

Évaluation informelle et apprentissage autorégulé dans un contexte d'interdisciplinarité : quelles pratiques enseignantes lors d'enquêtes culturelles ?

Céline Sala – celine.sala@umontpellier.fr

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Université Montpellier (site Perpignan)

Virginie Martel – Virginie.Martel@uqar.ca

Université du Québec (Lévis / UQAR)

Pour citer cet article : Sala, C., & Martel, V. (2019). Évaluation informelle et apprentissage autorégulé dans un contexte d'interdisciplinarité : quelles pratiques enseignantes lors d'enquêtes culturelles. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(2), 65-86.

Résumé

Cet article s'intéresse aux pratiques d'évaluation formative informelle (ÉFI) mises en œuvre par des enseignants invités à piloter en classe des situations d'enseignement et d'apprentissage interdisciplinaires. Le recours à l'ÉFI par dix enseignants de France et du Québec y est exploré dans le cadre plus spécifique de l'expérimentation en classe d'un dispositif d'enseignement inédit : l'enquête culturelle. Ce dispositif pédagogique s'appuie sur le traitement et l'étude critique de documents variés portant sur une thématique historique commune. Il invite l'élève à se repérer et se mouvoir dans la culture humaniste (Martel, Sala, Boutin & Villagordo, 2019 ; Sala, Villagordo, Halimi, 2015 ; Villagordo, Sala, Martel & Boutin, sous presse) en réalisant des tâches complexes (Cartier & Butler, 2006). Dans ce contexte de tâches complexes d'enquêtes culturelles, cet article s'intéresse à la place accordée par des enseignants à l'évaluation formative afin d'apporter ultimement quelques éléments de réflexion relatifs au rôle de l'évaluation (formative) dans l'apprentissage autorégulé et son soutien par les enseignants.

Mots-clés

Évaluation formative informelle; apprentissage autorégulé; interdisciplinarité; enquête culturelle; histoire

Abstract

This paper is looking at teaching practices based on informal formative assessment of interdisciplinary learning situations. The mobilization of informal formative assessment by ten teachers from France and Quebec is explored in the specific context of an original approach: the cultural inquiry. This new teaching and learning approach is based on the treatment and critical study of various documents on a common historical theme; it invites students to explore the humanist culture (Martel, Sala, Boutin & Villagordo, 2019 ; Sala, Villagordo & Halimi, 2015 ; Villagordo, Sala, Martel & Boutin, in press) while executing complex tasks (Cartier & Butler, 2006). More specifically, this article looks at the place given by teachers to formative evaluation in the specific context of the cultural inquiry in order to analyse part of its role in self-regulated learning and its support by teachers.

Keywords

Informal formative assessment; self-regulate learning; interdisciplinarity; cultural inquiry; history

1. Contexte de l'étude

Poser les assises didactiques d'une éducation culturelle et interdisciplinaire de la littératie dans la perspective de la classe de langue, d'art et d'histoire est l'enjeu principal de la recherche dont il est question dans cette contribution. Cette dernière regroupe des chercheurs français et québécois, qui, chacun dans leur champ d'expertise disciplinaire (langues, arts et histoire), réfléchissent à la littératie considérée ici comme une condition essentielle d'accès aux savoirs et de développement de la pensée critique¹. La classe du primaire qui, par tradition, repose sur l'enseignement d'une variété de contenus et le développement de compétences disciplinaires, a été retenue comme espace privilégié de réflexion.

L'éducation culturelle et interdisciplinaire, telle que nous l'explorons, prend en compte l'actuelle dimension médiatique et multimodale de la communication (Lacelle, Boutin & Lebrun, 2017 ; Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard & Martel 2015 ; Lebrun, Lacelle & Boutin, 2012)², mais également le recours en classe au dispositif pédagogique d'enquêtes culturelles (Martel *et al.*, 2019; Sala *et al.*, 2015; Villagordo *et al.*, sous presse). L'enseignement par l'enquête culturelle auquel nous avons eu recours vise à pouvoir se repérer et se mouvoir dans la culture humaniste. Cette culture, multiséculaire, ne peut être réduite à une seule discipline. Il s'agit donc de développer des compétences³ dans la perspective de l'interdisciplinarité scolaire qui se distingue de la pluri- et de la multidisciplinarité qui ont pour trait commun la simple juxtaposition de diverses disciplines dans une séquence d'apprentissage (Fourez, Maingain & Dufour, 2002). L'interdisciplinarité à laquelle nous référons⁴ suppose au contraire une problématique curriculaire qui assure un dialogue entre les savoirs et les méthodes disciplinaires autour d'un même objet (Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotrao, 2004), ici l'enquête culturelle. Plus spécifiquement, l'interdisciplinarité scolaire recherchée se définit comme :

la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.), en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et l'intégration des savoirs» (Lenoir, 2009, p.43).

Lire, interpréter, évaluer, critiquer, apprécier une esthétique, démêler le vrai du faux, décrypter le sens de toutes sortes d'objets et d'œuvres, comparer, resituer, insérer dans une temporalité : voici autant de savoir-faire que l'on développe par l'enquête culturelle. La variété des artefacts culturels (du film à l'enluminure en passant par une page Internet) dynamise de surcroît

¹ Une équipe composée de Jean-François Boutin (Français et communication, Université de Lévis, Québec), Éric Villagordo (Arts, Université de Montpellier III), Virginie Martel (Histoire, Université de Lévis, Québec) et Céline Sala (Histoire, ESPÉ, Université de Montpellier).

² La multimodalité réfère à la combinaison des différents modes sémiotiques (le texte, l'image, le son, la cinématique, etc.) qui permettent d'incarner le sens transmis.

³ Le terme de compétence étant polysémique, notez que nous recourons au terme de « compétence » tel que défini par Tardif (2006) et relevant d'un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes en contexte. Développer une compétence intègre conséquemment l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

⁴ Puisque le concept est hautement polysémique (Lenoir, 1995 ; Fourez, Maingain & Dufour, 2002).

L'utilisation de compétences en littératie médiatique multimodale (LMM). Travailler à partir de l'enquête culturelle, c'est conséquemment peser sur la création d'habitudes culturelles à l'école et d'habitudes cognitives de l'élève permettant de tisser des liens entre les disciplines et les objets culturels de tous ordres allant de la culture populaire, encore peu considérée à l'école, à la culture savante (Villagordo *et al.*, sous presse).

L'enjeu de l'évaluation formative en contexte d'enquête culturelle

À partir d'ensembles précisément multimodaux (Domingo, Jewitt & Kress, 2015), donc convoquant à la fois du texte, des images, du son et du mouvement, organisés sous forme d'enquêtes culturelles, nous avons dans cette recherche poursuivi l'objectif général suivant : mettre en lumière les savoirs et les pratiques que des enseignants⁵ et leurs élèves (co)construisent lorsqu'il leur est demandé de s'investir dans des enquêtes culturelles qui exigent de traiter un grand nombre de documents variés ayant une thématique historique partagée.

Dans ce contexte de tâches complexes d'enquêtes culturelles, nous nous sommes, entre autres, interrogées sur la place accordée par les enseignants à l'évaluation formative et au rôle que peut jouer cette dernière dans l'apprentissage autorégulé. Puisque les études anglosaxonnes et francophones ont mis au jour, depuis les années 1990, l'importance de l'autorégulation des apprentissages et ses liens avec la réussite scolaire, nous avons cherché de manière plus spécifique à mettre en lumière - de part et d'autre de l'Atlantique étant donné nos terrains respectifs de travail - les démarches d'évaluation formative proposées spontanément par les enseignants susceptibles de contribuer à l'apprentissage autorégulé des élèves en contexte de tâches complexes. Pour ce faire, dix enseignants et leurs élèves ont expérimenté en classe des dispositifs d'enquêtes culturelles au cours de l'hiver et du printemps 2017.

Dans cette contribution, nous axons donc notre propos sur l'évaluation informelle, plus spécifiquement sur **l'évaluation formative informelle (ÉFI)** susceptible de soutenir l'apprentissage autorégulé. Ultimement, et en nous appuyant sur la description des pratiques d'ÉFI mises en œuvre par les enseignants, nous souhaitons apporter quelques éléments de réflexion et de discussion relatifs au rôle de l'évaluation (formative) dans l'apprentissage autorégulé en contexte de tâches interdisciplinaires complexes (ici des enquêtes culturelles).

2. Cadre théorique

Le cadre théorique de l'étude comprend la présentation du choix de l'enquête culturelle comme dispositif de travail et de tâche complexe et la présentation théorique de l'évaluation formative (informelle) en contexte d'enquêtes culturelles.

⁵ Le terme « enseignants » désigne à la fois les hommes (3) et les femmes (7) impliqués dans la recherche.

2.1. Le choix de l'enquête culturelle comme dispositif de travail et de tâche complexe

Chez les chercheurs contemporains anglo-saxons et un grand nombre de chercheurs francophones, dont Cartier (2007), l'apprentissage autorégulé réfère en contexte scolaire à un « processus complexe et dynamique de pensées, de sentiments et d'actions mobilisé par un individu en vue d'atteindre un but (...) » (Cartier & Mottier Lopez, 2017, p. 3). Plus spécifiquement, le modèle « Apprentissage autorégulé dans des activités complexes » de Cartier et Butler (2016) insiste sur le fait que les « divers éléments du contexte et de l'individu sont mutuellement interdépendants et toujours présents » (p. 42).

Puisque l'apprentissage autorégulé est un processus contextualisé (Butler & Cartier, 2004; Cartier & Butler, 2016; Cartier, Butler & Bouchard, 2010), l'enjeu des tâches ou activités proposées aux élèves est primordial. Comme le souligne Perry (2013), ce sont les activités complexes qui offrent aux élèves l'opportunité de réellement s'engager dans l'apprentissage autorégulé, et cela quelles que soient les capacités des élèves. Ces activités, pour être considérées comme complexes doivent entre autres « (...) poursuivre plusieurs buts et permettre de créer différents produits et de réfléchir sur le processus » (Cartier & Butler, 2016, p. 45). Les activités proposées doivent aussi comprendre un ensemble d'informations qui couvrent un thème ou un sujet, offrir aux élèves la possibilité de traiter l'information de plusieurs façons et se dérouler sur plusieurs périodes de cours (Cartier, 2007).

Le choix de recourir, dans cette étude, à l'enquête culturelle comme dispositif pédagogique de travail interdisciplinaire n'est dès lors pas fortuit; il prend appui sur le fait qu'un tel dispositif place l'élève en situation de tâches complexes favorables à l'apprentissage autorégulé. En tant que formateurs d'enseignants, nous souhaitons en effet depuis plusieurs années réduire la part des activités et des tâches scolaires qui ne favorisent que des apprentissages éphémères peu propices à l'apprentissage autorégulé. Aussi, préconisons-nous l'utilisation d'activités d'apprentissage complexes visant l'interdisciplinarité (approche par projets ou par situations-problèmes, par exemple), en l'occurrence, des activités signifiantes qui permettent le développement réel de compétences et de savoirs interreliés.

Parallèlement, nous nous interrogeons sur la possibilité de lier, par la culture humaniste, plusieurs disciplines, dont celles de l'histoire, des langues (français) et des arts, afin notamment de favoriser le décroisement disciplinaire et la mise en relation de compétences et d'objets de savoirs variés. C'est, de fait, aussi pour lier la culture humaniste à plusieurs disciplines et favoriser autant que possible les croisements entre les disciplines (Chabanne, Parayre & Villagordo, 2011) que, dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de travailler avec ce dispositif pédagogique spécifique qu'est l'enquête culturelle.

L'enquête culturelle expliquée

L'enquête culturelle a initialement été pensée et mise à l'épreuve de la pratique en classe dans la région de Perpignan sous l'impulsion de chercheurs et de praticiens volontaires (Sala *et al.*, 2015 ; Villagordo *et al.*, sous presse). Par le biais de la découverte d'œuvres (qu'on pourrait aussi qualifier de documents) organisées en corpus, l'enquête culturelle a pour visée de nourrir le regard culturel- la lecture interprétative et critique - des élèves afin qu'ils puissent, au fil des expériences, repérer des éléments propres à favoriser des croisements, des comparaisons, des filiations,

d'éventuelles oppositions, entre les œuvres et entre les disciplines (Chabanne *et al.*, 2011). Dans cette perspective, l'enquête culturelle permet de convoquer les savoirs et la méthodologie propres à plusieurs disciplines – dont la méthodologie de recherche et de critique des sources, spécifique à l'histoire (Martel, 2018) – tout en développant des compétences transversales, dont l'exercice du jugement critique et le développement de la littératie.

En classe, la réalisation d'enquêtes culturelles repose sur des problématiques de travail et de recherche qui sont proposées par l'enseignant ou qui émanent de la réflexion des élèves (Martel *et al.*, 2019; Sala *et al.*, 2015; Villargordo *et al.*, sous presse). Ces problématiques prennent tout d'abord appui sur la culture populaire à partir d'une œuvre proche de l'élève (ex. : un film d'animation, une bande dessinée, une publicité, etc.) dont on questionne les « coulisses de la création » c'est-à-dire l'univers choisi par l'artiste et qui a présidé à sa conception. Ultimement, le caractère représentatif ou « vrai » à l'égard d'un thème à l'étude (ex. une période historique, un groupe social, etc.) est aussi examiné. Dans cette étude, la problématique suivante a, par exemple, été travaillée : le film de Disney *La belle au bois dormant* représente-t-il fidèlement la période du Moyen Âge et quelles en sont les sources d'inspiration ?

Afin de répondre à ce type d'interrogation/problème, les élèves sont invités, dans un dispositif d'enquête culturelle, à se documenter sur le thème à l'étude mais surtout, à découvrir et analyser, dans une perspective langagière, historique et artistique, d'autres œuvres médiatiques et artistiques liées au thème et aux coulisses de la création de l'œuvre de départ. Conséquemment, l'enquête culturelle est une activité complexe (Cartier & Butler, 2016) puisqu'elle : 1) se déroule sur plusieurs périodes; 2) poursuit plusieurs buts; 3) les activités qui y sont proposées comprennent un ensemble d'informations (disponibles sur une variété de documents multimodaux) qui couvrent le thème à l'étude; 4) les élèves sont invités à traiter ces informations de plusieurs façons (en adoptant notamment un regard historien ou esthétique); 5) les élèves sont invités à réaliser différentes tâches et à créer différents produits témoignant de leurs réflexions et apprentissages (fiches de travail, organisateurs graphiques, œuvres plastiques, exposés oraux, etc.). Dans ce contexte, les possibilités pour les élèves de réfléchir à leur processus sont nombreux.

2.2. L'évaluation formative en contexte d'enquêtes culturelles

Malgré le caractère interdisciplinaire de l'enquête culturelle, c'est la discipline de l'histoire et conséquemment son évaluation qui a davantage préoccupé les enseignants de cette étude.⁶ De fait, il paraît important, avant d'aborder spécifiquement l'ÉFI, d'apporter quelques précisions quant à l'évaluation en classe d'histoire, notamment parce que la question des objets évalués, comme dans l'enseignement de toute discipline d'ailleurs, y est centrale⁷.

⁶ Le fait que les enquêtes culturelles réalisées pour cette étude portaient sur des thématiques historiques peut expliquer en partie cela, tout comme le fait que les deux chercheuses associées au projet soient des didacticiennes de l'histoire.

⁷ Et que c'est cette discipline, malgré le caractère interdisciplinaire de l'enquête culturelle, qui a davantage préoccupé les enseignants de cette étude.

Comme pour les autres disciplines, l'évaluation en histoire a deux fonctions: elle est à la fois certificative ou formative. En France, comme au Québec, la fonction certificative (notamment l'examen de sanction) occupe une grande place dans les préoccupations des enseignants. Au cœur de cette fonction, c'est l'évaluation des savoirs (connaissances) qui prédomine, suivi par l'évaluation de la capacité à traiter des documents (Martineau, 2010).

Pour recourir davantage à l'évaluation comme un outil d'apprentissage autorégulé, les enseignants doivent questionner leurs pratiques d'évaluation pour, entre autres, se dégager de l'emprise de l'évaluation certificative. Notamment, ils doivent apprendre à être moins normatifs dans leur gestion des questions-réponses, considérer davantage l'erreur comme un passage obligé de l'apprentissage (Astolfi, 1992), se mettre à l'écoute des modes de résolution des élèves, tout en ayant particulièrement approfondi la réflexion didactique sur le ou les objets disciplinaires qu'ils souhaitent faire acquérir aux élèves (Bouhon, 2015; Grangeat, 2006). Pour pratiquer davantage l'évaluation formative favorable à l'apprentissage autorégulé, les enseignants doivent de plus réfléchir aux critères ou balises susceptibles de guider la réflexion des élèves dans la perspective des apprentissages visés.

Pour les aider dans cette tâche, les enseignants peuvent recourir à l'ÉFI centrée sur les activités pédagogiques quotidiennes (ici les tâches liées à l'enquête culturelle) en tant que potentielles sources d'informations et d'autorégulation⁸. Cependant, un tel recours demeure exigeant et soulève l'interrogation suivante : comment pratiquer l'ÉFI en prenant en compte les objets de savoirs multiples, propres aux différentes disciplines, dont celle de l'histoire, ainsi qu'aux compétences transversales en jeu, convoqués dans le dispositif des enquêtes culturelles ?

L'évaluation formative... informelle

Les activités pédagogiques quotidiennes d'une classe, et conséquemment les activités qui composent l'enquête culturelle, sont toutes de potentielles opportunités d'évaluation formative (Mottier Lopez, 2015 ; Ruiz-Primo, 2011). Les divers travaux scientifiques sur l'évaluation formative parviennent à la définition qu'il s'agit de collecter et d'interpréter de l'information qui sera utilisée en tant que rétroaction pour modifier l'enseignement et les activités d'apprentissage, dans le but de réduire l'écart entre la performance souhaitée chez les élèves et la performance observée chez ces derniers (Bell & Cowie, 2001 ; Black & Wiliam, 1998 ; Shavelson, Black, Wiliam & Coffey, 2003). Dans une telle perspective d'évaluation, les enseignants utilisent donc l'information afin de surveiller/adapter leur enseignement ; de leur côté, les élèves l'utilisent afin de surveiller/ajuster leurs apprentissages (National Research Council [NRC], 1999). L'évaluation formative est donc l'un des mécanismes fondamentaux avec lequel l'apprentissage prend place (Jordan & Putz, 2004).

⁸ Pour s'engager dans une évaluation formative plus formelle, les enseignants peuvent aussi recourir à des outils davantage formalisés, comme des grilles d'autoévaluation et/ou de co-évaluation par lesquelles les élèves sont invités à porter un jugement sur la qualité de leur travail, de leur démarche ou de leurs acquis à la lumière d'objectifs prédéfinis et/ou de critères donnés (Desjardins & Lebrun, 2009; Grangeat, 2006). Ils peuvent aussi recourir au portfolio d'apprentissage dans lequel divers outils d'évaluation et de réflexions formatives pour la classe d'histoire sont intégrés (Meunier & Sala, 2016). Dans cette étude, c'est cependant l'ÉFI qui a été observée et documentée.

L'ÉFI, qui est centrée sur les activités pédagogiques quotidiennes (Bell & Cowie, 2001 ; Duschl, 2003 ; Shavelson *et al.*, 2003) en tant que potentielles évaluations fournissant de précieuses informations sur les apprentissages des élèves (Ruiz-Primo, Kroog & Sands, 2015), est polymorphe. Les informations sur lesquelles elle s'appuie peuvent être en effet orales (questions et réponses d'élèves, écoute d'échanges d'élèves en sous-groupes, conversations avec les élèves) ou écrites (prises de notes manuscrites des élèves). Elles peuvent aussi être graphiques (dessins, graphiques, cartes conceptuelles), pratiques (observations des élèves durant une expérience) ou encore non verbales (langage corporel).

Ces informations recueillies, de nature différente, de même que la prise en compte des objectifs d'apprentissage visés, contribuent à la prise de décisions pédagogiques basées sur des inférences concernant les élèves. En contexte d'ÉFI, ce sont donc les occasions, à petite échelle, qui permettent aux enseignants le recueil de l'information sur les progrès des élèves quant à leurs apprentissages et à la réussite d'objectifs donnés. Puisqu'elle sous-tend l'utilisation d'occasions non planifiées permettant d'amasser des informations relatives à la compréhension des élèves (Ruiz-Primo, 2011), l'ÉFI est également nommée « évaluation à la volée (*on-the-fly*) ». L'information glanée, qui prend différentes formes, peut être accumulée pendant un certain temps avant qu'un portrait clair et précis du niveau d'acquisition de l'élève puisse être ébauché.

Différentes stratégies en ÉFI permettent généralement aux enseignants de synthétiser et d'analyser l'information ainsi prélevée. Ces stratégies se doivent d'être cohérentes (entre elles, avec les caractéristiques de l'activité pédagogique et avec les actions des élèves), exhaustives et continues (par cours, par jour, par semaine, par étape scolaire, par année) (Ruiz-Primo, 2011). Leur utilisation peut cependant prendre place dans n'importe quel contexte (Bell & Cowie, 2001), pour autant qu'une interaction élève-enseignant ou élève-élève existe. Lors de ces situations d'interaction, le langage joue un double rôle très important puisqu'il permet de formuler pour soi-même ce qui n'était pas explicite auparavant, tout comme il sert à communiquer avec les autres sur ce qui a été découvert (Grangeat, 2006 ; Vigotsky, 1985).

Un cycle d'ÉFI est complet (ou est considéré comme tel) quand les informations prélevées sont réinvesties pour infléchir la suite des prochaines activités pédagogiques. Les actions et prises de décision chez l'enseignant, en réponse aux informations prélevées durant l'ÉFI, sont donc généralement rapides, spontanées et flexibles et elles peuvent prendre différentes formes (réagir, questionner, démontrer, etc.). Cependant, si l'ÉFI peut prendre place à tout moment, il convient pour les enseignants de s'y préparer en amont en étant à l'affut des observations informelles et en encourageant certaines pratiques de classe, dont les discussions de groupe (Ruiz-Primo, 2004).

Assurément, l'ÉFI implique, chez les enseignants, une volonté constante d'apprendre à propos des apprentissages de leurs élèves, et une forte conviction en l'influence des pratiques pédagogiques sur les apprentissages des élèves (Mottier Lopez, 2015).

L'évaluation formative informelle et l'enquête culturelle - L'ÉFI en contexte d'enquête, comme dans le cadre de notre dispositif d'enquête culturelle, permet de fournir, si réalisée tout au long du processus d'apprentissage, des informations précises sur le progrès des élèves selon les objectifs visés. Cela encourage de plus les enseignants à considérer les informations recueillies afin d'ajuster leurs pratiques, ici liées à la réalisation d'enquêtes culturelles en classe du primaire (Ruiz-Primo & Furtak, 2004).

L'ÉFI efficace, notamment dans le contexte des enquêtes culturelles qui constituent des tâches complexes pour les élèves, devrait encourager les activités où les discussions permettent aux enseignants d'écouter les élèves (Duschl, 2003). Ces activités favorables à la discussion offrent l'occasion aux élèves de partager leurs croyances, réflexions, idées et résultats (*eliciting*/collecte). Quant aux enseignants, elles leur permettent de reconnaître la participation des élèves (*recognizing*/identification) et d'utiliser cette dernière pour développer des questions ou des activités encourageant les apprentissages (*using*/utilisation), notamment les apprentissages interdisciplinaires visés.

Dès lors que l'ÉFI est mise en œuvre, elles devraient donc comporter les processus de collecte, d'identification et d'utilisation. La *collecte* exige des élèves qu'ils utilisent des stratégies leur permettant de partager et de rendre explicite leur compréhension (partager leur réflexion à la classe, affiches, etc.). L'*identification* demande aux enseignants de porter un jugement sur les différences entre les réponses/explications/modèles mentaux des élèves, afin de rendre explicites les dimensions critiques pertinentes aux apprentissages. Enfin, l'*utilisation* des informations recueillies, entre autres lors des conversations (forme d'évaluation formative informelle), permet d'encourager les élèves à parvenir à un consensus basé sur le raisonnement scientifique (Ruiz-Primo & Furtak, 2004).

3. Méthodologie

Dans notre étude qui se voulait exploratoire, c'est l'évaluation formative au service de l'apprentissage autorégulé, essentiel à la réussite scolaire, que nous avons cherché à documenter, particulièrement le recours à l'ÉFI. De fait, parmi les objectifs poursuivis par la recherche, l'un vise à documenter de manière plus spécifique les pratiques des enseignants à l'égard de l'ÉFI en contexte de tâches interdisciplinaires complexes (ici des enquêtes culturelles). Pour atteindre cet objectif spécifique, les questions de recherche suivantes ont été ciblées :

- Quelle est la place accordée par les enseignants à l'ÉFI en contexte de réalisation d'enquêtes culturelles ?
- Comment l'ÉFI est-elle pratiquée et, plus particulièrement, comment les enseignants prennent-ils en compte les objets de savoirs multiples, propres aux différentes disciplines ainsi qu'aux compétences transversales en jeu, convoqués dans le dispositif des enquêtes culturelles ?
- Comment ce focus sur l'ÉFI permet-il d'apporter un éclairage quant au rôle de l'évaluation dans l'apprentissage autorégulé ?

Pour répondre à ces interrogations, une approche de recherche descriptive a été retenue. Plus spécifiquement, des études de cas ont été réalisées.

3.1. Participants de l'étude et déroulement de l'étude

Dix enseignants de l'école primaire (cinq de France et cinq du Québec étant donné les terrains de pratique des chercheurs impliqués) et leurs élèves composent l'échantillon de cette étude. Tous ont été recrutés par les chercheurs en fonction de leurs préoccupations et de leur intérêt à s'engager dans le projet proposé. Huit de ceux-ci ont plus de quinze ans d'expérience en enseignement; seules deux enseignantes du Québec ont moins de cinq années d'expérience (Marianne et Marie). Quatre enseignants travaillent auprès des élèves en début de scolarité; ces élèves réalisent leur entrée progressive dans les disciplines ciblées dans cette étude. Les six autres enseignants travaillent auprès des élèves du primaire plus âgés soumis à des programmes (différenciés selon les pays) de langues, d'arts et d'histoire plus complexes.

En France, les enseignants recrutés sont tous des enseignants-formateurs impliqués dans l'accueil des stagiaires et dans la formation des futurs maîtres. Ils ont conséquemment un historique de collaboration avec les deux chercheurs de l'équipe (Céline Sala et Éric Villagordo) et ils ont l'habitude de réfléchir à leur pratique professionnelle en vue de la bonifier. Au Québec, les enseignants recrutés n'ont pas cet historique; tous en sont à leur première collaboration à un projet de recherche, sauf une enseignante qui a elle-même réalisé une recherche collaborative dans le cadre de sa maîtrise. Les enseignants du Québec étaient cependant, comme d'ailleurs en France, fortement intéressés à s'engager dans le projet proposé.

Tableau 1. Les participants de l'étude

Noms des enseignants ⁽¹⁾	Lieu de pratique	Nombre d'élèves
CYCLE 1 (5-8 ans)		
Patricia	France - CP /CE1	22 élèves
François	France - CE1/CE2	25 élèves
Marianne	Québec - 2 ^e année	22 élèves
Marie	Québec - 2 ^e année	23 élèves
CYCLES 2 ET 3 (9-11 ans)		
Léa	France - CM1/CM2	18 élèves
Viviane	France - CM1/ CM2	25 élèves
Léon	France - CM1/ CM2	24 élèves
Nadine	Québec - 5 ^e année	26 élèves
Guy	Québec - 5 ^e année	26 élèves
Josée	Québec - 4 ^e /5 ^e année	23 élèves

⁽¹⁾ Noms fictifs

Comme expliqué précédemment, le dispositif pédagogique retenu dans cette étude est celui de l'enquête culturelle. Pour participer au projet, les enseignants ont accepté de réaliser en classe

deux enquêtes culturelles portant sur deux thématiques historiques différentes (le Moyen Âge et les Amérindiens) au cours de l'année scolaire 2016-2017⁹.

Initialement, ils ont été invités à planifier eux-mêmes lesdites enquêtes culturelles à la suite de deux rencontres de formation (permettant de clarifier ce que sous-tend une enquête culturelle), d'une rencontre de mi-parcours (entre la réalisation de l'enquête 1 et celle de l'enquête 2) et du suivi par courriels des chercheurs. Toutefois, seuls les enseignants de France se sont finalement engagés dans la planification complète de ces dernières. Ceux du Québec, notamment parce qu'ils n'ont pas le même historique d'engagement (Becker, 2006) dans la recherche et la formation en éducation, ont demandé que les chercheurs proposent une planification à partir de laquelle ils pourraient engager leurs élèves dans le travail.

Pour la planification et la réalisation de la première enquête, aucune consigne ou formation spécifique n'a été proposée aux enseignants en ce qui a trait à l'apprentissage autorégulé et à l'évaluation formative (informelle ou autre) puisque, rappelons-le, nous cherchions à documenter les pratiques mises spontanément en place dans le contexte des enquêtes culturelles. À cet égard, nous avons délibérément maintenu les enseignants dans une posture « à l'aveugle ». Dans la deuxième enquête, ces derniers ont été plus formellement invités à réfléchir à l'apprentissage autorégulé (en lisant s'ils le souhaitaient des publications partagées à ce propos) et à l'utilisation dans leur classe de l'évaluation formative. Outre cette invitation à s'autoformer et à recourir à l'évaluation formative, aucune formation spécifique n'a cependant été offerte aux enseignants.

Il est ici impossible de présenter la planification complète des enquêtes réalisées autour des deux thèmes imposés - le Moyen Âge et les Amérindiens - et leurs spécificités selon les enseignants et les différents programmes de formation impliqués¹⁰. Nous signalons, en revanche, que toutes les enquêtes élaborées et la mise en œuvre des différentes activités qui les composent respectent les critères permettant, selon Cartier et Butler (2016), de considérer une tâche comme étant complexe. Entre autres, toutes les enquêtes planifiées et réalisées en classe ont engagé les élèves dans des tâches convoquant des compétences et des savoirs dans les disciplines des langues, des arts et de l'histoire, dont celles-ci : identifier (à l'écrit ou à l'oral) les connaissances initiales sur le thème à l'étude; lire et interpréter une variété de documents textuels; décoder et interpréter une variété de documents iconographiques; identifier le contexte de production de certains documents (sources) étudiés; réaliser de la recherche documentaire à propos d'un aspect du thème ou d'un document; classer des documents en fonction de critères thématiques, artistiques ou historiques (temporalité); produire un écrit ou un oral à propos d'un ou plusieurs documents

⁹ Ces thématiques ont été retenues parce que plusieurs produits culturels destinés aux jeunes y sont associés (bandes dessinées, albums jeunesse, films, etc.) et peuvent conséquemment faire l'objet d'une enquête culturelle. De plus, nous étions soucieux de proposer au moins un thème pour lequel les élèves (qu'ils soient français ou québécois) pourraient plus aisément établir des liens avec des réalités historiques et géographiques de leur pays d'appartenance. Chacun des thèmes, de par leur traitement sous forme d'enquête culturelle, peut être lié à des aspects des programmes de formation de France et du Québec. Toutefois, ils ne font pas nécessairement partie des thématiques ou réalités ciblées aux cycles de formation des élèves concernés par cette étude.

¹⁰ Pour plus de détails quant aux enquêtes culturelles planifiées par l'équipe de recherche pour les enseignants du Québec et aux enquêtes planifiées de manière individuelle par les enseignants de France, le lecteur est invité à consulter Martel *et al.*, 2019, de même que le site www.lelimier.com.

pour, entre autres, juger de son apport dans l'étude du thème; conserver des traces de travail (dans une fiche de travail, un organisateur graphique ou une frise problématisée¹¹).

3.2. Outils de collecte et d'analyse de données

Pour étayer notre étude et documenter chacun des cas, nous avons utilisé plusieurs outils de collecte de données. Les outils utilisés pour documenter la pratique et la réflexion des enseignants en France sont les suivants: réalisation (et transcription) de quatre rencontres collectives (rencontres préparatoires et formatives 1 et 2 à l'automne 2016, rencontre de mi-parcours en mars 2017 et rencontre finale en avril 2017); journal de bord d'expérimentation de l'enseignant; retour réflexif individuel (sous forme d'entretiens) après la réalisation de chacune des enquêtes; observations indirectes ou directes en classe (support audio-visuel) pour chacune des enquêtes; traces de travail (planification pédagogique, matériel élaboré, etc.). Au Québec, les mêmes outils ont été utilisés, mais une seule rencontre collective en janvier 2017 a été tenue.

Pour le traitement des données, notre choix s'est porté sur une analyse de contenu permettant de décrire chacun des cas au regard des questions ciblées dans cette étude (Miles & Huberman, 2003 ; Sabourin, 2009). Dans la perspective de ces interrogations présentées en introduction de la section « méthodologie », les données récoltées ont été codées en fonction d'éléments qui permettent de caractériser les pratiques d'ÉFI : occasions d'évaluation; stratégies de cueillette d'informations; types de données récoltées (informations orales, écrites, graphiques, pratiques, non verbales); aspects de l'enquête culturelle documentés (savoirs ou compétences); réactions d'ajustement privilégiées (réagir, questionner, démontrer, etc.). Les analyses ainsi réalisées ont été soumises à une triangulation, entre autres, elles ont été confrontées à l'interprétation de plus d'un chercheur et soumises à la vérification auprès d'enseignants participant à la recherche (Miles & Huberman, 2003). Ceci fait, nous avons pu établir des ponts entre les différents cas. Notamment, nous avons mis en lumière ce qui les distingue et les unit.

4. Présentation des résultats et discussion

Dans l'étude réalisée, la documentation de chacun des cas a donné lieu à une multitude de données qualitatives qui nous a permis d'atteindre nos objectifs de recherche et de répondre à plusieurs interrogations (Martel *et al.*, 2019; Villagordo *et al.*, sous presse), dont celles liées spécifiquement à cet article.

Il a été judicieux de s'intéresser à l'ÉFI dans la présente étude puisque les données récoltées mettent justement en lumière le caractère informel des pratiques d'évaluation formative utilisées par les enseignants lors de la réalisation des enquêtes culturelles. Dans ce qui suit, les pratiques d'ÉFI des enseignants participants sont mises en lumière. La mise en œuvre dans les classes ayant révélé des pratiques d'ÉFI qui s'apparentent, le choix de la description s'organise autour de cette parenté. Conséquemment, les cas ne sont pas présentés un par un, notamment afin

¹¹ Pour plus de précisions sur le recours à la frise problématisée dans le cadre d'enquête culturelle, voir Martel *et al.*, 2019 ; Villagordo *et al.*, sous presse).

d'éviter les redites. Lorsque cela permet d'étayer les observations réalisées, quelques précisions en lien avec l'expérience précise d'un(e) enseignant sont cependant données.

Le choix de porter le focus sur l'ÉFI dans la présentation des résultats est inhérent à nos objectifs de recherche. Les données empiriques ainsi mises en lumière nous permettent toutefois d'apporter aussi quelques éléments de réflexion et de discussion relatifs à l'apprentissage autorégulé. Cet éclairage plus spécifique à l'égard de la question de l'apprentissage autorégulé et du rôle qu'y joue l'évaluation formative est aussi présent dans les sections qui suivent la présentation des résultats.

4.1. Portrait des pratiques d'ÉFI observées

Sans exception, aucun des dix enseignants qui ont participé à cette étude n'indique, dans sa planification, son souci explicite de recourir à l'ÉFI pour soutenir la régulation des apprentissages lors de la réalisation des enquêtes culturelles. De même, en matière d'apprentissage autorégulé, ces enseignants paraissent posséder très peu d'assises théoriques. Malgré cela, les pratiques d'évaluation observées permettent de constater qu'ils recourent tout de même à l'ÉFI, mais de manière différenciée.

4.1.1. François, Guy et Josée

Trois enseignants - François (France/ cycle 1), Guy (cycle 3) et Josée (Québec/cycle 3) - posent très peu d'actions qui témoignent, dans le contexte de cette étude, de leur désir d'apprendre à propos des apprentissages de leurs élèves et d'adapter en conséquence les prochaines étapes pédagogiques dans une perspective de continuité des observations réalisées. Ils semblent en fait peu soucieux de recueillir des informations à propos des apprentissages des élèves et davantage préoccupés de réaliser la planification des enquêtes telle qu'elle a été initialement envisagée. Leur préoccupation première en matière d'évaluation concerne l'évaluation certificative : ils (surtout François) souhaitent évaluer les connaissances, particulièrement celles liées à l'histoire, touchées par les enquêtes culturelles, ce qui les conduit à surtout réfléchir aux moyens leur permettant d'évaluer ces dites connaissances. Ces enseignants qui présentent des pratiques d'ÉFI peu concluantes sont aussi ceux qui se sont le moins investis dans l'ensemble de la recherche, et cela malgré leur intérêt initial très fort. Ainsi, par exemple, tous sont restés plus généraux dans leurs réflexions rétrospectives réalisées lors des entretiens, des rencontres collectives et/ou dans leurs notes personnelles manuscrites. De même, Guy et Josée ont cherché à réduire le temps consacré à la réalisation des deux enquêtes dans leur classe.

4.1.2. Patricia, Viviane et Marie

Trois autres enseignants - (Patricia (France/cycle 1), Viviane (France/cycle 3) et Marie (Québec/cycle 1) - recourent à davantage de pratiques d'ÉFI. Ces enseignants paraissent soucieux de s'informer à propos des apprentissages réels des élèves et ils utilisent à l'occasion (surtout en début et en fin de tâches) ces informations pour anticiper les prochaines étapes pédagogiques et modifier certains aspects de la planification envisagée. À quelques occasions pendant la réalisation des enquêtes culturelles, particulièrement au début d'une nouvelle tâche,

ils réalisent des discussions collectives¹² visant à réfléchir avec les élèves aux connaissances acquises ou à acquérir, aux compétences développées ou en développement, à la meilleure démarche (disciplinaire ou interdisciplinaire) à suivre, etc. De même, ils discutent, collectivement mais aussi avec des sous-groupes d'élèves ou avec un seul, des moyens que les élèves ont à leur disposition pour réussir la tâche (rappel de tâches précédentes, retour sur des outils disponibles, etc.). Toujours en début de tâche, ils invitent régulièrement les élèves à reformuler les consignes, les pistes de travail proposées, la méthodologie de travail ou les stratégies à utiliser, etc.

- « Quelqu'un peut reprendre dans ses mots la consigne ? » (Viviane, enquête 1)¹³
- « Tu peux me dire ce que nous allons apprendre grâce à cette tâche ? Qu'est-ce que nous savons déjà qui va nous aider à la réaliser » (Patricia, enquête 2).

Marie est particulièrement soucieuse, dans ses interventions, de s'informer à propos du sentiment de compétence de ses élèves et de leur rapport affectif à la tâche :

- « Est-ce que tu te sens déjà bon pour réaliser la tâche que je te demande ? Pense à des stratégies que tu connais déjà » (Marie, enquête 1)
- « Dans ma classe, je suis très soucieuse de m'informer sur le ressenti des élèves. J'observe, je questionne beaucoup les élèves, je recherche à savoir comment ils se sentent dans la tâche et je discute avec eux pour cibler ce qui explique et justifie leurs sentiments de succès, de peur ou d'échec » (Marie, entrevue enquête 1).

Outre ce recours à la parole médiatrice particulièrement observable avant la réalisation d'une nouvelle tâche (notamment avant l'étude d'un nouveau document qui compose le corpus d'enquête), ces enseignants prennent aussi le temps, pendant la réalisation des tâches, de consulter les traces écrites (ex. : les fiches de travail complétées à propos de l'analyse d'un document iconographique) de certains élèves afin de juger des obstacles et des succès rencontrés. De même, ils observent les élèves en cours de travail afin de voir, plus particulièrement, si ces derniers parviennent à établir des liens pertinents entre les différents documents consultés en cours d'enquête. Au besoin, ils ajustent leurs pratiques enseignantes (rappel des éléments importants de la tâche, rappel d'une notion, questionnement direct à l'élève), plus spécifiquement ici pour soutenir les élèves dans le caractère interdisciplinaire de l'enquête culturelle.

L'évaluation formative utilisée à la fin d'une tâche (ex. après l'étude d'un ensemble d'œuvres d'art à classer selon l'époque) est cependant peu présente chez ces enseignants, sauf en toute fin de séquence (donc au moment où se termine l'enquête culturelle). À ce moment, en guise de bilan, tous dirigent une discussion collective sur les apprentissages réalisés et les obstacles rencontrés. De même, ils ont très peu recours à l'évaluation formative individuelle. Leur regard et leur pratique d'ÉFI se centrent en effet principalement sur le groupe-classe qui semble considéré comme une entité, un bloc unique. De sorte, l'ÉFI est peu soucieuse de différenciation. De même, en comparaison avec les enseignants qui ont des pratiques d'ÉFI vraiment concluantes, ils ont moins d'interactions avec les élèves. De plus, leurs interactions servent souvent à ramener les élèves à leurs tâches : elles n'ont donc pas la même qualité « formative ».

¹² Romainville (2007) parlerait peut-être de pauses métacognitives.

¹³ Pour davantage de lisibilité, les tics de langage n'ont pas été transcrits dans les verbatim.

4.1.3. Léa, Léon, Marianne et Nadine

Quatre enseignants - Léa (France/cycle 2), Léon (France/cycle 3), Marianne (Québec/cycle 1) et Nadine (Québec/cycle 3) – paraissent agir en s'appuyant sur la conviction qu'ils peuvent soutenir l'apprentissage autorégulé de leurs élèves par certaines de leurs interventions formatives. Ils présentent conséquemment les pratiques d'ÉFI les plus concluantes¹⁴.

Lors de la réalisation des enquêtes culturelles, ils recueillent, de toutes les manières possibles et dès que l'occasion se présente, des informations sur les apprentissages des élèves et le rapport affectif et cognitif que ces derniers entretiennent avec les tâches demandées. Conscients que les tâches proposées dans le contexte des enquêtes culturelles sont complexes, étant donné notamment leur caractère inédit et interdisciplinaire (par exemple, étudier un document en recourant à la fois aux stratégies de lecture, à la méthode historique et à l'analyse esthétique), ils semblent véritablement soucieux de s'informer pour, au besoin, s'ajuster :

- « J'utilise l'autoévaluation pour faire prendre conscience aux élèves de leurs erreurs, mais aussi pour les associer à l'évolution de leurs progrès. Ça me semble donner plus de sens aux apprentissages et ça me permet de voir ce que je dois moi-même modifier dans ma pratique » (Léon, entrevue finale)
- « Pour moi, c'est essentiel de me tenir informée des apprentissages des élèves, des obstacles rencontrés, de leurs forces et limites. C'est ainsi que je peux savoir si ce que je mets en place tient la route et me permet d'atteindre les objectifs fixés. Régulièrement, j'ajuste, si nécessaire, seulement pour quelques élèves plus en difficultés » (Marianne, entrevue enquête 1).

Les informations qu'ils recueillent semblent permettre à ces enseignants de réfléchir à leurs actions pédagogiques et d'anticiper les prochaines étapes du parcours. Ainsi, modifient-ils avec facilité leur planification et « rebondissent-ils » sur les actions et paroles des élèves.

- « Les supports et certaines tâches ont changé au fil des deux jours : certains que j'avais choisis ont été écartés car j'ai préféré « rebondir » sur des actions ou réponses d'élèves » (Léa, entrevue enquête 1).

À de nombreuses occasions pendant la réalisation des enquêtes culturelles, ils réalisent des discussions collectives, ce qui leur permet de réfléchir avec les élèves aux exigences de la tâche et aux apprentissages visés. De même, au début de chaque nouvelle tâche, ils discutent, collectivement, avec des sous-groupes d'élèves ou un seul élève, des moyens qu'ils ont à leur disposition pour réussir cette dernière, notamment des apports de chacune des disciplines à la réalisation de cette tâche. Systématiquement, ils invitent les élèves (ou un élève choisi) à reformuler les consignes, les pistes de travail proposées, la méthodologie de travail ou les stratégies à utiliser, etc. Au besoin, ils ajustent les consignes et complètent l'information à offrir aux élèves, notamment lorsque ces derniers peinent à lier les savoirs et compétences des disciplines visées. De même, à la fin de chacune des tâches ou du moins le plus souvent possible, ils animent une discussion collective permettant aux élèves de mettre en lumière les

¹⁴ Ils sont aussi les plus investis dans la démarche réflexive proposée dans cette étude (implication dans les entrevues, rencontres collectives et/ou réflexions écrites individuelles).

apprentissages réalisés, les démarches employées et les compétences disciplinaires et transversales convoquées. Conséquemment, ils soutiennent les élèves dans l'apprentissage autorégulé :

- « Quelqu'un peut reprendre dans ses mots ce qu'il faut faire maintenant ? » (Léon, enquête 1)
- « Quelqu'un peut me dire ce que nous avons appris grâce à cette activité? » (Léon, enquête 2)
- « Médie, tu veux reformuler la consigne ? Quelqu'un peut l'aider ? » (Léa, enquête 2)
- « Souvenez-vous de ce vous avez déjà fait. Je vous rappelle que nous avons déjà dans notre boîte à outils plusieurs outils qui seront utiles pour la réalisation de la deuxième enquête. Qui peut me dire quels sont les outils utiles aux tâches à venir ? » (Nadine, enquête 2)
- « Maintenant que nous avons terminé l'enquête, peux-tu me dire ce que tu appris de nouveau ? » (Marianne, enquête 1).

Outre ce recours très fort à la parole médiatrice, ces quatre enseignants consultent les traces écrites des élèves et évaluent en conséquence le chemin parcouru et celui qui reste à parcourir, ainsi que les succès rencontrés et les difficultés présentes pour plusieurs aspects de l'enquête culturelle. Ils recourent aussi beaucoup à l'information pratique issue de leurs observations des élèves. À cet égard, ce sont des enseignants qui sont à l'affût de tous les indices (y compris non verbaux) leur permettant de s'informer en continu quant à l'apprentissage de leurs élèves.

- « Les enfants étaient invités à préciser le qui, quoi, quand pour une œuvre précise... ça les oblige à bien analyser et apprécier l'œuvre d'art (une compétence prescrite au programme). J'ai observé que les élèves trouvaient bien difficile d'analyser les œuvres avec un regard d'enquêteur... J'ai donc décidé de les accompagner davantage, surtout en modélisant la lecture d'une œuvre d'art. Comme j'avais observé qu'ils étaient portés à analyser les œuvres en ne mentionnant que la beauté de l'œuvre selon leur goût, j'ai davantage insisté dans les dernières tâches sur les questions qui portent sur l'enquête et j'ai fait des liens avec ce que nous faisons habituellement lors de la lecture d'albums d'histoire » (Marianne, entrevue enquête 1).

Lors des phases de travail individuel et autonome, ils profitent systématiquement de l'occasion pour recueillir des informations auprès de certains élèves, notamment pour s'assurer que ces derniers parviennent à traiter efficacement les documents à l'étude dans l'enquête culturelle. Régulièrement, ils vérifient aussi si ces derniers sont capables d'établir les liens recherchés entre les documents.

Léa, Nadine et Marianne engagent de plus individuellement chaque élève dans une démarche d'autoévaluation en les invitant, notamment, à réfléchir aux critères de réussite d'une tâche donnée. De manière plus formelle, Léa et Marianne recourent aussi au portfolio comme outil d'évaluation formative. Les données recueillies par le biais de cet outil d'évaluation formative plus formelle leur permettent d'engager le dialogue avec les élèves en ciblant les points forts et les points à améliorer, tout comme elles les incitent à réfléchir à leurs pratiques professionnelles.

À la fin de l'étude, ces enseignants qui présentent des pratiques d'ÉFI fort concluantes admettent que la réalisation des enquêtes culturelles, en les obligeant à agir autrement de par le décloisonnement disciplinaire attendu, a été une « *expérience enrichissante et stimulante* » (Léon et Léa, rencontre finale) qui « *appelle à une remise en question de ses pratiques et demande surtout un temps conséquent de réflexion avant de réaliser l'enquête, pendant (en étant très soucieux des élèves) et après* » (Léon, entrevue enquête 1).

4.2. Réflexions autour des principaux résultats

Bien que les enseignants de cette étude n'aient pas été préalablement informés de notre intérêt pour les pratiques d'évaluation et bien qu'ils n'aient reçu aucune formation préalable à propos notamment de l'évaluation formative et de l'apprentissage autorégulé, il est intéressant de constater qu'ils ont tous, à des degrés variables cependant, eu spontanément recours à certaines pratiques associées à l'ÉFI. Sachant que l'évaluation formative, même informelle, revendique une fonction pédagogique de soutien à l'apprentissage à des fins d'amélioration de l'enseignement (Mottier Lopez, 2015), ce constat est d'entrée de jeu heureux.

Ce sont principalement des aspects biographiques et situés de leurs pratiques professionnelles qui semblent en jeu dès lors que nous cherchons à approfondir leur utilisation (variable) de l'ÉFI. En effet, rien ne nous indique que leur pratique professionnelle en matière d'évaluation formative et d'apprentissage autorégulé est modulée au regard d'une pratique partagée et encouragée au sein d'une institution donnée (par exemple par le biais d'une « politique » d'école) ou même au sein de l'un des pays concernés dans l'étude (politiques nationales en matière d'éducation)¹⁵. Ce sont donc véritablement les caractéristiques personnelles de chacun et leur rapport à leur rôle professionnel qui semblent davantage motiver et expliquer les pratiques et les différences qui nous avons pu observer.

Alors que le travail proposé aux élèves était nouveau et complexe, donc malgré toute l'importance de s'informer dans un tel contexte des apprentissages des élèves pour ajuster au besoin leurs pratiques (Mottier Lopez, 2017), il demeure assurément préoccupant que trois des dix enseignants qui ont participé à cette étude présentent très peu de pratiques liées à l'ÉFI. Peut-être ces derniers n'ont-ils pas perçu l'intérêt de cette démarche formative à des fins d'ajustements ? Peut-être aussi, et cette hypothèse nous paraît encore plus plausible, ces enseignants ne sont-ils pas arrivés à l'intégrer dans un dispositif (l'enquête culturelle) qui était, somme toute, nouveau pour eux (ce qui laisse croire que dans un autre contexte, les observations réalisées à l'égard du recours à l'ÉFI auraient pu être différentes) ? Comme cela a été observé dans d'autres études, dont celle de Mottier Lopez (2012), il est en effet possible que ces enseignants aient éprouvé des difficultés à intervenir adéquatement dans des tâches complexes visant le développement de compétences tout autant complexes et souvent interdisciplinaires. Préoccupés par ces difficultés et la complexité qu'ils ont reconnue aux activités inhérentes à l'enquête culturelle (Martel et *et al.*, 2019), ils ont été moins attentifs aux apprentissages des élèves.

¹⁵ Les différences relevées ne peuvent donc être expliquées à la lumière du pays dans lequel les pratiques ont été observées ou en fonction des écoles dans lesquelles les enseignants évoluent.

Les sept autres enseignants, particulièrement Léa, Léon, Marianne et Nadine, recourent en revanche à de nombreuses pratiques d'ÉFI favorables à l'apprentissage autorégulé, dont la pratique récurrente du dialogue pédagogique¹⁶. Pour ces enseignants plus fortement engagés (dans l'évaluation formative, tout comme dans l'ensemble du projet)¹⁷, il apparaît que les activités pédagogiques en elles-mêmes sont de potentielles évaluations fournissant des informations précieuses sur les apprentissages des élèves (Ruiz-Primo *et al.*, 2015). De fait, ils parviennent à exploiter les activités pédagogiques pour des ÉFI à des fins de soutien et d'ajustements.

Comme l'ont aussi constaté Ruiz-Primo *et al.* (2015), nous avons de plus observé que les enseignants qui présentent les pratiques d'IFÉ les plus concluantes sont ceux qui vivent le plus d'interactions significatives avec les élèves (ici, dans le contexte de la réalisation des enquêtes culturelles). Ces interactions, et cela est essentiel, semblent avoir chez ces enseignants un objectif précis, soit recueillir des informations à propos des apprentissages et des progrès des élèves, afin d'aider ces derniers à progresser soit obtenir des feedbacks dans le but de modifier (améliorer/adapter) leur enseignement. Sans trop de surprise, dans le contexte de cette étude, ces interactions se sont surtout réalisées autour des tâches inhérentes au dispositif d'enquête culturelle qui étaient nouvelles pour les élèves et eux-mêmes, soit la lecture interprétative et critique, dans une perspective interdisciplinaire, de documents aux modes de communication variés (texte, images et son).

Au cœur de toutes les pratiques observées, il n'est cependant pas facile de distinguer ce qui relève d'une réelle ÉFI de ce qui relève davantage d'un souci d'évaluation qui n'est pas de facto formatif, comme le souligne Mottier Lopez (2015). De même, cette étude ne permet pas de voir, et c'est là une limite, si les démarches d'évaluation formative utilisées ont eu un réel effet sur l'apprentissage des élèves, et si ces derniers ont été capables de les exploiter au moment précis de leur réalisation (Ruiz Primo, 2011). Pour ce faire, il aurait fallu documenter également les pratiques des élèves. Une perspective d'ailleurs riche et stimulante...

5. Conclusion

Ce qui nous a, entre autres, interpellées dans notre travail de recherche sur l'enquête culturelle concerne les pratiques d'ÉFI, mobilisées à des degrés divers par les dix enseignants dont nous avons documenté la pratique. En tant que didacticiennes de l'enseignement de l'histoire, il nous apparaissait nécessaire, à ce stade-ci de nos recherches, de réaliser une première exploration à cet égard. En agissant ainsi, nous souhaitons, entre autres, poser notre regard sur une composante de l'évaluation trop peu étudiée, soit l'évaluation formative et son rôle dans l'apprentissage autorégulé.

L'étude réalisée nous permet de penser que le dispositif d'enquête culturelle et son usage avec de jeunes apprenants constitue un réel potentiel pour l'amélioration des pratiques (Martel *et al.*, 2019) et, en conséquence, pour l'apprentissage des élèves, en histoire mais aussi somme toute dans l'ensemble des autres disciplines. Entre autres, sa mise en œuvre en classe, autour de

¹⁶ Défini par Ruiz-Primo (2011) comme des rencontres entre l'enseignant et les élèves ou entre les élèves permettant de vérifier et de préciser la compréhension et les apprentissages des élèves.

¹⁷ Une caractéristique peut -être plus personnelle à chacun que contextuelle.

thématiques historiques diverses et de tâches complexes, permet d'observer quantité de pratiques d'ÉFI concluantes.

Considérant que les enseignants ont intérêt à recourir encore davantage à l'évaluation formative favorisant l'apprentissage autorégulé, il nous semble essentiel aujourd'hui de poursuivre notre réflexion et nos recherches dans la relation qui existe entre l'évaluation formative et l'enseignement/apprentissage en contexte d'enquêtes culturelles ou de toute autre tâche complexe. Entre autres, il serait intéressant d'approfondir davantage les pratiques d'ÉFI de part et d'autre de l'Atlantique en prenant en compte, cette fois-ci, le rôle du contexte éducatif spécifique dans lequel Québécois et Français évoluent. De même, il serait essentiel de s'intéresser aux pratiques des élèves pour mieux juger de l'apport des démarches d'évaluation formative utilisées sur leurs apprentissages. Enfin, il serait particulièrement intéressant de documenter en classe le recours à des démarches et outils d'évaluation formative formelle.

Sachant que les pratiques d'évaluation peuvent toujours être bonifiées, notamment auprès des enseignants qui présentent des pratiques ÉFI moins concluantes, il nous semble aujourd'hui essentiel de former davantage les enseignants, notamment en histoire, sur les postures, pratiques et stratégies à adopter pour optimiser l'évaluation formative et l'apprentissage autorégulé. L'objectif ne serait-il pas que tous aient une pratique d'évaluation consciente et articulée tournée vers l'apprentissage autorégulé ? Bien sûr, cela exige d'amener les enseignants à s'interroger sur leur rapport à l'évaluation, leur rapport aux élèves et leur rapport au métier en général (Grangeat, 2006). Surtout, un tel objectif nécessite de réfléchir à l'accompagnement indispensable à offrir en matière d'évaluation et d'apprentissage autorégulé pour outiller les enseignants dans ce domaine.

6. Références

- Astolfi, J.P (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, France : ESF.
- Becker, H.S. (2006). On the Concept of Commitment. *SociologieS*. Récupéré de <http://sociologies.revues.org/642>
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, Pays-Bas : Kluwer.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black box: raising standards through classroom assessment*. Londres, Royaume-Uni : King's College London School of Education.
- Bouhon, M. (2015). L'évaluation des apprentissages en classe de sciences humaines et sociales au primaire et au secondaire. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois & S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 127-153). Québec, Canada : Éditions Multimondes.
- Butler, D. L., & Cartier, S. C. (2004). *Learning in varying activities: An explanation framework and a new evaluation tool founded on a model of Self-regulated learning*. Winnipeg, Canada : Société canadienne de l'étude de l'éducation.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : mieux comprendre, mieux analyser*. Anjou, Canada : Éditions CEC.

- Cartier, S. C., & Butler, D. L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. In B. Noël & S. C. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (pp. 41-54). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Cartier, S.C., & Mottier Lopez, L. (2017). Moyens et dispositifs de l'apprentissage autorégulé et de la régulation des apprentissages. In S.C. Cartier & L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : perspectives francophones* (pp. 1-26). Québec, Canada : PUQ.
- Cartier, S. C., Butler, D. L., & Bouchard, N. (2010). Teachers working together to foster self-Regulated Learning Through Reading by Elementary School Students in a Disadvantaged Area. *Psychological Test and Assessment Modeling. Special Issue Part 1. New approaches to the study of self-regulated learning*, 52(4), 382-418.
- Chabanne, J.C., Papayre, M., & Villagordo, E. (2011). Premier pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle. *Repères*, 43, 77-102.
- Desjardins, J., & Lebrun, J. (2009). L'évaluation des apprentissages. In J. Lebrun & A. Araujo (dir.), *L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : des fondements aux pratiques* (pp. 269-304). Montréal, Canada : Chenelière.
- Domingo, M., Jewitt, C., & Kress, G. (2015). Multimodal Social Semiotics. Writing in Online Contexts. Dans J. Rowsell & K. Pahl (dir.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 251-266). Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Duschl, R. A. (2003). Assessment of inquiry. Dans J. M. Atkin et J. E. Coffey (dir.), *Everyday assessment in the science classroom* (p. 41-59). Washington, DC : National Science Teachers Association Press.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2002). Approche didactique de l'interdisciplinarité. Perspective en éducation et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 211-212.
- Grangeat, M. (dir.). (2006). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris, France: ESF.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 667-696.
- Jordan, B. et Putz, P. (2004). Assessment as practice: Notes on measures, tests, and targets. *Human Organization*, 63, 346-358.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique LMM@*. Québec, Canada : PUQ.
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M., & Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire. In L. Lafontaine (dir.), *La littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (pp. 163-184). Québec, Canada : PUQ.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (dir.). (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture et hors de l'école*. Québec, Canada : PUQ.
- Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité: aperçu historique de la genèse d'un concept. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 227-265.

- Lenoir, Y. (2009). *L'interdisciplinarité dans tous ses états: de sa conceptualisation à son actualisation. Présentation au Séminaire de l'IRPE*. Université de Sherbrooke.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. L'exemple de la classe d'histoire*. Montréal, Québec : Éditions JFD.
- Martel, V., Sala, C, Boutin, J.-F., & Villargordo, E. (2019). Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/arts. *Revue de Recherches en Littératie médiatique multimodale (R2LMM)*
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique*. Québec, Canada : PUQ.
- Meunier, C., & Sala, C. (2016). *Enseigner l'histoire-géo à l'école primaire*. Paris, France : Dunod.
- Mottier Lopez, L. (2017). L'étude d'un dispositif d'évaluation formative et certificative visant à soutenir l'autorégulation des apprentissages des étudiants en contexte universitaire. In S.C. Cartier & L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire : perspectives francophones* (pp. 55-83). Québec, Canada : PUQ.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles, Belgique : De Boeck (Le point sur... pédagogie)
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- National Research Council (1999). *The assessment of science meets the science of assessment : Summary of a Workshop*. Washington, DC: National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9588>
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage: le cas des compétences méthodologiques. In F. Pons & P.-A. Doudin (dir.), *La conscience. Perspectives pédagogiques et psychologiques* (pp. 107-130). Québec, Canada : PUQ.
- Ruiz-Primo, M. (2011). Informal formative Assessment. The role of instructional dialogues un assessing students learning. *Studies in Educational Evaluation*, (37) 1, 15-24.
- Ruiz-Primo, M. & Furtak E. (2004). *Informal formative Assessment of students. Understanding of Scientific Inquiry*. (Rapport CSE n° 639). Los Angeles, LA: National Center for Research on evaluation, Standards, and Student Testing.
- Ruiz-Primo, M. Kroog, H.I., & Sands, D.I. (2015, août). *Teachers' Judgments On-The-Fly : Teachers' Response Patterns in the Context of Informal Formative Assessment*. Communication présentée à la 16th Biennial EARLI Conference, Limassol, Chypre.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 415-443). Québec, Canada : PUQ.
- Sala, C., Villagordo, E., & Halimi, J. (2015). Astérix ou une éducation humaniste par la parodie. In J. Gallego (dir.), *La bande dessinée historique / Premier cycle : L'Antiquité* (pp. 29-40). Pau, France : Presses de l'université de Pau et des pays de l'Adour.

Sala, C., & Martel, V.

Shavelson, R.J., Black, P., Wiliam, D., & Coffey, J. (2003). *On aligning summative and formative functions in the design of large-scale assessment systems*. Paper submitted for publication.

Perry, N.E. (2013). Classroom processes that support self-regulation in young children. *British Journal of Educational Psychology*, 10, 45-68.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada: Chenelière Education.

Vygotsky, L.S. (1987). The collected Works of L.S. Vygotsky. Problems of General Psychology, Including the Volume Thinking and Speech. Londres, Royaume-Uni : Rieber et Carton.

Villagordo, E., Sala, C., Martel, V., & Boutin, J.-F. (sous presse). Mobilisation d'ensembles multimodaux en contexte d'enquêtes culturelles : assises didactiques à une éducation culturelle et interdisciplinaire littératie/arts/histoire. In M. Richard et N. Lacelle (dir.), *Croiser littératie, art et culture des jeunes. Impacts sur l'enseignement des arts*. Québec, Canada : PUQ.