

Pratiques et conceptions de l'évaluation formative dans l'enseignement primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles

*Practices and conceptions of formative evaluation in primary
education in the Wallonia-Brussels Federation*

Benjamin Hugo – benjahugo96@gmail.com

Thomas Barrier – thomas.barrier@ulb.be

Centre de Recherches en Sciences de l'Education, ULB (Belgique)

Pour citer cet article : Hugo, B., & Barrier T. (2023). Pratiques et conceptions. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(2), 71-92. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-2-71>

Résumé

Cet article porte sur les pratiques et conceptions de l'évaluation formative chez les enseignants du primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Au cours de ces quarante dernières années, la notion d'évaluation et, en particulier, celle d'évaluation formative a connu des développements conséquents sur le plan théorique. Elle fait, par ailleurs, l'objet de diverses prescriptions institutionnelles. Dans ce contexte, nous avons procédé à des observations de classe et des entretiens auprès de dix enseignants afin de contribuer à une meilleure compréhension de leurs approches et de leurs pratiques, peu documentées dans la littérature. Nous montrons notamment que les enseignants ont régulièrement recours à des diagnostics non instrumentés et à des formes de régulations interactives. Les discours des enseignants restent néanmoins marqués par la prégnance de l'évaluation sommative qui sert de norme implicite, et par l'idée de remédiation plus souvent mise en avant que celle de régulation proactive.

Mots-clés

Évaluation formative – régulation – remédiation – pratiques enseignantes – conceptions.

Abstract

This article deals with the practices and conceptions of formative evaluation among primary school teachers in the Walloon-Brussels Federation. Over the last forty years, the notion of evaluation, and in particular that of formative evaluation, has undergone significant theoretical development. It is also the subject of various institutional prescriptions. In this context, we conducted classroom observations and interviews with ten teachers in order to contribute to a better understanding of their approaches and practices, which are poorly documented in the literature. In particular, we show that teachers regularly resort to non-instructional diagnosis and interactive forms of regulation. Nevertheless, teachers' discourse remains marked by the importance of summative evaluation, which serves as an implicit norm, and by the idea of remediation, which is more often put forward than that of proactive regulation.

Keywords

Formative assessment – regulation – remediation – teachers' practices – conceptions.

1. Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), l'évaluation formative est une prescription institutionnelle déjà ancienne. Le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire de 1997, dit décret « missions »¹, affirme par exemple que « chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée » (p. 8). L'évaluation formative y est définie comme une « évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ». La finalité est « d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève » (p. 4). Cette perspective semble confirmée par l'avis n°3² du groupe central³ du Pacte pour un enseignement d'excellence⁴ qui souligne à nouveau, *vingt ans plus tard*, la nécessaire « modification fondamentale de posture en matière d'évaluation de la part de l'ensemble des acteurs » qui devrait amener à ce que l'évaluation formative devienne « prédominante » (p. 13).

Ces orientations institutionnelles ne sont pas propres à la FW-B. On trouve en effet des prescriptions proches dans divers autres pays du monde francophone. Par ailleurs, nous décrirons ci-dessous une certaine évolution dans le temps du concept d'évaluation formative ces dernières décennies. Or, les études empiriques à propos des pratiques et des conceptions de l'évaluation formative restent peu nombreuses dans la littérature francophone. L'évaluation formative s'est développée sur le plan théorique et institutionnel mais qu'en est-il des pratiques et des conceptions des enseignants du primaire ? Dans quelle mesure ces injonctions et développements théoriques ont-ils percolé jusqu'aux pratiques et conceptions des enseignants ?

En documentant les pratiques effectives d'évaluation formative en FW-B et en interrogeant les conceptions des enseignants à leur propos, à travers des observations en classe et des entretiens, l'objectif de cette recherche est d'attester d'un éventuel élargissement conceptuel dans les pratiques et les conceptions des enseignants du primaire de l'enseignement francophone belge. L'enjeu est, par ailleurs, d'interroger les relations entre les écrits scientifiques, les prescriptions institutionnelles et les pratiques et conceptions des enseignants, à propos de l'évaluation formative.

2. Cadre théorique

2.1. Emergence et évolution du concept d'évaluation formative

De manière générale, l'évaluation formative peut être appréhendée comme « une évaluation qui aide l'élève à apprendre et le maître à enseigner » (Perrenoud, 1991, p. 14), comme une évaluation visant à nourrir le processus d'enseignement et d'apprentissage ou pour le dire avec les mots de De Landsheere (1992, p. 125) : « ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve

¹ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997.

² Avis constituant l'acte fondateur du Pacte.

http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ

³ Groupe de travail pour le Pacte, réunissant les représentants des fédérations de pouvoirs organisateurs, les syndicats et les fédérations d'associations de parents.

⁴ Réforme de grande ampleur de l'enseignement, entamée en 2015, visant à renforcer la qualité de l'enseignement. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280&navi=4717>

des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser ».

Au fil de ces quarante dernières années, le concept d'évaluation formative a fait l'objet d'un intérêt marqué aussi bien dans le champ scientifique que dans les politiques éducatives (Mottier Lopez, 2015). La notion d'évaluation s'est en effet considérablement étoffée en dépassant la perspective du contrôle pour intégrer celle du soutien aux apprentissages (Mougenot & Dugas, 2014). La revue de publications de Allal et Mottier Lopez (2005) décrit l'émergence et l'évolution du concept d'*évaluation formative*⁵. Celui-ci est introduit par Scriven (1967) dans un article sur l'évaluation et l'adaptation des curriculums. Le concept est ensuite mobilisé par Bloom dans le contexte de l'évaluation des élèves (Bloom, 1968 ; Bloom, Hastings & Madaus, 1971). L'auteur souligne la distinction entre évaluation sommative et évaluation formative, considérées comme deux systèmes d'évaluation distincts (Nadeau, 1978). L'idée est de recourir à des évaluations à chaque étape du processus d'enseignement et d'apprentissage avec comme objectif un *diagnostic* immédiat des difficultés. Cette évaluation serait d'autant plus efficace qu'elle ne serait pas notée, elle constituerait uniquement une aide à l'enseignement. Elle mènerait en cas de besoin à des activités de *remédiation*. Pour Bloom, ces remédiations doivent proposer des activités d'apprentissage différentes de celles qui ont conduit aux difficultés initialement diagnostiquées. Elles permettraient de combler les « lacunes » des élèves avant de passer à l'étape suivante du processus d'apprentissage. La remédiation constitue alors une intervention a posteriori, faisant suite à une difficulté d'apprentissage repérée lors de l'évaluation formative, avec une visée corrective.

Plus tard, dans le contexte francophone, c'est l'idée de *régulation* qui sera mise en avant plutôt que celle de remédiation, notamment chez Cardinet (1977). Perrenoud (2001, p. 25) définit, par exemple, l'évaluation formative en ces termes : « sa fonction est de soutenir la régulation des enseignements et des apprentissages en train de se faire ; elle se déploie à l'intérieur d'un cursus scolaire ». L'idée de régulation élargit considérablement la perspective puisque les formes d'adaptation de l'enseignement envisagées ne visent pas nécessairement à combler un déficit dans une visée corrective auprès d'élèves « en retard ». Pour Allal et Mottier Lopez (2005, p. 35) le but de l'évaluation formative est d'une manière générale « d'assurer une régulation des processus de formation, c'est-à-dire de fournir des informations détaillées sur les processus et/ou les résultats d'apprentissage de l'élève afin de permettre une adaptation des activités d'enseignement/d'apprentissage ». L'évaluation formative, dans sa conception élargie, s'envisage donc tout au long du processus d'apprentissage, et non plus exclusivement à la fin de celui-ci. Cela implique une diversification des moyens d'évaluation et de régulation.

Par ailleurs, il est nécessaire de distinguer la problématique de la *fonction de l'évaluation* (diagnostique/remédiation, régulation...) de celle de la *démarche d'évaluation*. De Ketele (2010) distingue trois fonctions principales de l'évaluation : évaluer pour certifier socialement une action considérée comme terminée (évaluation certificative), évaluer pour améliorer une action en cours (évaluation formative) et évaluer pour orienter une nouvelle action à entreprendre (évaluation d'orientation). En parallèle, De Ketele (2010) distingue trois grandes démarches d'évaluation : la démarche sommative (l'attribution d'une note), la démarche descriptive (description de l'objet à évaluer) et la démarche herméneutique (la recherche de sens à travers plusieurs indices de natures différentes). Alors que l'évaluation formative a pu être associée à l'utilisation d'une certaine démarche, une évaluation « sans note », et une fonction de remédiation, elle se décrit actuellement plutôt selon ses deux

⁵ En anglais formative evaluation.

fonctions, diagnostique et de régulation (Morrissette, 2002). Ainsi, l'opposition entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative perd son sens car la première se décrit selon sa démarche alors que la seconde se définit selon sa fonction (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Dans les écrits francophones, le terme d'« évaluation sommative » est petit à petit remplacé par celui d'« évaluation certificative » (Scallon, 1999). En effet, ces deux termes ont longtemps été assimilés en raison d'une pratique répandue de l'évaluation à fonction certificative avec une démarche sommative. Actuellement, l'évaluation certificative est plutôt considérée comme un type d'évaluation qui n'est pas nécessairement associé à une certaine démarche d'évaluation (Mottier Lopez & Laveault, 2008).

L'évaluation formative se définit donc, dans sa conception élargie, selon ses fonctions. Nizet (1999) conçoit la démarche d'évaluation formative comme s'opérant en deux temps : le diagnostic et la régulation. Le diagnostic est posé en fonction des informations recueillies et de l'interprétation qui en a été faite. La régulation intervient dans un second temps et s'effectue à la suite de l'identification des actions à mener. La thèse de Morrissette (2009) met également en relief deux processus présents dans les épisodes d'évaluation formative narrés par les enseignantes impliquées dans la recherche. Un premier processus vise à définir la situation des élèves face aux apprentissages. Le second processus vise à soutenir les apprentissages en adaptant le contexte d'enseignement et d'apprentissage en fonction de ce qui est interprété de la situation des élèves. Ces deux processus sont engagés dans la mise en œuvre de l'évaluation formative. D'après Legendre (1993), l'évaluation formative est un mode d'évaluation de nature diagnostique, dont la fonction essentielle est la régulation des apprentissages. Ces deux fonctions prennent place tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage.

2.2. Fonction diagnostique de l'évaluation formative

Les modalités de prise d'information pour la réalisation d'un diagnostic peuvent varier (Boissard, 2016). Elles peuvent être autant formelles qu'informelles, s'exercer lors de moments spécifiques ou plutôt en continu (Morrissette & Harvey, 2010 ; Bélanger & Lussier, 2009 ; Deaudelin *et al.*, 2007). L'enseignant peut en effet évaluer à tout moment : lorsqu'un élève prend la parole, pose une question, lors d'exercices, etc., chacun de ces moments permettant de recueillir de l'information sur les acquis des élèves (Gérard, 2013). L'évaluation formative peut également se pratiquer de manière plus formelle, lors de moments dédiés et à travers des outils spécifiques. D'une manière générale, elle peut revêtir différentes formes : tests traditionnels, portfolios, devoirs, observations, questionnements oraux, discussions de classe, projets et tâches complexes, rétroaction par les pairs ou autoévaluation (Morrissette & Harvey, 2010).

Une manière formelle et instrumentée de recueillir des informations sur les apprentissages des élèves consiste à utiliser des « mini-tests », le plus souvent de manière planifiée et en vue de préparer d'autres tests (Morrissette & Compaoré, 2012), mais l'évaluation instrumentée et planifiée n'est qu'un des possibles (Gérard, 2013). Un diagnostic, plus informel ou spontané, peut, par exemple, prendre appui sur les interactions ordinaires entre l'enseignant et les élèves, ou entre les élèves eux-mêmes. Toute trace de l'activité des élèves, issue d'une observation de l'enseignant ou d'un échange informel avec ou entre les élèves, est susceptible de donner lieu à un processus d'évaluation formative, si telle est l'intention de l'enseignant. Selon Perrenoud (1988), le principal instrument de toute évaluation formative est d'ailleurs l'enseignant engagé dans une interaction avec l'apprenant. Ces évaluations imbriquées dans le déroulement du cours sont souvent inconscientes. L'enseignant se saisit d'une prise de

parole d'un élève, d'une production quelconque, pour procéder à une forme de diagnostic spontané et éventuellement réajuster le processus d'enseignement. Perrenoud (1991) évoque l'idée d'une « observation formative », ce qui permet de se détacher de l'idée d'une évaluation formative instrumentée et ponctuelle. La fonction diagnostique de l'évaluation formative repose donc sur des démarches variées, tant formelles qu'informelles, de prise d'informations (Allal & Laveault, 2009 ; Mottier Lopez, 2015).

2.3. Fonction de régulation de l'évaluation formative

Allal (1979) introduit dans le monde francophone la notion de régulation, associée à l'évaluation formative, comme un ajustement en cours de processus. Allal et Mottier Lopez (2005) distinguent trois formes de régulation en fonction du moment où elles sont mises en œuvre dans le processus d'enseignement/apprentissage : la régulation interactive, la régulation rétroactive et la régulation proactive.

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

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

La *régulation rétroactive* a lieu à la suite d'une évaluation formative réalisée à la fin d'une phase d'enseignement. Elle permet l'identification des objectifs qui ont été atteints ou non par chacun des élèves, souvent à l'issue d'une évaluation formelle. La régulation rétroactive est associée à la notion de remédiation dans les premières conceptualisations de l'évaluation formative évoquées plus haut.

La prise en compte de ces trois modalités de régulation correspond, selon Allal et Mottier Lopez (2005), à la conception élargie de l'évaluation formative. Ces trois formes sont complémentaires. Les régulations interactives seront plutôt fondées sur des démarches d'évaluation informelle (observation, discussion). Des évaluations plus formelles, structurées (contrôles, productions écrites, examens oraux) prendront place en vue d'une régulation rétroactive des difficultés qui n'ont pas pu être surmontées par les régulations interactives informelles. Selon Perrenoud (1993), l'évaluation formative prendrait principalement place dans les classes sous la forme d'une régulation rétroactive. Néanmoins, dans « une pédagogie de rêve », les régulations seraient essentiellement interactives et peu rétroactives.

En ce qui concerne la régulation proactive, celle-ci prend en compte l'ensemble des informations disponibles afin d'adapter les modalités d'enseignement aux besoins des élèves. Pour ce faire, Kahn (2010) met en avant le principe d'une pédagogie différenciée « à priori » par opposition à la différenciation « a posteriori » (régulation rétroactive). Il s'agirait donc de tenir compte des différences entre les élèves dès la conception des enseignements, notamment pour limiter les inégalités d'apprentissage (Rayou, 2018).

2.4. Conceptions relatives à l'évaluation formative

Différentes recherches menées en France, en Belgique et en Suisse indiquent que les enseignants et futurs enseignants du primaire et du secondaire distinguent les différentes fonctions de l'évaluation, dont sa fonction formative, et reconnaissent leur importance et leur complémentarité (Boraita & Issaieva, 2013 ; Issaieva & Crahay, 2010 ; Issaieva, Pini & Crahay, 2011 ; Fagnant & Goffin, 2017). La recherche d'Issaieva et Crahay (2010) indique que les enseignants distinguent la fonction de diagnostic et la fonction de régulation de l'évaluation formative. De manière similaire, mais dans le contexte suisse cette fois (primaire et secondaire), Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger et Viry (2006) montrent, à travers une enquête par questionnaires et entretiens, une forte présence des fonctions de diagnostic et de remédiation (régulation rétroactive) quant à la représentation de l'évaluation formative. Cependant, il semble nécessaire de considérer avec prudence les résultats des études concernant la bonne acceptation des principes de l'évaluation formative tant que celle-ci est valorisée sur le plan institutionnel, ce qui pourrait créer un biais de désirabilité sociale (Goffin, Renson & Fagnant, 2014).

Bien que l'évaluation formative trouve une place dans les conceptions de l'évaluation des enseignants, celle-ci reste fortement marquée par l'évaluation certificative (Fagnant & Goffin, 2017 ; Goffin et al., 2014 ; Younes & Gaime, 2012). Les enseignants feraient davantage référence à une « évaluation de l'apprentissage » qu'à une « évaluation pour l'apprentissage ». Younes et Gaime (2012) relèvent par ailleurs une connaissance théorique incertaine de l'évaluation formative qu'elles mettent en relation avec un déficit de formation et de discussion professionnelles autour de la question. Dans les entretiens menés auprès d'enseignants français, l'évaluation formative prend la forme d'une évaluation notée plus « encourageante » qu'une évaluation certificative. De manière convergente, Goffin et al. (2014) évoquent une vision étroite des futurs enseignants du secondaire, l'évaluation formative étant plutôt associée à un test « à blanc » ou, en tout cas, à un événement spécifique.

2.5. Pratiques d'évaluation formative

D'après Mottier Lopez (2015), en Suisse, la place de l'évaluation formative s'est réduite par rapport à la place de l'évaluation certificative dans les pratiques des enseignants, en primaire. Cependant, cela c'était inversé au début des années 2000 mais l'importance accordée à l'évaluation formative a occulté la certification des apprentissages. Ainsi, l'évaluation certificative a retrouvé une place centrale dans les pratiques évaluatives avec une note considérée plus juste et plus lisible.

Dans le contexte de l'enseignement primaire en Suisse, Luisoni et Monnard (2018) mettent en évidence les multiples influences susceptibles d'impacter les pratiques d'évaluation des enseignants lors de leurs premières années d'exercice, et notamment d'entraver l'idéal d'une évaluation plus formative. Sayac (2017) pointe, pour sa part, le fait que l'évaluation formative soit loin d'être le modèle de référence pour qualifier l'évaluation pratiquée par les enseignants du primaire en France, même si les directives ministérielles préconisent cette orientation.

Deaudelin et al. (2007), à travers des observations, et Morrissette (2010), à travers des pratiques déclarées, se sont intéressés aux pratiques d'évaluation formative dans l'enseignement primaire au Canada. Il ressort de ces deux études que les enseignants pratiquent l'évaluation formative de manière informelle, dans l'interaction avec les élèves, in situ. Toujours dans l'enseignement primaire canadien, Morrissette et Compaoré (2014)

déclarent que l'observation est une pratique courante d'évaluation formative non instrumentée. Cependant, les enseignants pratiquent également l'évaluation de manière formelle, instrumentée, sur base de traces laissées lors d'activités ou lors de tâches évaluatives traditionnelles, les tests. L'étude de Mottier Lopez (2015), réalisée auprès d'enseignants du primaire suisse, à propos des régulations interactives, montre que celles-ci s'organisent en deux temps. La prise d'information auprès d'un élève ou d'un groupe restreint d'élèves précède le soutien à la réflexion des élèves.

Deaudelin et al. (2007) se sont également intéressés aux pratiques de régulation dans l'enseignement primaire canadien. Il ressort de leur étude que les régulations sont majoritairement interactives. La régulation rétroactive est tout de même présente alors que la régulation proactive est quasiment absente. Toujours dans le contexte du primaire au Canada, Moldoveanu et al. (2016) ont relevé plusieurs pratiques de régulation. Après avoir diagnostiqué les difficultés des élèves, les enseignants déclarent diminuer leurs attentes, accorder plus de temps aux élèves en difficulté, accompagner d'explications supplémentaires individualisées et de reformulations des consignes ou permettre aux élèves en difficulté de réaliser la tâche différemment.

3. Problématique et méthode

Au cours de ces quarante dernières années, le concept d'évaluation formative a pris de l'ampleur dans les écrits scientifiques et dans les prescriptions institutionnelles. En effet, l'évaluation formative a connu un élargissement conceptuel, décrit ci-dessus, et des réformes ont vu le jour dans de nombreux pays afin de développer une culture « formatrice » de l'évaluation (Boraita & Issaieva, 2013). Quels ont été les effets de ces prescriptions institutionnelles au niveau des pratiques enseignantes ? Au niveau des conceptions des enseignants ? Quelle cohérence avec les développements théoriques présentés ci-dessus ?

Dans une revue de la littérature des publications en langue française portant sur l'évaluation formative, Allal et Mottier Lopez (2005) mettent en évidence la faiblesse des études empiriques portant sur les pratiques enseignantes d'évaluation formative, au regard des développements théoriques ayant conduit à la conception élargie de l'évaluation formative présentée dans la partie précédente. Le panorama de la recherche réalisé par Morrissette (2010) renouvelle ce constat, comme d'autres études (Boraita & Issaieva, 2013 ; Deaudelin & al., 2007 ; Goffin & al., 2014 ; Issaieva & Crahay, 2010 ; Issaieva, Pini & Crahay, 2011 ; Lepareur & Grangeat, 2018 ; Mottier Lopez & Laveault, 2008 ; Sayac, 2017). Le besoin d'études empiriques est mis en évidence, notamment en ce qui concerne un état des lieux des pratiques effectives dans les classes. Le constat formulé il y a 15 ans par Allal et Mottier Lopez (2005) vaut donc encore aujourd'hui, notamment pour l'enseignement primaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Dans ce contexte de réformes et de développements théoriques, quelle place trouve réellement l'évaluation formative dans les classes de l'enseignement primaire belge francophone ? La retrouve-t-on sous sa forme instrumentée et non instrumentée ? Les régulations proposées sont-elles proactives, interactives et rétroactives ? La présente recherche a pour objectif de documenter les pratiques effectives d'évaluation formative dans l'enseignement primaire de la FW-B afin d'attester d'un éventuel élargissement conceptuel dans ces pratiques. Les conceptions des enseignants à propos de l'évaluation formative sont également étudiées afin de mieux comprendre leurs pratiques et d'éventuellement contraster les pratiques effectives avec leur discours.

Notre hypothèse est que les enseignants pratiquent l'évaluation formative principalement sous sa forme non instrumentée et suivie majoritairement de régulations interactives. Par ailleurs, nous émettons l'hypothèse que les enseignants perçoivent les deux fonctions de l'évaluation formative (diagnostic et régulation), et que leurs conceptions sont plutôt orientées vers une appréhension de l'évaluation formative comme relevant d'une activité de remédiation suite à un diagnostic précédant une évaluation certificative.

Le travail empirique a consisté à observer des leçons puis dans un deuxième temps à réaliser des entretiens avec les enseignants concernés. Nous aurons donc accès à deux types de données, les pratiques effectives et les discours des enseignants autour de ces pratiques. Dix enseignants ont participé à l'étude, neuf femmes et un homme, titulaires de classes allant de la première à la sixième primaire. Ils exercent dans l'enseignement primaire de la FW-B, avec une expérience allant de deux à trente-trois ans. Ils enseignent dans six écoles différentes, de six communes différentes, avec un indice socioéconomique (ISE) allant de 3 à 17 sur une échelle de 20. Lorsque les enseignants ont été contactés, via les réseaux professionnels du premier auteur, lui aussi par ailleurs enseignant, le sujet qui leur a été communiqué était celui des « pratiques enseignantes », sans aucune mention de l'évaluation, afin de ne pas influencer leurs pratiques lors des observations et leurs réponses lors de l'entretien. Notre échantillon se compose de cinq « jeunes » enseignants (<10 ans d'enseignement) et de cinq enseignants « expérimentés » (>15 ans d'enseignement). L'ancienneté dans le métier pourrait avoir une influence sur les pratiques et conceptions de l'évaluation formative, ne serait-ce qu'en raison de l'évolution des contenus de formations aujourd'hui davantage en phase avec la conception élargie. Le caractère exploratoire de cette distinction est à considérer avec les limites imposées par le nombre de participants à l'étude.

Pour chaque enseignant, deux leçons d'une cinquantaine de minutes ont été observées : une leçon de français et une leçon de mathématique. Aucune indication n'a été donnée aux enseignants concernant la démarche pédagogique, le type de situation ou l'étape de l'apprentissage à suivre. Les observations consistaient à repérer les divers moments d'évaluation formative pour pouvoir par la suite dégager les grandes tendances au regard des différentes facettes du concept présentées plus haut. L'observateur s'est appuyé sur les cinq stratégies d'évaluation formative (reprises en annexe), dégagées par Wiliam (2010) pour identifier les épisodes d'évaluation formative. Ces stratégies et indicateurs, plus fins que ceux proposés dans le cadre théorique, ont permis à l'observateur de se préparer à l'observation, pour cibler ce qu'il convenait d'observer. Les différents épisodes relevés ont par la suite été classés selon leur fonction et modalités repérées plus haut : diagnostique (par quels moyens, instrumentés ou non) et régulation (de quel type – rétroactive, interactive ou proactive – et par quels moyens).

Un épisode d'évaluation correspond à un segment de temps durant lequel une ou plusieurs pratiques d'évaluation formative (diagnostic et/ou régulation) sont observées, sans interruption entre celles-ci. Plusieurs pratiques sont considérées comme faisant partie d'un même épisode lorsque l'enseignement ne s'adonne pas à une pratique (hors évaluation formative) entre temps. Ces épisodes peuvent être composés d'actes à visée diagnostique et/ou à visée de régulation. Lorsque les actes liés à la visée diagnostique sont espacés dans le temps des actes correspondants liés à la régulation, nous sommes alors amenés à dénombrer plusieurs épisodes d'évaluation formative. Les épisodes relèvent donc de trois catégories : des épisodes regroupant exclusivement des actes à visée diagnostique, exclusivement des actes à visée de régulation, ou les deux. Un épisode d'évaluation formative à visée (exclusivement) diagnostique peut regrouper, par exemple, divers actes d'observation par

l'enseignant de l'activité d'un élève, pour autant que ces observations aient lieu sans interruption. Un épisode à visée (exclusive) de régulation peut correspondre à un moment où l'enseignant invite un ou plusieurs élève(s) à consulter une synthèse (rappel de notions, de procédures ou aide à la correction), pour peu que l'invitation soit distante dans le temps de la pratique diagnostique. La visée d'un épisode serait double dans le cas contraire (par exemple des observations suivies directement d'une invitation à consulter une synthèse).

Soulignons aussi qu'un même type d'actes d'évaluation formative, répété de manière distante dans le temps, peut être associé à plusieurs épisodes d'évaluation formative. Par exemple, lorsqu'un enseignant pose une question à un élève afin de s'informer sur sa compréhension, et qu'il répète cet acte deux autres fois, éventuellement avec d'autres élèves, à d'autres moments de la leçon, alors nous dénombrons trois épisodes d'évaluation formative. Les différents types d'actes d'évaluation formative ont d'ailleurs été observés de nombreuses fois, que ce soit durant une même leçon ou à travers les différentes leçons.

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés dans la foulée des observations, servant de point de départ aux entretiens. Le guide d'entretien se composait de trois thèmes principaux : la fonction diagnostique de l'évaluation formative, la fonction de régulation et l'évaluation formative en tant que telle. Les deux premiers thèmes avaient pour objectif de questionner les pratiques diagnostiques et de régulation des enseignants. Ces deux thèmes étaient abordés, dans un premier temps, en questionnant le but d'une pratique observée. La suite des questions portait sur leurs pratiques en général. La troisième partie de l'entretien avait pour objectif de questionner les conceptions des enseignants à propos du concept d'évaluation formative. Ce n'est que dans cette troisième partie de l'entretien que le terme « évaluation formative » était employé explicitement. Après transcription, l'analyse a consisté à chercher à situer les propos des enseignants au regard de l'évolution théorique du concept d'évaluation formative. Les verbatims des entretiens ont été analysés par le biais d'une analyse de contenu. Ceux-ci ont été catégorisés selon les thèmes généraux du guide d'entretien : la fonction diagnostique de l'évaluation formative (forme et temporalité), sa fonction de régulation (les trois types de régulation) et sa conception générale (utilité et mention des acteurs).

La nature du travail empirique visé, qui suppose des observations de classe et des entretiens, ne nous ne permet pas d'obtenir un « échantillon » représentatif. Nous avons néanmoins voulu une certaine diversité parmi les participants même si leur nombre est limité. Les résultats de cette étude sont donc à considérer avec prudence étant donné le nombre modeste de participants, leur mode de recrutement, et les limites des observations (deux leçons). Par ailleurs, l'instrumentation des observations et des entretiens reposent sur certains choix (modalités du découpage en épisode en particulier) qui ont une influence directe dans la construction des données. Les résultats de cette recherche sont présentés dans la partie suivante. Nous commençons par la description des pratiques observées, avant de poursuivre avec celle des conceptions des enseignants. Nos interprétations suivront, notamment à travers une mise en regard de ces deux types de résultats.

4. Résultats

4.1. Pratiques d'évaluation formative

Au total, les observations ont permis de recenser 182 épisodes d'évaluation formative, répartis tout au long des vingt leçons. On retrouve, en moyenne, un épisode d'évaluation formative toutes les six ou sept minutes. Cela correspond à 9,1 épisodes en moyenne par séance. Celle-ci est de 10,1 pour les enseignants expérimentés et de 8,1 pour les jeunes enseignants.

Le nombre d'épisodes d'évaluation formative avec une fonction diagnostique s'élève à 159 dont 30 ayant exclusivement cette visée. Les actes à visée diagnostique sont donc suivis par des actes de régulation pour plus de quatre épisodes sur cinq avec cette visée diagnostique. Il s'agit, par exemple, de l'observation d'un élève durant la réalisation d'une activité suivie d'une explication. Une enseignante a, par exemple, observé des erreurs d'accord du participe passé chez un élève et a donc rappelé la règle à suivre. Il peut également s'agir de questions posées à la classe à propos d'un processus, suivies d'exemples. Une enseignante a ainsi proposé une addition avec passage à la dizaine à la classe en faisant verbaliser le processus par les élèves, avant de proposer quelques exemples. Les épisodes à visée exclusivement diagnostique, comme l'observation d'élèves ou l'écoute d'échanges, trouvent leur régulation dans un épisode différent, différé dans le temps. Différentes pratiques diagnostiques peuvent donner lieu à une seule pratique de régulation. Le plus souvent, les diagnostics ne sont pas instrumentés : ils ne le sont que dans 14% des épisodes ($n = 22$). Les diagnostics instrumentés repérés s'apparentaient à des exercices qui permettaient, immédiatement ou de manière différée, de prendre des informations sur les apprentissages. L'évaluation formative non instrumentée, davantage pratiquée, a pris place selon quatre modalités : les observations ($n = 40$), les questions de l'enseignant ($n = 58$), les questions de l'élève ($n = 27$) et les échanges ou discussions ($n = 12$).

Le nombre d'épisodes d'évaluation formative avec une fonction de régulation s'élève à 152, dont 23 ayant exclusivement cette visée. Parmi ces 152 épisodes, 6 relèvent de la régulation proactive, 135 de la régulation interactive et 11 épisodes de la régulation rétroactive. Les 23 épisodes ayant une visée exclusive de régulation relèvent principalement de la régulation proactive ou rétroactive. Le diagnostic de ces types de régulation a été réalisé préalablement à la leçon observée. Cependant, nous avons certains épisodes de régulation interactive qui ont aussi été classés dans cette catégorie ($n = 6$). Il arrive en effet que certaines régulations soient liées à un diagnostic antérieur mais sans nécessairement que ces pratiques soient situées en fin de phase d'enseignement. En ce sens, elles relèvent plutôt d'interventions au fil des apprentissages, raison pour laquelle nous les identifions comme interactives et non comme rétroactives.

Dans nos observations, la régulation proactive s'est pratiquée principalement de deux manières : à travers le recours à des tâches différenciées en fonction des besoins des élèves, de leurs facilités/difficultés identifiées préalablement ; à travers le recours à des travaux de groupe (principalement des groupes de besoin). Dans les deux cas, l'enseignant était disponible pour aider certains élèves ou pour les accompagner dans la réalisation de la tâche.

Les régulations interactives collectives ont pris différentes formes : une nouvelle explication donnée par l'enseignant ou un rappel des notions et procédures apprises en cours de leçon (parfois assez rapidement dans la séance) ; une reprise des erreurs relevées par

l'enseignant pour donner une nouvelle explication ; le partage collectif d'une question posée par un élève ou d'une observation ; des indices ou des relances proposés à la classe ; la sollicitation d'élèves pour répondre à une question d'un autre élève ou donner une explication ; une pause durant l'activité pour poser des questions qui permettent de faire un rappel ; ou encore une correction collective des exercices ou de l'activité. La régulation interactive a aussi parfois eu lieu au sein de groupes d'élèves : dans ce cas, elle prenait majoritairement la forme d'une aide apportée par un élève à un pair ou d'une confrontation de productions entre pairs. A d'autres moments, nous avons pu observer des épisodes de régulation interactive individuelle entre l'enseignant et un élève : donner une nouvelle explication, répondre aux questions pour lui permettre d'avancer dans la réalisation de la tâche, faire référence à une ressource disponible (dictionnaire, Bescherelle, etc.), pointer une erreur de l'élève, poser une question pour que l'élève reconsidère une réponse, faire recommencer certaines parties de l'activité à l'élève ou réaliser une partie du travail avec l'élève. Concrètement, un enseignant a réalisé un exercice avec un élève en verbalisant la méthode de la division écrite. Une enseignante a demandé à un élève de montrer à un camarade comment tracer un polygone. Une autre enseignante a fait une pause durant la réalisation d'exercices afin de rappeler la méthode employée pour repérer le sujet d'une phrase.

Pour ce qui est des épisodes de régulation rétroactive, ils correspondent à des séances de remédiation. Ces séances correspondent à une prise en charge individuelle de certains élèves par l'enseignant titulaire ou par un autre enseignant, dans la classe ou en dehors de la classe, pendant l'activité en cours. En FW-B, des périodes hebdomadaires sont en effet destinées à ces pratiques de remédiation. Par exemple, un élève de deuxième primaire a quitté la classe avec une autre enseignante afin de s'entraîner à lire des sons complexes.

4.2. Conceptions des enseignants

Les entretiens avec les enseignants étaient composés de trois thématiques : la fonction diagnostique de l'évaluation formative, sa fonction de régulation et l'évaluation formative en elle-même. Le concept d'évaluation formative n'est formellement introduit par le chercheur que lors de la troisième phase de l'entretien où les enseignants sont interrogés explicitement à ce sujet. Lors des deux premières phases, c'est autour des pratiques observées que la discussion s'ancre avant de s'orienter vers les pratiques habituelles.

Interrogés à propos du but d'épisodes que nous avons identifiés comme relevant d'une visée diagnostique, les enseignants affirment qu'il s'agit de prendre des informations sur les apprentissages des élèves. Les enseignants identifient donc ces pratiques comme relevant d'un diagnostic, sans le nommer ainsi, en explicitant les raisons de leur mise en œuvre. « C'est pour voir s'ils ont bien compris » nous dit une enseignante. « C'est pour voir leurs erreurs et ce qui a été bien fait » nous dit une autre. Concernant l'organisation temporelle de ces pratiques diagnostiques, les enseignants font davantage référence à une évaluation formative continue plutôt qu'à un événement ponctuel. Ils disent vérifier en permanence la compréhension qu'ont les élèves des apprentissages. Cependant, cette évaluation en continu n'empêche pas certains moments ponctuels d'évaluation, notamment instrumentée. Une enseignante nous dit à ce propos : « Je pense que ça m'arrive de rester assise et de ramasser après. Et là, c'est vraiment de l'évaluation formative ». Néanmoins, ce sont bien les pratiques non instrumentées qui sont mises en avant lorsque les enseignants sont interrogés à propos de leurs pratiques diagnostiques habituelles, et plus particulièrement de l'observation des élèves.

Par ailleurs, d'une manière générale, les enseignants font le lien entre les visées diagnostique et de régulation de l'évaluation formative. Par exemple, une jeune enseignante nous dit, en tout début d'entretien : « En règle générale, je suis toujours debout et je passe entre les bancs pour voir s'ils n'ont pas besoin d'aide ». Un enseignant expérimenté affirme pour sa part : « Donc je vérifie au fur et à mesure, pour réaiguiller si nécessaire ». Bien souvent, les deux visées sont évoquées en même temps dans les propos des enseignants. Lorsqu'ils sont invités à expliciter leurs pratiques habituelles de régulation, les enseignants donnent principalement des exemples de régulation interactive associant diagnostic et régulation. Tous les enseignants font d'ailleurs référence à ces interactions à un moment ou un autre des entretiens et cela, bien plus qu'à la régulation proactive et rétroactive. Relevons que tous les enseignants expérimentés soulignent l'apport de l'expérience professionnelle pour conduire ces rétroactions « en direct ». Les jeunes enseignants insistent, pour leur part, sur le fait que, malgré des régulations proactives planifiées (non nécessairement mentionnées dans ces termes), des adaptations prennent aussi place en cours d'activité. Parmi les pratiques déclarées de régulation interactive, cinq grandes catégories ressortent des entretiens : l'enseignant demande à un élève d'aider un pair à réaliser l'activité ; l'enseignant renvoie l'élève vers un référentiel tel que le dictionnaire, un livre de grammaire ou une synthèse ; l'enseignant, s'il est disponible, donne une explication supplémentaire à certains élèves ; l'enseignant modifie l'activité en cours lorsque des difficultés surviennent pour une majorité d'élèves ; l'enseignant donne des indices en cours d'activité pour aider certains élèves.

Concernant la régulation proactive, elle est évoquée par quatre des cinq jeunes enseignants questionnés qui font référence à une planification des activités tenant compte du rythme, des difficultés et des facilités des élèves. Les dispositifs mentionnés favorisent la différenciation : séances d'ateliers, activités à réaliser en autonomie pour certains élèves ou système de tutorat. « À la maison, je me dis *le problème est là et je fais ça et ça*. Ce sont mes adaptations à moi. Oui, elles sont prévues à l'avance » nous dit, par exemple, un d'entre eux. Cependant, les jeunes enseignants insistent sur le fait que toutes leurs adaptations ne sont pas toujours anticipées, confirmant ainsi la prégnance des pratiques interactives. Seuls deux enseignants expérimentés font référence à des pratiques de régulation proactive. De manière convergente avec l'affirmation précédente, ces derniers mettent néanmoins en balance ces pratiques avec les adaptations « en direct », plus habituelles dans leurs pratiques, comme dans l'extrait suivant : « Alors, il y a une partie qui va être de la remédiation immédiate quand les problèmes sont petits. Lorsque les problèmes sont plus profonds, c'est prévu à l'avance, bien entendu ».

Venons-en à la régulation rétroactive. Neuf enseignants sur les dix interrogés y font référence. Une enseignante dit à ce propos : « Soit je fais de la remédiation en classe moi-même, soit j'ai mes collègues qui prennent les enfants en charge ». A l'image de cet extrait, ces enseignants utilisent à un moment donné le terme de *remédiation* pour désigner ces pratiques. Notons que les enseignants expérimentés mentionnent la remédiation plus souvent que les autres. Un autre aspect de cet extrait que l'on retrouve aussi chez d'autres enseignants : cette remédiation (parfois également appelée adaptation) peut être effectuée par l'enseignant titulaire ou par un autre enseignant. Voici à titre d'illustration les propos d'une enseignante expérimentée : « Alors, soit c'est une petite difficulté et c'est le petit coup de pouce comme ça vient d'être fait, soit comme je le disais, la feuille est mise à part et une remédiation est prévue. Alors la remédiation peut être prévue par mes soins, soit, à certains moments, des collègues ont des heures de remédiation dans ma classe ».

La dernière partie des entretiens a été l'occasion de recueillir le point de vue des enseignants sur l'évaluation formative en tant que telle, l'expression « évaluation formative » étant introduite par le chercheur. Interrogés sur leur recours à cette forme d'évaluation au cours des séances observées, tous les enseignants répondent par l'affirmative et illustrent leur propos à partir des leçons, en évoquant des pratiques d'évaluation non instrumentée. Ils ne font en revanche pas mention des pratiques de régulation. Cependant, sur le plan théorique, lorsqu'ils sont invités à décrire ce qu'est pour eux une évaluation formative, les jeunes enseignants évoquent un type d'évaluation qu'on ne cote pas et qui se pratique avant une évaluation certificative qui elle sera cotée. Elle permet selon eux de situer l'enfant, de voir ce qui est acquis avant de remédier, de réguler ou de rebondir sur les difficultés ou facilités de l'élève. Une jeune enseignante dit par exemple ceci : « C'est une évaluation non cotée qui permet de réguler sa façon d'enseigner ». En termes de fonction, l'évaluation formative est aussi opposée à l'évaluation « certificative », terme également utilisé par plusieurs d'entre eux. Du côté des enseignants expérimentés, on retrouve cette idée d'un type d'évaluation qu'on ne cote pas et qui précède une évaluation sommative, par définition cotée. Elle permet de prendre des indices, de s'informer de la maîtrise de la matière, d'identifier les difficultés des élèves, dans une perspective d'apprentissage. Une enseignante expérimentée affirme par exemple : « Cette évaluation ne sert pas à pénaliser l'enfant mais elle sert à faire en sorte qu'il puisse s'améliorer, progresser ». Deux grandes différences ressortent néanmoins des caractérisations de l'évaluation proposées par les enseignants expérimentés. Premièrement, les enseignants expérimentés mentionnent moins souvent le terme « régulation » et y font moins référence dans leurs définitions, même en d'autres termes. Deuxièmement, la notion d'évaluation certificative est remplacée par la notion d'évaluation sommative chez les enseignants expérimentés, renforçant ainsi chez eux une tendance également repérée chez les plus novices à recourir à la démarche plutôt qu'aux fonctions. Relevons enfin que, lorsqu'ils sont questionnés au sujet de l'utilité de l'évaluation formative, les enseignants interrogés, expérimentés ou en début de carrière, précisent que « c'est utile pour les deux » et évoquent les deux fonctions de diagnostic et de régulation.

5. Interprétation des résultats

D'une manière générale, il semble que les enseignants, qu'ils soient en début de carrière ou plus expérimentés, pratiquent assez largement l'évaluation formative. L'évaluation se pratique majoritairement sous sa forme non instrumentée et est principalement suivie d'une régulation interactive. Cela se traduit par un nombre important d'épisodes à visée diagnostique et de régulation marquant la proximité temporelle de ces deux fonctions dans les pratiques. Comme les épisodes relevant de la régulation proactive, les épisodes de régulation rétroactive restent relativement peu fréquents au regard de la densité des épisodes d'évaluation formative impliquant une régulation interactive (presque neuf épisodes de ce type sur dix). Les régulations proactives ou rétroactives ont d'ailleurs été seulement pratiquées par certains enseignants, contrairement à la régulation interactive qui s'observe chez tous les enseignants, expérimentés comme chez les plus novices.

En ce qui concerne les conceptions, les enseignants, tant en début de carrière qu'expérimentés, perçoivent la fonction diagnostique de l'évaluation formative de leurs pratiques observées et déclarées, privilégiant les pratiques non instrumentées. Ils perçoivent également la fonction de régulation, toujours dans les pratiques observées et déclarées, privilégiant une régulation interactive. Les enseignants perçoivent les deux fonctions de l'évaluation formative en les évoquant brièvement dans leur définition de l'évaluation formative. Cependant, ils ne font pas référence aux pratiques observées et déclarées dans

cette phase de l'entretien. L'évaluation formative est fortement associée à une démarche particulière (l'absence de cote), par opposition à la démarche sommative, plutôt que définie à partir de ses fonctions. Son rôle d'évaluation au service des apprentissages est considéré par rapport à celui de l'évaluation certificative ou sommative. Cette dimension est dominante dans les définitions de l'évaluation formative, proposées par les enseignants.

L'analyse des résultats met en avant une certaine cohérence entre les pratiques d'évaluation formative et les conceptions des enseignants à son propos mais aussi certaines divergences. Tout d'abord, les enseignants déclarent que l'évaluation formative constitue une pratique ordinaire et continue dans leur classe ce qui est tout à fait cohérent avec ce que nous avons pu observer. Leurs pratiques intègrent clairement les deux visées diagnostiques et de régulation. Les discours font référence à ces deux fonctions bien que le lien avec les pratiques effectives ne soit pas explicite.

Approfondissons la question de la visée diagnostique. Dans nos observations, les pratiques instrumentées (14%) ont été sensiblement moins nombreuses que les pratiques non instrumentées. Nous retrouvons cette tendance dans le discours des enseignants sur leurs pratiques, l'observation en continu étant selon eux la modalité la plus habituelle pour prendre des informations sur les apprentissages des élèves. Cela dit, il nous semble possible de faire l'hypothèse d'une appréhension de l'évaluation encore fortement marquée par l'idée d'une pratique instrumentée et cotée. Par exemple, l'enseignante déjà citée plus haut considère faire *vraiment* de l'évaluation formative lorsqu'elle privilégie une forme instrumentée et ponctuelle d'évaluation plutôt qu'interactive. Par ailleurs, la prégnance du thème de la cote dans les caractérisations proposées par les enseignants nous semble significative : c'est à partir de cette norme d'une évaluation cotée (et implicitement instrumentée) que les enseignants pensent la question de l'évaluation, y compris ou en particulier pour s'en démarquer. L'évaluation formative se caractérise par contraste avec l'évaluation sommative, et ce contraste théorique relève de fait du discours plutôt que de la pratique.

À un autre niveau, il semblerait que les enseignants conçoivent la régulation comme une pratique qui suit directement la pratique diagnostique. En effet, les enseignants mentionnent spontanément la fonction de régulation de l'évaluation formative lorsque la fonction diagnostique est évoquée. Cette description vient corroborer les 129 épisodes d'évaluation formative constitués d'une pratique à fonction diagnostique suivie directement d'une pratique de régulation (71% des épisodes). Les observations et les entretiens s'accordent pour confirmer la centralité de la régulation interactive.

Concernant les autres formes de régulation, rappelons que nous avons observé 6 épisodes impliquant une forme ou une autre de régulation proactive et 11 de régulation rétroactive. Ces pratiques sont aussi moins mentionnées dans les entretiens. Nous relevons néanmoins une certaine cohérence entre les descriptions des enseignants et ce que nous avons effectivement observé, même si la remédiation a été plus souvent citée qu'observée sur le terrain, peut-être en lien avec un effet de désirabilité sociale, étant donné la place occupée par la thématique de la différenciation et de la remédiation dans les recommandations institutionnelles en FW-B⁶. Ceci pourrait aussi être lié aux spécificités des pratiques rétroactives qui supposent un décalage dans le temps avec le moment du diagnostic bien que des pratiques de régulation rétroactive, répondant à un diagnostic antérieur aux observations, aient été parfois relevées. Ajoutons enfin que la différence de mentions de la régulation

⁶ Voir par exemple l'avis n°3 du groupe central du *Pacte pour un enseignement d'excellence* : http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNCGHJ

proactive dans notre petit échantillon ne s'est pas retrouvée lors des quelques observations de cette pratique ($n = 6$).

6. Discussion

Il y a quelques années, Fagnant et al. (2014, p. 134) rappelaient le fait que les enseignants percevaient la fonction formative de l'évaluation ainsi que les deux visées diagnostique et de régulation :

Diverses enquêtes révèlent que l'importance de la fonction formative de l'évaluation est reconnue par les enseignants (et futurs enseignants) et que ceux-ci distinguent généralement un double processus permettant conjointement de diagnostiquer les difficultés d'apprentissage des élèves (ou tout au moins de repérer leurs forces et leurs faiblesses) et d'installer un processus régulateur de l'enseignement (Goffin, Renson & Fagnant, 2014 ; Issaieva & Crahay, 2010 ; Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger & Viry, 2006).

Notre étude confirme globalement ce constat et le prolonge aux pratiques effectives des enseignants. Nous avons en effet repéré de nombreux épisodes d'évaluation formative, neuf épisodes par séance en moyenne. Si des auteurs comme Sayac (2017) ou Luisoni et Monnard (2018) soutiennent que l'évaluation formative n'est pas le modèle de référence en termes d'évaluation, nos résultats montrent qu'elle a été largement pratiquée dans les classes observées. Des formes assez variées d'évaluation formative ont pu être observées, faisant ainsi écho aux réflexions de Mottier Lopez (2015) ou Allal et Laveault (2009), qui insistent sur la complémentarité des formes d'évaluation formative et de régulation. Celles-ci se pratiquent principalement de manière non instrumentée et continue, les interactions en direct étant la forme privilégiée de la régulation, allant dans le sens d'une « pédagogie de rêve » proposée par Perrenoud (1993). Les autres formes de régulation sont moins pratiquées et moins citées dans les entretiens, en particulier la régulation proactive (moins évoquée lors des entretiens que la remédiation), confirmant les résultats des études canadiennes de Deaudelin et al. (2007) et Morrissette (2010). Il semble donc que la perspective d'une différenciation *a priori* plutôt qu'*a posteriori* telle que défendue par Kahn (2010), et que l'on peut lier à l'idée de régulation proactive, relève encore du défi.

L'évaluation formative, centrée sur les apprentissages, s'est construite sur le plan théorique en complément d'une perspective de contrôle dont le paradigme évaluatif est celui d'une évaluation certificative, ponctuelle, instrumentée et surtout cotée. Dans les entretiens, les enseignants se positionnent spontanément par rapport à cette perspective. Ces résultats corroborent ceux des études de Boraita et Issaieva (2013), d'Issaieva, Pini et Crahay (2011), de Fagnant et Goffin (2017) ou d'Issaieva et Crahay (2010) dans lesquelles les enseignants considèrent l'évaluation formative au regard de l'évaluation sommative ou certificative. Dans le discours des enseignants, l'évaluation formative se démarque de l'évaluation sommative/certificative par son absence de note tout en étant complémentaire, l'évaluation formative précédant l'évaluation sommative/certificative. Plutôt qu'une distinction énoncée en termes de fonctions, c'est donc plutôt un élément de démarche qui est mis en exergue, une imprécision théorique également mise en avant par Younes et Gaime (2012) et Goffin et al. (2014). On voit donc l'importance de la problématique de la note dans les conceptions des enseignants, avec une tendance à identifier évaluation sommative et certificative.

Finalement, il semblerait que, dans l'enseignement primaire de la FW-B, la conception élargie de l'évaluation formative se soit fait une certaine place. Bien que notre étude ne permette pas

d'affirmer que l'évaluation formative soit « prédominante », elle montre néanmoins que celle-ci est une pratique régulière des enseignants qui prend place tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage. Celle-ci se pratique sous ses différentes formes, instrumentée ou non, tant au niveau du diagnostic que de la régulation, y compris la régulation interactive. Cependant, ces marques d'une conception élargie sont à nuancer. La régulation proactive reste peu pratiquée alors que la régulation rétroactive, la remédiation, est encore fort présente dans les discours. De plus, si l'on s'intéresse aux conceptions, l'évaluation formative est définie par les enseignants par une démarche, l'absence de note, en opposition à l'évaluation sommative plutôt qu'en opposition à une fonction certificative ou autre.

Peut-on pour autant affirmer que les prescriptions institutionnelles auraient percolé jusque dans les classes, que les enseignants s'en seraient (partiellement) saisis ? S'il y a une certaine cohérence entre les pratiques observées et les impulsions institutionnelles, il nous semble néanmoins délicat de faire une telle inférence à partir de nos seuls résultats, cette question n'étant d'ailleurs pas directement abordée dans les entretiens. D'autre part, il n'est pas évident que ce que nous identifions, en tant que chercheurs, comme relevant de l'évaluation formative soit considéré de cette manière par les enseignants. Par exemple, ceux-ci n'utilisent pas le terme *diagnostic* lorsque nous les questionnons sur leurs intentions autour de moments de classe que nous avons nommés des *épisodes d'évaluation formative avec une fonction diagnostique*. Si nous pouvons affirmer que les enseignants ont pris des informations à propos des apprentissages des élèves, l'étape d'interprétation, nécessaire au diagnostic, est difficilement identifiable. Dans le même ordre d'idées, nous avons dénombré une quantité importante d'épisodes de régulation interactive ($n = 135$), mais rien ne nous permet d'affirmer qu'ils soient (systématiquement) pensés comme tels. Le nombre réduit d'épisodes de régulation proactive et rétroactive peut également être influencé par la méthodologie. En effet, ces deux types de régulation sont distants dans le temps de leur diagnostic et ils ont peut-être pris place après les observations, pour les apprentissages concernés. Ceci nous amène à terminer cette discussion en revenant sur les limites de ce travail. Comme nous venons de le rappeler, nos observations reposent sur des choix d'instrumentation. Nos descriptions des pratiques en sont dépendantes et ne peuvent bien évidemment être identifiées avec la perception des acteurs eux-mêmes. C'est une des raisons qui nous a amenés à vouloir procéder à des entretiens semi-directifs en commençant par des questions autour des pratiques observées (des épisodes que nous identifions comme relevant de l'évaluation formative), de manière à mieux comprendre la perspective des acteurs. Cet ancrage dans les pratiques observées est susceptible d'avoir eu des conséquences au moment où les enseignants ont été interrogés sur leur conception de l'évaluation formative. Malgré ces difficultés méthodologiques et la relative faiblesse du nombre de participants, il nous semble néanmoins que cette étude contribue à une meilleure compréhension des pratiques effectives.

7. Conclusion

L'évaluation fait l'objet depuis plusieurs dizaines d'années de développements théoriques en sciences de l'éducation qui en ont sensiblement modifié le sens en renforçant la conceptualisation de sa contribution aux apprentissages. Ces développements, dans les écrits francophones, ont trouvé un relai dans diverses prescriptions institutionnelles de la FW-B. Notre étude exploratoire s'est attelée à documenter les pratiques et conceptions des enseignants du primaire qui exercent dans ce contexte. Si des études de plus grandes envergures restent nécessaires, il nous semble néanmoins que cette recherche met en évidence un certain écho entre ces développements théoriques et les pratiques des

enseignants. Le recours très fréquent à des diagnostics non instrumentés et à la régulation interactive en atteste. Les discours des enseignants restent néanmoins marqués par l'évaluation sommative qui sert de norme implicite, et par l'idée de remédiation plus souvent mise en avant que celle de régulation proactive, bien que la régulation interactive soit dominante. L'identification des fonctions de l'évaluation formative est, par ailleurs, nuancée par l'association de l'évaluation formative à une certaine démarche (une évaluation non cotée), témoin de la persistance d'une conception plus ancienne. Le vaste domaine de l'évaluation et, dans ce cadre-ci, de l'évaluation formative, nous amène à suggérer des recherches complémentaires à celle-ci. Ainsi, des études spécifiques à propos des types d'évaluation formative ou des types de régulation viendraient préciser nos conclusions. Les études du lien entre évaluation formative et différenciation ou de la place de l'évaluation formative par rapport à l'évaluation sommative/certificative viendraient documenter davantage les directives institutionnelles.

8. Bibliographie

- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : Actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978* (Exploration. Série Cours et contributions pour les sciences de l'éducation). P. Lang.
- Allal, L., & Laveault, D. (2009). Assessment for learning/Évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32, 99-106.
- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). « L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française ». In OCDE, *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). OCDE.
- Bélangier, D.-C., & Lussier, S. (2009). Petit tour d'horizon sur l'évaluation formative. *Service de développement pédagogique, Collège de Maisonneuve*. Consulté à l'adresse <https://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-evaluation-formative-et-sommative>
- Bloom, B. S. (1968). *Learning for Mastery. Instruction and Curriculum* (Vol. 1). Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Boissard, P. (2016). L'évaluation formative : Un outil de progression. *Synergies France*, 10, 123-132.
- Boraita, F., & Issaieva, E. (2013). *Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : une étude dans le canton de Genève*. Actes du 25^e colloque de l'ADMÉE-Europe. Fribourg, Suisse : Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en Éducation.
- Cardinet, J. (1977). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée* (2^e éd.). Neuchâtel, suisse : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Communauté française de Belgique (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F., & Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J., Hasni, A., & Lenoir, Y. (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de*

- régulation*. Rapport de recherche de l'Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Centre de Recherche sur l'Intervention Educative et Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, Sherbrooke.
- De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue Française De Linguistique Appliquée*, XV(1), 25-37.
- De Landsheere G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. PUF.
- Fagnant, A., & Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : Entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure Et évaluation En éducation*, 40(1), 1-32.
- Fagnant, A., Duroisin, N., & Van Nieuwenhoven, C. (2014). L'évaluation au service des apprentissages. De l'évaluation formative en salle de classe au pilotage du système par les résultats des évaluations externes : l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages scolaires ? *Education et Formation*, Vol. n/c, no.e-302, 133-137.
- Gérard, F. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xviii(1), 75-92.
- Goffin, C., Renson, J., & Fagnant, A. (2014). *Comment les futurs enseignants du secondaire conçoivent-ils l'évaluation formative et ses difficultés de mise en œuvre ?* Actes du colloque : Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation, Marrakech.
- Grangeat, M. (2014). *Connaître les principes de l'évaluation formative*. Université Joseph Fourier : Grenoble.
- Groupe Central (2017). Avis n°3 du Pacte pour un enseignement d'excellence, 7 mars 2017.
- Issaieva, É., & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : Validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61.
- Issaieva, E., Pini, G., & Crahay, M. (2011). Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-26.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Education*. Guérin.
- Lepareur, C. & Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus in situ. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 131-162.
- Luisoni, M., & Monnard, I. (2018). Pratiquer l'évaluation sommative au sortir de la formation initiale : quelles tensions, quelles prescriptions ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(1), 67-86.
- Moldoveanu, M., Grenier, N., & Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique ; représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education (Online)*, 51(2), 745-769.
- Morrisette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis 1981* (Mémoire). Université du Québec.
- Morrisette, J. (2009). Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec (QC).
- Morrisette, J. (2010). Une perspective interactionniste. *Sociologies*, 1-24.
- Morrisette, J., & Compaoré, G. (2012). Le savoir-faire enseignant sur l'évaluation formative informelle : Teaching know-how in informal training assessments. *Formation et profession*, 20(3), 26-34.

- Morrisette, J., & Compaoré, G. (2014). Stratégies d'évaluation formative interactives selon différentes formes scolaires : les classes régulières, de maternelle et d'éducation physique. *Recherches en éducation*, 18, 173-184.
- Morrisette, J., & Harvey, L. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure Et évaluation En éducation*, 33(3), 1-27.
- Morrisette, J., & Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748.
- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours De L'éducation*, 39(1), 119-135.
- Mottier Lopez, L. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre ». *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 89-120.
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves : Entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives Recherches En éducation*, 23, 1-20.
- Mottier Lopez, L. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (3), 5-34.
- Mougenot, L., & Dugas, &. (2014). Formation et pratique des enseignants. Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spirale - Revue De Recherches En éducation*, 53(1), 67-83.
- Nadeau, M. (1978). L'évaluation de l'apprentissage en milieu scolaire : un modèle d'évaluation continue. *Revue des sciences de l'éducation*, 4(2) ,205-221.
- Nizet, I. (1999). L'explicitation de modèles mentaux dans un contexte d'évaluation formative d'habiletés de résolution de problèmes. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Sainte-Foy.
- Perrenoud, Ph. (1988). La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue. In INRAP, *Évaluer l'évaluation*, 202-210, INRAP.
- Perrenoud, Ph. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, 4, 49-81.
- Perrenoud, Ph. (1991). Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée. *Journal de l'enseignement primaire*, novembre, 34, 14-17
- Perrenoud, Ph. (1991). *Observation formative et pédagogie différenciée*. Bulletin d'information de l'Association des inspecteurs et directeurs des écoles primaires de Suisse romande et du Tessin (AIDEP), n° sur l'évaluation des élèves.
- Perrenoud, Ph. (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud (Dir.) *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 31-50). Delachaux et Niestlé.
- Perrenoud, Ph. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative, des postures définitivement contradictoires ? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28
- Rayou, P. (2018). Pédagogie explicite. *Recherche & formation*, 1(1), 97-107.
- Sayac, N. (2017). Étude des pratiques évaluatives en mathématiques de 25 professeurs des écoles français : une approche didactique à partir de l'analyse des tâches données en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(2), 1-31.
- Scallon, G. (1999). *L'évaluation formative*. Éditions du nouveau pédagogique.

- Scriven, M. (1967) The Methodology of Evaluation. In R. Stake (Dir.) *Perspectives of curriculum evaluation*. Rand McNally.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Nidegger, C., & Viry, G. (2006). *Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. Rapport du Service de la recherche en éducation. Université de Genève.
- William, D., (2010). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficaces. In *Comment apprend-on ? : La recherche au service de la pratique* (La recherche et l'innovation dans l'enseignement, pp. 143-169). Éditions OCDE.
- Younes, N., & Gaime, E. (2012). L'évaluation formative en contexte : Points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves. *Diversité, VEI*, (169), 161-166.

Annexe 1 – Grille d’indicateurs de pratique d’évaluation formative sur base des stratégies de Wiliam (2010)

Catégories	Mots clés	Description
Clarifier, communiquer et comprendre les intentions d’apprentissage et les critères de la réussite.	Buts	Expliciter les buts et les sous-butts intermédiaires de l’activité.
	Critères	Expliciter les critères de réussite et les compétences évaluées.
Concevoir des activités qui produisent des données sur les acquisitions et évaluation de l’état actuel des élèves.	Avancée tâche	Prendre les indices sur l’état d’avancée des élèves dans la tâche.
	Compréhension	Prendre des indices sur la compréhension de ce qui est demandé.
	Connaissances	Prendre les indices sur les connaissances préalables.
	Autoévaluation	Décrire les critères de réussite et s’y référer pour aider les élèves à se situer.
Donner un feedback qui aide les apprenants à progresser.	Feedback progression	Expliciter la progression des élèves dans les tâches et leurs connaissances, pointer ce qu’il reste à faire et comment le faire.
Responsabilisation des élèves : Inciter les élèves à s’approprier leur apprentissage.	Responsabilisation	Intégrer les idées des élèves, suivre leurs initiatives et autoriser une certaine autonomie dans leur accès aux ressources.
Incitation aux échanges entre pairs et inciter les élèves à devenir des personnes ressources l’un pour l’autre.	Echanges groupe	Inciter les échanges et l’argumentation à l’intérieur des groupes, mise en avant des pairs comme ressource.
	Echanges classe entière	Prendre en compte les propositions des élèves au sein de la classe et leur proposer d’interagir entre eux sur ces propositions.