

**La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne**  
**Collaborative research for professional development on line**  
**La investigación colaborativa al servicio del desarrollo profesional en línea**

Micheline-Joanne Durand et Solen Poirier

Volume 40, numéro 1, printemps 2012

La gestion et l'appropriation du changement en éducation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1010149ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1010149ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Durand, M.-J. & Poirier, S. (2012). La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne. *Éducation et francophonie*, 40(1), 119–137. <https://doi.org/10.7202/1010149ar>

Résumé de l'article

Cette recherche collaborative vise à cerner les pratiques évaluatives d'enseignantes, mises en place dans un contexte d'évaluation pour l'apprentissage, et à illustrer des façons de faire qui pourraient servir d'exemples aux futurs enseignants et à ceux déjà en exercice. Des rétroactions orales portant sur des aspects affectifs, cognitifs, métacognitifs et méthodologiques et formulées de façon positive, négative ou constructive ont été expérimentées (Rodet, 2000). En prenant appui sur les postulats de la recherche collaborative (Desgagné *et al.*, 2001), des assises méthodologiques ont été fournies pour mettre en place l'analyse réflexive des pratiques évaluatives. Les vidéos produites en classe ont été analysées en vue d'établir un portrait précis des interventions des enseignantes afin que celles-ci puissent apporter les régulations jugées nécessaires à leur développement professionnel. Les résultats indiquent que le contexte, la phase de la démarche d'apprentissage et le destinataire influencent le type de rétroactions. Les vidéos ont par la suite été intégrées à un parcours de formation continue pour illustrer les caractéristiques des pratiques qui soutiennent le développement des apprentissages. Cette activité de formation a été mise en ligne sur le site « Zoom sur l'expertise pédagogique » et peut être utilisée par les intervenants du milieu scolaire intéressés par cette problématique.

# La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne

**Micheline-Joanne DURAND**

Université de Montréal, Québec, Canada

**Solen POIRIER**

Université de Montréal, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Cette recherche collaborative vise à cerner les pratiques évaluatives d'enseignantes, mises en place dans un contexte d'évaluation pour l'apprentissage, et à illustrer des façons de faire qui pourraient servir d'exemples aux futurs enseignants et à ceux déjà en exercice. Des rétroactions orales portant sur des aspects affectifs, cognitifs, métacognitifs et méthodologiques et formulées de façon positive, négative ou constructive ont été expérimentées (Rodet, 2000). En prenant appui sur les postulats de la recherche collaborative (Desgagné *et al.*, 2001), des assises méthodologiques ont été fournies pour mettre en place l'analyse réflexive des pratiques évaluatives. Les vidéos produites en classe ont été analysées en vue d'établir un portrait précis des interventions des enseignantes afin que celles-ci puissent apporter les régulations jugées nécessaires à leur développement professionnel. Les résultats indiquent que le contexte, la phase de la démarche d'apprentissage et le destinataire influencent le type de rétroactions. Les vidéos ont par la suite été intégrées à un parcours de formation continue pour illustrer les caractéristiques des pratiques qui soutiennent le développement des apprentissages. Cette activité de formation a été mise en ligne sur le site «Zoom sur l'expertise pédagogique» et peut être utilisée par les intervenants du milieu scolaire intéressés par cette problématique.

## ABSTRACT

### Collaborative research for professional development on line

Micheline-Joanne DURAND and Solen POIRIER  
University of Montréal, Québec, Canada

This collaborative research aims to identify teacher evaluation practices in a learning assessment context and to illustrate methods that future teachers and those already working could use as examples. The researchers used oral feedback on emotional, cognitive, metacognitive and methodological aspects, formulated in negative, positive and constructive ways (Rodet, 2000). Building on the propositions of collaborative research (Desgagné *et al.*, 2001), methodological foundations were provided for a reflexive analysis on assessment practices. Videos produced in the classroom were analysed to establish an accurate picture of the teachers' interventions so that they could make adjustments deemed necessary to their professional development. The results indicate that the context, the phase of the learning process, and the recipient all influence the type of feedback. The videos were then inserted into a continuing education program to illustrate the characteristics of practices that support the development of learning. This training activity was put online via the site "*Zoom sur l'expertise pédagogique*" and may be used by school stakeholders interested in this problem.

## RESUMEN

### La investigación colaborativa al servicio del desarrollo profesional en línea

Micheline-Joanne DURAND y Solen POIRIER  
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Esta investigación colaborativa trata de circunscribir las practicas evaluativas de los maestros realizadas en un contexto de evaluación al servicio del aprendizaje, así como ilustrar las maneras de proceder que podrían ser utilizadas como ejemplos para los futuros maestros y para aquellos que ya están en ejercicio. Se experimentaron retroacciones orales sobre aspectos afectivos, cognitivos, meta-cognitivos y metodológicos formuladas de manera positiva, negativa o constructiva (Rodet, 2000). Apoyándose en los postulados de la investigación colaborativa (Desgagné *et coll.*, 2001), se formularon las bases metodológicas para realizar el análisis reflexivo de las practicas evaluativas. Los videos realizados en clase fueron analizados con el fin de ofrecer imágenes inequívocas de las intervenciones de los maestros de manera a que dicha imagines les sirvan para realizar los ajustes que se consideren como necesarios para su desarrollo profesional. Los resultados indican que el contexto, el

enfoque del aprendizaje y del destinatario influyen sobre el tipo de retroacción. Los videos fueron integrados al itinerario de la formación continua con el fin de ilustrar las características de las prácticas sobre las que se apoya el desarrollo de los aprendizajes. Ésta actividad de formación fue puesta en línea en el sitio « *Zoom sur l'expertise pédagogique* » y puede ser utilizadas por los interventores en el medio escolar interesados en dicha problemática.

---

## Introduction

Cette recherche, amorcée à la suite d'un questionnaire concernant le rôle de l'enseignant régulateur, s'inscrit à l'intérieur d'un projet de développement professionnel d'enseignantes du troisième cycle du primaire en collaboration avec deux chercheuses de l'Université de Montréal. Quelles sont les caractéristiques d'un enseignant régulateur? Quelle est la nature des rétroactions effectuées en salle de classe? Comment favoriser la progression des apprentissages des élèves? Ces questions furent le point de départ d'une recherche collaborative visant à cerner les pratiques évaluatives mises en place dans un contexte de l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Dans le cadre de cette recherche collaborative, les enseignantes ont bénéficié d'un accompagnement pour déterminer les pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser les rétroactions efficaces et les mettre en œuvre dans des situations complexes en lecture et en mathématique.

Tout d'abord, la problématisation théorique cernerá les principaux fondements et concepts concernant la régulation des apprentissages et les rétroactions efficaces. Les caractéristiques énoncées par Rodet (2000), quant aux contenus et aux formulations des rétroactions qui ont été retenues pour l'analyse des vidéos produites en salle de classe, seront exposées. Par la suite, les interventions d'une enseignante au regard des types et de la fréquence des rétroactions seront analysées et les résultats des rétroactions effectuées lors des expérimentations d'une autre enseignante seront présentés en tenant compte des trois phases de la démarche d'apprentissage. Enfin, la régulation de cette enseignante sur ses propres interventions sera discutée et la structure du module de formation en ligne sera brièvement esquissée.

## Problématisation théorique

Depuis les années 2000, les choix opérés dans la Politique d'évaluation des apprentissages au Québec laissent voir un changement majeur dans la façon d'envisager l'acte éducatif: on note une place prépondérante accordée à l'évaluation comme aide à l'apprentissage. Prenant ses sources dans l'évaluation formative appliquée à l'enseignement sous l'influence d'auteurs comme Bloom, Hastings et Madaus (1971),

L'implantation de stratégies d'évaluation comme aide à l'apprentissage favorise des améliorations marquées des apprentissages (William, 2008). Dans son essence même, toute évaluation qui aide les élèves à apprendre et à se développer, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un but éducatif est formative (Perrenoud, 1991) et doit avoir un impact cognitif sur les élèves (Black et William, 2009). Les trois étapes de l'évaluation comme aide à l'apprentissage sont les suivantes : 1) déterminer où les élèves se situent dans leurs apprentissages; 2) clarifier ce qu'ils doivent encore atteindre (les objectifs); 3) déterminer la régulation à opérer pour qu'ils puissent y arriver. Cette perspective amène aussi l'enseignant à réguler ses propres pratiques en lui fournissant une analyse de ce qui doit faire l'objet de leçons subséquentes (William et Thompson, 2007). La fonction principale de l'évaluation comme aide à l'apprentissage, la régulation, intervient donc à deux niveaux : dans l'apprentissage et dans l'enseignement.

### La régulation des apprentissages

Les travaux de plusieurs chercheurs (Allal, 1991; Davies, 2002; Laveault, 2000; Legendre, 2001; Perrenoud, 1997; Scallon, 2004) ont permis de cerner le concept de régulation comme soutien à l'apprentissage. La régulation des apprentissages est un procédé lié à l'évaluation formative qui consiste en un ajustement des actions des élèves ou de l'enseignant. Lorsqu'elle est le fait de l'enseignant, elle vise à aider les élèves à ajuster leur démarche, à déployer de nouvelles stratégies et à réfléchir sur les processus qu'ils utilisent. Bref, la régulation des apprentissages sert à favoriser le progrès individuel de l'élève, à le rapprocher le plus possible d'un standard, d'une attente afin qu'il soit de mieux en mieux adapté à son environnement (Laveault, 2000). Les outils de régulation externe sont employés par l'enseignante en vue d'aider les élèves à s'interroger sur leurs apprentissages. Les régulations interactives interviennent de façon planifiée ou spontanée en contexte de la salle de classe lorsque l'enseignante est en présence des élèves. Une rétroaction régulière favorise des apprentissages plus substantiels, plus intégrés ou plus stables chez un plus grand nombre d'élèves. Selon plusieurs auteurs, l'évaluation comme aide à l'apprentissage est le meilleur moyen de produire des changements positifs en classe grâce à la qualité des rétroactions interactives auxquelles elle donne lieu (Black et William, 2009). Cette étude s'est concentrée sur les régulations des apprentissages opérées par l'enseignante en salle de classe qui prennent la forme de rétroactions verbales (*feedback*). Hattie et Timperley (2007) définissent le *feedback* comme toute information provenant d'un agent (enseignant, pairs, livres, documents vidéo, parents, etc.) au regard de la performance, du rendement ou de la compréhension d'un élève; le *feedback* est la conséquence, la résultante d'une performance (traduction libre).

Dans le flux des événements, l'enseignant doit conduire une double interprétation : retenir et comprendre ce qui l'aidera à animer l'activité, ainsi que retenir et comprendre ce qui l'aidera à favoriser les apprentissages (Perrenoud, 1991). De là l'importance d'une bonne connaissance des conditions et des contextes d'une rétroaction efficace.

### Les rétroactions verbales en salle de classe

Plusieurs études soutiennent les concepts de rétroaction et d'efficacité dans la littérature consultée. Bangert-Drowns (1991) a identifié cinq variables et quatre conditions favorisant une rétroaction efficace. Les variables concernent le type et le moment de la régulation, la valeur de la tâche, le type d'évaluation ou de tâche et le nombre d'erreurs lors de l'évaluation formative. Quant aux conditions, elles portent sur l'identification des bons types d'erreurs et des erreurs mineures, sur le court délai entre la tâche et l'intervention ainsi que sur la planification avant la tâche.

Par ailleurs, les travaux de Hattie et Timperley (2007) indiquent quatre contextes qui sont plus efficaces, soit lors (1) de directives données de façon spécifique, (2) de rétroactions verbales ou écrites, (3) de renforcements, de rétroactions sur bande vidéo ou audio et (4) lors de rétroactions assistées par ordinateur.

Isaacs (2001) s'intéresse davantage à la nature des contenus véhiculés lors des rétroactions efficaces. Il en retient quatre : (1) les éléments du travail évalué qui correspondent aux attentes et (2) ceux qui ne correspondent pas aux attentes, (3) la façon d'améliorer le travail et (4) la façon d'améliorer ses habiletés pour un travail futur (les transferts possibles de ces rétroactions).

Black et William (2009) synthétisent bien ces différents paramètres en précisant que l'objectif est de fournir des rétroactions de qualité aux élèves qui portent sur des actions concrètes à entreprendre pour viser l'amélioration des apprentissages et forcer les élèves à effectuer un travail cognitif.

Afin d'aider les enseignantes à formuler des rétroactions efficaces, nous nous sommes appuyées sur les travaux de Rodet (2000) qui distingue les caractéristiques d'une rétroaction efficace. Celles-ci sont liées tant aux contenus, aux formulations qu'aux changements provoqués chez les élèves. Rodet propose d'abord de répartir les contenus selon quatre ordres, soit cognitif, métacognitif, méthodologique et affectif. Les rétroactions portant sur l'aspect cognitif s'associent facilement à la correction de nature scolaire, tandis que celles concernant le plan métacognitif se posent d'abord sur les processus utilisés par les élèves dans la réalisation de leurs activités lorsqu'ils réfléchissent sur les processus à utiliser afin d'être plus efficace dans la tâche à réaliser. Le contenu méthodologique correspond aux interventions qui renforcent la pertinence de l'organisation d'une démarche utilisée, la structuration du propos à travers les étapes de réalisation ainsi que l'utilisation de tableaux, de schémas ou de tout autre matériel de référence. Enfin, les contenus affectifs amènent l'apprenant à trouver des éléments de motivation et d'encouragement ainsi que la confirmation de sa compétence.

Rodet (2000) suggère trois formulations que peuvent adopter les rétroactions : positives, négatives et constructives. Les rétroactions positives révèlent ce qui est bien ou offrent un message à connotation positive. Toutefois, elles ne fournissent pas de pistes d'enrichissement ou de réinvestissement. Par exemple : *Bravo! Tu es bon!, C'est beau! Tu as bien fait ton texte.* Les rétroactions négatives se présentent comme une négation grammaticale ou un message à connotation négative ou péjorative. Par exemple : *Tu peux faire mieux. Attention aux fautes ou Sois plus attentif. Ce n'est pas bien rédigé.* Les rétroactions constructives suscitent l'approfondissement des

connaissances, invitent au dialogue et prennent souvent la forme d'une suggestion. Par exemple: *Ranger tes objets t'aiderait à être plus concentré ou Pourrais-tu en chercher plus sur ton sujet des habitats des chats?*

Quant aux changements provoqués chez les élèves à la suite d'une intervention de l'enseignant, Rodet (2000) observe une progression ou une régression du développement des apprentissages des élèves ou tout simplement une neutralité qui indique qu'aucun changement n'est observé.

Dans la pratique, les enseignants se sentent souvent démunis. Pour beaucoup, la question demeure: comment l'évaluation comme aide à l'apprentissage se concrétise-t-elle dans les pratiques enseignantes? Bref, de quelle façon est-il possible de planifier des rétroactions efficaces? Le contexte d'apprentissage s'avère un choix important.

### **Le contexte : une situation complexe et signifiante**

Les enseignants planifient les ressources à mobiliser à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation, en conformité avec le programme d'études. Durand et Chouinard (2006) définissent la situation d'apprentissage comme «un ensemble d'activités interreliées qui visent le développement des compétences en cours de cycle ainsi que l'acquisition et la structuration des ressources (p. 128) [...]». Elle se décompose en trois temps: la préparation, la réalisation et l'intégration des apprentissages» (p. 151). Lors de la préparation des apprentissages, l'enseignant rappelle les ressources utilisées dans un contexte précédent et donne les consignes de la tâche à réaliser. Il s'assure que les notions et stratégies sont bien comprises des élèves en leur proposant un enseignement explicite. Le deuxième temps, celui de la réalisation des apprentissages, laisse toute la place aux élèves pour explorer, planifier, traiter, organiser et communiquer l'information. L'enseignant peut réguler l'action des élèves, leur faire des suggestions, les informer et les inciter à poursuivre leur activité et à se corriger au besoin tout en soutenant ceux qui éprouvent des difficultés. En phase d'intégration des apprentissages, l'enseignant invite les élèves à faire un retour sur ce qu'ils ont appris en orientant leur réflexion sur les idées importantes pour les réinvestir dans un nouveau contexte.

Dans la perspective d'une pratique évaluative renouvelée, le problème posait un double questionnement: Comment amener les enseignants à intervenir en utilisant les caractéristiques d'une rétroaction efficace? De quelle façon illustrer le rôle de l'enseignant régulateur et plus précisément les rétroactions orales efficaces en salle de classe dans une activité de formation en ligne pour les futurs enseignants et ceux déjà en exercice?

## **Objectifs poursuivis**

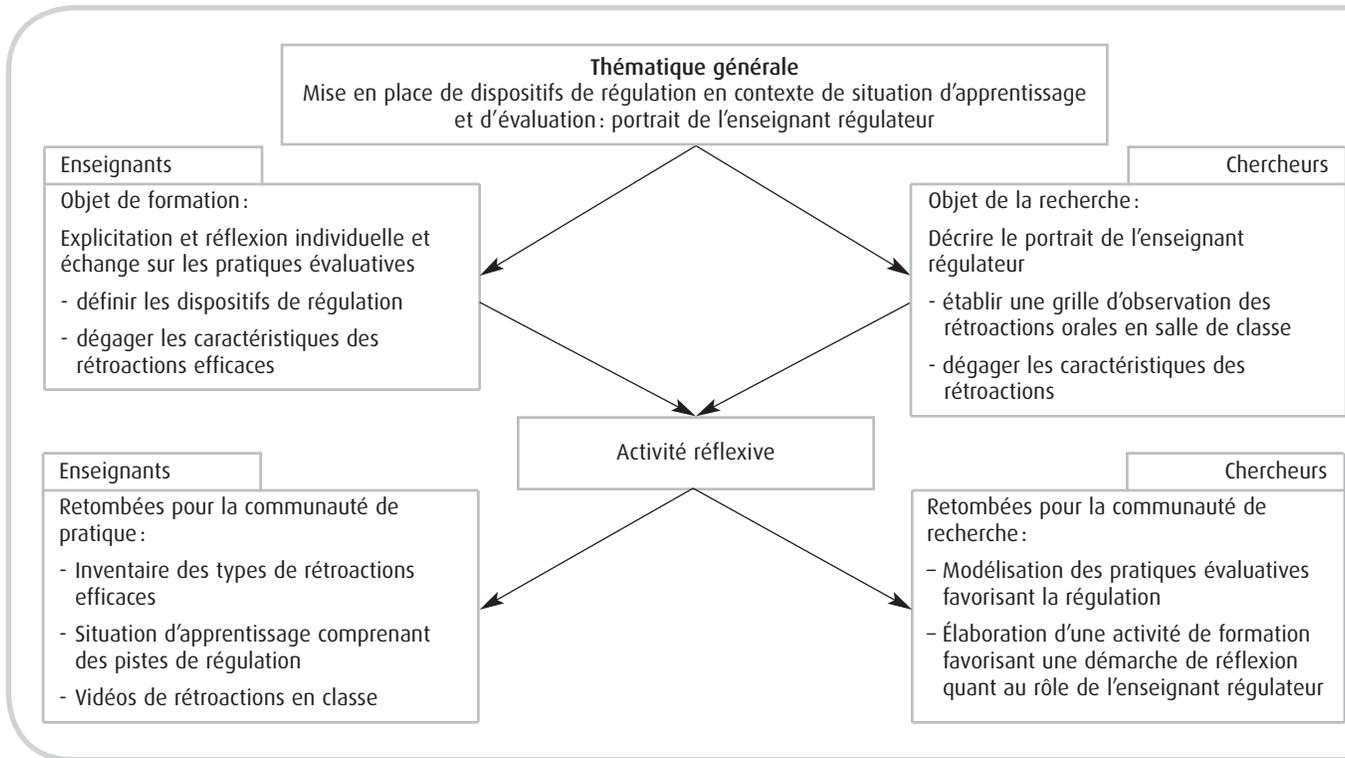
Quatre objectifs permettront de répondre aux questionnements des enseignants et à la préoccupation des chercheurs quant à l'élaboration d'un module de formation en ligne portant sur le rôle de l'enseignant régulateur.

1. Planifier, avec les enseignants, les rétroactions à l'intérieur d'une situation complexe en considérant :
  - a) les phases de préparation, de réalisation et d'intégration des apprentissages;
  - b) le fait que les interventions s'adressent à un élève, à des élèves travaillant en équipe ou à tout le groupe d'élèves;
  - c) les types de rétroactions quant aux contenus et aux formulations.
2. Analyser les rétroactions utilisées par les enseignants et identifier celles qui amènent des changements dits progressifs chez eux.
3. Dresser un portrait des pratiques évaluatives de chacun de ces enseignants et les amener à autoréguler leurs propres pratiques pédagogiques.
4. Élaborer un module de formation en ligne comprenant une démarche réflexive pour que d'autres acteurs du milieu scolaire puissent s'approprier ou ajuster leurs pratiques évaluatives.

## Méthodologie

La recherche collaborative paraît ici une voie pertinente, puisqu'elle suppose que l'action de l'enseignant et la rationalité qui guide cette action font partie des données visant à éclairer l'objet de la recherche (Desgagné, 1997). Le modèle proposé par Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001), et adopté aux fins de la présente étude, allie à la fois recherche et formation. En effet, cette activité réflexive amène les enseignants à expliciter et à analyser leurs pratiques pédagogiques et évaluatives dans un but de changement, ce que certains désignent par questionnement pratique, et elle s'inscrit dans une démarche de formation continue des enseignants. En même temps, cette activité réflexive devient objet d'analyse du chercheur en vue de produire des connaissances nouvelles. La figure 1 illustre le modèle collaboratif qui a été mis en place dans ce projet en soulignant à la fois le double aspect recherche et formation et les retombées attendues pour le milieu de pratique et le milieu de recherche.

Figure 1. **Modèle de collaboration enseignants-chercheurs**



### Dimensions analytiques ressortant du cadre conceptuel

La collaboration d'un groupe d'enseignantes lors de rencontres a été primordiale, tant dans la démarche d'intervention que dans la démarche d'analyse. Un tel développement ne peut être assumé par le chercheur seul sans qu'il y ait un risque de non-pertinence des interventions mises en place (Bednarz, Poirier, Desgagné et Couture, 2001; Desgagné *et al.*, 2001). De plus, les enseignants éprouvent souvent des difficultés à reproduire ce que les chercheurs leur proposent en raison des caractéristiques et des contraintes du milieu. Il nous paraît dès lors essentiel d'avoir une double entrée permettant une double expertise dans l'expérimentation de ces situations, soit la pédagogie et le savoir d'expérience de l'enseignant.

### Stratégies de la collecte des données

Plusieurs dispositifs de collecte de données utilisant plus d'un instrument ont servi à trianguler les informations requises afin de répondre aux différentes questions de recherche et atteindre les objectifs. Premièrement, les discussions de groupe (Geoffrion, 1997) ont permis de recueillir les données relatives aux pratiques et aux connaissances initiales liées aux dispositifs de régulation, de même qu'aux situations d'apprentissage et d'évaluation. Deuxièmement, des observations (Laperrière, 1997) ainsi que des enregistrements sur bandes vidéo en salle de classe (Flick, 2002) ont nourri la documentation de la mise en pratique des rétroactions efficaces élaborées conjointement dans le cadre de l'étude. Troisièmement, des entretiens d'explicitation

(Vermeresch, 2006) menés auprès des enseignants et des chercheurs au cours de l'étude complètent la collecte de données en ce qui concerne les types de rétroactions mis en place, les trois phases des situations d'apprentissage et d'évaluation et les changements exprimés par les apprenants.

### **Description des participants**

Parmi la dizaine de participants à la recherche collaborative, trois enseignantes se sont portées volontaires pour expérimenter les interventions verbales avec leurs élèves et ont été filmées sur plusieurs périodes de classe. Elles sont titulaires en 5<sup>e</sup> année du primaire et pratiquent l'enseignement depuis plus de quinze ans, ce qui constitue un échantillon intentionnel. Ces enseignantes travaillent en milieu socioéconomique moyen dans des classes comptant autour de vingt-huit élèves et dont le rapport garçons-filles est équivalent. Les parents des élèves ont rempli un formulaire de consentement éclairé afin de permettre l'utilisation des vidéos.

Une première enseignante a choisi une situation complexe en mathématique où les élèves devaient mobiliser des notions de mesures et de géométrie afin de réaliser le plan d'une courtepoinette à la façon des habitants du Bas-Canada. Une deuxième situe ses interventions dans une situation en lecture à partir de reportages parus dans un quotidien montréalais dont l'intention est d'intégrer les stratégies métacognitives afin de s'appropriier le nouveau vocabulaire et le sens des différents textes, puis de réaliser un résumé. Une dernière a travaillé la stratégie de prise de notes dans deux contextes, soit un texte lu et un texte entendu (vidéo), portant sur les « Aventures de Tintin ». Les profils des enseignantes seront présentés plus loin.

### **Description des instruments**

Les instruments utilisés pour la collecte des informations sont les prestations des enseignantes enregistrées sur vidéos. Les élèves interviennent dans les échanges pendant l'activité afin de mettre en évidence leur processus d'apprentissage. Ils vivaient leur journée de façon régulière en réalisant les apprentissages prévus à l'horaire. Il est important de mentionner que les élèves n'avaient pas l'habitude de se faire filmer en classe et que la vidéo n'était pas en continu, car la prise se déroule sur plusieurs jours, soit tout le long de la réalisation de cette situation complexe. Les enseignantes ont été filmées avant leur prestation afin de bien situer les interventions planifiées et elles ont été enregistrées lors du visionnement de leur propre prestation.

Le cadre conceptuel a permis de créer une grille de codage. Cette première grille a subi quelques ajustements à la suite de la validation en équipe (contre codage). « Il s'agit finalement d'une grille fermée puisque le codage ne varie pas selon les différents contextes » (Van der Maren, 2003, p. 440). L'analyse a permis d'établir le portrait des interventions en classe selon le cadre d'analyse suivant :

1. le moment : lors de la préparation, de la réalisation ou de l'intégration des apprentissages;
2. le destinataire : intervention destinée à toute la classe (collective), à un groupe d'élèves spécifique (équipe) ou à un élève en particulier (individuelle);
3. le type de rétroaction.

Trente-six types de rétroactions ont ainsi été déterminés à partir de la combinaison des contenus (cognitif, métacognitif, méthodologique ou affectif), des formulations (positive, négative et constructive) et des changements chez l'apprenant (progressif, neutre, régressif). Ces catégories ont par la suite été identifiées selon la combinaison des trois aspects analysés, par exemple, *afpospro* pour rétroaction affective, formulée de façon positive et amenant un changement progressif chez les élèves. Les informations recueillies ont été transcrites de façon intégrale, puis analysées (voir l'annexe1).

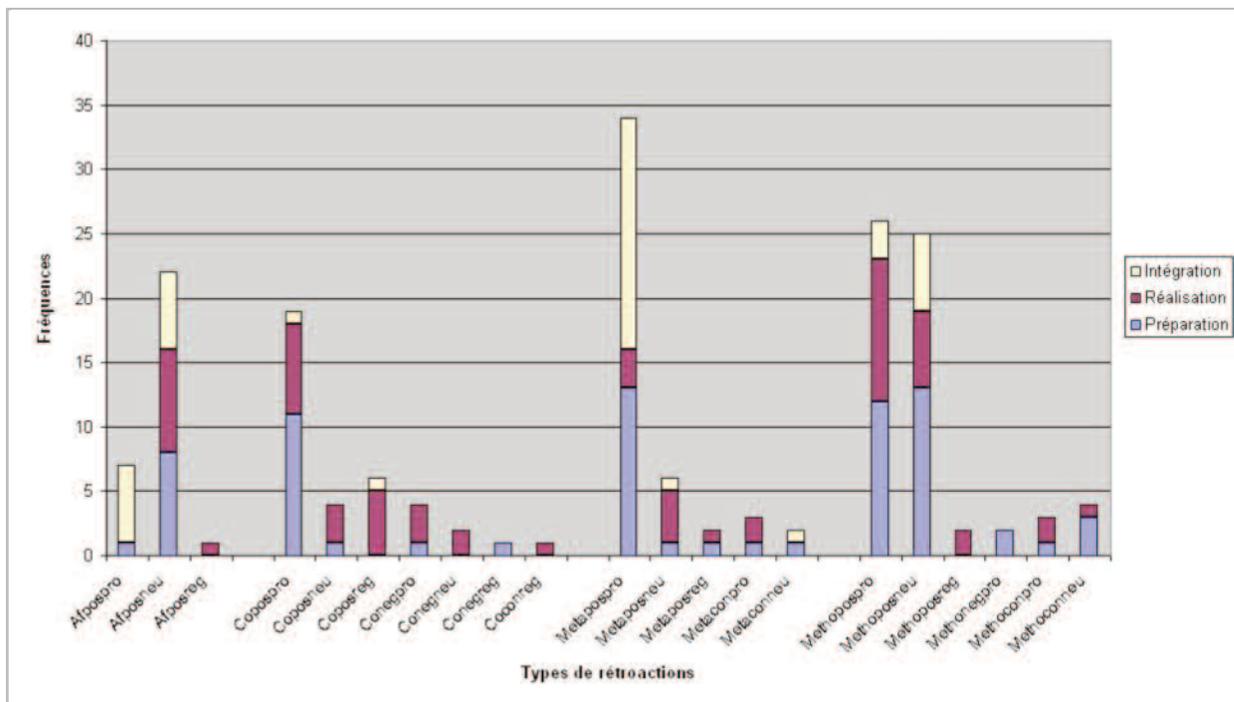
### **Analyse des données**

En lien avec les objectifs, ce sont des données principalement qualitatives qui ont été générées dans le but de dresser un portrait détaillé et riche des pratiques et des attitudes des participants en ce qui concerne les informations contenues dans les rétroactions orales (données analysées avec le logiciel QDA Miner). L'analyse s'est déroulée en trois temps (Maxwell, 2005). D'abord, après avoir révisé les notes prises lors des observations en salle de classe ainsi que les verbatims des bandes vidéo et leurs transcriptions, les parties de textes ont été codées et classées en utilisant une approche déductive respectant les composantes du cadre conceptuel. Le codage a également fait appel à une approche inductive avec une ouverture aux nouveaux thèmes qui pouvaient émerger des données. Enfin, les chercheurs et les enseignants ont déterminé conjointement les grandes tendances issues des données. Celles-ci ont été confrontées au cadre conceptuel afin de déterminer les écarts, carences et besoins de modélisation des pratiques d'évaluation. Cette procédure collaborative a permis de diminuer les biais de recherche, d'attester l'authenticité des données et de valider ainsi les informations recueillies.

## **Présentation des résultats**

Dans une perspective de formation, cette analyse a permis de faire l'inventaire des interventions pédagogiques qui soutiennent les apprentissages et d'identifier les séquences vidéo susceptibles d'illustrer la démarche pédagogique visant à soutenir ce développement. Les profils des trois enseignantes sont très différents les uns des autres. Par exemple, comme le montre la figure 2, 41 % des interventions de la troisième enseignante se déroulent en phase de préparation et 58 % s'adressent à tous les élèves de la classe; 34 % contiennent un contenu de type méthodologique, 27 % de type métacognitif et 21 % de type cognitif; 87 % des interventions sont formulées de façon positive et 55 % apportent un changement progressif observable chez l'élève.

Figure 2. Types de rétroactions selon les trois phases de la démarche d'apprentissage (Enseignante 3)



### La planification des interventions

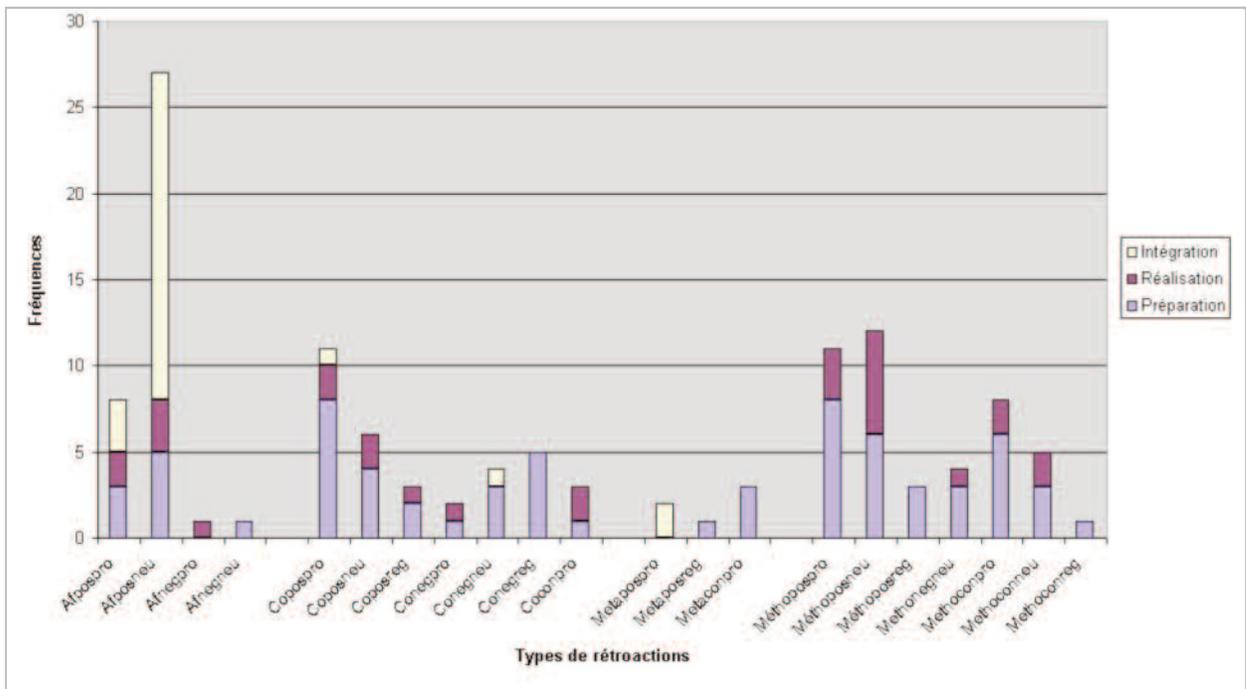
Avant l'action en classe, la première enseignante devait prévoir certaines interventions afin de s'assurer que tous les élèves exécutent bien les consignes et qu'ils s'exercent avant de fabriquer leur courtepointe :

*Lors des exercices, il est important de valider au fur et à mesure. Je dois rappeler l'importance d'utiliser le coffre à outils lorsqu'un problème survient: «Je ne me rappelle plus ce que veut dire congrus. C'est quoi déjà un axe de symétrie, la pièce de base, le motif, etc.?» Lorsque les élèves ont à reproduire la pièce de base de façon symétrique, je suggère à ceux qui ont plus de difficulté d'utiliser les miras. Je peux ensuite faire un temps d'arrêt et demander à quelques élèves d'expliquer comment ils procèdent lorsqu'ils ont à utiliser la symétrie. J'invite les élèves à s'entraider. Lorsque l'ensemble de la classe a terminé, je ferai un retour sur les exercices. Je demanderai aux élèves de compléter l'autoévaluation. Je reviendrai sur les stratégies utilisées. Je demanderai aux élèves de noter leurs stratégies aux endroits appropriés.*

Exemple 1. Extrait de l'entretien lors de la planification de la situation auprès de la première enseignante

Le profil de cette enseignante a été tracé en considérant les trois temps de la démarche d'apprentissage, les quatre types de contenus, les trois formulations et les trois changements chez les élèves. La figure 2 illustre certaines des informations suivantes: 55% des interventions se déroulent en phase de préparation et 58% s'adressent particulièrement à un élève; 36% contiennent un contenu de type méthodologique, 31% de type affectif et 28% de type cognitif; 69% des interventions sont formulées de façon positive et 41% apportent un changement progressif observable chez l'élève.

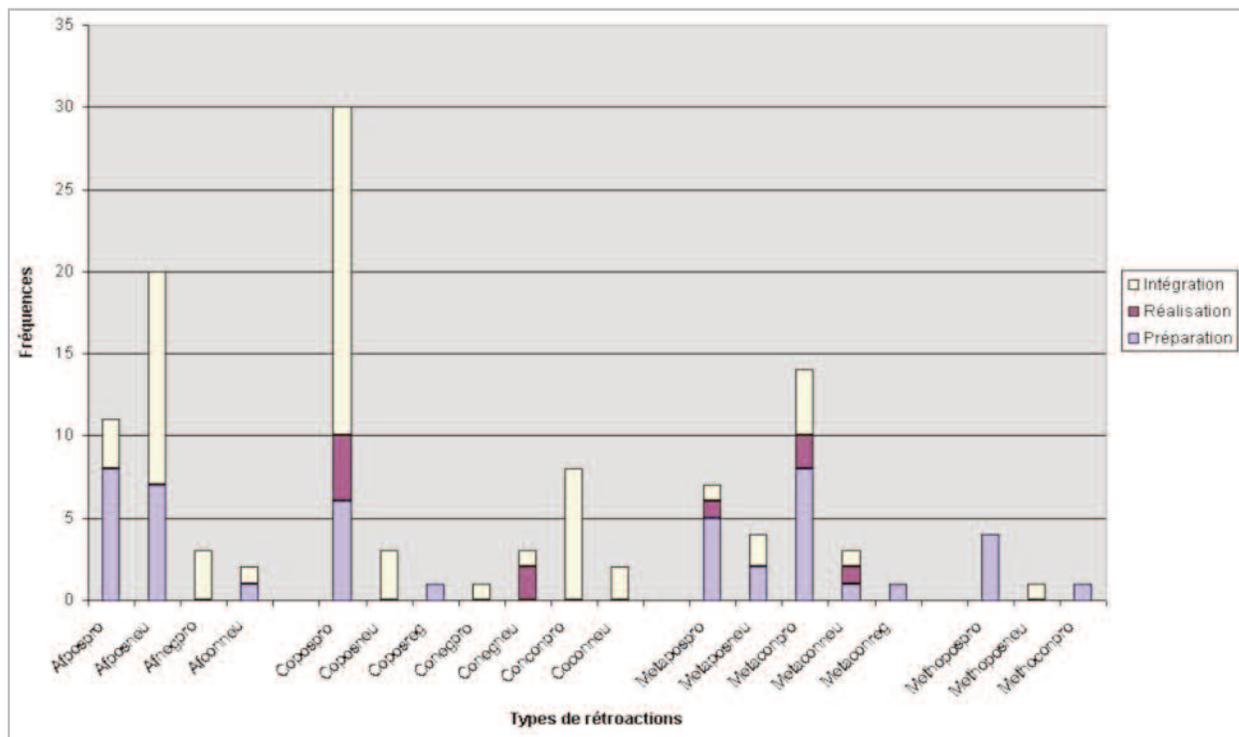
Figure 3. **Types de rétroactions selon les trois phases de la démarche d'apprentissage (Enseignante 1)**



### Fréquence des rétroactions selon les trois phases de la démarche d'apprentissage

De leur côté, les élèves de la classe de la deuxième enseignante ont travaillé à partir d'une situation en lecture dont l'intention est d'intégrer les stratégies métacognitives afin de s'approprier le nouveau vocabulaire et le sens des différents textes, puis de réaliser un résumé. La figure 3 présente la fréquence des rétroactions de cette enseignante selon les trois phases de la démarche d'apprentissage: 38% des interventions ont été faites en phase de préparation, 8% l'ont été lors de la réalisation et 54% en phase d'intégration.

Figure 4. Types de rétroactions selon les trois phases de la démarche d'apprentissage (Enseignante 2)



En phase de préparation, l'enseignante rappelle les stratégies de lecture utilisées dans un texte précédent. Elle donne les consignes générales de la tâche à réaliser et apporte des explications quant au contexte. Finalement, elle propose une lecture collective du texte. En phase de réalisation, l'enseignante facilite la rédaction du résumé de l'article. En phase d'intégration, elle invite les élèves à faire un retour sur ce qu'ils ont appris et oriente la réflexion sur les idées importantes qu'ils ont retirées du texte pour rédiger leur résumé et rappelle l'application des stratégies enseignées pour comprendre tant le vocabulaire que le sens du texte.

### Fréquence des rétroactions selon le type

Le contexte de la séquence d'enseignement-apprentissage en lecture exigeait des élèves qu'ils utilisent des stratégies spécifiques. Ces stratégies étaient déjà connues des élèves, ce qui explique le nombre élevé de rétroactions de type cognitif (40%) qui favorisaient la progression des apprentissages. De plus, l'enseignante a questionné les élèves sur leur façon de procéder pour trouver les idées importantes afin de rédiger leur résumé, d'où une bonne fréquence des rétroactions de type métacognitif (24%). Le climat de la classe semble être un élément important pour cette enseignante, qui rassure souvent ses élèves en leur apportant une rétroaction

de type affectif (30%). On remarque une faiblesse sur le plan des rétroactions de type méthodologique (5%).

*Enseignante 2: Alors tout de suite, est-ce qu'il y en a qu'il s'est passé quelque chose dans leur tête? Olivier.*

*Olivier: Moi, je suis allé voir dans mes connaissances antérieures.*

*Enseignante 2: Ah, tu es allé voir dans tes connaissances antérieures! Pourquoi, Olivier?*

*Olivier: Immigration, bureaucratie, ça me dit quelque chose.*

*Enseignante 2: Ah! Je suis contente! Toi, tu t'es dit: « Ces mots-là, ça me dit quelque chose. Il me semble qu'on a déjà parlé de ça, immigration et bureaucratie. »*

Exemple 2. Extrait d'un échange portant sur une rétroaction métacognitive et une rétroaction affective

### Fréquence des rétroactions selon la formulation

Les rétroactions dont la formulation est positive sont les plus utilisées par l'enseignante 2 (dans 68 % des cas). Elles peuvent parfois avoir un effet neutre ou régressif chez les élèves lorsque ceux-ci ne démontrent pas ou démontrent peu de compréhension à la suite de l'intervention. Dans ce cas, l'enseignante reformule souvent ou apporte des indices afin d'aider les élèves à bien assimiler les caractéristiques attendues. Par ailleurs, seulement 6% des rétroactions utilisées sont formulées de façon négative. On les retrouve lorsque l'enseignante demande des exemples et fait un rappel des stratégies à mobiliser. De plus, 26% des rétroactions utilisées sont formulées de façon constructive. C'est dans les rétroactions de type métacognitif que l'on trouve le plus de formulation constructive. Cela s'explique par l'habileté de l'enseignante à modéliser la séquence d'apprentissage en rappelant régulièrement les outils mis à la disposition des élèves.

*Enseignante 2: Miguel, as-tu une autre idée?*

*Miguel: Tu fais un plan.*

*Enseignante 2: Ah tu te fais un plan!*

*Miguel: Aussi tu racontes le début, qu'est-ce qui va arriver, ce qui arrive au début. Et après tu racontes un petit peu le milieu et la fin.*

*Enseignante 2: Ah j'aime ça, Miguel! Qu'est-ce qui est arrivé au début, au milieu, à la fin. [...] Est-ce que c'est ça que tu es en train de faire déjà?*

*Miguel: Tu vois ça dans les livres, en arrière.*

*Enseignante 2: Toi tu dis: « Moi, je vais m'inspirer un peu de ce qu'on voit en arrière des livres. C'est un peu ça. Ça raconte en ordre qu'est-ce qui est arrivé au début, au milieu et à la fin. »*

Exemple 3. Extrait d'un échange portant sur une rétroaction formulée de façon positive

### Fréquence des rétroactions selon le changement chez l'apprenant

Dans le contexte de cette recherche de rétroactions, nous ne pouvons qu'observer les changements que l'apprenant exprime de façon immédiate à la suite des interventions de l'enseignant. Ces changements pouvaient être progressifs, neutres

ou régressifs. Au total, 66 % des interventions de l'enseignante 2 amènent chez l'apprenant un changement progressif qui se manifeste dans les rétroactions de type cognitif (dans 49 % des cas), formulées de façon positive (dans 66 % des cas) et se produisant lors de la phase d'intégration (dans 51 % des cas). De plus, 32 % des interventions de cette même enseignante n'apporte aucun changement perceptible dans l'immédiateté. Ce type d'intervention se situe parfois à la fin d'un dialogue lorsque l'enseignante conclut un aspect didactique avant de passer à un autre aspect ou lorsqu'elle s'adresse à un autre élève. Finalement, moins de 2 % de l'ensemble des rétroactions amènent un changement régressif chez les élèves.

*Samuel: C'est marqué «j'ai raison» et l'autre, «oups» !*

*Enseignante 2: À quoi penses-tu que ça va servir? Pourquoi c'est marqué «j'ai raison» et «oups»?*

*Samuel: On écrit qu'est-ce qu'on pensait. Et là on va lire après. Si on avait raison, on coche, si on n'avait pas raison ben... on coche «oups»!*

*Enseignante 2: C'est bien Samuel, tu as bien compris!*

*Et Samuel dit: On va aller lire et on va être capable d'aller vérifier notre hypothèse?*

Exemple 4. Extrait d'un échange portant sur une rétroaction qui amène un changement progressif chez l'élève

### Régulation des pratiques pédagogiques

En réalisant le profil de l'enseignante 2, on constate qu'elle intervient davantage pendant les phases de préparation et d'intégration et utilise plus fréquemment les rétroactions de type cognitif formulées de façon positive. Celles-ci s'avèrent efficaces, car elles créent un changement progressif chez les élèves dans 66 % des cas. Plus que de simplement confirmer ou infirmer la réussite de la tâche réalisée ou de donner un commentaire positif qui touche l'affectif de la personne, une rétroaction efficace permet à l'enseignant de réajuster les stratégies, les processus employés par les élèves et amènera ces derniers à réfléchir et à s'interroger pour se réajuster en vue d'atteindre la solution désirée (Hattie et Timperley, 2007).

L'enseignante 2 a été amenée à réguler ses interventions lors du visionnement des vidéos produites en salle de classe. Dès le départ, elle arrête le visionnement et réfléchit tout haut à son intervention :

*Le fait d'avoir différencié ta tâche ça t'amène à préparer ce que tu vas dire aux élèves contrairement à d'autres activités où tu te prépares moins. Alors dans ce sens-là mes rétroactions étaient plus adéquates. Le fait que j'aie pensé avant à ce texte, moi je pense que mes interventions ont peut-être été meilleures que si j'avais pris tout simplement un texte sans différencier... on ne les prépare pas tous...*

Exemple 3. Extrait d'un entretien de la deuxième enseignante à la suite de l'action en classe, lors du visionnement des interventions captées par la vidéo

## **Discussion : Proposer des pistes de formation pour que d'autres acteurs du milieu scolaire s'approprient ou ajustent leurs pratiques évaluatives**

Les nombreuses observations recueillies à partir des vidéos ont ensuite été insérées dans un module de formation en ligne visant à soutenir l'analyse de pratique, l'élaboration d'un cadre conceptuel et la transposition dans la pratique quotidienne. Nous avons utilisé le dispositif *Zoom sur l'expertise pédagogique*, <http://zoom.animare.org/zoom>, qui permet de développer des activités de formation intégrant les vidéos pour susciter un questionnement, cibler l'attention lors de l'écoute des vidéos, établir des liens entre la théorie et la pratique et favoriser la transposition dans les pratiques pédagogiques en classe.

Le module de formation se divise selon les trois phases d'une situation complexe. La mise en situation présente la nature et la visée de la recherche collaborative avec les cinq objectifs poursuivis : (1) S'approprier le concept de régulation et cerner les conditions d'une rétroaction efficace; (2) Identifier les différents types de rétroactions afin d'utiliser celles qui favorisent la progression des apprentissages; (3) Développer un esprit critique en regard des pratiques évaluatives afin de les analyser et d'apporter les ajustements nécessaires; (4) Intervenir en salle de classe en communiquant aux élèves, de façon claire et explicite, des rétroactions verbales; (5) Détecter, en contexte d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves et apporter la régulation nécessaire à la progression de leurs apprentissages.

Lors des différentes activités, des extraits vidéo des trois enseignantes sont utilisés afin 1) de distinguer les différents types de rétroactions selon les quatre types de contenu, 2) d'identifier les interventions qui amènent les élèves à progresser lors d'une étape définie de la situation d'apprentissage et d'évaluation, 3) de proposer des reformulations constructives de certaines interventions ciblées. Par la suite, les participants sont amenés à choisir une situation complexe qu'ils souhaitent réaliser en classe et prévoir les difficultés que pourrait causer l'activité. Ils proposent ensuite des pistes de régulation qui aideraient les élèves à surmonter ces difficultés. Enfin, lorsque le contexte s'y prête, ils sont invités à expérimenter en classe tout en prenant des notes afin de relater leur récit de pratique. Les participants peuvent effectuer par la suite leur autoévaluation à l'aide d'une fiche prévue à cet effet et il leur est possible de retourner leur carnet de bord en ligne afin de recevoir la régulation du formateur, qui pourra ainsi apprécier leur démarche d'appropriation.

## **Conclusion**

La recherche collaborative permet aux enseignants de s'engager activement dans un processus de construction collective de l'expertise pédagogique qui vise le développement d'une vision professionnelle riche et partagée pour interpréter le déroulement d'une situation d'apprentissage et guider la pratique. Dans cette perspective, la vidéo offre un accès à la richesse des événements qui surviennent en

classe et la possibilité de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir à leur déroulement. Le questionnement des enseignantes au regard du rôle de l'enseignant régulateur a ainsi été documenté et cette collaboration informe les chercheurs de l'importance d'un besoin de formation sur cette thématique.

L'activité de formation conçue à partir de la démarche de recherche collaborative permettra à de nombreux acteurs du milieu scolaire de bénéficier de quelques modèles d'enseignants régulateurs et d'apporter ainsi des changements dans leur pratique évaluative afin d'améliorer la progression des élèves dans leur apprentissage.

Enfin, un plus grand échantillon de cas aurait pu être utilisé. Les chercheurs s'appliqueront dans un avenir rapproché à entreprendre de nouvelles démarches collaboratives avec des enseignants du secondaire et du collégial afin que la généralisation des résultats soit plus documentée.

---

## Références bibliographiques

- ALLAL, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- BANGERT-DROWNS, R. L. (1991). The instructional effect of *feedback* in test-like events. *Educational Research*, 61(2), 213-238.
- BEDNARZ, N., POIRIER, L., DESGAGNÉ, S. et COUTURE, C. (2001). Conception de séquences d'enseignement en mathématiques : une nécessaire prise en compte des praticiens. Dans A. Mercier (dir.), *Sur le génie didactique. Des outils d'enseignement aux théories didactiques* (p. 43-69). Bruxelles : De Boeck.
- BLACK, P. et WILIAM, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T. et MADAUS, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw Hill.
- DAVIES, P. (2002). Using student reflective self-assessment for awarding degree classifications. *Innovations in Education and Teaching*, 39(4), 307-319.
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., LEBUIS, P., POIRIER, L. et COUTURE, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-65.
- DESGAGNÉ, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

- DURAND, M.-J. et CHOUNARD, R. (dir.) (avec la collaboration de BOWEN, F., CARTIER, S., DESBIENS, N. *et al.*) (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : HMH.
- FLICK, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- GEOFFRION, P. (1997). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (p. 403-426). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- HATTIE, J. et TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- ISAACS, G. (2001). *Assessment for Learning*. Brisbane : The University of Queensland, 10-11.
- LAPERRIÈRE, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-388). Montréal : Gaëtan Morin.
- LAVEAULT, D. (2000). *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*. Document présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [En ligne] [www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/conf/conflaveault.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/conf/conflaveault.pdf) (Consulté le 26 janvier 2009).
- LEGENDRE, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- MAXWELL, J. A. (2005). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (2<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- PERRENOUD, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(4), 49-81.
- PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- RODET, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Distances*, 4(4), 45-74.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI.
- SHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie* (2<sup>e</sup> éd.). Belgique : De Boeck.
- VERMERSCH, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Éditeur.
- WILLIAM, D. (2008). *Changing classroom practice*. *Educational Leadership*, 65(4), 36-42.

WILLIAM, D. et THOMPSON, M. (2007). Integrating assessment with instruction. What will it take to make it work? Dans C. A. Dwyer (dir.), *The Future of Assessment. Shaping Teaching and Learning* (p. 53-82). Mahwah, NJ : Erlbaum.