texte, ils se faisaient chacun une représentation très différente de la prochaine étape d'apprentissage de l'élève. Alors que pour Luc, l'élève devait ajouter un sujet posé et divisé à son introduction et y supprimer les passages qui devaient faire partie du développement, Mireille était d'avis que l'élève avait plutôt mal compris la tâche et l'intention d'écriture et qu'il fallait intervenir à ce niveau. Le flux de la discussion a été ralenti, Mireille et Luc n'ayant pu arriver à un consensus sur la prochaine étape d'apprentissage. Ils ont tenté, à défaut, d'y parvenir pour la régulation de l'enseignement, mais Mireille n'était pas d'accord de limiter l'intervention à une rétroaction, car, pour elle, l'élève avait plutôt besoin d'un appui individuel. Pour finir, Luc a acquiescé à la régulation que suggérait Mireille, à savoir de :

- rencontrer l'élève pour discuter avec lui de la tâche d'écriture et pour revoir les directives;
- lui fournir un gabarit avec trois cases chacune portant le titre de sujet amené, sujet posé et sujet divisé;
- remplir le gabarit avec l'élève en se servant de l'introduction d'un rapport de recherche;
- lui demander de faire le plan de son propre rapport de recherche à partir du résultat de sa recherche et de réécrire son introduction à l'aide du gabarit.

Lors de l'entretien en dyade, Luc a parlé de sa réticence face à ce mode de régulation de l'enseignement en expliquant que, pour lui, la rétroaction tenait bien compte des capacités de l'élève en question, mais il a ajouté que les arguments de sa collègue étaient également convaincants. La qualité de la régulation de l'enseignement sur laquelle les deux enseignants se sont entendus est en effet supérieure à celle envisagée par Luc pour le simple fait qu'elle offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte, à savoir l'appui de l'enseignant et le recours à du matériel.

#### **4.1.1.3.4 Rétroactions conjointes : Classe de Luc (1<sup>er</sup> temps)**

Le tableau 20 rend compte des codes qui ont été attribués aux commentaires des rétroactions de Luc et de ceux de la dyade. Dans le tableau 21, certains éléments des rétroactions de Luc et de la dyade ont été dénombrés ce qui permet de les comparer.

La qualité des rétroactions que Luc a données aux élèves de sa classe s'est améliorée par suite de la collaboration des deux enseignants. Il y avait déjà un alignement entre les faiblesses repérées dans le texte de l'élève et les stratégies d'amélioration suggérées dans les rétroactions de Luc. Quant au manque de précision des commentaires, ce point a été amélioré par suite des échanges. En effet, alors qu'initialement seulement 45% des commentaires étaient considérés comme précis, ce pourcentage s'élève à 73 % après leur interaction. Par ailleurs, la précision des stratégies d'amélioration est passée de 33 % à 80 % suite à l'interaction entre les deux enseignants. Lors de l'entretien en dyade, Luc était d'avis que leur rétroaction qu'ils avaient ajustée conjointement pour l'élève 2 était bien meilleure à la sienne puisqu'elle donnait à celui-ci l'occasion d'obtenir de l'aide supplémentaire. Bien qu'il se soit agi d'un élève qui réussissait généralement bien dans le cours, il s'était rendu compte que cela ne voulait pas pour autant dire qu'il était nécessairement capable de se débrouiller seul pour ajuster son texte.

#### **4.1.1.4 Conclusion**

Les décisions d'évaluation que Mireille a prises au premier temps de la recherche consistaient à informer l'élève des forces et des faiblesses de son texte. En ce qui concerne la régulation de l'enseignement, elle a certes tenté de guider les élèves en leur suggérant d'utiliser un référentiel pour ajuster leur texte, mais elle se rendait compte que cette stratégie n'était pas adaptée à leurs capacités. Au stade de leur apprentissage où ils en étaient, il lui a semblé peu probable que les régulations aient les conséquences attendues sur l'apprentissage des élèves. Quant à la rétroaction qu'elle a élaborée initialement, les stratégies d'amélioration étaient souvent absentes du commentaire et lorsqu'elles étaient présentes, celles-ci ne fournissaient pas toujours une information précise que les élèves pouvaient facilement comprendre et utiliser.

Quant aux décisions d'évaluation de Luc, celui-ci a d'abord fait un choix entre l'intervention en grand groupe lorsque plusieurs élèves manifestaient le même besoin et la rétroaction écrite lorsqu'il s'agissait d'un besoin particulier propre au texte d'un élève.

Tableau 20. Codes attribués aux commentaires des rétroactions de Luc et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

	Rétroactions de Luc				Rétroactions de la dyade			
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Bravo pour l'intro.	Cr Po	Ton texte est intéressant et	FoV	Bravo pour l'intro.	Cr Po	Ton texte est intéressant et	FoV
	On retrouve le sujet amené, posé et divisé.	FoP	facile à lire et	FoV	On retrouve le sujet amené, posé et divisé.	FoP	facile à lire et	FoV
	J'ai encerclé certaines fautes pour que tu les corriges.	FaP	il n'y a presque pas d'erreurs.	FoP	<u>J'ai souligné quelques phrases où tu utilises le « nous ».</u>	FaP	il n'y a presque pas d'erreurs.	FoP
	Sers-toi d'Antidote pour t'aider.	SaP RM	Par contre, il manque le sujet posé et le sujet divisé.	FaP	<u>Il faut plutôt utiliser la 3<sup>e</sup> personne du singulier dans un rapport de recherche comme j'ai montré.</u>	SaV	Par contre, il manque le sujet posé et le sujet divisé.	FaP
			Aussi, ton introduction est beaucoup trop longue et	FaV	J'ai encerclé certaines fautes pour que tu les corriges.	FaP	<u>As-tu bien compris la tâche d'écriture? Il fallait rédiger une introduction seulement avec le sujet amené, posé et divisé.</u>	Ar
			plusieurs éléments de ton intro devraient faire partie de ton développement.	FaV				
			Je te recommande de retourner dans tes notes afin de te rappeler ce qu'est le sujet posé et divisé et de les ajouter à ton texte.	SaV	Sers-toi d'Antidote pour t'aider.	SaP RM	Ton introduction est beaucoup trop longue et	FaV
			Après tu pourras supprimer tous les éléments qui devraient aller dans le développement.	SaV			plusieurs éléments de ton intro devraient faire partie de ton développement.	SaV
							<u>Peux-tu retrouver tes notes sur l'intro et venir me voir?</u>	SaP RM RHE
			Codes	Ar : autorégulation		Fo : force		P : précis
	Cr : critique		Né : négatif		RM : ressource matérielle		V : vague	
	Fa : faiblesse		Po : Positif		RH : ressource humaine			

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 21. Analyse des rétroactions de Luc et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

Rétroaction individuelle	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	
	n = 8		n = 11		
	4	4	5	6	
	50 %	50 %	45 %	55 %	
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
	n = 4		n = 3		
	3	1	1	2	
	75 %	25 %	33 %	67 %	
	Rétroaction conjointe	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
		n = 10		n = 15	
3		7	11	4	
30 %		70 %	73 %	27 %	
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration		Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vague	
n = 7		n = 5			
5		2	4	1	
71 %		29 %	80 %	20 %	

Pour l'intervention en grand groupe, bien que l'élève ait pu avoir les connaissances voulues pour se servir de la stratégie modelée, Luc a indiqué que l'élève en question serait peu enclin à l'appliquer. Ce qui fait défaut dans la rétroaction revient au manque de précision des commentaires. Encore une fois, l'enseignant a certes fourni de l'information à l'élève,

mais comme celle-ci n'était pas suffisamment claire ou précise pour qu'il puisse se prendre en main et progresser, il est peu probable que son apprentissage progresse.

Pour conclure, bien que Mireille et Luc aient apporté conjointement des changements à la planification des régulations de l'enseignement pour aider les élèves de leur classe à progresser, ils n'en ont pas vraiment changé la qualité. Il faut souligner toutefois la nette amélioration de la régulation de l'enseignement de l'élève 2 de la classe de Luc à l'insistance de Mireille. Reste à savoir si Luc s'engagera dans une telle approche individualisée à l'avenir. On ne peut passer sous silence l'absence de stratégies de désétayage qui permettent de remplacer progressivement la régulation de la part de l'enseignant par d'autres sources de régulations externes comme celle des pairs pour amener l'élève à s'autoréguler. De façon assez paradoxale, les deux enseignants s'attendaient à ce que les élèves soient autonomes, mais se représentaient le travail en dyade comme un obstacle à l'autonomie. Leur collaboration a cependant influé sans équivoque sur la qualité des rétroactions de Mireille dont les commentaires sont désormais plus précis et comprennent des stratégies d'amélioration réalistes pour l'élève, lui permettant d'apporter des ajustements à son texte là où des faiblesses ont été identifiées. On peut également remarquer une amélioration dans la précision des commentaires élaborés conjointement pour les élèves de la classe de Luc.

#### **4.1.2 Mireille et Luc : Deuxième temps de la recherche**

L'étude du deuxième temps de la recherche débute avec l'analyse des décisions d'évaluation de Mireille et se poursuit avec celle de son collègue Luc. Elle se termine avec l'analyse des décisions d'évaluation prises par les deux enseignants.

##### **4.1.2.1 Mireille : Parcours individuel (2<sup>e</sup> temps)**

Mireille a pris part au deuxième temps de la recherche à la mi-février 2014. Au moment des rencontres, Mireille avait déjà bien avancé l'unité d'apprentissage sur le texte d'opinion et venait de remettre aux élèves leur deuxième texte avec une rétroaction. C'était deux de ces textes que Mireille a échangés avec son collègue aux fins de la recherche. Un traitement a précédé les entretiens et la séance de collaboration organisés dans le cadre de la recherche. À la fin du premier temps de la recherche, la chercheuse a demandé à Mireille de lire le chapitre 5 de la politique provinciale en matière d'évaluation et de se fixer un objectif d'apprentissage professionnel. Elle devait également brièvement décrire ce qu'elle comptait faire pour atteindre l'objectif.

Lors de l'entretien individuel rétrospectif qu'elle a eu avec la chercheuse, les thèmes suivants ont été abordés :

- l'objectif d'apprentissage professionnel qu'elle s'était fixé après la lecture de la politique provinciale en matière d'évaluation de l'apprentissage des élèves;
- les stratégies d'enseignement utilisées pour soutenir l'apprentissage par rapport au texte d'opinion;
- la tâche d'écriture qui a permis d'obtenir les textes des élèves destinés à la recherche;
- les jugements et les décisions d'évaluation de l'enseignante par rapport aux deux textes d'écriture qu'elle avait sélectionnés parmi les textes des élèves de sa classe.

##### **4.1.2.1.1 Mireille : Suivi au traitement (2<sup>e</sup> temps)**

Après avoir lu le chapitre 5 de la politique provinciale, Mireille a choisi de travailler à améliorer les critères d'évaluation et comptait atteindre cet objectif en faisant des lectures et en demandant de l'appui de la conseillère pédagogique du conseil. Pour l'aider à atteindre son objectif, la chercheuse lui a fourni le livre *Établir et utiliser les critères* (Gregory, Cameron et Davies, 2013) ainsi qu'une copie de la brochure *Fascicule 2 : Critères d'évaluation* (CFORP, 2011a). Mireille n'était pas tenue de lire ces documents,

mais pouvait s'en servir si elle en voyait l'utilité. Mireille les a consultés sans toutefois trouver réponse à ses questions.

*J'ai bien aimé le livre, mais ce n'était pas vraiment ce que je cherchais. Ça parlait des critères d'évaluation, mais ça parlait plus de la coconstruction des critères... Je ne suis pas rendue là encore... Je voulais savoir c'est quoi un bon critère d'évaluation, combien il en faut... Il y avait des exemples puis ça m'a aidée un peu, mais encore là je ne sais pas vraiment si mes critères sont bons...*

Elle a dit qu'elle consulterait prochainement la conseillère pédagogique avant de chercher d'autres moyens d'atteindre son objectif.

Au regard de la politique, Mireille a constaté l'usage de la nouvelle terminologie ainsi que l'importance accordée aux critères d'évaluation, à la rétroaction, à l'autoévaluation et à l'évaluation par les pairs. Elle a mentionné qu'à l'exception de la rétroaction, elle n'utilisait aucune des autres pratiques pédagogiques préconisées, doutant de leur incidence sur l'apprentissage. Par ailleurs, elle a indiqué qu'elle n'avait pas changé d'avis quant à la révision par les pairs. Quant à la coconstruction des critères d'évaluation, elle a reconnu que la lecture des documents fournis par la chercheuse à ce sujet avait piqué sa curiosité et elle prévoyait en faire l'essai dans sa salle de classe dans un avenir rapproché. Elle n'envisageait toutefois pas de changements immédiats de cet essai sur l'apprentissage des élèves, indiquant que « *ces choses prennent du temps* ». Elle demeurait également sceptique quant aux résultats éventuels de cette pratique, rappelant qu'elle éprouvait elle-même de la difficulté à élaborer des critères pertinents.

Lors de l'entretien, la discussion sur la rétroaction a toutefois pris un tournant inattendu. Alors qu'au premier temps de la recherche, Mireille avait affirmé l'importance d'offrir une rétroaction continue et fréquente aux élèves pour assurer l'amélioration de leur apprentissage; durant le deuxième temps, elle s'était ravisée.

*Quand tu m'as demandé la dernière fois si les élèves comprenaient la rétro, je pensais que oui... Alors j'ai dit aux élèves « OK, maintenant vous allez corriger votre texte avec mes commentaires. ». Puis là, j'ai vérifié les textes, il y en avait plusieurs qui ne savaient pas quoi faire. Alors, je les ai rencontrés un par un pour leur expliquer.*

En effet, depuis le début de sa participation à la recherche, Mireille avait cherché et mis à l'essai diverses stratégies pour mieux comprendre où se situait l'impasse par rapport à la compréhension qu'avaient les élèves de la rétroaction. Elle avait remarqué que les élèves

moins performants éprouvaient plus de difficultés que les élèves performants à ajuster leur texte au moyen des commentaires et avait cru qu'il s'agissait d'un problème à la fois de lecture et de mise en pratique de la stratégie d'amélioration. Elle n'a toutefois pas remis en question la qualité de la rétroaction qu'elle leur offrait. Au regard de la politique, Mireille était d'avis qu'on devrait y faire cette mise en garde, car, selon elle, le document donnait l'impression qu'il suffisait que l'enseignant offre une rétroaction pour que l'apprentissage progresse.

#### **4.1.2.1.2 Mireille : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (2<sup>e</sup> temps)**

À la fin du mois de janvier, Mireille avait entamé une unité d'apprentissage sur le texte d'opinion. Elle avait en effet indiqué que le conseil scolaire avait mis à la disposition des enseignants un bon nombre de ressources pédagogiques pour soutenir l'enseignement de ce genre de texte puisqu'il faisait partie des tâches d'écriture assignées dans le test provincial de 10<sup>e</sup> année. Elle s'était servie de ces ressources pour planifier l'enseignement. Mireille a expliqué qu'elle avait suivi les mêmes étapes d'enseignement pour ce texte que pour la plupart des autres genres de textes, notamment :

- la lecture de divers textes d'opinion en grand groupe pour en identifier les caractéristiques;
- l'enseignement des notions reliées au genre de texte (p. ex. : l'argument, les types de preuves);
- la réalisation d'activités de mise en application pour soutenir l'apprentissage des notions;
- la rédaction de deux textes d'opinion avec l'appui de l'enseignante;
- l'amélioration des textes à l'aide de la rétroaction écrite de l'enseignante;
- la rédaction d'un texte pour faire le bilan des apprentissages.

Les notions enseignées comprenaient, entre autres, le paragraphe, la prise de position et l'expression de l'opinion, l'argument et la preuve ainsi que les marqueurs de relation. Mireille a souligné par ailleurs qu'elle avait fait la mise à l'essai du napperon dans sa salle de classe et s'en servait à présent comme outil de soutien à l'apprentissage. Elle a fait remarquer qu'elle avait ainsi réduit le nombre de documents qu'elle remettait aux élèves. Elle avait observé que plusieurs d'entre eux se référaient régulièrement au napperon lors du processus rédactionnel. Elle avait également monté un mur de mots pour aider les élèves à utiliser un vocabulaire précis et varié lors de la mise en texte.

La tâche d'écriture qu'elle a assignée aux élèves en vue d'obtenir les textes destinés à la recherche représentait le deuxième texte d'opinion qu'ils rédigeaient. Pour le premier, elle leur avait imposé le sujet à savoir, l'utilité des devoirs, et la rédaction s'était faite progressivement : Mireille enseignait d'abord une notion et les élèves rédigeaient une partie du texte en appliquant la ou les notions enseignées. Puis elle leur fournissait une rétroaction sur leur copie et ils devaient ensuite ajuster leur texte le lendemain. La deuxième tâche d'écriture était celle élaborée par le conseil scolaire à laquelle Mireille avait joint une feuille de route pour soutenir l'étape de préécriture. Pour cette tâche, ils pouvaient choisir un de trois thèmes proposés et disposaient de la feuille de route que Mireille avait élaborée et d'une liste de vérification pour la révision du texte. La feuille de route comprenait cinq cases à remplir dans lesquelles l'enseignante avait inscrit :

1. Introduction : sujet amené, sujet posé, expression de l'opinion, sujet divisé;
2. Développement : 1<sup>er</sup> paragraphe : argument + preuve + explication;
3. Développement : 2<sup>e</sup> paragraphe : argument + preuve + explication;
4. Développement : 3<sup>e</sup> paragraphe : argument + preuve + explication;
5. Conclusion : résumé des arguments, rappel de l'opinion, clôture/ouverture.

La liste de vérification à utiliser pour la révision comptait quinze items que l'élève devait cocher au fur et à mesure. En ce qui concerne les critères d'évaluation, Mireille a indiqué qu'elle les avait élaborés pour la première tâche d'écriture à mesure de l'avancement de celle-ci. Elle en avait ainsi conçu quatorze au total (Tableau 22), qu'elle avait regroupés selon son interprétation des compétences de la grille d'évaluation du rendement du curriculum. Quant aux items de la liste de vérification, s'ils ne s'alignaient pas nécessairement sur les critères d'évaluation, ils leur apportaient dans certains cas davantage de précision.

Avant que les élèves rédigent ce deuxième texte d'opinion, Mireille leur a présenté les quatorze critères d'évaluation (Tableau 22). Les élèves ont ensuite suivi les étapes de la tâche d'écriture à leur propre rythme et l'enseignante les voyait individuellement pour réviser avec eux certains aspects du texte et pour leur fournir des moyens de l'ajuster. À la fin du processus, Mireille leur a fourni une rétroaction écrite et leur a demandé d'apporter les changements indiqués à leur texte. Elle a ensuite récupéré leurs textes pour vérifier les ajustements apportés et a rencontré individuellement les élèves qui avaient éprouvé de la difficulté à réviser leur texte afin de les accompagner.

Tableau 22. Critères d'évaluation associés à la tâche de Mireille (2<sup>e</sup> temps)

<p><b>Connaissance et compréhension</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. L'élève démontre une compréhension des caractéristiques du texte d'opinion;</li><li>2. L'élève démontre une compréhension de la tâche d'écriture;</li></ol> <p><b>Habilité de la pensée</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>3. L'élève prend position et exprime son opinion;</li><li>4. L'élève présente trois arguments distincts;</li><li>5. L'élève présente des preuves pour soutenir chaque argument (p. ex. témoignage, citation d'un expert, statistique);</li></ol> <p><b>Communication</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>6. L'élève communique ses idées de façon claire et précise;</li><li>7. L'élève organise ses idées de façon logique;</li><li>8. L'élève rédige un texte cohérent (p. ex. : aucune contradiction);</li><li>9. L'élève utilise un vocabulaire précis et varié;</li></ol> <p><b>Mise en application</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>10. L'élève rédige une bonne introduction (p. ex. : sujet amené, sujet posé, sujet divisé);</li><li>11. L'élève rédige une bonne conclusion (p. ex. : résumé des arguments, clôture ou ouverture);</li><li>12. L'élève varie les types de phrases;</li><li>13. L'élève utilise des marqueurs de relation pour relier ses idées;</li><li>14. L'élève respecte les conventions linguistiques apprises.</li></ol>
--

#### 4.1.2.1.3 Mireille : Planification individuelle de la régulation de l'enseignement (2<sup>e</sup> temps)

L'annexe 15 fournit les réponses initiales de Mireille au questionnaire relatif aux deux textes d'élèves qu'elle a choisis pour la recherche. Comme pour le premier temps de la recherche, on observe un alignement entre les critères d'évaluation, les forces et les faiblesses du texte de l'élève, les prochaines étapes d'apprentissage, la régulation de l'enseignement et la rétroaction. Vu le nombre élevé de critères d'évaluation pour cette tâche, ils n'ont pas tous été traités. L'analyse de la qualité de la régulation de l'enseignement s'est effectuée au moyen des indicateurs qui se trouvent au bas du tableau 23.

Les régulations de l'enseignement que Mireille a planifiées se résument à une conférence avec chaque élève pour attirer leur attention sur les éléments qui devaient être ajustés, pour discuter des moyens d'y arriver et pour leur permettre de s'exercer à les mettre en pratique avec son soutien. Ils devaient ensuite poursuivre individuellement la révision de leur texte. Mireille n'avait pas prévu de vérifier le travail fait par chacun pour s'assurer que l'apprentissage progressait (Ind. 4).

Tableau 23. Analyse des régulations de Mireille (2<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2	
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	La prochaine étape d'apprentissage pour cet élève serait de trouver des preuves qui soutiennent l'argument. De plus, l'élève devrait relire son texte afin d'éviter d'employer parfois le « il » et parfois le « tu » dans ses arguments.		La prochaine étape d'apprentissage pour cet élève serait de trouver des preuves pour appuyer chacun de ses arguments. De plus, la conclusion se limite à résumer les trois arguments. L'élève ne rappelle pas son opinion et n'a pas de clôture ou d'ouverture.	
Régulation de l'enseignement	<p>a. Je réviserais avec elle les preuves dans son texte pour l'aider à trouver des preuves qui soutiennent ses arguments.</p> <p>b. Je relirais le texte avec elle pour lui montrer comment modifier la phrase pour employer le « il » partout.</p>		<p>a. Je réviserais les différents types de preuves avec lui pour qu'il en trouve au moins une pour chaque argument.</p> <p>b. Je l'aiderais à écrire une conclusion pour son texte avec le rappel de l'opinion et une ouverture.</p>	
Analyse	1a.	1b.	2a.	2b.
	<p>1. Oui</p> <p>2. Oui</p> <p>3. Oui (RHE)</p> <p>4. Non</p> <p>5. Oui</p> <p>6. Oui</p> <p>7. a) Non b) Non c) Non</p>	<p>1. Oui</p> <p>2. Oui</p> <p>3. Oui (RHE)</p> <p>4. Non</p> <p>5. Oui</p> <p>6. Oui</p> <p>7. a) Non b) Non c) Non</p>	<p>1. Oui</p> <p>2. Oui</p> <p>3. Oui (RHE)</p> <p>4. Non</p> <p>5. Oui</p> <p>6. Oui</p> <p>7. a) Non b) Non c) Non</p>	<p>1. Oui</p> <p>2. Oui</p> <p>3. Oui (RHE)</p> <p>4. Non</p> <p>5. Oui</p> <p>6. Oui</p> <p>7. a) Non b) Non c) Non</p>
<p>Indicateurs – La régulation de l'enseignement :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li> <li>7. <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);</li> <li>b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);</li> <li>c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol> </li> </ol>				

Pour les deux élèves, les objectifs d'apprentissage sont précis (Ind. 1). La régulation planifiée représente soit une nouvelle intervention soit une intervention ajustée puisqu'elles se déroulent individuellement plutôt qu'en grand groupe et peuvent ainsi s'ajuster aux besoins d'apprentissage de chaque élève (Ind. 2). En ce qui concerne la corégulation, les interventions fournissent aux deux élèves le soutien de l'enseignante (Ind. 3), mais après la rencontre, ils sont laissés à eux-mêmes. Mireille a mentionné que les régulations s'alignaient sur les capacités d'apprentissage de l'élève 1 qui se débrouillait assez bien en écriture. Elle n'en était toutefois pas aussi certaine pour l'élève 2 qui, selon elle, « *oubliera probablement ce que je lui ai dit en retournant à son pupitre* » (Ind. 6). Par ailleurs, bien que Mireille ait estimé que ces rencontres individuelles habilitaient les élèves à devenir plus autonomes puisque c'était à eux que revenait la responsabilité d'ajuster le texte (Ind. 7), ils étaient en réalité entièrement tributaires de son soutien pour progresser.

En comparant les régulations offertes par Mireille durant le premier et le deuxième temps de la recherche, on peut constater une amélioration dans sa planification d'une nouvelle intervention, qui visait à informer l'élève de la façon de procéder pour ajuster son texte (Ind. 2) ainsi que dans le soutien direct qu'elle lui fournit (Ind. 3). Alors que durant le premier temps, les régulations s'étaient limitées à informer l'élève des faiblesses de son texte et à lui suggérer une façon de les améliorer, durant le deuxième, elle a guidé l'élève en faisant quelques ajustements avec lui pour qu'il poursuive ensuite de façon indépendante. Ce changement est difficilement attribuable à la collaboration et proviendrait plutôt du questionnement suscité par la chercheuse. Certaines lacunes persistent cependant dans les régulations, surtout par rapport à l'indicateur 7, où l'enseignant devrait chercher à habilitier l'élève soit à mieux comprendre le processus d'évaluation, soit à devenir plus autonome, soit à prendre plus de responsabilités face à son apprentissage. La corégulation est certainement plus pertinente durant le deuxième temps, mais on ne peut toutefois ignorer le rôle prégnant que joue toujours l'enseignante dans les régulations et l'absence de stratégies visant le désétayage pour aider les élèves à devenir plus autonomes.

#### **4.1.2.1.4 Mireille : Rétroactions individuelles (2<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 24 rappelle la rétroaction que l'enseignante a fournie aux deux élèves, en précisant les codes attribués aux divers commentaires. Dans le tableau 25, certains éléments

Tableau 24. Codes attribués aux commentaires des rétroactions de Mireille (2<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1). L'introduction de ton texte d'opinion est complète avec ton sujet amené, posé et divisé et avec ton opinion.	FoP	C'est un très bon début (nom de l'élève 2).	Cr Po
	Ton argumentation est variée et chaque paragraphe débute par un marqueur de relation bien choisi.	FoP	Ton introduction présente bien le sujet amené, posé et divisé ainsi que ton opinion.	FoP
	Je te félicite d'avoir mis autant d'effort dans la révision et la correction de ton texte.	FoP	Tu as aussi trois arguments.	FoP
	Afin d'améliorer ton texte, il faudrait que tu choisisses des preuves qui appuient tes arguments.	SaV	Par contre, tes arguments ne sont pas tellement convaincants, car tu n'as pas de preuves comme une statistique, une citation d'un expert ou un témoignage.	FaP
	Celles que tu as choisies ne sont pas vraiment reliées à tes arguments.	FaP		
	De plus, je t'invite à relire tes phrases	SaV	Tu pourrais faire un sondage dans la classe et cela te donnerait une statistique ou tu pourrais inventer un témoignage d'élève.	SaP
	afin d'éviter d'employer parfois le « tu/toi » dans tes arguments. Tu devrais plutôt employer le « il ».	FaP SaV		
Codes	Ar : autorégulation      Fa : faiblesse      RH : ressource humaine Cr : critique              La : langage accessible      Sa : stratégie De : descriptif            P : précis                      d'amélioration Fo : force                  RM : ressource matérielle      V : vague			

Tableau 25. Analyse des rétroactions de Mireille (2<sup>e</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 8		n = 11	
5	3	9	2
63 %	38 %	82 %	18 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 3		n = 3	
3	0	1	2
100 %	0 %	33 %	67 %

des rétroactions de Mireille ont été dénombrés ce qui permet de cibler la qualité des commentaires.

On peut constater que, durant le deuxième temps de la recherche, les stratégies d'amélioration fournies à l'élève 1 sont beaucoup moins précises que celle fournie à l'élève 2. En effet, suggérer à l'élève de « *relire tes phrases* » ou de choisir « *des preuves qui appuient ton argument* » lui en dit bien peu sur la façon de procéder pour ajuster son texte. Pour l'élève 2, comme Mireille se doutait qu'il n'associait pas le terme « preuve » aux stratégies utilisées pour convaincre, comme une statistique, une citation d'un expert ou un témoignage, le fait de le lui rappeler dans la rétroaction pourrait, selon elle, l'amener à se rappeler le sens du terme et à constater l'absence de preuves dans son texte. Par ailleurs, l'enseignante pensait que la suggestion de mener un sondage auprès des élèves de la classe ou de consulter un pair pour obtenir un témoignage plutôt que de travailler seul à réviser son texte pourrait soutenir l'engagement de l'élève et sa motivation à ajuster son texte.

Les rétroactions que Mireille a élaborées durant le deuxième temps se sont légèrement améliorées en comparaison à celles du premier temps, surtout en ce qui a trait à la précision des commentaires. Alors que durant celui-ci, 58 % des commentaires étaient considérés comme précis, ce taux s'élève à 82 % au deuxième temps. Il est important de souligner toutefois que durant ce deuxième temps et contrairement au premier, chaque faiblesse est maintenant associée à une stratégie d'amélioration, et que, s'il est vrai que les stratégies d'amélioration manquent toujours de précision, cet aspect de la rétroaction s'est également amélioré. Il est possible d'attribuer ces changements à la collaboration avec Luc. Mireille a également souligné que depuis sa participation initiale à la recherche, elle avait exigé des élèves qu'ils ajustent leur texte en cours en se servant de la rétroaction écrite et elle vérifiait ensuite leur travail pour savoir s'ils avaient besoin de son intervention directe pour progresser. Ce changement est attribuable au questionnement qu'a suscité la chercheuse chez l'enseignante plutôt qu'à la collaboration.

#### **4.1.2.2 Luc : Parcours individuel (2<sup>e</sup> temps)**

Avant de passer à l'examen des décisions d'évaluation auxquelles Mireille et Luc sont arrivés ensemble, il est important d'examiner celles que Luc a prises pour soutenir l'apprentissage des élèves de sa classe afin de fournir un contexte aux échanges ayant eu lieu lors de leur collaboration.

Comme Mireille, Luc a pris part au deuxième temps de la recherche à la mi-février 2014. En janvier, il avait entamé une unité d'apprentissage sur la chronique et, vers la fin du mois, il avait assigné aux élèves une tâche d'écriture pour soutenir leur apprentissage par rapport à ce genre de texte. C'était deux de ces textes que Luc a échangés avec sa collègue aux fins de la recherche. Avant les entretiens et la séance de collaboration, la chercheuse avait fait une requête aux participants, leur demandant de lire le chapitre 5 de la politique provinciale en matière d'évaluation qui portait sur l'évaluation formative et de se fixer un objectif d'apprentissage professionnel, de même que de décrire brièvement ce qu'ils comptaient faire pour l'atteindre.

Tout comme lors de l'entretien rétrospectif qu'elle a mené avec Mireille, la chercheuse a abordé avec Luc les thèmes suivants :

- l'objectif d'apprentissage professionnel qu'il s'était fixé après la lecture de la politique provinciale en matière d'évaluation de l'apprentissage des élèves;
- les stratégies d'enseignement utilisées pour soutenir l'apprentissage par rapport à la chronique;
- la tâche d'écriture qui a permis d'obtenir les textes des élèves destinés à la recherche;
- les jugements et les décisions d'évaluation de l'enseignant par rapport aux deux textes d'écriture qu'il avait sélectionnés parmi les textes des élèves de sa classe.

#### **4.1.2.2.1 Luc : Suivi au traitement (2<sup>e</sup> temps)**

Par suite de sa lecture qui lui avait été demandée, Luc a choisi de travailler à améliorer la rétroaction, plus précisément de « *rédiger de meilleures rétroactions pour les élèves et de le faire plus souvent* ». Il comptait atteindre cet objectif en faisant des lectures professionnelles, en demandant à ses collègues de lui faire part de leurs meilleures rétroactions et en montant une banque de bons commentaires. Pour lui apporter du soutien à cet égard, la chercheuse lui a fourni le livre *La rétroaction efficace* (Brookhart, 2010) ainsi qu'une copie du *Fascicule 4 : Rétroaction* (CFORP, 2011b). Luc n'était pas tenu de lire ces documents, mais il pouvait le faire s'il le voulait. Au moment de l'entretien rétrospectif, Luc a indiqué qu'il n'avait pas encore eu l'occasion de consulter les documents, mais comptait le faire dans un avenir rapproché.

Quant à la lecture de la politique en matière d'évaluation, il ne l'avait jamais lu auparavant et se disait heureux d'avoir eu l'occasion de le faire. Cette lecture lui a permis de se rendre

compte de l'importance des critères d'évaluation, même dans un contexte formatif, et de la rétroaction.

*J'étais content d'être obligé de lire la politique (rire)... Ça m'a permis de me rappeler certaines choses. Il y a des choses que je ne fais pas comme les critères alors c'était un bon rappel... La rétroaction, ce n'est pas quelque chose que je fais beaucoup ou souvent, comme la rétroaction écrite. Tu sais, quand je donne un texte, j'en ai toujours 90 à corriger alors souvent je ne prends peut-être pas nécessairement le temps d'écrire des bons commentaires pour aider les élèves. J'en donne à l'oral, mais je pense que c'est mieux à l'écrit... Donc c'est quelque chose que je vais essayer de faire le plus possible, surtout peut-être pour mes élèves qui ont des niveaux 1 et 2, pour commencer, pour leur donner des pistes pour s'améliorer... L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, ça, j'en vois moins l'utilité, mais il n'y avait pas beaucoup d'information là-dessus dans le chapitre, alors il faudrait peut-être que je lise plus sur le sujet parce que ça revenait souvent.*

Par la suite, Luc a en effet tenté d'intégrer des critères d'évaluation à la tâche d'écriture du deuxième temps de la recherche et s'est rendu compte que cela était manifestement plus facile à dire qu'à faire. L'activité a suscité un questionnement chez Luc et il comptait en discuter avec ses collègues et la conseillère pédagogique. Il pensait à plusieurs projets d'équipes qui pourraient être mis sur pied auprès des enseignants du cycle intermédiaire pour soutenir la mise en pratique de l'évaluation formative dans les classes. Il voyait la possibilité de mise en commun de leurs tâches d'apprentissage et des critères d'évaluation connexes, de création d'une banque de bons commentaires pour faciliter la rédaction de rétroactions ainsi que de la mise sur pied de cercles de lecture professionnelle sur des sujets moins exploités tels que l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.

#### **4.1.2.2.2 Luc : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (2<sup>e</sup> temps)**

En janvier, Luc a entamé une unité d'apprentissage sur la chronique de journal durant laquelle il a d'abord abordé les caractéristiques de ce genre de texte pour ensuite entreprendre l'enseignement de l'accord du verbe avec le sujet et l'usage de marqueurs de relation. Les élèves ont eu l'occasion de lire plusieurs exemples de chroniques afin d'en identifier les caractéristiques, en dresser le plan et comparer les différentes intentions des auteurs. Ils ont également utilisé les exemples pour repérer les marqueurs de relation et se remémorer la règle de l'accord du verbe avec le sujet. Les élèves ont également utilisé le référentiel qu'ils avaient élaboré, le napperon, pour étaler les notions importantes à retenir tout au long de l'unité d'apprentissage. Luc a expliqué :

*Donc ils en ont lu et ils devaient trouver les caractéristiques et sortir des exemples du texte. Puis là on corrigeait ensemble... On en a comparé aussi parce que des fois l'auteur donne son opinion personnelle, des fois pas, alors ce n'est pas toujours pareil. Puis ils ont mis ça sur le napperon. Après ça, on était en grammaire sur l'accord, le groupe verbal. J'ai fait la démarche dynamique d'apprentissage<sup>6</sup>. Donc là, on a vu les règles d'accord; là ils avaient une petite activité avec un texte, une chronique. Ils devaient me trouver les marques d'accord, sujet et verbe. Il y avait aussi des dictées. Chaque jour, je faisais une dictée, deux phrases. On fait ça; ça prend 5 à 10 minutes pour vérifier l'accord du groupe verbal, puis on corrige ensemble.*

La tâche d'écriture qu'il a assignée aux élèves et qui a fourni les textes destinés à la recherche avait été administrée vers la fin de l'unité de sorte à l'informer de leurs besoins d'apprentissage et à lui permettre d'intervenir avant l'évaluation sommative. Elle comportait comme directive « Écris une chronique sur un sujet de ton choix. » et les cinq critères d'évaluation suivants que Luc a présentés aux élèves avant qu'ils ne commencent le travail :

1. Ta chronique doit être d'une longueur d'une page.
2. Tu dois respecter les caractéristiques et la structure de la chronique.
3. Tu dois utiliser un minimum de cinq marqueurs de relation.
4. Tu dois également corriger ton texte en laissant des traces de ta correction.
5. Assure-toi de faire l'accord du groupe verbal avec le groupe sujet.

L'accès au napperon ainsi qu'aux notes de cours était autorisé pour rédiger le texte. Bien que l'enseignant ait encouragé les élèves à faire un remue-méninge et un plan avant de commencer à rédiger, il n'a pas consulté ces documents pour soutenir ses interventions. Pendant qu'ils rédigeaient leur chronique, Luc circulait dans la classe et lisait leurs ébauches en prenant en note les besoins d'apprentissage dont il voulait traiter. Avant la fin de chaque cours, Luc se réservait une quinzaine de minutes pour aborder certains de ces besoins en grand groupe, en prenant soin de fournir aux élèves une stratégie d'amélioration précise pour les aider à améliorer leur texte. D'un jour à l'autre, il surveillait les ajustements que les élèves avaient apportés à leur texte pour voir s'ils avaient appliqué les stratégies

---

<sup>6</sup> Dans la démarche dynamique d'apprentissage (DDA), on place les élèves en situation de résolution de problème : ils doivent utiliser leurs capacités d'observation et d'expérimentation pour déceler les régularités de la langue et construire eux-mêmes les règles qui régissent l'écriture (Chartrand, 1996).

suggérées. À la fin du troisième cours, il a récupéré les textes des élèves pour faire des annotations directement sur leur copie, mais a choisi de ne pas y encercler les erreurs.

*C'était vraiment plus facile que je pensais là. J'avais les critères puis j'avais aussi toutes les stratégies d'amélioration que je leur avais données en classe; il ne fallait donc pas trop chercher pour écrire quelque chose pour la plupart des élèves. Remarque que ça m'a pris beaucoup de temps parce que j'ai 90 élèves là, mais ça se répétait beaucoup.*

Alors que les élèves ont eu du temps en classe pour ajuster leur texte en se servant des commentaires inscrits sur leur copie, Luc n'a pas eu l'occasion de récupérer les textes pour vérifier qu'ils avaient effectivement appliqué les stratégies d'amélioration suggérées et ajusté leur texte.

#### **4.1.2.2.3 Luc : Planification individuelle de la régulation de l'enseignement (2<sup>e</sup> temps)**

L'annexe 16 fournit les réponses de Luc au questionnaire relatives à chacun des deux textes d'élèves qu'il a choisis. L'analyse de la qualité des régulations de l'enseignement s'est effectuée au moyen de sept indicateurs, qui se trouvent au bas du tableau 26.

Luc a décidé d'intervenir en grand groupe au moyen d'un modelage et de cibler à la fois les erreurs d'orthographe, d'accords et de ponctuation dans le texte ainsi que l'usage des marqueurs de relation. En ce qui concernait ces derniers, il avait remarqué que plusieurs élèves n'en avaient pas inclus cinq dans leur texte tel qu'exigé et qu'il y avait beaucoup de confusion entre les marqueurs de relation et les organisateurs textuels. Quant aux autres prochaines étapes d'apprentissage, il comptait les aborder à partir de la rétroaction.

La première régulation que Luc avait prévue, à savoir, faire un « *Modelage sur la correction de texte avec Antidote* », était très semblable à celle qu'il avait planifiée durant le premier temps de la recherche, qui était de modéliser des stratégies pour corriger le texte. De ce fait, on observe peu de différence de qualité des régulations entre les deux temps de la recherche. Par ailleurs, on peut également remarquer que ses interventions en grand groupe se limitent en effet généralement aux aspects plus techniques de la langue (p. ex. : correction d'erreurs, usage de synonyme) tandis qu'il aborde les aspects plus complexes de l'écriture (p. ex. : clarté des idées, organisation logique des idées) en se servant de la rétroaction. Luc admettait qu'il rencontrait rarement les élèves individuellement ou en petit groupe pendant le cours, reléguant ces rencontres à l'heure du dîner, et ce, surtout pour les

Tableau 26. Analyse des régulations de Luc (2<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Corriger les erreurs d'orthographe, d'accord et de ponctuation. Améliorer le titre. Retirer les itinérants du texte et ajouter des idées sur la préparation pour l'hiver. Ajouter des marqueurs de relation.		Corriger les erreurs d'orthographe et d'accord. Améliorer le titre. Changer « anesthésie » pour « euthanasie » Ajouter des idées dans le développement
Régulation de l'enseignement	a. Modelage sur la correction de texte avec Antidote b. et les marqueurs de relation.		Modelage sur la correction de texte avec Antidote.
Analyse	1a.	1b.	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non
	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	
Indicateurs – La régulation de l'enseignement :			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie);</li> <li>7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol>			

élèves moins performants. La question qui se pose toutefois est la suivante : la régulation de l'enseignement cible-t-elle vraiment l'objet d'apprentissage le plus approprié dans la progression de l'apprentissage de l'élève? Pour Luc, le temps dont il disposait pour intervenir en salle de classe était limité et il souhaitait donc l'optimiser en intervenant sur les faiblesses les plus fréquentes pour la plupart des élèves. Bien que les régulations planifiées par Luc durant le deuxième temps aient davantage tenu compte des capacités des

élèves, que cela ne fût pas le cas durant le premier temps, il y a eu peu de changement de qualité dans les régulations faites à chacun de ces temps.

#### **4.1.2.2.4 Luc : Rétroactions individuelles (2<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 27 rend compte de la rétroaction que l'enseignant a inscrite dans le questionnaire, en précisant les codes qui ont été attribués aux commentaires. Dans le tableau 28, certains éléments des rétroactions de Luc ont été dénombrés ce qui permet de déterminer la qualité des commentaires.

Les rétroactions que Luc a rédigées pour les deux élèves sont communiquées dans un langage accessible et précisent les forces et les faiblesses de leur texte. Il est important de souligner qu'elles traitent toutefois d'un grand nombre de faiblesses (p. ex. : la rétroaction fournie par rapport au texte de l'élève 2 aborde quatre faiblesses distinctes), ce qui peut représenter une surcharge cognitive pour l'élève et l'oblige à traiter trop d'information simultanément. Par ailleurs, seulement la moitié des faiblesses mentionnées dans les rétroactions (4 de 8) sont accompagnées d'une stratégie d'amélioration et, qui plus est, seulement la moitié de celles-ci sont considérées comme précises. Bien qu'il ait estimé qu'il pouvait gagner du temps en salle de classe en fournissant une rétroaction écrite aux élèves, il est peu probable que les élèves soient capables d'ajuster leur texte si on les surcharge d'informations et si les stratégies d'amélioration ne leur fournissent pas de renseignements précis quant à la façon de procéder. En comparant les deux temps de la recherche, on peut remarquer que, durant le deuxième, les commentaires étaient en général un peu plus précis (de 45 % à 62 %), mais que le lien entre les faiblesses et les stratégies d'amélioration était beaucoup moins présent. Il se peut qu'en essayant de traiter d'un trop grand nombre de faiblesses en même temps, Luc n'ait pas porté attention à cet aspect de la rétroaction.

Tableau 27. Codes attribués aux commentaires des rétroactions de Luc (2<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1), tu as réussi à écrire une chronique qui respecte les caractéristiques et la structure de ce genre de texte.	FoP	Bravo (nom de l'élève 2), tu as rédigé une chronique complète au niveau de la structure et des caractéristiques.	FoP
	Par contre, as-tu pensé que tu aurais pu composer une chronique entièrement sur les itinérants?	Ar FaV	Attention, je crois que le mot que tu cherches est « euthanasie » et non « anesthésie ».	FaP
	Il faudrait que tu choisisses entre une chronique sur les itinérants en hiver ou la préparation d'une famille pour l'hiver.	SaV	Aussi, j'aimerais que tu ajoutes des idées pour répondre à la question « Pourquoi les refuges euthanasient-ils tant d'animaux? ».	FaP
	Il faudrait aussi que tu corriges les fautes dans ton texte.	FaP	Je te recommande de faire une recherche sur Internet.	SaV RM
	Sers-toi d'Antidote pour t'aider.	SaP RM	Il faudrait aussi que tu corriges les fautes dans ton texte.	FaP
	Assure-toi d'avoir au moins 5 marqueurs de relation.	FaP	Sers-toi d'Antidote pour t'aider.	SaP RM
	Il faudrait que tu trouves un titre plus accrocheur.	FaP	Il faudrait que tu améliores ton titre.	FaV
Codes	Ar : autorégulation Cr : critique Fo : force Fa : faiblesse		P : précis Né : négatif Po : positif RM : ressource matérielle	
			RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Tableau 28. Analyse des rétroactions de Luc (2<sup>e</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 10		n = 14	
2	8	9	5
20 %	80 %	64 %	36 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 8		n = 4	
4	4	2	2
50 %	50 %	50 %	50 %

#### 4.1.2.3 Mireille et Luc en collaboration (2<sup>e</sup> temps)

Le lendemain des entretiens individuels rétrospectifs, Mireille et Luc ont participé à une séance de collaboration durant laquelle ils devaient arriver à un consensus sur les six questions du questionnaire pour chacun des quatre textes d'élèves et prendre en note leurs réponses conjointes à mesure que progressait la discussion. Un entretien en dyade leur a ensuite donné l'occasion d'expliquer les décisions d'évaluation auxquelles ils étaient arrivés conjointement. L'analyse qui suit représente les données obtenues lors de la collaboration et de l'entretien en dyade.

Lors de leur deuxième séance de collaboration, Mireille et Luc ont procédé de la même façon qu'au premier temps de la recherche, c'est-à-dire en présentant chacun à tour de rôle le texte d'un élève de leur classe. L'enseignant de l'élève présentait ses réponses à une question du questionnaire; des échanges s'ensuivaient avec son collègue qui ajoutait ensuite ses réponses, qui donnaient lieu à d'autres échanges. Les réponses que les enseignants convenaient de conserver étaient ensuite inscrites sur le questionnaire commun au fur et à mesure que la discussion progressait.

Le tableau qui rend compte du taux d'accord, de désaccord et de coconstruction a été élaboré à partir du codage des énoncés des enseignants. Il offre une vue d'ensemble de leur collaboration à l'examen des quatre textes d'élèves qu'ils ont retenus parmi ceux produits par leur classe (Tableau 29). Globalement, le tableau du deuxième temps de la recherche est très semblable à celui du premier à l'exception du taux d'accord qui est légèrement moins élevé par rapport aux jugements. En effet, les enseignants ont eu un désaccord quant au niveau de rendement à accorder à l'un des textes par rapport aux conventions linguistiques, ce qui a fait ressortir des différences fondamentales dans la façon dont les enseignants se représentaient la qualité d'un texte, Luc ayant tendance à attribuer plus d'importance que Mireille à cet aspect du texte. L'échange leur a permis d'ajuster le tir sur leur jugement d'évaluation.

Tableau 29. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (2<sup>e</sup> temps)

	Accord	Désaccord	Co-construction
Jugements d'évaluation	66 %	16 %	18 %
Décisions d'évaluation	53 %	22 %	25 %
Jugements et décisions d'évaluation	60 %	19 %	21 %

#### 4.1.2.3.1 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Mireille (2<sup>e</sup> temps)

La conversation entre les deux enseignants au sujet des décisions d'évaluation relatives aux textes des élèves de Mireille a comporté plus de remises en question et de travail conjoint que celle qui avait eu lieu durant le premier temps de la recherche. Les désaccords qui ont nécessité un travail conjoint se situaient surtout au niveau de la façon d'intervenir quand plusieurs élèves éprouvaient le même besoin d'apprentissage et de l'appui qu'un enseignant de cycle intermédiaire devait fournir pour soutenir l'apprentissage. Le tableau 30 rend compte de l'analyse qui a été faite des régulations de Mireille et des régulations de l'enseignement sur lesquelles la dyade s'est entendue.

Leur discussion au sujet du niveau d'appui à accorder aux élèves a débuté quand Mireille a présenté les régulations qu'elle comptait mettre en pratique pour soutenir l'élève 1. Elle avait suggéré qu'elle réviserait avec lui le texte qu'il avait rédigé pour l'aider à améliorer les preuves fournies à l'appui des arguments présentés et qu'elle lui montrerait comment transformer certaines phrases à la forme impersonnelle. Comme au premier temps Luc était d'avis que Mireille « *dorlotait* » un peu trop ses élèves, lui indiquant que, pour sa part, il s'attendait à ce qu'ils soient « *vraiment plus autonomes en 8<sup>e</sup> année* ». Il remettait aussi en question la décision d'intervenir de façon individualisée auprès d'un élève quand plusieurs d'entre eux éprouvaient le même besoin. Ses propos n'ont pas suscité énormément de résistance de la part de Mireille; comme elle l'a expliqué lors de l'entretien en dyade, « *Ce n'est pas la première fois qu'on me dit ça.* ». Par ailleurs, elle avait une régulation de rechange qui consistait à se servir de copies types, régulation qui avait été discutée avec la chercheuse lors de l'entretien rétrospectif individuel et que Luc approuvait. On peut toutefois trouver paradoxal le fait qu'après cet échange sur l'importance de l'autonomie des élèves, la régulation de l'enseignement sur laquelle les deux enseignants se sont entendus, soit restée sous le contrôle de l'enseignante. S'il est vrai que le recours aux copies types peut amener les élèves à mieux comprendre l'évaluation, le fait que leur utilisation ait été dirigée par l'enseignante en grand groupe donne peu d'occasions aux élèves de réfléchir ensemble et par eux-mêmes à ce qui fait la qualité d'un texte.

Tableau 30. Analyse des régulations de Mireille et de la dyade (2<sup>e</sup> temps)

	Régulations de Mireille				Régulations de la dyade	
	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2		Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	La prochaine étape d'apprentissage pour cet élève serait de trouver des preuves qui soutiennent l'argument. De plus, l'élève devrait relire son texte afin d'éviter d'employer parfois le « il » et parfois le « tu » dans ses arguments.		La prochaine étape d'apprentissage pour cet élève serait de trouver des preuves pour appuyer chacun de ses arguments. De plus, la conclusion se limite à résumer les trois arguments. L'élève ne rappelle pas son opinion et n'a pas de clôture ou d'ouverture.		La prochaine étape d'apprentissage pour cet élève serait de trouver des preuves pour appuyer chacun de ses arguments, éviter d'employer parfois le « il » et parfois le « tu » dans les arguments et corriger les erreurs.	
Régulation de l'enseignement	a. Je réviserais avec elle les preuves pour l'aider à trouver des preuves qui soutiennent ses arguments. b. Je relirais le texte avec elle pour lui montrer comment modifier la phrase pour employer le « il » partout.		a. Je réviserais les différents types de preuves avec lui pour qu'il en trouve au moins une pour chaque argument. b. Je l'aiderais à écrire une conclusion pour son texte avec le rappel de l'opinion et une ouverture.		a. <u>Je présenterais des copies types de différents niveaux pour les preuves pour leur montrer les différences. Je demanderais après à chaque élève de me dire comment il peut améliorer les preuves dans son texte.</u>	
					b. <u>Je travaillerais avec lui pour améliorer la structure des paragraphes.</u>	
Analyse	1a.	1b.	2a.	2b.	1a./2a.	2b.
	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Oui/Non 7. a) Oui b) Oui c) Oui	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non

Indicateurs – La régulation de l'enseignement :

1. vise un objectif précis.
2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;
3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);
4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;
5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);
6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);
7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);  
b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);  
c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

S'il est vrai que l'usage de copies types peut soutenir la compréhension de la démarche d'évaluation, il n'en demeure pas moins que les deux élèves perdent ainsi le soutien direct de l'enseignante du fait de l'ajustement. Lors de l'entretien en dyade, Mireille a indiqué que, selon elle, l'élève 2 avait besoin de ce soutien individuel pour progresser et que l'analyse des copies types en grand groupe lui serait peu utile.

Quant au texte de l'élève 2, la discussion sur les prochaines étapes d'apprentissage a fait ressortir un nouveau besoin d'apprentissage, à savoir l'amélioration de la structure des paragraphes. Il y a eu un échange d'arguments entre les deux enseignants quant à la façon d'intervenir auprès de l'élève, mais Mireille a su convaincre Luc qu'une rencontre avec l'élève était nécessaire pour assurer la progression de son apprentissage relativement à l'organisation des idées. Elle a fait valoir que le rendement de l'élève était inférieur à la norme, qu'il n'avait pas la capacité d'améliorer lui-même cet aspect du texte et que l'approche qu'elle préconisait s'était révélée efficace pour lui dans le passé.

#### **4.1.2.3.2 Rétroactions conjointes : Classe de Mireille (2<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 31 rend compte de l'analyse qui a été faite des rétroactions de Mireille et de celles de la dyade. Dans le tableau 32, certains éléments des rétroactions de Mireille et de la dyade ont été dénombrés ce qui permet de les comparer.

De prime abord, on peut constater une nette amélioration par suite de la collaboration de la précision des stratégies d'amélioration (de 33 % à 100 %). Par ailleurs, comme au premier temps, Luc a de nouveau suggéré que les prochaines étapes d'apprentissage soient réparties selon ce que l'élève était en mesure ou pas d'ajuster lui-même et que la rétroaction ne traite que de ce qu'il était capable de faire seul. Bien que Mireille ne se soit pas approprié cette approche dans le cadre des rétroactions qu'elle avait elle-même fournies durant le deuxième temps de la recherche, elle en voyait l'utilité, tout en faisant remarquer que c'était la précision des stratégies d'amélioration qui importait surtout pour que l'élève progresse.

*Non, je trouve que c'est une très bonne idée de faire comme ça. Puis je trouve aussi que la rétro est plus claire maintenant, avec ce qu'on a rajouté. C'est ça d'après moi qui va le plus les aider... Tu lis ta rétro, puis tu dis, c'est bon ça, c'est clair, mais là, quelqu'un d'autre la lit... Puis là aussi, on en a juste quatre à faire, pas 90, alors on peut vraiment prendre le temps de penser puis de discuter...*

Tableau 31. Codes attribués aux commentaires des rétroactions de Mireille et de la dyade (2<sup>e</sup> temps)

	Rétroactions de Mireille				Rétroactions de la dyade			
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1). L'introduction de ton texte d'opinion est complète avec ton sujet amené, posé et divisé et avec ton opinion.	FoP	C'est un très bon début (nom de l'élève 2).	Cr Po	Bravo (nom de l'élève 1). L'introduction de ton texte d'opinion est complète avec ton sujet amené, posé et divisé et avec ton opinion.	FoP	C'est un très bon début (nom de l'élève 2).	Cr Po
	Ton argumentation est variée et chaque paragraphe débute par un marqueur de relation bien choisi.	FoP	Ton introduction présente bien le sujet amené, posé et divisé ainsi que ton opinion.	FoP	Ton argumentation est variée et chaque paragraphe débute par un marqueur de relation bien choisi.	FoP	Ton introduction présente bien le sujet amené, posé et divisé ainsi que ton opinion.	FoP
	Je te félicite d'avoir mis autant d'effort dans la révision et la correction de ton texte.	FoP	Tu as aussi trois arguments.	FoP	Afin d'améliorer ton texte, il faudrait que tu évites d'utiliser le « tu ».	FaV	Tu as aussi trois <u>bons</u> arguments	FoP
	Afin d'améliorer ton texte, il faudrait que tu choisisses des preuves qui appuient tes arguments.	SaV	Par contre, tes arguments ne sont pas tellement convaincants, car tu n'as pas de preuves comme une statistique, une citation d'un expert ou un témoignage.	FaP	Tu devrais plutôt employer le « il ». <u>Par exemple, plutôt que d'écrire « Quand tu n'es pas habillé confortablement... », tu devrais écrire « Quand un élève n'est pas habillé confortablement... ».</u>	SaP	et tu as aussi utilisé <u>des</u> <u>marqueurs de relation au début de chaque</u> <u>paragraphe.</u>	FoP
	Celles que tu as choisies ne sont pas vraiment reliées à tes arguments.	FaP					<u>Il faudrait que tu corriges les erreurs.</u>	FaP
							<u>Sers-toi d'Antidote pour t'aider.</u>	SaP RM
	De plus, je t'invite à relire tes phrases	SaV	Tu pourrais faire un sondage dans la classe et cela te donnerait une statistique ou tu pourrais inventer un témoignage d'un élève.	SaP	<u>Sers-toi d'Antidote pour corriger les quelques petites erreurs.</u>	FaP SaP RM	<u>Il faudrait aussi que tu changes ta conclusion.</u>	FaP
afin d'éviter d'employer parfois le « tu/toi » dans tes arguments. Tu devrais plutôt employer le « il ».	FaP SaV	<u>Aussi, peux-tu te servir du vocabulaire et des expressions du mur de mots pour améliorer ton texte?</u>					FaV SaP RM	<u>Au lieu de finir avec la question « Êtes-vous d'accord? », tu pourrais plutôt encourager les parents de donner une allocation à leurs enfants.</u>
Codes	Ar : autorégulation Cr : critique De : descriptif		Fa : faiblesse Fo : force La : langage accessible à l'élève		P : précis RM : ressource matérielle RH : ressource humaine		Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 32. Analyse des rétroactions de Mireille et de la dyade (2<sup>e</sup> temps)

Rétroaction individuelle	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	
	n = 8		n = 11		
	5	3	9	2	
	63 %	38 %	82 %	18 %	
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
	n = 3		n = 3		
	3	0	1	2	
	100 %	0 %	33 %	67 %	
	Rétroaction conjointe	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
		n = 10		n = 15	
5		5	13	2	
50 %		50 %	87 %	13 %	
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration		Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
n = 5		n = 5			
5		0	5	0	
100 %		0 %	100 %	0 %	

Bien que le point des erreurs grammaticales ait été soulevé durant le premier temps de la recherche, ce n'est que lors de la deuxième séance de collaboration que Mireille a fortement réagi à ce sujet, s'opposant à lui accorder autant d'importance. Ce qui a déclenché la discussion sur ce point c'est que, selon Mireille, l'élève 1 avait déjà fait beaucoup d'effort pour corriger les erreurs grammaticales de son texte. Elle estimait par conséquent qu'un

commentaire lui indiquant qu'il y avait toujours des erreurs à corriger n'aurait servi qu'à la décourager et à l'inciter à abandonner ses efforts dans ce sens. Pour finir, elle a consenti à inclure ces erreurs dans les prochaines étapes d'apprentissage et dans la rétroaction de l'élève 1 à condition de faire valoir le fait qu'il ne restait que « *quelques petites erreurs* » dans le texte.

Quand le sujet des conventions linguistiques est revenu dans la discussion au regard du texte de l'élève 2, l'objection de Mireille se situait davantage par rapport à la stratégie d'amélioration suggérée par Luc, à savoir l'usage du logiciel Antidote. Mireille a en effet mentionné qu'elle n'avait pas encore eu l'occasion d'apprendre aux élèves à se servir du logiciel. Luc a alors offert de jumeler les élèves de ses classes à ceux des classes de Mireille pour leur en faire la démonstration en dyades. Les enseignants se sont entendus pour inscrire la correction des erreurs grammaticales à l'aide d'Antidote dans la rétroaction fournie aux deux élèves et de planifier prochainement le jumelage des élèves des deux années d'études.

Si les stratégies d'amélioration de la rétroaction conjointe sont certes plus précises que celle élaborée initialement par Mireille, il est important de souligner que la rétroaction traite aussi d'un plus grand nombre de faiblesses du texte après la collaboration. C'est ainsi que l'élève 1 doit à la fois identifier et transformer certaines phrases à la forme impersonnelle, corriger ses erreurs et enrichir le vocabulaire de son texte tandis que l'élève 2 doit corriger ses erreurs et améliorer la conclusion par lui-même. Lors de l'entretien en dyade, Mireille a indiqué que les deux élèves auraient probablement de la difficulté à apporter eux-mêmes tous les ajustements requis à leur texte. Elle a suggéré, par exemple, que l'élève 2 ne serait pas capable d'ajuster sa conclusion à partir du commentaire de l'enseignante même si la stratégie d'amélioration est précise.

En répartissant les prochaines étapes d'apprentissage entre régulation de l'enseignement et rétroaction, les enseignants ont décidé de retirer le commentaire « *Par contre, tes arguments ne sont pas tellement convaincants, car tu n'as pas de preuves comme une statistique, une citation d'un expert ou un témoignage.* » de la rétroaction de l'élève 2 puisque celles-ci seraient traitées par le biais de la régulation de l'enseignement. Avant d'arrêter cette décision, les enseignants ont convenu que les arguments de l'élève 2 étaient

appropriés pour appuyer l'opinion avancée par l'élève, mais que ceux-ci n'étaient pas soutenus par des preuves.

Il est important de souligner qu'en comparant les rétroactions que Mireille avait élaborées durant le premier temps de la recherche et celles qui ont été ajustées en dyade durant le deuxième temps, on constate de nettes améliorations. Que ce soit au niveau de la précision de l'ensemble des commentaires (de 58 % à 87 %), plus particulièrement, de la précision des stratégies d'amélioration (de 0 % à 100 %), ou de celui de l'alignement de chaque faiblesse à une stratégie d'amélioration (de 50 % à 100 %), la collaboration des deux collègues semble avoir porté fruit.

#### **4.1.2.3.3 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Luc (2<sup>e</sup> temps)**

La conversation entre les deux enseignants quant aux décisions d'évaluation prises au regard des textes d'élèves de la classe de Luc comportait plus de remises en question et de travail conjoint que celle portant sur les jugements d'évaluation, comme au premier temps de la recherche. Le tableau 33 rend compte de l'analyse qui a été faite des régulations initiales de Luc et présente les régulations sur lesquelles la dyade s'est entendue.

En ce qui concerne le texte de l'élève 1, Mireille et Luc étaient généralement d'accord avec les prochaines étapes d'apprentissage que Luc avait prévues. C'est au niveau de la répartition de ces étapes entre régulation de l'enseignement et rétroaction qu'il y a eu davantage de désaccord et de négociation. Alors que Luc avait prévu de limiter son intervention à un modelage en grand groupe sur la correction d'un texte à l'aide d'Antidote et de reléguer les autres étapes à la rétroaction, Mireille était d'avis que l'élève 1 avait besoin d'un appui plus soutenu pour que son apprentissage progresse, notamment pour qu'il soit en mesure de retirer les éléments qui ne s'inscrivaient pas dans le thème du texte (p. ex. : itinérant, temps des fêtes) et d'ajouter des idées pertinentes à son développement. Elle doutait que l'élève soit en mesure d'utiliser cette partie de la rétroaction pour ajuster son texte. Il est important de souligner ici que Mireille, ayant enseigné aux élèves de Luc l'année précédente, connaissait bien leurs capacités d'apprentissage. Quoique Luc ait été d'accord avec sa collègue, ce dont il doutait, c'était plutôt de la faisabilité de l'intervention individualisée.

Tableau 33. Analyse des régulations de Luc et de la dyade (2° temps)

	Régulations de Luc		Régulations de la dyade	
	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Corriger les erreurs d'orthographe, d'accord et de ponctuation. Améliorer le titre. Retirer les itinérants du texte et ajouter des idées sur la préparation pour l'hiver. Ajouter des marqueurs de relation	Corriger les erreurs d'orthographe et d'accord. Améliorer le titre. Changer « anesthésie » pour « euthanasie » Ajouter des idées dans le développement	Corriger les erreurs d'orthographe, d'accord et de ponctuation. Améliorer le titre.	
			Retirer les itinérants du texte <u>Retirer tout ce qui parle du temps des fêtes</u> Ajouter au moins une idée dans le développement	Changer « anesthésie » pour « euthanasie »
Régulation de l'enseignement	a. Modelage sur la correction de texte avec Antidote b. et les marqueurs de relation.	Modelage sur la correction de texte avec Antidote.	a. <u>Rencontre individuelle avec l'élève pour l'aider à organiser son texte.</u>	
			b. Modelage de la correction de texte avec Antidote et <u>de la révision du titre et révision du texte</u>	
Analyse	1a.	1b.	1a.	1b./2b.
	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non

Indicateurs – La régulation de l'enseignement :

1. vise un objectif précis.
2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;
3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);
4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;
5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);
6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);
7. a) vise à habilitier l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);  
b) vise à habilitier l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);  
c) vise à habilitier l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

*Oui, mais là, j'ai pas mal dépassé mon 5 %<sup>7</sup> (rire)... C'est vrai que ça passe mieux, un à un. C'est clair. Mais c'est vrai pour tout le monde... Je peux le faire pour (nom de l'élève 1), mais il y en a d'autres comme lui, ça prend du temps ça... Puis il faut penser aussi à l'autonomie. Ils n'auront pas cette aide au secondaire.*

Au bout du compte, Luc a inscrit pour réponse au questionnaire, non sans réticence, la rencontre de l'enseignant avec l'élève en indiquant toutefois qu'il avait besoin d'y réfléchir davantage. En effet, lors de l'entretien en dyade il a indiqué que cette intervention le laissait perplexe et qu'il l'avait inscrite au questionnaire aux fins de la recherche, sachant qu'elle était « *probablement meilleure* » que celle qu'il avait planifiée initialement. Il a toutefois indiqué que la mise en pratique de l'intervention préconisée ne serait pas facile et il se rendait compte qu'il devrait réorganiser sa classe s'il décidait de fonctionner ainsi. Bien qu'il ait convenu que l'apprentissage progressait davantage quand l'enseignant avait un contact individuel avec l'élève, il prévoyait généralement ces rencontres en dehors des heures de classe (p. ex. : à l'heure du diner) pour des raisons de gestion de classe comme de curriculum, et pour les élèves les moins performants.

Le plus grand changement qui s'est opéré quant à la régulation de l'enseignement durant le deuxième temps de la recherche est la remise en question, chez Luc, de sa croyance qu'en 8<sup>e</sup> année, l'élève doit absolument faire preuve d'autonomie. En admettant que l'élève ait encore besoin d'être soutenu de façon directe et que l'appui individuel de l'enseignant soutienne davantage l'apprentissage que ne l'aurait fait un appui en grand groupe, Luc a ébranlé la représentation qu'il a de son rôle d'enseignant de 8<sup>e</sup> année. L'analyse de la qualité des régulations conjointes reste toutefois inchangée, surtout si l'on considère que Luc s'est senti obligé d'inscrire la rencontre individuelle avec l'élève dans le questionnaire conjoint.

#### **4.1.2.3.4 Rétroactions conjointes : Classe de Luc (2<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 34 rappelle les codes qui ont été attribués aux commentaires des rétroactions de Luc et rend compte de ceux qui ont été attribués à la rétroaction de la dyade. Dans le tableau 35, certains éléments des rétroactions de Luc et de la dyade ont été dénombrés ce qui permet

---

<sup>7</sup> « 5 % » fait référence à une pyramide d'intervention préconisée par le conseil scolaire selon laquelle environ 5 % des élèves d'une classe auraient besoin d'une intervention individualisée pour réussir.

Tableau 34. Codes attribués aux commentaires des rétroactions de Luc et de la dyade (2<sup>e</sup> temps)

	Rétroactions de Luc				Rétroactions de la dyade			
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1), tu as réussi à écrire une chronique qui respecte les caractéristiques et la structure de ce genre de texte.	FoP	Bravo (nom de l'élève 2), tu as rédigé une chronique complète au niveau de la structure et des caractéristiques.	FoP	Bravo (nom de l'élève 1), <u>tu as bien divisé ton texte en 3 paragraphes et</u>	FoP	Bravo (nom de l'élève 2), tu as rédigé une chronique complète au niveau de la structure et des caractéristiques.	FoP
					<u>la plupart des verbes sont bien accordés.</u>	FoP		
	Par contre, as-tu pensé que tu aurais pu composer une chronique entièrement sur les itinérants?	Ar FaV	Attention, je crois que le mot que tu cherches est « euthanasie » et non « anesthésie ».	FaP			Attention, je crois que le mot que tu cherches est « euthanasie » et non « anesthésie ».	FaP
							<u>Cherche dans le dictionnaire pour bien comprendre les deux mots.</u>	SaP RM
	Il faudrait que tu choisisses entre une chronique sur les itinérants en hiver ou la préparation d'une famille pour l'hiver.	SaV	Aussi, j'aimerais que tu ajoutes des idées pour répondre à la question « Pourquoi les refuges euthanasient-ils tant d'animaux? ».	FaP			Aussi, j'aimerais que tu ajoutes des idées pour répondre à la question « Pourquoi les refuges euthanasient-ils tant d'animaux? ».	FaP
	Il faudrait aussi que tu corriges les fautes dans ton texte.	FaP	Je te recommande de faire une recherche sur Internet.	SaV RM	<u>Par contre</u> , il faudrait que tu corriges les autres fautes dans ton texte.	FaP	Je te recommande de faire une recherche sur Internet.	SaV RM
	Sers-toi d'Antidote pour t'aider.	SaP RM	Il faudrait aussi que tu corriges les fautes dans ton texte.	FaP	Sers-toi d'Antidote pour t'aider.	SaP RM	Il faudrait que tu corriges les fautes dans ton texte.	FaP
	Assure-toi d'avoir au moins 5 marqueurs de relation.	FaP	Sers-toi d'Antidote pour t'aider.	SaP RM	Assure-toi d'avoir au moins 5 marqueurs de relation.	FaP	Sers-toi d'Antidote pour t'aider.	SaP RM
Il faudrait que tu trouves un titre plus accrocheur.	FaP	Il faudrait que tu améliores ton titre.	FaV	Il faudrait <u>aussi</u> que tu trouves un titre plus accrocheur.	FaP	Il faudrait <u>aussi</u> que tu améliores ton titre.	FaV	
Codes	Ar : autorégulation Cr : critique Fa : faiblesse		Fo : force Né : négatif Po : Positif		P : précis RM : ressource matérielle RH : ressource humaine		Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 35. Analyse de la rétroaction de Luc et de la dyade (2<sup>e</sup> temps)

Rétroaction individuelle	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	
	n = 10		n = 14		
	2	8	9	5	
	20 %	80 %	64 %	36 %	
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
	n = 8		n = 4		
	4	4	2	2	
	50 %	50 %	50 %	50 %	
	Rétroaction conjointe	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
		n = 10		n = 14	
3		7	12	2	
30 %		70 %	86 %	14 %	
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration		Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
n = 7		n = 4			
4		3	3	1	
57 %		43 %	75 %	25 %	

de les comparer. Lors de l'entretien en dyade, les enseignants ont indiqué qu'ils avaient passé beaucoup de temps à discuter de la régulation de l'enseignement pour le texte de l'élève 1 et qu'ils étaient à court d'idées pour la rétroaction. Pour les deux textes d'élèves, ils ont échangé leurs rétroactions respectives et les ont comparés. L'interaction dans les deux cas était brève, Mireille ayant indiqué, entre autres, que pour elle, la chronique de

l'élève 1 ne respectait pas les caractéristiques et la structure requises pour ce genre de texte. Luc a rapidement acquiescé au changement qu'elle lui a suggéré. D'autre part, il a retiré de la rétroaction de l'élève 1 les aspects qu'il comptait aborder lors de la rencontre individuelle. Selon l'analyse de la qualité de la rétroaction, on constate toutefois qu'il y a eu une légère amélioration quant à la précision des commentaires par suite de la collaboration (de 64 % à 86 %), y compris celle des stratégies d'amélioration (de 50 % à 75 %).

#### **4.1.2.4 Conclusion**

Les régulations de l'enseignement que Mireille avait initialement prévues durant le deuxième temps de la recherche reviennent à des entretiens individuels avec ses élèves pour les aider à réviser leur texte. Il s'agit effectivement d'un changement par rapport au premier temps, où elle les encourageait à utiliser les référentiels qu'elle leur avait déjà fournis. En effet, cette ressource matérielle ne peut pas fournir une rétroaction à l'élève pendant qu'il s'en sert, tandis que l'intervention de l'enseignante peut s'ajuster pendant l'interaction avec l'élève et s'aligner davantage sur ses besoins. On ne peut toutefois ignorer le rôle prégnant qu'a joué l'enseignante dans les régulations et l'absence de stratégies visant le désétayage pour aider les élèves à devenir plus autonomes. Par ailleurs, le changement qui s'est opéré n'est probablement pas attribuable à la collaboration entre collègues, mais plutôt le résultat des questions posées par la chercheuse. En ce qui concerne la rétroaction initiale, on remarque une amélioration quant à l'alignement des faiblesses aux stratégies d'amélioration suggérées. On continue toutefois d'observer un manque de précision dans les stratégies d'amélioration. Notons que Mireille avait pourtant mis en place une mesure de contrôle pour vérifier que les élèves avaient bien compris la rétroaction. On peut donc dire qu'en ce qui la concerne, sa participation à la recherche semble avoir favorisé la progression de son apprentissage professionnel, lui permettant de nuancer la représentation qu'elle se faisait de l'évaluation formative.

À l'égard des régulations de l'enseignement, celles que Luc avait planifiées durant le deuxième temps traitaient essentiellement du même objectif que celui qu'il s'était fixé durant le premier temps, à savoir les conventions linguistiques. On constate une amélioration de la qualité de la régulation puisque celle-ci fournit aux élèves une ressource matérielle, Antidote, qui semble mieux s'aligner sur leurs capacités que le questionnement

interne présenté durant le premier temps. Cette amélioration ne peut toutefois pas avoir pour source la collaboration. Quant à la rétroaction individuelle, elle a peu changé par rapport au premier temps; on constate en effet que si les commentaires sont cette fois un peu plus précis, le lien entre les faiblesses des textes d'élèves et une stratégie d'amélioration suggérée était un peu moins évident.

Au bout du compte, bien que Mireille et Luc aient apporté des changements à la planification des régulations de l'enseignement en vue d'aider les élèves de leur classe à progresser, ils n'ont pas beaucoup changé la qualité de ces régulations. S'il est vrai que les régulations de Mireille comportent une intervention qui amène les élèves à mieux comprendre l'évaluation, notamment au moyen des copies types, le changement observé n'est pas venu de la discussion entre collègues. Ayant anticipé le désaccord de son collègue face à trop de soutien de sa part, Mireille s'était en effet préparé une solution de rechange qui avait été discutée pendant l'entretien rétrospectif individuel. Quant à Luc, bien qu'il ait acquiescé à une rencontre individuelle avec un élève pour soutenir son apprentissage, sa réticence était évidente et il est peu probable, comme il l'a lui-même mentionné, qu'il la mette en pratique dans sa classe. Les changements observés représentent donc davantage des moyens de régler leurs désaccords sur les points abordés survenus de la collaboration que de véritables changements au niveau de leurs pratiques pédagogiques. En ce qui concerne les rétroactions qu'ils ont fournies, on observe une amélioration dans le degré de précision de leurs commentaires conjoints.

### **4.1.3 Mireille et Luc : Troisième temps de la recherche**

L'étude du troisième temps de la recherche débute avec l'analyse des décisions d'évaluation de Mireille et se poursuit avec celle de son collègue Luc. Elle se termine par l'analyse des décisions d'évaluation prises par la dyade pour chacun de leurs élèves.

#### **4.1.3.1 Mireille : Parcours individuel (3<sup>e</sup> temps)**

Mireille a participé au troisième temps de la recherche au début du mois de mai 2014. La chercheuse avait fait une requête préalable à chaque enseignant, à savoir d'utiliser un cahier d'activités avec les élèves en guise de préparation aux entretiens et à leur séance de collaboration. Au moment de la recherche, Mireille avait déjà bien avancé l'unité d'apprentissage sur le récit d'intrigue policière et elle s'apprêtait à entreprendre l'évaluation sommative. Les deux textes d'élèves que Mireille a montrés à son collègue aux fins de la recherche provenaient de la tâche d'apprentissage qui précédait cette évaluation.

Lors de l'entretien individuel rétrospectif qu'elle a eu avec la chercheuse, elles ont abordé les thèmes suivants :

- l'usage du cahier d'activités avec les élèves;
- les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignante pour soutenir l'apprentissage par rapport au récit d'intrigue policière;
- la tâche d'écriture ayant permis d'obtenir les textes des élèves aux fins de la recherche;
- les jugements et les décisions d'évaluation de l'enseignante par rapport aux deux textes d'écriture qu'elle avait sélectionnés parmi les textes de ses élèves.

##### **4.1.3.1.1 Mireille : Suivi au traitement (3<sup>e</sup> temps)**

À la fin du deuxième temps de la recherche, la chercheuse avait demandé à Mireille d'effectuer les neuf activités du cahier avec les élèves. Ces activités avaient en effet été conçues pour donner l'occasion à l'enseignante de mieux comprendre les pratiques pédagogiques préconisées dans la politique provinciale en matière d'évaluation (MÉO, 2010) et d'en faire l'expérience avec les élèves. Le dialogue avec Mireille à cet effet lors de l'entretien a porté sur :

- les forces et les faiblesses qu'elle avait repérées dans les activités du cahier réalisées avec les élèves;
- la représentation qu'elle se faisait à présent des pratiques pédagogiques préconisées dans la politique après les avoir essayées en salle de classe;

- ses observations par rapport aux élèves pendant les activités et par rapport aux résultats obtenus.

Grosso modo, l'expérience du cahier d'activités a été positive pour Mireille. Elle a constaté que les élèves étaient généralement motivés et elle a été étonnée de leur participation active, de leur désir de fournir un travail bien fait et du résultat.

*J'ai trouvé ça bien, mais c'était long au début. Surtout quand ils doivent lire les cinq résumés pour les classer... Mais j'ai aimé ça, puis les élèves aussi. Ils se mettaient dans la peau d'un prof, tu sais, pour écrire la rétroaction. Je ne pensais pas qu'ils seraient capables de faire la rétroaction. Ça m'a vraiment surprise... Tu sais, pour une évaluation formative, quand ils ont su qu'ils allaient recevoir une rétroaction, ils se sont forcés. Des fois, quand c'est formatif, ils mettent moins d'effort, mais là, ils savaient que quelqu'un allait le lire et écrire quelque chose... Puis que c'est un de leur pair, pas juste moi. Ils ont lu les rétroactions, puis ils ont vraiment pris le temps d'améliorer leur résumé. Ils ont pris ça au sérieux.*

Par ailleurs, Luc et Mireille avaient pris l'initiative de se rencontrer pour élaborer les critères d'évaluation au préalable afin de pouvoir mieux guider le déroulement d'une des activités avec les élèves. Mireille a mentionné qu'elle avait davantage confiance dans son habileté à élaborer des critères pertinents à présent qu'elle avait eu l'occasion d'en élaborer avec son collègue.

Au fil des activités, Mireille a graduellement commencé à faire des liens qu'elle n'avait pu faire lors de la lecture de la politique provinciale.

*Vers la fin, j'ai dit à Luc « C'est ça qu'elle est en train de nous faire faire. C'est l'Inoukshouk<sup>8</sup> ! ». Parce qu'on a l'affiche de l'Inoukshouk dans la salle de rencontre et puis, tu sais, quand je l'ai vu l'autre jour, ça m'a frappée... Bien j'essayais de faire la patte de droite là avec les critères, mais là je suis rendue dans les épaules. Puis, c'est ça que je lui disais justement, on a tous les morceaux d'un bout à l'autre. Puis ça va tout ensemble. Là, je peux voir pourquoi c'est important les critères, pourquoi on les fait avec les élèves.*

Mireille a mentionné que, grâce à l'expérimentation des activités du cahier, elle comprenait mieux comment faire participer l'élève à son apprentissage. Au moment d'entreprendre l'unité d'apprentissage sur l'intrigue policière, elle avait réutilisé plusieurs de ces activités et comptait s'en servir de nouveau dès le début de la prochaine année scolaire.

---

<sup>8</sup> L'enseignante fait ici référence à une affiche intitulée *L'Inoukshuk de l'évaluation* (CFORP, 2012) dans laquelle chaque membre du corps de l'Inoukshouk représente une des pratiques pédagogiques préconisées dans la politique *Faire croître le succès*.

*Tu sais, c'est dommage que tu n'aies pas commencé avec ça (les cahiers) au début de la recherche. Là on est rendu à la fin de l'année, puis c'est plus vraiment le temps de commencer à travailler là-dessus. Tu peux vraiment aller loin si tu commences tout de suite au début de l'année avec ça. Puis, tu n'as pas besoin de faire les copies types à chaque fois... mais tu commences toujours avec les critères d'évaluation avec les élèves, puis là tu peux faire la révision par les pairs avec certains critères. Comme moi je faisais la révision par les pairs juste pour les conventions linguistiques et ça ne marchait pas; parce que si tu ne comprends pas tes règles de grammaire, bien là, ça donne quoi? Mais là, tu peux dire aux élèves « OK. Tu lis le texte de ton ami puis tu utilises juste ces critères-là. »*

Elle s'est également rendu compte de l'importance de créer des dyades fonctionnelles pour la rétroaction par les pairs et cherchait à mieux comprendre dans quelles circonstances les dyades de niveaux d'expertise semblable étaient plus efficaces que celles de niveaux différents. Quant à l'incidence des activités du cahier sur l'apprentissage des élèves, elle a fait remarquer qu'elles semblaient surtout utiles pour les élèves les moins performants.

*Aussi, quand je faisais les critères, les plus forts, ça leur venait tout seul, mais pour les plus faibles, c'était plus dur... Tu sais, ça disait « L'idée principale est dans la phrase d'intro » puis ils mettaient « Force », mais il n'y avait même pas de phrase d'intro. Alors, j'ai pris juste un critère, puis on a lu le résumé, puis je posais des questions. Là, ils étaient capables de mieux juger... Alors pour eux, ça va vraiment les aider à comprendre comment j'évalue. Puis, à force d'en faire, bien je pense qu'ils seront capables d'améliorer leur note parce qu'ils vont savoir ce qui compte.*

L'autoévaluation demeure toutefois une compétence difficile à maîtriser, autant pour les élèves moins performants que pour les élèves performants. Mireille a mentionné que l'autoévaluation des élèves ne correspondait souvent pas à l'évaluation du pair et que les élèves performants avaient tendance à se sous-estimer et les moins performants, à se surestimer. Elle anticipait que, plus les élèves auraient d'occasions de comparer leur évaluation à celle d'un pair, plus l'autoévaluation deviendrait juste.

#### **4.1.3.1.2 Mireille : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (3<sup>e</sup> temps)**

Mireille a commencé l'unité d'apprentissage sur l'intrigue policière par la coconstruction des critères d'évaluation, coconstruction qui a abouti aux huit critères énumérés au tableau 36.

Par ailleurs, les stratégies d'enseignement étaient généralement les mêmes que celles utilisées pour les autres genres de textes. Quant aux notions ciblées, elles comprenaient le schéma narratif, le discours direct et indirect et diverses notions grammaticales tels les

accords et l'usage d'adjectifs et d'adverbes. L'enseignante a intégré à sa planification la plupart des autres activités du cahier d'activités, incluant la rétroaction par les pairs et l'autoévaluation par le biais des critères d'évaluation. Elle n'a toutefois pas fait l'activité qui demandait l'usage des copies types. Mireille a également poursuivi l'usage du napperon.

Tableau 36. Critères d'évaluation associés à la tâche de Mireille (3<sup>e</sup> temps)

<p>Critères d'évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Rédiger un récit d'intrigue policière d'une page (maximum).</li><li>• Appliquer les caractéristiques du récit d'intrigue policière – sers-toi de ton napperon pour t'aider!</li><li>• Suivre le format du schéma narratif – sers-toi de ton napperon pour t'aider!</li><li>• Communiquer les idées de façon claire.</li><li>• Organiser les idées de façon logique.</li><li>• Utiliser le discours direct et indirect.</li><li>• Accorder le verbe avec le sujet (singulier, pluriel).</li><li>• Accorder les adjectifs avec leur sujet (singulier, pluriel, masculin, féminin).</li></ul>
---

La documentation fournie aux élèves pour la tâche d'apprentissage comprenait sept parties dont :

- les critères d'évaluation;
- deux tableaux pour soutenir l'étape de pré écriture, l'un pour guider le remue-méninge d'idées (p. ex. : le crime, les indices, les fausses pistes) et l'autre pour soutenir la planification au moyen des étapes du schéma narratif;
- une fiche de directives pour guider la correction du texte (p. ex. : Je souligne tous les verbes dans mon texte.) accompagnée d'une échelle Likert pour permettre à l'élève d'évaluer son degré de certitude par rapport aux accords qu'il avait faits;
- une feuille pour l'autoévaluation à l'aide des critères d'évaluation;
- deux feuilles identiques pour la rétroaction à partir des critères d'évaluation, l'une pour la rétroaction par un pair et l'autre, pour celle de l'enseignante.

L'enseignante avait élaboré elle-même la fiche de directives relative à la correction du texte et avait tiré les tableaux de pré écriture du guide pédagogique *Littératie en action 7* (Lévesque, 2008). Les feuilles de rétroaction et d'autoévaluation venaient du cahier d'activités.

Pendant que les élèves réalisaient la tâche assignée, l'enseignante les rencontrait à tour de rôle pour leur fournir une rétroaction et, à la fin du processus rédactionnel, ils devaient s'autoévaluer avant d'échanger leur texte avec celui d'un camarade de classe pour qu'ils

se fournissent une rétroaction mutuelle. Mireille avait ensuite recueilli leurs textes pour fournir aux élèves une rétroaction écrite. Quelques jours plus tard, ils ont reçu la rétroaction de leur pair ainsi que celle de l'enseignante, rétroactions qu'ils devaient utiliser pour ajuster leur récit. Les élèves pouvaient toutefois choisir les commentaires qu'ils utiliseraient pour ajuster leur texte. Mireille a fait remarquer qu'elle était généralement déçue de la rétroaction que les pairs avaient fournie pour le récit d'intrigue policière et que cette rétroaction ne se comparait pas à la rétroaction offerte dans le cadre du cahier d'activités. Pour elle, la différence entre les deux contextes se situait probablement au niveau de la qualité des critères d'évaluation et de la compréhension que les élèves en avaient.

*Bien, pour commencer, il y en (critères d'évaluation) avait plus. Pour le résumé, il y en avait cinq, puis là huit... Puis aussi pour le résumé, je les ai laissés dans leurs propres mots. Là, je les ai un peu changés pour la grille. Je pense que, pour celui du discours direct et indirect, on avait écrit quelque chose à propos de mettre du dialogue. Alors, je ne sais pas si tous les élèves les ont bien compris.*

Par ailleurs, Mireille a fait remarquer que, sans les copies types, les élèves n'avaient peut-être pas pu s'approprier le plein sens de chaque critère d'évaluation.

Pour finir, Mireille a reconnu qu'elle restait perplexe face à cet amas d'information qu'elle avait recueillie sur l'apprentissage de chaque élève et avait besoin de réfléchir davantage à la façon de s'en servir de façon efficace.

*Avant, j'avais un remue-méninge, un plan puis un texte, c'est tout. Là, j'ai tellement d'information que ça me sort par les oreilles... Qu'est-ce que je fais avec un élève qui se met un 3, puis que moi je lui mets un 2? Est-ce vraiment si important que ça? Qu'est-ce qui est plus important, aider l'élève à améliorer son texte ou aider l'élève à mieux s'autoévaluer?*

#### **4.1.3.1.3 Mireille : Planification individuelle de la régulation de l'enseignement (3<sup>e</sup> temps)**

L'annexe 17 rend compte des réponses initiales de Mireille au questionnaire relatif aux deux textes d'élèves retenus. Bien que la concordance des temps n'ait pas été soulevée comme prochaine étape d'apprentissage pour l'élève 1, on observe un alignement étroit entre les faiblesses de son texte, les prochaines étapes, la régulation de l'enseignement et la rétroaction comme aux autres temps de la recherche. L'analyse de la qualité de la régulation de l'enseignement a été faite en se basant sur les sept indicateurs qui se retrouvent au bas du tableau 37.

Tableau 37. Analyse des régulations de Mireille (3<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Apprendre à utiliser le tiret et les guillemets lorsqu'il y a du dialogue. Corriger les erreurs. Ajouter des adjectifs et des adverbes.		Apprendre à utiliser le tiret et les guillemets lorsqu'il y a du dialogue Inclure au moins une fausse piste et des indices dans son récit. Corriger les erreurs. Ajouter des adjectifs et des adverbes.
Régulation de l'enseignement	a. Revoir l'usage des guillemets/tirets en grand groupe. Faire la révision par les pairs. b. Revoir la phrase SAI (simple, améliorée et imagée) pour les adjectifs/adverbes avec les phrases des élèves en grand groupe. Faire la révision par les pairs.		c. Travailler avec elle pour ajouter une fausse piste et un indice dans son texte.
	1/2a.	1/2b.	
Analyse	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHé) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHé) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non	2c. 1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non
Indicateurs – La régulation de l'enseignement :			
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li> <li>7. <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);</li> <li>b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);</li> <li>c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol> </li> </ol>			

Par rapport aux régulations de l'enseignement s'appliquant aux deux élèves, à savoir le respect des conventions du discours direct et l'insertion d'adjectifs et d'adverbes, Mireille a mentionné qu'il s'agissait effectivement de besoins d'apprentissage observés chez plusieurs élèves, d'où la planification en grand groupe. Il s'agit ici d'un changement dans la prestation de la régulation de l'enseignement chez Mireille, qui reflète l'influence de son collègue.

*Oui, bien ça a plus de sens comme ça. Avant, j'aurais rencontré les élèves un par un pas juste pour ça, mais aussi pour d'autres choses en même temps, mais ça fait beaucoup de répétition. Je pense encore que l'élève t'écoute plus quand tu es tout seul avec lui puis tu lui dis « C'est ça que tu as besoin de faire toi. ». Tu fais une leçon puis des fois, il y en a qui ne se rendent pas compte que ce que tu dis s'applique à eux. Alors je vais les rencontrer puis le leur dire, mais ça va prendre moins de temps de cette façon.*

La révision par les pairs par suite de l'enseignement correctif en grand groupe pour ces deux interventions représente également un changement dans sa planification suscité par l'usage du cahier d'activités.

Mireille a indiqué qu'elle n'arrivait pas facilement à trouver de nouvelles stratégies d'enseignement quand celles qu'elle avait déjà utilisées n'avaient pas eu de succès avec certains élèves. En même temps, elle n'était pas tout à fait d'accord sur le fait que la répétition d'une même intervention soit toujours inefficace puisque le niveau d'attention des élèves variait sans cesse pendant un cours. Elle a jugé que le fait d'attirer l'attention des élèves sur un critère d'évaluation donné dont ils n'avaient peut-être pas vraiment saisi le sens au départ constituait une intervention ajustée qui pourrait soutenir l'apprentissage (Ind. 2). Ces deux interventions, notamment la révision en grand groupe des conventions du discours direct et de l'insertion d'adjectifs et d'adverbes suivie de la rétroaction par les pairs, fournissent également aux élèves le soutien d'un partenaire (Ind. 3), ce qui constitue une forme de désétayage (Ind. 7b). En ce qui concerne l'alignement de ces deux régulations sur les capacités des élèves (Ind. 6), Mireille n'en était pas certaine, surtout lorsqu'il était question de l'insertion d'adjectifs et d'adverbes dans le texte. Elle a soulevé la question à savoir quelle était la meilleure façon de constituer les dyades pour que chaque élève puisse apprendre quelque chose et bénéficier de l'intervention du pair.

*J'ai des élèves qui ont un vocabulaire limité et de la misère à trouver des adjectifs puis des adverbes. Alors pour eux, je ne pense pas qu'ils soient vraiment capables*

*d'aider quelqu'un d'autre. Mais j'ai des élèves qui sont capables, un bon vocabulaire, puis ils iraient probablement chercher le dictionnaire de synonymes aussi. Je ne sais pas comment tu les regroupes pour que ça soit gagnant-gagnant. Est-ce que tu mets un faible avec un faible, un moyen ou avec un fort? D'une façon ou d'une autre, il va toujours y avoir un élève qui reçoit moins d'aide que l'autre.*

En ce qui concerne la régulation planifiée spécifiquement pour l'élève 2 de « *travailler avec elle pour ajouter une fausse piste et un indice dans son texte* », Mireille a admis qu'elle revenait à ses anciennes habitudes, c'est-à-dire de travailler directement avec l'élève, mais, pour elle, celle-ci avait besoin de son aide pour progresser. Elle a expliqué qu'elle anticipait fonctionner de la même façon qu'au départ en lisant une intrigue policière avec l'élève pour y repérer les fausses pistes et les indices. Elle pensait ensuite lui apporter du soutien par un remue-méninge afin qu'elle puisse en trouver pour son texte. La décision finale reviendrait à l'élève qui poursuivrait la révision du texte par elle-même.

Finalement, s'il est vrai que l'on peut attribuer à l'influence de son collègue sa décision d'intervenir en grand groupe quand plusieurs élèves manifestent le même besoin d'apprentissage, on ne peut attribuer à la collaboration l'amélioration de la qualité des régulations planifiées par Mireille depuis le premier temps de la recherche. Qu'il s'agisse de la décision de Mireille de planifier une intervention ajustée qui informe l'élève de la façon de procéder pour ajuster son texte (Ind. 2), de le soutenir dans son travail avec l'appui de l'enseignante ou d'un pair (Ind. 3), d'aligner l'intervention sur ses capacités (Ind. 6) ou de développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage (Ind. 7b), ces changements sont plus attribuables au questionnement de la chercheuse et à l'usage du cahier d'activités qu'à la collaboration.

#### **4.1.3.1.4 Mireille : Rétroactions individuelles (3<sup>e</sup> temps)**

Dans le tableau 38, on présente la rétroaction que Mireille a élaborée elle-même pour ses deux élèves, en précisant les codes qui ont été attribués aux divers éléments des commentaires. Dans le tableau 39, certains éléments des rétroactions de Mireille ont été dénombrés ce qui permet de déterminer la qualité des commentaires.

Tableau 38. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Mireille (3<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1), tu as rédigé un récit d'intrigue policière original qui respecte bien les caractéristiques	FoP	(Nom de l'élève 2), tu as rédigé un récit d'intrigue policière qui suit le schéma narratif	FoP
	ainsi que le schéma narratif.	FoP	et ta situation initiale contient beaucoup de détails pour situer le lecteur.	FoP
	Je remarque que tu as mis beaucoup d'effort pour corriger les erreurs soulignées. Je te félicite pour ceci.	Cr Po FoP	Je te demande de souligner tous les participes passés dans ton texte et d'essayer de les accorder du mieux que tu peux. Sers-toi de ton napperon pour te rappeler des règles.	FaP SaP RM
	Maintenant, je te propose d'écrire ton texte à l'ordinateur et de te servir d'Antidote pour t'aider à corriger les petites erreurs qui restent.	FaP SaP RM	Je te propose ensuite d'écrire ton texte à l'ordinateur et de te servir d'Antidote pour t'aider à corriger les erreurs.	FaP SaP RM
	J'ai souligné des phrases qui contiennent des anglicismes. Peux-tu les corriger?	FaP SaV	J'ai souligné des phrases qui contiennent des anglicismes. Peux-tu les corriger?	FaP SaV
Codes	Ar : autorégulation Cr : critique Fo : force Fa : faiblesse	P : précis Né : négatif Po : positif RM : ressource matérielle	RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Tableau 39. Analyse des rétroactions de Mireille (3<sup>e</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 10		n = 15	
5	5	13	2
50 %	50 %	87 %	13 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 5		n = 5	
5	0	3	2
100 %	0 %	60 %	40 %

De prime abord, on décèle l'influence de la collaboration dans la répartition que Mireille a faite des prochaines étapes d'apprentissage entre régulation de l'enseignement et rétroaction. Durant le troisième temps de la recherche, elle réservait à la régulation de l'enseignement les prochaines étapes d'apprentissage pour lesquelles elle jugeait que l'élève aurait besoin de son intervention directe et reléguait à la rétroaction celles pour lesquelles elle estimait que l'élève serait capable de se débrouiller seul. Mireille a mentionné que cette approche lui permettait d'intervenir davantage auprès des élèves qui en avaient le plus besoin tout en aidant les autres à se responsabiliser face à leur apprentissage. Par ailleurs, par suite du deuxième temps de la recherche, les élèves des classes de Mireille avaient reçu l'appui de leurs camarades de la classe de Luc pour les aider à utiliser le logiciel Antidote. Depuis, l'enseignante a indiqué que la plupart des élèves, dont l'élève 1, se servaient du logiciel de façon assez efficace et étaient généralement capables de faire plusieurs corrections par eux-mêmes. Elle a toutefois fait remarquer que bien qu'Antidote fournisse un soutien pédagogique à l'élève, il ne traitait que des erreurs de surface (p. ex. : orthographe, accords), pas des erreurs plus complexes comme les tournures de phrases anglicisées. Qu'advient-il toutefois des élèves comme l'élève 2 qui, selon l'observation de Mireille, n'arrivent pas à se servir d'Antidote de façon efficace? S'il est vrai que le logiciel offre une forme de corégulation, il ne saurait fournir une rétroaction ajustée aux besoins de l'élève. L'interaction qui a lieu entre pairs lorsqu'ils se servent du logiciel pourrait être à l'origine d'un processus de corégulation plus soutenue. Mireille a toutefois admis qu'elle restait perplexe quant à l'usage d'Antidote après en avoir discuté avec la conseillère pédagogique.

*On parlait avec la conseillère à propos d'Antidote et elle disait que, pour l'évaluation sommative, on n'avait pas le droit d'offrir de l'aide à moins que l'élève ait un PEI. Donc pas d'Antidote, pas de révision par les pairs, rien... Elle a dit qu'il faut que l'élève soit complètement autonome au sommatif. Ce qui fait que j'ai suggéré aux élèves de ne pas se servir de leur napperon pour voir s'ils se souviennent, mais après, d'aller vérifier... Pour Antidote, ça les aide un peu à comprendre les règles, comme trouver le sujet, mais ce n'est pas tellement juste de les laisser s'en servir au formatif, et après, pas au sommatif.*

Comme durant les deux premiers temps de la recherche, la rétroaction s'avère être descriptive, rédigée dans un langage que l'élève peut comprendre et elle communique clairement à l'élève les forces et les faiblesses de son texte. On remarque toutefois que,

bien que les faiblesses soient toujours accompagnées d'une stratégie d'amélioration, ces stratégies peuvent encore parfois être vagues et laisser l'élève sans soutien. Le fait de souligner les phrases qui contiennent des anglicismes et de demander à l'élève de les corriger a peu de chance de l'aider à ajuster son texte. Mireille voyait qu'il serait possible, tout au long de l'année scolaire, de monter un mur de mots avec les anglicismes les plus fréquents, accompagnés de leur correction, auquel les élèves pourraient se référer pour réviser leur texte. Il est toutefois important de souligner que la rétroaction que Mireille a fournie aux élèves durant le troisième temps est plus précise (le degré de précision passant de 58 %, à 87 % entre le premier et le troisième temps) en ce qui concerne les stratégies d'amélioration proposées (de 0 % à 60 %) et l'alignement entre les faiblesses et les stratégies d'amélioration suggérées est plus rigoureux que durant les deux premiers temps (de 50 % à 100 %).

#### **4.1.3.2 Luc : Parcours individuel (3<sup>e</sup> temps)**

Avant d'examiner les décisions d'évaluation auxquelles Mireille et Luc sont arrivés durant le troisième temps, examinons celles que Luc a prises pour soutenir l'apprentissage de ses élèves afin de pouvoir situer les échanges qui ont lieu durant leur collaboration.

Comme Mireille, Luc a pris part au troisième temps de la recherche au début du mois de mai 2014 et la chercheure lui avait également demandé d'utiliser avec ses élèves le cahier d'activités avant les prochains entretiens et la séance de collaboration avec sa collègue. Au moment des rencontres, Luc avait terminé une unité d'apprentissage sur le récit et s'apprêtait à entreprendre l'évaluation sommative. Les deux textes d'élèves qu'il avait remis à sa collègue aux fins de la recherche provenaient de la tâche d'écriture formative qu'il avait assignée à ses élèves deux semaines plus tôt.

Lors de l'entretien individuel rétrospectif qu'elle a eu avec Luc, la chercheure a abordé les thèmes suivants:

- l'usage du cahier d'activités avec les élèves;
- les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant pour soutenir l'apprentissage par rapport au récit;
- la tâche d'écriture ayant permis d'obtenir les textes des élèves aux fins de la recherche;
- les jugements et les décisions d'évaluation de l'enseignant par rapport aux deux textes d'écriture qu'elle avait sélectionnés parmi les textes de ses élèves.

#### 4.1.3.2.1 Luc : Suivi au traitement (3<sup>e</sup> temps)

À la fin du deuxième temps, Luc devait, selon les instructions de la chercheuse, effectuer les neuf activités du cahier avec les élèves de ses classes. Ces activités visaient en effet à lui donner l'occasion de mieux comprendre les pratiques pédagogiques préconisées dans la politique provinciale en matière d'évaluation (MÉO, 2010) et d'en faire l'expérience avec les élèves. Le dialogue avec Luc à cet effet lors de l'entretien a porté sur :

- les forces et les faiblesses qu'il avait repérées dans les activités du cahier après les avoir essayées avec les élèves;
- la représentation qu'il se faisait à présent des pratiques pédagogiques préconisées dans la politique après l'expérimentation en salle de classe;
- ses observations par rapport aux élèves pendant les activités et par rapport aux résultats obtenus.

Grosso modo, son expérience du cahier d'activités était peu concluante. Luc a indiqué qu'il serait peu disposé à répéter l'expérience l'année suivante, estimant qu'elle prenait trop de temps de classe et présentait peu d'attrait pour les élèves. Il reconnaissait ne pas avoir consulté le travail des élèves dans les cahiers, mais il n'a pas trouvé d'éléments constructifs aux activités en général.

*C'était bien, mais j'ai trouvé ça très long. Il y avait beaucoup, d'activités, et beaucoup de répétition. Comme la partie où ils devaient lire plusieurs résumés, les copies types, je trouvais qu'il y en avait trop. Il y en avait cinq, je pense. Peut-être que deux, ç'aurait été bon, parce que ça n'en finissait plus... J'avais peur qu'ils ne soient pas engagés puis qu'ils ne prennent pas ça au sérieux... Mais il y en a quelques-uns qui l'ont bien fait. C'était sérieux leur affaire. Mais pour la plupart, ils ne l'ont pas bien fait... Ils ont perdu leur temps. Mais c'est toujours comme ça quand tu les fais travailler ensemble... Je n'ai pas vraiment regardé ce qu'ils ont écrit alors il faudrait que je fasse ça avant de décider, mais c'était tellement long, alors si je le refaisais, j'enlèverais beaucoup de choses.*

Il se peut que sa représentation négative de l'expérience vécue vienne en partie du fait qu'il a dû s'absenter quelques jours lors de l'administration des activités et qu'un suppléant a poursuivi le travail à sa place. Au dire de Luc, il a « un peu perdu le fil des choses » et n'était plus tellement motivé à terminer les autres activités à son retour, ce qui a peut-être influé sur le niveau d'intérêt de ses élèves. En réalité, Luc n'avait pas expressément fait le lien entre les activités du cahier et les pratiques pédagogiques préconisées dans la politique provinciale. Il n'était toutefois pas certain que l'approche soit réalisable au quotidien, compte tenu du temps de classe que cela prenait.

#### 4.1.3.2.2 Luc : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (3<sup>e</sup> temps)

Luc a constaté qu'il a procédé de la même façon qu'il le faisait généralement quant à l'enseignement du récit : lire des récits en grand groupe, identifier les caractéristiques, enseigner ou revoir les notions, faire des activités pour que les élèves se les approprient et assigner une tâche d'apprentissage. Les notions ciblées comprenaient le schéma narratif, l'accord des verbes avec le groupe nominal sujet, l'onomatopée et les conventions du dialogue direct.

*J'ai pas mal fait comme toujours. On en a lu quelques-uns ensemble, on a ressorti les différentes caractéristiques... Le récit c'est un texte qu'ils ont déjà fait. Ils le font, je pense depuis la 5<sup>e</sup> année... Sauf que moi j'enseigne le récit de science-fiction, mais quand ça vient le temps de l'étape d'écriture, je laisse toujours les élèves choisir le genre qu'ils veulent. Ils peuvent revenir au récit d'aventure, ils peuvent revenir au récit d'intrigue policière ou faire le récit de science-fiction. Quand j'imposais un récit de science-fiction, il y avait des filles des fois qui embarquaient moins. Les caractéristiques sont les mêmes quand même.*

Comme la tâche formative d'écriture ne traitait que de la situation initiale et de l'évènement déclencheur du récit, Luc a planifié quelques activités pour amener les élèves à mieux comprendre l'intention de ces deux aspects du schéma narratif avant d'assigner le travail. Les élèves ont ainsi eu l'occasion d'analyser la situation initiale de divers récits de science-fiction pour se rendre compte que celle-ci présentait une description du personnage principal, du lieu et du temps de l'histoire tandis que l'évènement déclencheur amenait une situation qui venait perturber l'équilibre et déclenchait l'action.

Luc avait prévu trois outils pour la tâche d'écriture, notamment des directives, une fiche sur le schéma narratif du récit et une grille d'autoévaluation. Il les avait élaborés lui-même à l'exception de la fiche didactique sur le schéma narratif qui était tirée du guide pédagogique *Tours de piste* (CFORP, 2009). Il avait donné pour directives aux élèves par écrit ainsi qu'à l'oral, notamment de rédiger la situation initiale et l'évènement déclencheur d'un récit de leur choix, de s'assurer d'inclure une situation de dialogue direct, de faire l'accord des verbes, d'introduire deux onomatopées et de laisser des traces de leurs corrections dans leur brouillon. Ils devaient ensuite utiliser la fiche du schéma narratif pour faire un remue-méninge d'idées et planifier le déroulement de l'histoire. Bien qu'ils n'aient pas été tenus de rédiger que la situation initiale et l'évènement déclencheur du récit, ils devaient toutefois planifier toutes les étapes du schéma narratif jusqu'à la situation finale.

La grille d'autoévaluation comportait cinq critères d'évaluation globaux à partir desquels l'élève devait indiquer s'il s'agissait d'une force ou d'un défi dans son texte. Les critères d'évaluation que l'enseignant avait prévus pour la tâche d'écriture sont présentés dans le tableau 40. La coconstruction de critères d'évaluation n'a pas été intégrée à la tâche d'écriture et la révision ou la rétroaction par les pairs n'était pas prévue non plus. À l'exception de l'autoévaluation, Luc n'avait intégré aucune activité du cahier à sa tâche d'écriture.

Tableau 40. Critères d'évaluation associés à la tâche de Luc (3<sup>e</sup> temps)

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Je respecte les caractéristiques du récit.</li> <li>2. Je suis le schéma narratif (situation initiale, évènement déclencheur, péripéties, point culminant, dénouement, situation finale).</li> <li>3. Je communique mes idées de façon claire.</li> <li>4. J'organise mes idées de façon logique.</li> <li>5. J'accorde les verbes avec le groupe nominal sujet.</li> </ol>
---

#### **4.1.3.2.3 Luc : Planification individuelle de la régulation de l'enseignement (3<sup>e</sup> temps)**

L'annexe 18 rend compte des réponses initiales de Luc au questionnaire par rapport aux deux textes d'élèves retenus tandis que le tableau 41 n'affiche que les prochaines étapes d'apprentissage et les régulations de l'enseignement que l'enseignant a planifiées pour les deux élèves. L'analyse de la qualité de la régulation de l'enseignement a été faite en se basant sur les sept indicateurs qui se retrouvent au bas du tableau 41.

Lors de l'entretien individuel rétrospectif, Luc a eu l'occasion de préciser les régulations de l'enseignement qu'il avait inscrites au questionnaire. En effet, pour chacune des trois régulations, il avait prévu faire un modelage en grand groupe au moyen d'un texte d'élève pour ensuite demander aux élèves d'ajuster leur propre texte selon ce qu'ils avaient observé.

Les régulations de l'enseignement que Luc avait prévu pour aider l'élève à mieux comprendre les conventions du dialogue direct (1a.) et l'accord du verbe avec le sujet (1b./2b.) ressemblent généralement à celles qu'il avait planifiées au premier et au deuxième temps de la recherche. Bien qu'elles représentent de nouvelles interventions par rapport à l'enseignement initial (Ind. 2), les élèves maintiennent le même rôle passif d'observateur pour ensuite travailler par eux-mêmes dans l'application de ce qu'ils ont observé.

Tableau 41. Analyse des régulations de Luc (3<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2	
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Corriger les erreurs Ajouter des indices Réviser les conventions du dialogue direct – ponctuation et construction		Corriger les erreurs L'informer des éléments qui manquent – titre, onomatopée et discours direct.	
Régulation de l'enseignement	a. Réviser les conventions du dialogue direct avec toute la classe.		a. Réviser comment utiliser les critères d'évaluation pour réviser son texte avec toute la classe.	
	b. Réviser l'accord du groupe verbal avec le groupe sujet avec toute la classe.			
Analyse	1a.	1b./2b.	2a.	
	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Oui b) Oui c) Non	
Indicateurs – La régulation de l'enseignement :				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li> <li>7. <ol style="list-style-type: none"> <li>a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);</li> <li>b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);</li> <li>c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol> </li> </ol>				

L'intervention régulatrice ne leur fournit effectivement aucune forme de soutien pour réviser leur texte (Ind. 3) et l'enseignant n'avait pas l'intention de récupérer le travail des élèves pour vérifier si l'apprentissage progressait (Ind. 4). Par ailleurs, Luc n'était pas convaincu que les interventions auraient les conséquences attendues sur l'apprentissage de l'élève comme il s'agissait de notions qui étaient à l'étude depuis plusieurs années et que

les élèves éprouvaient toujours des difficultés à se les approprier. Il ne pouvait suggérer sur-le-champ une intervention différente qui s'alignait davantage sur les capacités de l'élève (Ind. 6).

La régulation qui cherche à amener l'élève à mieux comprendre comment réviser son texte au moyen des critères d'évaluation revêt toutefois une allure très différente des régulations planifiées jusqu'à présent. Suite à l'expérimentation du cahier d'activités, Luc a intégré une grille d'autoévaluation à la tâche d'écriture sur le récit. Les deux élèves ont démontré la compétence à s'autoévaluer de façon assez juste en indiquant un défi là où l'enseignant en voyait également un; Luc n'a toutefois pas exigé que les élèves tentent d'ajuster leur texte suite à l'autoévaluation.

En montrant aux élèves comment utiliser les critères d'évaluation pour réviser leur texte, Luc les a amenés d'abord à mieux comprendre le processus d'évaluation (Ind. 7a), ensuite à devenir plus autonome (Ind. 7b) et enfin à développer la capacité à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation (Ind. 7c). Il est dommage que l'enseignant n'ait pas intégré une forme de corégulation dans l'intervention (p. ex. : travailler avec un pair); de cette façon, l'élève aurait également eu l'occasion de s'approprier des normes internes relatives à un travail de qualité. En comparant les régulations de l'enseignement que Luc a planifié aux premier et troisième temps de la recherche, il est possible de constater qu'il y a eu peu de changement quant à la qualité des interventions régulatrices. En effet, la régulation du troisième temps de la recherche qui consiste à aider les élèves à se servir des critères d'évaluation pour réviser leur texte bien que de meilleure qualité que les autres puisqu'elle vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation, à devenir plus autonome et à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation a été inspirée par le cahier d'activités plutôt que par la collaboration entre les collègues.

#### **4.1.3.2.4 Luc : Rétroactions individuelles (3<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 42 fournit la rétroaction que l'enseignant a inscrite dans le questionnaire, avec les codes qui ont été attribués à ses commentaires. Dans le tableau 43, certains éléments des rétroactions de Luc ont été dénombrés ce qui permet de cibler la qualité des commentaires.

Tableau 42. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Luc (3<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1) pour ton texte.	Cr Po	Bravo pour ton texte (nom de l'élève 2)!	Cr Po
	L'histoire est très captivante et j'ai très hâte de lire la suite.	FoV FoV	C'était très intéressant à lire. J'ai remarqué qu'il te manque un titre, une onomatopée et une situation de dialogue direct dans ton texte.	FoV FaP
	As-tu utilisé les outils disponibles pour réviser ton texte, car il y a encore plusieurs erreurs.	Ar SaV FaP	Assure-toi de les ajouter.	SaV
	Je t'encourage à utiliser les différents outils pour réviser ton texte comme par exemple Antidote et le questionnement.	SaP RM	Il faudrait que tu mettes plus d'effort dans la correction de ton texte, car il y a plusieurs erreurs.	Cr Né FaP
	Il serait également important de nous donner un indice pour expliquer pourquoi les filles sont embarrasées dans le sous-sol.	SaV	Je t'encourage à utiliser les différents outils pour réviser ton texte comme par exemple Antidote et le questionnement.	SaP RM
	Codes	Ar : autorégulation      P : précis      RH : ressource humaine Cr : critique              Né : négatif      Sa : stratégie d'amélioration Fo : force                  Po : positif      V : vague Fa : faiblesse              RM : ressource matérielle		

Tableau 43. Analyse des rétroactions de Luc (3<sup>e</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 8		n = 12	
3	5	7	5
38 %	63 %	58 %	42 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 4		n = 4	
6	0	2	2
100 %	0 %	50 %	50 %

Comme aux deux premiers temps, la rétroaction que Luc a fournie aux élèves est descriptive et rédigée dans un langage compréhensible. Il n'y communique toutefois pas aussi précisément les forces du texte que précédemment. Par ailleurs, le degré de précision de ses commentaires et en particulier des stratégies d'amélioration proposées demeure généralement le même depuis le début de la recherche, avec 50 % des commentaires et 50 % des stratégies d'évaluation considérés comme précis. Le lien entre chaque faiblesse et la stratégie d'amélioration proposée demeure aussi relativement inchangé. Il faut souligner que c'est la première fois qu'il a intégré un commentaire critique négatif dans une rétroaction. En suggérant à l'élève 2 qu'il n'avait pas fait suffisamment d'effort dans la correction de son texte, il porte un jugement critique sur la personne. Luc a indiqué qu'il ne se rendait pas compte de l'inférence qu'il avait faite dans son commentaire.

*Non, mais c'est évident qu'il n'a pas fait d'effort. Il aurait pu se servir d'Antidote pour corriger la majorité des erreurs dans son texte, mais je ne comprends pas pourquoi il ne l'a pas fait. Même le correcteur Word aurait fonctionné. C'est tout souligné en rouge, là... Lui, c'est un élève de niveau 3, il devrait être capable de se servir des outils, mais il ne le fait pas... Des fois, il faut dire ces choses-là.*

#### **4.1.3.3 Mireille et Luc en collaboration (3<sup>e</sup> temps)**

Le lendemain des entretiens individuels rétrospectifs, Mireille et Luc ont participé à une séance de collaboration durant laquelle ils devaient arriver à un consensus sur les six questions du questionnaire, et ce, pour chacun des quatre textes d'élèves; ils devaient prendre en note leurs réponses conjointes au fur et à mesure que progressait leur discussion. Ils ont ensuite eu l'occasion, durant l'entretien en dyade, d'expliquer leurs décisions d'évaluation communes. L'analyse qui suit a été effectuée au moyen des données obtenues lors de la séance de collaboration et de l'entretien en dyade.

Lors de leur troisième séance de collaboration, Mireille et Luc ont reçu de la chercheure les mêmes directives que pour les deux premières. Le tableau d'accord, de désaccord et de coconstruction ci-dessous a été élaboré à partir du codage des énoncés des deux enseignants durant cette séance. Il donne une vue d'ensemble des échanges qui ont eu lieu entre les deux enseignants au sujet de chacun des quatre textes des élèves retenus, deux de Mireille et deux de Luc (Tableau 44). Globalement, ce tableau est très semblable à celui des autres temps. Les échanges portant sur les jugements d'évaluation, à savoir les forces et les faiblesses des textes et le niveau de rendement des élèves, se sont déroulés rapidement et

aisément. Plusieurs éléments des réponses fournies par chacun au sujet des forces et des faiblesses des textes se recoupaient, ce qui explique le taux élevé d'accord dans le tableau.

Tableau 44. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (3<sup>e</sup> temps)

Démarche d'évaluation	Accord	Désaccord	Co-construction
Jugement d'évaluation	73 %	11 %	16 %
Décisions d'évaluation	56 %	17 %	27 %
Jugements et décisions d'évaluation	64 %	14 %	22 %

#### 4.1.3.3.1 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Mireille (3<sup>e</sup> temps)

Comme précédemment, les échanges au sujet des décisions d'évaluation ont suscité plus de remises en question et de travail conjoint que ceux portant sur les jugements d'évaluation, mais ils se sont déroulés plus rapidement. Les enseignants semblaient plus habitués au processus et procédaient avec assurance et célérité. Il n'y a eu aucun désaccord quant aux prochaines étapes d'apprentissage à suivre par les deux élèves de la classe de Mireille, les deux enseignants ayant convenu de traiter toutes les faiblesses que l'un et l'autre avaient identifiées séparément (Tableau 45). Le tableau 45 rend compte des éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration en ce qui concerne ces prochaines étapes d'apprentissage. En plus des faiblesses que Mireille avait identifiées, Luc a suggéré la division en paragraphes pour les deux textes. Il a également relevé une contradiction dans le texte de l'élève 1. Mireille était d'accord avec lui en tout point. Par ailleurs, la discussion par rapport au texte de l'élève 2 a permis de mieux définir une des faiblesses du texte. Luc a fait remarquer que le texte ressemblait davantage à une nouvelle journalistique ou à une chronique qu'à un récit d'intrigue policière.

Lors de l'entretien en dyade, Mireille a toutefois fait remarquer que le nombre d'ajustements exigés de l'élève 2 risquait de la décourager et qu'il vaudrait mieux lui en demander moins en s'en tenant uniquement aux deux prochaines étapes d'apprentissage qui lui étaient spécifiquement destinées.

Avant de procéder à la planification des régulations de l'enseignement pour chacun des textes et comme ils l'avaient fait précédemment, les enseignants les ont d'abord réparties entre celles qu'ils traiteraient au moyen de la régulation proprement dite et celles qu'ils traiteraient au moyen de la rétroaction, selon les capacités d'apprentissage de chaque élève.

Tableau 45. Suggestions individuelles et conjointes quant aux prochaines étapes d'apprentissage pour les élèves de Mireille (3<sup>e</sup> temps)

		Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaines étapes d'apprentissage	Individuelles		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclure une fausse piste et des indices dans son récit.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à utiliser le tiret et les guillemets lorsqu'il y a du dialogue.</li> <li>• Corriger les erreurs.</li> <li>• Ajouter des adjectifs et des adverbes.</li> </ul>	
	Conjointes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Corriger la contradiction à propos de Pâques.</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inclure une fausse piste et des indices dans son récit.</li> <li>• <u>Transformer le texte en récit, car il ressemble à une chronique.</u></li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprendre à utiliser le tiret et les guillemets lorsqu'il y a du dialogue.</li> <li>• Corriger les erreurs.</li> <li>• Ajouter des adjectifs et des adverbes.</li> <li>• <u>Diviser le texte en paragraphes.</u></li> </ul>	

Le tableau 46 rend compte de l'analyse qui a été faite des régulations de Mireille ainsi que des régulations conjointes de la dyade. S'il est vrai que les deux premières régulations de Mireille ont été légèrement ajustées lors de la collaboration, l'analyse de la qualité au moyen des indicateurs demeure la même. À ces régulations s'en est ajoutée une régulation en grand groupe en vue d'apporter aux élèves du soutien pour la division du texte en paragraphes. Lors des échanges à ce sujet, Mireille s'est montrée relativement certaine que tous les élèves seraient capables de s'entraider en dyade sans son intervention pour rectifier cette faiblesse, mais elle a quand même tenu à faire une mise en commun après la révision par les pairs pour en vérifier le résultat.

Quant au texte de l'élève 2, Mireille a fait valoir que les capacités de l'élève et les faiblesses du texte justifiaient son intervention directe auprès de l'élève. Luc était d'accord, ayant fait remarquer que l'élève était encore très loin de la cible attendue à ce point dans l'unité d'apprentissage. Lors de l'entretien en dyade, il a indiqué qu'il n'était pas opposé à l'idée d'intervenir individuellement auprès des élèves en soi, mais qu'il s'opposait plutôt à l'idée de toujours choisir d'intervenir de cette façon.

Pour ce temps de la recherche, on peut relever deux types de régulations de l'enseignement : soit l'enseignante fournit un enseignement correctif en grand groupe et

Tableau 46. Analyse des régulations de Mireille et de la dyade (3<sup>e</sup> temps)

	Régulations de Mireille			Régulations de la dyade				
	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2		Texte de l'élève 1			Texte de l'élève 2	
Régulation de l'enseignement	a. Revoir l'usage des guillemets et tirets en grand groupe. Faire la révision par les pairs. b. Revoir la phrase SAI (simple, améliorée et imagée) pour les adjectifs/adverbes avec les phrases des élèves. Faire la révision par les pairs.			a. <u>Inscrire « Tu dois réviser les tirets et guillemets » sur la copie de l'élève au besoin.</u> Revoir l'usage des guillemets et tirets en grand groupe. Faire la révision par les pairs pour les tirets et guillemets. b. <u>Inscrire « Tu dois ajouter des adjectifs et adverbes » sur la copie de l'élève au besoin.</u> Revoir la phrase SAI (simple, améliorée et imagée) avec les phrases des élèves. Faire la révision par les pairs pour les adjectifs et adverbes. c. <u>Faire la révision par les pairs pour la séparation du récit en paragraphes. Faire une mise en commun pour discuter de la division en paragraphes dans le récit.</u>				
			c. Travailler avec elle pour ajouter une fausse piste et un indice dans son texte.				d. <u>Retravailler le début avec l'élève en commençant par « Il était une fois... ». Lui demander de continuer le reste du texte.</u> e. <u>Faire un remue-méninge avec elle pour trouver des idées de fausses pistes et d'indices et lui demander d'en ajouter à son texte.</u>	
Analyse	a.	b.	c.	a.	b.	c.	d.	e.
	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui
	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui
	3. Oui (RHé)	3. Oui (RHé)	3. Oui (RHE)	3. Oui (RHé)	3. Oui (RHé)	3. Oui (RHé)	3. Oui (RHE)	3. Oui (RHE)
	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non
	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui
	6. Oui	6. Oui	6. Oui	6. Oui	6. Oui	6. Oui	6. Oui	6. Oui
	7. a) Non b) Oui c) Non	7. a) Non b) Oui c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Oui c) Non	7. a) Non b) Oui c) Non	7. a) Non b) Oui c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non
Indicateurs – La régulation de l'enseignement : 1. vise un objectif précis. 2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte; 3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair); 4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse; 5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué); 6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude); 7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre certaines décisions d'évaluation).								

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

les élèves se soutiennent ensuite en dyades, soit l'enseignante travaille individuellement avec un élève et celui-ci ajuste ensuite lui-même son texte. Mireille a souligné qu'elle avait reproduit les activités du cahier dans ses régulations parce qu'elle avait remarqué leur incidence sur l'apprentissage, mais elle a aussi constaté qu'elle n'était toutefois pas en mesure de les exploiter autrement.

*Ils aiment beaucoup ça, travailler à deux. Ils trouvent ça moins plate. Puis, si tu les encadres comme il faut, comme dans les activités, ça marche bien... Mais j'aimerais ça, trouver d'autres façons de faire que, juste suivre les activités dans le cahier parce que les élèves vont se tanner à la longue, puis ça ne sera plus utile.*

Bien que la collaboration ait mené à certains changements de pratiques chez Mireille, notamment à l'utilisation de stratégies qui lui ont permis de réduire le niveau de contrôle qu'elle exerçait sur l'apprentissage (p. ex. : le napperon, le tutorat avec les élèves de la classe de Luc pour apprendre à utiliser le logiciel Antidote), cette collaboration a peu influé sur la qualité des régulations de l'enseignement. Pour Mireille, c'est davantage l'usage du cahier d'activités et l'interaction avec la chercheuse qui ont influé sur la qualité des régulations qu'elle avait planifiées tout au long de sa participation à la recherche.

#### **4.1.3.3.2 Rétroactions conjointes : Classe de Mireille (3<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 47 rend compte des codes qui ont été attribués aux commentaires des rétroactions de Mireille et de ceux de la dyade. Dans le tableau 48, certains éléments des rétroactions de Mireille et de la dyade ont été dénombrés ce qui permet de les comparer. Les échanges entre les deux enseignants par rapport aux rétroactions comprenaient peu de remises en question et de travail conjoint, Luc ayant jugé approprié ce que Mireille avait rédigé. Tous deux s'étaient toutefois arrêtés à la question des anglicismes dans le but de trouver une stratégie d'amélioration qui aiderait les élèves à les corriger. Mireille avait suggéré que les élèves consignent dans un cahier les anglicismes qu'ils utilisaient, accompagnés de la correction, mais Luc n'était pas d'avis que cette stratégie serait efficace. Au bout du compte, ils ont décidé que Mireille reformulerait les phrases anglicisées sur la copie de l'élève et les lui ferait remarquer dans sa rétroaction. Ils se sont également entendus pour consulter la conseillère pédagogique en vue d'obtenir des stratégies efficaces pour soutenir les élèves dans ce domaine.

Tableau 47. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Mireille et de la dyade (3<sup>e</sup> temps)

	Rétroactions de Mireille				Rétroactions de la dyade			
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1), tu as rédigé un récit d'intrigue policière original qui respecte bien les caractéristiques	FoP	(Nom de l'élève 2), tu as rédigé un récit d'intrigue policière qui suit le schéma narratif	FoP	Bravo (nom de l'élève 1), tu as rédigé un récit d'intrigue policière original qui respecte bien les caractéristiques	FoP	(Nom de l'élève 2), tu as rédigé un récit d'intrigue policière qui suit le schéma narratif	FoP
					ainsi que le schéma narratif.	FoP		
	ainsi que le schéma narratif.	FoP	et ta situation initiale contient beaucoup de détails pour situer le lecteur.	FoP	Je remarque que tu as mis beaucoup d'effort pour corriger les erreurs soulignées. Je te félicite pour ceci.	Cr Po FoP	et ta situation initiale contient beaucoup de détails pour situer le lecteur.	FoP
	Je remarque que tu as mis beaucoup d'effort pour corriger les erreurs soulignées. Je te félicite pour ceci.	Cr Po FoP	Je te demande de souligner tous les participes passés dans ton texte et d'essayer de les accorder du mieux que tu peux. Sers-toi de ton napperon pour te rappeler des règles.	FaP SaP RM	Maintenant, je te propose d'écrire ton texte à l'ordinateur et de te servir d'Antidote pour t'aider à corriger les petites erreurs qui restent.	FaP SaP RM	Je te demande de souligner tous les participes passés dans ton texte et d'essayer de les accorder du mieux que tu peux. Sers-toi de ton napperon pour te rappeler des règles.	FaP SaP RM
	Maintenant, je te propose d'écrire ton texte à l'ordinateur et de te servir d'Antidote pour t'aider à corriger les petites erreurs qui restent.	FaP SaP	Je te propose ensuite d'écrire ton texte à l'ordinateur et de te servir d'Antidote pour t'aider à corriger les erreurs.	FaP SaP RM	<u>Il y a aussi un manque de cohérence dans ton texte. Tu indiques que le crime a été commis à Pâques, mais que les suspects sont retournés fêter Pâques après avoir été interrogés. Peux-tu corriger ceci?</u>	FaP Ar SaV	Je te propose ensuite d'écrire ton texte à l'ordinateur et de te servir d'Antidote <u>pour vérifier si tes participes passés sont bien accordés</u> et t'aider à corriger les <u>autres</u> erreurs.	FaP SaP RM
	J'ai souligné des phrases qui contiennent des anglicismes. Peux-tu les corriger?	FaP SaV	J'ai souligné des phrases qui contiennent des anglicismes. Peux-tu les corriger?	FaP SaV	J'ai souligné et <u>corrigé</u> des phrases qui contiennent des anglicismes dans ton texte. <u>Relis-les attentivement pour t'assurer de pouvoir les corriger la prochaine fois.</u>	FaP	J'ai souligné et <u>corrigé</u> des phrases qui contiennent des anglicismes dans ton texte. <u>Relis-les attentivement pour t'assurer de pouvoir les corriger la prochaine fois</u>	FaP
Codes	Ar : autorégulation Cr : critique De : descriptif		Fa : faiblesse Fo : force La : langage accessible à l'élève		P : précis RM : ressource matérielle RH : ressource humaine		Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 48. Analyse des rétroactions de Mireille et de la dyade (3<sup>e</sup> temps)

Rétroaction individuelle	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	
	n = 10		n = 15		
	5	5	13	2	
	50 %	50 %	87 %	13 %	
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
	n = 5		n = 5		
	5	0	3	2	
	100 %	0 %	60 %	40 %	
	Rétroaction conjointe	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
		n = 11		n = 15	
5		6	14	1	
45 %		55 %	93 %	7 %	
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration		Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
n = 6		n = 4			
4		2	3	1	
67 %		33 %	75 %	25 %	

Au fil des trois temps de la recherche, on peut constater l'influence de la collaboration sur la qualité des rétroactions de Mireille. La collaboration semble en effet lui avoir donné les moyens d'ajuster ses commentaires, d'abord en y intégrant des stratégies d'amélioration et ensuite, en s'assurant de les communiquer de façon suffisamment précise pour que les élèves puissent améliorer leur texte. Si la collaboration entre Mireille et Luc durant le

troisième temps n'a certes pas mené à des changements importants au niveau de la rétroaction qu'elle avait initialement rédigée, on constate toutefois une amélioration de la qualité de ses rétroactions entre le début et la fin de sa participation à la recherche ainsi que l'influence que Luc a exercée pour soutenir l'apprentissage professionnel de sa collègue.

#### **4.1.3.3 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Luc (3<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 49 rend compte de l'analyse qui a été faite des régulations de Luc ainsi que des régulations conjointes de la dyade par rapport aux deux textes des élèves de sa classe. On y a souligné les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration.

Rappelons qu'en 8<sup>e</sup> année, le genre de récit prescrit par le curriculum est le récit de science-fiction. Luc avait cependant donné l'option à ses élèves de rédiger un récit de leur choix. C'est ainsi que durant le troisième temps, les deux enseignants se sont retrouvés devant quatre récits d'intrigue policière, dont deux des élèves de Mireille et deux des élèves de Luc. Comme Luc n'avait pas spécifiquement enseigné les caractéristiques de ce genre de texte, Mireille a pu le soutenir étant en mesure de lui apporter certaines connaissances qui lui manquaient.

Au début de leur séance de collaboration, ils ont commencé la discussion avec le texte de l'élève 1 de la classe de Luc pour alterner ensuite avec un élève de la classe de Mireille et ainsi de suite. Rappelons que chaque enseignant avait eu une expérience très différente du cahier d'activités. Alors que celle de Mireille avait été positive, l'amenant à intégrer la plupart des activités dans son enseignement, dans la tâche d'écriture assignée et dans ses décisions d'évaluation, cela n'en avait pas été le cas pour Luc. Lorsqu'ils ont procédé à la comparaison des interventions pédagogiques prévues par chacun pour soutenir l'apprentissage de l'élève, Luc a immédiatement remarqué l'inclusion de la rétroaction par les pairs dans les décisions d'évaluation de sa collègue. Ils ont alors pris un moment pour discuter de leur expérience respective du cahier d'activités. Après cette discussion, Luc a bien accepté d'inscrire en réponse au questionnaire le travail avec un pair plutôt que le travail individuel comme stratégie d'intervention. Lors de l'entretien en dyade, il a toutefois indiqué qu'il n'était pas du tout convaincu de l'efficacité d'une telle stratégie, et que s'il l'avait inscrite, c'était en raison de l'insistance de sa collègue.

Tableau 49. Analyse des régulations de Luc et de la dyade (3<sup>e</sup> temps)

	Régulations de Luc			Régulations de la dyade			
	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2	
Prochaines étapes d'apprentissage pour l'élève	Corriger les erreurs Ajouter des indices Réviser les conventions du dialogue direct – ponctuation et construction		Corriger les erreurs L'informer des éléments qui manquent – titre, onomatopée et discours direct.	Corriger les erreurs Ajouter des indices <u>et une fausse piste</u> Réviser les conventions du dialogue direct – ponctuation et construction		Corriger les erreurs L'informer des éléments qui manquent – titre, onomatopée et discours direct.	
Régulation de l'enseignement	a. Réviser les conventions du dialogue direct avec toute la classe.		a. Réviser comment utiliser les critères d'évaluation pour réviser son texte avec toute la classe.	a. <u>Inscrire « Tu dois réviser le dialogue dans ton texte » sur la copie de l'élève au besoin.</u> Réviser le dialogue direct en grand groupe. <u>Révision par les pairs.</u> b. <u>Rencontrer tous les élèves qui ont commencé un récit d'intrigue policière et leur montrer comment ajouter une fausse piste et des indices.</u>		a. <u>Inscrire « Tu dois réviser ton texte avec les critères » sur la copie de l'élève.</u> <u>Modeler</u> comment utiliser les critères d'évaluation pour réviser son texte avec toute la classe. Réviser son texte individuellement.	
	c. Réviser l'accord du groupe verbal avec le groupe sujet avec toute la classe.			c. <u>Inscrire « Tu dois réviser l'accord verbe avec le sujet » sur la copie de l'élève au besoin.</u> <u>Modelage de l'accord en grand groupe.</u> <u>Révision par les pairs.</u>			
Analyse	1a.	1c./2c.	2a.	1a.	1b.	1c./2c.	2a.
	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Oui b) Oui c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHé) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Oui	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHé) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Oui	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Oui b) Non c) Non

Indicateurs – La régulation de l'enseignement :

1. vise un objectif précis.
2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;
3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);
4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;
5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);
6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);
7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);  
b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);  
c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

*Ça paraît bien sur papier, mais je ne suis pas certain... Mireille est tout feu tout flamme pour ça, alors il va falloir que j'essaie encore les cahiers. C'était peut-être mes élèves qui n'ont pas embarqué, puis c'est la fin de l'année aussi, c'était peut-être moi (rire)... Ça serait vraiment bien si ça marchait, mais je ne suis pas certain... Je l'ai écrit, mais je vais voir... Il faut aussi penser à l'autonomie et puis à l'évaluation sommative. C'est bien beau de donner toute cette aide, mais ce n'est pas vraiment juste de la leur enlever quand ça compte.*

Par ailleurs, Luc avait accepté d'intégrer le travail en dyade à deux de ses décisions, d'évaluation (1a. et 1c./2c.) ce qui tend à rehausser la qualité de celles-ci non seulement parce que la régulation de l'enseignement offre un soutien aux élèves de la part d'un pair, mais également parce qu'elle les habilite à devenir plus autonomes en développant leur capacité à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage.

#### **4.1.3.3.4 Rétroactions conjointes : Classe de Luc (3<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 50 rend compte des codes qui ont été attribués aux commentaires des rétroactions de Luc et de ceux de la dyade. Dans le tableau 51, certains éléments des rétroactions de Luc et de la dyade ont été dénombrés ce qui permet de les comparer.

Comme au deuxième temps de la recherche, les enseignants ont apporté peu de changements à la rétroaction initiale de Luc. La collaboration a toutefois eu une incidence sur le degré de précision des commentaires : alors qu'au départ seulement la moitié d'entre eux était considérés comme précis, près des trois quarts (73 %) l'étaient devenus après la collaboration. Il en est de même des stratégies d'amélioration, dont seulement la moitié était considérée comme précises initialement et toutes par suite de la collaboration. Il est important de souligner que la formulation du commentaire « Il serait également important de nous donner un indice pour expliquer pourquoi les filles sont embarrasées dans le sous-sol. » n'a toutefois pas changé après la collaboration, celui-ci ayant été considéré comme précis à cause de son alignement à la régulation de l'enseignement. Dès le début de la recherche, Luc a généralement élaboré des rétroactions reflétant son souci de suggérer pour chaque faiblesse identifiée une stratégie d'amélioration qu'il appuyait souvent par l'utilisation d'une ressource matérielle. Si la collaboration lui a fourni un appui, c'est au niveau de la précision des commentaires.

Tableau 50. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Luc et de la dyade (3<sup>e</sup> temps)

	Rétroactions de Luc				Rétroactions de la dyade			
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1) pour ton texte.	Cr Po	Bravo pour ton texte (nom de l'élève 2)!	Cr Po	Bravo (nom de l'élève 1) pour ton texte.	Cr Po	Bravo pour ton texte (nom de l'élève 2)!	Cr Po
	L'histoire est très captivante	FoV	C'était très intéressant à lire.	FoV	L'histoire est très captivante	FoV	C'était très intéressant à lire.	FoV
	et j'ai très hâte de lire la suite.	FoV	J'ai remarqué qu'il te manque un titre, une onomatopée et une situation de dialogue direct dans ton texte.	FaP	et j'ai très hâte de lire la suite.	FoV	J'ai remarqué qu'il te manque un titre, une onomatopée et une situation de dialogue direct dans ton texte.	FaP
	As-tu utilisé les outils disponibles pour réviser ton texte, car il y a encore plusieurs erreurs.	Ar SaV FaP	Assure-toi de les ajouter.	SaV	As-tu utilisé les outils disponibles pour réviser ton texte, car il y a encore plusieurs erreurs.	Ar FaP	<u>Assure-toi d'utiliser les guillemets et les tirets correctement dans le dialogue.</u> <u>Utilise ton napperon pour t'aider.</u>	SaP RM
	Je t'encourage à utiliser les différents outils pour réviser ton texte comme par exemple Antidote et le questionnement.	SaP RM	Il faudrait que tu mettes plus d'effort dans la correction de ton texte, car il y a plusieurs erreurs.	Cr Né FaP	Je t'encourage à utiliser les différents outils pour réviser ton texte, comme par exemple Antidote et le questionnement.	SaP RM	Il faudrait que tu mettes plus d'effort dans la correction de ton texte, car il y a plusieurs erreurs.	Cr Né FaP
	Il serait également important de nous donner un indice pour expliquer pourquoi les filles sont embarrées dans le sous-sol.	SaV	Je t'encourage à utiliser les différents outils pour réviser ton texte comme par exemple Antidote et le questionnement.	SaP RM	Il serait également important de nous donner un indice pour expliquer pourquoi les filles sont embarrées dans le sous-sol.	SaP	Je t'encourage à utiliser les différents outils pour réviser ton texte comme par exemple Antidote et le questionnement.	SaP RM
				<u>Tu dois aussi ajouter une fausse piste dans le déroulement de ton texte.</u>	SaP			
Codes	Ar : autorégulation		Fo : force		P : précis		Sa : stratégie d'amélioration	
	Cr : critique		Né : négatif		RM : ressource matérielle		V : vague	
	Fa : faiblesse		Po : Positif		RH : ressource humaine			

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 51. Analyse des rétroactions de Luc et de la dyade (3<sup>e</sup> temps)

Rétroaction individuelle	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	
	n = 8		n = 12		
	3	5	7	5	
	38 %	63 %	58 %	42 %	
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
	n = 6		n = 4		
	6	0	2	2	
	100 %	0 %	50 %	50 %	
	Rétroaction conjointe	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
		n = 8		n = 11	
3		5	8	3	
38 %		63 %	73 %	27 %	
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration		Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
n = 3		n = 5			
3		0	5	0	
100 %		0 %	100 %	0 %	

#### 4.1.3.4 Conclusion

Les régulations de l'enseignement que Mireille a planifiées durant le troisième temps de la recherche se répartissent entre l'enseignement correctif en grand groupe accompagné d'une rétroaction par les pairs et un entretien avec l'élève. Alors que l'influence de Luc s'est fait sentir dans la décision d'intervenir en grand groupe quand plusieurs élèves éprouvaient le

même besoin, la rétroaction par les pairs offre un soutien à l'élève que Mireille n'a jamais exploité précédemment. C'était peut-être l'usage des cahiers d'activités qui l'a convaincue de l'appui que les pairs peuvent effectivement offrir. Bien que Luc ait précédemment tenté de la dissuader d'intervenir de façon individuelle auprès de ses élèves, Mireille est restée convaincue que certains élèves avaient besoin d'un appui individuel pour progresser. S'il est vrai que les régulations planifiées par Mireille au fil de sa participation à la recherche n'avaient jamais inclus une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage avait progressé, on a pu constater une amélioration quant :

- à la planification d'une intervention ajustée qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte (Ind. 2)
- à l'offre d'un soutien à l'élève sous forme de corégulation pour le guider lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair) (Ind. 3);
- à l'alignement de l'intervention sur les capacités de l'élève (Ind. 6);
- au développement de la capacité des élèves à se soutenir mutuellement (Ind. 7b).

En effet, alors qu'on a pu constater une amélioration quant à la qualité des régulations planifiées au fil de la recherche, cette amélioration est davantage venue de l'interaction avec la chercheuse et l'usage du cahier d'activités que de la discussion avec son collègue. En ce qui concerne la rétroaction, s'il est vrai que certaines stratégies d'amélioration sont restées vagues à la fin de la recherche, on a pu remarquer une amélioration quant à la précision des commentaires de façon générale, y compris des stratégies d'amélioration proposées et de l'alignement de chaque faiblesse à une stratégie d'amélioration, ce qui peut être attribuable au travail de collaboration avec son collègue.

En ce qui concerne les régulations planifiées par Luc, celles du troisième temps traitaient surtout des aspects plus techniques du texte (p. ex. : correction d'erreurs, respect des conventions du dialogue direct), comme précédemment. Il était toutefois possible de déceler dans la régulation « *Réviser comment utiliser les critères d'évaluation pour réviser son texte* » l'influence de l'usage du cahier d'activités qui permet d'habiliter l'élève à mieux comprendre la démarche d'évaluation. Par ailleurs, il n'y a eu aucun changement quant à la qualité de ses régulations lorsqu'on compare les réponses qu'il a fournies aux trois temps de la recherche. En effet, les interventions s'opèrent généralement en grand groupe, rendant difficile la prise en compte des capacités de chaque élève. Par ailleurs, la planification de ce type d'intervention n'offre aucun soutien à l'élève lorsqu'il doit ajuster

son texte (p. ex. : l'appui d'un pair) et ne comprend aucune forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage a progressé. Par rapport à la rétroaction, il y a peu d'amélioration au fil de sa participation quant à la précision des commentaires élaborés seuls, à l'inclusion des stratégies d'amélioration.

Au bout du compte, pour Mireille, la collaboration a davantage influé sur la précision de ses commentaires de rétroaction ainsi que sur l'alignement entre les faiblesses et les stratégies d'amélioration. Durant le troisième temps, on a en effet pu constater ce changement dans ses rétroactions, ce qui semble indiquer non seulement que la collaboration a influé sur cet aspect de ses décisions d'évaluation, mais aussi qu'elle était davantage en mesure de se prendre en main. En ce qui concerne la régulation de l'enseignement, la collaboration ne semble pas en avoir modifié la qualité, celle-ci ayant davantage été affectée par l'usage du cahier d'activités et par le questionnement suscité par la chercheuse. De fait, bien que Mireille ait intégré la rétroaction par les pairs dans ses décisions d'évaluation, elle n'est pas parvenue à amener son collègue à tenter la même expérience. Il faut aussi souligner que, bien que Luc ait accepté d'apporter un tel changement dans ses réponses au questionnaire, il n'était pas du tout convaincu de l'utilité du travail en dyades et avait admis qu'il ne s'en servirait probablement pas. En ce qui concerne la précision des commentaires de rétroaction fournis par Luc, ils avaient été affectés par la collaboration comme cela avait été le cas pour Mireille, mais, contrairement à sa collègue, Luc avait toujours besoin de passer par la collaboration pour atteindre ce niveau de précision.

Tableau 52. Survol de l'analyse des résultats : Parcours de Mireille au fil des trois temps de la recherche

Mireille : 1 <sup>er</sup> temps de la recherche	Mireille : 2 <sup>e</sup> temps de la recherche	Mireille : 3 <sup>e</sup> temps de la recherche
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcours professionnel :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 10 années d'expérience en enseignement, presque toujours en 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année et presque exclusivement le cours de français.</li> </ul> </li> <li>• Tâche d'écriture : Lettre de demande de renseignements               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Mise en situation pour préciser certains renseignements sur le destinataire;</li> <li>○ Feuille de route avec des cases qui indiquent l'information à inclure (p. ex. : date, salutation, but);</li> <li>○ Grille d'évaluation assortie de 14 critères d'évaluation sommatifs;</li> <li>○ Critères d'évaluation de l'enseignante :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ respecter les caractéristiques de la lettre de demande de renseignements;</li> <li>▪ formuler correctement des phrases interrogatives;</li> <li>▪ utiliser un langage formel;</li> <li>▪ appliquer les conventions linguistiques apprises.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Survol des résultats :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bien que la collaboration ait donné l'occasion aux enseignants de coconstruire une stratégie de soutien pour les élèves, elle n'a apporté <u>aucun changement</u> quant à la qualité des régulations de l'enseignement selon l'analyse faite au moyen des indicateurs.</li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suite à la collaboration, la rétroaction est <u>améliorée</u>. Les commentaires sont plus précis (de 58 % à 75 %) incluant la précision des stratégies d'amélioration (de 0 % à 75 %). Toutes les faiblesses sont associées à une stratégie d'amélioration (50 % à 100 %).</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif d'apprentissage professionnel (traitement du 2<sup>e</sup> temps de la recherche) :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Améliorer les critères d'évaluation des tâches d'écriture au moyen de lectures et en demandant de l'appui à la conseillère pédagogique.</li> </ul> </li> <li>• Tâche d'écriture : Texte d'opinion               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Choix de trois thèmes</li> <li>○ Feuille de route pour soutenir la planification du texte (5 cases)</li> <li>○ Fiche de vérification pour soutenir la révision du texte (15 items à réviser)</li> <li>○ Grille d'évaluation assortie de 14 critères d'évaluation sommatifs</li> </ul> </li> <li>• Survol des résultats :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bien qu'il y ait eu plus d'occasions de co-construction au 2<sup>e</sup> temps, <u>cette collaboration n'a toutefois pas influé sur la qualité des régulations de l'enseignement</u> selon l'analyse faite au moyen des indicateurs.</li> <li>▪ Il est important de souligner que l'intervention au moyen des copies types qui amène l'élève à devenir plus autonome avait été prévue par l'enseignante et discutée avec la chercheure lors de l'entretien individuel rétrospectif.</li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suite à la collaboration, la rétroaction est <u>améliorée</u>. Toutes les stratégies d'amélioration sont considérées comme précises (de 87 % à 100 %) et la rétroaction suggère à l'élève deux ressources matérielles pour l'aider à ajuster son texte.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cahier d'activité :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Expérience positive; l'enseignante est surprise de la qualité de la rétroaction que les élèves se sont offerte;</li> <li>○ Elle est d'avis qu'elle comprend mieux les pratiques pédagogiques préconisées dans la politique provinciale, bien qu'elle ait eu certains défis à en faire usage d'elle-même.</li> </ul> </li> <li>• Tâche d'écriture : Récit d'intrigue policière               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Critères d'évaluation (8) que les élèves ont coconstruits;</li> <li>○ Tableau pour guider le remue-méninge;</li> <li>○ Schéma narratif pour la planification;</li> <li>○ Fiche de correction pour guider l'accord du verbe et des adjectifs;</li> <li>○ Une feuille pour l'autoévaluation à l'aide des critères d'évaluation;</li> <li>○ Deux feuilles identiques pour la rétroaction à partir des critères d'évaluation, l'une pour la rétroaction par un pair et l'autre, pour celle de l'enseignante.</li> </ul> </li> <li>• Survol des résultats :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bien qu'il y ait eu plus d'occasions de co-construction, <u>cette collaboration n'a toutefois pas influé sur la qualité des régulations de l'enseignement</u> selon l'analyse faite au moyen des indicateurs.</li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Si la collaboration durant le 3<sup>e</sup> temps n'a pas mené à des changements importants quant à la rétroaction initialement rédigée, on constate toutefois une <u>amélioration de la qualité des rétroactions entre le début et la fin de la participation à la recherche</u> ainsi que l'influence que Luc a exercée pour soutenir l'apprentissage professionnel de sa collègue.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

Tableau 53. Survol de l'analyse des résultats : Parcours de Luc au fil des trois temps de la recherche

Luc : 1 <sup>er</sup> temps de la recherche	Luc : 2 <sup>e</sup> temps de la recherche	Luc : 3 <sup>e</sup> temps de la recherche
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Parcours professionnel :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 9 années d'expérience en enseignement, surtout au cycle intermédiaire et presque exclusivement le cours de français;</li> <li>○ Il avait suivi une formation sur la rétroaction peu de temps avant la recherche.</li> </ul> </li> <li>● Tâche d'écriture : Introduction du rapport de recherche               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Critères d'évaluation implicites : sujet posé/amené/divisé et conventions linguistiques;</li> <li>○ Consigne : Rédige l'introduction de ton rapport de recherche;</li> <li>○ Recherche à Internet sur un sujet de leur choix suivi de la rédaction du texte.</li> </ul> </li> <li>● Survol des résultats :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suite à la collaboration, la qualité de la régulation de l'enseignement pour l'élève 1 <u>demeure inchangée</u>.</li> <li>▪ La qualité de la régulation de l'enseignement pour l'élève 2 est <u>nettement améliorée</u> (Ind. 3, 4 et 6).</li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La qualité de la rétroaction <u>est améliorée</u>, surtout au regard de la précision des commentaires (de 45 % à 73 %) et, plus particulièrement, au regard de la précision des stratégies d'amélioration (de 33 % à 80 %). Par ailleurs, elle suggère à présent une ressource matérielle et une ressource humaine à l'élève 2.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Objectif d'apprentissage professionnel :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rédiger de meilleures rétroactions pour les élèves et le faire plus souvent.</li> </ul> </li> <li>● Tâche d'écriture : Chronique               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Directive : Écris une chronique sur un sujet de ton choix.</li> <li>○ Critères d'évaluation :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ta chronique doit être d'une longueur d'une page.</li> <li>▪ Tu dois respecter les caractéristiques et la structure de la chronique.</li> <li>▪ Tu dois utiliser un minimum de cinq marqueurs de relation.</li> <li>▪ Tu dois également corriger ton texte en laissant des traces de ta correction.</li> <li>▪ Assure-toi de faire l'accord du groupe verbal avec le groupe sujet.</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>● Survol des résultats :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>● Suite à la collaboration, la qualité de la régulation de l'enseignement pour l'élève 2 <u>demeure inchangée</u>.</li> <li>● La qualité de la régulation de l'enseignement pour l'élève 1 <u>est améliorée</u> (Ind. 3 RHE), <u>mais l'enseignant indique qu'il est peu probable qu'il la mette en pratique dans la réalité</u>.</li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La qualité de la rétroaction <u>est légèrement améliorée</u> au regard de la précision des commentaires (de 64 % à 86 %).</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cahier d'activité :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Expérience peu concluante; il a trouvé que les activités prenaient beaucoup de temps et présentait peu d'attrait pour les élèves.</li> <li>○ Il n'est pas convaincu que les pratiques pédagogiques soient réalisables au quotidien.</li> </ul> </li> <li>● Tâche d'écriture : tous types de récits               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rédaction de la situation initiale et de l'évènement déclencheur d'un récit;</li> <li>○ Directives;</li> <li>○ Encadré pour faire le remue-méninge;</li> <li>○ Fiche pour soutenir la planification au moyen des éléments du schéma narratif;</li> <li>○ Tableau pour faire l'autoévaluation.</li> </ul> </li> <li>● Survol des résultats :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La qualité des régulations <u>est nettement améliorée</u> (Ind. 3, 6 et 7), <u>mais l'enseignant indique qu'il est peu probable qu'il la mette en pratique dans la réalité</u>. À l'insistance de sa collègue, il a accepté d'inclure la rétroaction par les pairs ce qui tend à rehausser la qualité parce que la régulation offre un soutien aux élèves et elle les habilite à devenir plus autonomes en développant leur capacité à se soutenir mutuellement.</li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>La collaboration a toutefois eu une incidence</u> sur le degré de précision des commentaires (de 58 % à 73 %). Il en est de même des stratégies d'amélioration, dont seulement la moitié était considérée comme précise initialement et toutes par suite de la collaboration. Luc avait toutefois toujours besoin de passer par la collaboration pour atteindre ce niveau de précision.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

## **4.2 Parcours de Céline et de Lorraine au fil des trois temps de la recherche**

### **4.2.1 Céline et Lorraine : Premier temps de la recherche**

L'étude des décisions d'évaluation prises par Céline durant le premier temps de la recherche, seule puis en dyade, débute avec la présentation de certaines données contextuelles à son sujet. Viendra ensuite la présentation des données contextuelles relatives à Lorraine, enseignante avec laquelle Céline a collaboré, et des décisions d'évaluation prises par celle-ci pour soutenir l'apprentissage de ses élèves. L'étude des cas se poursuivra avec les décisions d'évaluation auxquelles la dyade est parvenue.

#### **4.2.1.1 Céline : Parcours individuel (1<sup>er</sup> temps)**

Céline a pris part au premier temps de la recherche au début novembre 2013. En septembre, elle avait entamé une unité d'apprentissage sur la rédaction d'un paragraphe et les textes d'élèves qu'elle a soumis à sa collègue aux fins de la recherche étaient ceux de la tâche d'évaluation sommative qui a eu lieu en octobre. Au cours de de l'entretien individuel rétrospectif que la chercheuse a eu avec Céline, elles ont abordé les thèmes suivants :

- son cheminement professionnel;
- sa représentation de l'évaluation formative au début de la recherche;
- les stratégies d'enseignement utilisées pour soutenir l'apprentissage lié à la rédaction d'un paragraphe;
- la tâche d'écriture qui lui a permis d'obtenir des textes d'élèves pour la recherche;
- ses jugements et ses décisions d'évaluation par rapport aux deux textes qu'elle a sélectionnés parmi ceux des élèves de sa classe.

##### **4.2.1.1.1 Céline : Cheminement professionnel (1<sup>er</sup> temps)**

Au moment de sa participation à la recherche, Céline commençait sa huitième année d'enseignement dans une école de langue française de la province. Depuis le début de sa carrière d'enseignante, elle a toujours exercé aux cycles intermédiaire et supérieur, enseignant toute une gamme de matières incluant la géographie, l'histoire et les mathématiques, à l'exception du français. C'était la première fois qu'elle enseignait cette matière et elle avait pour élèves trois classes de 7<sup>e</sup> année représentant un effectif total de 94 élèves.

La formation que Céline a suivie pour l'enseignement du français se limitait à des ateliers et à des instituts d'été auxquels elle avait participé au cours du printemps et de l'été

précédents, dont une formation sur la rétroaction descriptive. Par ailleurs, elle avait eu une formation en évaluation sous la forme d'ateliers sur les fondements de l'évaluation sommative et elle avait également participé à une équipe dont le travail consistait à élaborer une tâche d'évaluation sommative en mathématiques, à l'administrer aux élèves de sa classe et à en faire la notation en équipe. Elle a mentionné qu'elle avait aussi participé à la notation du test provincial de mathématiques en 9<sup>e</sup> année. Céline n'avait pas suivi de formations axées sur l'évaluation formative à part un cours s'inscrivant au programme de baccalauréat en éducation, et qui portait entre autres sur ce thème.

Quant à son expérience professionnelle de la collaboration, Céline a mentionné qu'elle avait déjà été mentore en mathématiques pour des enseignants débutants et qu'elle participait aux rencontres de communauté d'apprentissage professionnel (CAP) à l'école. Celles-ci permettaient aux enseignants de la 7<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année de se réunir par matière pour discuter de thèmes variés, notamment d'étudier des dossiers d'élèves moins performants, de parler de nouvelles ressources pédagogiques et de stratégies d'enseignement efficaces en salle de classe.

Lorraine, la collègue avec laquelle Céline a collaboré aux fins de la recherche, enseignait cette année-là le cours de français en 8<sup>e</sup> année dans la même école. Elle en était à sa dixième année d'enseignement et avait surtout enseigné les mathématiques au cycle intermédiaire. Au moment de sa participation à la recherche, elle se retrouvait un peu dans la même situation que Céline, avec un nouveau cours à planifier et à enseigner dans un domaine qu'il lui semblait moins bien connaître. Par ailleurs, elles n'avaient pas encore eu l'occasion de travailler en collaboration au-delà des rencontres organisées par l'école.

#### **4.2.1.1.2 Céline : Représentation initiale de l'évaluation formative (1<sup>er</sup> temps)**

Dès le début de sa participation à la recherche, il était possible de constater la prégnance de l'évaluation sommative sur la représentation que Céline se faisait de l'évaluation formative. Lors de l'entretien, elle a évoqué les politiques du conseil scolaire, indiquant que celles-ci fournissaient des directives claires et précises par rapport à l'évaluation sommative (p. ex. : nombre d'évaluations à administrer pour le bulletin, contenu des évaluations) et qui, selon elle, restaient floues au regard de l'évaluation formative. Elle se rendait compte du temps qu'il lui fallait uniquement pour satisfaire aux exigences du bulletin et voyait mal comment il lui serait possible d'en faire davantage.

*J'aimerais bien leur donner de la rétroaction tout le temps... Mais ce n'est pas évident... Le conseil dit qu'il faut qu'on ait deux évaluations sommatives dans chaque domaine pour le bulletin. Donc deux évaluations, trois domaines et deux bulletins... Ça veut dire deux fois six évaluations. Moi j'ai 94 élèves, alors si tu arrondis ça à 100, ça fait 1 200 évaluations sommatives, 1 200 évaluations à corriger, 1 200 commentaires à écrire... Là, je fais 1 200 fois 15 minutes et encore, ça, c'est un minimum 15 minutes, des fois, c'est plus... ça fait 300 heures de travail. Puis, ça, c'est en plus de la planification et en plus de toutes les autres affaires... Moi, je n'ai pas le temps d'en faire plus que ça.*

La régulation de l'enseignement et la rétroaction qu'elle fournissait aux élèves avaient généralement lieu à la suite de l'évaluation sommative. S'il est vrai que ses élèves avaient l'occasion de mettre en application les nouvelles notions enseignées pendant le cours au moyen d'activités ou d'exercices, les textes qu'ils rédigeaient pendant le processus d'apprentissage étaient généralement utilisés aux fins de l'évaluation sommative.

*Donc tout ce que je fais en classe jusqu'à l'évaluation sommative, pour moi c'est du formatif. Tu sais, tout ce que j'enseigne, toutes les activités qu'ils font, ça c'est tout du formatif. Ça les prépare pour le sommatif... Ce que je fais d'habitude après (l'évaluation sommative), je vais leur remettre leur texte puis je vais présenter un niveau 3 et un 4 au TBI<sup>9</sup>... Puis je leur montre pourquoi j'ai donné un 3, pourquoi, c'est un 4. Alors là, ils vont savoir quoi faire la prochaine fois.*

La rétroaction collective et différée qu'elle fournissait à la fin du processus d'apprentissage pouvait certes aider les élèves à améliorer leur apprentissage, mais à la condition qu'ils s'en servent lors de la rédaction de leur prochain texte et que cette rétroaction soit transférable d'une tâche d'écriture à l'autre, ce qui n'est pas toujours le cas. D'ailleurs, les copies types qu'elle utilisait pour aider ses élèves à mieux comprendre la qualité des niveaux 3 et 4 pouvaient soutenir leur capacité à s'autoévaluer, notamment à porter un jugement d'évaluation sur leur propre travail et à prendre des décisions d'évaluation pour mieux rédiger leur prochain texte, à condition qu'ils aient pu en extraire l'information pertinente et la retenir. Malgré cela, l'enseignante peinait à percevoir l'utilité de l'autoévaluation dans l'apprentissage.

*Oui, j'en fais (autoévaluation). Comme une grille d'autoévaluation avec des questions : qu'est-ce qui a bien été dans le travail, qu'est-ce qui n'a pas bien été, comment as-tu trouvé le cours aujourd'hui, qu'est-ce que tu as appris. Comme ça... Oui, j'ai déjà vu ça, des questions de ce genre-là (questions où l'élève doit identifier les forces et les faiblesses de son propre texte)... Je ne sais pas, moi quand j'étais*

---

<sup>9</sup> TBI : tableau blanc interactif

*jeune et qu'on me faisait faire ça, je ne trouvais pas que ça m'aidait. Je trouve que l'élève qui est convaincu qu'il a bon, même s'il est dans le tort, pour lui c'est bon. Ça ne change pas grand-chose s'il pense qu'il a bon puis que ça ne l'est pas. Parce qu'il y en a des fois qui regardent leur feuille puis ils n'y voient pas d'erreurs. Ce qui fait que de l'autoévaluation comme ça, je ne vois pas vraiment l'utilité. C'est moi qui suis responsable de l'évaluation, pas l'élève.*

Par ailleurs, Céline était peu encline à utiliser la révision par les pairs dans le cadre du processus rédactionnel, ne voyant pas en quoi cela pouvait avoir une incidence positive que ce soit sur l'amélioration de la qualité des textes d'écriture ou sur l'apprentissage de l'écriture.

*Je n'en ai pas vraiment fait encore, mais ça aussi, ça ne fait pas grand-chose selon moi. L'élève, il est en train d'apprendre. Comment veux-tu qu'il aide quelqu'un d'autre... Ils ont de la difficulté à s'aider eux-mêmes, comment veux-tu qu'ils aident quelqu'un d'autre... Il y a les élèves forts à qui je demande des fois d'aider des élèves qui ont de la difficulté, mais ils se tannent de toujours aider les autres. Ça les retarde dans leur travail.*

Elle a également mentionné la problématique du milieu minoritaire où les textes rédigés par les élèves sont habituellement truffés d'anglicismes, sans compter les erreurs d'orthographe et de grammaire. De ce fait, elle préférait donc limiter le plus possible l'exposition que les élèves avaient de l'écrit à des textes de meilleure qualité, notamment à des textes publiés.

#### **4.2.1.1.3 Céline : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (1<sup>er</sup> temps)**

En septembre, Céline avait entamé une unité d'apprentissage sur le paragraphe. Son intention était de commencer l'année scolaire du bon pied en amenant les élèves à bien comprendre les aspects fondamentaux d'un bon paragraphe. Elle avait commencé l'unité par une activité qui consistait, pour les élèves, à reconstituer un paragraphe dont elle avait présenté les phrases dans le désordre. C'est ainsi qu'elle les a amenés à en identifier les caractéristiques et la structure. Les élèves ont également eu l'occasion de s'exercer à rédiger les diverses parties d'un paragraphe (p. ex. : phrase d'introduction, phrase de conclusion). Tout au long de l'unité d'apprentissage, Céline avait organisé plusieurs activités de lecture et de communication orale en vue de soutenir les notions présentées relativement à l'écriture (p. ex. : marqueurs de relation).

La tâche d'écriture à partir de laquelle elle a sélectionné les textes d'élèves aux fins de la recherche consistait en un ensemble de directives et d'outils pour appuyer les différentes étapes du processus rédactionnel. Ces documents qui provenaient de diverses sources, dont l'enseignante elle-même, des collègues, le conseil scolaire et le guide pédagogique, comprenaient :

- une page qui présentait le thème et les consignes de la tâche d'écriture;
- une fiche pour soutenir l'étape de la pré écriture durant laquelle l'élève était appelé à faire un remue-méninge puis à élaborer le plan de son paragraphe;
- un tableau de soutien à la révision et à la correction du texte : l'élève devait passer en revue la vingtaine d'affirmations qui s'y trouvaient et voir si elles correspondaient à son texte, en cochant selon le cas « Oui » ou « Non » (p. ex. : Ma phrase d'introduction capte l'attention du lecteur.);
- un référentiel énumérant plus d'une centaine de marqueurs de relation regroupés en catégories (p. ex. : conséquence, ajout, opposition);
- une grille d'évaluation adaptée qui comprenait dix critères d'évaluation répartis selon les quatre compétences du curriculum.

Céline a indiqué que la tâche d'écriture s'était prolongée sur trois périodes consécutives de 75 minutes. Le jour qui précédait l'administration de la tâche, elle avait informé les élèves du thème de la rédaction et leur avait demandé d'en discuter à la maison avec les membres de leur famille dans le but de trouver des idées pour le remue-méninge. Les élèves avaient accès à leurs notes de cours, à divers dictionnaires et au Bescherelle à toutes les étapes du processus.

Alors que la tâche d'écriture s'accompagnait d'une grille d'évaluation, Céline a indiqué qu'elle ne l'avait pas présentée aux élèves. Les critères d'évaluation qui y étaient circonscrits fournissaient malgré tout un bon aperçu des exigences de l'enseignante par rapport au processus et au produit final. Bien que les critères d'évaluation se soient également retrouvés en filigrane à travers les documents de la tâche d'écriture sous la forme de consignes et de questions, la grille d'évaluation les énumérait les uns à la suite des autres. Le tableau 54 présente les dix critères d'évaluation de la tâche d'évaluation de Céline qui avaient été fournis par le conseil scolaire dans une grille d'évaluation adaptée.

Tableau 54. Critères d'évaluation de la tâche d'écriture (1<sup>er</sup> temps)

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Respecter les caractéristiques du paragraphe;</li><li>2. Sélectionner les idées pertinentes dans un remue-méninge;</li><li>3. Développer le sujet au moyen de 3 grandes idées;</li><li>4. Élaborer et suivre le plan pour rédiger le paragraphe;</li><li>5. Organiser les idées de façon logique;</li><li>6. Respecter les conventions linguistiques;</li><li>7. Appliquer les temps de conjugaison correctement;</li><li>8. Réviser et corriger son paragraphe en utilisant plusieurs techniques;</li><li>9. Laisser des traces de sa correction et de sa révision;</li><li>10. Utiliser des marqueurs de relation.</li></ol>
---

#### 4.2.1.1.4 Céline : Planification individuelle de la régulation de l'enseignement (1<sup>er</sup> temps)

L'annexe 19 affiche les réponses initiales de Céline au questionnaire par rapport aux deux textes d'écriture qu'elle a choisis. Céline a mentionné qu'elle avait retenu ces textes parce qu'elle voulait savoir comment soutenir l'apprentissage chez des élèves qui avaient des résultats se situant en-dessous de la norme provinciale. Elle a aussi indiqué qu'elle était très surprise et déçue de la faible qualité des textes des élèves et qu'elle s'était attendue à tout le moins à ce que les paragraphes des élèves soient plus longs, que leurs idées soient plus pertinentes et véhiculées de façon plus claire.

*C'était le premier texte que je lisais et j'étais vraiment sous le choc. Je m'attendais à beaucoup mieux, vraiment pas à ça, en 7<sup>e</sup> année, surtout que j'ai fait tellement de travail avec eux pour qu'ils comprennent la phrase d'introduction, le corps, puis tout le reste. J'avais vraiment de bons exemples pour eux, mais ça n'a pas donné ce que je pensais... Je me suis dit que j'allais être obligée de baisser mes attentes. J'ai donné des 2, mais ça ne vaut pas ça. Je ne pense pas... Ils ont eu trois périodes pour écrire ça et ils me donnent juste quelques lignes. J'ai eu des meilleurs textes, mais il y en avait beaucoup comme ceux-là.*

Céline a indiqué qu'elle ne savait pas trop comment procéder pour aider ces élèves à progresser, ayant déjà utilisé les stratégies d'enseignement qu'elle jugeait les plus efficaces.

L'analyse de la qualité de la régulation de l'enseignement qu'elle a planifiée s'est effectuée à l'aide des sept indicateurs qui figurent au bas du tableau 55. Lors de la conversation portant sur les deux régulations qu'elle avait ciblées pour soutenir l'apprentissage des élèves, elle a d'abord explicité ses réponses au questionnaire. Elle avait sélectionné les mêmes interventions régulatrices pour les deux élèves à savoir :

- la révision de l'introduction et de la conclusion;

- une discussion sur l'importance de réviser et de corriger son texte ainsi que de laisser des traces.

Tableau 55. Analyse des régulations de Céline (1<sup>er</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage	Approfondir/revoir sa compréhension du rôle de l'introduction et de la conclusion Développer sa capacité à s'autocorriger et à utiliser les outils fournis – Bescherelle, dictionnaire	
	Apprendre à développer ses idées	Meilleure planification
Régulation de l'enseignement	a. Révision de l'introduction et de la conclusion b. Discussion sur l'importance de réviser et de corriger son texte et de laisser des traces	
Analyse	1a./2a	1b./2b.
	1. Non 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Oui b) Non c) Non	1. Non 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non
Indicateurs – La régulation de l'enseignement :		
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li> <li>7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol>		

En effet, la révision de la phrase d'introduction et de conclusion a été faite au moyen de copies types. Par suite de l'évaluation sommative, elle avait sélectionné deux textes d'élèves qu'elle avait présentés à toute la classe, l'un de niveau 3 et l'autre, de niveau 4. S'il est vrai que, dans la régulation qu'elle a planifiée, elle n'a traité que de l'introduction et de la conclusion, la présentation qu'elle avait faite au moyen des copies types traitait

selon elle de toutes les caractéristiques du paragraphe. Par ailleurs, elle avait aussi affiché au tableau le brouillon des deux textes pour montrer à l'ensemble de la classe que les deux élèves avaient laissé des traces des révisions et des corrections qu'ils avaient effectuées. Ceci lui a permis d'amorcer la discussion sur l'importance de corriger et de réviser son texte, d'utiliser à cet effet les outils disponibles et de laisser des traces de ses corrections. Elle a toutefois souligné qu'elle avait eu beaucoup de difficulté à répondre au questionnaire de la recherche, surtout à la question « Comment ajusteriez-vous votre enseignement pour soutenir la prochaine étape d'apprentissage de l'élève? ». Une part de la confusion semblait venir de sa difficulté à saisir le sens de la notion d'ajustement de l'enseignement.

*Je ne savais pas ce que tu voulais comme réponse. Au fait, je ne pense pas que je comprends ta question... Mais là, j'ai terminé l'unité sur le paragraphe, alors il n'y en a pas de prochaine étape par rapport à ces textes-là. J'ai déjà passé beaucoup de temps là-dessus, il faut qu'on passe à autre chose... Alors si tu me demandes ce que j'ai fait après l'évaluation, c'est ça ce que j'ai fait. C'est toujours ça, ce que je fais, mais je n'ai rien ajusté. Je leur présente un niveau 3 et un niveau 4, puis les élèves ont mes commentaires avec la grille.*

L'analyse des données a permis de déterminer que la régulation de l'enseignement « Révision de l'introduction et de la conclusion avec des copies types » représente une nouvelle intervention qui informe jusqu'à un certain point l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte (Ind. 2). Notons que l'intervention ne fournit pas d'information spécifique à l'élève par rapport à son texte en particulier et ne lui offre pas de stratégies d'amélioration connexes qu'il peut utiliser pour progresser. La présentation d'exemples de textes de niveaux 3 et 4 aux deux élèves dont le rendement était bien en deçà de la norme provinciale peut constituer une surcharge d'information et leur donner l'impression que la cible leur est effectivement inaccessible. Par ailleurs, cette stratégie n'offre pas de soutien sous forme de corégulation (Ind. 3) et ne comprend aucune forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse (Ind. 4), l'élève n'ayant pas l'occasion d'ajuster son texte après la présentation des exemples ou de recevoir de l'aide (p. ex. : de l'enseignant, d'un autre élève) pour le faire. Alors que l'intervention préconisée par Céline est réalisable avec les contraintes de la salle de classe (Ind. 5), elle ne s'aligne toutefois pas sur les capacités des deux élèves (Ind. 6). L'enseignante a en effet expliqué que les deux élèves montraient très peu d'intérêt à apprendre, peu d'engagement à améliorer leurs compétences en écriture et généralement peu d'autonomie en classe.

*Non, quand je donne des directives, il (élève 1) n'écoute pas. Il n'est vraiment pas intéressé par ce qui se passe en classe, à faire un bon travail. Il ne fait pas ses devoirs. Il ne fait pas d'effort pour s'améliorer, alors je ne pense pas que ça va l'aider.*

Bien que l'intervention proposée n'ait pas fait appel aux critères d'évaluation et n'ait pas amené l'élève à s'exercer à porter un jugement ou à prendre des décisions d'évaluation sur son propre texte, elle lui a donné toutefois des informations quant à la façon dont l'enseignante procède pour évaluer la qualité d'un texte et, par le fait même, l'aide jusqu'à un certain point à comprendre le processus d'évaluation (Ind. 7a).

Quant à la deuxième régulation, à savoir « *Discussion sur l'importance de réviser et corriger son texte et de laisser des traces* », il s'agit bien d'une nouvelle intervention réalisable dans le contexte de la salle de classe, mais elle ne répond pas aux autres indicateurs.

#### **4.2.1.1.5 Céline : Rétroactions individuelles (1<sup>er</sup> temps)**

Le tableau 56 rend compte de la rétroaction que Céline a initialement élaborée pour les deux élèves retenus et précise les codes qui ont été attribués. Dans le tableau 57, certains éléments des rétroactions de Céline ont été dénombrés ce qui permet de cibler la qualité des commentaires.

Bien que les rétroactions aient été rédigées dans un langage généralement accessible à l'élève, il n'en demeure pas moins qu'elles ne mentionnent qu'une seule force pour le texte de l'élève 1 et aucune pour le texte de l'élève 2. Par ailleurs, les stratégies d'amélioration suggérées pour aider l'élève à ajuster lui-même son texte sont absentes ou bien dépourvues d'information claire permettant à l'élève d'améliorer son texte. Cinq des sept faiblesses mentionnées ne sont effectivement pas accompagnées d'une stratégie d'amélioration (71 %) et seulement une des cinq stratégies d'amélioration suggérées peut être considérée comme précise (17 %). De plus, on pourrait remettre en question l'utilité de suggérer à l'élève de suivre son plan, celui-ci évoluant à mesure de la mise en texte. Alors que l'enseignante avait recommandé l'usage du Bescherelle, elle a admis que les élèves éprouveraient tous les deux beaucoup de difficulté à repérer les erreurs de conjugaison dans leur texte et à se servir de l'outil pour les corriger.

Tableau 56. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline (1<sup>er</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Tu dois apprendre à travailler plus rapidement,	SaV	Tu dois améliorer ta phrase d'introduction et de conclusion.	FaP FaP
	car tu n'as pas transcrit ton texte au propre.	FaP	Utilise ton Bescherelle pour te corriger plus facilement.	SaV RM
	Tu dois améliorer ta phrase d'introduction et de conclusion.	FaP FaP	Tu dois vérifier les attentes stipulées dans la grille de révision avant le travail	SaV RM
	Utilise ton Bescherelle pour te corriger plus facilement.	SaV RM	et ajuster ton travail au besoin.	SaV
	Tu as de bonnes idées	FoP	Assure-toi de suivre ton plan.	SaP
	mais elles restent quand même à être développées davantage.	FaV		
Codes	Cr : critique Fo : force Fa : faiblesse P : précis Po : positif		RM : ressource matérielle RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Tableau 57. Analyse des rétroactions de Céline (1<sup>er</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 8		n = 13	
1	7	7	6
13 %	87 %	54 %	46 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 7		n = 6	
2	5	1	5
29 %	71 %	17 %	83 %

Tout bien considéré, pour que la rétroaction que l'enseignante soit constructive, il faut d'abord qu'elle informe les élèves des forces spécifiques de leur texte. La précision des

commentaires doit également être améliorée, surtout quant aux stratégies d'amélioration, car sinon, l'élève aura de la difficulté à comprendre ce qu'il doit faire pour ajuster son texte. Le lien entre les faiblesses ciblées et les stratégies d'amélioration suggérées doit également être développé, sans quoi l'élève est laissé dans l'impasse. Notons également que Céline ne tenait pas à ce que l'élève utilise la rétroaction pour améliorer son texte.

#### **4.2.1.2 Lorraine : Parcours individuel (1<sup>er</sup> temps)**

Avant d'examiner les décisions d'évaluation auxquelles Céline et Lorraine sont arrivées ensemble, examinons celles que sa collègue Lorraine a prises seule pour soutenir l'apprentissage des élèves de sa classe et ainsi fournir un contexte aux échanges ayant eu lieu durant les séances de collaboration.

Lorraine a participé au premier temps de la recherche au début novembre 2013. En octobre, elle avait entamé une unité d'apprentissage sur le compte rendu et, depuis, elle avait assigné une tâche d'écriture pour soutenir l'apprentissage par rapport à ce genre de texte. Les textes qu'elle a soumis à sa collègue aux fins de la recherche étaient ceux de cette tâche d'écriture. Au cours de l'entretien individuel rétrospectif qu'elle a eu avec la chercheuse, elles ont abordé les thèmes suivants :

- son cheminement professionnel;
- sa représentation de l'évaluation formative au début de la recherche;
- les stratégies d'enseignement utilisées pour soutenir l'apprentissage lié à la rédaction d'un compte-rendu;
- la tâche d'écriture qui lui a permis d'obtenir des textes d'élèves pour la recherche;
- ses jugements et ses décisions d'évaluation par rapport aux deux textes qu'elle a sélectionnés parmi ceux des élèves de sa classe.

##### **4.2.1.2.1 Lorraine : Cheminement professionnel (1<sup>er</sup> temps)**

Au moment de la recherche, Lorraine commençait sa neuvième année d'enseignement dans une école de langue française de la province. Depuis le début de sa carrière, elle exerçait surtout au cycle intermédiaire, y enseignant la géographie, les sciences et les mathématiques. C'était la première année qu'elle enseignait le français, et ce, à trois classes de 8<sup>e</sup> année dont l'effectif total était d'environ 90 élèves.

Sa formation en français se limitait à des ateliers et à des instituts d'été auxquels elle avait participé depuis le mois de mai 2013, dont une formation sur la rétroaction descriptive. Elle avait aussi collaboré au sein d'un groupe de travail à l'élaboration de tâches d'évaluation

sommatives et des grilles d'évaluation correspondantes en mathématiques et avait suivi une séance d'information sur la politique provinciale en matière d'évaluation. Elle déplorait le fait de n'avoir jamais suivi de formations axées sur l'évaluation formative, mais expliquait que le conseil scolaire n'en avait jamais offert. La seule formation structurée qu'elle avait suivie dans ce domaine s'inscrivait dans un cours qu'elle avait suivi au programme de baccalauréat en éducation, où l'évaluation formative constituait un des thèmes à l'étude et n'avait été abordée qu'en surface.

En ce qui concerne son expérience de la collaboration, en plus d'avoir été mentore pour un enseignant en mathématiques et d'avoir fait partie d'une communauté d'apprentissage professionnel à son école comme on l'a indiqué précédemment, Lorraine avait eu l'occasion, quelques années plus tôt, de collaborer étroitement avec une collègue d'une autre école qui donnait le même cours de mathématiques. Elle a expliqué que cela avait été l'une des meilleures expériences de perfectionnement professionnel de sa carrière, sa collègue et elle se partageant la planification d'une unité d'apprentissage et se rencontrant pour assembler les parties préparées par chacune. Selon Lorraine, cela avait été une situation unique qui avait permis aux deux enseignantes de former une équipe efficace et de se compléter mutuellement.

#### **4.2.1.2.2 Lorraine : Représentation initiale de l'évaluation formative (1<sup>er</sup> temps)**

Lors de l'entretien individuel qu'elle a eu avec la chercheuse, Lorraine a expliqué la représentation qu'elle se faisait de l'évaluation formative en se servant d'exemples tirés à la fois de ses cours de mathématiques et de français. En mathématiques, sa planification commençait habituellement par une révision des notions préalables pour amener les élèves à réactiver les connaissances et les habiletés antérieures nécessaires au nouvel apprentissage. En français, elle utilisait quotidiennement des « billets de sortie », pour vérifier si les élèves avaient compris les nouvelles notions enseignées. S'ensuivait le lendemain un enseignement correctif pour les élèves qui éprouvaient de la difficulté. En plus des grilles d'autoévaluation qu'elle utilisait souvent, elle trouvait aussi d'autres moyens pour savoir si l'élève se rendait compte qu'il avait besoin d'aide ou pas.

*Le formatif, ça peut être un questionnaire en salle de classe, ça peut être un billet de sortie, ça peut être plein de choses qui permettent à l'élève de savoir où il est rendu, la prochaine étape, qu'est-ce qu'on va faire ensemble pour réussir à l'atteindre. Ça me permet à moi d'ajuster ma planif... Je donne un billet de sortie,*

*puis là je fais une liste des élèves qui n'ont pas compris. Là, je leur remets (le billet de sortie) puis je dis « OK, je vais faire une clinique sur ce qu'il y a dans le billet de sortie, alors si tu penses que tu n'as pas compris, tu devrais venir, autrement tu peux continuer ton travail. ». Puis, je regarde qui vient. La plupart du temps, les élèves le savent et viennent d'eux-mêmes, mais il y en a toujours qui n'en ont aucune idée, alors je vais les chercher. Puis il y a aussi les élèves qui viennent toujours, même s'ils ont compris. Ça, tu vois ça beaucoup en math, moins en français.*

Lorraine a mentionné qu'en mathématiques, elle était facilement capable d'anticiper les éléments qui pouvaient poser des difficultés aux élèves et planifier dès le départ son enseignement en conséquence, mais en français, elle se sentait beaucoup moins habile à le faire. Comme elle avait accumulé beaucoup de ressources mathématiques au fil des ans, cela lui facilitait la tâche de différencier l'enseignement. Dans ses cours de français, elle a constaté qu'elle avait depuis le début de l'année scolaire utilisé une approche beaucoup plus traditionnelle, mais elle était persuadée qu'elle pourrait peu à peu offrir des choix aux élèves, les laisser avancer à leur propre rythme et mieux les accompagner au fur et à mesure qu'elle s'approprierait le contenu du curriculum.

En écriture, Lorraine se rendait compte que la rétroaction continue fournie par l'enseignant constituait un aspect incontournable dans la progression de l'apprentissage. Elle essayait d'en donner le plus fréquemment possible, aussi bien pendant que les élèves écrivaient qu'après. Elle le faisait généralement à l'oral, mais s'assurait d'annoter la copie de l'élève tant pour l'aider à se rappeler ce qu'il devait faire pour améliorer son texte que pour être en mesure de vérifier son travail.

#### **4.2.1.2.3 Lorraine : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (1<sup>er</sup> temps)**

En octobre, Lorraine avait commencé une unité d'apprentissage sur le compte rendu. Après s'être approprié les fondements de ce genre de texte, elle avait consulté l'enseignante de géographie pour déterminer s'il serait possible d'associer les deux matières. Les deux enseignantes avaient ainsi coopéré à la planification de l'unité d'apprentissage et avaient pu se soutenir mutuellement dans leur enseignement.

*Bien, j'ai déjà enseigné la géographie; je savais donc ce qu'il y avait dans le curriculum; alors j'ai parlé avec l'enseignante pour voir si les élèves pouvaient faire un compte rendu en géographie. Elle voulait alors on a discuté du thème qui s'en venait... Donc on a fait deux grilles puis pour elle c'était sommatif, pour moi c'était formatif. Alors là on a trouvé des comptes rendus, puis les élèves les ont lus. Après c'était : maintenant si tu avais à rédiger ton propre compte rendu en fonction*

*de tout ce que tu as lu, qu'est-ce que tu penses que tu dois inclure dedans? Donc on analysait les textes. C'était vraiment de s'assurer que les éléments demandés se retrouvaient là.*

Tandis que sa collègue s'était chargée du processus de recherche et de la collecte de données, Lorraine avait pris la responsabilité des caractéristiques et de la structure du texte ainsi que du processus d'écriture.

Lorraine avait prévu trois outils pour soutenir le processus rédactionnel, à savoir : un tableau pour soutenir la planification du compte rendu, une fiche d'autoévaluation et la grille d'évaluation adaptée qui comprenait les critères d'évaluation de la tâche d'écriture. Le tableau de planification et la fiche d'autoévaluation étaient tirés du guide d'enseignement *Littératie en action 8* (Lévesque, 2011), et la grille avait été fournie par le conseil scolaire. Dans la colonne de gauche du tableau de planification figuraient les caractéristiques du compte rendu ainsi que les éléments de la structure du texte (p. ex. : paragraphe d'introduction, idées principales du développement). L'élève devait planifier son texte en remplissant chacune des cases de la colonne de droite. La fiche d'autoévaluation comprenait quant à elle seize énoncés (p. ex. : J'ai résumé mes idées dans la conclusion.) pour guider l'élève non seulement à porter un jugement sur son travail, mais aussi à réviser son texte : pour chaque énoncé, il devait indiquer par un crochet s'il en avait tenu compte dans son texte et justifier sa réponse. Enfin, la grille d'évaluation adaptée comportait douze critères d'évaluation globaux (Tableau 58).

Tableau 58. Critères d'évaluation associés à la tâche d'écriture (1<sup>er</sup> temps)

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Démontrer une compréhension de la structure d'un compte rendu et de ses caractéristiques;</li><li>2. Effectuer une recherche;</li><li>3. Faire un plan de travail;</li><li>4. Sélectionner les informations;</li><li>5. Organiser les informations sélectionnées dans un ordre logique;</li><li>6. Inclure un diagramme circulaire pertinent;</li><li>7. Tenir compte du destinataire;</li><li>8. Communiquer clairement les informations sélectionnées;</li><li>9. Rédiger le compte rendu au présent;</li><li>10. Conjuguer correctement les verbes;</li><li>11. Rédiger le compte rendu en se basant sur le plan de travail;</li><li>12. Appliquer le processus d'écriture.</li></ol>
---

Lors de l'administration de la tâche d'écriture, Lorraine avait bien présenté le tableau de planification et la fiche d'autoévaluation aux élèves, mais n'avait pas abordé la grille d'évaluation adaptée. Pendant que les élèves écrivaient, elle avait circulé dans la classe pour lire leurs textes. Soit elle était intervenue directement auprès d'eux pour les aider à en ajuster un élément de façon individuelle, soit elle leur avait offert la possibilité de recevoir de l'aide par rapport à un aspect du compte rendu. Les élèves avaient eu le choix entre poursuivre leur travail seul ou travailler avec l'enseignante dans un petit groupe. Que l'élève ait reçu de l'aide individuellement ou en petit groupe, Lorraine s'était assurée d'annoter sa copie. Les élèves avaient ensuite repris la rédaction de leur texte. Une fois celle-ci terminée, Lorraine avait récupéré les textes pour fournir une rétroaction aux élèves et vérifier s'ils avaient été capables d'ajuster leur texte avec l'aide des suggestions qu'elle leur avait faites pendant le processus rédactionnel. Quelques jours plus tard, Lorraine avait remis les textes annotés aux élèves en leur recommandant de lire attentivement les conseils qu'elle leur avait donnés. Ils pouvaient venir la voir s'ils n'avaient pas compris les commentaires, mais n'étaient pas tenus d'ajuster leur texte. La semaine suivante aurait lieu une évaluation sommative durant laquelle les élèves auraient à rédiger un nouveau compte rendu sur un thème de leur choix.

#### **4.2.1.2.4 Lorraine : Planification individuelle de la régulation de l'enseignement (1<sup>er</sup> temps)**

L'annexe 20 donne les réponses de Lorraine au questionnaire qu'elle avait rempli pour chacun des deux textes d'élèves qu'elle avait choisis. Les prochaines étapes d'apprentissage et les régulations de l'enseignement qu'elle avait prévues pour chacun d'eux sont reproduites dans le tableau 59.

Lors de l'entretien individuel qu'elle a eu avec la chercheuse, Lorraine a d'abord expliqué que la citation des sources relevait du cours de géographie et qu'elle n'interviendrait pas à ce niveau. Elle a aussi fait savoir qu'elle comptait faire une révision en grand groupe par rapport à l'usage des graphiques et des illustrations. Ayant remarqué que la plupart des élèves n'avaient pas inséré de descripteurs sous leurs illustrations et leurs graphiques ou abordé l'information qu'ils contenaient dans le texte, elle a préféré intervenir au niveau de toute la classe et annoter la copie des élèves concernés. Par ailleurs, elle avait aussi prévu d'intervenir en grand groupe pour rappeler aux élèves qu'ils devaient utiliser le présent de

Tableau 59. Analyse des régulations de Lorraine (1<sup>er</sup> temps)

	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2	
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Faire référence à l'illustration et aux graphiques dans son texte. Insérer un descripteur sous l'illustration et les graphiques. Apprendre à citer ses sources. Mettre le texte au présent.		Faire référence au graphique dans le texte. Insérer un titre et un descripteur au graphique. Apprendre à citer ses sources. Mettre le texte au présent. Améliorer l'intro et la conclusion.	
Régulation de l'enseignement	a. Faire une révision de tous les aspects concernant les graphiques et les illustrations. b. Revoir comment mettre le texte au présent avec le Bescherelle.		c. Faire une clinique pour l'intro et la conclusion.	
Analyse	1a./2a.	1b./2b.	2c.	
	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	
Indicateurs – La régulation de l'enseignement :				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li> <li>7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol>				

l'indicatif dans ce type de texte et leur apprendre à se servir du Bescherelle. Comme la majorité d'entre eux avait rédigé une introduction et/ou une conclusion appropriées, elle a préféré intervenir auprès des élèves qui en manifestaient le besoin en petits groupes, comme

c'était le cas pour l'élève 2. Pour toutes les interventions qu'elle a planifiées, l'enseignante avait prévu de reprendre certains comptes rendus étudiés en classe et de s'en servir comme modèles pour amener les élèves à mieux comprendre les faiblesses de leur texte et comment ajuster celui-ci. Au bout du compte, les élèves ne feraient pas d'ajustements à leur texte, mais l'objectif était qu'ils se souviendraient de ses conseils et les appliqueraient lors de l'évaluation sommative.

Pour analyser la qualité de la régulation de l'enseignement, la chercheuse s'est servie des sept indicateurs qui se retrouvent au bas du tableau 59. Dans toutes les régulations prévues, l'objectif est précis (Ind. 1), l'intervention diffère de l'enseignement initial et fournit à l'élève l'information voulue sur la façon de procéder pour ajuster son texte (Ind. 2). Par ailleurs, ces interventions s'alignent sur les capacités des élèves (Ind. 6). Lorraine a en effet mentionné que les deux élèves choisis pour la recherche étaient deux élèves dotés des connaissances et habiletés nécessaires pour bien comprendre et appliquer les stratégies d'amélioration suggérées.

Notons, comme cela a été indiqué plus haut, que Lorraine a utilisé des exemples de comptes rendus comme modèles à suivre dans chacune de ses interventions, ce qui offre aux élèves un soutien sous la forme d'une ressource matérielle (Ind. 3), mais qu'aucune des régulations prévues n'inclue une forme de contrôle pour permettre à l'enseignante de déterminer si l'apprentissage progressait (Ind. 6). Elle ne les a effectivement pas obligés à ajuster leur texte en cours par suite de l'intervention, mentionnant qu'elle n'aurait ensuite pas le temps de les vérifier. Enfin, ses interventions régulatrices se limitent à soutenir l'apprentissage face à l'objectif sans chercher à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation, à devenir plus autonome ou à s'appropriier certaines décisions d'évaluation (Ind. 7).

#### **4.2.1.2.5 Lorraine : Rétroactions individuelles (1<sup>er</sup> temps)**

Le tableau 60 donne la rétroaction que Lorraine a initialement élaborée pour les deux élèves de sa classe, en précisant les codes qui ont été attribués. Dans le tableau 61, certains éléments des rétroactions de Lorraine ont été dénombrés ce qui permet de cibler la qualité des commentaires.

Les rétroactions que Lorraine a rédigées pour ses deux élèves sont communiquées dans un langage accessible à l'élève, en mentionnant les forces et les faiblesses ainsi que les

Tableau 60. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine (1<sup>er</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Belle planification et belle structure!	FoV FoV	Bravo (nom de l'élève 2), tu as fait une bonne recherche et un bon plan.	FoV FoV
	Ton intro permet au lecteur de se mettre dans le sujet et ta conclusion résume bien le développement.	FoP FoP	J'ai remarqué qu'il n'y a pas de sous-titres dans ton texte. Chaque paragraphe du développement devrait avoir un sous-titre.	FaP SaP
	À présent, il faudrait que tu insères un descripteur sous l'illustration et les graphiques que tu as inclus.	FaP	Assure-toi d'insérer un titre et un descripteur à ton graphique.	FaP
	Va voir les comptes rendus qu'on a lus en classe pour t'aider.	SaV RM	Va voir les comptes rendus qu'on a lus en classe pour t'aider.	SaV RM
	Aussi, il serait important que tu expliques ton illustration et les graphiques dans le développement de ton texte.	FaP	Aussi, il serait très important que tu expliques ton illustration et ton graphique dans le développement de ton texte.	FaP
	Assure-toi que ton texte est au présent.	FaP	Assure-toi que ton texte est au présent.	FaP
	Utilise le Bescherelle.	SaP RM	Utilise le Bescherelle.	SaP RM
	Également, il faudrait que tu justifies dans l'autoévaluation.	FaP	Je n'ai pas reçu ton autoévaluation. Assure-toi de me la remettre.	
	Codes	Ar : autorégulation      P : précis      RH : ressource humaine Cr : critique              Né : négatif      Sa : stratégie d'amélioration Fo : force                  Po : positif      V : vague Fa : faiblesse              RM : ressource matérielle		

Tableau 61. Analyse des rétroactions de Lorraine (1<sup>er</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 14		n = 19	
6	8	13	6
43 %	57 %	68 %	32 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 8		n = 5	
6	2	3	2
75 %	25 %	60 %	40 %

stratégies d'amélioration préconisées pour les aider à ajuster leur texte. Les commentaires sont pour la plupart considérés comme précis (68 %) qu'ils aient porté sur les forces ou les faiblesses des textes ou encore sur les stratégies d'amélioration proposées. Par ailleurs, ces dernières sont pour la plupart considérées comme précises (60 %). Le lien entre les faiblesses et les stratégies d'amélioration suggérées est aussi présent, bien que pour deux des huit faiblesses relevées, aucune stratégie d'amélioration n'a été fournie (25 %). Chaque rétroaction traite toutefois d'un nombre élevé de faiblesses; 4 faiblesses sont mentionnées dans la rétroaction pour chacun des élèves ce qui risque de constituer pour eux une surcharge cognitive. Il est vrai que pour deux d'entre elles, l'enseignante a d'abord prévu de les traiter en grand groupe. Lorraine a effectivement mentionné que les deux élèves retenus sont tous deux performants ce qui atténuerait sans doute ce risque. Rappelons enfin que l'intention de l'enseignante avait été d'encourager les élèves à lire attentivement la rétroaction sans toutefois les amener à ajuster leur texte en conséquence, approche qui réduit l'efficacité des interventions régulatrices et de la rétroaction. Lorraine a justifié cette approche en expliquant que les élèves avaient accès à toutes leurs notes de cours pendant l'évaluation sommative. On ne peut s'empêcher de se demander si les élèves allaient se rappeler de mettre à profit cette information utile lors de l'évaluation sommative.

#### **4.2.1.3 Céline et Lorraine en collaboration (1<sup>er</sup> temps)**

Le lendemain des entretiens individuels rétrospectifs, Céline et Lorraine ont participé à une séance de collaboration dont l'objectif était de leur permettre d'arriver à un consensus dans leur réponse aux six questions du questionnaire qu'elles avaient rempli pour chacun de leurs deux élèves respectifs et de prendre en note leurs réponses communes au fur et à mesure de la discussion. Lors de l'entretien en dyade auxquelles elles ont participé le surlendemain, elles ont eu l'occasion d'explicitier les décisions d'évaluation auxquelles elles étaient arrivées ensemble. L'analyse qui suit s'appuie sur les données obtenues lors de la collaboration et de l'entretien en dyade.

Lors de la séance de collaboration, les enseignantes s'étaient généralement bien entendues, mais Céline avait contribué dans une moindre mesure à la discussion. Lors de l'entretien en dyade, elle avait expliqué qu'elle préférait réfléchir aux idées que proposait Lorraine et déterminer ensuite si elle serait en mesure de les mettre en pratique. Le tableau 62 offre

une vue d'ensemble des échanges qui ont eu lieu durant la collaboration entre les deux enseignantes, élaboré à partir du traitement statistique des codes attribués à leurs énoncés.

Tableau 62. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (1<sup>er</sup> temps)

	Accord	Désaccord	Co-construction
Jugements d'évaluation	71 %	16 %	13 %
Décisions d'évaluation	48 %	35 %	17 %
Jugements et décisions d'évaluation	61 %	24 %	15 %

Lors des échanges relatifs aux jugements d'évaluation, notamment quant aux forces et aux faiblesses des textes et au niveau de rendement, on constatait un recoupement de plusieurs éléments de réponses. Par ailleurs, il y a eu quelques occasions de coconstruction relativement au niveau de rendement accordé aux textes des élèves de Céline. Bien que celle-ci ait tenté de justifier son jugement d'évaluation initial, elle a finalement accepté d'accorder aux deux textes une cote de niveau 1. Lors de l'entretien en dyade, elle a de fait indiqué qu'elle se doutait bien que la cote de niveau 2 était trop généreuse, mais qu'elle avait évité de leur accorder un niveau 1 en raison de tout ce que cela impliquait (p. ex. : prévenir les parents, mettre sur pied des stratégies de rattrapage).

#### **4.2.1.3.1 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Céline (1<sup>er</sup> temps)**

La discussion sur les décisions d'évaluation des élèves de la classe de Céline, notamment les prochaines étapes d'apprentissage, la régulation de l'enseignement et la rétroaction, s'est déroulée plus lentement que celle sur les jugements d'évaluation. Elle s'est caractérisée par des moments de silence prolongé et de nombreux désaccords n'aboutissant pas nécessairement à davantage d'échanges entre les deux enseignantes.

Le tableau 63 rend compte de l'analyse qui a été faite des régulations de Céline et précise les régulations conjointes sur lesquelles les deux enseignantes se sont entendues. En discutant du texte de l'élève 1, elles sont arrivées à un consensus sur trois étapes d'apprentissage à mener par la suite, à savoir d'amener l'élève à faire une meilleure planification, à améliorer ses phrases d'introduction et de conclusion, et à corriger ses erreurs. Mais cela s'est produit sans beaucoup d'interactions entre les enseignantes. Tandis que Lorraine proposait plusieurs idées les unes à la suite des autres, Céline acquiesçait,

Tableau 63. Analyse des régulations de Céline et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

	Décisions d'évaluation individuelles		Décisions d'évaluation conjointes		
	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2	
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage	Approfondir/revoir sa compréhension du rôle de l'introduction et de la conclusion Développer sa capacité à s'autocorriger et à utiliser les outils fournis – Bescherelle, dictionnaire		Faire un meilleur remue-méninge et une meilleure planification pour développer les idées du texte Améliorer l'introduction et la conclusion Corriger les erreurs		
	Apprendre à développer ses idées	Meilleure planification			
Régulation de l'enseignement	a. Révision de l'introduction et de la conclusion b. Discussion sur l'importance de réviser et corriger son texte et de laisser des traces		a. Révision de l'introduction et de la conclusion <u>avec des copies types</u> b. <u>Modeler le remue-méninge et le plan.</u>		
			c. <u>Montrer à l'élève à se servir du logiciel Dragon.</u>		
Analyse	1a./2a.	1b./2b.	1a./2a.	1b./2b.	2c.
	1. Non 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Oui b) Non c) Non	1. Non 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Oui b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Non 5. Oui 6. Non 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RM) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non
Indicateurs – La régulation de l'enseignement :					
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li> <li>7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol>					

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

mais sans inscrire les réponses dans le questionnaire. Lors de l'entretien en dyade, Céline et Lorraine ont expliqué s'être rendu compte qu'elles ne fonctionnaient pas au même rythme. Alors que Lorraine avait besoin « *que ça bouge, que ça avance* », Céline avait pour sa part besoin de temps pour réfléchir et « *mijoter* » les idées que sa collègue lui proposait. Les deux enseignantes ont ensuite présenté à tour de rôle les régulations de l'enseignement qu'elles avaient prévues pour soutenir les prochaines étapes d'apprentissage de l'élève 1. Alors que Céline a suggéré des interventions en grand groupe, Lorraine a plutôt proposé de voir les élèves individuellement ou en petits groupes, notamment, dans le premier cas, pour discuter avec l'élève des améliorations à apporter à son texte et des moyens à utiliser à cet effet et, dans le deuxième, pour permettre aux élèves éprouvant les mêmes difficultés à rédiger un paragraphe collectif en petit groupe. Bien que Céline ait convenu que les régulations suggérées par sa collègue étaient pertinentes, c'était la mise en pratique en salle de classe qui semblait amener Céline à une impasse. Sa question revenait généralement à la façon de gérer le reste du groupe pour que l'enseignante dispose de suffisamment de temps et de calme pour intervenir efficacement auprès d'un seul élève ou d'un petit groupe d'élèves. Finalement, elle a décidé d'inscrire ce qu'elle avait initialement prévu comme régulation de l'enseignement, en ajoutant qu'elle ferait un modelage de l'étape de pré écriture en grand groupe pour aider les élèves à développer les idées du texte.

Les échanges au sujet des régulations de l'enseignement pour l'élève 2 se sont aussi déroulés avec très peu d'interactions entre les enseignantes, Céline ayant suggéré de planifier les mêmes étapes d'apprentissage pour les deux élèves et, de ce fait, les enseignantes se sont entendues à l'idée de réguler l'enseignement de la même façon. Lorraine a toutefois manifesté une inquiétude au sujet du rendement de cette élève, indiquant qu'à son avis, elle accusait un retard en écriture et que Céline devrait lui offrir une aide supplémentaire. Elle lui a suggéré un logiciel de reconnaissance vocale utilisable par l'élève lors de la mise en texte qui l'aiderait à développer davantage ses idées.

L'analyse de la qualité des régulations conjointes s'est effectuée à partir des sept indicateurs qui se trouvent au bas du tableau 63. Si l'on constate que l'objectif d'apprentissage relatif à la régulation « *Révision de l'introduction et de la conclusion avec des copies types* » est à présent plus précis, l'analyse demeure par ailleurs la même. Quant à la régulation « *Modeler le remue-méninge et le plan.* », elle conserve les attributs de la

régulation précédente, à savoir : une intervention faisable (Ind. 5), établie à partir d'un objectif précis (Ind. 1) et qui informe l'élève de la façon de procéder pour ajuster son texte (Ind. 2). Ces deux régulations n'offrent toutefois aucun soutien à l'élève pour le guider lorsqu'il révisé seul son texte, que ce soit pour ajuster son texte (Ind. 3) ou rédiger un nouveau paragraphe, et ne comprennent aucune forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse (Ind. 4). Il est en outre peu probable qu'un élève ayant ce niveau de rendement ait les capacités nécessaires pour écouter les conseils de l'enseignante et ajuster conséquemment son texte sans appui (Ind. 6).

L'analyse de la qualité de la régulation « *Apprendre à l'élève à se servir du logiciel Dragon*<sup>10</sup>. » est de bon augure dans le sens qu'elle a tous les attributs des autres régulations, mais qu'elle offre en plus un soutien à l'élève lorsqu'il révisé seul son texte par le recours à une ressource matérielle (Ind. 3) et qu'elle s'aligne sur ses capacités (Ind. 6). Par ailleurs, cette régulation vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (Ind. 7b).

Au bout du compte, même s'il n'y a pas eu beaucoup de négociation entre les deux enseignantes pendant leur séance de collaboration par rapport aux régulations de l'enseignement, on peut toutefois constater une certaine amélioration dans la qualité de leurs régulations communes. L'usage du logiciel Dragon représente une nouvelle régulation issue de la collaboration qui s'aligne sur les besoins d'apprentissage de l'élève et pourrait par conséquent l'aider à progresser.

#### **4.2.1.3.2 Rétroactions conjointes : Classe de Céline (1<sup>er</sup> temps)**

Le tableau 64 rend compte de la rétroaction initiale de Céline et celle sur laquelle les deux enseignantes se sont entendues pendant la collaboration, accompagnées des codes qui ont été attribués aux commentaires. Dans le tableau 65, certains éléments des rétroactions de Céline et de la dyade ont été dénombrés ce qui permet de les comparer.

Après avoir chacune lu ce qu'elle avait rédigé comme rétroaction en réponse au questionnaire, Céline a montré son appréciation pour la rétroaction que Lorraine avait rédigée et les deux enseignantes ont convenu de conserver presque intégralement ses commentaires. S'il est vrai que cette décision a contribué à améliorer la qualité de la rétroaction commune, il n'en demeure pas moins qu'il y a eu très peu de négociation entre

---

<sup>10</sup> Dragon (Dragon NaturallySpeaking) est un logiciel de reconnaissance vocale.

Tableau 64. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

	Rétroactions de Céline				Rétroactions de la dyade			
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Tu dois apprendre à travailler plus rapidement,	SaV	Tu dois améliorer ta phrase d'introduction et de conclusion.	FaP FaP	<u>Tu as utilisé de bons marqueurs de relation</u>	FoP	<u>Tu as utilisé de bons marqueurs de relation dans ton texte.</u>	FoP
					<u>et tu as divisé ton texte avec trois idées.</u>	FoP	Il faudrait toutefois que tu améliores ta phrase d'introduction et ta phrase de conclusion.	FaP FaP
	car tu n'as pas transcrit ton texte au propre.	FaP	Utilise ton Bescherelle pour te corriger plus facilement.	SaV RM	Il faudrait toutefois que tu améliores ta phrase d'introduction et ta phrase de conclusion	FaP FaP	<u>Je te recommande de commencer ton texte avec une question pour capter l'attention de ton lecteur.</u>	SaP
	Tu dois améliorer ta phrase d'introduction et de conclusion.	FaP FaP	Tu dois vérifier les attentes stipulées dans la grille de révision avant le travail	SaV RM	<u>et que tu développes davantage tes idées.</u>	FaP	Il faudrait aussi que tu divises ton texte avec trois idées précises.	SaV
					<u>Je te recommande de commencer ton texte avec une question pour capter l'attention de ton lecteur.</u>	SaP	Celles que tu as ne sont pas tellement claires.	FaV
	Utilise ton Bescherelle pour te corriger plus facilement.	SaV RM	et ajuster ton travail au besoin.	SaV	<u>Il y a quelques erreurs dans ton texte.</u>	FaV	<u>Il y a quelques erreurs dans ton texte.</u>	FaV
	Tu as de bonnes idées	FoP	Assure-toi de suivre ton plan.	SaP	<u>Utilise le correcteur d'orthographe pour les corriger.</u>	SaP RM	<u>Utilise le correcteur d'orthographe pour les corriger.</u>	SaP RM
mais elles restent quand même à être développées davantage.	FaV							
Codes	Cr : critique Fa : faiblesse Fo : force			P : précis Po : positif RM : ressource matérielle		RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague		

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 65. Analyse des rétroactions de Céline et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

Rétroaction individuelle	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	
	n = 8		n = 13		
	1	7	7	6	
	13 %	87 %	54 %	46 %	
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
	n = 7		n = 6		
	2	5	1	5	
	29 %	71 %	17 %	83 %	
	Rétroaction conjointe	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
		n = 11		n = 16	
3		8	12	4	
27 %		73 %	75 %	25 %	
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration		Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
n = 10		n = 5			
5		5	4	1	
50 %		50 %	80 %	20 %	

les enseignantes pour y arriver. Néanmoins, on peut noter qu'il y a un lien étroit entre les faiblesses et les stratégies d'amélioration suggérées. Alors que, dans la rétroaction initiale, seulement deux des sept faiblesses mentionnées (29 %) étaient alignées sur une stratégie d'amélioration, à présent la moitié d'entre elles le sont. D'autre part, alors qu'initialement seulement une des cinq stratégies suggérées était considérée comme précise (17 %), à

présent quatre d'entre elles le sont (80 %). Il est important de souligner toutefois que le nombre de faiblesses repérées dans la rétroaction initiale et conjointe est élevé et sachant que le rendement des deux élèves n'atteint pas la norme provinciale, elle a fort probablement constitué une surcharge cognitive inutile pour les élèves, les obligeant à assimiler beaucoup d'information à la fois.

Bien qu'on ait pu constater un changement dans la rétroaction fournie aux élèves, la rétroaction conjointe ne représente pas un travail de coconstruction des deux enseignantes. Il reste à déterminer si la simple mise en commun des commentaires aura été suffisante pour influencer la qualité des rétroactions élaborée par Céline par la suite.

#### **4.2.1.3.3 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Lorraine (1<sup>er</sup> temps)**

Le tableau 66 rend compte de l'analyse qui a été faite des régulations de Lorraine et de la dyade par rapport aux deux textes de sa classe. Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration y ont été soulignés.

La discussion au sujet des régulations de l'enseignement s'est déroulée rapidement. Comme il s'agissait des élèves de Lorraine, c'est elle qui menait la discussion et contrôlait le rythme des interactions. Elle a précédé en lisant une à une ses réponses au questionnaire, demandant ensuite à Céline si elle était d'accord. Les enseignantes ont ensuite échangé les rôles et procédé de la même façon pour les réponses de Céline.

En ce qui concerne les prochaines étapes d'apprentissage proposées, plusieurs de leurs réponses se recoupaient et elles ont convenu de conserver celles que Lorraine avait initialement planifiées. Il y a eu deux occasions de coconstruction au regard de la décision finale sur les interventions régulatrices. La première concernait les éléments visuels que les élèves avaient ajoutés sans toutefois y faire référence dans le texte. Céline a fait remarquer que le tableau visant à soutenir le remue-méninge et la planification du compte rendu ne traitait pas des éléments visuels, ce qui pourrait expliquer pourquoi la plupart des élèves de la classe n'avaient pas respecté cet aspect de la rédaction. Les deux enseignantes ont brièvement discuté de la façon d'intervenir et convenu qu'il fallait d'abord ajuster ce tableau et demander aux élèves de planifier cet aspect du texte. De cette façon, Lorraine pourrait vérifier le travail des élèves sans être obligée de relire le texte en entier. La

Tableau 66. Analyse des régulations de Lorraine et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

	Régulations de Lorraine			Régulations de la dyade		
	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2		Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2	
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage	Faire référence à l'illustration et aux graphiques dans son texte. Insérer un descripteur sous l'illustration et les graphiques. Apprendre à citer ses sources Mettre le texte au présent.	Faire référence au graphique dans le texte. Insérer un titre et un descripteur au graphique. Mettre le texte au présent. Apprendre à citer ses sources Améliorer l'intro et la conclusion.		Faire référence à l'illustration et aux graphiques dans son texte. Insérer un descripteur sous l'illustration et les graphiques. Mettre le texte au présent.	Faire référence au graphique dans le texte. Insérer un titre et un descripteur au graphique. Mettre le texte au présent. Améliorer l'intro et la conclusion.	
Régulation de l'enseignement	a. Faire une révision de tous les aspects concernant les graphiques et les illustrations. b. Revoir comment mettre le texte au présent avec le Bescherelle.			a. Faire une révision de tous les aspects concernant les graphiques et les illustrations (en grand groupe). <u>Dans la planification, demander aux élèves d'insérer les éléments visuels et d'inscrire des idées qu'ils pourraient mettre dans le texte.</u> b. <u>Modelage</u> pour montrer comment mettre le texte au présent avec le Bescherelle.		
			c. Faire une clinique pour l'intro et la conclusion.			c. Faire une clinique pour l'intro et la conclusion.
Analyse	1a./2a.	1b./2b.	2c.	1a./2a.	1b./2b.	2c.
	1. Oui	1. Non	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui
	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui
	3. Oui (RM)	3. Oui (RM)	3. Oui (RM)	3. Oui (RM)	3. Oui (RM)	3. Oui (RM)
	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non
	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui
	6. Oui	6. Oui	6. Oui	6. Oui	6. Oui	6. Oui
	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non
Indicateurs – La régulation de l'enseignement :						
1. vise un objectif précis.						
2. est une nouvelle intervention/une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;						
3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);						
4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;						
5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);						
6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);						
7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);						
b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);						
c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).						

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

deuxième occasion de coconstruction est survenue avec la régulation sur l'usage du présent de l'indicatif. Céline a suggéré qu'un modelage au moyen d'un travail d'élève projeté au tableau blanc interactif serait pertinent pour soutenir l'apprentissage. Lorraine pourrait ainsi nuancer davantage l'application de la stratégie, ce à quoi Lorraine a acquiescé.

Comme peu de modifications ont été apportées aux régulations par suite de la collaboration, l'analyse demeure relativement inchangée, sauf pour l'intervention concernant les éléments visuels. En effet, par suite de la collaboration, la régulation incluait une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage avait progressé.

#### **4.2.1.3.4 Rétroactions conjointes : Classe de Lorraine (1<sup>er</sup> temps)**

Le tableau 67 rend compte de la rétroaction initiale de Lorraine et de celle sur laquelle les deux enseignantes se sont entendues pendant la collaboration. On indique également les codes qui ont été attribués aux commentaires. Dans le tableau 68, certains éléments des rétroactions de Lorraine et de la dyade ont été dénombrés ce qui permet de les comparer.

Les deux enseignantes ont procédé de la même façon pour la rétroaction que pour la régulation de l'enseignement. Elles ont lu la rétroaction qu'elles avaient rédigée pour chacun des élèves à tour de rôle, Lorraine choisissant les éléments de la rétroaction de sa collègue qu'elle trouvait pertinents. Il n'y a ainsi eu presque aucune interaction dans cette partie de la rencontre et, par le fait même, aucun désaccord et aucune occasion de coconstruction. Lorraine a en effet décidé de conserver la plupart des commentaires qu'elle avait faits initialement en empruntant ici et là des passages de la rétroaction de sa collègue. L'analyse de la qualité de la rétroaction conjointe reste ainsi inchangée par rapport à celle de la rétroaction initiale.

#### **4.2.1.4 Conclusion**

Les décisions d'évaluation que Céline a prises durant le premier temps de la recherche consistaient à présenter des exemples de textes de niveaux 3 et 4 et à informer les élèves en grand groupe des forces et des faiblesses de chaque texte pour les aider à mieux comprendre l'évaluation, puis à discuter avec eux de l'importance de la révision et de la correction du texte. La qualité de ces régulations de l'enseignement était limitée non seulement parce qu'elles ne répondaient qu'à quelques indicateurs, mais également parce qu'elles s'opéraient après l'évaluation sommative, moment où l'élève n'avait plus

Tableau 67. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

	Rétroactions de Lorraine				Rétroactions de la dyade							
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code				
Rétroaction	Belle planification et belle structure!	FoV FoV	Bravo (nom de l'élève 2), tu as fait une bonne recherche et un bon plan.	FoV FoV	Belle planification et belle structure!	FoV FoV	Bravo (nom de l'élève 2), tu as fait une bonne recherche et un bon plan.	FoV FoV				
	Ton intro permet au lecteur de se mettre dans le sujet et	FoP	J'ai remarqué qu'il n'y a pas de sous-titres dans ton texte.	FaP	Ton intro permet au lecteur de se mettre dans le sujet et	FoP	<u>Ton texte est organisé de façon logique et tes idées sont communiquées clairement.</u>	FoP FoP				
	ta conclusion résume bien le développement.	FoP	Chaque paragraphe du développement devrait avoir un sous-titre.	SaP	ta conclusion résume bien le développement.	FoP	J'ai remarqué qu'il n'y a pas de sous-titres dans ton texte.	FaP				
	À présent, il faudrait que tu insères un descripteur sous l'illustration et les graphiques que tu as inclus.	FaP	Assure-toi d'insérer un titre et un descripteur à ton graphique.	FaP	<u>Tu as de bons éléments visuels, mais</u>	FoP	Chaque paragraphe du développement devrait avoir un sous-titre.	SaP				
					il faudrait que tu insères un descripteur sous l'illustration et les graphiques.	FaP	Assure-toi d'insérer un titre et un descripteur à ton graphique.	FaP				
	Va voir les comptes rendus qu'on a lus en classe pour t'aider.	SaV RM	Va voir les comptes rendus qu'on a lus en classe pour t'aider.	SaV RM	Va voir les comptes rendus qu'on a lus en classe pour t'aider.	SaV RM	Va voir les comptes rendus qu'on a lus en classe pour t'aider.	SaV RM				
	Aussi, il serait important que tu expliques ton illustration et les graphiques dans le développement de ton texte.	FaP	Aussi, il serait très important que tu expliques ton graphique dans ton texte.	FaP	Aussi, il serait important que tu expliques ton illustration et les graphiques dans le développement de ton texte.	FaP	Aussi, il serait très important que tu expliques et ton graphique dans ton texte.	FaP				
	Assure-toi que ton texte est au présent.	FaP	Assure-toi que ton texte est au présent.	FaP	Assure-toi que ton texte est au présent.	FaP	Assure-toi que ton texte est au présent.	FaP				
	Utilise le Bescherelle.	SaP RM	Utilise le Bescherelle.	SaP RM	<u>Sers-toi</u> du Bescherelle.	SaP RM	<u>Sers-toi</u> du Bescherelle.	SaP RM				
Également, il faudrait que tu justifies tes choix dans l'autoévaluation.	FaP	Je n'ai pas reçu ton autoévaluation. Assure-toi de me la remettre.		Également, il faudrait que tu justifies tes choix dans l'autoévaluation.	FaP	Je n'ai pas reçu ton autoévaluation. Assure-toi de me la remettre.						
Codes	Cr : critique Fa : faiblesse Fo : force				P : précis Po : positif RM : ressource matérielle				RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague			

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 68. Analyse des rétroactions de Lorraine et de la dyade (1<sup>er</sup> temps)

Rétroaction individuelle	<table border="1"> <tr> <th>Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction</th> <th>Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction</th> <th>Commentaires considérés comme précis</th> <th>Commentaires considérés comme vagues</th> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">n = 14</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">n = 19</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">8</td> <td style="text-align: center;">13</td> <td style="text-align: center;">6</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">43 %</td> <td style="text-align: center;">57 %</td> <td style="text-align: center;">68 %</td> <td style="text-align: center;">32 %</td> </tr> </table>	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	n = 14		n = 19		6	8	13	6	43 %	57 %	68 %	32 %
	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues													
	n = 14		n = 19														
	6	8	13	6													
	43 %	57 %	68 %	32 %													
	<table border="1"> <tr> <th>Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration</th> <th>Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration</th> <th>Stratégies d'amélioration considérées comme précises</th> <th>Stratégies d'amélioration considérées comme vagues</th> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">n = 8</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">N = 5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">75 %</td> <td style="text-align: center;">25 %</td> <td style="text-align: center;">60 %</td> <td style="text-align: center;">40 %</td> </tr> </table>	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	n = 8		N = 5		6	2	3	2	75 %	25 %	60 %	40 %
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues													
	n = 8		N = 5														
	6	2	3	2													
	75 %	25 %	60 %	40 %													
Rétroaction conjointe	<table border="1"> <tr> <th>Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction</th> <th>Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction</th> <th>Commentaires considérés comme précis</th> <th>Commentaires considérés comme vagues</th> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">n = 17</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">n = 22</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">9</td> <td style="text-align: center;">8</td> <td style="text-align: center;">16</td> <td style="text-align: center;">6</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">53 %</td> <td style="text-align: center;">47 %</td> <td style="text-align: center;">73 %</td> <td style="text-align: center;">27 %</td> </tr> </table>	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	n = 17		n = 22		9	8	16	6	53 %	47 %	73 %	27 %
	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues													
	n = 17		n = 22														
	9	8	16	6													
	53 %	47 %	73 %	27 %													
	<table border="1"> <tr> <th>Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration</th> <th>Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration</th> <th>Stratégies d'amélioration considérées comme précises</th> <th>Stratégies d'amélioration considérées comme vagues</th> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">n = 8</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">n = 5</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">75 %</td> <td style="text-align: center;">25 %</td> <td style="text-align: center;">60 %</td> <td style="text-align: center;">40 %</td> </tr> </table>	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	n = 8		n = 5		6	2	3	2	75 %	25 %	60 %	40 %
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues													
	n = 8		n = 5														
	6	2	3	2													
	75 %	25 %	60 %	40 %													

l'occasion d'améliorer son texte et, par le fait même, son apprentissage. Par ailleurs, la qualité de la rétroaction était également limitée. Les commentaires incluant les stratégies d'amélioration étaient généralement peu précis (57 %) et l'alignement entre les faiblesses et les stratégies d'amélioration était peu présent (25 %).

En ce qui concerne Lorraine, il est possible de constater que la qualité des décisions d'évaluation qu'elle avait planifiées était relativement bonne si on la compare à celle des autres enseignants. Bien que ses régulations de l'enseignement n'aient pas inclus une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage avait progressé et qu'elles ne visaient pas à habiliter l'élève à mieux comprendre et à partager la responsabilité de la démarche d'évaluation, elles satisfaisaient toutefois à tous les autres indicateurs. De la même façon, les commentaires de rétroaction qu'elle avait rédigés étaient pour la plupart précis et la majorité des faiblesses relevées dans les textes s'alignaient sur une stratégie d'amélioration. Dès le départ, de très grands écarts étaient perceptibles dans la qualité des décisions d'évaluation prise par les deux enseignantes, écarts qui ont nui à l'interaction constructive lors de leur séance de collaboration. Pour Céline, bien que la collaboration ait mené à plus de précision quant aux objectifs des interventions et à l'ajout d'une intervention plus pertinente au regard des indicateurs, les suggestions de sa collègue ont suscité chez elle plus de questions qu'elles n'ont apporté de réponses. En ce qui concerne la rétroaction, s'il est vrai que l'analyse des commentaires a révélé que leur qualité avait été rehaussée par suite de la collaboration, comme il n'y avait eu aucune coconstruction de savoir ou de sens entre les enseignantes, il est peu probable qu'il y ait eu apprentissage professionnel. Pour Lorraine, la collaboration n'a effectivement eu aucune influence sur la qualité de ses décisions d'évaluation, aussi bien au regard des régulations de l'enseignement que de la rétroaction.

## **4.2.2 Céline et Lorraine : Deuxième temps de la recherche**

L'étude du deuxième temps de la recherche débute avec l'analyse des décisions d'évaluation prises par Céline et se poursuit avec celles prises par sa collègue, Lorraine. L'étude de cas se poursuit ensuite avec l'analyse des décisions d'évaluation prises en dyade.

### **4.2.2.1 Céline : Parcours individuel (2<sup>e</sup> temps)**

Céline a participé au deuxième temps de la recherche à la mi-février 2014. En janvier, elle avait entamé une unité d'apprentissage sur le texte d'opinion et les textes d'élèves qu'elle a soumis à sa collègue aux fins de la recherche étaient ceux de la tâche d'évaluation sommative qui a eu lieu à la fin janvier. Comme cela avait été le cas pour les enseignants de la première dyade, à la fin du premier temps, la chercheuse avait fait une requête à Céline à exécuter avant les entretiens et la séance de collaboration du deuxième temps. Céline devait lire le chapitre 5 de la politique provinciale en matière d'évaluation qui portait sur l'évaluation formative et se fixer un objectif d'apprentissage professionnel. Elle devait également décrire brièvement ce qu'elle comptait faire pour atteindre cet objectif.

Lors de l'entretien individuel rétrospectif que Céline a eu avec la chercheuse, elles ont abordé les sujets suivants :

- l'objectif d'apprentissage professionnel qu'elle s'était fixé après la lecture de la politique provinciale en matière d'évaluation de l'apprentissage des élèves;
- les stratégies d'enseignement utilisées pour soutenir l'apprentissage par rapport au texte d'opinion;
- la tâche d'écriture qui a permis d'obtenir les textes des élèves destinés à la recherche;
- les jugements et les décisions d'évaluation de l'enseignante par rapport aux deux textes d'écriture qu'elle avait sélectionnés parmi les textes des élèves de sa classe.

#### **4.2.2.1.1 Céline : Suivi au traitement (2<sup>e</sup> temps)**

Lors de l'entretien individuel rétrospectif, Céline a eu l'occasion de s'exprimer par rapport à sa lecture de la politique provinciale et à l'objectif d'apprentissage professionnel qu'elle s'était fixé. Concernant la politique, Céline n'y voyait rien de très nouveau, indiquant que l'information qu'elle en avait retirée correspondait largement à ce qu'elle faisait déjà dans sa salle de classe.

*Bien, il n'y avait vraiment rien de nouveau là-dedans. Je fais déjà pas mal tout ça... Ça parlait des critères d'évaluation, j'ai toujours fait ça. Puis la rétroaction, j'en fais aussi. Avec la grille, on n'a pas le choix, on est obligé d'adapter les critères et d'écrire un commentaire à chaque fois... Non, ça les résultats d'apprentissage, je n'en fais pas là, mais le conseil ne dit pas qu'on est obligé... L'évaluation par les pairs puis l'autoévaluation, j'en fais, mais pas trop souvent. Mais je ne trouve pas que ça les aide de toute façon...*

Un questionnement plus poussé a amené Céline à nuancer ses propos et à faire davantage la distinction entre ses pratiques pédagogiques en salle de classe et celles préconisées dans la politique, surtout par rapport à la coconstruction de critères d'évaluation et à l'évaluation par les pairs. Au bout du compte, Céline en est venue à la conclusion que bien qu'elle ait utilisé plusieurs des éléments mentionnés dans la politique, l'objectif qu'elle cherchait à atteindre n'était pas le même que celui visé par les pratiques pédagogiques dans la politique. Elle a toutefois remis en question l'incidence que pouvaient avoir ces pratiques sur l'apprentissage des élèves.

*Je vais leur demander de les lire (les critères d'évaluation), mais non, je n'ai jamais fait ça (coconstruire les critères d'évaluation avec les élèves)... Non, honnêtement, je ne vois pas comment ça peut les aider. Je ne vois pas pourquoi on prendrait du temps pour faire ça. Je veux bien, mais il y a tellement de choses à faire dans le curriculum que s'il faut faire ça en plus, je ne vois pas comment on peut tout couvrir.*

Par suite de sa lecture de la politique, Céline avait déterminé que son objectif d'apprentissage professionnel concernait les critères d'évaluation, notamment « *de rédiger des critères d'évaluation plus précis* » et comptait l'atteindre en faisant des lectures professionnelles à ce sujet. Pour la soutenir à cet effet, la chercheure lui avait fourni le livre *Établir et utiliser les critères* (Gregory, Cameron et Davies, 2013) ainsi qu'une copie de la brochure *Fascicule 2 : Critères d'évaluation* (CFORP, 2011a). Céline n'était pas tenue de les lire, mais elle pouvait s'en servir si elle en voyait l'utilité. Lors de l'entretien individuel, elle a indiqué qu'elle n'avait pas encore eu l'occasion de les consulter et bien qu'elle eût préféré suivre une formation sur l'élaboration de critères d'évaluation, elle prévoyait prendre du temps dans un avenir rapproché pour les lire. Elle avait toutefois une idée générale de ce qu'elle pouvait faire pour améliorer immédiatement la qualité de ses critères d'évaluation. En effet, elle se rendait compte que ceux qu'elle élaborait n'étaient pas toujours très précis et elle comptait demander des grilles à ses collègues en vue d'y chercher des exemples plus précis que les siens. Par ailleurs, elle a indiqué qu'elle aimerait

également faire un usage différencié des critères d'évaluation auprès des élèves selon leur compétence en écriture.

*Je voudrais définitivement mieux les adapter à la tâche. Quand je regarde ma rubrique, je trouve que c'est peut-être un peu vague, c'est sûrement trop vague... Mais en contrepartie, je regardais la rubrique de ma collègue, mais elle, sa rubrique est très longue et c'est tout petit ses caractères, alors je me dis que ça, c'est peut-être trop détaillé. Bon, c'est sûr qu'il y a des choses qui étaient meilleures que les miennes, alors je vais prendre ça... Moi je verrais aussi, pour les élèves moins performants, la possibilité de réduire le nombre de critères et juste d'évaluer les plus importants et, pour les plus forts, d'en avoir plus ou avoir des critères différents.*

Bien qu'elle ait anticipé d'utiliser les grilles de ses collègues pour tenter d'atteindre son objectif, Céline pensait également qu'un travail en collaboration pourrait soutenir ses efforts, par exemple dans le cadre des rencontres mensuelles de CAP.

#### **4.2.2.1.2 Céline : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (2<sup>e</sup> temps)**

Au début du mois de janvier, Céline avait entamé une unité d'apprentissage sur le texte d'opinion. Elle a indiqué que le conseil scolaire avait mis à la disposition des enseignants du cycle intermédiaire un bon nombre de ressources pédagogiques pour soutenir l'enseignement de ce type de texte puisqu'il faisait partie des tâches d'écriture du test provincial de 10<sup>e</sup> année. Céline s'était donc servie de ces ressources pour planifier l'enseignement de son unité. Quant à la tâche d'écriture dont Céline s'est servie aux fins de la recherche, celle-ci avait aussi été développée par le conseil scolaire.

L'enseignante a aussi expliqué que, dans l'ensemble, elle avait suivi les mêmes étapes d'enseignement que pour la plupart des autres genres de textes, notamment :

- une mise en situation pour susciter l'intérêt des élèves relativement au genre de texte retenu;
- la lecture de divers textes d'opinion en grand groupe pour en identifier les caractéristiques et la structure;
- la révision de certaines notions connexes, notamment les marqueurs de relation et la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif;
- l'administration et la notation de la tâche d'évaluation sommative;
- la présentation de deux textes d'opinion élaborés par des élèves de la classe pour faire ressortir leurs forces et leurs faiblesses.

Céline a précisé :

*J'ai présenté un sujet et je leur ai demandé ce qu'ils en pensaient et puis on a discuté. Donc j'ai procédé comme ça à l'oral pour les motiver... Ensuite, on en a lu pour trouver toutes les parties du texte. On a fait plusieurs textes comme ça... On a identifié les marqueurs de relation, on a fait des exercices de conjugaison au présent, puis d'autres activités de grammaire... On a fait plein d'activités en lecture aussi, beaucoup d'activités. Puis après c'était l'évaluation sommative. Et puis, j'ai fait les copies types encore avec deux textes. Je le lisais à la classe et puis ils me disaient pourquoi c'était un niveau 3 ou 4... Puis je posais des questions : Est-ce que les arguments sont bons, est-ce qu'ils sont bien soutenus? Je trouvais que la discussion était pas mal.*

La tâche d'écriture qui a été assignée aux élèves aux fins de la recherche était la tâche d'évaluation sommative de l'unité d'apprentissage. Par ailleurs, depuis le premier temps de la recherche, Céline avait pris l'habitude de demander aux élèves d'utiliser la rétroaction pour ajuster leur texte, leur promettant de rehausser leur note si les changements qu'ils apportaient y donnaient droit. Malheureusement, peu d'élèves avaient profité de l'occasion pour réviser leur texte, mais Céline était d'avis que si elle rendait la pratique obligatoire, la qualité des textes des élèves serait rehaussée. C'était effectivement ce qu'elle comptait faire pour l'unité d'apprentissage en cours.

L'énoncé de la tâche d'écriture comprenait d'abord trois questions au choix sur des thèmes différents, et s'accompagnait d'une première feuille de travail pour soutenir le remue-méninge d'idées relatif aux arguments et de quatre autres pour soutenir la rédaction de chaque partie du texte, à savoir l'introduction, le développement avec deux arguments et la conclusion. La grille d'évaluation était également annexée à l'énoncé de la tâche d'écriture et comprenait, entre autres, les douze critères d'évaluation de celle-ci, qui figurent dans le tableau 69, regroupés selon les quatre compétences de la grille d'évaluation du rendement du curriculum.

L'administration de cette tâche d'écriture avait eu lieu sur quatre périodes de 75 minutes chacune. Lors du premier cours, les élèves avaient choisi la question qu'ils désiraient aborder et rempli la feuille destinée au remue-méninge d'idées en essayant de trouver le plus grand nombre possible d'arguments pour ou contre dans le but de pouvoir ensuite prendre position. Ils avaient aussi rempli la feuille sur l'introduction, pour y indiquer le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé et rédiger ensuite cette partie du texte. Ils devaient ensuite poursuivre une partie du travail à la maison, la recherche à Internet pour trouver des preuves à l'appui de leurs arguments. Durant le cours suivant, ils avaient rempli

les deux feuilles de travail sur le développement du texte qui permettaient de traiter d'un argument par feuille. Chacune d'elle était répartie en trois sections : l'argument, la preuve et l'explication. Ils avaient ensuite rédigé cette partie du texte. Durant le troisième cours, ils avaient dû remplir la feuille de travail sur la conclusion, qui était répartie en deux sections, notamment le résumé et l'ouverture. Ils avaient enfin rédigé la conclusion de leur texte. Le dernier cours avait été réservé à la révision et à la correction du texte ainsi qu'à la publication.

Tableau 69. Critères d'évaluation associés à la tâche d'écriture (2<sup>e</sup> temps)

<p><b>Connaissance et compréhension</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprend la structure et les caractéristiques du texte d'opinion;</li> <li>2. Comprend la structure du paragraphe;</li> </ol> <p><b>Habilité de la pensée</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Utilise le processus d'écriture (préécriture, brouillon, révision/correction, publication);</li> <li>4. Justifie ses arguments en utilisant des preuves;</li> </ol> <p><b>Communication</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Divise son texte en unités cohérentes (introduction, développement, conclusion);</li> <li>6. Organise ses idées de façon claire et structurée;</li> <li>7. Rédige une ébauche structurée de façon séquentielle et logique;</li> <li>8. Corrige son texte à l'aide de la liste de vérification;</li> <li>9. Respecte les conventions linguistiques (p. ex. : grammaire, syntaxe, orthographe, vocabulaire);</li> </ol> <p><b>Mise en application</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Révise son texte en utilisant plusieurs techniques;</li> <li>11. Fait preuve d'une pensée réflexive dans sa révision et dans ses corrections;</li> <li>12. S'appuie sur son vécu et ses valeurs pour exprimer son opinion.</li> </ol>
--

#### 4.2.2.1.3 Céline : Planification de la régulation de l'enseignement (2<sup>e</sup> temps)

L'annexe 21 donne les réponses que Céline a inscrites dans le questionnaire relatif à chacun des deux textes de ses élèves. D'emblée, on constate que le nombre d'éléments de réponses fournis dans le questionnaire est considérablement plus élevé comparativement à celui du premier temps (Tableau 70), ce qui fait que la planification des prochaines étapes est beaucoup moins ciblée et s'étend à toute une variété de besoins d'apprentissage. En effet, alors qu'au premier temps, l'enseignante s'était limitée à traiter de trois objectifs pour chaque élève, durant le deuxième, elle a tenté de traiter à la fois de huit différents aspects du texte, en commençant par les accords et les marqueurs de relation, en passant par les outils de correction, le remue-méninge, les preuves ainsi que la source de ces preuves, et

Tableau 70. Analyse des régulations de Céline (2<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1			Texte de l'élève 2		
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	S'assurer qu'il comprenne l'importance de faire ses devoirs					
	Revoir comment utiliser efficacement les outils à sa disposition afin de s'autocorriger. S'assurer que l'élève peut identifier et accorder les sujets et leur verbe ainsi que les déterminants, noms et adjectifs. Développer l'utilisation des marqueurs de relation S'assurer qu'il est organisé et apporte son aide-mémoire, qui est fourni, en classe lors du test. Développer sa capacité de faire des liens avec son vécu afin de pouvoir développer de bons arguments.					
Régulation de l'enseignement	a. Discussion avec l'élève sur ce qui l'a empêché de faire sa recherche à la maison					
	b. Modelage de l'accord sujet/verbe ainsi que les déterminants, noms et adjectifs.					
	c. Montrer comment ajouter des marqueurs de relation dans un texte					
	d. Enseignement explicite du texte d'opinion : modelage, pratique guidée et pratique autonome					
	e. Modelage des stratégies de révision de texte					
	f. Analyse de copies types avec les élèves					
Analyse	1a.	1b./2b.	1c./2c.	1d./2d	1e./2e.	1f./2f.
	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui
	2. Non	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui
	3. Non	3. Non	3. Non	3. Oui (RHé)	3. Non	3. Non
	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non
	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui
	6. Non	6. Non	6. Oui	6. Oui	6. Non	6. Non
	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Oui c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Oui b) Non c) Non
Indicateurs – La régulation de l'enseignement :						
1. vise un objectif précis.						
2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;						
3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);						
4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;						
5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);						
6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);						
7. a) vise à habilitier l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);						
b) vise à habilitier l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);						
c) vise à habilitier l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).						

en allant jusqu'au respect des échéances pour les devoirs ainsi qu'à l'organisation du matériel. Si elle a fonctionné différemment durant le deuxième temps, c'était, avait-elle expliqué, à cause d'une formation à laquelle elle avait participé.

*Bien, c'est parce que je suis allée au conseil pour une formation; il fallait apporter trois textes d'opinion de nos élèves – un faible, un moyen, un fort. Puis on a fait du calibrage puis de la notation... Alors là, il faut qu'on retourne en mai; il faut que j'apporte des textes des mêmes élèves pour voir s'ils se sont améliorés. Alors on va travailler là-dessus... Ce que j'ai mis là (régulation de l'enseignement), c'est ce qu'ils nous ont suggéré de faire.*

L'analyse de la qualité des régulations de l'enseignement de Céline s'est effectuée à partir des sept indicateurs qui se trouvent au bas du tableau 70. L'enseignante a planifié six régulations de l'enseignement dont une seule s'appliquait spécifiquement à l'élève 1. Toutes les autres s'appliquaient à l'ensemble des élèves de la classe dans laquelle se trouvaient les élèves 1 et 2.

En ce qui concerne la régulation qui ne s'appliquait qu'à l'élève 1, Céline a indiqué qu'elle verrait celui-ci seul pour discuter avec lui des raisons pour lesquelles il n'avait pas fait la recherche sur Internet qui avait été assignée en devoir et des conséquences de cette décision sur son texte. Elle a précisé qu'elle avait déjà soulevé cette question avec l'élève à quelques reprises depuis le début de l'année et qu'elle avait également communiqué avec ses parents. Bien qu'elle ait admis que l'élève avait besoin d'aide, elle n'avait pas l'impression d'être capable de le soutenir sans l'appui des parents et qu'elle n'anticipait aucun changement de sa part par suite de la discussion.

En ce qui concerne les régulations b., c. et e. (Tableau 70), l'enseignante prévoyait utiliser la stratégie du modelage en se servant de textes d'élèves pour les amener à mieux comprendre comment corriger les accords, comment insérer des marqueurs de relation et comment réviser leur texte. De plus, elle planifiait utiliser toutes les étapes de l'enseignement explicite, à savoir, le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome, pour chacune des étapes du processus d'écriture (régulation d.). Ainsi, après le modelage de l'étape de pré écriture, les élèves exécuteraient cette étape, d'abord en dyades, puis de façon autonome avant d'observer le modelage de la mise en texte et ainsi de suite. Elle a indiqué qu'elle n'avait jamais utilisé toutes les étapes de l'enseignement explicite et elle avait bon espoir de voir une amélioration. Pour la dernière intervention, celle concernant

les copies types, Céline avait reçu une planification du conseil, qui incluait quatre exemples de textes d'opinion d'élèves représentant chacun un niveau de rendement. L'activité consistait à remettre aux élèves les quatre textes et à leur demander de les classer du niveau 1 au niveau 4 en justifiant leur choix. Une mise en commun s'ensuivait durant laquelle l'enseignant tâchait d'amener les élèves à se faire une meilleure représentation d'un texte d'opinion de qualité.

Parmi toutes les régulations, celle qui semble la plus prometteuse par rapport aux indicateurs est celle de l'enseignement explicite du texte d'opinion. En effet, dans l'intervention prévue, on informe l'élève sur la façon de procéder, étape par étape, pour rédiger le texte (Ind. 2) et on lui offre également le soutien d'un pair dans l'exécution de la tâche (Ind. 3). Céline était d'avis que l'intervention était réalisable même si elle allait prendre beaucoup de temps de classe (Ind. 5). Par ailleurs, pour elle, la stratégie s'alignait sur les capacités des deux élèves en question, surtout s'ils étaient jumelés avec un élève un peu plus compétent qu'eux. Enfin, il s'agit effectivement d'une forme de désétayage qui habilite l'élève à devenir un peu plus autonome (Ind. 7b). En travaillant en dyades, les élèves peuvent développer leur capacité à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage.

#### **4.2.2.1.4 Céline : Rétroactions individuelles (2<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 71 donne la rétroaction que l'enseignante avait fournie aux deux élèves, en précisant les codes qui ont été attribués aux commentaires. Dans le tableau 72, certains éléments des rétroactions de Céline ont été dénombrés ce qui permet de cibler la qualité des commentaires.

Au premier coup d'œil, il est possible de constater que les rétroactions fournies par l'enseignante durant le deuxième temps de la recherche diffèrent de celles fournies durant le premier. Si, durant le premier, elle n'avait pas mentionné les forces des textes, durant le deuxième, elle avait ajusté le tir en mentionnant quelques-unes. Bien que celles-ci aient parfois manqué de précision, il n'en demeure pas moins que le ton de la rétroaction s'est amélioré. Par ailleurs, alors que plusieurs commentaires restent vagues (60 %) et qu'une faiblesse n'est pas accompagnée d'une stratégie d'amélioration, l'enseignante a offert une stratégie d'amélioration concrète : « *J'aimerais aussi que tu essaies de développer ton remue-méninge en essayant d'identifier au moins 10 idées (par ex. : 5 pour et 5 contre)* », que les élèves sont à même de comprendre et de mettre en pratique. Il reste à déterminer si

Tableau 71. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline (2<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	J'aime beaucoup l'ouverture à la fin de ta conclusion. Elle est bien en lien avec ton sujet et permet une réflexion plus approfondie.	FoP	Tu as fait une bonne correction de certaines parties de ton travail	FoV
	Tu as complété les crochets de tes listes de vérification	FoP	et ceci t'a aidé à corriger certaines de tes erreurs.	FoV
	cependant il me semble que tes vérifications pourraient être plus approfondies.	FaV	La prochaine fois, prends le temps d'appliquer cette stratégie à tout ton travail.	SaV
	J'aimerais aussi que tu essaies de développer ton remue-méninge en essayant d'identifier au moins 10 idées (par ex: 5 pour et 5 contre).	SaP	J'aimerais aussi que tu essaies de développer ton remue-méninge en essayant d'identifier au moins 10 idées (par ex: 5 arguments pour et 5 arguments contre).	SaP
	Je pense que ceci te permettra de renforcer tes arguments et ainsi facilitera ton habileté à trouver de bonnes preuves qui soutiendront tes arguments.	FaV	Je pense que ceci te permettra de renforcer tes arguments et ainsi facilitera ton habileté à trouver de bonnes preuves qui soutiendront tes arguments plus solidement.	FaV
Codes	Ar : autorégulation      P : précis      RH : ressource humaine Cr : critique              Né : négatif      Sa : stratégie Fo : force                  Po : positif      d'amélioration Fa : faiblesse              RM : ressource matérielle      V : vague			

Tableau 72. Analyse des rétroactions de Céline (2<sup>e</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 7		n = 10	
4	3	4	6
57 %	43 %	40 %	60 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse sans stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 4		n = 3	
3	1	2	1
75 %	25 %	67 %	33 %

la stratégie va vraiment les aider à développer leurs arguments. Il aurait été pertinent, pour le remue-méninge, d'offrir à l'élève la possibilité de travailler avec un pair pour générer davantage d'arguments, mais Céline a rappelé que de telles interactions n'étaient pas permises lors de l'évaluation sommative. Sans cet appui toutefois, la rétroaction ne fournit aucune ressource à l'élève pour le soutenir.

#### **4.2.2.2 Lorraine : Parcours individuel (2<sup>e</sup> temps)**

Avant d'examiner les décisions d'évaluation auxquelles les deux enseignantes sont parvenues ensemble, il est important de décrire les décisions d'évaluation que Lorraine a prises pour soutenir l'apprentissage de ses élèves afin de fournir un contexte aux échanges qui ont eu lieu durant leur collaboration.

Lorraine a participé au deuxième temps de la recherche à la mi-février 2014. Au début du mois, elle avait entamé une unité d'apprentissage sur l'article de fond et les textes qu'elle a soumis à sa collègue aux fins de la recherche étaient ceux d'une tâche d'écriture que les élèves venaient de lui remettre. Par ailleurs, à la fin du premier temps, la chercheuse lui avait demandé, comme elle l'avait fait aux autres enseignants participant à la recherche, de lire le texte portant sur l'évaluation formative figurant au chapitre 5 de la politique provinciale en matière d'évaluation et de se fixer un objectif d'apprentissage professionnel. Elle devait aussi décrire brièvement ce qu'elle comptait faire pour atteindre son objectif. Lors de l'entretien individuel rétrospectif que la chercheuse a eu avec Lorraine, elles ont abordé les thèmes suivants :

- l'objectif d'apprentissage professionnel qu'elle s'était fixé après la lecture de la politique provinciale en matière d'évaluation de l'apprentissage des élèves;
- les stratégies d'enseignement utilisées pour soutenir l'apprentissage par rapport au texte d'opinion;
- la tâche d'écriture qui a permis d'obtenir les textes des élèves destinés à la recherche;
- les jugements et les décisions d'évaluation de l'enseignante par rapport aux deux textes d'écriture qu'elle avait sélectionnés parmi les textes des élèves de sa classe.

##### **4.2.2.2.1 Lorraine : Suivi au traitement (2<sup>e</sup> temps)**

L'entretien individuel rétrospectif auquel Lorraine a participé durant le deuxième temps de la recherche lui a d'abord donné l'occasion de parler de sa lecture du chapitre 5 de la politique en matière d'évaluation et de l'objectif d'apprentissage professionnel qu'elle

s'était fixé. Bien qu'elle ait participé à une séance d'information sur la nouvelle politique, Lorraine a avoué que c'était la première fois qu'elle lisait le chapitre sur l'évaluation formative en entier. Elle avait constaté l'importance qu'on accordait au partage de la responsabilité de l'apprentissage entre l'enseignant et l'élève et elle appréciait « *le pouvoir* » qu'on accordait à l'élève dans le processus. Alors qu'elle se questionnait sur les moyens à utiliser pour y arriver, elle ne pouvait s'empêcher d'envisager son rôle d'enseignante autrement.

*Ce que j'ai vraiment aimé, c'est qu'on veut mettre plus de pouvoir dans les mains de l'élève. J'aime que ce soit comme ça, mais je ne suis pas toujours certaine de la façon d'y arriver. Puis ça c'est une politique, alors ça ne parlait pas de ça. La question c'est toujours : comment tu les rends autonomes s'ils ne le sont pas déjà? Comment tu les rends responsables de leur apprentissage? ... Ce qui est clair pour moi, c'est que ça commence par les critères d'évaluation et que ce n'est pas juste moi qui dois les connaître. C'est là le pouvoir... Je lisais ça et je me disais qu'on ne peut plus enseigner comme on faisait il y a dix ou quinze ans avec une politique comme ça...*

Lorraine a admis qu'elle ne mettait pas en pratique la plupart des pratiques pédagogiques préconisées dans la politique, sauf la rétroaction descriptive, mais elle a souligné qu'il n'y a aucune mesure incitative de l'école ou du conseil pour le faire.

Après la lecture de la politique, Lorraine s'était fixé pour objectif d'apprentissage professionnel de travailler sur les critères d'évaluation et, plus précisément, « *de faire participer les élèves à la formulation des critères d'évaluation* ». Pour atteindre cet objectif, elle avait fait une recherche sur Internet et avait trouvé plusieurs ressources utiles, dont la planification des étapes pour coconstruire les critères d'évaluation avec les élèves. Elle avait prévu en faire prochainement une mise à l'essai dans ses classes. Pour l'aider à atteindre son objectif, la chercheure lui a fourni le livre *Établir et utiliser les critères* (Gregory, Cameron et Davies, 2013) ainsi qu'une copie de la brochure *Fascicule 2 : Critères d'évaluation* (CFORP, 2011a). Lorraine n'était pas tenue de les lire, mais elle pouvait s'en servir si elle en voyait l'utilité. Lors de l'entretien individuel, elle a indiqué qu'elle n'avait pas encore eu l'occasion de les consulter, mais qu'elle pensait qu'il était probable que leur contenu ressemble à ce qu'elle avait lu sur Internet.

#### 4.2.2.2 Lorraine : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (2<sup>e</sup> temps)

Au début du mois de février, Lorraine avait entamé une unité d'apprentissage sur l'article de fond. D'après ce qu'elle a indiqué, elle a généralement suivi la planification suggérée dans le guide pédagogique qui s'appuie sur la lecture et l'analyse de textes. En plus de repérer les caractéristiques et de tracer la structure du genre de texte, elle a également amené les élèves à identifier les différentes techniques que les auteurs utilisent pour capter l'attention du lecteur. À cela se sont ajoutées des activités pour aider les élèves à distinguer parmi certains homophones courants.

*C'est la première fois que j'enseigne l'article de fond, donc j'ai énormément suivi le guide d'enseignement... Donc on en a lu un, puis on a ressorti les caractéristiques ensemble... On a beaucoup parlé des techniques de l'auteur. Qu'est-ce qu'il faisait pour attirer ton attention. Ça, c'était plus intéressant. Puis je leur ai dit, pour moi ça c'est super important, donc on a vraiment appris que c'est ton introduction, ta conclusion et ton titre qui sont importants. Donc beaucoup d'analyse de textes... Puis il y avait aussi la grammaire, c'était les homophones.*

Lorraine s'est dite déçue du fait qu'elle ne s'était pas encore détachée du guide pédagogique pour innover davantage dans sa planification, mais comme elle s'en était rendu compte : « lire et réagir à 92 textes en écriture prend beaucoup plus de temps que lire et réagir à 92 billets de sortie en mathématiques ».

La tâche d'écriture relative à l'article de fond qui a été utilisé pour la recherche était presque identique à celle utilisée durant le premier temps. Lorraine avait prévu trois outils pour soutenir le processus rédactionnel, notamment, un tableau pour soutenir la planification et la recherche d'idées, une fiche d'autoévaluation ainsi que la grille d'évaluation adaptée qui comprenait les critères d'évaluation de la tâche d'écriture. Alors que le tableau de planification et la fiche d'autoévaluation étaient tirés du guide d'enseignement *Littérature en action 8* (Lévesque, 2011), la grille d'évaluation adaptée provenait du conseil scolaire. Le tableau de planification incluait une colonne qui identifiait les caractéristiques de l'article de fond ainsi que les éléments de la structure du texte (p. ex. : paragraphe d'introduction, idées principales du développement). L'élève devait planifier son texte en remplissant chacune des cases de la colonne de droite. La grille d'autoévaluation comprenait seize énoncés (p. ex. : J'ai résumé mes idées dans la conclusion) pour guider l'élève non seulement à porter un jugement sur son travail, mais également à réviser son texte. L'élève devait indiquer par un crochet s'il avait tenu compte de l'énoncé dans son

texte et justifier son choix. La grille d'évaluation adaptée comportait dix critères d'évaluation (Tableau 73).

Pour l'administration de la tâche d'écriture, elle a suivi les mêmes étapes que durant le premier temps. Elle avait présenté le tableau de planification et la grille d'autoévaluation aux élèves, mais n'avait pas abordé la grille d'évaluation adaptée et les critères d'évaluation qui s'y trouvaient. Pendant que les élèves écrivaient, elle circulait dans la classe pour lire les textes. Elle intervenait directement auprès des élèves pour les aider à ajuster un élément de leur texte ou elle interrompait le travail pour offrir aux élèves le choix de recevoir de l'aide en petit groupe par rapport à un aspect du texte. Les élèves avaient ainsi le choix de poursuivre leur travail ou de travailler avec l'enseignante en petit groupe. Que l'élève ait reçu de l'aide individuelle ou en petit groupe, Lorraine s'assurait d'annoter sa copie en conséquence. Les élèves poursuivaient ensuite la rédaction de leur texte. Une fois qu'ils ont eu terminé, Lorraine a récupéré les textes pour y inscrire une rétroaction et vérifier s'ils avaient été capables d'ajuster leur texte à partir des suggestions qu'elle leur avait faites pendant le processus rédactionnel. Lorsqu'elle leur a remis les textes annotés quelques jours plus tard, elle leur a recommandé de lire attentivement les conseils qu'elle leur avait donnés. Les élèves n'étaient pas tenus d'ajuster leur texte au moyen de la rétroaction, mais pouvaient venir la voir s'ils n'avaient pas compris ses commentaires.

Tableau 73. Critères d'évaluation de la tâche d'écriture (2<sup>e</sup> temps)

Je respecte les caractéristiques et la structure de l'article de fond. Je rédige un plan pour organiser les idées de mon article de fond. J'écris mon article de fond en suivant mon plan. Je justifie mes choix d'auteur. Je présente mon sujet dans l'introduction. J'organise mes idées en ordre logique. Je divise mon texte en paragraphes. Je résume les idées dans la conclusion. Je trouve un titre qui capte l'attention. Je respecte les conventions linguistiques.
--

#### 4.2.2.3 Lorraine : Planification de la régulation de l'enseignement (2<sup>e</sup> temps)

L'annexe 22 rend compte de l'ensemble des réponses initiales que Lorraine a donné au questionnaire relatif à chacun des deux textes d'élèves qu'elle a choisis tandis que le tableau 74 ne fournit que les prochaines étapes d'apprentissage et les régulations de l'enseignement que Lorraine a planifiées pour ses deux élèves.

Lors de l'entretien individuel rétrospectif, Lorraine a précisé que si elle avait choisi les textes de ces deux élèves, c'était parce qu'elle n'avait pas remarqué beaucoup d'amélioration chez eux depuis le début de l'année. Le premier élève se maintenait au niveau 2 en faisant « *le minimum pour passer* » tandis que le deuxième était moins performant, très distrait et manquait d'intérêt pour le cours et s'y engageait peu.

Pour l'élève 1, Lorraine avait prévu intervenir directement sur l'introduction et le titre de son texte qui n'étaient pas suffisamment intéressants pour capter l'attention du lecteur. Elle avait en effet constaté cette même lacune dans plusieurs textes d'élèves bien qu'elle ait jugé avoir passé beaucoup de temps à amener les élèves à identifier les différentes techniques utilisées par les auteurs pour retenir l'intérêt de l'auditoire. Pour l'élève 2, l'enseignante avait préféré limiter l'intervention à une seule prochaine étape d'apprentissage afin de ne pas exercer de surcharge cognitive. Elle prévoyait en effet intervenir au niveau de l'étape de pré écriture puisqu'elle était persuadée que ceci réglerait ensuite d'autres problèmes dans le texte (p. ex. : l'organisation des idées, la clarté du message).

L'analyse de la qualité des régulations de l'enseignement s'est effectuée au moyen des sept indicateurs qui se trouvent au bas du tableau 74. Afin d'aider l'élève 1 et d'autres élèves de la classe à ajuster l'introduction de leur texte, Lorraine avait prévu une activité en petit groupe où elle passerait en revue les stratégies qu'elle avait déjà présentées pour capter l'attention du lecteur et s'en servirait pour amener les élèves à ajuster l'introduction et le titre d'un ou deux textes d'élèves du groupe. Pour l'élève 2, Lorraine jugeait qu'en le voyant seul et en travaillant avec lui au remue-méninge et sur le plan du texte, cela serait susceptible de l'aider à progresser. Elle cherchait en effet une intervention qui s'alignerait sur ses capacités et la rencontre enseignant-élève lui semblait appropriée.

Si on compare l'analyse qui a été faite des régulations planifiées par Lorraine au cours du premier temps par rapport à celle du deuxième temps, on y voit peu de différences. Bien que les régulations des deux premiers temps de la recherche visent un objectif précis (Ind. 1), représentent une nouvelle intervention qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte (Ind. 2), offrent un soutien à l'élève sous la forme d'une ressource matérielle ou d'une ressource humaine (Ind. 3), sont faisables (Ind. 5) et s'alignent sur les capacités de l'élève, il n'en demeure pas moins que l'intention de l'enseignante se limite à

Tableau 74. Analyse des régulations de Lorraine (2<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Retravailler l'introduction et le titre pour capter l'attention du lecteur Améliorer la conclusion Développer les idées	Mieux planifier le texte
Régulation de l'enseignement	Offrir une clinique sur les stratégies pour capter l'attention du lecteur et retravailler l'introduction et le titre d'un texte	Aider l'élève à planifier les idées principales de son texte
Analyse	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non

Indicateurs – La régulation de l'enseignement :

1. vise un objectif précis.
2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;
3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);
4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;
5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);
6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);
7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);  
b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);  
c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).

soutenir l'apprentissage et ne cherche pas à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation, à devenir plus autonome ou à prendre plus de responsabilités dans le processus d'apprentissage (Ind. 7). Par ailleurs, aux deux temps, les interventions ne comprennent aucune forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progressait (Ind. 4).

#### 4.2.2.2.4 Lorraine : Rétroactions individuelles (2<sup>e</sup> temps)

Le tableau 75 rend compte de la rétroaction que Lorraine a fournie à ses deux élèves et donne les codes qui ont été attribués aux divers commentaires. Dans le tableau 76, certains éléments des rétroactions de Lorraine ont été dénombrés ce qui permet de cibler la qualité des commentaires.

Tableau 75. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine (2<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	J'aime beaucoup le sujet que tu as choisi	FoP	Le sujet que tu as choisi est très important	FoP
	et tu racontes bien l'histoire.	FoP	et tu as bien commencé en posant une question.	FoP
	Tes idées sont aussi bien organisées.	FoP	Je t'encourage à retravailler ton plan, car les idées principales de ton texte ne sont pas claires.	FaP
	Ton titre et ton introduction ne captent toutefois pas l'attention du lecteur.	FaP		
	Je te recommande de retrouver tes notes sur les stratégies que tu peux utiliser	SaP RM		
	et de participer à la clinique à ce sujet, car c'est très important.	SaP	Sers-toi du document de planification que je vous ai remis.	SaP RM
	Aussi, il faudrait que tu développes davantage les idées de ton texte. Pourquoi est-ce une innovation? Qu'est-ce que ça change? Pourquoi est-ce important qu'on connaisse ceci?	SaV		
	Dans ta conclusion tu ne résumes pas les idées principales de ton développement	FaP		
	et tu ne fais pas réfléchir ton lecteur.	FaP	Quand tu auras fait cela, viens me voir et je pourrai t'aider à organiser tes idées pour l'introduction, le développement et la conclusion.	SaP
	Aussi, j'ai souligné quelques phrases qui ne sont pas très claires.	FaP		
Il faudrait que tu les améliores.	SaV			
Codes	Ar : autorégulation Cr : critique Fo : force Fa : faiblesse	P : précis Né : négatif Po : positif RM : ressource matérielle	RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Tableau 76. Analyse des rétroactions de Lorraine (2<sup>e</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 10		n = 16	
5	5	14	2
50 %	50 %	88 %	12 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 6		n = 6	
4	2	4	2
67 %	33 %	67 %	33 %

Si on compare les rétroactions initiales du premier et du deuxième temps de la recherche, on ne voit que peu de différences entre elles comme pour les régulations de l'enseignement. Si l'analyse révèle plus de précision dans les commentaires fournis durant le deuxième temps, l'analyse de la précision des stratégies d'amélioration suggérées et le lien entre chaque faiblesse repérée et la suggestion d'une stratégie d'amélioration demeurent relativement inchangés. On observe certes une diminution dans le nombre de faiblesses relevées chez les deux élèves entre les deux temps de la recherche : si la rétroaction fournie à l'élève 1 traite d'un nombre aussi élevé de faiblesses (5) d'un temps à l'autre, celle fournie à l'élève 2 n'en aborde qu'une seule au deuxième temps. Il s'agit d'un choix conscient qu'a fait Lorraine pour éviter de décourager cet élève dont le rendement est bien en deçà de la norme provinciale. Notons également que la suggestion donnée à l'élève 1 d'améliorer la clarté de certaines phrases de son texte le laisse sans recours quand il est généralement difficile pour un élève de corriger les ambiguïtés de son propre texte. Il aurait donc été plus utile de lui suggérer de faire appel à l'aide d'un pair.

#### **4.2.2.3 Céline et Lorraine en collaboration (2<sup>e</sup> temps)**

Le lendemain des entretiens individuels rétrospectifs qu'elles ont eues avec la chercheuse, Céline et Lorraine ont participé à une séance de collaboration qui devait leur permettre d'arriver à un consensus pour les réponses à donner aux six questions du questionnaire concernant les textes de chacun de leurs deux élèves respectifs. Elles devaient consigner leurs réponses communes dans le questionnaire à mesure que progressait la discussion. Les deux enseignantes ont ensuite eu l'occasion, lors d'un entretien en dyade, d'explicitier leurs décisions d'évaluation communes. L'analyse qui suit s'appuie sur les données obtenues lors de l'observation de la séance de collaboration et de l'entretien en dyade.

Bien que Céline et Lorraine en soient arrivées à un consensus dans leurs réponses, la deuxième séance de collaboration s'est caractérisée par de nombreux désaccords, des temps de silence et peu de négociation (Tableau 77). Lors de l'entretien en dyade, les deux enseignantes ont réitéré le fait qu'elles ne fonctionnaient pas au même rythme, ce qui les empêchait de collaborer de façon efficace. Alors que Céline avait besoin de beaucoup de temps de réflexion avant d'interagir, Lorraine avait besoin que la discussion se déroule rapidement. Malgré tout, elles ont toutes les deux mentionné, séparément et ensemble, qu'elles appréciaient la rétroaction qu'elles recevaient l'une de l'autre.

Le tableau 77 donne une vue d'ensemble de leurs échanges durant la séance de collaboration. Il a été élaboré à partir du traitement statistique des codes attribués à leurs énoncés.

Tableau 77. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (2<sup>e</sup> temps)

	Accord	Désaccord	Co-construction
Jugements d'évaluation	57 %	36 %	7 %
Décisions d'évaluation	71 %	24 %	5 %
Jugements et décisions d'évaluation	62 %	33 %	5 %

Pour les échanges portant sur les jugements d'évaluation, plus précisément sur les forces et les faiblesses des textes, les deux enseignantes se sont exprimées à tour de rôle, présentant chacune les réponses qu'elles avaient inscrites au questionnaire. L'enseignante à l'écoute indiquait à mesure que sa collègue donnait ses réponses son accord ou son désaccord avec celles-ci. L'autre transcrivait ensuite les réponses pour lesquelles elles étaient toutes les deux d'accord. Les réponses pour lesquelles elles étaient en désaccord étaient tout simplement omises sans négociations. Céline avait identifié plus de faiblesses que précédemment, ce qui a suscité plus de désaccords entre les deux enseignantes. Ce n'est qu'en ce qui concerne le niveau de rendement à attribuer qu'il y a eu négociation entre les deux collègues.

#### **4.2.2.3.1 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Céline (2<sup>e</sup> temps)**

La discussion entre les deux enseignantes quant aux prochaines étapes d'apprentissage et aux régulations de l'enseignement pour les textes des élèves de Céline s'est déroulée comme celle portant sur les jugements d'évaluation. Il y a toutefois eu négociation par rapport aux prochaines étapes d'apprentissage. Comme Céline avait initialement identifié un grand nombre d'étapes d'apprentissage, Lorraine a suggéré de revenir à l'essentiel pour le texte de l'élève 1 et de choisir ensemble des éléments sur lesquels il pourrait travailler pour rehausser sa note. Elles se sont alors entendues pour dire que l'élève 1 devait avant tout travailler sur le développement de son texte d'opinion en élaborant deux arguments distincts tandis que l'élève 2 aurait avantage à améliorer la clôture de son texte. Par ailleurs, elles étaient d'accord que les deux élèves devaient également corriger les conventions

linguistiques de leur texte. Céline semblait soulagée d’avoir réduit le nombre de prochaines étapes d’apprentissage prévu.

Le tableau 78 affiche les prochaines étapes d’apprentissage individuelles et conjointes prévues pour les deux élèves de Céline. Le tableau 79 rend compte de l’analyse qui a été faite des régulations de l’enseignement proposées par Céline et présente les régulations conjointes de la dyade par rapport au texte de chacun de ses deux élèves. Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration y ont été soulignés.

Tableau 78. Prochaines étapes d’apprentissage individuelles et conjointes pour les élèves de la classe de Céline (2<sup>e</sup> temps)

		Texte de l’élève 1	Texte de l’élève 2
Prochaines étapes d’apprentissage	Individuelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>S’assurer qu’il comprenne l’importance de faire ses devoirs</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Revoir comment utiliser efficacement les outils à sa disposition afin de s’autocorriger.</li> <li>S’assurer que l’élève peut identifier et accorder les sujets et leur verbe ainsi que les déterminants, noms et adjectifs</li> <li>Développer l’utilisation des marqueurs de relation</li> <li>S’assurer qu’il est organisé et apporte son aide-mémoire, qui est fourni, en classe lors du test.</li> <li>Développer sa capacité de faire des liens avec son vécu afin de pouvoir développer de bons arguments.</li> </ul>	
	Conjointes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Améliorer le développement du texte avec deux arguments distincts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Améliorer la clôture dans la conclusion</u></li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li><u>Corriger les erreurs dans le texte</u></li> </ul>	

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

En ce qui concerne les régulations de l’enseignement, les deux enseignantes ont présenté leurs idées à tour de rôle sans que l’autre exprime son accord ou son désaccord par rapport à ces idées et Lorraine a à chaque fois conclu la discussion en demandant à Céline de choisir les réponses qu’elle préférerait parmi les deux questionnaires. C’est ce qu’elle a fait, choisissant à son gré les interventions qu’elle a ensuite inscrites sur le questionnaire conjoint. Lors de l’entretien en dyade, elle a expliqué qu’elle avait conservé l’activité avec les copies types, estimant que la stratégie permettait aux élèves d’en venir à une meilleure compréhension de ses attentes. Elle avait également retenu les rencontres individuelles avec chaque élève, estimant en effet que, de cette façon, l’élève « *est obligé d’écouter et d’essayer de comprendre* ». Elle a indiqué qu’après la rencontre individuelle, elle

Tableau 79. Analyse des régulations de Céline et de la dyade (2<sup>e</sup> temps)

	Décisions d'évaluation individuelles						Décisions d'évaluation conjointes		
	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2				Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2	
Régulation de l'enseignement	a. Discussion avec l'élève sur ce qui l'a empêché de faire sa recherche à la maison						a. Analyse de copies types avec les élèves pour corriger les erreurs		
	b. Modelage de l'accord sujet/verbe ainsi que les déterminants, noms et adjectifs. c. Montrer comment ajouter des marqueurs de relation dans un texte d. Enseignement explicite du texte d'opinion : modelage, pratique guidée et pratique autonome e. Modelage des stratégies de révision de texte f. Analyse de copies types avec les élèves						b. <u>Rencontrer l'élève pour faire le remue-méninge et le plan avec lui pour l'aider à faire deux paragraphes et terminer comme devoir</u>		c. <u>Rencontre avec l'élève pour l'aider avec la clôture. Faire un remue-méninge d'idées avec elle et terminer comme devoir.</u>
Analyse	1a.	1b./2b	1c./2c.	1d./2d.	1e./2e.	1f./2f.	1a./2a.	1b.	2c.
	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui	1. Oui
	2. Non	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui	2. Oui
	3. Non	3. Non	3. Non	3. Oui (RHé)	3. Non	3. Non	3. Non	3. Non	3. Non
	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Non	4. Oui	4. Oui
	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui	5. Oui
	6. Non	6. Non	6. Oui	6. Oui	6. Non	6. Non	6. Non	6. Oui	6. Oui
	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Oui c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Oui b) Non c) Non	7. a) Oui b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non	7. a) Non b) Non c) Non
Non		Non							
Indicateurs	<p>La régulation de l'enseignement :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li> <li>7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol>								

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tablea

demanderait à l'élève d'effectuer le travail à la maison et de le lui remettre le lendemain. Elle pourrait ainsi rehausser sa note si les changements apportés le justifiaient. Puisqu'au premier temps de la recherche, elle s'était opposée à une intervention individualisée, la chercheuse lui a demandé ce qui l'avait amenée à changer d'avis. Elle a alors expliqué qu'elle avait trouvé une solution pour intervenir auprès d'un élève sans se faire déranger par les autres.

*Non, non, j'aime beaucoup l'idée de rencontrer les élèves un à un, ce n'était pas ça qui ne marchait pas l'autre fois. Ce qui ne marchait pas, pour moi, c'était comment m'organiser pour le faire pendant le cours. Si je leur donne un travail à faire, il y en a toujours un qui a une question, qui ne comprend pas, qui a besoin de quelque chose... Ils ne sont vraiment pas autonomes à cet âge. Puis là j'ai pensé à la période de rattrapage<sup>11</sup>, puis j'ai pensé que ça pourrait marcher comme ça.*

Si la collaboration a pu lui fournir un appui, c'est au niveau de la décision de réduire le nombre d'interventions prévues et de retenir trois interventions pertinentes dont l'usage de copies types en grand groupe et des rencontres individuelles. Bien que Céline ait montré qu'elle était prête à rencontrer un ou deux élèves individuellement pour leur fournir un soutien à l'extérieur des heures du cours, on peut s'interroger sur ce qui advient des autres élèves qui ont également besoin d'un appui individuel. Comme le soutien individuel ne faisait pas partie intégrante du cours, on peut se demander si elle allait être en mesure de maintenir bien longtemps la pratique de ces rencontres individuelles à l'extérieur du cours.

#### **4.2.2.3.2 Rétroactions conjointes : Classe de Céline (2<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 80 rend compte de l'analyse des rétroactions que Céline a élaborées et des rétroactions conjointes de la dyade; dans le tableau 81, certains éléments des rétroactions de Céline et de la dyade ont été dénombrés ce qui permet de les comparer.

Les échanges entre les deux enseignantes par rapport aux rétroactions se sont déroulés de la même façon que ceux portant sur les régulations de l'enseignement. À tour de rôle, les deux enseignantes ont d'abord lu la rétroaction qu'elles avaient préparée individuellement pour chaque élève puis elles ont convenu que Céline pouvait choisir les réponses qu'elle préférait dans celles fournies dans les deux questionnaires. D'après l'analyse que l'on peut

---

<sup>11</sup> À cette école, la période de rattrapage est un moment prédéterminé une fois par cycle de six jours durant laquelle les enseignants sont libres et peuvent retirer un ou des élèves d'un autre cours pour leur fournir un appui supplémentaire seul ou en petit groupe.

Tableau 80. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline et de la dyade (2<sup>e</sup> temps)

	Rétroactions individuelles et initiales de Céline				Rétroactions conjointes de la dyade			
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	J'aime beaucoup l'ouverture à la fin de ta conclusion. Elle est bien en lien avec ton sujet et permet une réflexion plus approfondie.	FoP	Tu as fait une bonne correction de certaines parties de ton travail	FoV	J'aime beaucoup l'ouverture à la fin de ta conclusion. Elle est bien en lien avec ton sujet et permet une réflexion plus approfondie.	FoP	<u>Tu as rédigé une bonne introduction avec le sujet amené, posé et divisé.</u>	FoP
	Tu as complété les crochets de tes listes de vérification	FoP	et ceci t'a aidé à corriger certaines de tes erreurs.	FoV	<u>Tu as également deux bons arguments</u>	FoP	Tu as fait une bonne correction de certaines parties de ton travail	FoV
	cependant il me semble que tes vérifications pourraient être plus approfondies.	FaV	La prochaine fois, prends le temps d'appliquer cette stratégie à tout ton travail.	SaV	<u>mais tu n'en as développé qu'un seul.</u>	FaP	La prochaine fois, prends le temps d'appliquer cette stratégie à tout ton travail.	SaV
	J'aimerais aussi que tu essaies de développer ton remue-méninge en essayant d'identifier au moins 10 idées (par ex: 5 pour et 5 contre).	SaP	J'aimerais aussi que tu essaies de développer ton remue-méninge en essayant d'identifier au moins 10 idées (par ex: 5 arguments pour et 5 arguments contre).	SaP	<u>Je te suggère de retourner ajouter des idées à ton remue-méninge.</u>	SaP	<u>Je te recommande de retravailler la clôture de ta conclusion, car elle n'est pas vraiment en lien avec le restant du texte.</u>	FaP
	Je pense que ceci te permettra de renforcer tes arguments et ainsi facilitera ton habileté à trouver de bonnes preuves qui soutiendront tes arguments.	FaV	Je pense que ceci te permettra de renforcer tes arguments et ainsi facilitera ton habileté à trouver de bonnes preuves qui soutiendront tes arguments plus solidement.	FaV	Je pense que ceci te permettra de renforcer tes arguments et ainsi facilitera ton habileté à trouver de bonnes preuves qui soutiendront tes arguments.	FaV	<u>Tu pourrais par exemple faire un souhait ou encourager les jeunes à demander une allocation.</u>	SaP
Codes	Ar : autorégulation Cr : critique De : descriptif		Fa : faiblesse Fo : force La : langage accessible à l'élève		P : précis RM : ressource matérielle RH : ressource humaine		Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 81. Analyse des rétroactions de Céline et de la dyade (2<sup>e</sup> temps)

Rétroaction individuelle	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	
	n = 7		n = 10		
	4	3	4	6	
	57 %	43 %	40 %	60 %	
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
	n = 4		n = 3		
	3	1	2	1	
	75 %	25 %	67 %	33 %	
	Rétroaction conjointe	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
		n = 7		n = 10	
4		3	8	2	
57 %		43 %	80 %	20 %	
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration		Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
n = 4		n = 3			
3		1	2	1	
75 %		25 %	67 %	33 %	

en faire, la qualité de la rétroaction conjointe demeure relativement inchangée par rapport au premier temps de la recherche, bien que l'on remarque plus de précision dans les commentaires relatifs aux forces et aux faiblesses des textes d'élèves. Par ailleurs, si l'on constate une amélioration au niveau de la qualité des rétroactions proposées par Céline par suite de la séance de collaboration du deuxième temps, cela ne saurait venir de riches

échanges entre les deux enseignantes, leur collaboration s'étant limitée, comme on l'a indiqué précédemment, à un simple échange d'information au cours duquel il aura probablement été facile, pour Céline, de reconnaître les réponses de sa collègue qui étaient les plus précises.

#### **4.2.2.3.3 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Lorraine (2<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 82 rend compte de l'analyse qui a été faite des régulations de l'enseignement proposées par Lorraine et des régulations suggérées par la dyade par rapport aux deux textes des élèves de sa classe. Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration y ont été soulignés.

La discussion entre les deux enseignantes quant aux prochaines étapes d'apprentissage et aux régulations de l'enseignement pour les textes des élèves de la classe de Lorraine a donné lieu à peu de négociation. Les enseignantes ont procédé question par question en lisant les réponses qu'elles avaient préparées à tour de rôle, indiquant à chaque fois leur accord ou leur désaccord. Bien qu'elles aient généralement justifié leur position, l'échange n'a que rarement mené à la négociation ou à la coconstruction. Au bout du compte, Lorraine a choisi parmi les réponses des deux questionnaires celles qu'elle jugeait les plus pertinentes. Bien que Céline ait suggéré de nouvelles idées (p. ex. : l'ajout d'éléments visuels au texte), Lorraine a décidé de conserver ses réponses initiales. Céline a toutefois fait un commentaire qui a retenu l'attention de sa collègue, insistant pour que l'élève fasse les ajustements à son texte après l'enseignement correctif et la rétroaction.

*Oui, ça je n'y avais pas pensé. C'est bon parce que là, il y a une mise en application après; autrement, ils ne font qu'écouter et participer puis ils oublient... Je ne pense pas que j'irais aussi loin que de relire tous les textes après, c'est beaucoup trop, mais peut-être que je le ferais pour quelques-uns, comme les plus faibles probablement, pour voir qu'est-ce qu'ils sont capables de faire puis, comme tu dis, si ça a marché. Je suis curieuse de savoir.*

Du fait de cet ajout, la qualité de la rétroaction proposée par rapport à l'indicateur 4 s'est trouvée modifiée, la régulation de l'enseignement ayant inclus une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage avait progressé, mais autrement, les résultats de l'analyse demeurent inchangés.

Tableau 82. Analyse des régulations de Lorraine et de la dyade (2<sup>e</sup> temps)

	Régulations de Lorraine		Régulations de la dyade	
	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaines étapes d'apprentissage	Retravailler l'introduction et le titre pour capter l'attention du lecteur Améliorer la conclusion Développer les idées	Mieux planifier le texte	Retravailler l'introduction et le titre pour capter l'attention du lecteur Améliorer la conclusion Développer les idées	Mieux planifier le texte
Régulation de l'enseignement	Offrir une clinique sur les stratégies pour capter l'attention du lecteur et retravailler l'introduction et le titre d'un texte	Aider l'élève à planifier les idées principales de son texte	Offrir une clinique sur les stratégies pour capter l'attention du lecteur et retravailler l'introduction et le titre d'un texte. <u>Demander aux élèves de retravailler leur texte.</u>	Aider l'élève à planifier les idées principales de son texte. <u>Demander à l'élève de retravailler son texte.</u>
Analyse	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Oui 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Oui 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non
Indicateurs	<p>La régulation de l'enseignement :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li> <li>7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol>			

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

#### **4.2.2.3.4 Rétroactions conjointes : Classe de Lorraine (2<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 83 rend compte de l'analyse qui a été faite des rétroactions de Lorraine et présente celle qui a été faite des rétroactions de la dyade. Dans le tableau 84, certains éléments des rétroactions de Lorraine et de la dyade ont été dénombrés ce qui permet de les comparer.

Par suite de la collaboration, Lorraine n'a apporté presque aucun changement à sa rétroaction initiale. Les deux enseignantes ont emprunté le même processus pour décider des changements à apporter à la rétroaction que celui utilisé précédemment pour la régulation de l'enseignement. Lorraine a toutefois tenté de tenir compte d'un commentaire de Céline à l'égard du nombre de changements exigé de l'élève 1. Les deux enseignantes ont aussi brièvement discuté des commentaires qui pourraient être supprimés pour éviter une surcharge cognitive chez l'élève. Pour finir, l'argument de l'évaluation sommative prochaine était celui qui avait orienté leur décision. En effet, étant donné que l'élève n'aurait pas d'autres occasions de s'exercer à rédiger un autre article de fond, Lorraine avait insisté sur le fait qu'elle devait lui fournir toute l'information nécessaire pour qu'il puisse réussir. Pour finir, elle a décidé de retirer le commentaire obligeant l'élève à réviser les phrases qu'elle avait soulignées pour en améliorer la clarté. Comme le montre l'analyse, la qualité de la rétroaction conjointe demeure relativement inchangée par rapport à la qualité de la rétroaction individuelle.

#### **4.2.2.4 Conclusion**

Lorsque l'on compare les deux temps de participation à la recherche de Céline, on constate que les objectifs d'apprentissage sont devenus plus précis durant le deuxième temps. Par ailleurs et bien que l'usage de l'enseignement explicite ait satisfait à la plupart des indicateurs, il est difficile de constater d'autres changements dans la qualité des régulations de l'enseignement. En ce qui concerne la rétroaction, il est toutefois possible de constater une amélioration, notamment par la mention des forces de chaque texte, le plus grand degré de précision des commentaires et un lien plus étroit entre chaque faiblesse et la stratégie d'amélioration proposée.

La qualité des régulations de l'enseignement que Lorraine a initialement planifiées durant le premier et le deuxième temps de la recherche est quasi identique. On ne décèle

Tableau 83. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine et de la dyade (2<sup>e</sup> temps)

	Rétroactions de Céline				Rétroactions de la dyade			
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	J'aime beaucoup le sujet que tu as choisi	FoP	Le sujet que tu as choisi est très important	FoP	J'aime beaucoup le sujet que tu as choisi	FoP	Le sujet que tu as choisi est très important	FoP
	et tu racontes bien l'histoire.	FoP	et tu as bien commencé en posant une question.	FoP	et tu racontes bien l'histoire.	FoP	et tu as bien commencé en posant une question.	FoP
	Tes idées sont aussi bien organisées.	FoP	Je t'encourage à retravailler ton plan, car les idées principales de ton texte ne sont pas claires.	FaP SaP RM	Tes idées sont aussi bien organisées.	FoP	Je t'encourage à retravailler ton plan, car les idées principales de ton texte ne sont pas claires.	FaP SaP RM
	Ton titre et ton introduction ne captent toutefois pas l'attention du lecteur.	FaP			Ton titre et ton introduction ne captent toutefois pas l'attention du lecteur.	FaP		
	Je te recommande de retrouver tes notes sur les stratégies que tu peux utiliser	SaP RM			Je te recommande de retrouver tes notes sur les stratégies que tu peux utiliser	SaP RM		
	et de participer à la clinique à ce sujet, car c'est très important.	SaP	Quand tu auras fait cela, viens me voir et je pourrai t'aider à organiser tes idées pour l'introduction, le développement et la conclusion.	SaP	et de participer à la clinique à ce sujet, car c'est très important.	SaP	Quand tu auras fait cela, viens me voir et je pourrai t'aider à organiser tes idées pour l'introduction, le développement et la conclusion.	SaP
	Aussi, il faudrait que tu développes davantage les idées de ton texte. Pourquoi est-ce une innovation? Qu'est-ce que ça change? Pourquoi est-ce important qu'on connaisse ceci?	SaV			Aussi, il faudrait que tu développes davantage les idées de ton texte. Pourquoi est-ce une innovation? Qu'est-ce que ça change? Pourquoi est-ce important qu'on connaisse ceci?	SaV		
	Dans ta conclusion tu ne résumes pas les idées principales de ton développement	FaP			Dans ta conclusion tu ne résumes pas les idées principales de ton développement	FaP		
	et tu ne fais pas réfléchir ton lecteur.	FaP			et tu ne fais pas réfléchir ton lecteur.	FaP		
	Aussi, j'ai souligné quelques phrases qui ne sont pas très claires.	FaP						
Il faudrait que tu les améliores.	SaV							

Codes

Ar : autorégulation  
Cr : critique  
De : descriptifFa : faiblesse  
Fo : force  
La : langage accessible à l'élèveP : précis  
RM : ressource matérielle  
RH : ressource humaineSa : stratégie d'amélioration  
V : vague

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 84. Analyse des rétroactions de Lorraine et de la dyade (2<sup>e</sup> temps)

Rétroaction individuelle	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	
	n = 10		n = 16		
	5	5	14	2	
	50 %	50 %	88 %	12 %	
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
	n = 6		n = 6		
	4	2	4	2	
	67 %	33 %	67 %	33 %	
	Rétroaction conjointe	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
		n = 9		n = 15	
5		4	13	2	
56 %		44 %	87 %	13 %	
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration		Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
n = 5		n = 5			
3		2	4	1	
60 %		40 %	80 %	20 %	

effectivement aucun changement entre les deux temps. En ce qui concerne la rétroaction, bien qu'il ait été possible de constater certaines améliorations, il est peu probable que la collaboration qui a eu lieu durant le premier temps ait influé sur le changement. Il est plus probable que ce soit la discussion avec la chercheuse sur certains aspects des commentaires

que Lorraine avait rédigés depuis le début qui l'ait amenée à analyser sa rétroaction et à l'ajuster d'elle-même.

Comme durant le premier temps de la recherche, les très grands écarts dans la qualité des décisions d'évaluation des deux enseignantes ont réduit la possibilité d'interactions constructives lors de leur collaboration. Pour Céline, bien que la collaboration ait mené à plus de précision dans la rétroaction et à des régulations qui satisfaisaient davantage aux indicateurs de qualité, ainsi qu'à réduire le nombre d'interventions prévues on ne peut dire que c'est la richesse des échanges entre les deux enseignantes qui en a rehaussé la qualité. Pour Lorraine comme pour Céline, la collaboration a effectivement eu peu d'influence sur la qualité des décisions d'évaluation prises, tant au regard des régulations de l'enseignement que de la rétroaction.

### **4.2.3 Céline et Lorraine : Troisième temps de la recherche**

L'étude des décisions d'évaluation individuelles prises durant le troisième temps de la recherche débute avec l'analyse des décisions d'évaluation prises par Céline et se poursuit avec celles prises par sa collègue Lorraine. Vient ensuite l'analyse des décisions d'évaluation conjointes de la dyade.

#### **4.2.3.1 Céline : Parcours individuel (3<sup>e</sup> temps)**

Céline a pris part au troisième temps de la recherche à la mi-mai 2014. En avril, elle avait entamé une unité d'apprentissage sur le récit d'intrigue policière et administré une tâche d'évaluation sommative par rapport à ce genre de texte à la fin du mois. Les deux textes d'élèves qu'elle a soumis à sa collègue aux fins de la recherche provenaient de cette évaluation sommative. Comme cela avait été le cas à la fin du premier temps, elle avait reçu pour consigne à la fin de la seconde période d'utiliser le cahier d'activités avec ses élèves. Durant l'entretien individuel rétrospectif qu'elle a ensuite eu avec cette dernière, elles ont abordé les thèmes suivants :

- l'usage du cahier d'activités avec les élèves;
- les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignante pour soutenir l'apprentissage par rapport au récit d'intrigue policière;
- la tâche d'écriture ayant permis d'obtenir les textes des élèves aux fins de la recherche;
- les jugements et les décisions d'évaluation de l'enseignante par rapport aux deux textes d'écriture qu'elle avait sélectionnés parmi les textes de ses élèves.

##### **4.2.3.1.1 Céline : Suivi au traitement (3<sup>e</sup> temps)**

À la fin du deuxième temps de la recherche, Céline devait effectuer avec ses élèves les neuf activités du cahier. Celles-ci visaient à lui donner l'occasion de mieux comprendre les pratiques pédagogiques préconisées dans la politique provinciale en matière d'évaluation (MÉO, 2010) et d'en faire l'expérience avec ses élèves. Durant l'entretien individuel qu'elle a eu avec la chercheuse, elle a eu l'occasion de s'exprimer par rapport :

- aux forces et aux défis que présentait l'usage du cahier d'activités avec les élèves;
- à sa représentation des pratiques pédagogiques préconisées dans la politique après l'expérimentation du cahier d'activités en salle de classe;
- à ses observations des élèves pendant les activités et aux résultats obtenus.

Alors que Céline était heureuse de recevoir une planification déjà toute faite qu'elle n'avait qu'à suivre étape par étape, elle a toutefois remarqué que, pour ses élèves, l'expérience des

cahiers était beaucoup moins positive. Par ailleurs, lors des activités en dyade, bien qu'il ait été recommandé dans le guide de former des dyades fonctionnelles selon sa connaissance des élèves, Céline les a plutôt regroupés de façon aléatoire, ce qui a possiblement créé quelques incidents fâcheux au sein de certaines dyades, dû à l'écart entre le niveau de performance des élèves. Enfin, notons que face à l'exercice consistant pour les élèves à améliorer leur texte en se servant de la rétroaction d'un pair, Céline a rencontré beaucoup de résistance de leur part.

*Bien, pour moi, c'était fantastique, tout était fait, tout était planifié, puis c'était bien fait... Je n'aimais pas beaucoup le fait qu'ils devaient lire le texte de l'autre surtout comme les niveaux 1 et 2, parce que je les entendais se moquer des fois comme les forts, mais ce n'était pas trop mal... Les élèves, eux, ils ont moins aimé. Comme la partie pour améliorer leur résumé, c'était difficile pour eux. Ils ne voulaient pas le faire. C'est toujours comme ça... Je les ai forcés à le faire, mais je n'ai pas eu le temps de regarder les cahiers, alors je ne sais pas s'ils l'ont bien fait... La rétroaction de leur ami, c'était quand même d'un certain intérêt pour eux, mais de là à améliorer leur résumé, ça, c'est autre chose.*

Comme Céline n'avait pas eu le temps d'examiner le travail des élèves par la suite, il lui a été impossible de tirer des conclusions quant à l'incidence des activités sur leur apprentissage. Elle a fait remarquer que s'il est vrai qu'elle saisissait mieux à présent le sens des pratiques pédagogiques préconisées dans la politique provinciale en matière d'évaluation, elle remettait toujours en question, l'incidence de certaines activités sur l'apprentissage.

*Je vais probablement le (cahier d'activités) réutiliser l'an prochain si je donne encore le cours de français en 7<sup>e</sup>. C'est une bonne façon de commencer l'année. Là cette année j'ai fait le paragraphe, mais le résumé, ça ferait pareil... Mais de là à faire les critères avec eux à chaque fois, je ne pense pas qu'on ait le temps... Puis honnêtement, je ne sais pas ce que ça leur donne de plus là, de faire tout ça... Mais là je vais faire les copies types avec les critères, ça j'ai trouvé vraiment bien. Comme ça, ils connaissent vraiment mes attentes dès le départ...*

#### **4.2.3.1.2 Céline : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (3<sup>e</sup> temps)**

En avril, Céline avait commencé une unité d'apprentissage sur le récit d'intrigue policière. Son intention était de finir l'année scolaire avec des genres de textes que les élèves apprécieraient davantage, dont l'énigme policière et le calligramme. Elle a expliqué qu'elle a généralement suivi le même déroulement pour enseigner ce genre de texte celui qu'elle utilisait habituellement pour tous genres de texte, notamment :

- une mise en situation pour susciter l'intérêt des élèves relativement à l'intrigue policière;
- la lecture de plusieurs récits d'intrigue policière en grand groupe pour identifier les caractéristiques et la structure;
- une série d'activités pour réviser certaines notions grammaticales et aider à enrichir le vocabulaire;
- l'administration et la notation de la tâche d'évaluation sommative;
- la présentation de deux textes élaborés par des élèves de la classe pour en faire ressortir les forces et les faiblesses;
- l'ajustement du texte par l'élève en se servant de la rétroaction de l'enseignante.

Voici ce qu'elle a indiqué quant à sa façon de procéder :

*J'ai commencé avec une activité genre « Meurtre et mystère ». Il y avait des élèves qui avaient un rôle, mais les autres pouvaient les aider aussi... Ensuite, j'ai fait les caractéristiques et la structure de l'énigme policière. Donc on en a lu beaucoup, puis les élèves devaient identifier les parties, la structure du texte, le suspense. Ils devaient trouver une nouvelle fin ou faire le schéma de la structure narrative, trouver les mots importants qui étaient en lien avec l'énigme policière. On a beaucoup travaillé le vocabulaire de l'énigme policière, donc crime, indices, suspect, témoin, fausses pistes. On a fait des jeux, des mots-cachés, des mots mêlés, pour bâtir le vocabulaire.*

Céline a fait remarquer que, depuis le premier temps de la recherche, elle avait intégré certains changements à sa pratique pédagogique pour aider les élèves à progresser en écriture, notamment la révision du texte en se servant de la rétroaction de l'enseignante. Bien que la rétroaction ait eu lieu par suite de l'évaluation sommative, elle a expliqué qu'elle obligeait à présent tous les élèves à s'en servir pour améliorer leur texte en leur promettant de rehausser leur note si les changements qu'ils apportaient le justifiaient. Elle a souligné qu'elle s'était également servie des critères d'évaluation pour amener les élèves à s'autoévaluer et pour soutenir la présentation des textes de niveaux 3 et 4 après l'évaluation sommative.

L'énoncé de la tâche d'écriture que Céline a utilisée avait été fourni par le conseil scolaire, et l'enseignante lui a ajouté un outil d'autoévaluation. Il s'accompagnait par ailleurs d'une feuille de consignes dans laquelle on décrivait le genre de texte à produire et on rappelait les attentes du curriculum. S'ajoutait à cette feuille trois outils pour soutenir le processus d'écriture dont :

1. une fiche de pré écriture répartie en trois sections pour aider l'élève à faire le remue-méninge et la planification du récit au moyen de la structure narrative;
2. une fiche de révision et de correction répartie en deux sections qui fournissait à l'élève huit items pour l'aider à réviser son texte (p. ex. : respect des caractéristiques de

- l'énigme policière, usage de marqueurs de relation) et cinq items pour l'aider à corriger les conventions linguistiques (p. ex. : ponctuation, orthographe, accords);
3. une grille d'autoévaluation comprenant les dix critères d'évaluation de la tâche axés sur les caractéristiques du texte et sur la réalisation des étapes du processus d'écriture.

L'outil d'autoévaluation que Céline a ajouté à l'énoncé de la tâche d'écriture ressemblait à la grille d'autoévaluation du cahier d'activités. Elle y avait inséré les critères d'évaluation qu'elle avait élaborés (Tableau 85) et l'élève devait indiquer pour chacun d'eux s'il s'agissait selon lui d'une force ou d'une faiblesse de son texte. Il devait aussi attribuer une cote globale de 1 à 4 à son travail en prenant soin d'indiquer ce qu'il pouvait faire pour l'améliorer. Céline n'a toutefois pas intégré d'activités par rapport à la rétroaction par les pairs, sous prétexte qu'il s'agissait d'une évaluation sommative pour laquelle les élèves devaient fonctionner de façon autonome. Par ailleurs, par manque de temps, elle n'a pas non plus intégré d'activités par rapport à la coconstruction des critères d'évaluation et à l'analyse de copies types.

Tableau 85. Critères d'évaluation associés à la tâche d'écriture (3<sup>e</sup> temps)

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. J'ai inclus tous les éléments importants d'une énigme policière : l'élément déclencheur ou le crime, les personnages, l'enquête, les fausses pistes, la solution, le suspense.</li> <li>2. J'ai écrit mon texte en suivant un ordre logique et en démontrant une compréhension de la structure du texte.</li> <li>3. J'ai fait un remue-méninge qui contient un grand nombre d'idées.</li> <li>4. J'ai complété le schéma narratif.</li> <li>5. J'ai inclus des éléments qui gardent le lecteur en suspense jusqu'à la résolution de mon histoire.</li> <li>6. J'ai inclus des dialogues entre les personnages.</li> <li>7. J'ai décrit les personnages et les lieux afin de donner une image claire au lecteur.</li> <li>8. J'ai laissé des traces de ma correction.</li> <li>9. J'ai utilisé les outils à ma disposition pour corriger mon texte.</li> <li>10. J'ai suivi mon plan.</li> </ol>
--

#### **4.2.3.1.3 Planification individuelle de la régulation de l'enseignement : Classe de Céline (3<sup>e</sup> temps)**

L'annexe 23 reprend l'ensemble des réponses que Céline a fournies dans le questionnaire relatif à chacun des deux textes d'élèves qu'elle a choisis. Comme indiqué dans le tableau 86, Céline avait prévu trois étapes d'apprentissage pour aider l'élève 1 à progresser et deux pour l'élève 2. En ce qui concerne les régulations de l'enseignement, elle n'a planifié qu'une seule intervention pour les deux élèves, l'enseignement, elle n'a planifié qu'une

Tableau 86. Analyse des régulations de Céline (3<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	- apprendre à utiliser davantage la rétroaction qui lui est remise; - écrire de courts paragraphes sur des sujets donnés en y incluant beaucoup de détails afin de s'habituer à les inclure dans les textes qui les requièrent; - s'assurer de comprendre comment et d'utiliser Antidote et les autres « correcteurs » à sa disposition.	Cette élève doit absolument apprendre à utiliser la rétroaction à son avantage. Écriture de petits paragraphes très descriptifs.
Régulation de l'enseignement	Rencontre 1 à 1 pour réviser la rétroaction et montrer comment l'utiliser afin d'améliorer son travail.	
Analyse	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oui</li> <li>2. Non</li> <li>3. Non</li> <li>4. Oui</li> <li>5. Non</li> <li>6. Non</li> <li>7. a) Non b) Oui c) Non</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Oui</li> <li>2. Non</li> <li>3. Non</li> <li>4. Oui</li> <li>5. Non</li> <li>6. Oui</li> <li>7. a) Non b) Oui c) Non</li> </ol>
<p>Indicateurs – La régulation de l'enseignement :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li> <li>7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol>		

seule intervention pour les deux élèves, intervention visant à soutenir leur compétence à utiliser la rétroaction pour ajuster le texte. En effet, elle avait prévu, a-t-elle expliqué, de rencontrer chaque élève individuellement lors de la période de rattrapage afin de lui expliquer la rétroaction qu'elle avait préparée pour lui en lui posant des questions pour

s'assurer qu'il saisissait bien le sens des commentaires et comprenait précisément ce qu'il devait faire pour ajuster son texte. L'élève devait ensuite poursuivre le travail seul, chez lui, et le remettre le lendemain. C'est à ce moment-là que Céline prévoyait ajuster la note si les changements que l'élève avait apportés le justifiaient. L'analyse de la qualité des régulations de l'enseignement s'est effectuée au moyen des sept indicateurs qui se trouvent au bas du tableau 86.

Pour l'élève 1, alors que l'objectif de l'intervention est clair (Ind.1), la régulation ne représente pas une nouvelle intervention (Ind. 2) puisque, comme l'enseignante l'a souligné, elle l'avait déjà rencontré pour lui expliquer chacun des commentaires de la rétroaction. Elle comptait procéder de la même façon une seconde fois, mais à partir d'une nouvelle rétroaction. Par ailleurs, bien que l'enseignante ait accompagné l'élève dans la lecture du commentaire, celui-ci devait poursuivre le travail seul à la maison et se retrouvait donc sans soutien en cas de difficulté (Ind. 3). Il aurait par exemple été possible, pour l'enseignante, de voir ensemble des élèves qui avaient des besoins d'apprentissage similaires pendant le cours afin qu'ils puissent se soutenir mutuellement pendant la révision de leurs textes. Par rapport à la faisabilité de l'intervention (Ind. 5), elle n'avait pas envisagé pouvoir rencontrer les élèves individuellement pendant le cours et avait planifié le faire à l'extérieur des heures du cours, pendant la période de rattrapage. Par ailleurs, elle doutait beaucoup de la capacité de l'élève à ajuster son texte après leur rencontre. Elle a mentionné que l'élève manifestait très peu d'intérêt à améliorer sa compétence à écrire en français et a souligné qu'à moins d'être à côté de lui pour le surveiller et l'aider pendant qu'il ajustait son texte, elle n'avait pas beaucoup d'espoir que le texte soit amélioré. Bien que la régulation ait été planifiée pour effectivement habiliter l'élève à devenir plus autonome en l'amenant à mieux comprendre la façon de lire et d'utiliser une rétroaction pour améliorer son texte (Ind. 7b), il était très peu probable que cela se produise dans les conditions présentes. Notons toutefois que l'enseignante avait prévu de vérifier le travail de l'élève pour ajuster la note au besoin et confirmer ses doutes (Ind. 4).

Pour l'élève 2, la qualité de la régulation ne diffère que par le fait que l'intervention s'alignait davantage sur les capacités de l'élève (Ind. 6). L'enseignante croyait qu'il serait capable de tirer avantage de la rencontre et prévoyait assurer les suivis dans le but de rehausser sa note. Elle a précisé qu'il s'agissait d'un élève autonome dont le rendement en

écriture se rapprochait de la norme provinciale. Céline était persuadée que la possibilité d'obtenir un niveau 3 créerait chez l'élève les conditions qui la pousseraient à mettre l'effort nécessaire pour ajuster son texte.

#### **4.2.3.1.4 Céline : Rétroactions individuelles (3<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 87 rend compte de toutes les rétroactions que Céline a rédigées pour chaque élève et des codes qui ont été attribués aux commentaires. Dans le tableau 88, certains éléments des rétroactions de Céline ont été dénombrés ce qui permet de cibler la qualité des commentaires. Comme Céline a rédigé deux rétroactions pour chaque élève, celles-ci seront analysées ensemble.

L'analyse des rétroactions de Céline (Tableau 88) indique qu'il reste certaines ambiguïtés dans les commentaires fournis aux élèves, ce qui les a peut-être empêchés de bien comprendre ce qu'ils devaient faire pour ajuster leur texte. En effet, près de la moitié des commentaires fournis aux deux élèves demeurent vagues (10 de 21 commentaires), plusieurs des stratégies d'amélioration qu'elle leur a suggérées pour ajuster leur texte étant peu précises (5 sur 11 des stratégies d'amélioration). Notons également que la première rétroaction destinée à l'élève 1 traite de 5 faiblesses, ce qui a peut-être constitué une surcharge cognitive inutile par rapport aux capacités de cet élève et l'a amené à croire qu'il était incapable d'améliorer son texte par lui-même. Par contre, pour l'élève 2, s'il est vrai qu'elle n'a pas ajusté son texte à partir de la rétroaction, il n'en demeure pas moins qu'on n'y traite que de deux faiblesses, ce qui est beaucoup plus abordable et porte à croire qu'elle n'a peut-être pas compris comment ajuster son texte. Il est toutefois important de constater que la plupart des faiblesses était accompagnée d'une stratégie d'amélioration ce qui représente une amélioration par rapport au premier temps de la recherche.

Toutefois, si on compare l'analyse qui a été faite des rétroactions de Céline au cours du premier temps par rapport à celle du troisième temps, on y voit certaines améliorations. Au troisième temps, Céline mentionne les forces du texte dans ses commentaires, ce qu'elle n'avait pas fait au premier. Bien que la précision des commentaires en général n'ait pas beaucoup changé, on peut remarquer plus de précision dans les stratégies d'amélioration proposées aux élèves au troisième temps (45 %) par rapport au premier (17 %). Enfin, on peut remarquer un bien meilleur alignement entre chaque faiblesse mentionnée et la

Tableau 87. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline (3<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
1 <sup>re</sup> rétroaction	Je t'invite à ajouter des étapes à ton enquête. Ceci augmenterait le suspense de ton histoire.	SaV	J'aime beaucoup ton histoire	Cr Po
			elle inclut tous les éléments requis.	FoV
	Tu pourrais aussi ajouter une fausse piste pour rendre ton histoire plus palpitante.	SaP	Ta compréhension de la structure du texte est excellente.	FoP Cr Po
	Ton texte contient les éléments du schéma narratif	FoP	Je t'invite à ajouter des détails sur les personnages et les lieux.	SaV
	mais l'histoire se résout vite.	FaV		
	Ajoute quelques péripéties avec des indices afin de garder le lecteur intéressé.	SaV	Utilise Antidote pour corriger les erreurs.	SaP RM
	Si tu inclus plus d'idées dans ton remue-méninge, tu auras facilement plus de détails.	SaV		
	Attention aux accords S-V	FaP		
	et aux anglicismes.	FaV		
Utilise Antidote pour corriger ton texte.	SaP RM			
2 <sup>e</sup> rétroaction	J'ai aimé ton énigme policière.	Cr Po	Ton premier texte était un excellent début.	Cr Po FoV
	Tu y as inclus plusieurs des éléments de la structure de l'énigme policière	FoV		
	cependant il aurait été encore mieux si tu y avais inclus plus de petits détails	SaV	Tu as reçu de la rétroaction, mais je remarque très peu de changements dans ton texte.	FaP
	et du suspense qui auraient pu mieux impliquer ton lecteur et le garder en haleine.	SaV		
	Tu as reçu plusieurs suggestions d'amélioration à ce sujet. Dans ton 2 <sup>e</sup> texte, je n'ai pas remarqué qu'elles avaient été toutes implémentées.	FaP		
	La prochaine fois, assure-toi de me poser des questions si tu ne comprends pas la rétroaction fournie.	SaP RHE	J'aimerais discuter de ceci avec toi afin que tu puisses utiliser les commentaires à ton avantage la prochaine fois et recevoir encore une meilleure note.	SaP RHE
Codes	Ar : autorégulation Cr : critique Fo : force Fa : faiblesse		P : précis Né : négatif Po : positif RM : ressource matérielle RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Tableau 88. Analyse des rétroactions de Céline (3<sup>e</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 10		n = 21	
5	5	10	11
50 %	50 %	48 %	52 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 12		n = 11	
11	1	5	6
92 %	8 %	45 %	55 %

suggestion d'une stratégie d'amélioration, notamment de 29 % au premier temps à 92 % au troisième.

#### 4.2.3.2 Lorraine : Parcours individuel (3<sup>e</sup> temps)

Avant d'examiner les décisions d'évaluation auxquelles les deux enseignantes sont arrivées ensemble, il est important de décrire les décisions d'évaluation prises par Lorraine pour soutenir l'apprentissage de ses élèves afin de fournir un contexte aux échanges qui ont eu lieu entre elles lors de leur collaboration.

Lorraine a pris part au troisième temps de la recherche à la mi-mai 2014. Au mois d'avril, elle avait entamé une unité d'apprentissage sur le récit de science-fiction et avait depuis assigné à ses élèves une tâche d'écriture pour soutenir leur apprentissage de ce genre de texte. Les textes que Lorraine a soumis à sa collègue aux fins de la recherche étaient ceux de cette tâche d'écriture. Comme à sa collègue Céline, il lui avait été demandé à la fin deuxième temps de se servir du cahier d'activités avec ses élèves. Lors de l'entretien individuel rétrospectif qu'elle a eu avec la chercheuse, elles ont abordé les mêmes thèmes que ceux abordés avec Céline, à savoir :

- l'usage du cahier d'activités avec les élèves;
- les stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignante pour soutenir l'apprentissage par rapport au récit de science-fiction;

- la tâche d'écriture ayant permis d'obtenir les textes des élèves aux fins de la recherche;
- les jugements et les décisions d'évaluation de l'enseignante par rapport aux deux textes d'écriture qu'elle avait sélectionnés parmi les textes de ses élèves.

#### **4.2.3.2.1 Lorraine : Suivi au traitement (3<sup>e</sup> temps)**

Comme indiqué ci-dessus, à la fin du deuxième temps, il avait été demandé à Lorraine d'effectuer avec ses élèves les neuf activités du cahier. Celles-ci devaient lui donner l'occasion de mieux comprendre les pratiques pédagogiques préconisées dans la politique provinciale en matière d'évaluation (MÉO, 2010) et d'en faire l'expérience avec les élèves. Durant l'entretien individuel rétrospectif qu'elle a ensuite eu avec la chercheure, elle a pu s'exprimer par rapport :

- aux forces et aux défis que présentait l'usage du cahier d'activités avec les élèves;
- à sa représentation des pratiques pédagogiques préconisées dans la politique après l'expérimentation du cahier d'activités en salle de classe;
- à ses observations des élèves pendant les activités et aux résultats obtenus.

Lorraine a eu une expérience positive de l'utilisation du cahier d'activités avec ses élèves. Elle avait observé que ses élèves étaient motivés et elle avait été étonnée par leur participation active et leur intérêt à rédiger une rétroaction pertinente pour leur camarade de classe. Selon elle, ils ont toutefois eu beaucoup de difficulté à trouver des stratégies d'amélioration pour chaque faiblesse comme le recommandait le guide, mais elle s'y était attendue puisqu'elle éprouvait elle-même de la difficulté à en trouver. Elle avait tenté tant bien que mal de les soutenir dans leur réflexion, comme le révèlent ses propos :

*Ça a super bien été. Ils ont vraiment bien participé, j'avais peur parce qu'on est à la fin de l'année, puis c'est formatif, mais c'était super... Ils ont vraiment aimé se donner des rétroactions. Ils ont compris comment, puis c'était bien ce qu'ils écrivaient. Il y en a même qui donnait un niveau de rendement à la fin. Ils étaient capables d'être critiques, ça m'a surprise. Ils ont eu plus de difficulté à trouver des stratégies d'amélioration, alors je les ai aidés un peu... J'avais planifié les dyades de niveau équivalent, puis quand c'était des niveaux différents, c'était proche et je savais qu'il n'y aurait pas un manque de respect entre les deux... Quand on est arrivé à la fin et qu'il fallait qu'ils révisent leur résumé avec la rétroaction, ça, cette étape-là, ils l'ont trouvée pénible. Mais je leur ai dit que c'était ça écrire.*

Lorraine a mentionné qu'elle était heureuse d'avoir eu l'occasion de vivre la coconstruction de critères avec les élèves puisqu'elle n'avait pas encore pris le temps de le faire d'elle-même. Bien qu'elle ait intégré à l'unité d'apprentissage sur le récit de science-fiction une

activité d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs, elle était déçue de ne pas avoir fait participer les élèves à l'élaboration des critères d'évaluation. Elle avait bien eu l'intention de le faire, mais l'activité n'a jamais eu lieu. Elle a effectivement remarqué que les élèves avaient eu plus de difficulté à s'autoévaluer et à se donner de la rétroaction à partir des critères d'évaluation qu'elle avait élaborés pour le récit de science-fiction que pour le résumé dans le cahier d'activités. N'étant pas satisfaite de la qualité de ses critères d'évaluation, elle se disait que c'était probablement la raison pour laquelle l'activité n'avait pas connu le même succès avec le récit de science-fiction qu'il avait eu avec le résumé. Elle a mentionné qu'elle aimerait d'ailleurs obtenir de l'aide à cet égard, préférablement d'un enseignant qui a des connaissances approfondies de l'enseignement du français et de l'élaboration de critères d'évaluation.

#### **4.2.3.2 Lorraine : Stratégies d'enseignement et tâche d'écriture (3<sup>e</sup> temps)**

Au début du mois d'avril, Lorraine avait entamé une unité d'apprentissage sur le récit de science-fiction. Elle avait débuté avec la lecture d'un roman de ce genre et l'enseignante a souligné qu'elle s'était concentrée davantage sur la lecture que sur l'écriture. Elle avait sélectionné cinq romans de différents niveaux de difficulté qu'elle avait assignés à des équipes d'élèves. Les élèves lisaient le roman à leur propre rythme et réalisaient les activités seuls ou en dyades. Pendant leur lecture, ils devaient, par exemple, repérer les caractéristiques du genre de texte à l'étude et en tracer le schéma narratif, décrire le personnage principal et les lieux. Lorraine avait intégré à la lecture du roman l'enseignement de certaines figures de style, l'usage du passé composé et de l'imparfait ainsi que les différents types de phrases. Les élèves avaient également appliqué ces notions en faisant des exercices associés au roman (p. ex. : repérer des figures de style). Lorraine leur a assigné la tâche d'écriture une fois qu'ils avaient pour la plupart d'entre eux terminé la lecture du roman. Elle avait prévu de mettre six outils à leur disposition pour la tâche d'écriture :

- une feuille de route qui explicitait les consignes de la tâche;
- un tableau pour soutenir le remue-méninge et la planification du récit;
- une fiche de lecture pour rappeler les caractéristiques du genre de texte;
- un tableau de révision et de correction;
- trois grilles d'évaluation identiques dont l'une pour l'autoévaluation, l'autre pour la rétroaction par l'enseignante et la dernière pour la rétroaction par un pair.

La feuille de route visait à guider le travail de l'élève à toutes les étapes du processus d'écriture en lui rappelant d'utiliser les outils à sa disposition, entre autres, la grille d'autoévaluation où étaient énumérés les critères d'évaluation. Pour soutenir l'étape de pré écriture, l'enseignante avait sélectionné un tableau tiré du manuel pédagogique servant de guide pour le remue-méninge d'idées et la planification du schéma narratif. Pour soutenir la révision et la correction du texte, elle avait sélectionné un tableau, également tiré du manuel pédagogique, qui comprenait quinze énoncés (p. ex. : J'ai divisé mon texte en paragraphes). L'élève devait indiquer par un crochet s'il avait tenu compte de chacun d'eux dans la révision de son texte et justifier son choix. Quant aux grilles d'évaluation, elles ressemblaient à celles du cahier d'activités. L'élève, l'enseignante et le collègue de classe devaient indiquer pour chacun des critères d'évaluation s'il s'agissait d'une force ou d'un défi. Le collègue de classe ainsi que l'enseignante rédigeaient pour leur part une rétroaction pour expliquer leur jugement et suggérer des stratégies pour améliorer le texte. Les critères d'évaluation de la tâche d'écriture se retrouvent dans le tableau 89.

Tableau 89. Critères d'évaluation associés à la tâche d'écriture (3<sup>e</sup> temps)

<ol style="list-style-type: none"><li>1. J'ai rédigé un court texte qui fait des liens entre mon récit et les caractéristiques reliées à la science-fiction.</li><li>2. J'ai utilisé différents types de phrases dans mon texte.</li><li>3. J'ai utilisé différentes figures de style dans mon texte.</li><li>4. J'ai capté l'attention du lecteur dès le début de mon récit.</li><li>5. J'ai rédigé un plan.</li><li>6. J'ai autoévalué mon récit.</li><li>7. J'ai respecté les caractéristiques et le schéma narratif du récit de science-fiction.</li></ol>
--

Lors de l'administration de la tâche d'écriture, Lorraine avait présenté aux élèves les divers outils à utiliser, à l'inclusion des critères d'évaluation. Pendant que les élèves écrivaient, elle avait circulé dans la classe pour lire les textes des élèves : soit qu'elle était intervenue directement auprès de l'élève pour l'aider à ajuster un élément de son texte, soit qu'elle avait interrompu le travail pour offrir aux élèves l'option de recevoir de l'aide par rapport à un des aspects du récit de science-fiction. Une fois qu'ils ont eu terminé, elle a récupéré les textes pour fournir aux élèves une rétroaction et vérifier s'ils avaient été capables d'ajuster leur texte au moyen des suggestions qu'elle leur avait faites pendant le processus rédactionnel. Lorraine leur a remis la rétroaction quelques jours plus tard, leur indiquant

qu'ils devaient apporter les changements qu'elle avait indiqués à leur texte. Les élèves pouvaient s'ils le voulaient apporter les changements suggérés par leur camarade de classe à leur texte. Tous les élèves lui avaient remis un texte révisé, mais Lorraine n'avait vérifié que les textes des élèves les plus faibles pour savoir s'ils avaient compris la rétroaction et si l'apprentissage avait progressé.

#### **4.2.3.2.3 Planification individuelle de la régulation de l'enseignement : Classe de Lorraine (3<sup>e</sup> temps)**

L'annexe 24 donne les réponses initiales que Lorraine a fournies dans le questionnaire relatif à chacun des deux textes d'élèves qu'elle a choisis durant le troisième temps de la recherche. Les prochaines étapes d'apprentissage et les régulations de l'enseignement qu'elle a prévues pour ses deux élèves ont été reproduites dans le tableau 90. L'analyse de la qualité de la régulation de l'enseignement s'est effectuée au moyen des sept indicateurs qui se trouvent au bas du tableau 90.

Lors de l'entretien individuel rétrospectif, Lorraine a expliqué que le texte de l'élève 1 ne suivait pas le schéma narratif selon lequel l'élément perturbateur représente le problème qui est éventuellement résolu à la fin. Pour intervenir auprès de l'élève, elle avait prévu de retravailler avec lui sur le tableau de planification en se servant d'un outil simplifié. Elle se doutait qu'il avait eu de la difficulté à en comprendre les éléments. Plutôt que de lui demander d'ajuster son texte après avoir parlé avec lui, ce qui pourrait représenter pour lui un travail important, elle prévoyait lui remettre le tableau de planification qu'il compléterait avec elle et il s'en servirait pour l'évaluation sommative. D'après l'analyse de la qualité de cette régulation, on peut voir que celle-ci répond à plusieurs des indicateurs prévus à cet effet, mais qu'elle ne comprend aucune forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progressait (Ind. 4) et ne vise pas à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation, à devenir plus autonome ou à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (Ind. 7a, b et c).

Pour l'élève 2 et d'autres élèves de la classe, Lorraine avait planifié les inviter à travailler en petit groupe à l'usage du passé composé et de l'imparfait. Lorraine avait prévu se servir du texte d'un élève pour les amener à mieux comprendre la façon de procéder pour ensuite leur demander d'ajuster leur texte par eux-mêmes en conséquence. Elle avait prévu

Tableau 90. Analyse des régulations de Lorraine (3<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1		Texte de l'élève 2	
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage	Corriger les erreurs Ajouter un court dialogue au début pour capter l'attention du lecteur Faire un schéma narratif plus simple Corriger les dialogues		Corriger les erreurs d'orthographe et d'accord qui restent Corriger les dialogues Aider avec la concordance des temps, passé composé et imparfait	
Régulation de l'enseignement	a. Retravailler le schéma narratif de son récit avec lui avec un modèle simplifié		a. Faire une clinique sur la concordance des temps avec le passé composé et l'imparfait	
	b. Faire réviser le texte par un autre élève pour les erreurs, les différents types de phrases, le dialogue et les figures de style			
Analyse	1a.	1b./2b.	2a.	
	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHé) 4. Oui 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Oui 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	
Indicateurs – La régulation de l'enseignement :				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li> <li>7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol>				

recupérer les textes ajustés pour vérifier si l'apprentissage avait progressé. Selon l'analyse, cette régulation répond à plusieurs des indicateurs prévus à cet effet, mais elle n'offre pas

un soutien à l'élève dans son travail (Ind. 3). L'enseignante aurait en effet pu jumeler en dyades les élèves qui avaient travaillé avec elle en petit groupe et les amener à se soutenir mutuellement pour réviser leurs textes plutôt que de les faire travailler individuellement. Cette régulation ne vise pas non plus à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation, à devenir plus autonome ou à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (Ind. 7a, b et c).

Enfin, Lorraine avait également prévu mettre en place une activité de révision par les pairs en vue de soutenir la correction des erreurs au moyen d'Antidote, l'usage de différents types de phrases, le respect des conventions du dialogue direct et l'insertion de figures de style dans le texte. Bien que Lorraine n'ait pas prévu relire tous les textes suite à l'intervention, elle prévoyait le faire pour les élèves les plus faibles. Comme le montre l'analyse, cette régulation répond bien à la plupart des indicateurs prévus à cet effet, sauf qu'elle ne vise pas à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation ou à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (Ind. 7a et c).

#### **4.2.3.2.4 Lorraine : Rétroactions individuelles (3<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 91 rend compte de la rétroaction que Lorraine a élaborée au départ pour ses deux élèves et donne les codes qui ont été attribués. Dans le tableau 92, certains éléments des rétroactions de Lorraine ont été dénombrés ce qui permet de cibler la qualité des commentaires.

Lors de son entretien individuel avec la chercheuse, Lorraine a indiqué qu'elle avait suivi les directives du cahier d'activités pour élaborer la rétroaction. Le codage permet en effet de remarquer que les commentaires de cette rétroaction sont tous précis, qu'elle mentionne un nombre limité de faiblesses, notamment deux pour chaque élève et que chaque faiblesse est associée à une stratégie d'amélioration. Chaque stratégie d'amélioration est également jumelée à une ressource matérielle, ce qui n'était pas mentionné dans le cahier d'activités. Si on compare l'analyse qui a été faite des rétroactions de Lorraine au cours du premier temps par rapport à celle du troisième temps, on y voit une nette amélioration aussi bien quant à la précision des commentaires (de 68 % au premier temps à 100 % au troisième), incluant la précision des stratégies d'amélioration (de 60 % au premier temps à 100 % au troisième) ainsi quant à l'alignement entre chaque faiblesse mentionnée et la suggestion d'une stratégie d'amélioration (de 75 % au premier temps à 100 % au troisième). Il est peu

probable toutefois que ce soit la collaboration qui ait soutenu ce changement, mais plutôt l'usage du cahier d'activités.

Tableau 91. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine (3<sup>e</sup> temps)

	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Ton texte est bien divisé en paragraphes	FoP	Tu as fait une bonne planification de ton texte	FoP
	et j'ai remarqué que tu as utilisé différents types de phrases.	FoP	et tu as respecté les caractéristiques du récit de science-fiction.	FoP
	Il y a encore beaucoup d'erreurs d'orthographe et d'accord	FaP	Il reste quelques erreurs d'orthographe et de grammaire dans ton texte.	FaP
	que tu aurais dû corriger avec Antidote. Assure-toi de le faire.	SaP RM	T'es-tu servi d'Antidote?	SaP RM
	Je remarque aussi que tu as placé le dialogue entre parenthèses.	FaP	Je remarque que tu as placé le dialogue dans le paragraphe.	FaP
	Utilise l'affiche au tableau pour t'assurer de mettre des tirets et des guillemets aux bonnes places.	SaP RM	Il faut le mettre en retrait. Utilise l'affiche au tableau pour t'assurer de mettre des tirets et des guillemets aux bonnes places.	SaP RM
Légende	Cr : critique Fo : force Fa : faiblesse P : précis Po : positif		RM : ressource matérielle RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague	

Tableau 92. Analyse des rétroactions de Lorraine (3<sup>e</sup> temps)

Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
n = 8		n = 12	
4	4	12	0
50 %	50 %	100 %	0 %
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse sans stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues
n = 4		n = 4	
4	0	4	0
100 %	0 %	100 %	0 %

#### 4.2.3.3 Céline et Lorraine en collaboration (3<sup>e</sup> temps)

Le lendemain des entretiens individuels rétrospectifs, Céline et Lorraine ont participé à une séance de collaboration durant laquelle elles devaient arriver à un consensus sur la réponse à donner aux six questions du questionnaire portant sur chacun des quatre textes d'élèves et prendre en note leurs réponses communes à mesure que progressait la discussion. Le surlendemain, elles ont explicité lors d'un entretien en dyade les décisions d'évaluation auxquelles elles étaient arrivées conjointement. L'analyse qui suit s'appuie sur les données obtenues lors de la collaboration et de l'entretien en dyade.

Le tableau 93 donne une vue d'ensemble des échanges qui ont eu lieu entre les deux enseignantes lors de la séance de collaboration. Il a été élaboré à partir du traitement des codes attribués à leurs énoncés pendant la séance de collaboration.

Tableau 93. Taux d'accord, de désaccord et de coconstruction pendant la collaboration (3<sup>e</sup> temps)

	Accord	Désaccord	Co-construction
Jugements d'évaluation	87 %	13 %	0 %
Décisions d'évaluation	82 %	11 %	7 %
Jugements et décisions d'évaluation	85 %	12 %	3 %

La troisième séance de collaboration entre Céline et Lorraine s'est déroulée rapidement, avec très peu de négociation comme le montre le tableau 93. Au chapitre des jugements d'évaluation, elles ont donné à tour de rôle les réponses qu'elles avaient préparées au préalable quant aux forces et aux faiblesses du texte d'élève concerné en n'indiquant que leur accord ou leur désaccord. Dans l'ensemble, elles étaient d'accord, mais elles ont plutôt donné l'impression d'être indifférentes aux propos de l'autre. Bien qu'il y ait eu de légers écarts (p. ex. : + ou -) dans le niveau de rendement accordé à trois des textes, elles ont choisi de les ignorer et de passer outre.

##### 4.2.3.3.1 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Céline (3<sup>e</sup> temps)

Le tableau 94 rend compte de l'analyse qui a été faite des régulations de Céline et celle qui a été faite des régulations de la dyade par rapport aux deux textes de ses élèves. Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration y apparaissent soulignés.

Tableau 94. Analyse des régulations de Céline et de la dyade (3<sup>e</sup> temps)

	Régulations de Céline		Régulations de la dyade	
	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	L'élève doit : - apprendre à utiliser davantage la rétroaction qui lui est remise; - écrire de courts paragraphes sur des sujets donnés en y incluant beaucoup de détails afin de s'habituer à les inclure dans les textes qui les requièrent; - s'assurer de comprendre comment et d'utiliser Antidote et les autres « correcteurs » à sa disposition.	Cette élève doit absolument apprendre à utiliser la rétroaction à son avantage. Écriture de petits paragraphes très descriptifs.	- apprendre à utiliser la rétroaction; - <u>dialogue</u> ; - <u>fausse piste</u> - <u>indices</u> - <u>anglicismes</u> ; - correction des erreurs avec Antidote (orthographe et accords).	- apprendre à utiliser la rétroaction; - <u>dialogue</u> ; - <u>anglicismes</u> ; - <u>correction des erreurs avec Antidote (orthographe et accords)</u> .
Régulation de l'enseignement	Rencontre 1 à 1 pour réviser la rétroaction et montrer comment l'utiliser afin d'améliorer son travail.		Rencontre 1 à 1 pour réviser la rétroaction et montrer comment l'utiliser afin d'améliorer son travail.	
Analyse	1. Oui 2. Non 3. Non 4. Oui 5. Non 6. Non 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Non 3. Non 4. Oui 5. Non 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Oui 5. Non 6. Non 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Oui 5. Non 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non
Indicateurs – La régulation de l'enseignement :				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. vise un objectif précis.</li> <li>2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;</li> <li>3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);</li> <li>4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;</li> <li>5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);</li> <li>6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);</li> <li>7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste); b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage); c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</li> </ol>				

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

La collaboration sur les décisions d'évaluation a donné lieu à quelques occasions de coconstruction, par exemple pour les prochaines étapes d'apprentissage prévues pour l'élève 1. Lorraine a été d'accord avec la suggestion de Céline d'apprendre à l'élève à se servir de la rétroaction pour améliorer son texte et lui a conseillé de traiter des trois plus importantes faiblesses relevées dans le texte, notamment le respect des conventions du discours direct, les anglicismes et la correction des erreurs d'orthographe et de grammaire du texte. Pour sa part, Céline a toutefois décidé d'inclure aussi à la liste de prochaines étapes l'ajout d'indices et d'une fausse piste puisque l'élève n'en avait pas inclus dans son texte. Par ailleurs, alors que Lorraine était d'accord que la régulation revient à une rencontre individuelle avec chaque élève pour leur montrer comment utiliser la rétroaction pour améliorer le texte, elle était toutefois d'avis que la rencontre avec l'élève devrait avoir lieu pendant le cours plutôt que pendant la période de rattrapage. Elle n'a pas beaucoup insisté sur ce point et Céline n'a quant à elle fait aucun commentaire à cet égard. La discussion par rapport au texte de l'élève 2 a également été très rapide. Les enseignantes ont retenu les prochaines étapes d'apprentissage que Lorraine avait relevées, notamment le respect des conventions du discours direct, les anglicismes et la correction des erreurs d'orthographe et de grammaire du texte. Après avoir consulté le texte de l'élève, Céline a acquiescé. Comme les régulations de la dyade sont les mêmes que les régulations de Céline, l'analyse de la qualité demeure inchangée.

#### **4.2.3.3.2 Rétroactions conjointes : Classe de Céline (3<sup>e</sup> temps)**

Le tableau 95 rend compte des codes qui ont été attribués aux commentaires des rétroactions de Céline et de ceux de la dyade. Dans le tableau 96, certains éléments des rétroactions de Céline et de la dyade ont été dénombrés ce qui permet de les comparer.

Lors de leur discussion sur la rétroaction, les enseignantes ont lu à tour de rôle ce que chacune d'elles avait écrit et Lorraine a remis son document à sa collègue en lui indiquant de choisir les passages qu'elle jugeait pertinents. Il y a toutefois eu une courte période de discussion quand Lorraine a mis de l'avant le fait qu'elle avait suivi les directives du cahier d'activités pour élaborer sa rétroaction. Les enseignantes ont évoqué chacune les directives dont elles se souvenaient et Céline a indiqué qu'elle appréciait la contribution de sa collègue.

Tableau 95. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Céline et de la dyade (3<sup>e</sup> temps)

	Rétroactions de Céline				Rétroactions de la dyade							
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code				
1 <sup>re</sup> rétroaction	Je t'invite à ajouter des étapes à ton enquête. Ceci augmenterait le suspense de ton histoire.	SaV	J'aime beaucoup ton histoire	Cr Po	J'ai aimé ton énigme policière.	Po Cr	J'aime beaucoup ton histoire	Cr Po				
	Tu pourrais aussi ajouter une fausse piste pour rendre ton histoire plus palpitante.	SaP	elle inclut tous les éléments requis.	FoV	Tu y as inclus plusieurs des éléments de la structure.	FoV	elle inclut tous les éléments requis.	FoV				
	Ton texte contient les éléments du schéma narratif	FoP	Ta compréhension de la structure du texte est excellente.	FoP Cr Po	Si tu veux améliorer ta note, il faut que tu corriges le dialogue dans ton texte.	FaV	Ta compréhension de la structure du texte est excellente.	FoP Cr Po				
	mais l'histoire se résout vite.	FaV										
	Ajoute quelques péripéties avec des indices afin de garder le lecteur intéressé.	SaV	Je t'invite à ajouter des détails sur les personnages et les lieux.	SaV (Fa)			Si tu veux améliorer ta note, il faut que tu corriges le dialogue dans ton texte.	FaV				
	Si tu inclus plus d'idées dans ton remue-méninge, tu auras facilement plus de détails.	SaV										
	Attention aux accords S-V et aux anglicismes.	FaP FaV	Utilise Antidote pour corriger les erreurs.	SaP RM (Fa)	Il faut aussi que tu ajoutes une fausse piste et des indices à ton texte.	FaP	Il faut aussi que tu corriges les erreurs et les anglicismes dans ton texte.	FaV FaV				
	Utilise Antidote pour corriger ton texte.	SaP RM										
2 <sup>e</sup> rétroaction	J'ai aimé ton énigme policière.	Cr Po	Ton premier texte était un excellent début.	Cr Po FoV	Enfin, il faut que tu corriges les erreurs.	FaV	Tu peux utiliser Antidote pour t'aider.	SaP RM				
	Tu y as inclus plusieurs des éléments de la structure de l'énigme policière	FoV			Tu utilises Antidote pour t'aider.	SaP RM						
	cependant il aurait été encore mieux si tu y avais inclus plus de petits détails	SaV	Tu as reçu de la rétroaction, mais je remarque très peu de changements dans ton texte.	FaP								
	et du suspense qui auraient pu mieux impliquer ton lecteur et le garder en haleine.	SaV			J'aimerais discuter de ceci avec toi afin que tu puisses utiliser les commentaires à ton avantage la prochaine fois et recevoir encore une meilleure note.	SaP RHE	J'aimerais discuter de ceci avec toi afin que tu puisses utiliser les commentaires à ton avantage la prochaine fois et recevoir encore une meilleure note.	SaP RHE				
	Tu as reçu plusieurs suggestions d'amélioration à ce sujet. Dans ton 2 <sup>e</sup> texte, je n'ai pas remarqué qu'elles avaient été toutes implémentées.	FaP	J'aimerais discuter de ceci avec toi afin que tu puisses utiliser les commentaires à ton avantage la prochaine fois et recevoir encore une meilleure note.	SaP RHE								
La prochaine fois, assure-toi de me poser des questions si tu ne comprends pas la rétroaction fournie.	SaP RHE											
Codes	Cr : critique Fa : faiblesse Fo : force				P : précis Po : positif RM : ressource matérielle				RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague			

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 96. Analyse des rétroactions de Céline et de la dyade (3<sup>e</sup> temps)

Rétroaction individuelle	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues	
	n = 10		n = 21		
	5	5	10	11	
	50 %	50 %	48 %	52 %	
	Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration	Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
	n = 12		n = 11		
	11	1	5	6	
	92 %	8 %	45 %	55 %	
	Rétroaction conjointe	Nombre de forces mentionnées dans la rétroaction	Nombre de faiblesses mentionnées dans la rétroaction	Commentaires considérés comme précis	Commentaires considérés comme vagues
		n = 9		n = 13	
3		6	6	7	
33 %		67 %	46 %	54 %	
Faiblesse associée à une stratégie d'amélioration		Faiblesse non associée à une stratégie d'amélioration	Stratégies d'amélioration considérées comme précises	Stratégies d'amélioration considérées comme vagues	
n = 8		n = 4			
4		4	4	0	
50 %		50 %	100 %	0 %	

Selon l'analyse des rétroactions de la dyade, il reste certaines ambiguïtés dans les commentaires comme dans la rétroaction initiale. Toutes les stratégies d'amélioration suggérées sont toutefois considérées comme précises. Le lien entre les faiblesses mentionnées et les stratégies d'amélioration est beaucoup plus faible après la collaboration qu'il ne l'était avant où seulement la moitié des faiblesses sont associées à une stratégie

d'amélioration. Avant la collaboration, toutes les faiblesses sauf une étaient associées à une stratégie d'amélioration.

#### **4.2.3.3.3 Planification conjointe de la régulation de l'enseignement : Classe de Lorraine (3<sup>e</sup> temps)**

Les échanges entre les deux enseignantes quant aux prochaines étapes d'apprentissage et aux régulations de l'enseignement pour les textes des élèves de Lorraine se sont déroulés avec peu de négociation, comme durant le deuxième temps de la recherche. Les enseignantes ont procédé question par question en lisant leurs réponses à tour de rôle, l'autre indiquant son accord ou son désaccord. Bien qu'elles aient généralement justifié leur position, leurs échanges n'ont mené que rarement à la négociation. Céline a contribué à la discussion en y apportant plusieurs nouvelles idées (p. ex. : une description du personnage principal et des lieux, l'analyse d'exemples de niveaux 3 et 4, l'usage de synonymes pour enrichir le vocabulaire) et a tenté de convaincre sa collègue de réduire le nombre d'éléments que les élèves devaient traiter dans la révision par les pairs. Lorraine a toutefois décidé de conserver ses réponses initiales, qui figurent dans le tableau 97.

#### **4.2.3.3.4 Rétroactions conjointes : Classe de Lorraine (3<sup>e</sup> temps)**

Pour arriver à un consensus sur la rétroaction, les enseignantes ont procédé de la même façon que durant le deuxième temps de la recherche. Elles ont lu à tour de rôle la rétroaction qu'elles avaient rédigée au préalable et bien que Céline ait suggéré quelques changements à la rétroaction que Lorraine avait préparée, celle-ci a finalement décidé de conserver ses réponses initiales telles quelles. Lors de l'entretien en dyade le lendemain, Lorraine a indiqué qu'elle avait réfléchi à une suggestion que sa collègue lui avait faite lors de la séance de collaboration par rapport à la rétroaction pour l'élève 1; elle avait relu le texte de l'élève et voulait effectivement modifier le commentaire. Céline avait en effet trouvé que le commentaire « *Il y a encore beaucoup d'erreurs d'orthographe et d'accords que tu aurais dû corriger avec Antidote.* » pourrait être formulé autrement afin d'éviter de porter un jugement critique. Le tableau 98 rend compte de la rétroaction que Lorraine avait formulée initialement et du changement qu'elle a apporté par suite de la collaboration et de l'entretien en dyade. La qualité de la rétroaction demeure inchangée.

Tableau 97. Analyse des régulations de Lorraine et de la dyade (3<sup>e</sup> temps)

	Régulations de Lorraine			Régulations de la dyade		
	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2		Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2	
Prochaines étapes d'apprentis-sage	Corriger les erreurs Ajouter un court dialogue au début pour capter l'attention du lecteur Faire un schéma narratif plus simple Corriger les dialogues	Corriger les erreurs d'orthographe et d'accord qui restent Corriger les dialogues Aider avec la concordance des temps, passé composé et imparfait		Corriger les erreurs Ajouter un court dialogue au début pour capter l'attention du lecteur Faire un schéma narratif plus simple Corriger les dialogues	Corriger les erreurs d'orthographe et d'accord qui restent Corriger les dialogues Aider avec la concordance des temps, passé composé et imparfait	
Régulation de l'enseignement	Retravailler le schéma narratif de son récit avec lui avec un modèle simplifié	Faire une clinique sur la concordance des temps avec le passé composé et l'imparfait		Retravailler le schéma narratif de son récit avec lui avec un modèle simplifié	Faire une clinique sur la concordance des temps avec le passé composé et l'imparfait	
	Faire réviser le texte par un autre élève pour les erreurs, les différents types de phrases, le dialogue et les figures de style			Faire réviser le texte par un autre élève pour les erreurs, les différents types de phrases, le dialogue et les figures de style		
Analyse	1a.	1b./2b.	2c.	1a.	1b./2b.	2c.
	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHé) 4. Oui 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Oui 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHE) 4. Non 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Oui (RHé) 4. Oui 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Oui c) Non	1. Oui 2. Oui 3. Non 4. Oui 5. Oui 6. Oui 7. a) Non b) Non c) Non

Indicateurs – La régulation de l'enseignement :

1. vise un objectif précis.
2. est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève sur la façon de procéder pour ajuster son texte;
3. offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révisé son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);
4. comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse;
5. est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps alloué);
6. s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);
7. a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);  
b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage);  
c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

Tableau 98. Codes attribués aux commentaires de la rétroaction de Lorraine et de la dyade (3<sup>e</sup> temps)

	Rétroactions individuelles et initiales de Lorraine				Rétroactions conjointes de la dyade			
	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code	Texte de l'élève 1	Code	Texte de l'élève 2	Code
Rétroaction	Ton texte est bien divisé en paragraphes	FoP	Tu as fait une bonne planification de ton texte	FoP	Ton texte est bien divisé en paragraphes	FoP	Tu as fait une bonne planification de ton texte	FoP
	et j'ai remarqué que tu as utilisé différents types de phrases.	FoP	et tu as respecté les caractéristiques du récit de science-fiction.	FoP	et j'ai remarqué que tu as utilisé différents types de phrases.	FoP	et tu as respecté les caractéristiques du récit de science-fiction.	FoP
	Il y a encore beaucoup d'erreurs d'orthographe et d'accord	FaP	Il reste quelques erreurs d'orthographe et de grammaire dans ton texte.	FaP	<u>Il reste quelques erreurs d'orthographe et de grammaire dans ton</u> <u>texte.</u>	FaP	Il reste quelques erreurs d'orthographe et de grammaire dans ton texte.	FaP
	que tu aurais dû corriger avec Antidote. Assure-toi de le faire.	SaP RM	T'es-tu servi d'Antidote?	SaP RM	<u>Sers-toi d'Antidote pour les corriger.</u>	SaP RM	T'es-tu servi d'Antidote?	SaP RM
	Je remarque aussi que tu as placé le dialogue entre parenthèses.	FaP	Je remarque que tu as placé le dialogue dans le paragraphe.	FaP	Je remarque aussi que tu as placé le dialogue entre parenthèses.	FaP	Je remarque que tu as placé le dialogue dans le paragraphe.	FaP
	Utilise l'affiche au tableau pour t'assurer de mettre des tirets et des guillemets aux bonnes places.	SaP RM	Il faut le mettre en retrait. Utilise l'affiche au tableau pour t'assurer de mettre des tirets et des guillemets aux bonnes places.	SaP RM	Utilise l'affiche au tableau pour t'assurer de mettre des tirets et des guillemets aux bonnes places.	SaP RM	Il faut le mettre en retrait. Utilise l'affiche au tableau pour t'assurer de mettre des tirets et des guillemets aux bonnes places.	SaP RM
Codes	Ar : autorégulation Cr : critique De : descriptif		Fa : faiblesse Fo : force P : précis		RM : ressource matérielle RH : ressource humaine Sa : stratégie d'amélioration V : vague			

Les éléments qui ont été modifiés lors de la collaboration ont été soulignés dans le tableau.

#### 4.2.3.4 Conclusion

Si la collaboration entre collègues a pu influencer sur la qualité des régulations de l'enseignement que Céline planifiait individuellement, c'est au niveau des rencontres individuelles qu'elle a commencé à faire avec l'élève aux deuxième et troisième temps de la recherche. Bien que ces rencontres aient eu lieu à l'extérieur des heures du cours, l'enseignante a constaté que l'analyse de copies types en grand groupe ne suffisait pas pour soutenir l'apprentissage de tous les élèves. Toutefois, comme le soutien individuel ne faisait pas partie intégrante du cours, on peut se demander si elle allait être en mesure de maintenir bien longtemps la pratique.

Il est important de souligner également que depuis le premier temps de la recherche, pour Céline, le soutien à l'apprentissage s'opérait après l'évaluation sommative. Bien que sa collègue ait utilisé la pratique pédagogique de donner l'occasion aux élèves de rédiger un texte dans l'unique intention de les aider à progresser sans que le résultat soit comptabilisé pour le bulletin, Céline ne pouvait envisager de modifier sa pratique dans ce sens. Peut-être que la collaboration n'était pas la meilleure approche à utiliser pour la convaincre que l'élève avait besoin d'occasion où il avait droit à l'erreur sans être pénalisé et pour l'aider à ajuster sa pratique pédagogique.

En ce qui concerne la rétroaction lorsqu'on a comparé l'analyse qui a été faite des commentaires de Céline au cours du premier temps par rapport à celle du troisième temps, on a pu constater une nette amélioration, tant au niveau de la précision des stratégies d'amélioration que de l'alignement entre chaque faiblesse et la suggestion d'une stratégie d'amélioration. Ceci porte à croire que bien que les échanges entre les deux enseignantes aient été limités, la lecture d'une rétroaction de meilleure qualité, notamment celle de sa collègue, jumelé au questionnement suscité par la chercheuse a permis à Céline de réactiver certaines connaissances qu'elle avait acquises lors d'une formation préalable.

Pour Lorraine, bien qu'on puisse remarquer certaines améliorations par rapport à la régulation de l'enseignement qu'elle avait planifiée et à la rétroaction qu'elle avait rédigée au premier et au troisième temps de la recherche, on ne relève toutefois aucune indication permettant d'affirmer qu'elles soient venues de sa participation aux séances de collaboration; en effet, il est plus probable qu'elle soit venue de l'interaction avec la chercheuse et de l'usage du cahier d'activités. Que cela ait été dû à de trop grands écarts

entre les connaissances et les compétences des enseignantes ou d'autres facteurs, les enseignantes n'ont jamais été capables de confronter leurs idées de sorte à instaurer chez elles l'intérêt à produire conjointement un meilleur résultat. En effet, dès le deuxième temps de la recherche, elles se sont généralement montrées indifférentes aux idées de l'autre.

Tableau 99. Survol de l'analyse des résultats : Parcours de Céline au fil des trois temps de la recherche

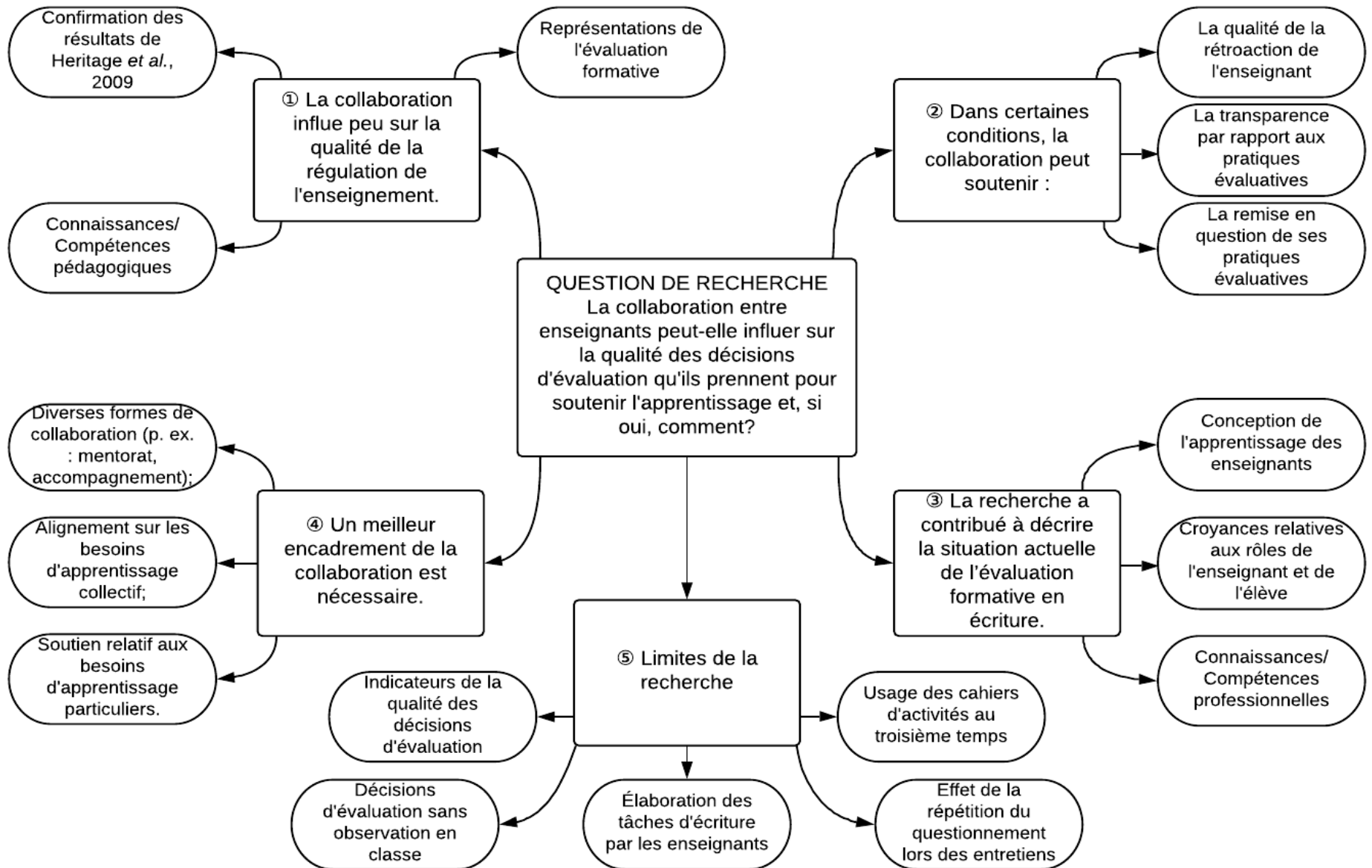
Céline : 1 <sup>er</sup> temps de la recherche	Céline : 2 <sup>e</sup> temps de la recherche	Céline : 3 <sup>e</sup> temps de la recherche
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Parcours professionnel :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 8 années d'expérience en enseignement, toujours aux cycles intermédiaire et supérieur; elle donne le cours de français pour la 1<sup>re</sup> fois.</li> <li>○ Elle avait suivi une formation sur la rétroaction peu de temps avant la recherche.</li> </ul> </li> <li>● Tâche d'écriture : Paragraphe               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ une page qui présente le thème et les consignes de la tâche d'écriture;</li> <li>○ une fiche pour soutenir l'étape de la pré-écriture (remue-méninge et plan);</li> <li>○ un tableau de soutien à la révision et à la correction du texte;</li> <li>○ un référentiel énumérant plus d'une centaine de marqueurs de relation regroupés en catégories;</li> <li>○ une grille d'évaluation adaptée qui comprenait 10 critères d'évaluation.</li> </ul> </li> <li>● Survol des résultats :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suite à la collaboration, les enseignantes ont généré <u>une régulation dont la qualité est nettement supérieure</u> à celles élaborées initialement (logiciel Dragon). Les autres régulations demeurent inchangées.</li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Bien qu'on ait pu constater une amélioration dans la qualité de la rétroaction fournie aux élèves, la rétroaction conjointe ne représente pas un travail de coconstruction.</u> Il reste à déterminer si la simple mise en commun des commentaires aura été suffisante pour influencer la qualité des rétroactions élaborées par Céline par la suite.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Objectif d'apprentissage professionnel (traitement du 2<sup>e</sup> temps de la recherche) :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rédiger des critères d'évaluation plus précis.</li> </ul> </li> <li>● Tâche d'écriture : Texte d'opinion               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Choix de trois questions;</li> <li>○ Feuille pour soutenir le remue-méninge d'idées par rapport aux arguments;</li> <li>○ 4 feuilles pour soutenir la rédaction de chaque partie du texte, notamment l'introduction, le développement avec deux arguments et la conclusion.</li> <li>○ Grille d'évaluation avec 12 critères d'évaluation.</li> </ul> </li> <li>● Survol des résultats :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La collaboration a permis de réduire le nombre de prochaines étapes d'apprentissage prévues pour chaque élève et de conserver 3 interventions pertinentes. <u>La qualité des régulations retenues est rehaussée, mais la décision de faire les rencontres individuelles avec les élèves à l'extérieur des heures du cours est à mettre en question.</u> Les interventions régulatrices sont toujours prévues à la suite de l'évaluation sommative.</li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>La qualité de la rétroaction conjointe est légèrement améliorée</u> : on remarque plus de précision dans les commentaires.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cahier d'activité (traitement du 3<sup>e</sup> temps de la recherche) :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Expérience peu concluante; elle n'est pas convaincue que les pratiques pédagogiques sont réalisables au quotidien ou qu'elles soutiennent l'apprentissage.</li> </ul> </li> <li>● Tâche d'écriture : Récit d'intrigue policière               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Consignes à l'élève « Tu dois rédiger un récit d'intrigue policière en respectant le schéma narratif et les caractéristiques »;</li> <li>○ Feuille pour faire un remue-méninge d'idées;</li> <li>○ Questions pour soutenir la planification;</li> <li>○ Schéma narratif pour la planification du texte;</li> <li>○ Fiche de révision et de correction;</li> <li>○ Fiche d'autoévaluation avec 10 critères.</li> </ul> </li> <li>● Survol des résultats :               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ À part un léger ajustement aux prochaines étapes d'apprentissage, <u>les régulations de l'enseignement demeurent inchangées.</u> Les interventions régulatrices sont toujours prévues à la suite de l'évaluation sommative et les rencontres individuelles ont toujours lieu à l'extérieur des heures du cours.</li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Suite à la collaboration, toutes les stratégies d'amélioration sont considérées comme précises, mais seulement la moitié des faiblesses sont associées à une stratégie d'amélioration.</u> Bien que plus de précision puisse représenter une amélioration, les conditions sous lesquelles les changements ont été apportés ne mènent pas à plus d'autorégulation chez Céline.</li> <li>▪ Lorsqu'on compare la rétroaction initiale au premier et troisième temps, on constate une certaine amélioration. Ceci porte à croire que la lecture d'une rétroaction de meilleure qualité peut soutenir la compétence de l'enseignant.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

Tableau 100. Survol de l'analyse des résultats : Parcours de Céline au fil des trois temps de la recherche

<p><b>Lorraine : 1<sup>er</sup> temps de la recherche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parcours professionnel :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 9 années d'expérience en enseignement, toujours au cycle intermédiaire; elle donne le cours de français pour la 1<sup>re</sup> fois.</li> <li>○ Elle avait suivi une formation sur la rétroaction peu de temps avant la recherche.</li> </ul> </li> <li>• Tâche d'écriture : Compte-rendu             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Un tableau pour soutenir la planification;</li> <li>○ Une fiche d'autoévaluation – 16 énoncés (p. ex. : J'ai résumé mes idées dans la conclusion.);</li> <li>○ La grille d'évaluation adaptée qui comprenait 12 critères d'évaluation.</li> </ul> </li> <li>• Survol des résultats :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>La collaboration n'a apporté que des changements très mineurs</u> quant à la qualité des régulations de l'enseignement selon l'analyse faite au moyen des indicateurs, notamment à la précision d'un l'objectif et l'ajout d'une forme de contrôle pour vérifier si l'apprentissage progresse.</li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>La collaboration n'a apporté qu'un changement mineur</u> quant à la qualité de la rétroaction, notamment par rapport à la précision des commentaires (de 68 % à 73 %).</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Lorraine : 2<sup>e</sup> temps de la recherche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif d'apprentissage professionnel (traitement du 2<sup>e</sup> temps de la recherche) :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Faire participer les élèves à la construction des critères d'évaluation.</li> </ul> </li> <li>• Tâche d'écriture : Article de fond             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tableau pour soutenir la planification et la recherche d'idées au moyen des éléments de l'article de fond;</li> <li>○ Fiche de révision et d'autoévaluation avec 16 énoncés (p. ex. : J'ai résumé mes idées dans la conclusion);</li> <li>○ Grille d'évaluation adaptée avec 10 critères d'évaluation.</li> </ul> </li> <li>• Survol des résultats :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suite à la collaboration, l'enseignante a fait <u>un changement qui rehausse légèrement la qualité des deux régulations de l'enseignement</u>, notamment de demander aux élèves de retravailler leur texte suite à l'intervention (Ind. 4).</li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suite à la collaboration, l'enseignante a supprimé une faiblesse de la rétroaction offerte à l'élève 1. <u>L'ampleur de la rétroaction est ainsi légèrement améliorée.</u></li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<p><b>Lorraine : 3<sup>e</sup> temps de la recherche</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cahier d'activité (traitement du 3<sup>e</sup> temps de la recherche) :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Expérience positive; l'enseignante est surprise de la qualité de la rétroaction que les élèves se sont offerte mutuellement au moyen des activités du cahier;</li> <li>○ À l'exception de la coconstruction des critères d'évaluation avec les élèves, l'enseignante a réutilisé toutes les activités du cahier dans l'enseignement du récit science-fiction.</li> </ul> </li> <li>• Tâche d'écriture : Récit de science-fiction             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ une feuille de route qui explicite les consignes de la tâche;</li> <li>○ un tableau pour soutenir le remue-méninge et la planification du récit;</li> <li>○ une fiche de lecture pour rappeler les caractéristiques du genre de texte;</li> <li>○ un tableau de révision et de correction;</li> <li>○ trois grilles d'évaluation identiques dont l'une pour l'autoévaluation, l'autre pour la rétroaction par l'enseignante et la dernière pour la rétroaction par un pair.</li> </ul> </li> <li>• Survol des résultats :             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Régulations conjointes :                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suite à la collaboration, <u>la qualité des régulations de l'enseignement demeure inchangée.</u></li> </ul> </li> <li>○ Rétroaction conjointe :                 <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suite à la collaboration, <u>la qualité de la rétroaction de l'enseignement demeure inchangée.</u></li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
--	---	--

## CHAPITRE 5 : Discussion et conclusion

### 5. Carte conceptuelle du chapitre



## **CHAPITRE 5 : Discussion et conclusion**

L'intention de ce dernier chapitre est de discuter des résultats de la recherche. Après un rappel de la question de recherche et de ses objectifs, on y interprète les résultats obtenus. Il s'agit d'une interprétation comparative, qui s'appuie sur l'analyse de cas multiples, et qui permet de faire émerger les éléments de convergence et de divergence entre les quatre cas étudiés. Ceux-ci permettront de tirer des conclusions dans le but de répondre à la question de recherche et de mieux comprendre le lien qui existe entre la collaboration et la qualité des décisions d'évaluation prises par les enseignants pour soutenir l'apprentissage des élèves en écriture. Enfin, le chapitre se termine par une réflexion sur les retombées pratiques et théoriques de la recherche, ses limites et les perspectives de recherches futures sur la collaboration entre enseignants et la prise de décisions en matière d'évaluation formative.

### **5.1 Retour sur la question et les objectifs de la recherche**

L'intention de la recherche était de déterminer si la collaboration entre enseignants peut avoir une influence sur la qualité des décisions d'évaluation qu'ils prennent pour soutenir l'apprentissage de leurs élèves en écriture et, si c'est le cas, dans quelles conditions. La recherche visait notamment à mieux comprendre ces décisions d'évaluation et à en soutenir la qualité en donnant aux enseignants l'occasion d'obtenir la rétroaction d'un collègue concernant les décisions d'évaluation qu'ils avaient prises pour faire progresser l'apprentissage et, éventuellement, de les ajuster. Pour ce faire, la chercheuse a procédé à une évaluation de la qualité des décisions d'évaluation de chacun des enseignants ayant pris part à la recherche avant et après sa collaboration avec un collègue, et ce, à trois différents temps de la recherche s'échelonnant sur une année scolaire. Par ailleurs, un traitement précédait le deuxième et le troisième temps de la recherche dans le but d'aider les enseignants à mieux comprendre l'évaluation formative et à favoriser une réflexion plus approfondie entre les collègues. Toutes ces étapes ont permis à la chercheuse de faire un certain nombre d'observations qui ont servi de base à son étude. Dans un premier temps, la régulation de l'enseignement que l'enseignant avait planifiée pour l'élève et la rétroaction qu'il avait prévue lui offrir pour l'aider à ajuster son texte ont été analysées. Après l'analyse des décisions individuelles venait l'analyse des décisions d'évaluation prises avec un collègue par suite d'une séance de collaboration, puis la comparaison des décisions

individuelles et conjointes afin de déterminer de quelle manière la collaboration avait influencé leur qualité.

### **5.1.1 Retour sur le cas de Mireille**

Au départ, la représentation que Mireille se faisait de l'évaluation formative se limitait largement à son rôle d'intervenante auprès des élèves. D'après les observations réalisées, on a en effet pu constater une forme de régulation excessive de sa part, se traduisant par exemple par de nombreux référentiels qu'elle remettait à ses élèves dans l'intention de soutenir leur apprentissage. Tout en ressentant de la frustration de voir que ses élèves ne se servaient pas de ces documents pour faire la mise en texte et la révision, elle restait persuadée qu'elle pourrait les amener à s'en servir. C'est grâce à la collaboration avec son collègue Luc que les deux enseignants en sont venus à ajuster leur pratique pédagogique au bénéfice des élèves. Le référentiel au format du « napperon » qu'ils ont conçu ensemble a amené Mireille à céder à ses élèves un peu de contrôle sur leur apprentissage. Par ailleurs, tout au long de sa participation à la recherche, Mireille a su créer de nouvelles occasions de collaboration avec son collègue, par exemple, pour élaborer des critères d'évaluation avant de se servir du cahier d'activités. Dès le début de sa participation, l'enseignante s'est montrée confiante dans le processus de collaboration comme moyen d'améliorer sa pratique pédagogique et s'y est engagée pleinement. Notons également que, lors de leurs rencontres, Mireille manifestait les attitudes et les habiletés nécessaires à la collaboration constructive, par exemple, en faisant preuve d'humilité dans ses échanges, d'ouverture à la critique constructive et d'une capacité à se remettre en question.

Les régulations de l'enseignement qu'elle a planifiées au premier temps de la recherche pour soutenir l'apprentissage des élèves se limitaient largement à leur communiquer ce qu'ils devaient faire pour améliorer leur texte (p. ex. : « *Je lui dirais de retrouver le référentiel dans ses notes et de choisir une des salutations suggérées.* »). Il s'agissait en quelque sorte d'une forme de rétroaction orale puisqu'il n'y avait pas véritablement d'ajustement apporté à l'enseignement. Par ailleurs, comme elle l'avait elle-même reconnu, les stratégies d'amélioration suggérées à ses élèves ne tenaient pas nécessairement compte de leurs capacités. Par suite de la collaboration, certains aspects des régulations de l'enseignement qu'elle se proposait d'appliquer ont été ajustés (p. ex. : nouvelle intervention, alignement sur les capacités des élèves), mais c'est davantage sa participation

à l'entretien rétrospectif avec la chercheuse que la discussion avec Luc, son collègue, qui a suscité ces changements.

Au cours du deuxième temps, Mireille a davantage tenu compte des capacités de ses élèves pour planifier les interventions régulatrices, choisissant d'intervenir auprès de chaque élève séparément (p. ex. : *Je réviserais avec elle...*; *Je l'aiderais à...*). L'interaction avec son collègue l'a amenée à changer son approche individualisée au profit d'une intervention en grand groupe. Elle a toutefois fait remarquer, lors de l'entretien en dyade, qu'à son avis, les élèves se sentaient généralement moins interpellés par une intervention en grand groupe que lorsque celle-ci se faisait en petit groupe ou individuellement et qu'elle n'opérerait généralement pas pour ce genre d'intervention dans sa salle de classe. S'il est vrai qu'elle avait accepté durant la séance de collaboration de modifier son mode d'intervention, cela ne reflétait pas ses croyances et, de ce fait, il était peu probable qu'elle intègre ce changement à sa pratique pédagogique. En effet, la collaboration peut parfois mener les enseignants à modifier leurs décisions d'évaluation même s'ils ne sont pas nécessairement d'accord avec les changements apportés.

Enfin, durant le troisième temps, on a pu constater l'influence du cahier d'activités dans les régulations de Mireille, celle-ci s'étant servie pour la première fois de la rétroaction par les pairs pour soutenir l'apprentissage. Par la suite, elle est revenue à ses positions initiales, planifiant aussi des interventions individualisées qui, selon elle, s'alignaient sur les capacités d'apprentissage des élèves et soutiendraient davantage leur apprentissage. Au bout du compte, la collaboration entre Mireille et Luc a eu peu d'influence sur la qualité des régulations de l'enseignement. Ce sont davantage les questions que la chercheuse lui a posées lors des entretiens et l'usage du cahier d'activités qui ont eu une incidence sur la qualité de ses régulations. Par exemple, la question de la chercheuse « Est-ce que cette intervention s'aligne sur les capacités de l'élève? » lui a fait prendre conscience que pour soutenir l'apprentissage, l'intervention planifiée devait tenir compte des capacités de l'élève.

Par contre, la collaboration a eu une influence positive sur la qualité des rétroactions que Mireille offrait, l'interaction ayant effectivement donné lieu à un transfert de connaissances. En effet, comme Luc avait déjà suivi une formation dans le domaine de la rétroaction descriptive durant l'été, il a pu guider sa collègue dans l'élaboration de commentaires plus

précis, dans lesquels chaque faiblesse était accompagnée d'une stratégie d'amélioration. De ce fait, les commentaires que Mireille a élaborés seule durant le troisième temps de la recherche se sont révélés plus précis que ceux qu'elle avait élaborés durant le premier. L'amélioration du degré de précision était aussi très nette au niveau des stratégies d'amélioration suggérées. De surcroît, alors que le lien entre les faiblesses repérées et les stratégies d'amélioration suggérées par Mireille durant le premier temps était ténu, il est devenu nettement plus évident durant le troisième, toutes les faiblesses relevées étant directement jumelées à une stratégie d'amélioration. Luc s'est servi des connaissances qu'il avait acquises pendant sa formation pour encadrer la discussion avec sa collègue, les dotant de balises qui leur ont servi à orienter les ajustements à apporter à leurs rétroactions individuelles. On peut se demander si la collaboration aurait eu une influence sur la qualité des régulations de l'enseignement de la même façon que pour la rétroaction si un ou les deux enseignants avaient suivi une formation pratique à cet égard avant les séances de collaboration.

En définitive, la collaboration a eu un effet bénéfique sur la qualité des rétroactions élaborées par Mireille et ce résultat est à mettre au crédit de son collègue, Luc, qui a su mettre à profit ses connaissances lors de la collaboration pour fournir à sa collègue une rétroaction constructive. Mais elle n'a toutefois pas eu la même incidence au niveau des régulations de l'enseignement. S'il est vrai que la collaboration lui a donné l'occasion d'explicitier ses croyances quant à la façon d'intervenir pour soutenir l'apprentissage, les deux enseignants ont procédé à tâtons par rapport aux régulations de l'enseignement, sans trop savoir comment s'y prendre pour les améliorer, n'ayant pas les connaissances nécessaires relatives à l'évaluation formative pour le faire.

### **5.1.2 Retour sur le cas de Luc**

Au début de la recherche, la représentation que Luc se faisait de l'évaluation formative se résumait principalement à la révision des apprentissages non réussis en grand groupe. S'il avait à intervenir de façon individuelle ou en petit groupe, il le faisait à l'extérieur des heures du cours (p. ex. : à l'heure du diner), car il se préoccupait du temps que les interventions individualisées pouvaient prendre et des exigences que celles-ci imposaient sur la gestion de classe. De surcroît, au cours des entretiens individuels rétrospectifs, Luc avait mentionné qu'il se sentait parfois déstabilisé par les régulations que sa collègue planifiait pour soutenir

l'apprentissage, notamment le fait de vouloir intervenir de façon individuelle non seulement auprès des élèves les moins performants, mais également auprès des élèves plus performants. Pour sa part, il limitait l'intervention individualisée aux élèves ayant des besoins particuliers et aux élèves performants au niveau 1, annotant plutôt les textes des autres élèves, ou intervenant en grand groupe. Tout en remettant en question l'incidence qu'autant de soutien individualisé pouvait avoir sur l'autonomie de l'élève, il se demandait toutefois s'il ne devait pas faire comme sa collègue pour mieux soutenir l'apprentissage. Bien que sa représentation de l'évaluation formative soit demeurée relativement inchangée au fil des trois temps de la recherche, Luc en est venu à se remettre en question et à reconnaître la pertinence que pouvait avoir l'intervention individualisée auprès de tous les élèves, quel que soit leur niveau de performance. Comme la collaboration ne lui a pas donné l'occasion de constater comment une intervention donnée plutôt qu'une autre pouvait mieux soutenir la progression de l'apprentissage, il a accepté tant bien que mal d'apporter des changements à ses régulations sans toutefois en faire usage au cours du prochain temps de la recherche. S'il avait eu l'occasion, par exemple, d'observer la mise en pratique d'interventions individualisées ou en petit groupe en salle de classe, il aurait peut-être été plus convaincu de la pertinence et de la possibilité de fonctionner ainsi dans sa propre salle de classe.

L'usage du cahier d'activités n'a pas davantage influé sur la qualité des régulations qu'il avait planifiées seul durant le troisième temps de la recherche. Notons que, pour Luc, la mise en pratique du cahier ne s'est pas faite dans les meilleures conditions puisqu'il avait chargé un suppléant de compléter une bonne partie des activités avec les élèves. Bien que Mireille l'ait convaincu d'ajuster ses régulations pour inclure la rétroaction par les pairs, il est peu probable qu'il réinvestisse à l'avenir cette intervention dans sa pratique pédagogique. Alors qu'il reconnaissait que l'intervention en dyade était plus attrayante que celle qu'il avait initialement planifiée, il n'était pas convaincu que l'investissement en temps qu'elle exigeait s'avérait rentable du point de vue de l'apprentissage. Au bout du compte, s'il est vrai que la collaboration des deux collègues n'a pas contribué à rehausser la qualité des régulations planifiées par Luc, il n'en demeure pas moins qu'elle lui a fourni l'occasion de remettre en question sa pratique pédagogique, ce qui représente certainement un premier pas vers son amélioration.

Au chapitre des rétroactions suggérées par Luc et comme cela a été le cas pour Mireille, la collaboration a contribué à en rehausser la qualité. En effet, au fil des trois temps de la recherche, on a pu constater une amélioration dans le degré de précision de ses commentaires ainsi que des stratégies d'amélioration suggérées par suite de sa collaboration avec Mireille. Rappelons que, dès le début de la recherche, Luc se préoccupait déjà d'aligner chacune des faiblesses qu'il avait relevées dans les textes de ses élèves sur une stratégie d'amélioration, qu'il s'était appliqué à le faire durant les trois temps, et ce, par suite de la formation qu'il avait suivie durant l'été. Alors que pour Mireille, la première séance de collaboration a contribué à rehausser la qualité des rétroactions élaborées seule durant le deuxième et le troisième temps de la recherche, pour Luc, ce n'est que par suite de sa collaboration avec sa collègue qu'il a été possible de percevoir une amélioration dans ses rétroactions aux trois temps de la recherche. L'analyse a en effet permis de constater qu'environ la moitié des commentaires que Luc avait rédigés seul avant les séances de collaboration pouvaient être considérés comme précis. S'il est vrai que cette proportion avait augmenté après la collaboration pour atteindre jusqu'à 85 %, il n'en demeure pas moins que Luc avait toujours besoin de l'interaction avec sa collègue pour ajuster sa pratique. La collaboration a pour but de déclencher chez l'enseignant un processus d'autorégulation et de soutenir une pratique réflexive autonome qui l'amène à ajuster lui-même ses décisions d'évaluation. Contrairement à Mireille qui a su dès le départ mettre à profit les échanges de la première séance de collaboration pour améliorer ses propres rétroactions par la suite, Luc comptait pour sa part sur le processus de collaboration comme moyen pour améliorer la qualité de ses siennes. En définitive, si la collaboration a eu un effet bénéfique sur la qualité des rétroactions de Luc à ses élèves, ce résultat est à mettre au crédit de sa collègue Mireille, qui a su lui fournir à son tour une rétroaction sur la qualité de ses commentaires. À la fin de sa participation à la recherche, Luc avait toutefois toujours besoin de l'intervention de sa collègue pour en arriver à cette fin, ce qui porte à croire que le changement ne sera pas durable à moins que la collaboration se poursuive.

Au chapitre des régulations de l'enseignement, comme cela a été le cas pour Mireille, pour Luc, la collaboration n'a pas eu la même incidence sur la qualité des régulations de l'enseignement qu'elle a eue sur la rétroaction. Bien qu'elle lui ait donné l'occasion de remettre en question sa pratique pédagogique relativement au soutien à l'apprentissage, les

deux enseignants n'ont pas été en mesure de se convaincre mutuellement des bienfaits de leurs interventions auprès des élèves. Soulignons toutefois que le changement relatif à la régulation de l'enseignement nécessite une capacité d'adaptation plus grande que celui relatif à la rétroaction faite à l'élève. Il est en effet beaucoup plus facile d'accepter de modifier un commentaire que sa pratique pédagogique.

### **5.1.3 Retour sur le cas de Céline**

Dès le début de sa participation à la recherche, il a été possible de constater la prégnance de l'évaluation sommative sur la représentation que Céline se faisait de l'évaluation formative. Elle se préoccupait beaucoup du temps qu'elle devait consacrer pour ne satisfaire en fin de compte qu'aux exigences de l'évaluation sommative et avait beaucoup de difficulté à comprendre comment elle pouvait en faire plus. Les interventions régulatrices qu'elle a planifiées durant les trois temps de la recherche ainsi que la rétroaction qu'elle a fournie à ses élèves s'opéraient à la suite de l'évaluation sommative. Il n'y a eu aucun changement à ce niveau. Pendant sa participation à la recherche, elle s'est toutefois rendu compte que les élèves ne se servaient pas des conseils qu'elle leur avait donnés précédemment, ne les mettant pas à profit lors de la tâche d'écriture suivante. C'est la raison pour laquelle elle a décidé d'ajuster sa pratique pédagogique et de leur donner le choix d'ajuster leur texte à partir de sa rétroaction dans le but de rehausser la note déjà obtenue. Comme peu d'élèves en avaient saisi l'occasion, elle avait décidé de rendre l'ajustement de leur texte obligatoire, mais n'en avait pas davantage obtenu le résultat attendu. Notons cependant que la rétroaction que Céline avait élaborée pour ses élèves durant les deux premiers temps de la recherche s'est révélée peu précise. Par ailleurs, ce genre de rétroaction repose sur la motivation extrinsèque de l'élève en l'occurrence l'obtention d'une meilleure note plutôt que l'apprentissage ou un travail bien fait. Pour certains élèves, la perspective d'obtenir une meilleure note ne valait probablement pas l'effort à fournir pour ajuster leur texte à partir de la rétroaction, surtout sachant que le niveau 1 suffit comme note de passage. La rétroaction corrective accompagnée d'une note n'est généralement pas très efficace auprès des élèves peu performants, peu motivés par l'augmentation d'un score qui est déjà très bas (Hattie et Timperley, 2007; Kluger et De Nisi, 1996; Shute, 2007).

Bien que le contexte dans lequel la rétroaction était offerte aux élèves ne soutenait pas leur motivation à ajuster leur texte, la qualité de la rétroaction est un autre aspect à considérer.

Bien qu'on ait pu avoir l'impression que la collaboration avait suscité une certaine amélioration de la qualité de la rétroaction, les conditions dans lesquelles les changements ont été apportés révèlent une toute autre réalité. Alors que Céline était capable de reconnaître la qualité des commentaires de sa collègue, elle n'était pas en mesure d'expliquer les raisons pour lesquelles ils étaient meilleurs, si bien que la qualité des rétroactions qu'elle a élaborées variait d'un temps à l'autre de la recherche.

Au regard de la régulation de l'enseignement, alors que sa collègue mettait en place des interventions individualisées ou en petit groupe pour soutenir ses élèves pendant l'apprentissage, Céline n'arrivait pas tout à fait à s'approprier une telle méthode dans sa salle de classe. Comme cela avait été le cas pour Luc, elle reconnaissait la valeur de l'intervention individualisée suggérée par sa collègue pour soutenir l'apprentissage de l'élève, mais restait perplexe par rapport à sa mise en pratique en salle de classe (p. ex. : gestion de la classe). Bien qu'elle choisisse d'inscrire cette stratégie comme réponse dans le questionnaire conjoint, elle n'était pas en mesure de s'en servir pour améliorer sa pratique pédagogique et ne l'avait pas réinvesti durant le prochain temps de la recherche. Notons toutefois que les échanges qui ont eu lieu entre les deux enseignantes durant leurs séances de collaboration n'ont pas nécessairement favorisé la réflexion et la remise en question pour cette dyade. Considérant l'écart qui existait entre leurs pratiques pédagogiques respectives, il aurait probablement été plus utile pour Céline d'observer un enseignant tandis qu'il intervenait individuellement ou en petit groupe auprès de ses élèves plutôt que d'en discuter lors de séances de collaboration. Comme le suggère Fullan (1985), avant de pouvoir ajuster sa représentation, l'enseignant doit d'abord vivre l'expérience de la pratique préconisée et être témoin des résultats. Au bout du compte, la collaboration avec sa collègue n'ayant pas favorisé la réflexion conjointe et la remise en question, elle n'a pas pu contribuer à susciter un questionnement par rapport à sa représentation de l'évaluation formative et de son rôle d'enseignante.

#### **5.1.4 Retour sur le cas de Lorraine**

Le cas de Lorraine est différent des trois autres. Bien que sa représentation de l'évaluation formative ait ressemblé d'une certaine façon à celle de Mireille (p. ex. : billet de sortie, rattrapage en petit groupe, rencontre individuelle avec l'élève), c'est davantage la représentation qu'elle se faisait de la collaboration qui la distinguait des autres enseignants

qui ont participé à la recherche. En effet, alors que Mireille et Luc semblaient accorder de l'importance à l'interaction entre collègues pour arriver à une meilleure décision d'évaluation, Lorraine ne semblait pas en voir le bienfondé.

Avant sa participation à la recherche, Lorraine avait fait l'expérience d'un travail de collaboration qu'elle jugeait des plus formatrices. Les deux enseignantes s'étaient partagé la tâche de planifier une unité d'apprentissage et s'étaient ensuite rencontrées pour unir les différentes parties de leur travail. Alors que Lorraine qualifiait de collaboration le travail qu'elle et sa collègue avaient effectué séparément pour ensuite réunir le résultat de leurs efforts, il s'agissait plutôt d'une répartition des tâches, suivie d'une mise en commun. La cible de leur expérience se résumait au résultat final de celle-ci. C'est de cette même façon que Lorraine a choisi de travailler dans le cadre de sa participation à la recherche. Dans la collaboration, toutefois, la cible revient au processus de corégulation de l'enseignement par les enseignants : ils dépendent l'un de l'autre pour mieux comprendre un phénomène et négocient et ajustent conjointement leur compréhension de celui-ci. Ainsi, la représentation que Lorraine se faisait de la collaboration a beaucoup influé sur la qualité des échanges qui ont eu lieu entre elle et sa collègue. À maintes reprises, elle a indiqué que le processus de collaboration utilisé dans le cadre de la recherche était peu viable dans la réalité. Compte tenu du temps qu'il fallait pour répondre d'abord individuellement et ensuite conjointement aux questionnaires pour, au bout du compte, n'intervenir qu'auprès de quatre élèves, Lorraine voyait mal la viabilité du processus. Selon elle, il aurait été plus efficace de demander aux enseignants de s'échanger les questionnaires remplis individuellement et de laisser au titulaire la charge de prendre les décisions finales lui-même. C'est en quelque sorte ce qui s'est passé lors des séances de collaboration auxquelles ont pris part Céline et Lorraine. Plutôt que de s'investir dans le processus complexe de négocier leur représentation de l'évaluation formative, les deux enseignantes se sont plutôt orientées sur le résultat et ont échangé leur questionnaire pour choisir parmi les réponses celles qui leur paraissaient les meilleures. En effet, la plupart des décisions d'évaluation qu'elles ont prises durant les séances de collaboration l'ont été sans négociation ou recherche de consensus. L'écart dans la représentation que chacune se faisait de l'évaluation formative était aussi assez important, ce qui n'a pas non plus facilité les échanges fructueux ou la remise en question quant à leur démarche pédagogique respective. Le fait que, pour Céline,

l'intervention régulatrice ait eu lieu après l'évaluation sommative a sans aucun doute eu une incidence sur la motivation des deux enseignantes à s'engager dans la collaboration. Notons également que les deux enseignantes offraient pour la première fois le cours de français en 7<sup>e</sup> et en 8<sup>e</sup> année, ce qui peut en partie expliquer le résultat de la collaboration.

Enfin, pour Lorraine, la collaboration n'a contribué à rehausser ni la qualité des régulations planifiées ni la rétroaction fournie aux élèves. Bien qu'elle soit ressortie de ses échanges avec sa collègue réconfortée dans l'idée de l'efficacité de sa pratique pédagogique, il n'en demeure pas moins qu'elle a investi beaucoup de temps pour en arriver à ce constat.

## **5.2 Principales contributions de la recherche**

La question de recherche part de l'hypothèse que la collaboration devrait influencer sur la qualité des décisions d'évaluation, notamment la qualité de la régulation de l'enseignement et celle de la rétroaction offerte aux élèves. Selon les résultats de la recherche, il existe peu de preuves de cette influence dans les cas qui ont fait l'objet de l'étude. Ils ont toutefois montré que, dans certaines conditions, la collaboration peut avoir une incidence sur la qualité de la rétroaction, comme cela s'est produit dans le cas de Mireille et de Luc, mais son incidence sur la régulation de l'enseignement n'est pas garantie. Au chapitre des principales contributions de la recherche, celle-ci a toutefois permis de mieux comprendre la situation actuelle de l'évaluation formative dans la pratique et à accroître la compréhension de l'influence que peut avoir la collaboration à elle seule sur l'amélioration des décisions d'évaluation des enseignants.

### **5.2.1 Connaissances et compétences**

Le point d'ancrage de la présente recherche est essentiellement l'étude de généralisabilité de Heritage *et al.* (2009) qui montre que le jugement d'évaluation des enseignants en mathématiques, notamment lorsqu'il s'agit d'identifier les forces et les faiblesses d'un travail, concorde davantage avec celui d'experts que leur décision d'évaluation, notamment lorsqu'il s'agit de déterminer la prochaine étape d'apprentissage selon les faiblesses que révèle le travail de l'élève. Les résultats de la présente recherche vont également dans ce sens. En écriture, les enseignants sont généralement du même avis quant aux forces et aux faiblesses d'un travail d'élève, mais le sont beaucoup moins lorsqu'il s'agit de décider de la façon de procéder pour aider l'élève à progresser.

Heritage *et al.* (2009) ont cherché à déterminer si des enseignants de 6<sup>e</sup> année avaient les connaissances nécessaires en mathématiques pour répondre à la question « Do teachers know what to teach next? » (p. 30). Leur étude leur a permis de montrer que les enseignants n'ont pas toujours les connaissances didactiques nécessaires pour prendre les meilleures décisions d'évaluation à partir de l'information obtenue sur l'apprentissage des élèves. Alors qu'en écriture, on peut constater le même besoin (p. ex. : processus rédactionnel), la présente recherche montre également que la qualité de la décision d'évaluation repose sur beaucoup plus que les seules connaissances didactiques de la matière enseignée. De fait, la présente recherche montre que la démarche d'évaluation formative met en jeu tout un ensemble de connaissances et de compétences professionnelles difficiles à maîtriser, à l'inclusion des connaissances et des compétences relatives à l'évaluation formative. C'est ainsi que, malgré toutes les vertus pédagogiques qu'on peut lui accorder, l'évaluation formative peine à s'imposer dans la pratique. Earl et Timperley (2014) suggèrent d'ailleurs que le problème de la mise en œuvre de l'évaluation formative en salle de classe en est un de « surassimilation ». Ils remarquent que les enseignants traitent généralement les nouvelles pratiques préconisées dans le domaine (p. ex. : coconstruction de critères d'évaluation, évaluation par les pairs, rétroaction) comme du déjà connu et, de ce fait, respecteraient la lettre plutôt que l'esprit de l'évaluation formative.

### **5.2.2.1 Conception de l'apprentissage**

À bien des égards, la représentation que se font les enseignants de l'apprentissage s'apparente davantage à une conception behavioriste qu'à tout autre conception de l'apprentissage. D'une part, les enseignants qui ont participé à la recherche cherchaient à contrôler la séquence d'apprentissage et considéraient généralement l'élève comme un récepteur passif de l'information. D'autre part, ils se préoccupaient presque exclusivement du résultat de l'apprentissage, notamment le texte d'écriture, et beaucoup moins des processus cognitifs et métacognitifs qui avaient guidé la rédaction du texte.

En somme, les rôles de chacun dans les régulations revenaient généralement à l'enseignant qui expliquait à l'élève ce qui devait être fait pour améliorer le texte et qui lui montrait comment l'ajuster tandis que l'élève, de son côté, recevait l'information et tentait ensuite de reproduire le comportement attendu. De ce fait, l'exposé magistral par l'enseignant suivi de la mise en pratique par l'élève était la stratégie généralement préconisée. Jusqu'au

troisième temps de la recherche, l'interaction entre les camarades de classe pour soutenir le processus d'apprentissage était absente des interventions régulatrices et qui plus est, les enseignants n'y voyaient pas de valeur ajoutée. Cette conception de l'apprentissage et de l'évaluation formative n'est évidemment pas de nature à favoriser l'autonomie et la responsabilisation de l'élève face à son apprentissage.

Bien que les enseignants qui ont participé à la recherche aient généralement intégré à la tâche d'écriture des activités et du matériel pour soutenir le processus rédactionnel (p. ex. : la recherche d'idées, la planification, la révision du texte), ils utilisaient rarement ces données pour soutenir l'apprentissage. En effet, le texte d'écriture était souvent ce que les enseignants échangeaient avec leur collègue, oubliant de leur remettre le travail de l'élève qui avait guidé la rédaction et qui révélait les forces et les lacunes dans le processus. Par ailleurs, les stratégies pour soutenir le processus rédactionnel (p. ex. : remue-méninge d'idées, élaboration d'un plan) étaient rarement enseignées aux élèves. Au bout du compte, même si l'évaluation formative révélait toute une variété de faiblesses par rapport au processus rédactionnel qui limitait la compétence en écriture de l'élève, les enseignants avaient plutôt tendance à orienter l'intervention ainsi que la rétroaction uniquement sur le texte. Alors que la rétroaction sur le texte est nécessaire, Hattie et Timperley (2007) suggèrent qu'elle doit également porter sur l'autorégulation des processus si l'on veut développer le contrôle et l'autonomie de l'élève.

Enfin, s'il est vrai que pour apprendre l'élève doit prendre conscience de l'écart qui existe entre sa performance actuelle et la performance attendue, cet aspect important de l'évaluation était largement absent des régulations de l'enseignement. Alors que les enseignants intervenaient directement et fréquemment auprès des élèves au niveau des lacunes du texte, ils ne se consacraient que rarement à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation, à devenir plus autonome et à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation.

### **5.2.2.2 Autorégulation et autonomie**

Selon l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage, l'élève apprend à s'autoréguler accompagné de l'enseignant et en interagissant avec ses pairs; c'est la raison pour laquelle on dit que la corégulation est un des processus qui permet à l'élève de développer la compétence à s'autoréguler. En effet, l'autorégulation devrait être la visée de tout

enseignement, peu importe l'année d'études ou la matière enseignée puisqu'elle est essentielle à l'autonomie. Paradoxalement, alors que les enseignants qui ont participé à la recherche disaient accorder beaucoup d'importance à l'autonomie des élèves, ceux-ci se représentaient le travail en dyade comme un obstacle à la responsabilisation. Par ailleurs, à la base de l'autorégulation, on retrouve l'habileté de l'élève à s'autoévaluer de façon juste. Ceci dit, bien que les tâches d'écriture des enseignants aient souvent compris des grilles d'autoévaluation, cette compétence était rarement soutenue par des activités telles la coévaluation et l'évaluation mutuelle pour que l'élève puisse en venir à s'autoévaluer de façon juste. En effet, les enseignants voyaient peu l'utilité de l'autoévaluation et ne se servaient pas des données sur l'apprentissage qu'elle générerait pour intervenir.

Le désétayage et l'interaction sociale représentent les deux composantes clés de la corégulation. Cette démarche passe d'abord par une étape d'étayage où l'élève est soutenu par l'enseignant et est suivie par une étape de désétayage graduel où l'enseignant retire progressivement le support en le remplaçant, par exemple, par l'appui des camarades de classe. Les enseignants qui ont participé à la recherche planifiaient généralement bien les situations d'étayage; par exemple, Mireille rencontrait régulièrement les élèves individuellement et adaptait son intervention à leurs besoins d'apprentissage tandis que Lorraine planifiait des « cliniques » où elle pouvait rencontrer les élèves en petits groupes par rapport à une faiblesse commune. Suite à l'étayage toutefois, l'élève était habituellement laissé à lui-même pour ajuster son texte sans avoir accès à aucune forme d'aide. En effet, les enseignants semblaient se représenter l'autonomie comme un stade de développement, un peu comme l'adolescence, qui progresse de façon naturelle et que certains atteignent plus rapidement que d'autres. Ils comprenaient mal le rôle qu'ils avaient à jouer dans l'acquisition de cette compétence. Si les élèves ne font pas preuve d'autonomie, c'est en grande partie parce qu'on ne leur a pas enseigné les stratégies pour se prendre en main et qu'on ne leur a pas donné les occasions de les mettre en pratique. Dans la corégulation, il faut également tenir compte du fait que l'élève doit participer activement au processus tout en ayant accès à un soutien qui sera progressivement atténué. Par conséquent, dans un contexte où l'intention de l'évaluation est de soutenir l'apprentissage, l'intervention de la part de l'enseignant devrait mener à une action régulatrice de la part de l'élève (p. ex. : ajuster son texte), mais lui fournir également de l'aide pour la mettre en pratique (p. ex. :

avoir de l'aide à un pair, avoir accès à une ressource appropriée). Les enseignants qui ont participé à la recherche s'attendaient rarement à ce que les élèves ajustent leur texte suite à la régulation ou au moyen de la rétroaction ce qui réduisait considérablement le potentiel que celles-ci pouvaient avoir sur l'apprentissage et sur l'autorégulation. Comme Perrenoud (1997) l'explique si bien :

Autant dire qu'une partie des feedbacks donnés aux élèves en classe sont comme *des bouteilles lancées à la mer*. Nul n'a la certitude que le message qu'elles contiennent trouvera un jour un destinataire...

Du fait que les régulations de l'enseignement comprenaient rarement une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progressait, les enseignants ne pouvaient juger de l'efficacité de l'intervention qu'ils avaient planifiée ou de la rétroaction qu'ils avaient offerte. En effet, l'information obtenue des élèves sur l'apprentissage devrait non seulement servir à soutenir leur progrès, mais également à améliorer l'enseignement dispensé. C'est ce que Black et Wiliam (2009) nomment « reverse feedback » et mentionnent que les enseignants en font peu usage pour ajuster leur pratique pédagogique.

### **5.2.2.3 Processus rédactionnel**

L'écriture constitue un acte complexe qui met en jeu des connaissances et des processus parfois difficiles à enseigner et à évaluer. Le processus rédactionnel proposé par Hayes et Flower (1980) et révisé à deux reprises par Hayes (1996; 2012) fait valoir la complexité de l'acte d'écrire et de l'évaluation formative de l'écriture. La régulation de l'enseignement et la rétroaction faite à l'élève sont essentielles pour soutenir l'apprentissage de cette compétence. Pour y parvenir, une compréhension du processus d'écriture et de la motivation à écrire est nécessaire.

Les étapes du processus d'écriture – la planification, la mise en texte et la révision – paraissent suffisamment explicites et semblent parler d'elles-mêmes, mais la notion de la récursivité des étapes était souvent perdue dans la planification de l'apprentissage que faisaient les enseignants. En effet, cette planification était généralement linéaire et rigide ce qui ne laissait pas forcément l'occasion à l'élève de revenir à une étape s'il en voyait le besoin. Par ailleurs, la récursivité des étapes sous-entend que le plan du texte évolue au fil de la mise en texte, mais certains enseignants qui ont participé à la recherche s'attendaient à un alignement entre le plan et le texte et, de ce fait, reprochaient aux élèves de ne pas avoir

fait une planification adéquate. Par ailleurs, du fait de la récursivité des étapes du processus d'écriture, les élèves doivent apprendre à le contrôler eux-mêmes. Selon ce modèle, l'élève devient la composante centrale et c'est à lui qu'il revient de réguler le déroulement du processus. Ceci ramène l'importance du désétayage, de l'interaction sociale et d'apprendre à l'élève à s'autoévaluer pour prendre des décisions éclairées. Soulignons enfin que les différentes étapes du processus sont toutes aussi importantes les unes que les autres, mais les stratégies de recherche d'idées, de planification et de révision de textes tombaient souvent aux oubliettes dans l'enseignement et l'intervention, et ce, au détriment de la qualité du texte. Il est ainsi possible de conclure que la représentation que se faisaient les enseignants du processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980) manquait de profondeur ce qui limitait le rôle de soutien qu'ils pouvaient jouer auprès des élèves.

#### **5.2.2.4 Motivation à écrire**

Comme l'apprentissage de l'écriture constitue un acte complexe qui demande des efforts et un engagement cognitif élevé de la part de l'élève, il va sans dire que la motivation joue un rôle déterminant dans la qualité des textes. La représentation que se font les enseignants de l'enseignement de l'écriture va souvent à l'encontre de l'engagement des élèves face à la production d'un texte de qualité.

Dans le cadre d'une unité d'apprentissage, par exemple, les enseignants qui ont participé à la recherche n'administraient généralement qu'une seule tâche d'évaluation formative, et ce, généralement peu de temps avant la tâche d'évaluation sommative (p. ex. : une semaine) ce qui ne leur laissait pas beaucoup d'occasions pour aider les élèves à progresser. Par ailleurs, les tâches d'évaluation formative que les enseignants administraient exigeaient généralement que les élèves rédigent un texte en entier si bien que beaucoup de temps de classe était consacré à la rédaction du texte au complet et que les enseignants étaient obligés de cibler plusieurs étapes d'apprentissage à la fois plutôt que de miser sur un ou deux aspects plus pointus du texte. En effet, étant donné qu'il s'agissait souvent pour l'élève de la seule occasion pour recevoir de l'aide, la liste des ajustements à apporter était souvent très longue, ceux-ci se dispersant généralement sur plusieurs différents aspects du texte. Face à une liste écrasante de faiblesses à améliorer, il n'est pas surprenant que les élèves aient manifesté peu d'intérêt à réviser leur texte même si les interventions et la rétroaction étaient pertinentes et appropriées. Comme l'observe Laveault (2007), la rétroaction peut aussi faire

obstacle à l'autorégulation de l'élève quand, par exemple, elle provoque un évitement ou suscite peu d'intérêt chez l'élève.

Les enseignants qui ont participé à la recherche se sont plaints du fait qu'il était très difficile d'exiger que les élèves révisent leur texte suite à la régulation ou au moyen de la rétroaction une fois qu'ils l'avaient remis. Ils y voyaient un manque de motivation de la part de l'élève. Confrontés à la tâche d'ajuster leur texte, certains élèves parmi les moins performants ont tendance à s'orienter vers des buts d'évitement en diminuant l'effort investi de sorte à ne pas révéler leur incompetence. Ils feraient en quelque sorte une estimation des coûts associés au fait de tenter d'ajuster leur texte (p. ex. : effort, risque d'échouer) et des avantages ou désavantages attendus de leur engagement (p. ex. : apprentissage, honte de ne pas avoir compris) pour déterminer jusqu'à quel point s'investir ou pas dans la tâche. Par exemple, le principe des coûts et des avantages peut expliquer pourquoi la stratégie que Céline a utilisée au deuxième et au troisième temps de la recherche n'a pas eu le succès attendu. En offrant aux élèves la possibilité d'améliorer leur texte et de rehausser la note qui leur avait déjà été attribuée si les changements qu'ils apportaient y donnaient droit, le coût associé à l'effort de réviser son texte dépassait largement l'avantage possible de rehausser leur note. Les enseignants auraient avantage à utiliser des tâches d'écriture plus courtes et plus fréquentes ainsi qu'à traiter d'un nombre restreint d'améliorations à apporter au texte s'ils veulent soutenir la motivation de l'élève en écriture (Stiggins *et al.*, 2004; Wiliam et Thompson, 2008).

### **5.2.2 Collaboration des enseignants**

L'évaluation formative est un processus complexe et bien que le perfectionnement professionnel soit essentiel, la compétence s'acquiert progressivement et requiert beaucoup de temps. Le perfectionnement professionnel doit permettre d'acquérir les connaissances et de développer la compétence relative à l'évaluation formative. En effet Bennett (2011) et Heritage *et al.* (2009) ont constaté que les enseignants qui acquièrent ces connaissances et compétences sont plus aptes à ajuster leur pratique pédagogique selon l'information que leur fournit l'évaluation.

Bien que la collaboration entre enseignants soit identifiée comme un mode de travail prometteur face à la qualité des décisions d'évaluation, il faut toutefois tenir compte de la prise de risques qu'elle occasionne. Alors qu'elle permet de briser l'isolement que les

enseignants peuvent ressentir, on ne peut sous-estimer la complexité du processus et l'intérêt que les enseignants peuvent avoir à conserver des habitudes de travail individuel. Plusieurs chercheurs (p. ex. : Butler et Schnellert, 2012; Hadwin et Järvelä, 2011) associent la collaboration entre enseignants à la notion de corégulation. Tout comme l'élève a besoin de l'enseignant et de ses pairs pour en venir à ajuster son apprentissage, l'enseignant a lui aussi besoin de ses collègues pour mieux juger la qualité de ses interventions et pour les ajuster. On ne peut nier toutefois que lorsque les connaissances et les compétences professionnelles des enseignants sont insuffisantes, l'incidence que la collaboration peut avoir sur la qualité des décisions d'évaluation est limitée.

### **5.2.2.2 Conditions de la collaboration**

Selon Allal et Mottier Lopez (2014), la collaboration peut permettre aux enseignants d'atteindre quatre différents buts, notamment :

- d'accroître la transparence des pratiques évaluatives;
- d'assurer leur comparabilité;
- d'assurer leur cohérence;
- de rehausser leur qualité pour appuyer l'apprentissage.

La transparence des pratiques évaluatives se manifeste par la mise en commun, la discussion et la remise en question des décisions d'évaluation des collègues et, de ce fait, leur permet de se comparer les uns aux autres, mais ne conduit pas nécessairement à en rehausser la qualité. Il s'agit en effet d'un premier niveau de collaboration qui doit s'associer à d'autres buts, sans quoi il n'y a pas de changement. Bien que l'intention de la présente recherche ait été de rehausser la qualité des décisions d'évaluation au moyen de la collaboration, le moins que l'on puisse dire, c'est que la collaboration a mené à plus de transparence par rapport aux pratiques évaluatives en salle de classe. Par ailleurs, tous les enseignants qui ont participé à la recherche ont mentionné que la discussion avec leur collègue sur leur choix d'intervention a contribué à une prise de conscience accrue face à leurs pratiques évaluatives pour soutenir l'apprentissage. Dans certains cas aussi, notamment pour Mireille et Luc, bien que cette discussion n'ait généralement pas mené à l'amélioration de la qualité des décisions d'évaluation, elle a mené chez eux à une remise en question quant à l'efficacité et la pertinence de leurs pratiques évaluatives.

Allal et Mottier Lopez (2014) constatent qu'il est forcément peu probable que les enseignants s'engagent spontanément en vue des autres buts sans appui. Pour que la

collaboration mène éventuellement au quatrième but, notamment à l'amélioration de la pratique pédagogique en salle de classe, Laveault (2016) souligne l'importance :

- de la clarté des buts à atteindre et de leur compréhension par tous les membres de l'équipe;
- d'une mise à niveau des connaissances et des compétences professionnelles des membres de l'équipe au regard de l'évaluation formative;
- d'avoir accès à des outils pratiques (p. ex. : copies types, évaluation par les pairs), mais également de développer une compréhension approfondie de la « philosophie » de l'évaluation formative au sein de l'équipe;
- d'avoir du temps, entre autres, pour permettre aux membres de développer entre eux une relation de collaboration;
- d'avoir accès à des occasions variées de collaboration (p. ex. : accompagnement par un expert, observation en classe, interaction entre enseignants) qui s'aligne sur les besoins d'apprentissage de chaque enseignant;
- de favoriser le développement d'attitudes positives et d'habiletés de collaboration pour assurer des échanges constructifs au sein de l'équipe.

Au regard des outils pratiques de l'évaluation formative, Laveault (2016) indique que bien qu'ils puissent soutenir la mise en œuvre de certaines pratiques en salle de classe, ils peuvent en même temps limiter la représentation que se font les enseignants de l'évaluation formative et les amener à respecter la lettre plutôt que l'esprit de la démarche (Earl et Timperley, 2014). Il souligne également qu'en variant le genre d'activités de collaboration au sein d'une équipe, il faut assurer un équilibre entre la compréhension de la théorie, la mise en œuvre en salle de classe et la réflexion sur la pratique – théorie, pratique, réflexion. Alors que la collaboration entre enseignants sans appui externe peut être utile, elle ne peut mener à l'amélioration de la qualité de la décision d'évaluation si, par exemple, les enseignants n'ont pas les connaissances théoriques et expérientielles pour soutenir leurs échanges. Dans ce contexte, l'accompagnement de l'équipe par un expert, un chercheur ou un mentor pourrait soutenir l'apprentissage et mener à des échanges plus constructifs et plus réfléchis entre les membres.

Comme Fullan (2001) argumente, pour qu'un changement s'opère par rapport aux pratiques pédagogiques, il faut assurer un juste équilibre entre le soutien et la pression. Par exemple, lorsque certains conseils scolaires de la province ont imposé le fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnel dans les écoles, ils se sont assurés de l'engagement et de la participation active du personnel enseignant en lui fournissant beaucoup de soutien (p. ex. : formation, achat de ressources), mais en exerçant également

un certain degré de pression. En effet, du fait de la participation de la direction d'école aux séances de collaboration, les enseignants n'avaient d'autres choix que de s'engager activement dans le processus. Dans le cadre de la présente recherche, alors que certaines formes de soutien ont été offertes aux enseignants (p. ex. : cahier d'activités, ressource), il n'y avait vraiment aucune forme de pression qui les obligeait à s'engager dans le changement. Les seules exigences qui ont été imposées aux enseignants étaient celles de soumettre à leur collègue des textes produits par leurs élèves, de remettre à la chercheuse les questionnaires qu'ils avaient remplis et de participer aux entretiens et à la séance de collaboration. Il n'y avait aucune pression pour les inciter à remettre en question leurs pratiques évaluatives et à s'engager activement à collaborer pour les améliorer. En effet, les principes éthiques de la recherche qui doivent prévaloir entre le chercheur et les participants font en sorte qu'une quelconque forme de pression ne peut s'exercer dans le consentement à participer. Par ailleurs, comme la décision de participer à la recherche ne venait pas nécessairement d'un besoin d'apprentissage intrinsèque de leur part de mieux comprendre l'évaluation formative et d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences dans ce domaine, leur engagement face à la collaboration et au changement était loin d'être assuré. Dans ces conditions, une forme de recherche collaborative aurait peut-être suscité une meilleure compréhension des rôles et des responsabilités des participants et un plus grand engagement de leur part vis-à-vis de la collaboration et du changement. Pour qu'une telle recherche permette d'aller au-delà du simple but d'accroître la transparence des pratiques évaluatives, certaines conditions s'imposent, notamment :

- que les participants manifestent eux-mêmes un intérêt marqué à améliorer leurs connaissances et leurs compétences professionnelles dans le domaine de l'évaluation formative et à participer à une recherche collaborative;
- que l'administration fournisse un soutien aux participants (p. ex. : temps de rencontre pendant la journée scolaire, ressources);
- que tous les participants se fixent ensemble des objectifs d'apprentissage professionnel communs et bien définis et mettent en place les stratégies pour les atteindre avec l'appui du chercheur dans le but de réduire les écarts de connaissance et de compétence au sein de l'équipe et d'en assurer la complémentarité;
- que la participation à la recherche fournisse des outils aux enseignants ainsi que des occasions variées de collaboration visant à renforcer leur capacité à se donner une rétroaction constructive, à remettre en question leurs pratiques pédagogiques et leurs croyances, à s'autoévaluer de façon juste et à s'autoréguler.

### **5.2.2.3 Rétroaction sur la qualité des décisions d'évaluation**

Pour qu'il y ait amélioration de l'apprentissage, une rétroaction qui permet de se rendre compte de l'écart entre l'état actuel des connaissances et des compétences et l'objectif à atteindre est incontournable (p. ex. : Black et Wiliam, 2003). La rétroaction peut provenir de différentes sources (p. ex. : des pairs, de soi-même), à condition que les intervenants disposent d'un encadrement adéquat les préparant à la tâche. Dans le cadre de la recherche, les enseignants recevaient de façon continue une rétroaction par rapport à leurs décisions d'évaluation, que ce soit à travers les questions posées par la chercheuse lors des entretiens qui les amenaient à analyser eux-mêmes la qualité de leurs interventions ou que ce soit au moyen de la rétroaction que leur collègue leur offrait lors de la séance de collaboration.

Les questions que posait la chercheuse aux enseignants en vue de mieux comprendre les régulations qu'ils avaient planifiées seuls et en dyade s'appuyaient, entre autres, sur chacun des indicateurs qui ont été utilisés pour déterminer la qualité des décisions d'évaluation. Les échanges qui ont eu lieu au cours de l'entretien individuel rétrospectif et de l'entretien en dyades procuraient à la chercheuse ainsi qu'aux enseignants l'information nécessaire pour évaluer la qualité des décisions d'évaluation et pour en guider l'amélioration. Les questions amenaient les enseignants à trouver et à juger eux-mêmes les forces et les faiblesses de chacune des régulations de l'enseignement et des rétroactions qu'ils avaient préparées tandis que leurs réponses aux questions leur fournissaient des indices quant à la façon de procéder pour les ajuster. Par exemple, quand l'enseignant indiquait qu'il ne pensait pas que l'intervention qu'il avait planifiée s'alignait sur les capacités de l'élève et qu'il était en mesure d'expliquer son raisonnement, le questionnement l'amenait à réfléchir pour trouver une intervention alternative. Parfois, l'enseignant était capable de trouver lui-même une intervention mieux adaptée et à l'occasion choisissait d'en discuter avec son collègue lors de la collaboration. Les enseignants éprouvaient toutefois beaucoup de difficulté à trouver des interventions alternatives et choisissaient alors de conserver leur façon habituelle de fonctionner.

Le questionnement de la chercheuse lors des entretiens représentait une occasion pour l'enseignant de mieux comprendre l'évaluation formative, mais celle-ci ne s'est pas tout à fait matérialisée dans la mesure où les conditions favorables n'étaient pas réunies. Lors des entretiens, l'analyse que les enseignants faisaient de leurs décisions d'évaluation à partir des

questions qui leur étaient posées se faisait à l'oral de sorte qu'ils en ressortaient une quantité importante d'information en peu de temps à partir de laquelle ils devaient tirer des conclusions. S'il est vrai qu'ils étaient capables d'ajuster les décisions d'évaluation sur-le-champ, ils ne prenaient toutefois pas de notes de sorte que la nouvelle information n'était généralement pas réinvestie lors de la séance de collaboration ou par après. Par ailleurs, comme les enseignants ne possédaient pas toujours les connaissances et les compétences requises en matière d'évaluation formative, certains indicateurs n'avaient que peu de sens pour eux (p. ex. : importance d'habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation et à devenir plus autonome) et leur fournissaient de l'information qu'ils n'étaient pas en mesure d'utiliser. Bien que les indicateurs aient pu servir de mesure de contrôle pour déterminer si la qualité de leurs décisions d'évaluation progressait, ils ne les ont pas utilisés. Du fait de l'abondance d'information obtenue lors des entretiens, combinée aux connaissances parfois insuffisantes en matière d'évaluation formative, les enseignants ayant participé à la recherche sont passés d'un temps à l'autre de la recherche en surcharge cognitive, sans appui pour cibler leur prochaine étape d'apprentissage et pour planifier la façon de l'atteindre. Bien que leur participation leur ait donné l'occasion de réfléchir sur la qualité de leurs interventions ainsi que sur celle de leur collègue, les occasions de s'approprier la théorie, de tenter de la mettre en pratique en salle de classe et de réfléchir aux résultats n'étaient pas suffisantes.

De surcroît, lors des séances de collaboration, les enseignants n'étaient pas toujours en mesure de donner une rétroaction pertinente à leur collègue. D'une part, de trop grands écarts quant à leurs connaissances professionnelles ont contribué à réduire l'influence que la collaboration a pu avoir sur la qualité de leurs décisions d'évaluation. C'est ainsi que l'écart dans la zone proximale de développement peut expliquer l'inefficacité des séances de collaboration entre Céline et Lorraine. Du fait du trop grand écart existant, une forme de frustration et d'indifférence s'est rapidement installée entre les deux collègues, menant à des échanges peu constructifs. D'autre part, comme les connaissances des enseignants en matière d'évaluation formative étaient insuffisantes, il leur était difficile de bâtir un argument solide en faveur d'une intervention régulatrice plutôt qu'une autre. En effet, comme on a pu le constater, ils utilisaient des modèles intuitifs pour prendre leurs décisions d'évaluation et, par le fait même, avaient beaucoup de difficulté à convaincre leur collègue

de faire les ajustements suggérés. C'est en quelque sorte ce que l'on a pu observer chez Mireille et Luc, ce qui, et malgré plusieurs moments de coconstruction lors de la collaboration, n'a pas forcément influé sur la qualité des régulations de l'enseignement planifiées ensemble.

La collaboration des enseignants ne peut contribuer à l'amélioration des pratiques pédagogiques que dans la mesure où ceux-ci sont capables de se donner et de recevoir une rétroaction constructive. Donner une rétroaction constructive suppose une capacité d'analyser la décision d'évaluation, de porter un jugement réfléchi sur celle-ci, de suggérer un ajustement approprié et de communiquer sa pensée de façon efficace, tandis que recevoir une rétroaction met en jeu la capacité de se remettre en question. Toutes ces capacités dépendent de surcroît des critères d'évaluation nécessaires pour juger de la qualité de la décision d'évaluation et de la représentation du standard attendu. Bien que les enseignants aient eu accès aux critères d'évaluation sous forme d'indicateurs, ils n'étaient pas toujours en mesure de les utiliser et n'avaient pas d'idées du standard attendu, ce qui a contribué à réduire la pertinence des échanges.

Pour fournir davantage de soutien aux enseignants durant les trois temps de la recherche, on aurait pu, par exemple, leur offrir après les entretiens une rétroaction écrite par rapport à la qualité de leurs décisions d'évaluation. On aurait pu aussi leur remettre l'analyse qui a été faite des régulations de l'enseignement afin de leur permettre de s'y référer subséquemment. Par ailleurs, lors de la séance de collaboration, en plus de demander aux dyades d'arriver à un consensus sur les réponses aux six questions, il aurait été avantageux de leur fournir les indicateurs et de demander au collègue devant fournir une rétroaction de s'en servir à cet effet. Wyatt-Smith et Colbert (2014) suggèrent de plus de fournir du matériel de formation aux équipes qui s'engagent dans la modération sociale, tel que des copies types procurant aux enseignants des exemples de travaux d'élèves, accompagnées de commentaires justifiant les jugements portés. Ces copies types pourraient aussi servir à les amener à mieux comprendre ce qui fait la qualité de la décision d'évaluation et leur fournir des exemples d'échanges constructifs.

Au bout du compte, la recherche a mis en évidence le besoin d'un encadrement plus serré de la collaboration des enseignants. Tout comme au début d'une unité d'apprentissage, l'enseignant doit exercer plus de contrôle sur l'apprentissage et l'apprenant, un

accompagnement de la part d'un individu qualifié pourrait de la même façon soutenir l'apprentissage professionnel au début la collaboration jusqu'à ce que les collègues acquièrent les connaissances professionnelles nécessaires pour assumer le contrôle de celle-ci. Chaque enseignant pourrait ainsi, dès le départ, se fixer un objectif d'apprentissage professionnel précis avec le soutien de l'accompagnateur, recevoir une rétroaction continue de ses progrès vers la cible jusqu'à être en mesure de s'autoréguler.

Essentiellement, la recherche a révélé deux éléments de réponse à la question. D'une part, elle a permis de constater l'importance des connaissances et des compétences professionnelles en évaluation formative et dans la didactique de la matière enseignée, notamment en ce qui concerne la capacité à élaborer des tâches d'écriture propices à l'évaluation formative. En effet, cet aspect était absent de la recherche de Heritage *et al.* (2009). Alors qu'il est possible de fournir des modèles exemplaires de tâches formatives qui peuvent initialement être utiles pour soutenir l'apprentissage professionnel des enseignants, cette pratique n'est pas soutenable ou même souhaitable à long terme et limite la représentation que se font les enseignants de l'évaluation formative. D'autre part, la recherche a souligné l'importance de l'encadrement du travail de collaboration. Dans la pratique, la mise en œuvre de la collaboration comme mode de perfectionnement professionnel des enseignants se heurte à de nombreux obstacles à cause des variables difficiles à contrôler qui interviennent dans le processus. En effet, dans certains contextes la collaboration n'est peut-être pas réalisable du fait, par exemple, de la composition des dyades, des attitudes et de la motivation des enseignants ou de l'accès à un accompagnement.

### **5.3 Limites de la recherche**

Bien que de nombreuses précautions aient été prises pour réduire les biais méthodologiques, il n'en demeure pas moins que la recherche présente certaines limites. Comme première limite, la nature exploratoire de la recherche a fait en sorte que le modèle d'analyse qui fait appel aux indicateurs est un modèle original, même s'il a été mis à l'essai et ajusté avant le début de la collecte de données. Il est de ce fait difficile de déterminer si les indicateurs sont exhaustifs et traitent de tous les aspects à partir desquels définir la qualité des décisions d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement et de la rétroaction. Les résultats de la recherche ne sont valables qu'en tenant compte de cette limite. Par ailleurs, l'analyse

des données, et plus précisément le codage de celles-ci, est enracinée dans la pratique enseignante. Les individus qui y ont participé étaient tous des enseignants chevronnés qui avaient déjà eu l'occasion de coder des données dans d'autres contextes. Bien que leur point de vue ait été soumis à un travail d'objectivation et de distanciation, on doit malgré tout considérer que certaines inférences (p. ex. : à partir du contexte) ont pu être faites, au-delà ou en deçà du sens visé par l'enseignant.

La seconde limite concerne les décisions d'évaluation que les enseignants devaient prendre. Alors qu'on s'attendait à ce que, pour remplir leur questionnaire, les enseignants y inscrivent des réponses qui représentent leur intention réelle, toujours est-il qu'ils n'étaient pas tenus de mettre ces décisions en pratique en salle de classe. De ce fait, ils auraient très bien pu inscrire des réponses qui ne représentaient pas nécessairement ce qu'ils comptaient faire dans la réalité et fournir dans le questionnaire une réponse simplement parce qu'ils pensaient qu'il s'agissait d'une meilleure intervention régulatrice, sans toutefois avoir l'intention ou être capable de la mettre en pratique. Cette limite fait ressortir le biais de la désirabilité sociale, qui peut amener un enseignant à vouloir se présenter de façon favorable (p. ex. : plus compétent) aux yeux de la chercheuse et de son collègue et faire certains choix qui seraient plus valorisés. Il est possible en effet que, par suite de la lecture de la politique en matière d'évaluation, certains enseignants se soient sentis contraints d'en inclure des éléments dans leurs réponses sachant que cette politique prescrit les normes de la pratique à travers la province. Par exemple, bien qu'on ait pu constater l'ajout de critères d'évaluation dans les tâches d'écriture de certains enseignants suite à la lecture de la politique, ce changement représentait plutôt la mise en pratique de la lettre de la politique que son esprit (Earl et Timperley, 2014). En effet, les enseignants n'avaient fait qu'un usage superficiel des critères d'évaluation auprès des élèves. Alors que leur discours avait changé suite à la lecture de la politique, la pratique est restée la même. De la même façon, il se peut que par suite de l'usage du cahier, certains enseignants aient pu vouloir plaire à la chercheuse en reproduisant certaines des activités qui s'y trouvaient dans l'enseignement qu'ils ont donné ou dans leurs décisions d'évaluation. Cette limite a incité à la prudence dans l'analyse et l'interprétation des résultats et à chercher des indices qui confirmaient ou infirmaient la présence du phénomène chez les enseignants.

Dans l'étude de généralisabilité de Heritage *et al.* (2009), les chercheurs ont demandé à des enseignants de porter un jugement et à prendre des décisions d'évaluation au moyen d'outils d'évaluation qu'ils n'avaient pas eux-mêmes conçus, aspect qui constituait une limite de leur étude. La présente recherche s'appuie sur les résultats de leur étude et vise à mieux comprendre de quelle manière la collaboration peut influencer sur la qualité des décisions d'évaluation des enseignants. Ici toutefois, les enseignants qui ont participé à la recherche ont été amenés à élaborer eux-mêmes les tâches d'écriture ce qui présente l'avantage d'être plus représentatif de ce qui se passe dans la classe. En effet, ce choix méthodologique a été fait en raison de sa valeur écologique, mais il comporte une limite d'une autre nature. Comme l'analyse didactique faite par les deux experts a pu montrer, les tâches d'écriture que les enseignants ont proposées à leurs élèves comportaient certaines limites, en particulier dans le cas des deux enseignants dont les résultats ont été exclus de l'étude précisément pour cette raison. Celles-ci ne permettaient que très faiblement aux élèves de montrer leurs connaissances et leurs compétences par rapport au curriculum en écriture et à l'enseignant de prendre des décisions d'évaluation éclairées qui pouvaient soutenir la progression de l'apprentissage. Bien que cette analyse ait mené à la sélection des cas les plus pertinents pour lesquels les tâches d'écriture étaient plus adéquates, selon le jugement des experts, il faut tenir compte de cette limite dans l'interprétation des résultats. Alors qu'une recherche qui tente de tenir compte du milieu naturel a une moins grande validité externe et fait intervenir des variables indépendantes plus difficiles à contrôler, il est important de reconnaître qu'elle apporte une plus grande validité écologique où les résultats sont plus représentatifs de ce qui se passe dans la salle de classe. Les limites d'une recherche comme celle-ci se situent largement dans le contrôle des variables indépendantes.

À quelques reprises dans l'analyse des résultats, il a été question de l'influence de la chercheuse sur les décisions d'évaluation prises par les enseignants. En effet, la chercheuse était sensible à l'effet que ses questions pouvaient avoir sur les réponses des enseignants et s'assurait, dans la mesure du possible, de ne pas influencer indument les enseignants. Lors de l'entretien individuel rétrospectif et de l'entretien en dyade, une partie du questionnaire cherchait à amener les enseignants à analyser eux-mêmes leurs décisions d'évaluation au moyen des mêmes indicateurs que la chercheuse utiliserait ultérieurement pour traiter les données de la recherche. Par ailleurs, ce questionnaire était le même non seulement pour

l'entretien individuel et l'entretien en dyade, mais également durant les trois temps de la recherche. Les mêmes questions par rapport à leurs décisions d'évaluation ont été posées aux enseignants à six reprises pendant la recherche. L'effet de la répétition a pu avoir pour effet d'attirer l'attention de certains enseignants sur les éléments qui assurent la qualité de la décision d'évaluation et d'ajuster leur discours en conséquence sans toutefois mener à un changement dans l'action. Par exemple, la question « Selon toi, est-ce que cette intervention s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude)? » a amené certains enseignants à se rendre compte que pour être efficace l'intervention devait tenir compte des capacités de l'élève. Certains enseignants ont effectivement reconnu qu'ils avaient choisi un autre texte d'écriture ou ajusté leurs réponses au questionnaire avant de l'envoyer à la chercheuse ayant anticipé qu'elle leur poserait la question. Il faut tenir compte de cette limite dans l'interprétation des résultats, même si, sur le plan de la validité écologique des résultats, elle reflète ce qui se passe dans la pratique. Ce phénomène se produit similairement lorsqu'une politique est imposée aux enseignants et que celle-ci se traduit uniquement par un changement de discours chez les enseignants, mais ne se reflète pas dans leur pratique. (Earl et Timperley, 2014).

Enfin, la recherche présente aussi pour limite celle associée au calendrier scolaire. La décision de placer l'utilisation du cahier d'activités durant le troisième temps de la recherche, bien que cohérente avec le devis de recherche, a toutefois suscité certaines difficultés pour les enseignants et n'a pas fourni un contexte idéal à la mise en pratique du traitement. En effet, ce troisième temps a eu lieu au mois de mai, au moment où l'année scolaire tirait à sa fin et les enseignants se préoccupaient davantage de leurs évaluations sommatives que d'entreprendre un nouvel enseignement. Pour les enseignants, il s'agissait effectivement d'un moment peu propice pour entreprendre les activités du cahier avec les élèves. Il est fort probable que ces activités auraient pu avoir une plus grande incidence sur la représentation que se faisaient les enseignants de l'évaluation formative si elles avaient été placées à un autre moment pendant l'année scolaire. Les enseignants ont effectivement souligné qu'ils avaient trouvé difficile de l'utiliser à la fin de l'année scolaire, période durant laquelle les élèves sont beaucoup moins motivés à entreprendre de nouveaux apprentissages et qu'il aurait été plus pertinent de l'inclure au début de l'année scolaire, ce qui aurait offert de nombreuses occasions de réinvestissement par la suite.

#### 5.4 Perspectives de recherches futures

Depuis que Bloom *et al.* (1971) ont introduit le concept d'évaluation formative dans le contexte de l'enseignement, de nombreuses études ont montré l'incidence positive de la démarche sur l'apprentissage (p. ex. : Black et Wiliam, 1998; Crooks, 1988; Gipps, 1994; Popham, 1995; Shepard, 1989; Stiggins, 1991; Wiggins, 1998). Par contre, la mise en œuvre de l'évaluation formative s'avère plus complexe qu'anticipée et la présente recherche confirme les résultats de l'étude de Heritage *et al.* (2009), à savoir que la capacité des enseignants à exploiter l'information recueillie sur l'apprentissage de leurs élèves constitue un véritable défi. Notons que l'étude de Heritage *et al.* (2009) ne tenait pas compte des possibilités offertes par la collaboration, mais il semble que la capacité d'exploiter l'information recueillie sur l'apprentissage représente un défi tant individuellement que conjointement.

La présente recherche a montré que la collaboration est un processus complexe, fortement influencé par les conditions dans lesquelles elle se produit, et que son incidence sur la qualité des décisions d'évaluation dépend d'un ensemble de facteurs favorables. Tout bien considéré, la collaboration à elle seule ne peut avoir que peu d'incidence sur la qualité de la régulation de l'enseignement et de la rétroaction lorsque ces facteurs ne sont pas pour la plupart présents. Ce constat ouvre de nouvelles perspectives de recherche qui méritent d'être prises en considération. Ces perspectives s'orientent sur trois grands thèmes, à savoir les représentations que se font les enseignants de l'évaluation formative en écriture et dans les autres matières, les connaissances et les compétences professionnelles des enseignants en évaluation formative et dans la didactique de la matière enseignée ainsi que la collaboration comme modèle de perfectionnement professionnel.

Le besoin qui se fait le plus pressant en matière d'évaluation formative est celui de mieux comprendre les moyens qui permettent de soutenir l'acquisition des connaissances et des compétences professionnelles des enseignants. Comme l'affirment Heritage *et al.* (2009), tant que le passage entre le jugement et la décision d'évaluation ne se fera pas mieux, l'évaluation formative ne donnera jamais sa pleine valeur. Si l'intention est d'actualiser les connaissances et les compétences relatives à l'évaluation formative dans la pratique, il faut d'abord mieux comprendre la représentation que les enseignants se font de l'évaluation formative en écriture et dans les autres matières pour connaître où se situent les écarts et

pour planifier les prochaines étapes d'apprentissage professionnel. S'il est vrai que le changement au niveau des croyances s'opère après le changement des comportements (Fullan 2001), il faut également donner aux enseignants accès à des ressources pédagogiques (p. ex. : cahier d'activités, planification d'unités modèles) dans lesquelles les principes de l'évaluation formative sont clairement intégrés et expliqués. C'est en effet ce que propose Bennett (2011) pour soutenir la mise en œuvre de l'évaluation formative en salle de classe. Le perfectionnement professionnel axé sur l'usage d'outils doit toutefois être utilisé avec prudence puisqu'ils peuvent effectivement limiter la représentation que se font les enseignants de l'évaluation formative (Laveault, 2016). L'usage de ce genre de ressources ne mènera pas à un changement profond et durable dans les pratiques évaluatives que s'il est soutenu par une forme de perfectionnement professionnel auquel on a intégré diverses formes de collaboration entre collègues (p. ex. : échanges entre collègues, mentorat, accompagnement, observation en salle de classe, modelage, enseignement en équipe).

Le recours à la collaboration des enseignants d'une même école comme modèle de perfectionnement professionnel présente des avantages et des défis. Alors qu'elle est peu coûteuse et s'adapte facilement au contexte scolaire, elle exige des connaissances et des compétences professionnelles que les enseignants ne possèdent pas nécessairement (p. ex. : la capacité de donner une rétroaction constructive, de se remettre en question). Par ailleurs, les enseignants qui sont appelés à collaborer n'ont pas tous les mêmes besoins d'apprentissage et, bien qu'il soit important de cibler des objectifs individuels et collectifs à cet égard, les écarts qui existent entre leurs compétences professionnelles respectives peuvent effectivement nuire au résultat. Il serait donc important de mieux comprendre comment différentes stratégies de collaboration professionnelle peuvent contribuer à créer les conditions favorables à l'interaction des collègues et à construire une base de connaissances communes en matière d'évaluation formative. C'est là que les efforts de recherche en matière d'évaluation formative devraient s'orienter dans les prochaines années afin d'en actualiser le plein potentiel. Quant à la mise en œuvre de politiques en matière d'évaluation qui soutient l'apprentissage, au lieu de changements à la pièce et discontinus, des approches multiples et concertées seraient plus congruentes avec ce que nous avons

appris des réformes les plus récentes et mèneraient davantage à la professionnalisation de l'enseignement.

## 5.5 Survol du chapitre 5 :

- La recherche montre que la collaboration influe peu sur la qualité de la régulation de l'enseignement, mais dans certaines conditions celle-ci a eu une incidence positive sur la qualité de la rétroaction.
- Bien que la collaboration n'ait généralement pas mené à l'amélioration de la qualité de la régulation de l'enseignement, elle a mené à plus de transparence, à une prise de conscience et, dans certains cas, à une remise en question des pratiques évaluatives chez les enseignants.
- La recherche démontre que les connaissances et les compétences professionnelles des enseignants relatives à l'évaluation formative, à la pédagogie et à la didactique de la matière sont parfois insuffisantes ce que de nombreuses recherches dans d'autres pays ont eu tendance à démontrer. Ceci réduit l'incidence que la collaboration peut avoir sur la décision d'évaluation.
- La recherche a contribué à décrire la situation actuelle de l'évaluation formative en écriture en salle de classe et à accroître la compréhension de l'influence que peut avoir la collaboration sur la qualité des décisions d'évaluation des enseignants. Par exemple :
  - les enseignants qui ont participé à la recherche veulent contrôler la séquence d'apprentissage et considèrent généralement l'élève comme un récepteur passif de l'information; ils font peu confiance au soutien que peuvent se procurer mutuellement les camarades de classe.
  - ils se préoccupent presque exclusivement du résultat de l'apprentissage, notamment le texte d'écriture, et très peu des processus cognitifs et métacognitifs qui guident la rédaction du texte. Ils les enseignent rarement et utilisent peu ces données pour intervenir.
  - ils se consacrent peu à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation, à devenir plus autonome et à se responsabiliser face à son apprentissage.
  - ils ne tiennent pas à ce que les élèves ajustent leur texte suite à la régulation ou au moyen de la rétroaction ce qui réduit considérablement le potentiel que celles-ci peuvent avoir sur l'apprentissage.
  - bien que les étapes du processus rédactionnel soient récursives, l'usage qu'en font les enseignants qui ont participé à la recherche est linéaire et ne laisse pas l'occasion à l'élève de revenir à une étape s'il en voit le besoin. Dans les faits, l'élève n'exerce lui-même aucun contrôle sur le processus.
  - les ajustements que les participants suggèrent aux élèves sont nombreux et se dispersent sur plusieurs différents aspects du texte ce qui ne contribue pas à soutenir la motivation à écrire.
- La recherche a mis en évidence le besoin d'un encadrement plus serré de la collaboration et d'avoir accès à des occasions variées de collaboration (p. ex. : accompagnement par un expert, observation en classe, interaction entre enseignants) qui s'alignent sur les besoins d'apprentissage de chaque participant.

## RÉFÉRENCES

- Adie, L., Klenowski, V. et Wyatt-Smith, C. (2012). Towards an understanding of teacher judgement in the context of social moderation. *Educational Review*, 64(2), 223–240.
- Akiba, M. et Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110.
- Alamargot, D., Chanquoy, L. et Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie française*, 50(3), 287-304.
- Alamargot, D. et Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. Dans R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand et J. Riley (dir.), *Handbook of writing development* (p. 23-47). London, R.-U. : Sage.
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (6<sup>e</sup> éd., p. 153-183). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 86-116). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1994). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. (2002, septembre). *L'évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques?* Communication présentée au 15<sup>e</sup> colloque international de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation [ADMÉE], Université de Lausanne, Suisse.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 7-23). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning. Dans E. B. P. Peterson (dir.), *International Encyclopedia of Education*, 3, 348-352. Oxford, R.-U. : Elsevier.

Allal, L. (2011). Pedagogy, didactic and the co-regulation of learning: a perspective from the French-language world of educational research. *Research Papers in Education* 26(3), 329-336.

Allal, L. (2015). Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle. *Lettrure* 3, 1-14.

Allal, L. et Laveault, D. (2009). Évaluation-soutien d'apprentissage. Prise de position formulé par la Troisième conférence internationale sur l'évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-107.

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes du secondaires* (p. 265-290). Paris, France : OCDE.

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2014). Teachers' professional judgment in the context of collaborative assessment practice. Dans C. Wyatt-Smith et V. Klenowski (dir.), *Designing assessment for quality learning* (p. 151-165). London, R.-U. : Springer.

Allal, L., Mottier Lopez, L., Lehraus, K. et Forget, A. (2005). Whole-class and peer interaction in an activity of writing and revision. Dans T. Kostouli (dir.), *Writing in context(s): Textual practices and learning processes in sociocultural settings* (p. 69-91). New York, NY : Springer.

Allal, L. et Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of – or in – the zone of proximal development. *Learning and instruction*, 10, 137-152.

Anadón, M. (2006). La recherche « qualitative ». De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5–31.

Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 5, 26-37.

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad and the ugly. *College Teaching* 53(1) 27-30.

Aschbacher, P. R. (1999). *Developing indicators of classroom practice to monitor and support school reform*. Los Angeles, CA : University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.

Baddeley, A.D. (1986). *Working memory*. London, R.-U. : Oxford University Press.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York, NY : W.H. Freeman and Co.

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bangert-Drowns, R. L. (1993). The word processor as an instructional tool: A meta-analysis of word processing in writing instruction. *Review of Educational Research*, 63(1), 69-93.
- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord de chercheur. *Recherches Qualitatives – Hors Série*, 2, 98–114.
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec, QC : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire-CRIRES, Université Laval.
- Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215-241.
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, M. et Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education* 17(2), 215-232.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. et Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning, putting it into practice*. Berkshire, R.-U. : Open University Press.
- Black, P. et Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P. et Wiliam, D. (2003). In praise of educational research: Formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623-637.
- Black, P. et Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. Dans J. Gardner (dir.), *Assessment and learning* (p. 81-100). London, R.-U. : Sage.
- Black, P. et Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse des impacts du groupe de révision rédactionnelle sur le transfert des connaissances en orthographe grammaticale dans différents contextes linguistiques. *Revue des sciences de l'éducation* 36(2), 469-491.

- Bloom, B. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-5.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. et Madaus, G.F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York, NY : McGraw Hill.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.
- Boekaerts, M. et Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199-231.
- Boud, D., Cohen, R. et Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(4), 413-426.
- Boulet, A. (1999). Changements de paradigme en apprentissage : du béhaviorisme au cognitivisme au constructivisme. *Apprentissage et Socialisation*, 19(2), 13-22.
- Brakel-Olson, V.L. (1990). The revising processes of sixth-grade writers with and without peer feedback. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 22-29.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Les presses universitaires de France.
- Brookhart, S.M. (2010). *La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal, QC : Chenelière-Éducation.
- Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Bruce, C., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L. et Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1598-1608.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : Les presses universitaires de France.
- Bryk, A.S. et Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Bunker, V.J. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration, and student achievement in an era of standards based reform*. Ann Arbor, MI : ProQuest.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.
- Butler, D. L. (2013, août). *Self-regulation and collaborative learning in teachers'*

*professional development*. Communication présentée à l'assemblée annuelle du European Association for Research on Learning and Instruction [EARLI]. Padua, Italie. Récupéré le 9 octobre 2017 de : <http://ecps.educ.ubc.ca/files/2013/11/EARLI-Final-Paper.pdf>.

Butler, D. L. et Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206-1220.

Butler, D. L., Schnellert, L. et Higginson, S. (2007, avril). *Fostering agency and co-regulation: Teachers using formative assessment to calibrate practice in an age of accountability*. Communication présentée à l'assemblée annuelle du American Educational Research Association [AERA]. Chicago, IL. Récupéré le 9 octobre 2017 de [http://ecps.educ.ubc.ca/sites/ecps.educ.ubc.ca/files/uploads/zzz/SPED/Butler\\_ConfPapers/Butler%2C\\_Schnellert%2C\\_%26\\_Higginson%2C\\_2007.pdf](http://ecps.educ.ubc.ca/sites/ecps.educ.ubc.ca/files/uploads/zzz/SPED/Butler_ConfPapers/Butler%2C_Schnellert%2C_%26_Higginson%2C_2007.pdf)

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* (p. 191-206). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Cardinet, J. et Laveault, D. (1996). Dix années de travaux européens et nord-américains sur l'évaluation : quelles lignes de force ? *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 1-25.

Catterall, J. (1995). *Different ways of knowing, 1991-1994: National longitudinal study final report, program effect on students and teachers*. Los Angeles, CA : Galef Institute.

Cavanagh, M. (2006). Un programme pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la cohérence textuelle. *Québec français*, 141, 94-96.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP). (2009). *Tours de piste, 8<sup>e</sup> année*. Ottawa, ON : CFORP.

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP). (2011a). *Fascicule 2 : Critères d'évaluation*. Récupéré le 3 avril 2018 du site EduSource [https://edusourceontario.com/content.aspx?name=evaluation&submenu=pratiques\\_pedagogiques\\_gagnantes&id=19&id\\_submenu=59](https://edusourceontario.com/content.aspx?name=evaluation&submenu=pratiques_pedagogiques_gagnantes&id=19&id_submenu=59)

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP). (2011b). *Fascicule 4 : Rétroaction*. Récupéré le 3 avril 2018 du site EduSource [https://edusourceontario.com/content.aspx?name=evaluation&submenu=pratiques\\_pedagogiques\\_gagnantes&id=19&id\\_submenu=59](https://edusourceontario.com/content.aspx?name=evaluation&submenu=pratiques_pedagogiques_gagnantes&id=19&id_submenu=59)

Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (CFORP). (2012). *L'Inukshuk de l'évaluation*. Récupéré le 3 avril 2018 du site EduSource [https://edusourceontario.com/content.aspx?name=evaluation&submenu=pratiques\\_pedagogiques\\_gagnantes&id=19&id\\_submenu=59](https://edusourceontario.com/content.aspx?name=evaluation&submenu=pratiques_pedagogiques_gagnantes&id=19&id_submenu=59)

- Chartrand, S.-G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dans Chartrand, S.-G. (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2<sup>e</sup> éd., p. 197-225). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-307.
- Cohen, L., Manion L. et Morrison, K. (2011). Validity and reliability. Dans L. Cohen, L. Manion et K. Morrison (dir.), *Research Methods in Education* (p. 179-216). London, R.-U. : Routledge.
- Cole, P. (2004). *Professional development: A great way to avoid change. Paper No. 140*. Melbourne, Australie : Centre for Strategic Education.
- Coles, C. (2002). Developing professional judgment. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 22, 3-10.
- Cooksey, R.W., Freebody, P. et Wyatt-Smith. C.M. (2007). Assessment as judgment-in-context: Analysing how teachers evaluate students' writing. *Educational Research and Evaluation*, 13(5), 401-434.
- Crahay, M. (1986). Évaluation formative et théorie constructiviste du développement. Dans J.-M. De Ketele (dir.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (p. 135-187). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. et McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L. et Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Davies, A. (2000). *Making classroom assessment work*. Winnipeg, MA : Hignell Printing Limited.
- Davies, A. et Busick, K. (2007). *Classroom assessment: What's working in high schools?* Courtney, CB : Connections Publishing.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15, 25-37.

- Dénomme, F. (2006). *Determinants of educational achievement of francophone students in Ontario*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de texte*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, E. (2012). Les systèmes à réponses personnalisées (SRP) : un atout pour faire de l'évaluation formative en salle de classe? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(1), 47-65.
- Dionne, L. et Savoie-Zajc, L. (2011). Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Doly, A.M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. Dans M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 17-61). Paris, France : ESF Éditeur.
- DuFour, R. (2004). What is a “professional learning community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- DuFour, R. (2011). Work together but only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 57-61.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. et Karhanek, G. (2005). *Tous les moyens sont bons : La communauté d'apprentissage professionnelle face aux difficultés d'apprentissage*. Mission, CB : National Educational Service Canada, Inc.
- Dupriez, V. (2007). Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de la division du travail à l'école, *Les Cahiers de recherche en éducation et en formation*, 58, 3-15.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.
- Earl, L. M. et Timperley, H. (2014). Challenging conceptions of assessment. Dans C. Wyatt-Smith, V. Klenowski et P. Colbert (dir.). *Designing assessment for quality learning*. New York, NY : Springer.
- Facione, P.A., Facione, N.C., Giancarlo, C.A.F. et Ferguson, N. (1999) Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique. Dans L. Guilbert, J. Boisvert et N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique* (p. 307-326). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite.

*Psychologie française*, 50 (273-285)

Fayol, M. (1990). La production des textes écrits : introduction à l'approche cognitive, *Éducation permanente*, 102, 21-30.

Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 9-36). Paris : Presses universitaires de France.

Figueredo, L. et Varnhagen, C. K. (2006). Spelling and grammar checkers: Are they intrusive? *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 721-732.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481-506.

Friend, M. et Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6<sup>e</sup> éd.). Columbus, OH : Merrill.

Fullan, M. (1985). Change process and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 84(3), 391-420.

Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London, R.-U. : Taylor & Francis/Falmer.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Teacher College Press, Columbia University.

Fullan, M., Hill, P. et Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA : Corwin.

Fullan, M. et Miles, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744-752.

Gagné, R.M. (1985). *The conditions of learning* (4<sup>e</sup> éd.). New York, NY : Hold, Rinehart and Winston.

Galbraith, D. et Torrance, M. (2004). Revision in the context of different drafting strategies. Dans G. Rijlaarsdam, L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Studies in writing: Vol. 13. Revision: Cognitive and instructional processes* (p. 63-86). Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer Academic Publishers.

Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des processus rédactionnels pour une pédagogie de l'écriture, *Pratiques*, 49, 23-49.

Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Dans S. Plane (dir.), *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, *Repères* 26/27, 293-315.

Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C. et Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion, réussir son mémoire ou sa thèse* (2<sup>e</sup> éd.). Villatuerta, Espagne : Pearson.

Gérin-Lajoie, D. (2004). L'impact de l'évaluation des résultats scolaires chez les élèves des minorités. Dans C. Lessard et P. Meirieu (dir.), *L'obligation des résultats en éducation* (p. 167-178). Québec, QC : Les Presses de l'Université Laval.

Gipps, C. (1994). *Beyond testing*. London, R.-U. : Falmer Press.

Gingras, F. et Côté, C. (2009). La sociologie de la connaissance. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 19-50), Québec : Presses de l'Université du Québec.

Goddard, Y. L., Goddard, R. D. et Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teacher College Record*, 109(4), 877–896.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.

Goldberg, A., Russell, M. et Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing:- A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 3-51.

Good, R. (2011). Formative use of assessment information : It's a process, so let's say what we mean. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 16(3), 1-6.

Gregory, K. Cameron, C. et Davies, A. (2013). *Établir et utiliser les critères*. Courtenay, CB : Connections Publishing.

Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures and student achievement. *NASSP Bulletin* 89(645), 43-55.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA : Sage.

Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. Dans N. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 253-291). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Guskey, T.R. (1989). Attitude and perceptual change in teachers. *International Journal of Educational research*, 13(4), 439-453.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Guskey, T.R. (2014). Planning professional learning. *Educational Leadership*, 71(8), 10-16.
- Guskey, T. R. et Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hadji, C. (1995). *L'évaluation, règle du jeu*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Hadwin, A.F. et Järvelä, S. (2011). Introduction to a special issue on social aspects of self-regulated learning: Where social and self meet in the strategic regulation of learning. *Teachers College Record*, 113(2), 235-239.
- Hadwin, A.F. et Oshige, M. (2011). Self-regulation, co-regulation, and socially-shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York, NY : Teachers College Press.
- Harlen, W. (2005). Teachers summative practices and assessment for learning: Tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Harlen, W. et Deakin Crick, R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education*, 10(2), 169-207.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hayes, J.R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture (G. Fortier, trad.) Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49-72). Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Hayes, J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C.M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. (p. 1-27). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Hayes, J.R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29 (3), 369-388.

Hayes, J.R. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1994). Identifying the organization of writing processes. Dans R.E. Young et Y. Liu (dir.), *Landmark essays on rhetorical invention in writing* (p. 153-180). Davis, CA : Hermagoras Press.

Hayes, J.R., Flower, L., Schriver, K.A., Stratman, J.F. et Carey, L. (1987) Cognitive processes in revision. Dans S. Rosenberg (dir.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing and language learning processing* (p.176-240). New York, NY : Cambridge University Press.

Hayes, J.R. et Nash, J. (1996). On the nature of planning in writing. Dans C. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing research* (p. 29-55). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R., Schriver, K., Hill, C. et Hatch, J. (1990). *Seeing problems with text: How students' engagement makes a difference*. Pittsburgh, PA : Center for the Study of Writing.

Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. et Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment. *Educational Measurements: Issues and Practice*, 28(3), 24-31.

Herman, J. L., Osmundson, E. et Silver, D. (2010). *Capturing quality in formative assessment practice: Measurement challenges*. CRESST Report 770. Los Angeles : CRESST/Université de Californie.

Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1994). Data Management and Analysis Methods. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 428-444). Thousand Oaks, CA : Sage Publication.

Huff, R., et Kline, C., Jr. (1987). *The contemporary writing curriculum: Rehearsing, composing, and valuing*. New York, NY : Teachers College Press.

James, M., McCormick, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M.-J., Fox, A., ... et William, D. (2007). *Improving learning how to learn: Classrooms, schools and networks*. London, R.-U. : Routledge.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 229-252). Montréal, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e édition). Montréal, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Klenowski, V. 1995. Student self-evaluation processes in student-centered teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 2(2). 145-163.
- Klenowski, V. et Wyatt-Smith, C. (2014). *Assessment for education: Standards, judgement and moderation*. London, R.-U. : Sage.
- Kluger, A.N. et DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Kulhavy, R. W. et Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1, 279-308.
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Landry, R. et Allard, R. (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques*. Rapport de recherche soumis au Conseil des ministres de l'Éducation.
- Laurier, M.D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Laveault, D. (2000). *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer ? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.
- Laveault, D. (2006). Putting The Right Accent on Learning: The Role of Regulation in Formative Assessment. *Orbit*, 36, 7-9.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 207–234). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel d'évaluation scolaire : enjeux, tensions et synergies nouvelles. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500.

Laveault, D. (2013). *Summative assessment for learning: How it may impact task design*. Communication présentée au 15<sup>th</sup> Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction [EARLI], Munich, Allemagne. Récupéré le 7 octobre 2017 du site du International Association for Educational Assessment [http://www.iaea.info/documents/paper\\_371f690.pdf](http://www.iaea.info/documents/paper_371f690.pdf).

Laveault, D. (2016). Teacher professional development and collaborative learning. Dans L. Allal et D. Laveault (dir.), *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. London, R.-U. : Springer.

Laveault, D., Bourgeois, L. et Rabideau, C. (2013). *Je rédige un résumé et je donne une rétroaction efficace!* Cahier d'activités et guide de l'enseignant inédits. Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada.

Laveault, D. et Miles, C. (2002, avril). *The study of individual differences in the utility and validity of rubrics in the learning of writing ability*. Communication présentée à l'assemblée annuelle du American Educational Research Association [AERA], New Orleans, LA.

Laveault, D., Miles, C. et Bourgeois, L. (2006). L'utilisation de copies types pour valider les acquis. Dans P. Alves, G. Figari, P. Rodrigues et P. Valois (dir.), *L'évaluation des compétences : entre reconnaissance et validation des acquis* (p. 323-334). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire les parcours de professionnalisation*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : Notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-67). Québec : Les presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Guérin.

Lévesque, L. J. (2008). *Littératie en action 7*. Saint-Laurent, QC, Canada : ERPI.

Lévesque, L. J. (2011). *Littératie en action 8*. Saint-Laurent, QC, Canada : ERPI.

Levine, G.S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.

Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536.

Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage

Publications, Inc.

Lock, C. et Munby, H. (2000). Changing assessment practices in the classroom: A study of one teacher's challenge. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56, 267-279.

Lomos, C., Hofman, H. et Bosker, R.J. (2010). Professional communities and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.

Lomos, C., Hofman, R. H. et Bosker, R. J. (2011). Professional community and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.

Lusignan, G., Fortier, G. et Gagnon, M. (1992). L'effet de la révision sur la qualité de textes écrits par des élèves de fin de secondaire. *McGill Journal of Education*, 27(1), 31-44.

Meirieu, P. (1994). L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école? (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : ESF Éditeur.

Meirieu, P. (2004). Entre obligation de résultats et obligation de moyens, se donner collectivement les indicateurs de réussite. Dans Ph. Meirieu (dir.), *Faire l'école, faire la classe*. Paris, France : ESF Éditeur.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (MÉNE). (2011). *Les communautés d'apprentissage professionnelles dans les écoles de la Nouvelle-Écosse – Développement des capacités et organisation de l'emploi du temps*. Nouvelle-Écosse : Gouvernement de la Nouvelle-Écosse.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (1999). *Le curriculum de l'Ontario : Copies types de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année – Écriture*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2005). *Le curriculum de l'Ontario, de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année : Mathématiques*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 5 mai 2015 de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/math18curr.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2006). *Le curriculum de l'Ontario, de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année : Français*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 5 mai 2015 de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/language18currb.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2007). *Harmonisation de l'évaluation : une collaboration pour évaluer de façon cohérente et équitable le travail des élèves. Secrétariat de la littératie et de la numératie*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 5 mai 2015 de [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Teacher\\_Moderation\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Teacher_Moderation_fr.pdf)

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2008). *Parcours fondamental*

*d'enseignement et d'apprentissage : un modèle d'enseignement pour les communautés d'apprentissage professionnel*. Secrétariat de la littératie et de la numératie. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 5 mai 2015 de [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/teaching\\_learning\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/teaching_learning_fr.pdf)

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2009). *Politique régissant l'admission à l'école de langue française en Ontario. Note 148*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO). (2010). *Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Toronto, ON: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré le 5 mai 2015 de <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MÉLS). (2011). *Progression des apprentissages au secondaire, français langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MÉNBNB). (2009). *Les enfants au premier plan. Faire de notre système d'éducation publique le meilleur au Canada : un défi à relever ensemble!* Nouveau-Brunswick : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

Merriam, S.B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Meyer, D. K. et Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37, 17–25.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Miller, R. J., Goddard, Y. L., Goddard, R., Larsen, R. et Jacob, R. (2010, octobre). *Instructional Leadership: A pathway to teacher collaboration and student achievement*. Communication présentée à University Council for Educational Administration Convention [UCEA], New Orleans, LA.

Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. et Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262.

Mory, E. (1992). The use of informational feedback in instruction: Implications for future

- research. *Educational Training Research and Development*, 40(3), 5-20.
- Mory, E. H. (1992). The use of informational feedback in instruction: Implications for future research. *Educational Technology Research and Development*, 40, 5-20.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. et Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 3, 5-34.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Nelson, G. et Carson, J.G. (1998). ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7(2), 113-131.
- Neuwirth, C. M., Kaufer, D. S. et Morris, J. H. (octobre 1994). *Computer support for distributed collaborative writing : A coordination science perspective*. Communication présentée à la Conference on Computer-Supported Cooperative Work. Chapel Hill NC : Association for Computing Machinery.
- Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. *College Teaching*, 51(1), 34-38.
- Nunziati, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris, France : OCDE.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). (2003). *Normes d'exercice de la profession enseignante*. Toronto, ON.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F., et Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. Dans C. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of writing research* (p. 158–170). New York NY : Guilford Press.
- Palmquist, M. et Young, R. (1992). The notion of giftedness and student expectations about writing. *Written Communication*, 9, 137-169.
- Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud P. (1996). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Parr, J.M. (2013). Classroom assessment in writing. Dans J. McMillan (dir.), *SAGE Handbook of writing development* (p. 423-435). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications Inc.

Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.

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

Perrenoud, P. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Récupéré le 7 octobre 2017 du site de l'Université de Genève [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html)

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris : Presses Universitaires de France

Popham, W. J. (1995). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

Popham, J. (2009). A process – not a test. *Educational Leadership*, 66(7), 85-86.

Pourtois, J. et Desmet, H. (2007). Les deux traditions scientifiques. Dans J. Pourtois et H. Desmet (dir.) *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. (p. 19-55). Wavre, Belgique : Mardaga.

Préfontaine, C. et Fortier, G. (2004). *Mon portfolio d'apprentissage en écriture*. Montréal, QC : Chenelière/McGraw-Hill.

Pressley, M. et Harris, K. (1990). What we really know about strategy instruction. *Educational Leadership*, 48(1), 31-35.

Reboul, O. (2010). Qu'est-ce que le jugement? Dans Schleifer, M. (dir.). *La formation du jugement : Peut-on apprendre le jugement?* (3<sup>e</sup> éd., p. 3-20). Québec : Les presses universitaires du Québec.

Robidoux, M. (2006). *Éléments de définition de trois concepts : collaboration interprofessionnelle en éducation, formation en situation authentique de pratique, communauté d'apprentissage*. Sherbrooke, QC : École en chantier, Université de Sherbrooke.

Robitaille, M. (2007). Quand un dispositif de développement professionnel sur

l'apprentissage coopératif devient un lieu de régulations entre pairs. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 171-190). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Ronfeldt, M., Farmer, S., McQueen, K et Grissom, J. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514.

Ross, S.M., Nunnery, J. et Smith, L.J. (1996). *Evaluation of Title I Reading Programs : Amphitheater Public Schools. Year 1 : 1995-96*. Memphis, TN : University of Memphis, Center for Research in Educational Policy.

Roussey, J.Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50, 351-372.

Roy, S. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> édition, p. 199–225). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rust, C., Price, M. et O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 199-144.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative-interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.171-198). Sherbrooke : Édition CRP.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123–148). Saint-Laurent, QC : ERPI.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Scallon, G. (1991). *L'évaluation formative des apprentissages. Tome 2*. Laval : Les presses universitaires du Québec.

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

Scallon, G. (2008). Évaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances. Dans J. Grégoire (dir.), *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive* (p. 159-173). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture rédaction. Dans A. Piolat et A. Pélissier (dir.), *La rédaction de textes, approche cognitive* (p. 13-50). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Schneider, M. C. et Meyer, J. P. (2012). Investigating the efficacy of a professional development program in formative classroom assessment in middle school English language arts and mathematics. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 8(17), 1-24.

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal, QC : Éditions Logiques.

Shepard, L.A. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership*, 46(7), 4-9.

Shepard, L.A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 1-14.

Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback*. Princeton, NJ: ETS

Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 7(18).

Slavin, R.E., Madden, N.A., Dolan, L.J., Wasik, B.A., Ross, S.M. et Smith, L.J. (1994). Whenever and where ever we choose: Replication of success for all. *Phi Delta Kappan*, 75, 639-647.

Slomp, D. H. (2012). Challenges in assessing the development of writing ability: Theories, constructs and methods. *Assessing Writing*, 17(2), 81-91.

Spörer, N. et Brunstein, J.C. (2009). Fostering the reading comprehension of secondary school students through peer-assisted learning: Effects on strategy knowledge, strategy use and task performance. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 289-297.

Stake, R.E. (2000). The case study method in social inquiry. Dans R. Gomm, M. Hammersley et P. Foster (dir.), *Case study method: Key issues, key texts* (p. 20-26). London, R.-U. : Sage.

Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd., p. 443-466). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Stefanou, C.R., Perencevich, K.C., DiCintio, M. et Turner, J.C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 30, 97-110.

Stein, M. K., Smith, M. S. et Silver, E. A. (1999). The development of professional

developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-269.

Stiggins, R. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72, 534–539.

Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J. et Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it Right – Using it Well*. Portland, OR : Assessment Training Institute.

Taras, M. (2005). Assessment summative and formative: Some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 466-478.

Taras, M. (2008). Summative and Formative Assessment – Perceptions and Realities. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 172–192.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC : Les Éditions Logiques.

Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Buckingham, R.-U. : Open University Press.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27.

Tompkins, G. (2004). *Teaching writing: Balancing process and product*. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall, Inc.

Tsivitanidou, O. E., Zacharia, Z. C., et Hovardas, T. (2011). Investigating secondary school students unmediated peer assessment skills. *Learning and Instruction*, 21(4), 506-519.

Tripp, D. (1993). *Critical incident in teaching*. London, R.-U. : Routledge.

Tobias, S. (1991). An eclectic examination of some issues in the constructivist controversy. *Educational technology*, 31(10), 41-43.

Van Der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Volet, S.E., Summers, M. et Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19(2), 128-143.

Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J.P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel-Paris, France : Delachaux et Niestlé.

Weinstein, C. F. et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd., p. 315-327). New York NY : Macmillan.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN : Solution Tree.

Wiliam, D. et Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? Dans C. A. Dwyer (dir.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (p. 53-82). New York : Lawrence Erlbaum Associates.

Wilson, N. S. (2008). Teachers expanding pedagogical content knowledge: Learning about formative assessment together. *Journal of In-Service Education*, 34(3), 283-298.

Witte, S.P. (1985). Revising, composing theory, and research design. Dans S.W. Freedman (dir.) *The acquisition of written language: Response and revision* (p. 250-284). Norwood, NJ : Ablex.

Wyatt-Smith, C. et Castleton, G. (2005). Examining how teachers judge student writing: An Australian case study. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 131-154.

Wyatt-Smith, C. et Colbert, P. (2014). *An account of the inner workings of standards, judgement and moderation: A previously untold evidence-based narrative*. Communication présentée au Australian Council for Educational Research (ACER). Brisbane, Queensland : Australian Catholic University.

Wyatt-Smith, C.M., Klenowski, V. et Gunn, S. (2010). The centrality of teachers' judgment practice in assessment: A study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1) 59-75.

Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2<sup>e</sup> éd.). Beverly Hills, CA : Sage Publications.

Yin, R.K. (2009). *Case study research design and methods* (4<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.

Zhang, Y. Shkolnik, J. et Fashola, O. (2005, avril). Evaluation the implementation of comprehensive school reform and its impact on growth in student achievement. Communication présentée à l'assemblée annuelle du American Educational Research

Association (AERA), Montréal, Canada. Récupéré le 21 octobre 2017 de : <http://www.air.org/news/documents/AERA2005Implementation%20of%20CSRImpact%20on%20Student%20Achievement.pdf>.

Ziegler, G. (2006). L'entretien rétrospectif : son apport à l'analyse de l'interaction communicative en classe de langue. Dans A. Cain et G. Zarate (dir.) *L'entretien : ses apports à la didactique des langues* (p. 201-226). Paris : Éditions Le Manuscrit.

Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A theoretical framework for education. Dans D.H. Schunk et B.J. Zimmerman (dir.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (p. 3-21). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

## ANNEXES

### Annexe 1 : Évolution de la conception de l'évaluation formative selon quatre théories d'apprentissage

Questions	Conceptions de l'apprentissage			
	Béavioriste	Cognitiviste	Constructiviste	Socioconstructiviste
Qu'est-ce que l'enseignement?	L'enseignement se fait en fonction de comportements observables décrits de façon précise et organisés de façon progressive.	L'enseignement s'intéresse à aider l'élève à faire des liens entre la nouvelle information et celle déjà acquise (p. ex. : schéma organisateur) et à l'amener à s'approprier des stratégies cognitives et métacognitives.	L'enseignement mise sur l'exploration et l'apprentissage actif. L'enseignant adapte son enseignement aux réponses des élèves; les erreurs de l'élève orientent son action pédagogique.	L'enseignement accorde une importance aux interactions sociales dans la corégulation comme soutien à l'apprentissage.
Qu'est-ce que l'apprentissage?	L'apprentissage est une modification de comportements.	L'apprentissage revient à l'établissement de liens par l'élève entre la nouvelle information et celle déjà acquise.	L'élève construit sa représentation de la réalité en interagissant avec son environnement. L'apprentissage est le résultat d'un processus de recherche par l'élève entre assimilation et accommodation.	L'élève construit sa représentation de la réalité en interagissant avec son environnement et avec les autres.
Qu'est-ce que l'évaluation formative?	L'évaluation formative revient à la vérification de l'acquisition des comportements ciblés à la fin d'une séquence d'enseignement et à la correction des erreurs avant de poursuivre.	L'évaluation formative revient surtout à la régulation interactive au moyen d'échanges informels où l'enseignant cible les difficultés de l'élève et modifie l'enseignement pour le soutenir.	L'évaluation formative revient au processus d'étayage et de désétayage où l'élève apprend à s'approprier certaines décisions d'évaluation. La rétroaction va au-delà d'identifier les forces et les erreurs et s'attarde aux stratégies cognitives et métacognitives.	L'évaluation formative peut être réalisée avec l'enseignant et/ou avec les pairs (p. ex. : évaluation mutuelle, coévaluation) dans le but d'aider l'élève à s'autoévaluer de façon juste et à en venir à s'autoréguler.
Quel est le rôle de l'enseignant?	L'enseignant contrôle la séquence d'apprentissage : enseignement, contrôle (papier-crayon), rétroaction et correction.	L'enseignant modifie ses interventions selon les difficultés observées chez l'élève avant, pendant et après la séquence d'enseignement et d'apprentissage.	L'enseignant met au défi les conceptions que l'élève se construit pour l'aider à les ajuster. Il aide l'élève à développer la compétence à s'autoévaluer et à s'autoréguler.	L'enseignant propose des tâches aux élèves et crée des conditions optimales d'accompagnement et d'interaction entre élèves.
Quel est le rôle de l'élève?	L'élève reçoit l'information et reproduit le comportement attendu.	L'élève réorganise de façon continue la nouvelle information par rapport à ce qu'il connaît déjà.	L'élève ajuste de façon continue sa représentation de la réalité.	Soutenu par ses pairs et par l'enseignant, l'élève ajuste de façon continue sa représentation de la réalité.

## Annexe 2 : Guide de l'entretien individuel rétrospectif semi-dirigé (1<sup>er</sup> temps de la recherche)

### Thème pour l'entretien et exemples de questions

1. Question sur le parcours professionnel (1<sup>er</sup> temps de la recherche seulement)
  - Parle-moi de ton parcours professionnel (p. ex. : années d'expérience, formation dans le domaine de l'écriture, de l'évaluation formative, de la collaboration).
2. Questions sur la représentation de l'évaluation formative (1<sup>er</sup> temps de la recherche seulement)
  - Que signifie pour toi le terme « évaluation formative » (évaluation au service de l'apprentissage)?
  - Peux-tu me parler des stratégies d'évaluation formative que tu utilises dans ta classe?
3. Questions sur l'enseignement et la tâche d'écriture
  - Parle-moi un peu de l'enseignement que tu as fait dans le cadre de cette activité (p. ex. : les étapes, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, les regroupements). Pourquoi as-tu procédé ainsi?
  - Quelles attentes et quels contenus d'apprentissage du curriculum visais ton activité d'écriture?
  - Quelle(s) compétence(s) de la grille d'évaluation visais cette activité d'écriture?
  - Quel(s) critère(s) d'évaluation as-tu utilisé(s) pour corriger le travail de l'élève?
  - Comment les élèves savaient-ils ce à quoi tu t'attendais pour cette activité?
  - Comment as-tu procédé après avoir corrigé ce travail?
4. Retour sur les réponses aux questionnaires (2)
  - Pourquoi as-tu choisi le texte de cet élève?
  - Jugements d'évaluation – forces, faiblesses et niveau de rendement attribué à chaque texte d'écriture
    - Parle-moi des forces de ce texte d'écriture.
    - Comment sais-tu qu'il s'agit effectivement d'une force ou d'une faiblesse pour un élève de cet âge, à cette année d'études?
    - Comment as-tu procédé quand tu as attribué le niveau de rendement?
    - Comment sais-tu qu'il s'agit d'un niveau... ? Sur quoi te bases-tu pour le savoir?
  - Décisions d'évaluation – prochaines étapes d'apprentissage, régulation de l'enseignement et rétroaction
    - Prochaine étape d'apprentissage/Régulation de l'enseignement : Tu as indiqué... comme prochaine étape d'apprentissage pour cet élève.
      - Pourquoi as-tu identifié cette prochaine étape?
      - Selon toi, est-ce que ton objectif est précis, par exemple pour ton collègue? Comment pourrais-tu le rendre plus précis?
      - Parle-moi de la stratégie d'enseignement que tu utiliserais, de la façon que tu procèderais pour amener l'élève à franchir la prochaine étape d'apprentissage.
      - S'agit-il d'une nouvelle intervention ou d'une intervention ajustée par rapport à l'enseignement que tu as fait initialement?
      - Est-ce que l'élève apportera les changements à son texte après l'intervention? Pourquoi ou pourquoi pas?
      - L'élève aura-t-il accès à de l'aide (p. ex. : de l'enseignant, d'un autre élève, du matériel) pour apporter les changements à son texte? Pourquoi ou pourquoi pas?

- Est-ce que tu vérifieras le travail de l'élève après qu'il aura fait les changements? Comment? Pourquoi ou pourquoi pas?
  - Selon toi, est-ce que cette intervention est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps disponible)?
  - Selon toi, est-ce que cette intervention s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude)?
  - Quand tu penses à la prochaine étape d'apprentissage et à cette démarche pédagogique, quel est ton degré de confiance qu'elle soutiendra effectivement l'élève dans son cheminement d'apprentissage? Pourquoi?
- **Rétroaction**
- Selon toi, est-ce que les commentaires que tu fais dans la rétroaction sont précis? Lesquels? Pourquoi ou pourquoi pas?
  - Selon toi, est-ce que l'élève sera capable de lire la rétroaction et de comprendre ce qu'il doit faire pour améliorer son texte? Pourquoi ou pourquoi pas?
  - Est-ce que l'élève apportera les changements à son texte après avoir reçu ta rétroaction? Pourquoi ou pourquoi pas?
  - Est-ce que tu vérifieras le travail de l'élève après qu'il aura fait les changements? Comment? Pourquoi ou pourquoi pas?
  - Selon toi, est-ce que cette rétroaction s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude)?
  - Quand tu penses à cette rétroaction, quel est ton degré de confiance qu'elle soutiendra effectivement l'élève dans l'amélioration de son habileté en écriture? Pourquoi ou pourquoi pas?

### Degré de confiance

1	2	3	4
pas du tout confiant-e confiant-e	un peu confiant-e	assez confiant-e	très

**Annexe 3 : Grille d'observation directe de la rencontre de collaboration**

Date :	Nom de l'enseignant :
Nom de l'élève :	Nom du collègue :

Questionnaire	Éléments à aborder lors de l'entretien en dyade	Comportements non verbaux	Atmosphère de travail
1. Quelles sont les forces de ce texte?			
2. Quelles sont les faiblesses de ce texte?			
3. Quel niveau de rendement lui accorderiez-vous?			
4. Quelle est la prochaine étape d'apprentissage en écriture pour cet élève?			
5. Si vous êtes/ étiez l'enseignant de cet élève, comment ajusteriez-vous l'enseignement pour soutenir la prochaine étape d'apprentissage de l'élève?			
6. Si vous êtes /étiez l'enseignant de cet élève, quelle rétroaction lui offririez-vous pour soutenir la prochaine étape d'apprentissage de l'élève?			

## Annexe 4 : Guide d'entretien semi-dirigé en dyade

Thème pour l'entretien et exemples de questions

Retour sur les réponses aux questionnaires (4)

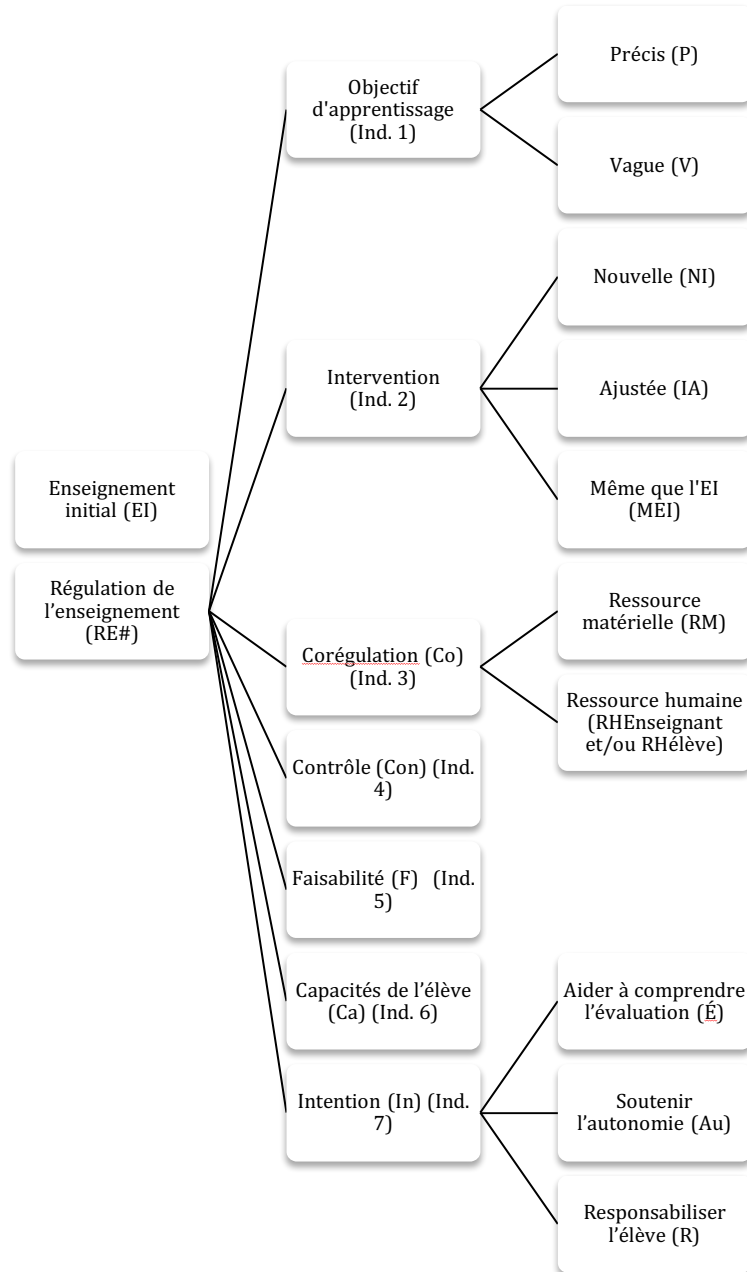
- Jugements d'évaluation – forces, faiblesses et niveau de rendement attribué à chaque texte d'écriture
  - Pour ce texte, vous vous êtes entendus sur les forces/les faiblesses suivantes (lire à voix haute) :
    - À l'enseignant de l'élève : Pourquoi as-tu modifié ton jugement initial par rapport à... de ce texte?
    - Aux deux enseignants : Quand vous pensez aux forces et aux faiblesses sur lesquelles vous vous êtes entendus, quel est votre degré de confiance qu'un autre enseignant identifierait les mêmes forces et faiblesses? Pourquoi?
    - Pour ce texte, vous vous êtes entendus sur un niveau...
    - À l'enseignant de l'élève : Pourquoi as-tu modifié ton jugement initial sur le niveau de rendement?
    - Aux deux enseignants : Quand vous pensez au niveau de rendement sur lequel vous vous êtes entendus, quel est votre degré de confiance qu'un autre enseignant accorderait le même niveau de rendement? Pourquoi?
- Décisions d'évaluation – prochaines étapes d'apprentissage, régulation de l'enseignement et rétroaction
  - Prochaine étape d'apprentissage/Régulation de l'enseignement : Tu as indiqué... comme prochaine étape d'apprentissage pour cet élève.
    - Pour ce travail, vous avez indiqué que la prochaine étape d'apprentissage pour cet élève consiste en (lire la prochaine étape d'apprentissage à laquelle les enseignants sont arrivés par consensus).
    - À l'enseignant de l'élève : Pourquoi as-tu modifié ta décision d'évaluation initiale?
    - Aux deux enseignants :
      - Pourquoi avez-vous identifié cette prochaine étape?
      - Selon vous, est-ce que l'objectif est précis, par exemple pour un autre enseignant? Comment pourriez-vous le rendre plus précis?
      - Parlez-moi de la stratégie d'enseignement, de la façon que vous procéderiez pour amener l'élève à franchir la prochaine étape d'apprentissage.
      - S'agit-il d'une nouvelle intervention ou d'une intervention ajustée par rapport à l'enseignement qui a été fait initialement?
      - Est-ce que l'élève apportera les changements à son texte après l'intervention? Pourquoi ou pourquoi pas?
      - L'élève aura-t-il accès à de l'aide (p. ex. : de l'enseignant, d'un autre élève, du matériel) pour apporter les changements à son texte? Pourquoi ou pourquoi pas?

- Est-ce que vous vérifierez le travail de l'élève après qu'il aura fait les changements? Comment? Pourquoi ou pourquoi pas?
  - Selon vous, est-ce que cette intervention est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps disponible)?
  - Selon vous, est-ce que cette intervention s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude)?
  - Quand vous pensez à la prochaine étape d'apprentissage et à cette démarche pédagogique, quel est votre degré de confiance qu'elle soutiendra effectivement l'élève dans son cheminement d'apprentissage? Pourquoi?
- **Rétroaction**
- Selon vous, est-ce que les commentaires que vous avez fait dans la rétroaction sont précis? Lesquels? Pourquoi ou pourquoi pas?
  - Selon vous, est-ce que l'élève sera capable de lire la rétroaction et de comprendre ce qu'il doit faire pour améliorer son texte? Pourquoi ou pourquoi pas?
  - Est-ce que l'élève apportera les changements à son texte après avoir reçu ta rétroaction? Pourquoi ou pourquoi pas?
  - Est-ce que vous vérifierez le travail de l'élève après qu'il aura fait les changements? Comment? Pourquoi ou pourquoi pas?
  - Selon vous, est-ce que cette rétroaction s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude)?
  - Quand vous pensez à cette rétroaction, quel est votre degré de confiance qu'elle soutiendra effectivement l'élève dans l'amélioration de son habileté en écriture? Pourquoi?

### Degré de confiance

1	2	3	4
pas du tout confiant-e	un peu confiant-e	assez confiant-e	très confiant-e

**Annexe 5 : Système de codage de la régulation de l'enseignement**



## Annexe 6 : Système de codage des données relatives aux indicateurs de la qualité

Indicateurs	Définition	Code	
1. La régulation de l'enseignement vise un objectif d'apprentissage précis.	Précision : L'objectif d'apprentissage visé est nettement défini et fournit suffisamment d'information qui ne laisse aucun doute sur la cible.	Précis Vague	P V
2. La régulation de l'enseignement est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève de la façon de procéder pour ajuster son texte.	Enseignement initial : L'enseignement initial représente toute forme d'intervention utilisée par l'enseignant avant l'administration de la tâche d'écriture. La régulation de l'enseignement devrait être une nouvelle intervention (NI) qui est entièrement différente de l'enseignement initial ou une intervention ajustée (IA) qui est suffisamment différente de l'enseignement initial. Une intervention qui est identique ou quasi identique à l'enseignement initial (MEI) aboutit généralement au même résultat.	Enseignement initial  Nouvelle intervention Intervention ajustée Même intervention	EI  NI IA MEI
3. La régulation de l'enseignement offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair).	Corégulation : La corégulation vise à soutenir l'élève pendant qu'il tente d'ajuster son texte. Elle peut comprendre l'accès à une ressource matérielle (RM), à l'enseignant (RHE) seul ou en petit groupe, ou à d'autres élèves (RHé). Elle cherche à réduire la charge cognitive qui s'impose à l'élève lorsqu'il doit passer à l'action en lui fournissant un étayage sur lequel s'appuyer.	Corégulation Ressource matérielle Enseignant Élève	Co RM  RHE RHé
4. La régulation de l'enseignement comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse.	Contrôle : Le contrôle représente un moyen de vérifier l'état de l'apprentissage au regard d'une norme après l'intervention régulatrice. Il peut s'agir, par exemple, de la vérification du travail par l'enseignant, par un pair ou par l'élève au moyen d'une ressource matérielle (p. ex. : corrigé).	Contrôle	Con
5. La régulation de l'enseignement est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps disponible);	Faisabilité : La faisabilité tient compte des données relatives au temps de préparation et de mise en pratique, en salle de classe, de la régulation de l'enseignement. Par ailleurs, elle tient également compte des contraintes telles les compétences de l'enseignant qui pourraient constituer un obstacle à la mise en œuvre de la régulation de l'enseignement.	Faisabilité	F
6. La régulation de l'enseignement s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude);	Capacités de l'élève : Les capacités de l'élève incluent les connaissances, les habiletés cognitives, l'autonomie, la motivation à apprendre, l'attitude et le comportement de l'élève, données qui peuvent soutenir ou constituer un obstacle à l'incidence de la régulation sur l'apprentissage.	Capacités de l'élève	Ca
7. La régulation de l'enseignement :	Intention : La régulation de l'enseignement peut viser plusieurs intentions : elle peut chercher à soutenir directement l'apprentissage	Intention	In É

Indicateurs	Définition	Code	
<p>a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);</p> <p>b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage) ;</p> <p>c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).</p>	<p>de l'élève ou à soutenir l'élève comme apprenant (Laveault, 2014). Dans ce deuxième cas, elle peut l'amener soit à mieux comprendre l'évaluation (É) (p. ex. : coévaluation), soit à devenir plus autonome (Au) (p. ex. : lui apprendre à se servir de la rétroaction pour améliorer son travail) et/ou à le responsabiliser face à son apprentissage (R) (p. ex. : céder une part de la décision d'évaluation à l'élève).</p>	<p>Aider l'élève à comprendre l'évaluation</p> <p>Aider l'élève à devenir autonome</p> <p>Aider l'élève à se responsabiliser face à son apprentissage</p>	<p>Au</p> <p>R</p>

**Annexe 7 : Fiche regroupant la régulation de l'enseignement et les propos de l'enseignant en fonction des divers indicateurs**

<input type="checkbox"/> Entretien individuel rétrospectif <input type="checkbox"/> Rencontre de collaboration/Entretien en dyade	Date :	Nom de l'enseignant :	Nom de l'élève :
Prochaine étape d'apprentissage (p. ex. : PÉA1)	Régulation de l'enseignement (p. ex. : RE1)		
Indicateurs	Passages tirés de l'entretien individuel rétrospectif	Code O/N	Justification
1. La RE vise un objectif d'apprentissage précis.			
2. La RE est une nouvelle intervention ou une intervention ajustée par rapport à l'enseignement initial qui informe l'élève de la façon de procéder pour ajuster son texte.			
3. La RE offre un soutien sous forme de corégulation pour guider l'élève lorsqu'il révise son texte (p. ex. : le matériel, l'enseignant, un pair);			
4. La RE comprend une forme de contrôle pour déterminer si l'apprentissage progresse.			
5. La régulation de l'enseignement est faisable (p. ex. : dans le contexte de la classe, dans le temps disponible).			
6. La RE s'aligne sur les capacités de l'élève (p. ex. : connaissances, habiletés, autonomie, motivation, attitude).			
7. La RE : a) vise à habiliter l'élève à mieux comprendre l'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à s'autoévaluer de façon juste);			
b) vise à habiliter l'élève à devenir plus autonome (p. ex. : développer la capacité des élèves à se soutenir mutuellement dans l'apprentissage) ou;			
c) vise à habiliter l'élève à prendre plus de responsabilités dans le processus d'évaluation (p. ex. : développer la capacité des élèves à prendre eux-mêmes certaines décisions d'évaluation).			

**Annexe 8 : Système de codage des rétroactions (Brookhart, 2010; Hattie et Timperley, 2007)**

Catégories	Sous-catégories	Définition La rétroaction :	Code
Sujet abordé	Personne	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit l'élève en tant qu'individu.</li> </ul>	Pe : Personne
	Tâche	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit le produit final;</li> <li>décrit les forces et les faiblesses du travail dans un langage précis et accessible à l'élève.</li> </ul>	Fo : force Fa : faiblesse P : précise V : vague
	Stratégie/ Démarche	<ul style="list-style-type: none"> <li>suggère un moyen d'améliorer le texte qui s'aligne sur les capacités de l'élève, dans un langage clair, précis, accessible à l'élève.</li> </ul>	Sa : stratégie d'amélioration
			P : précise V : vague
			RM : ressource matérielle RH : ressource humaine
Autorégulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit la façon dont l'élève gère ses apprentissages;</li> <li>accroît sa connaissance sur lui-même.</li> </ul>	Ar : autorégulation	
Comparaison	Normative	<ul style="list-style-type: none"> <li>compare le travail de l'élève au travail des autres élèves ou à une norme.</li> </ul>	No : Normative
	Critériée	<ul style="list-style-type: none"> <li>compare le travail de l'élève à des critères préétablis.</li> </ul>	Ct : Critériée
Rôle	Critique	<ul style="list-style-type: none"> <li>porte un jugement critique sur le travail (p. ex. : commentaire évaluatif).</li> </ul>	Cr : Critique
	Descriptive	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit le travail (p. ex. : forces)</li> </ul>	Des : Descriptif
Valeur affective/ Ton	Négative	<ul style="list-style-type: none"> <li>se limite à souligner les erreurs sans offrir de stratégies d'amélioration ;</li> <li>utilise des expressions décourageantes ou sarcastiques.</li> </ul>	Né : Négative
	Neutre	<ul style="list-style-type: none"> <li>décrit les forces et les faiblesses observées;</li> <li>suggère les plus importantes améliorations à apporter et les moyens de le faire</li> <li>utilise les mots justes, respectueux, encourageants et motivants.</li> </ul>	Neu : Neutre



À proscrire

**Annexe 9 : Processus d'analyse de données**

	Données recueillies	Technique d'analyse	Fiabilité
Entretien rétrospectif semi-dirigé individuel	Parcours professionnel de l'enseignant (1 <sup>er</sup> temps)	Analyse par résumé (Gavard-Perret, Goteland, Haon, Jolibert, 2012)	Vérification intracodeur Repérage des idées principales à deux reprises à six mois d'intervalle
	Représentation de l'évaluation formative de l'enseignant (1 <sup>er</sup> temps)		
	Représentation des pratiques pédagogiques préconisées dans la politique provinciale en matière d'évaluation et objectif d'apprentissage professionnel ciblé après la lecture de celle-ci (2 <sup>e</sup> temps)		
	Expérience de l'enseignant en lien avec l'usage du cahier d'activités (3 <sup>e</sup> temps)		
	Stratégies d'enseignement déployées pour soutenir l'apprentissage des élèves relatives au genre de texte choisi (1 <sup>er</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> temps)		
	Tâche d'écriture destinée à la collecte d'information sur l'apprentissage (1 <sup>er</sup> , 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> temps)		
Questionnaire et entretien rétrospectif semi-dirigé individuel	Prochaines étapes d'apprentissage et régulation de l'enseignement	Analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) Analyse binaire au moyen des indicateurs	Vérification intercodeurs Résolution des différends par consensus
	Rétroaction de l'enseignant	Analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) Analyse binaire au moyen des indicateurs	Vérification intercodeurs Résolution des différends par consensus
Rencontre de collaboration	Séquences de négociation entre les enseignants relatives : <ul style="list-style-type: none"> <li>• aux forces du texte;</li> <li>• aux faiblesses du texte;</li> <li>• au niveau de rendement à attribuer au texte;</li> <li>• aux prochaines étapes d'apprentissage prévues pour l'élève;</li> <li>• aux régulations de l'enseignement prévues par rapport aux prochaines étapes d'apprentissage;</li> <li>• à la rétroaction à offrir à l'élève.</li> </ul>	Analyse de contenu (L'Écuyer, 1987)	Codage de la transcription de la rencontre de collaboration à deux reprises, à six mois d'intervalle l'une de l'autre
Entretien semi-dirigé en dyade	Prochaines étapes d'apprentissage et régulation de l'enseignement	Analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) Analyse binaire au moyen des indicateurs	Vérification intercodeurs Résolution des différends par consensus

	Données recueillies	Technique d'analyse	Fiabilité
	Rétroaction de l'enseignant	Analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) Analyse binaire au moyen des indicateurs	Vérification intercodeurs Résolution des différends par consensus

## Annexe 10 : Stratégies pour soutenir la rigueur de la recherche

	Questionnement	Stratégies appliquées
<b>Critères méthodologiques</b>		
Crédibilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les sujets se retrouvent-ils dans le texte?</li> <li>• Est-ce que la méthode de collecte et d'analyse de données est décrite de façon détaillée?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour aux enseignants pour valider la transcription et apporter des modifications au besoin;</li> <li>• Engagement prolongé auprès des enseignants;</li> <li>• Journal de bord de la chercheuse;</li> <li>• Descriptions riches et détaillées des méthodes de collecte et d'analyse de données.</li> </ul>
Transférabilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que les sujets qui participent à la recherche sont clairement décrits?</li> <li>• Est-ce que le lecteur a suffisamment d'information contextuelle pour déterminer dans quelle mesure les résultats sont transférables à son milieu?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Description riche et détaillée du contexte et de l'échantillon de l'étude.</li> </ul>
Fiabilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le chercheur est-il conscient de ses biais?</li> <li>• La recherche est-elle exempte de préjugés?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Journal de bord de la chercheuse pour mettre en évidence la réflexion sur les biais;</li> <li>• Participation d'autres personnes dans l'analyse des données.</li> </ul>
Constance interne	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les instruments de collecte de données donnent-ils accès à la réalité du sujet?</li> </ul>	<p>Triangulation des méthodes de collecte de données (p. ex. : le questionnaire et l'entretien rétrospectif; le questionnaire et l'entretien en dyade).</p>
<b>Critères relationnels</b>		
Équilibre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que tous les enseignants ont eu l'occasion d'exprimer leurs idées (p. ex. : pendant l'entretien en dyade)?</li> <li>• Est-ce que les points de vue de l'ensemble des sujets sont exprimés de façon équitable dans la recherche?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour aux enseignants pour valider la transcription et apporter des modifications au besoin (p. ex. : ajouts);</li> <li>• Questionnement personnalisé lors de l'entretien en dyade pour donner l'occasion à chaque enseignant d'exprimer ses idées.</li> </ul>
Authenticité ontologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La participation à la recherche a-t-elle soutenu la progression de l'apprentissage professionnel des enseignants?</li> <li>• Les enseignants ont-ils détectés des représentations plus riches et plus complexes de l'objet à l'étude?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Témoignages des enseignants attestant de l'élargissement de leurs connaissances et de l'amélioration de leur pratique professionnelle.</li> </ul>
Authenticité éducative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants ont-ils une meilleure compréhension de leur propre position par rapport à l'objet à l'étude? Suite aux interactions, notamment avec la chercheuse et avec le collègue, l'enseignant a-t-il une compréhension plus nuancée de sa représentation de l'objet à l'étude et de celle des autres?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Témoignages des enseignants attestant d'une meilleure compréhension de leur représentation de l'objet à l'étude grâce, entre autres, à l'interaction avec la chercheuse et/ou avec le collègue.</li> </ul>

	Questionnement	Stratégies appliquées
<b>Critères relationnels (suite)</b>		
Authenticité catalytique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants ont-ils les outils nécessaires pour se prendre en main et poursuivre la réflexion entamée?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi longitudinal auprès des enseignants.</li> </ul>
Authenticité tactique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce que tous les enseignants ont eu l'occasion d'exprimer leurs idées (p. ex. : pendant l'entretien en dyade)?</li> <li>• Est-ce que les points de vue de l'ensemble des sujets sont exprimés de façon équitable dans la recherche?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour aux enseignants pour valider la transcription et apporter des modifications au besoin (p. ex. : ajouts);</li> <li>• Questionnement personnalisé lors de l'entretien en dyade pour donner l'occasion à chaque enseignant d'exprimer ses idées.</li> </ul>



Université d'Ottawa | University of Ottawa

**Lettre d'information à l'intention des parents d'élève et des élèves**

**Projet de recherche : Rôle de la collaboration pour soutenir le jugement et la décision  
d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement**

**Chercheure principale : Louise Bourgeois**  
**Superviseur de thèse : Dany Laveault, PhD**

Madame, Monsieur,

L'évaluation formative est parmi les moyens les plus efficaces pour soutenir l'apprentissage. Cependant, des études dans le domaine remarquent beaucoup de variabilité quant aux jugements et décisions d'évaluation des enseignants ce qui fait en sorte que la démarche d'évaluation formative ne mène pas forcément à l'apprentissage. Plusieurs chercheurs insistent toutefois sur le rôle de la collaboration entre enseignants pour développer les compétences à formuler des jugements et décisions d'évaluation fiables. C'est dans ce cadre que je souhaite obtenir votre collaboration et celle de votre enfant.

Durant l'année scolaire, votre enfant aura à réaliser des activités d'apprentissage en écriture élaborées par son enseignante ou son enseignant. L'enseignante ou l'enseignant de votre enfant sélectionnera un certain nombre de travaux d'élèves issus de ces activités d'apprentissage et discutera avec une ou un collègue de moyens de soutenir l'apprentissage. Tous les élèves de la classe seront tenus de compléter ces activités puisque celles-ci font partie du curriculum. Cependant, les parents ont le choix d'accepter ou de refuser que les travaux de leur enfant obtenus lors de ces activités soient utilisés dans le cadre de la recherche et transmis à la chercheure. Tous les renseignements et les travaux obtenus seront tenus strictement confidentiels. Dans la transmission des travaux d'élèves à la chercheure, votre enfant ne sera pas identifié directement et tous les documents seront détruits après l'analyse.

Je crois sincèrement que ce projet de recherche pourra contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'évaluation formative. Je vous remercie pour votre attention et vous prie de recevoir mes cordiales salutations. Veuillez conserver cette lettre pour référence éventuelle.

Louise Bourgeois (Chercheure principale)  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

p. j. formulaires de consentement et d'assentiment

**Formulaire de consentement à l'intention des parents d'élève**

**Projet de recherche**

***Rôle de la collaboration pour soutenir le jugement et la décision d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement***

DÉCLARATION ET SIGNATURE

Je,

\_\_\_\_\_   
 Prénom et nom du parent ou tuteur

accepte que mon enfant participe à ce projet de recherche et que ses travaux soient mis à la disposition de la chercheure.

\_\_\_\_\_  
Signature du parent ou tuteur

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature de la chercheure

\_\_\_\_\_  
Date

Pour de plus amples renseignements au sujet de cette étude, veuillez communiquer avec la chercheure principale ou le superviseur de thèse.

Louise Bourgeois  
Chercheure principale

Dany Laveault  
Superviseur de thèse

## Formulaire d'assentiment de l'élève

### Projet de recherche

#### *Rôle de la collaboration pour soutenir le jugement et la décision d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement*

Je vais participer à une recherche avec mon enseignante ou mon enseignant. Cette recherche porte sur l'apprentissage. Dans le cadre de la recherche, j'aurai à faire des activités d'écriture demandées par mon enseignante ou mon enseignant.

Je suis d'accord pour que mon enseignante ou mon enseignant remette à la chercheuse mes travaux d'apprentissage obtenus lors de ces activités. Tout ça, c'est pour la recherche et rien d'autre. Ces renseignements sont confidentiels et pour l'usage de la chercheuse seulement.

Je,

\_\_\_\_\_  
Prénom et nom de l'élève

accepte de participer à ce projet de recherche.

\_\_\_\_\_  
Signature de l'élève

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Signature de la chercheuse

\_\_\_\_\_  
Date



Université d'Ottawa | University of Ottawa

**Lettre d'information à l'intention des enseignants**

**Projet de recherche**  
**Rôle de la collaboration pour soutenir le jugement et la décision d'évaluation**  
**aux fins de la régulation de l'enseignement**

**Chercheure principale : Louise Bourgeois**  
**Superviseur de thèse : Dany Laveault, PhD**

Madame, Monsieur,

Comme vous le savez, un grand nombre de chercheurs s'entendent pour dire que l'évaluation formative est parmi les moyens les plus efficaces pour soutenir l'apprentissage. Cependant, des études dans le domaine de l'évaluation formative remettent en question la fiabilité des jugements et des décisions d'évaluation pour réguler l'enseignement. Par conséquent, la fiabilité réduite des jugements et des décisions d'évaluation fait en sorte que la démarche d'évaluation formative ne mène pas forcément à l'apprentissage. Plusieurs chercheurs insistent toutefois sur le rôle de la collaboration entre enseignants pour développer les compétences à formuler des jugements et des décisions d'évaluation fiables. Conséquemment, le but de la recherche est de tenter d'agir sur la fiabilité du jugement et de la décision d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement en donnant l'occasion à des enseignants de discuter et de réfléchir conjointement sur leurs jugements et décisions d'évaluation lors de rencontres de collaboration. C'est dans ce cadre que je souhaite obtenir votre appui.

Aux fins de la recherche, vous collaborerez avec une ou un collègue à la planification de l'enseignement et de l'évaluation de divers types de textes en écriture. Vous serez chargé d'enseigner et d'assigner une activité d'écriture aux élèves de votre classe et de sélectionner deux textes pour lesquels vous aimeriez discuter de moyens de soutenir l'apprentissage en écriture. Les textes d'écriture que vous sélectionnerez seront ceux dont l'assentiment de l'élève et le consentement des parents auront été obtenus. Chaque enseignante ou enseignant procédera individuellement à l'évaluation formative des deux textes d'écriture de ses élèves ainsi que des deux textes d'écriture de sa ou de son collègue. Suite à un entretien individuel rétrospectif où vous pourrez discuter davantage de vos décisions d'évaluation avec la chercheure, vous aurez l'occasion de collaborer avec votre collègue pour déterminer les meilleurs moyens d'intervenir auprès des élèves afin de soutenir leur apprentissage. Un entretien avec vous, votre collègue et la chercheure aura lieu après la rencontre de collaboration. Les entretiens et la rencontre de collaboration seront enregistrés. Cet ensemble d'activités se déroulera à trois reprises pendant l'année scolaire soit en novembre, en février et en avril.

Votre participation à la recherche ne comporte aucun risque probable que ce soit pour vous-mêmes ou vos élèves et possède plusieurs avantages. Les activités proposées s'intègrent dans votre planification, le programme et la routine de la classe de français. Comme il s'agit d'une activité régulière prévue au curriculum, il est important que tous les élèves y participent, même si seuls les textes d'écriture des élèves pour lesquels l'autorisation aura été obtenue et que vous aurez sélectionnés devront être retournés.

En résumé, votre participation consiste à :

- 1) distribuer les formulaires de consentement aux parents et d'assentiment aux élèves, les recueillir et les faire parvenir à la chercheure;
- 2) enseigner les notions en lien avec la rédaction d'un genre de texte du curriculum de votre choix;
- 3) élaborer une tâche d'écriture pour vérifier l'acquisition des notions enseignées et l'administrer aux élèves;
- 4) sélectionner deux textes d'élèves de sa classe parmi les textes d'écriture dont l'assentiment de l'élève et le consentement des parents auront été obtenus et les échanger avec son collègue;
- 5) répondre, pour chaque texte, à un questionnaire en vue d'expliquer ses jugements et décisions d'évaluation (approximativement une heure);
- 6) participer à un entretien individuel rétrospectif avec la chercheure pour discuter de ses décisions d'évaluation (approximativement une heure);
- 7) collaborer avec son collègue à l'évaluation des textes d'élèves et lui faire part de ses décisions d'évaluation dans le but de recevoir de lui une rétroaction et de les ajuster au besoin (approximativement une heure);
- 8) participer à un entretien semi-dirigé avec son collègue dans le but de faire émerger les raisonnements implicites qui ont mené aux décisions d'évaluation conjointes (approximativement une heure).

Les activités 2) à 8) se produiront à trois reprises notamment en novembre, en février et en avril.

Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Comme il est souhaitable de perturber le moins possible les activités de la salle de classe, les rencontres de collaboration et les entretiens auront lieu en dehors des heures de classe selon votre disponibilité. Vous serez rémunérés pour les activités qui se déroulent à l'extérieur des heures de classe à raison de 50 \$ pour chacune des rencontres, notamment l'entretien individuel rétrospectif, la collaboration et l'entretien semi-dirigé avec le collègue. La Direction des politiques et programmes d'éducation en langue française du ministère de l'Éducation a fourni les fonds pour cette rémunération.

Enfin, tous les renseignements et les résultats obtenus seront tenus strictement confidentiels. Les enseignants et les élèves ne seront pas identifiés directement et tous les documents seront détruits après analyse.

Je crois sincèrement que votre participation à cette recherche constituera une expérience enrichissante de développement professionnel. Je vous remercie pour votre intérêt et votre attention et je vous prie de recevoir mes cordiales salutations.

Louise Bourgeois (Chercheure principale)  
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

p. j.    fiche d'information  
          formulaire de consentement

**Formulaire de consentement à l'intention des enseignants**  
**Projet de recherche *Rôle de la collaboration pour soutenir le jugement et la décision d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement***

DÉCLARATION ET SIGNATURE

En tant qu'enseignante ou enseignant de l'école,

Nom de l'école

je,

Prénom et nom de l'enseignante ou de l'enseignant

accepte de participer au projet de recherche ***Rôle de la collaboration pour soutenir le jugement et la décision d'évaluation aux fins de la régulation de l'enseignement (2013-2014)*** que dirige Louise Bourgeois, doctorante à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et j'accepte que les données recueillies fassent l'objet d'analyse aux fins de publications, avec la permission des élèves et de leurs parents.

Je souhaite recevoir une copie du rapport de recherche.

Signature de l'enseignante ou de l'enseignant

Date

Signature de la chercheure

Date

Pour de plus amples renseignements au sujet de cette étude, veuillez communiquer avec la chercheure principale ou le superviseur de thèse.

Louise Bourgeois  
Chercheure principale

Dany Laveault  
Superviseur de thèse

**Annexe 13 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Mireille (1<sup>er</sup> temps)**

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	L'élève a bien rempli la feuille de route et n'a rien laissé de vide. Le langage est formel (emploi du « vous ».) Les questions sont bien structurées.	L'élève a bien rempli la feuille de route et n'a rien laissé de vide. L'élève pose des questions pertinentes.
Faiblesses du texte	L'élève aurait dû préciser le but de sa lettre dans l'introduction. La salutation devrait être améliorée. Il y a quelques erreurs mineures d'accord.	L'élève doit préciser le but de sa lettre dans l'introduction. La salutation devrait être améliorée. La formule d'appel est à revoir. La structure des phrases interrogatives doit être améliorée.
Niveau	Niveau 3+	Niveau 2+
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	L'élève devrait préciser le but de sa lettre dans l'introduction et améliorer la salutation.	L'élève devrait préciser le but de sa lettre dans l'introduction, améliorer la formule d'appel, la salutation et la structure des phrases interrogatives.
Régulation de l'enseignement	Je lui dirais de retrouver le référentiel dans ses notes et de choisir une des salutations suggérées. Je lui demanderais de préciser le but de sa lettre.	Je lui dirais de retrouver le référentiel dans ses notes et de revoir la formule d'appel et de choisir une des salutations suggérées. Je lui demanderais de préciser le but de sa lettre.
Rétroaction	Bravo pour cette lettre (nom de l'élève 1). Tu as posé des questions pertinentes et tes phrases interrogatives sont bien structurées. J'aurais aimé que tu précises davantage le but de ta lettre dans l'introduction. De plus, tu devrais revoir les exemples de salutation dans tes notes, car celle que tu as écrite pourrait être plus formelle.	Bravo pour ta lettre (nom de l'élève 2). Tu as de bonnes questions à poser, mais le but de ta lettre n'est pas très clair dans ton introduction. Attention à la formulation de tes phrases interrogatives. Le prédicat devrait être avant le sujet. Par exemple : Combien de temps cela vous a-t-il pris pour construire tout ça? Je t'invite aussi à revoir les exemples de salutation dans tes notes afin d'améliorer la tienne. N'oublie pas que dans une lettre de demande de renseignements, on n'écrit pas « cher ».

**Annexe 14 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Luc (1<sup>er</sup> temps)**

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	L'introduction est complète car on y retrouve le sujet amené, posé et divisé. De plus, l'élève a utilisé des marqueurs de relation.	Il y a très peu de fautes dans le texte. De plus le vocabulaire employé est enrichi et les participes passés sont bien accordés.
Faiblesses du texte	L'élève utilise la première personne dans son sujet amené. De plus, nous y retrouvons quelques erreurs grammaticales. À certains endroits le vocabulaire n'est pas bien choisi (p. ex. : écrire « types de cancer » au lieu de « sortes de cancer »).	L'introduction est beaucoup trop longue et il manque le sujet posé et divisé. De plus, plusieurs éléments du texte devraient faire partie du développement. Le texte ressemble davantage à une biographie qu'à une introduction d'un rapport de recherche.
Niveau	Niveau 3	Niveau 1+
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	La prochaine étape pour cette élève est de faire les corrections dans son texte.	La prochaine étape pour cette élève est de revoir les différentes parties de l'introduction.
Régulation de l'enseignement	Pour aider l'élève à mieux réussir, il faut l'encourager à prendre le temps de se relire. Lui enseigner des stratégies de corrections.	Pour soutenir la prochaine étape d'apprentissage de l'élève, je crois qu'il est primordial qu'elle revioie les différentes parties de l'introduction. Elle doit recommencer son introduction.
Rétroaction	Bravo pour l'intro. On retrouve le sujet amené, posé et divisé. J'ai encerclé certaines fautes pour que tu les corriges. Sers-toi d'Antidote pour t'aider.	Ton texte est intéressant et facile à lire et il n'y a presque pas d'erreurs. Par contre, il manque le sujet posé et le sujet divisé. Aussi, ton introduction est beaucoup trop longue et plusieurs éléments de ton intro devraient faire partie de ton développement. Je te recommande de retourner dans tes notes afin de te rappeler ce qu'est le sujet posé et divisé et de les ajouter à ton texte. Après tu pourras supprimer tous les éléments qui devraient aller dans le développement.

**Annexe 15 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Mireille (2<sup>e</sup> temps)**

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	Dans l'introduction, on trouve le sujet amené, posé et divisé et l'opinion. L'argumentation est appuyée avec des citations et un exemple. Le texte est bien organisé. L'élève a mis beaucoup d'effort dans la révision et la correction.	L'élève tente de convaincre le lecteur. L'élève suit le modèle. L'élève utilise des marqueurs de relation. L'élève a trois arguments pour appuyer son opinion.
Faiblesses du texte	Dans son texte, l'élève emploie parfois le « il » et parfois le « tu ». Il faudrait garder le « il » tout au long du texte. Les preuves n'appuient pas l'argument.	L'argumentation serait plus convaincante avec des preuves à l'appui. La conclusion est à améliorer.
Niveau	Niveau 3	Niveau 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage	La prochaine étape d'apprentissage pour cet élève serait de trouver des preuves qui soutiennent l'argument. De plus, l'élève devrait relire son texte afin d'éviter d'employer parfois le « il » et parfois le « tu » dans ses arguments.	La prochaine étape d'apprentissage pour cet élève serait de trouver des preuves pour appuyer chacun de ses arguments. De plus, la conclusion se limite à résumer les trois arguments. L'élève ne rappelle pas son opinion et n'a pas de clôture ou d'ouverture.
Régulation de l'enseignement	Je réviserais avec elle les preuves dans son texte pour l'aider à trouver des preuves qui soutiennent ses arguments. Je relirais le texte avec elle pour lui montrer comment modifier la phrase pour employer le « il » partout.	Je réviserais les différents types de preuves avec lui pour qu'il en trouve au moins une pour chaque argument. Je l'aiderais à écrire une conclusion pour son texte avec le rappel de l'opinion et une ouverture.
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1). L'introduction de ton texte d'opinion est complète avec ton sujet amené, posé et divisé et avec ton opinion. Ton argumentation est variée et chaque paragraphe débute par un marqueur de relation bien choisi. Je te félicite d'avoir mis autant d'effort dans la révision et la correction de ton texte. Afin d'améliorer ton texte, il faudrait que tu choisisses des preuves qui appuient tes arguments. Celles que tu as choisies ne sont pas vraiment reliées à tes arguments. De plus, je t'invite à relire tes phrases afin d'éviter d'employer parfois le « tu/toi » dans tes arguments. Tu devrais plutôt employer le « il ».	C'est un très bon début (nom de l'élève 2). Ton introduction présente bien le sujet amené, posé et divisé ainsi que ton opinion. Tu as aussi trois arguments. Par contre, tes arguments ne sont pas tellement convaincants car tu n'as pas de preuves comme une statistique, une citation d'un expert ou un témoignage. Tu pourrais faire un sondage dans la classe et cela te donnerait une statistique ou tu pourrais inventer un témoignage d'un élève.

**Annexe 16 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Luc (2<sup>e</sup> temps)**

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	L'élève a bien fait l'accord de la plupart des verbes avec le sujet. Le texte est divisé en trois paragraphes. L'introduction répond en majeure partie aux questions.	L'élève a bien fait l'accord de la plupart des verbes avec le sujet. Le texte est divisé en trois paragraphes. L'introduction répond en majeure partie aux questions. L'élève a utilisé des marqueurs de relation et des organisateurs textuels.
Faiblesses du texte	La partie où l'élève discute des itinérants aurait pu faire partie d'une autre chronique sur ce sujet. Le titre n'est pas accrocheur. Il y a des erreurs d'orthographe, d'accord et de ponctuation. L'élève devrait utiliser davantage de marqueurs de relation pour enchaîner ses idées dans les phrases (au moins 5).	Euthanasie - Anesthésie Le titre est trop long et mal structuré. Il y a des erreurs d'orthographe et d'accord. Il aurait été bon d'ajouter des idées dans le développement, par exemple, pourquoi les gens préfèrent acheter un animal.
Niveau	Niveau 2+	Niveau 3
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Corriger les erreurs d'orthographe, d'accord et de ponctuation. Améliorer le titre. Retirer les itinérants du texte et ajouter des idées sur la préparation pour l'hiver. Ajouter des marqueurs de relation.	Corriger les erreurs d'orthographe et d'accord. Améliorer le titre. Changer « anesthésie » pour « euthanasie » Ajouter des idées dans le développement
Régulation de l'enseignement	Modelage sur la correction de texte avec Antidote et les marqueurs de relation.	Modelage sur la correction de texte avec Antidote.
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1), tu as réussi à écrire une chronique qui respecte les caractéristiques et la structure de ce genre de texte. Par contre, as-tu pensé que tu aurais pu composer une chronique entièrement sur les itinérants? Il faudrait que tu choisisses entre une chronique sur les itinérants en hiver ou la préparation d'une famille pour l'hiver. Il faudrait aussi que tu corriges les fautes dans ton texte. Sers-toi d'Antidote pour t'aider. Assure-toi d'avoir au moins 5 marqueurs de relation. Il faudrait que tu trouves un titre plus accrocheur.	Bravo (nom de l'élève 2), tu as rédigé une chronique complète au niveau de la structure et des caractéristiques. Attention, je crois que le mot que tu cherches est « euthanasie » et non « anesthésie ». Aussi, j'aimerais que tu ajoutes des idées pour répondre à la question « Pourquoi les refuges euthanasient-ils tant d'animaux? ». Je te recommande de faire une recherche à Internet. Il faudrait aussi que tu corriges les fautes dans ton texte. Sers-toi d'Antidote pour t'aider. Il faudrait que tu améliores ton titre.

**Annexe 17 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Mireille (3<sup>e</sup> temps)**

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	Le texte respecte les caractéristiques du récit d'intrigue policière : crime, enquête, indices, fausse piste. L'élève a suivi le schéma narratif. L'élève a corrigé certaines erreurs soulignées.	L'élève a suivi le schéma narratif. La situation initiale contient beaucoup de détails pour situer le lecteur : endroit, date, heure, atmosphère. L'élève a ajouté du dialogue.
Faiblesses du texte	Les verbes ne sont pas toujours accordés avec le sujet. Le temps des verbes ne concorde pas toujours. Il y a quelques anglicismes. Il n'y a pas beaucoup d'adjectifs et d'adverbes dans le texte. L'élève n'utilise pas le tiret et les guillemets pour le dialogue.	L'élève n'a pas créé de fausses pistes. L'élève doit davantage accorder les verbes avec le sujet (surtout les participes passés). L'élève a des difficultés avec les homophones (ces, s'est, ses et c'est). Il n'y a pas beaucoup d'adjectifs et d'adverbes dans le texte. Le texte contient des anglicismes.
Niveau	Niveau 3	Niveau 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Apprendre à utiliser le tiret et les guillemets lorsqu'il y a du dialogue. Corriger les erreurs. Ajouter des adjectifs et des adverbes.	Apprendre à utiliser le tiret et les guillemets lorsqu'il y a du dialogue. Inclure une fausse piste et des indices dans son récit. Corriger les erreurs. Ajouter des adjectifs et des adverbes.
Régulation de l'enseignement	Revoir l'usage des guillemets/tirets en grand groupe. Faire la révision par les pairs. Revoir la phrase SAI (simple, améliorée et imagée) pour les adjectifs/adverbes avec les phrases des élèves en grand groupe. Faire la révision par les pairs.	Revoir l'usage des guillemets/tirets en grand groupe. Faire la révision par les pairs. Revoir la phrase SAI (simple, améliorée et imagée) pour les adjectifs/adverbes avec les phrases des élèves en grand groupe. Faire la révision par les pairs. Travailler avec elle pour ajouter une fausse piste et un indice dans son texte.
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1), tu as rédigé un récit d'intrigue policière original qui respecte bien les caractéristiques ainsi que le schéma narratif. Je remarque que tu as mis beaucoup d'effort pour corriger les erreurs soulignées. Je te félicite pour ceci. Maintenant, je te propose d'écrire ton texte à l'ordinateur et de te servir d'Antidote pour t'aider à corriger les petites erreurs qui restent. J'ai souligné des phrases qui contiennent des anglicismes. Peux-tu les corriger?	(Nom de l'élève 2), tu as rédigé un récit d'intrigue policière qui suit le schéma narratif et ta situation initiale contient beaucoup de détails pour situer le lecteur. Je te demande de souligner tous les participes passés dans ton texte et d'essayer de les accorder du mieux que tu peux. Sers-toi de ton napperon pour te rappeler des règles. Je te propose ensuite d'écrire ton texte à l'ordinateur et de te servir d'Antidote pour t'aider à corriger les erreurs. J'ai souligné des phrases qui contiennent des anglicismes. Peux-tu les corriger?

**Annexe 18 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Luc (3<sup>e</sup> temps)**

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	Il y a du dialogue direct. Il y a deux onomatopées. La situation initiale décrit les personnages principaux et le lieu de l'action.	La situation initiale décrit bien les personnages principaux et l'événement déclencheur représente un problème. L'onomatopée est bien utilisée. Le texte est bien séparé en deux paragraphes.
Faiblesses du texte	Il y a beaucoup d'erreurs grammaticales incluant des erreurs au niveau de l'accord des verbes et des homophones. Il n'y a pas d'indices pour expliquer pourquoi les filles ont été embarrassées dans le sous-sol de l'école. Les conventions du dialogue direct ne sont pas respectées. Il y a trop de dialogue direct.	Il manque un titre. Il manque une onomatopée. Il manque le discours direct. Il y a beaucoup d'erreurs orthographiques.
Niveau	Niveau 2	Niveau 3-
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Corriger les erreurs Ajouter des indices Réviser les conventions du dialogue direct, ponctuation et construction	Corriger les erreurs L'informer des éléments qui manquent – titre, onomatopée et discours direct.
Régulation de l'enseignement	Réviser les conventions du dialogue direct avec toute la classe Réviser l'accord du groupe verbal avec le groupe sujet avec toute la classe	Réviser comment utiliser les critères d'évaluation pour réviser son texte avec toute la classe. Réviser l'accord du groupe verbal avec le groupe sujet avec toute la classe
Rétroaction	Bravo (nom de l'élève 1) pour ton texte. L'histoire est très captivante et j'ai très hâte de lire la suite. As-tu utilisé les outils pour réviser ton texte car il y a encore plusieurs erreurs. Je t'encourage à utiliser les différents outils pour réviser ton texte comme par exemple Antidote et le questionnement. Il serait également important de nous donner un indice pour expliquer pourquoi les filles sont embarrassées dans le sous-sol.	Bravo pour ton texte (nom de l'élève 2)! C'était très intéressant à lire. J'ai remarqué qu'il te manque un titre, une onomatopée et une situation de dialogue direct dans ton texte. Assure-toi de les ajouter. Il faudrait que tu mettes plus d'effort dans la correction de ton texte car il y a plusieurs erreurs. Je t'encourage à utiliser les différents outils pour réviser ton texte comme par exemple Antidote et le questionnement.

**Annexe 19 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Céline (1<sup>er</sup> temps)**

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	Utilisation de quelques marqueurs de relation Bon remue-méninge d'idée Le plan a été suivi Plusieurs types de phrases (exclamative, interrogative, etc.)	Utilisation des marqueurs de relation Plusieurs types de phrases
Faiblesses du texte	N'indique pas ses autocorrections Peu de traces de révision La conclusion est faible et n'amène pas vraiment le lecteur à un résumé des éléments du texte. Orthographe, accords et conjugaison	N'indique pas ses autocorrections Peu de traces de révision Le plan n'a pas été suivi La conclusion et l'introduction sont faibles et ne mettent pas vraiment le lecteur en contexte (la conclusion est plus faible) Orthographe, accords et conjugaison
Niveau	Niveau 2	Niveau 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Approfondir/revoir sa compréhension du rôle de l'introduction et de la conclusion Développer sa capacité à s'autocorriger et à utiliser les outils fournis – Bescherelle, dictionnaire Apprendre à développer ses idées	Approfondir/revoir sa compréhension du rôle de l'introduction et de la conclusion Développer sa capacité à s'autocorriger et à utiliser les outils fournis – Bescherelle, dictionnaire Meilleure planification
Régulation de l'enseignement	Révision de l'introduction et de la conclusion avec des copies types Discussion sur l'importance de réviser et corriger son texte et de laisser des traces	Révision de l'introduction et de la conclusion avec des copies types Discussion sur l'importance de réviser et corriger son texte et de laisser des traces
Rétroaction	Tu dois apprendre à travailler plus rapidement car tu n'as pas transcrit ton texte au propre. Tu dois améliorer ta phrase d'introduction et de conclusion. Utilise ton Bescherelle pour te corriger plus facilement. Tu as de bonnes idées, mais elles restent quand même à être développées davantage.	Tu dois améliorer ta phrase d'introduction et de conclusion. Utilise ton Bescherelle pour te corriger plus facilement Tu dois vérifier les attentes stipulées dans la grille de révision avant le travail et ajuster ton travail au besoin. Assure-toi de suivre ton plan.

**Annexe 20 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Lorraine (1<sup>er</sup> temps)**

Questions	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	L'introduction permet au lecteur de se mettre dans le cœur du sujet; Bonne conclusion; La présentation est bien faite, les sous-titres facilitent la lecture.	Bonne recherche et bonne planification. La présentation est bien faite et le développement est bien organisé.
Faiblesses du texte	Les graphiques et les illustrations doivent être mieux analysés dans le texte avec un descripteur en dessous. Les sources doivent être citées. Le texte devrait être au présent.	Il n'y a pas de sous-titres. Le texte devrait être au présent. Les sources doivent être citées. Le graphique n'a pas de titre et devrait être analysé dans le texte avec un descripteur en dessous. L'intro et la conclusion doivent être améliorées.
Niveau	Niveau 3+	Niveau 3-
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Faire référence à l'illustration et aux graphiques dans son texte. Insérer un descripteur sous l'illustration et les graphiques. Apprendre à citer ses sources. Mettre le texte au présent.	Faire référence au graphique dans le texte. Insérer un titre et un descripteur au graphique. Apprendre à citer ses sources. Mettre le texte au présent. Améliorer l'intro et la conclusion.
Régulation de l'enseignement	Faire une révision de tous les aspects concernant les graphiques et les illustrations. Revoir comment mettre le texte au présent avec le Bescherelle.	Faire une révision de tous les aspects concernant les graphiques et les illustrations. Revoir comment mettre le texte au présent avec le Bescherelle. Faire une clinique pour l'intro et la conclusion.
Rétroaction	Belle planification et belle structure! Ton intro permet au lecteur de se mettre dans le sujet et ta conclusion résume bien le développement. À présent, il faudrait que tu insères un descripteur sous l'illustration et les graphiques que tu as inclus. Va voir les comptes rendus qu'on a lus en classe pour t'aider. Aussi, il serait important que tu expliques ton illustration et les graphiques dans le développement de ton texte. Assure-toi que ton texte est au présent. Utilise le Bescherelle. Également, il faudrait que tu justifies dans l'autoévaluation.	Bravo (nom de l'élève 2), tu as fait une bonne recherche et un bon plan. J'ai remarqué qu'il n'y a pas de sous-titres dans ton texte. Chaque paragraphe du développement devrait avoir un sous-titre. Assure-toi d'insérer un titre et un descripteur à ton graphique. Va voir les comptes rendus qu'on a lus en classe pour t'aider. Aussi, il serait très important que tu expliques ton illustration et ton graphique dans le développement de ton texte. Assure-toi que ton texte est au présent. Utilise le Bescherelle. Je n'ai pas reçu ton autoévaluation. Assure-toi de me la remettre.

**Annexe 21 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Céline (2<sup>e</sup> temps)**

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	<p>Il présente deux arguments.            Il structure son texte en suivant le modèle du texte d'opinion.            L'élève démontre une certaine pratique réflexive dans sa correction (flèche V-S et Dét-Nom-Adjectif).</p>	<p>Elle présente deux arguments.            Elle structure son texte en suivant le modèle du texte d'opinion.            Elle démontre une certaine pratique réflexive dans sa correction (flèche V-S et Dét-Nom-Adjectif).</p>
Faiblesses du texte	<p>Il ne démontre pas une compréhension approfondie de la preuve et de la conclusion. Mieux développer le remue-méninge. Le processus d'écriture n'est pas utilisé pleinement : la révision est faible et le remue-méninge pourrait inclure plus d'idées qui seraient peut-être plus faciles à prouver. Les tournures de phrases sont à revoir et il faut porter attention à l'orthographe et aux accords de conjugaison ainsi qu'à la forme négative.            Il n'utilise pas les expressions spécifiques à ce type de texte tel que: selon moi, je pense que, je suis d'avis que,...</p> <p>Tous les éléments ne sont pas vérifiés.            Il n'utilise pas les marqueurs de relation.            Il ne démontre pas une utilisation des outils à sa disposition (dictionnaire, Bescherelle, dictionnaire français-anglais) car son texte présente des mots qui porteraient à une vérification (p. ex. : problem)            Il n'appuie pas ses arguments sur des preuves solides.            Il a utilisé du temps de classe pour faire une recherche au lieu de la compléter à la maison et a donc perdu du temps.            Il inclut des affirmations dans son introduction au lieu d'exprimer son opinion.            La conclusion de l'élève est faible et ne fait pas un bon retour sur le sujet.</p>	<p>Elle ne démontre pas une compréhension approfondie de l'importance de la preuve. Mieux développer le remue-méninge et utiliser le contre dans la conclusion, comme ouverture afin de rester plus ciblé sur le sujet.            Les arguments manquent de clarté et sont peu développés.            Le processus d'écriture n'est pas utilisé pleinement : la révision est faible ainsi que le remue-méninge.            Elle n'a pas écrit au présent.            Les tournures de phrases sont à revoir et il faut porter attention à l'orthographe et aux accords.            Elle n'utilise pas les expressions spécifiques à ce type de texte tel que: selon moi, je pense que, je suis d'avis que,...</p> <p>Pas de révision dans le développement ni la conclusion et lorsqu'elle est faite, tous les éléments ne sont pas vérifiés.            Elle utilise peu les marqueurs de relations.            Elle ne démontre pas une utilisation des outils à sa disposition (dictionnaire, Bescherelle, dictionnaire français-anglais) (p. ex. : abiloté).            Elle n'appuie pas ses arguments sur des preuves solides et celles-ci ne sont pas bien référencées.            Elle ne s'appuie pas sur son vécu pour exprimer son opinion</p>
Niveau	Niveau 2+	Niveau 2

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	<p>S'assurer qu'il a une routine qui lui permet de faire ses devoirs à temps.</p> <p>Revoir comment utiliser efficacement les outils à sa disposition afin de s'autocorriger.</p> <p>S'assurer qu'il peut identifier les sujets et leur verbe ainsi que les déterminants, noms et adjectifs s'y rattachant.</p> <p>Développer l'utilisation des marqueurs de relation et s'assurer qu'il est organisé et apporte son aide-mémoire, qui est fourni, en classe lors du test.</p>	<p>Revoir l'importance d'utiliser les outils à sa disposition.</p> <p>S'assurer que l'élève peut identifier les sujets et leur verbe ainsi que les déterminants, noms et adjectifs.</p> <p>Développer sa capacité à faire des liens avec son vécu afin de pouvoir développer de bons arguments.</p> <p>Développer l'utilisation des marqueurs de relation et s'assurer que l'élève est organisée et apporte son aide-mémoire en classe lors du test.</p> <p>Révision de l'importance de citer les sources dans un texte.</p>
Régulation de l'enseignement	<p>Enseignement explicite sur l'identification des sujets et leur verbe ainsi que les déterminants, noms et adjectifs s'y rattachant.</p> <p>Modelage d'un remue-méninge sur un sujet bien compris de l'élève en trouvant au moins 10 arguments.</p> <p>Pratique guidée sur la recherche de preuves pour soutenir des arguments.</p> <p>Indépendamment: Recherche de multiple source d'information sur un autre sujet.</p> <p>Rédaction en groupe de 2 de chacun des paragraphes de développement.</p> <p>Rédaction seul d'un texte d'opinion sur un sujet très simple.</p> <p>Discussion avec l'élève sur ce qui l'a empêché de faire sa recherche à la maison</p>	<p>Enseignement explicite sur l'identification des sujets et leur verbe ainsi que les déterminants, noms et adjectifs s'y rattachant.</p> <p>Modelage d'un remue-méninge sur un sujet bien compris de l'élève en trouvant au moins 10 arguments.</p> <p>Pratique guidée sur la recherche de preuves pour soutenir des arguments.</p> <p>Indépendamment: Recherche de multiple source d'information sur un autre sujet.</p> <p>Rédaction en groupe de 2 de chacun des paragraphes de développement.</p> <p>Rédaction seul d'un texte d'opinion sur un sujet très simple.</p>
Rétroaction	<p>J'aime beaucoup l'ouverture à la fin de ta conclusion. Elle est bien en lien avec ton sujet et permet une réflexion plus approfondie. Tu as complété les crochets de tes listes de vérification cependant il me semble que tes vérifications pourraient être plus approfondies.</p> <p>J'aimerais aussi que tu essaies de développer ton remue-méninge en essayant d'identifier au moins 10 idées (par ex: 5 pour et 5 contre). Je pense que ceci te permettra de renforcer tes arguments et ainsi facilitera ton habileté à trouver de bonnes preuves qui soutiendront tes arguments.</p>	<p>Tu as fait une bonne correction de certaines parties de ton travail et ceci t'a aidé à corriger certaines de tes erreurs. La prochaine fois, prends le temps d'appliquer cette stratégie à tout ton travail. J'aimerais aussi que tu essaies de développer ton remue-méninge en essayant d'identifier au moins 10 idées (par ex: 5 arguments pour et 5 arguments contre). Je pense que ceci te permettra de renforcer tes arguments et ainsi facilitera ton habileté à trouver de bonnes preuves qui soutiendront tes arguments plus solidement.</p>

**Annexe 22 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Lorraine (2<sup>e</sup> temps)**

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	Sujet intéressant Bonne planification Idées claires et bien organisées Sélection des faits raconte bien l'histoire Facile à lire, fluide avec très peu d'erreurs	Introduit le sujet avec une phrase interrogative Mentionne sa source Inclusion de données
Faiblesses du texte	N'a pas utilisé les techniques pour capter l'attention du lecteur (p. ex. : titre, introduction) La conclusion n'amène pas le lecteur à réfléchir sur le sujet (p. ex. : ouverture) Se limite à présenter des faits	Aucune planification Pas d'introduction (à part la question) Pas de conclusion Les idées ne sont pas claires Le message n'est pas clair Difficile à lire à cause des conventions linguistiques
Niveau	Niveau 2+	Niveau 1+
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Retravailler l'introduction et le titre pour capter l'attention du lecteur Améliorer la conclusion Développer les idées	Mieux planifier le texte
Régulation de l'enseignement	Offrir une clinique sur les stratégies pour capter l'attention du lecteur et retravailler l'introduction et le titre d'un texte	Aider l'élève à planifier les idées principales de son texte
Rétroaction	J'aime beaucoup le sujet que tu as choisi et tu racontes bien l'histoire. Tes idées sont aussi bien organisées. Ton titre et ton introduction ne captent toutefois pas l'attention du lecteur. Je te recommande de retrouver tes notes sur les stratégies que tu peux utiliser et participer à la clinique à ce sujet car c'est très important. Aussi, il faudrait que tu développes davantage les idées de ton texte. Pourquoi est-ce une innovation? Qu'est-ce que ça change? Pourquoi est-ce important qu'on connaisse ceci? Dans ta conclusion tu ne résumes pas les idées principales et tu ne fais pas réfléchir ton lecteur. Aussi, j'ai souligné quelques phrases qui ne sont pas très claires. Il faudrait que tu les améliores.	Le sujet que tu as choisi est très important et tu as bien commencé en posant une question. Je t'encourage à retravailler ton plan car les idées principales de ton texte ne sont pas claires. Sers-toi du document de planification que je vous ai remis. Quand tu auras fait cela, viens me voir et je pourrai t'aider à organiser tes idées pour l'introduction, le développement et la conclusion.

**Annexe 23 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Céline (3<sup>e</sup> temps)**

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	La majorité des détails d'une énigme policière sont présents. Le schéma narratif est complété sans trop de détails. L'élève indique par un crochet qu'il a révisé son texte.	Le texte a la structure d'une énigme policière. Les éléments de l'énigme policière sont présents. Il est complété.
Faiblesses du texte	Les détails pertinents aux fausses pistes et au suspense manquent. Très peu des suggestions faites dans la rétroaction ont été implémentées. Beaucoup d'erreurs de structures de phrase de vocabulaire mal utilisé. L'élève n'a pas utilisé Antidote.	L'élève n'a pas utilisé la feuille de vérification. L'élève ne semble pas avoir utilisé la rétroaction. Structure de phrase et syntaxes Le remue-méninge est très bref et n'a pas été amélioré L'élève n'a utilisé quasiment aucune des rétroactions données sur le brouillon et ce malgré que je me sois assise avec elle pour en discuter.
Niveau	Niveau 2	Niveau 3-
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	- apprendre à utiliser davantage la rétroaction qui lui est remise; - écrire de courts paragraphes sur des sujets donnés en y incluant beaucoup de détails afin de s'habituer à les inclure dans les textes qui les requièrent; - s'assurer de comprendre comment et d'utiliser Antidote et les autres « correcteurs » à sa disposition.	Cette élève doit absolument apprendre à utiliser la rétroaction à son avantage. Écriture de petits paragraphes très descriptifs.
Régulation de l'enseignement	Enseignement 1 à 1 de comment utiliser la rétroaction afin d'améliorer un travail.	Enseignement 1 à 1 de comment utiliser la rétroaction afin d'améliorer un travail.
Rétroaction	J'ai aimé ton énigme policière. Tu y as inclus plusieurs des éléments de la structure de l'énigme policière cependant il aurait été encore mieux si tu y avais inclus plus de petits détails et du suspense qui auraient mieux impliquer ton lecteur et le garder en haleine. Tu as reçu plusieurs suggestions d'amélioration à ce sujet. Dans ton 2 <sup>e</sup> texte, je n'ai pas remarqué qu'elles avaient été toutes implémentées. La prochaine fois, assure-toi de me poser des questions si tu ne comprends pas la rétroaction fournie.	Ton premier texte était un excellent début. Tu as reçu de la rétroaction, mais je remarque très peu de changements dans ton texte. J'aimerais discuter de ceci avec toi afin que tu puisses utiliser les commentaires à ton avantage la prochaine fois et recevoir encore une meilleure note.

**Annexe 24 : Jugements et décisions d'évaluation individuels de Lorraine (3<sup>e</sup> temps)**

	Texte de l'élève 1	Texte de l'élève 2
Forces du texte	Usage de différents types de phrases Texte est divisé en paragraphes Début, milieu et fin	Bonne planification Respecte la structure du schéma narratif et les caractéristiques du récit de science-fiction Peu d'erreurs d'orthographe et de grammaire Figures de style
Faiblesses du texte	Dialogue Erreurs d'orthographe et d'accord Usage du passé composé et de l'imparfait Techniques pour capter l'attention du lecteur Schéma narratif manque de logique	Quelques anglicismes à corriger et certaines structures de phrases à corriger Certaines phrases sont trop longues Certaines phrases manquent de clarté Dialogue Usage du passé composé et de l'imparfait
Niveau	Niveau 2-	Niveau 3+
Prochaine(s) étape(s) d'apprentissage pour l'élève	Corriger les erreurs Ajouter un court dialogue au début pour capter l'attention du lecteur Faire un schéma narratif plus simple Corriger les dialogues	Corriger les erreurs d'orthographe et d'accord qui restent Corriger les dialogues Aider avec la concordance des temps, passé composé et imparfait
Régulation de l'enseignement	Retravailler le schéma narratif de son récit avec lui avec un modèle simplifié Faire réviser le texte par un autre élève pour les erreurs, les différents types de phrases, le dialogue et les figures de style	Faire une clinique sur la concordance des temps avec le passé composé et l'imparfait Faire réviser le texte par un autre élève pour les erreurs, les différents types de phrases, le dialogue et les figures de style
Rétroaction	Ton texte est bien divisé en paragraphes et j'ai remarqué que tu as utilisé différents types de phrases. Il y a encore beaucoup d'erreurs d'orthographe et d'accord que tu aurais du corriger avec Antidote. Assure-toi de le faire. Je remarque aussi que tu as placé le dialogue entre parenthèses. Utilise l'affiche au tableau pour t'assurer de mettre des tirets et des guillemets aux bonnes places.	Tu as fait une bonne planification de ton texte et tu as respecté les caractéristiques du récit de science-fiction. Il reste quelques erreurs d'orthographe et de grammaire dans ton texte. T'es-tu servi d'Antidote? Je remarque que tu as placé le dialogue dans le paragraphe. Il faut le mettre en retrait. Utilise l'affiche au tableau pour t'assurer de mettre des tirets et des guillemets aux bonnes places.