

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
SOPHIE MAUNIER

L'ÉVALUATION FORMATIVE EN CLASSE, DANS LES INTERACTIONS
ENTRE ENSEIGNANT ET ÉTUDIANTS, SELON UNE PERSPECTIVE
ETHNOMÉTHODOLOGIQUE

AOÛT 2015

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

Table des matières	ii
Remerciements	v
Liste des figures	vi
Liste des tableaux.....	vii
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes	viii
Résumé.....	ix
Introduction	1
CHAPITRE I.....	5
Problématique.....	5
1.1. Contexte général : l'évaluation pour l'apprentissage.....	6
1.1.1. Les cégeps et le Renouveau collégial.....	7
1.1.2. Un changement de paradigme.....	13
1.2. L'évaluation formative dans les pratiques effectives des enseignants au niveau collégial	18
1.2.1. Les croyances des enseignants.....	18
1.2.2. Recherche sur les pratiques évaluatives	19
1.2.3. Les croyances et stratégies des étudiants.....	20
1.3. Importance de la recherche.....	22
1.4. Question de recherche.....	24
CHAPITRE II.....	25
Cadre de référence	25
2.1. Évaluation formative	26
2.1.1. Origine théorique de la notion d'évaluation formative	26
2.1.2. Régulation des apprentissages	28
2.2. Interactions.....	34
2.2.1. Intersubjectivité	34
2.2.2. Membres et langage naturel	36
2.2.3. Ethnométhodes	37
2.2.4. Négociation d'un sens commun.....	37
2.3. La régulation interactive dans une perspective ethnométhodologique	38
2.4. Les objectifs de la recherche	39

CHAPITRE III.....	41
Méthodologie	41
3.1.1. Approche épistémologique de l'ethnométhodologie.....	42
3.1.2. Les grandes lignes de cette approche sociologique.....	46
3.1.3. Posture de la chercheuse	48
3.2. Étapes de la recherche.....	50
3.2.1. Échantillonnage	50
3.2.2. Collecte des données	53
3.2.3. Analyse des données	55
3.2.4. Critères de rigueur de la recherche.....	58
CHAPITRE IV.....	62
Résultats	62
4.1. Rappel du cadre de référence	63
4.1.1. Apport théorique du cadre de référence	64
4.1.2. Notification des données recueillies dans la perspective ethnométhodologique retenu	65
4.2. Identifier les ethnométhodes de l'enseignant et des étudiants en jeu dans la régulation interactive	67
4.2.1. Les ethnométhodes des enseignants en jeu dans la régulation interactive	68
4.2.2. Les ethnométhodes des étudiants en jeu dans la régulation interactive	76
4.3. Comprendre comment les activités d'enseignement-apprentissage et les stratégies d'autorégulation sont adaptées à la régulation interactive	81
4.3.1. Adaptation des activités d'enseignement-apprentissage	81
4.3.2. Adaptations des stratégies d'autorégulation	88
4.4. Comprendre comment est négocié un sens commun dans la régulation interactive....	95
4.4.1. Sur le plan social.....	95
4.4.2. Sur le plan cognitif.....	96
CHAPITRE V.....	100
Interprétation	100
5.1. La régulation interactive permet la compréhension apparente immédiate.....	102
5.1.1. Les enseignants, experts et chefs d'orchestre de la régulation interactive	102
5.1.2. La régulation interactive entre pairs permet de vérifier la compréhension apparente immédiate.....	103

5.2. La régulation interactive est un moment de négociation entre enseignant et étudiants sur l'effort à consentir dans les tâches scolaires	104
5.2.1. Une négociation implicite sur l'effort à consentir dans l'apprentissage	105
5.2.2. Un consensus implicite se construit sur « ce qui compte » et « ce qui ne compte pas ».....	106
5.2.3. Les étudiants tempèrent leur implication en fonction des attentes apparentes liées aux modalités d'évaluation.	108
5.2.4. La régulation interactive sert aux étudiants à récolter des indices sur les attentes de l'enseignant plus que sur l'apprentissage souhaité	108
5.3. La régulation interactive entre le prescrit et le pratiqué.....	113
5.3.1. Une régulation interactive collective plus que différenciée	113
5.3.2. Une adaptation des activités d'enseignement différée plus qu'immédiate.....	114
5.3.3. La dimension sociale de la régulation interactive.....	114
Conclusion	118
Résultats en bref.....	120
Apports scientifiques et sociaux	121
Limites méthodologiques	122
Perspectives de recherche.....	123
Références	125
Appendice A	135
Appendice B	139
Appendice C	143
Appendice D.....	147
Appendice E	151
Appendice F.....	153
Appendice G	158

Remerciements

« La reconnaissance silencieuse ne sert à personne »
(Gladys Bronwyn Stern)

Toute recherche, même si elle émane d'un auteur en particulier, est le fruit d'un travail collectif, sans lequel la recherche ne peut aboutir, au moins temporairement.

Certes, ce travail est le mien, mais il n'aurait guère existé sans la contribution de mes directeurs de recherche. Je ne peux que louer le soutien indéfectible et admirable de Liliane Portelance, qui m'a donné du temps et de précieux conseils, sans lesquels je n'aurais pas fait une once d'activités nécessaires pour grandir en recherche. Ce soutien a été assurément prolongé et renforcé par le regard acéré de Stéphane Martineau m'a permis de pousser ma réflexion personnelle, qui aurait, sinon, tourné en vain sur elle-même.

Cette recherche n'aurait pu voir le jour sans la participation des enseignants et des étudiants, qui ont accepté avec générosité et une grande disponibilité ma présence et mes questions.

Une recherche est un travail collectif, donc. Que serait la mienne sans les apports des différents professeurs de l'Université de Québec de Trois-Rivières, qui, à leur manière, ont posé leur brique à la construction intellectuelle de ce mémoire.

Enfin, ce travail a pu aboutir grâce à la compréhension et à la profonde confiance de ma compagne, Pauline. Ton soutien a été et est encore inestimable.

Liste des figures

Figure

1. PARADIGME D'ENSEIGNEMENT ET PARADIGME D'APPRENTISSAGE D'APRES ASTOLFI (2002)	15
2. REGULATION INTERACTIVE ET ADAPTATION DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ET DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE.....	32
3 . REGULATION INTERACTIVE, ETHNOMETHODES ET NEGOCIATION D'UN SENS COMMUN.....	39
4. METHODE DOCUMENTAIRE D'INTERPRETATION D'APRES LEJEUNE (2007).....	47
5. SYNTHESE DU CADRE CONCEPTUEL.....	64
6 . CONFIGURATION DES LOCAUX	70
7. SYNTHESE DES ETHNOMETHODES DES ENSEIGNANTS.....	76
8. SYNTHESE DES ETHNOMETHODES DES ETUDIANTS	80
9. SYNTHESE DES ADAPTATIONS DES ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.....	87
10. SYNTHESE DES ADAPTATIONS DES STRATEGIES D'AUTOREGULATION EFFECTUEES PAR LES ETUDIANTS.....	94
11. SYNTHESE DES RESULTATS.....	99
12. LES TENSIONS LORS DE LA REGULATION INTERACTIVE	106
13. LES APPROCHES D'APPRENTISSAGE ET LES EFFORTS CONSENTIS	112

Liste des tableaux

Tableau

1	TABLEAU RECAPITULATIF DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES ET DES OBJECTIFS DE RECHERCHE	55
2	REPERAGE DES THEMES	56
3	ILLUSTRATION D'UNE CATEGORIE CONCEPTUALISANTE.....	58
4	RESUME DES RESULTATS PRINCIPAUX DES STRATEGIES D'AUTOREGULATION DES ETUDIANTS AU REGARD DES DIMENSIONS PERSONNELLE, COMPORTEMENTALE ET ENVIRONNEMENTALE	93

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

APC	Approche par compétences
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
ESP	Epreuve synthèse de programme
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PERFORMA	Perfectionnement en formation des maîtres au collégial
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
REEC	Règlement sur le régime des études collégiales

Résumé

(mots-clés : évaluation formative, régulation interactive, interactions, négociation du sens, ethnométhodologie)

La réforme collégiale de 1993 introduit des changements majeurs dans les curricula. Sont notamment modifiées les modalités des pratiques pédagogiques, avec l'introduction d'une approche par compétences (APC) et la prescription du recours à l'évaluation formative comme pratique d'évaluation. De récents travaux montrent un accroissement de cette évaluation non notée (Bélanger et Tremblay, 2012; Leroux, 2010). Toutefois, les enseignants, qui ne sont pas nécessairement formés aux pratiques évaluatives, privilégient l'évaluation formative instrumentée, préparatoire à une évaluation notée (Bélanger et Tremblay, 2012). Ainsi perçue, l'évaluation formative serait peu susceptible de susciter l'engagement cognitif des étudiants (Allal, 1993; Perrenoud, 1998), contrairement à une évaluation formative immédiate, qui se produit dans les interactions entre enseignant et étudiants.

Notre recherche a pour objectif de comprendre comment l'évaluation formative se réalise en classe, dans les interactions entre enseignant et étudiants. Deux aspects sont appréhendés : comprendre l'évaluation formative telle qu'elle est réalisée en classe; comprendre le sens donné à l'évaluation formative dans les interactions entre enseignant et étudiants.

La recherche prend appui sur un cadre de référence inspiré, d'une part, de la régulation interactive située (Allal, 2007; Mottier Lopez, 2012), et, d'autre part, d'une perspective ethnométhodologique (Garfinkel, 2007). Enseignant et étudiants

partagent un langage naturel qui leur permet d'agir dans les interactions, qui aboutissent à la construction d'un sens commun négocié.

Les données recueillies par le biais d'entrevues et d'observations, auprès de six enseignants et de leurs étudiants, puis analysées à l'aide de catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2012), ont permis de comprendre la réalisation de l'évaluation formative immédiate. Les principaux résultats sont énoncés ci-dessous.

Les principaux résultats concernent la réalisation de la régulation interactive de l'apprentissage, en classe, et portent sur les adaptations des activités d'enseignement-apprentissage et des stratégies d'autorégulation qui en découlent.

La régulation interactive est perçue comme allant-de-soi, par les enseignants qui pratiquent l'évaluation formative, pour favoriser la compréhension et l'apprentissage de leurs étudiants.

Les étudiants adoptent un comportement conforme à ce qu'ils considèrent comme les attentes de l'enseignant, notamment en matière évaluative. Ils estiment ainsi nécessaire de s'adapter à chaque enseignant pour réussir. Ce faisant, la réussite est privilégiée au détriment de l'apprentissage, qui passe au second plan.

La régulation interactive constitue un moment de négociation implicite entre enseignant et étudiants, qui ne partagent pas la même visée. Au final, la régulation interactive de l'apprentissage a une double dimension, cognitive et sociale. Sur le plan cognitif, elle permet une compréhension apparente immédiate. Sur le plan social, elle aboutit à un équilibre implicite, fragile et précaire, recommencé pour chaque enseignant, sur les efforts à consentir en classe. La régulation interactive contribue à l'affiliation de l'enseignant à son métier dans un cégep particulier, et à

l'affiliation des étudiants au leur, du fait de l'intériorisation des pratiques sociales localisées auxquelles elle donne lieu.

Introduction

Cette recherche porte sur l'évaluation formative en classe, au niveau collégial. Elle vise à comprendre comment est réalisée l'évaluation formative, dans les interactions entre enseignant et étudiants.

Le chapitre I présente ce qui nous a conduit à mener cette recherche. Ce chapitre est constitué par la problématique sous-tendant notre étude et il montre la pertinence sociale et scientifique de cette dernière.

Le chapitre II précise le cadre de référence de la présente recherche en définissant les concepts-clés de celle-ci. Ainsi, est spécifié le sens théorique de la notion d'évaluation formative, ce qui nous a mené à privilégier la notion de régulation interactive. De même la notion d'interactions est envisagée selon la perspective ethnométhodologique qui est la nôtre. C'est la raison pour laquelle sont définies les notions de membres, langage naturel, négociation de sens et ethnométhodes. L'objectif général de la recherche est de comprendre comment est réalisée l'évaluation formative dans les interactions entre enseignant et étudiants. Les objectifs spécifiques sont d'identifier les ethnométhodes des enseignants et des étudiants en jeu dans la régulation interactive; de comprendre comment les activités d'enseignement-apprentissage et les stratégies d'auto-régulation sont adaptées à la régulation interactive; de comprendre comment est négocié un sens commun dans la régulation interactive.

Le chapitre III décrit la méthodologie retenue pour réaliser la recherche. Nous présentons en premier lieu la perspective ethnométhodologique. Puis, nous décrivons les étapes qui ont été accomplies pour conduire la recherche, qui sont l'échantillonnage, la collecte des données et l'analyse des données. Le chapitre se clôt sur les critères de rigueur de scientificité qui ont guidé notre démarche.

Au chapitre IV sont présentés les résultats de la recherche. Ce chapitre est composé de trois parties, qui respectent les trois objectifs spécifiques déterminés au chapitre II. Ainsi, sont décrits les ethnométhodes des enseignants, puis ceux des étudiants. Ensuite, les résultats portent sur les adaptations réalisées par les enseignants en ce qui concerne les activités d'enseignement-apprentissage. Ces résultats sont suivis par ceux qui concernent les adaptations réalisées par les étudiants de leurs stratégies d'autorégulation. Enfin, les résultats portent sur la négociation d'un sens commun lors de la régulation interactive.

Le chapitre V contient l'interprétation que nous faisons des résultats. Ce chapitre est divisé en trois sections. La première section montre que la régulation interactive permet une compréhension apparente immédiate. Dans la seconde section, est expliquée comment une négociation implicite est réalisée lors de la régulation interactive, en particulier sur les efforts à consentir lors des tâches scolaires. Enfin, dans la troisième section, est énoncée comment la régulation interactive est pratiquée, en fonction des prescriptions.

La conclusion du mémoire, après un bref rappel des résultats principaux obtenus lors de la recherche, énonce les apports scientifiques et sociaux, les limites

méthodologiques de la recherche et se termine par les perspectives éventuelles de recherches.

CHAPITRE I

Problématique

L'objet de recherche porte sur l'évaluation formative au niveau collégial. Pour appréhender cet objet de recherche, il convient de rappeler les principaux éléments du contexte dans lequel l'évaluation formative s'est développée au niveau collégial. Dans ce premier chapitre, nous présenterons le contexte général de l'évolution des cégeps au regard de l'évaluation formative, évolution qui s'appuie sur un changement théorique des paradigmes. Ensuite, nous décrirons la pratique de l'évaluation formative au sein des cégeps. Nous terminerons le chapitre par la formulation de la question de recherche.

1.1. Contexte général : l'évaluation pour l'apprentissage

Le Québec, comme la plupart des pays développés (IRNP, 2005) est traversé par des questionnements sur son système éducatif depuis les années 60 (Rocher, 2004). La première réforme majeure est consécutive au rapport Parent (Commission royale, 1964), qui prône la démocratisation de l'accès aux études. C'est à cette fin que les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) sont créés en 1967 (Commission royale, 1964). La deuxième réforme majeure concerne la mise en place de l'approche par compétences (APC) dans les cégeps. L'un des objectifs est d'améliorer la qualité de l'éducation, en posant des standards internationaux à suivre et qui servent de critères d'évaluation en vue de comparaisons internationales de la

réussite des étudiants au regard des systèmes éducatifs (IRNP, 2005). Parallèlement à ces réformes, les perspectives théoriques de l'apprentissage évoluent et changent l'appréhension de l'évaluation (Vienneau, 2011). Les cégeps sont concernés par ces évolutions, comme nous allons le décrire ci-après. Pour présenter plus précisément le contexte général dans lequel se situe l'objet de notre recherche, dans un premier temps, nous allons décrire les changements opérés dans les cégeps en fonction des réformes. Dans un deuxième temps, nous montrerons l'évolution des perspectives théoriques de l'apprentissage en lien avec notre objet de recherche, à savoir l'évaluation formative.

1.1.1. Les cégeps et le Renouveau collégial

Créés en 1967, les cégeps ont alors pour objectif d'assurer une accessibilité accrue aux études supérieures au plus grand nombre (Commission royale, 1964). Étant donné les critiques quant à la qualité de l'enseignement dispensé dans les cégeps (Conseil des collèges, 1992), une commission parlementaire entame une réflexion sur leur avenir (Pelletier, 1993). À la suite de la commission, l'existence et l'implantation des cégeps dans le système éducatif sont confirmées, mais le système collégial fait l'objet d'une réforme en 1993, dont les racines se trouvent dans le rapport Nadeau (CSE, 1988). L'esprit de la réforme voulue par le Ministère de l'éducation (MESS, 1993) pose comme objectif du système collégial la réussite du plus grand nombre, tout en respectant les standards internationaux; son application apparaît dans les projets de loi 82 et 83, adoptés en juin 1993 et dans le nouveau

Règlement sur le régime collégial (RREC), mis en place en 1994 (Robitaille, 2000).

Le Renouveau est axé sur quatre cibles :

la réussite des études; des programmes d'études cohérents, exigeants et adaptés aux besoins; des responsabilités académiques accrues pour les établissements et, corrélativement, un dispositif d'évaluation plus rigoureux; des partenariats renouvelés et resserrés. (MESS, 1993p. 13).

Pour atteindre ces cibles, des changements sont introduits. Nous décrivons les principaux changements dans les paragraphes suivants.

1.1.1.1. Une plus grande autonomie pour les cégeps

Le Renouveau a permis la mise en place d'une décentralisation de la gestion pédagogique des cégeps. Les cégeps ont vu ainsi leur autonomie et prérogatives s'accroître, en matière d'élaboration des programmes et d'évaluation des apprentissages (CÉEC, 2008; MESS, 1993). Toutefois, cette plus grande autonomie s'accompagne de dispositifs d'évaluation des programmes d'études et de leur déroulement. Ces dispositifs sont de deux ordres : interne et externe. Les dispositifs d'évaluation interne relèvent des cégeps eux-mêmes, qui doivent mettre en place des outils pour évaluer le respect des changements demandés et la qualité des programmes d'études mis en place. Les cégeps produisent ainsi une politique d'évaluation des programmes d'études, ainsi qu'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA). Les dispositifs d'évaluation externes relèvent de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CÉEC), créée avec la réforme de 1993. Sa mission est de veiller à la qualité de l'enseignement dispensé dans les cégeps, qui doivent produire, depuis 2002, un plan stratégique de

réussite. La logique sous-jacente est celle de la gestion par les résultats qui se développent dans l'administration québécoise depuis 1990 (Lessard et Portelance, 2001).

1.1.1.2. L'approche-programme

L'approche-programme est un élément central du Renouveau (MESS, 1993).

La définition qu'en donne le Ministère de l'Éducation est la suivante :

Approche axée sur la cohérence du programme de formation ou le décloisonnement des disciplines en vue de l'intégration des apprentissages. **Notes.** L'approche-programme s'oppose à une série de cours sans relations explicites les uns avec les autres, puisque tous les cours d'un programme de formation sont interreliés en fonction de principes d'harmonisation et de cohérence. L'approche-programme suppose la concertation des différents acteurs scolaires. (MEQ, 2004)

L'approche-programme suppose donc une concertation des acteurs pour assurer l'élaboration et la mise en œuvre du programme d'études, et ce, en s'assurant de sa cohérence.

1.1.1.3. L'approche par compétences (APC)

Avec le Renouveau, les programmes changent de logique d'élaboration. Jusqu'à la réforme, les programmes d'études étaient construits en fonction des contenus disciplinaires. La réforme du collégial opère un changement de logique en introduisant l'approche par compétences (MESS, 1993). L'APC se caractérise, selon le Ministère de l'Éducation, par les points suivants :

- des objectifs formulés en fonction de compétences (habiletés, connaissances, attitudes et comportements) que l'on doit atteindre et des standards liés à ces objectifs au collégial;
- des buts généraux formulés selon les macrocompétences attendues chez l'élève;
- des activités d'apprentissage qui servent à assurer l'atteinte des objectifs et des standards prédéfinis;
- une confirmation de la maîtrise de la compétence par l'élève. La compétence est jugée maîtrisée par l'élève quand l'objectif et les standards sont atteints; elle renvoie à une activité mesurable et observable recherchée par l'université ou le marché du travail (résultat d'un processus d'intégration) (MEQ, 2000, p.2).

L'APC concerne tous les programmes d'études (préuniversitaires, techniques et professionnels) et doit s'accompagner, pour les institutions officielles, d'un changement des pratiques pédagogiques et évaluatives.

1.1.1.4. De nécessaires changements des pratiques pédagogiques et évaluatives

Selon la CÉEC, la mise en œuvre de l'APC pour élaborer les programmes impose un changement des méthodes pédagogiques et des stratégies et instruments d'évaluation des apprentissages, en fonction des standards de performance établis (CÉEC, 1995). Le Conseil supérieur de l'Éducation va dans le même sens :

les collèges ont besoin non seulement de spécialistes de discipline, mais aussi de réels pédagogues, c'est-à-dire de personnes capables d'aider les élèves à cheminer à travers leurs différents apprentissages, de personnes capables de soutenir les élèves dans leurs stratégies d'apprentissage, ce qui suppose, entre autres, des connaissances relatives aux besoins des jeunes de cet âge, aux processus et stratégies d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques favorisant le soutien à la motivation, la communication de l'enseignant avec ses élèves et des élèves entre eux, des savoirs relatifs aux méthodes pédagogiques qui permettent de faire des liens entre les apprentissages, de poser des défis stimulants et de structurer une démarche d'évaluation réellement formative (CSE, 1995, p. 91).

Avec l'APC, l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage (CÉEC, 2012). Parmi les modalités d'évaluation, l'évaluation formative est prônée pour « suivre les progrès de l'élève et apporter des ajustements au besoin » (CÉEC, 1996, p. 7). Les cégeps sont tenus d'assurer que les étudiants puissent évaluer la progression de leur apprentissage (CÉEC, 2012). L'évaluation formative fait partie des stratégies recommandées et valorisées par la CÉEC pour favoriser la réussite des étudiants (CÉEC, 2004).

1.1.1.5. Une réforme dans une organisation structurelle des cégeps non modifiée

La mise en œuvre de l'APC n'a pas bouleversé la structure disciplinaire des cégeps, ce qui rend difficile la souplesse requise pour évaluer des compétences, qui sont atteintes par plusieurs cours de disciplines différentes (CÉEC, 1995; MESS, 1993). La CÉEC constate également que les acteurs doivent d'abord s'approprier l'approche programme (CÉEC, 2008), qui est au cœur des changements des programmes d'études dans le Renouveau. De plus, les compétences telles qu'elles sont énoncées se rapprochent des objectifs (CÉEC, 1996). La notation en pourcentages, utilisée également pour le calcul de la cote R, outil sélectif pour intégrer les programmes universitaires contingentés, demeure la norme officielle. Cette notation est peu compatible avec une évaluation des compétences (D'Amour, 1995; Howe, 2006).

Le Renouveau collégial a introduit des changements majeurs dans l'élaboration des programmes et dans les attentes en termes de stratégies d'évaluation

des apprentissages, même si l'organisation structurelle des cégeps demeure inchangée. Ces changements majeurs se sont appuyés sur un changement de paradigme, comme nous le verrons au point 1.1.2.

1.1.1.6. Réception de la réforme

La réforme du collégial a connu des difficultés d'implantation, difficultés causées notamment par le contenu mal défini de la réforme.

La réforme a été rapidement mise en place et selon le Conseil supérieur de l'éducation, de façon trop précipitée (CSE, 1997). Le point qui posait problème, selon le Conseil supérieur de l'éducation, est le flou conceptuel de la réforme, autrement dit, un ancrage théorique insuffisant des principes de la réforme (CSE, 2000). Ce manquement affaiblit la possibilité pour les acteurs de s'approprier les éléments de la réforme (CSE, 2000). Cette difficulté provient aussi du fait qu'ils doivent interpréter ces éléments pour les mettre en pratique (Dulude et Dembélé, 2012). Le cadre imposé par la réforme (approche-programme, approche par compétences) semble ainsi difficile à supporter pour les enseignants, qui voient leur tâche se complexifier et s'alourdir et qui considèrent que les prescriptions ministérielles manquent de clarté (Dulude et Dembélé, 2012). Or, la difficulté provient aussi de la profondeur du changement paradigmatique demandé.

1.1.2. Un changement de paradigme

Un nouveau paradigme de l'apprentissage est valorisé par les institutions (CSE, 2000).

On dispose aujourd'hui de nouvelles connaissances, de modèles de référence, de théories plus étayées sur l'apprentissage et les conceptions qu'on se fait de l'enseignement évoluent en conséquence. Ces développements appellent une jonction plus efficace entre l'enseignement et l'apprentissage. Ils favorisent, en somme, l'émergence d'un nouveau paradigme où l'accent est mis sur l'apprentissage des élèves (CSE, 2000, p.7).

Le Renouveau collégial introduit un changement dans l'appréhension de l'apprentissage. En quoi consiste ce changement ?

1.1.2.1. Une rupture paradigmatique

La réforme du niveau collégial attesterait, comme les autres réformes du système scolaire québécois (Tardif, 1998), d'une « rupture paradigmatique », caractérisée par le passage d'un paradigme d'enseignement, centré sur l'enseignant et le savoir qu'il transmet, à un paradigme d'apprentissage, centré sur l'apprenant et son processus d'apprentissage. Ce passage d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage entraîne des transformations des modalités d'évaluation (Laveault, 1994). Quelles sont les caractéristiques de chacun de ces paradigmes ?

Paradigme de l'enseignement. Ce paradigme est caractérisé par ce que Tardif nomme « l'encylopédisme » (1997, p.14). Les enseignants, experts de leur discipline, sont les détenteurs du savoir disciplinaire, qu'ils s'efforcent de transmettre, sans tenir compte de la relation pédagogique; l'important est le contenu à dispenser. Les étudiants sont perçus comme des récepteurs passifs du contenu, qu'ils restituent lors des examens. L'apprentissage est considéré comme un cumul de connaissances. Les interactions entre enseignant et étudiants sont réduites à portion congrue (St-Germain, 2007). Au centre de ce paradigme se trouve l'instruction (Barr et Tagg, 1995). Comme le souligne Tardif (1997), ce paradigme comporte des limites, notamment sur le plan cognitif, du fait de « l'inertie des connaissances et le peu de transférabilité des connaissances » et sur le plan affectif, par « le faible niveau de motivation scolaire et une baisse de l'estime de soi » (Tardif, 1997, p.14). Ce sont notamment ces limites qui ont conduit à un changement paradigmatique.

Paradigme de l'apprentissage. Ce paradigme repose sur la centralité de l'élève dans le processus d'apprentissage. Il s'agit moins pour l'enseignant d'instruire que de favoriser l'apprentissage de tous les étudiants, avec des moyens adéquats et adaptés à leurs besoins (Barr et Tagg, 1995). L'élève a un rôle actif dans le processus d'apprentissage, qui résulte d'une construction progressive des connaissances (Tardif, 1993). L'accent est mis sur la relation pédagogique, qui repose sur les interactions entre enseignant et étudiants, et dont la qualité doit favoriser le processus d'apprentissage (Astolfi, 2002; St-Germain, 2007). Les connaissances sont perçues comme des ressources à mobiliser pour effectuer une tâche ou résoudre des problèmes dans des contextes différents (St-Germain, 2007).

Pour Tardif (1997), l'enseignant met en place les conditions d'une « utilisation judicieuse des apprentissages ». Le paradigme d'apprentissage en étant centré sur l'élève et la relation pédagogique est une réponse aux limites afférentes au paradigme de l'enseignement (1997). Pour Astolfi (2002), le changement paradigmatique entraîne un changement dans le vocabulaire utilisé, qui traduit une logique différente sous-jacente aux items, comme l'illustre la figure suivante :

<i>Transmission</i>	→	<i>Construction</i>
<i>Instruction</i>	→	<i>Formation</i>
<i>Maître</i>	→	<i>Médiateur</i>
<i>Élève</i>	→	<i>Apprenant</i>
<i>Programme</i>	→	<i>Curriculum</i>
<i>Leçon (Cours)</i>	→	<i>Dispositif</i>
<i>Notion</i>	→	<i>Concept</i>
<i>Mémoire</i>	→	<i>Cognition</i>
<i>Connaissance</i>	→	<i>Compétence</i>
<i>Contrôle</i>	→	<i>Évaluation</i>

Figure 1. Paradigme d'enseignement et paradigme d'apprentissage d'après Astolfi (2002)

Le « passage paradigmatique » (Tardif, 1997) entraîne une modification de la conception de l'évaluation et de ses modalités.

1.1.2.2. Changement de paradigmes et évaluation

Le changement de paradigme se manifeste par une modification des pratiques et des croyances sur l'évaluation. Ainsi, il y a un passage d'une évaluation sélective de type contrôle *a posteriori* à une évaluation intégrée aux apprentissages, qui

correspond à l'évaluation formative. Il s'agit alors de mettre en place des modalités d'évaluation « pour l'apprentissage » et non seulement « de l'apprentissage » (Howe et Ménard, 1993). Les enseignants interviennent pour réguler l'apprentissage et corriger au besoin leur enseignement. L'évaluation fait partie intégrante du processus de l'enseignement et de l'apprentissage (Howe et Ménard, 1993). Hadji (cité par Howe et Ménard, 1993, p.38) utilise l'expression « apprentissage assisté par l'évaluation » pour décrire ce changement de paradigme. Ce changement entraîne une attitude différente des enseignants : pour réaliser l'évaluation formative, la bienveillance envers les étudiants est de mise, selon les auteurs, qui font nommément référence à l'expression anglaise *assessment* (Howe et Ménard, 1993). De plus, les pratiques évaluatives déterminent la perception des élèves quant à leur apprentissage (Crooks, 1998; Tardif, 1997). L'apprentissage en profondeur, qui repose sur la mise en liens des concepts et des différents contenus, la recherche d'exemples et de mises en contexte, est favorisé par l'évaluation formative (Romano, 1991; Rushton, 2005); l'apprentissage en surface, caractérisé par la mémorisation de contenus segmentés, est suscité par des évaluations de type test (Romano, 1991; Tardif, 1997). Perrenoud (1998) précise que c'est l'évaluation formative immédiate, donc pendant la situation d'enseignement-apprentissage, qui permet d'identifier les « obstacles cognitifs » que les étudiants peuvent rencontrer. L'évaluation formative instrumentée et *a posteriori* arrive trop tard, dans la mesure où elle survient après une phase d'enseignement et concerne un « niveau d'acquisition ». L'évaluation formative est intégrée dans la pédagogie et se situe « au cœur du modèle de la pédagogie de la réussite » (Howe et Ménard, 1993, p. 38). C'est cette logique que nous retrouvons dans les textes officiels, comme nous avons pu le voir *supra*.

Le Renouveau collégial reprend le changement de paradigme qui s'est produit et valorise une centration sur l'apprentissage, appuyé par une évaluation formative intégrée dans la pédagogie.

1.1.2.3. Une rupture paradigmatique importante

Les changements prescrits par la réforme sont vécus comme des sources d'inquiétude par les enseignants (Pratte, 2003). D'autant que les changements demandés entraînent un renversement radical des pratiques enseignantes (St-Germain, 2007). En effet, les enseignants au niveau collégial partagent alors le paradigme d'enseignement plutôt que le paradigme d'apprentissage, même si des enseignants s'inscrivent dans ce dernier (Tardif, 1998; St-Germain, 2008). Le changement demandé est d'autant plus difficile à opérer que les enseignants au collégial apprennent leur métier sur le tas, par l'expérience et par les interactions avec les collègues et les étudiants (Lauzon, 2002). Le paradigme d'enseignement est largement partagé parmi les enseignants, et c'est ce dernier qui est appris sur le terrain (St-Germain, 2007). Les croyances ancrées chez les enseignants peuvent freiner la mise en œuvre du paradigme de l'apprentissage dans leurs pratiques (CSE, 2000).

Les pratiques évaluatives ont-elles changé en suivant le nouveau paradigme?

1.2. L'évaluation formative dans les pratiques effectives des enseignants au niveau collégial

Comme mentionné, la mise en place du Renouveau complexifie les tâches des enseignants (CSE, 2000), et change le rôle de l'enseignant, notamment en matière d'évaluation : l'enseignant certes sanctionne la réussite, mais surtout doit contribuer à la « fabriquer » (Laveault, 1994). Même si, selon Leroux (2010) et Morrissette (2010), il manque encore des études empiriques sur l'évaluation formative, des études, menées après la mise en place de la réforme du collégial, s'interrogent sur les changements qui se sont produits. Certaines d'entre elles portent sur les croyances qu'ont les enseignants de l'évaluation, leurs pratiques en la matière et certaines ont investigué les croyances et stratégies des étudiants.

1.2.1. Les croyances des enseignants

Howe et Ménard (1994) ont étudié l'évolution des croyances chez les enseignants par rapport aux modalités d'évaluation. Les auteurs montrent que les enseignants conservent des croyances liées à l'ancien paradigme, ont tendance à confondre évaluation et mesure et méconnaissent l'évaluation formative comme modalité possible d'évaluation des apprentissages. L'actualisation de leur étude par Bélanger et Tremblay (2012) permet d'attester de changements de croyances chez les enseignants, près de 20 ans après la mise en place de la réforme collégiale : les enseignants affirment alors utiliser l'évaluation formative dans leurs pratiques évaluatives -preuve qu'ils ne sont plus dans la méconnaissance de cette modalité

d'évaluation-, comme ils semblent adhérer aux principes de l'APC. Toutefois, ces auteures montrent que les croyances selon lesquelles la note est indispensable pour faire travailler les étudiants demeurent fortes, ce qui correspondrait davantage au paradigme de l'enseignement selon lequel l'étudiant est un récepteur passif qui cumule des connaissances. De plus, cette croyance semble entrer en contradiction avec l'acceptation, par les enseignants, de l'approche par compétences et des modalités d'évaluation y afférant et soulève, de ce fait, une interrogation quant aux pratiques évaluatives effectives des enseignants.

1.2.2. Recherche sur les pratiques évaluatives

Des travaux se sont penchés sur cette dernière interrogation et portent sur l'évolution des pratiques évaluatives depuis la réforme collégiale. Isabel (2000) analyse la mise en place d'évaluation intégrée aux apprentissages en français et en philosophie à la suite de la mise en place de l'APC. Son étude confirme la place de plus en plus grande occupée par l'évaluation formative dans les pratiques évaluatives et le développement progressif d'une évaluation centrée sur l'apprentissage. Ces nouvelles pratiques évaluatives découlent de la collaboration et de la concertation des enseignants au sein des départements concernés par l'étude.

Leroux (2010) s'interroge également sur les pratiques évaluatives d'enseignants du collégial et décrit comment les enseignants se sont adaptés aux nouveaux programmes collégiaux et aux exigences des PIEA mis en œuvre dans leur cégep, et ce, alors que, comme elle le rappelle, le cadre de référence de l'APC n'est pas clairement défini dans les textes officiels. La recherche de Leroux répond à un

manque de travaux sur les pratiques évaluatives des enseignants. Leroux montre que l'évaluation dans le cadre d'une APC est diversifiée et complexe.

Ces deux études reposent sur des pratiques déclarées, les pratiques elles-mêmes ne sont pas observées et aucune collecte de données n'a été effectuée auprès des étudiants dans ces recherches.

1.2.3. Les croyances et stratégies des étudiants

Peu de recherches ont été menées au niveau collégial sur les pratiques évaluatives en intégrant les croyances et stratégies des étudiants.

Celle de Poitras-Bernier (1995) vise à vérifier si l'évaluation formative en tant qu'outil didactique de régulation des apprentissages améliore la qualité des apprentissages des étudiants et si l'identification conjointe par les étudiants et l'enseignant des facteurs et des causes liés à la performance scolaire améliore les attitudes des étudiants comme apprenants. Son étude expérimentale dans sa classe indique que l'évaluation formative tend à contribuer à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage, y compris avec des étudiants en difficulté. Selon les résultats de la recherche menée par l'auteure, l'évaluation formative est un outil d'intervention pédagogique efficace, du fait des rétroactions qu'elle permet. Les étudiants ne sont pas sanctionnés par une note dans leur démarche d'apprentissage. Certains peuvent identifier leurs forces et faiblesses et avancer à leur rythme, y compris lors de situations d'apprentissage complexes, à l'aide des interventions de l'enseignant. L'évaluation formative intégrée dans l'apprentissage rend les étudiants plus autonomes dans l'évaluation de leur performance. Toutefois l'auteure souligne que

l'évaluation formative a fait l'objet de rejet de la part d'enseignants, qui ne voyaient pas la nécessité de l'évaluation formative, mais aussi de la part d'étudiants de sa classe, pris dans la contradiction apparente entre apprendre à son rythme et obtenir des notes performantes. Cette étude date de 1995, donc peu de temps après la mise en place de la réforme. Qu'en est-il dix ans plus tard ?

La recherche menée par Guy Corriveau (2005) ne concerne pas seulement l'évaluation formative, elle porte sur l'influence des pratiques d'évaluation des apprentissages sur les stratégies d'étude des étudiants. Corriveau (2005) confirme des résultats de Chevallard (1986) et Romano (1991) en montrant la prégnance chez les étudiants des attentes en termes de performance aux examens, plus que celles en termes d'apprentissage. Cette prégnance de la performance pousserait les enseignants à « négocier » en vue d'amener les étudiants à ne pas s'en tenir à un apprentissage de surface, satisfaits par une restitution des connaissances, mais à privilégier un apprentissage en profondeur (Corriveau, 2005). Selon les résultats de la recherche de l'auteur, les comportements des étudiants face à l'évaluation et à l'apprentissage dépendent en partie des modalités et des types d'évaluation. Toujours selon l'auteur, ces modalités et types d'évaluation vont influencer l'approche de l'apprentissage des étudiants. Les évaluations reposant sur le « par cœur » tendent à favoriser un apprentissage en surface. La recherche de Corriveau (2005) repose sur l'analyse d'entrevues, tant d'enseignants que d'étudiants, et l'analyse de documents; les pratiques et les comportements effectifs ne sont pas observés.

Les études décrites ici montrent l'absence de cohésion et de consensus des enseignants et des étudiants vis-à-vis de l'évaluation formative.

1.3. Importance de la recherche

L'ensemble des rapports ministériels et gouvernementaux insiste sur l'importance de la mise en œuvre du paradigme d'apprentissage pour favoriser la réussite des étudiants (CÉEC, 1995 et 1996; CSE, 2000; MESS, 1993). Ces institutions s'appuient sur les connaissances en la matière (CSE, 2000). Les connaissances montrant l'importance d'un changement paradigmatique reposent sur l'idée qu'il faut mettre l'apprentissage au centre de l'enseignement, autrement dit favoriser le processus d'apprentissage chez les étudiants, notamment par l'évaluation formative (Howe et Ménard, 1993; Perrenoud, 1998; St-Germain, 2007; Tardif, 1997). Ainsi, les textes officiels prennent comme allant-de-soi le fait que l'évaluation formative favorise l'apprentissage. Les études empiriques montrent une évolution, puisque la pratique de l'évaluation formative s'étend (Bélanger et Tremblay, 2012; Isabel, 2000; Leroux, 2010), même si des réticences existent tant de la part d'enseignants que d'étudiants (Bélanger et Tremblay, 2012; Corriveau, 2005; Howe et Ménard, 1994; Poitras-Bernier, 1995). Cependant, les études qualitatives au niveau collégial font encore défaut (Bélanger et Tremblay, 2012) et celles qui ont été menées reposent sur des pratiques déclarées ou des croyances, sans observations menées en classe. Pourtant, les interactions entre enseignant et étudiants et entre étudiants sont au cœur du paradigme d'apprentissage (Howe et Ménard, 1993; St-Germain, 2007).

L'évaluation formative immédiate favorise un apprentissage significatif en profondeur (Perrenoud, 1998; Romano, 1991; Rushton, 2005). Or les recherches montrent que cette pratique évaluative n'est pas adoptée par tous les enseignants. De

plus, peu de recherches portent sur l'évaluation formative au niveau collégial. Ainsi, il nous semble pertinent d'investiguer sur ce qui se passe en classe : comment est mise en place l'évaluation formative, qui est partie prenante de l'enseignement et de l'apprentissage ? Que se passe-t-il dans les interactions entre enseignant et étudiants et entre étudiants ? Qu'est-ce qui se construit dans ces interactions ?

Notre recherche est doublement pertinente, à la fois sur le plan scientifique et sur le plan social. Rappelons que les enseignants du collégial ne sont pas nécessairement formés sur le plan pédagogique, et même si des efforts sont faits, la formation repose sur le volontariat (CSE, 2000), ou sur le terrain, par expérience (Lauzon, 2002). De plus, ce qui est prescrit (mettre en place l'évaluation formative conforme au paradigme d'apprentissage) peut différer de ce qui est réellement vécu et interprété par les acteurs sociaux. Ainsi, comprendre comment l'évaluation formative se produit permettrait d'aider les enseignants à améliorer leurs interventions auprès des étudiants, afin de favoriser l'apprentissage de ces derniers.

Sur le plan scientifique., notre recherche permettra de développer une meilleure connaissance de l'évaluation formative immédiate, et ce, sur trois points : comprendre comment les enseignants pratiquent l'évaluation formative immédiate et quel sens ils lui donnent; comprendre comment les étudiants s'approprient l'évaluation formative immédiate pour améliorer leur apprentissage et quel sens ils lui donnent; comprendre comment l'évaluation formative immédiate est construite par les interactions entre enseignant et étudiants en classe. Les interactions participent à la construction de la réalité sociale, qui fait sens pour les acteurs sociaux (Garfinkel, 2007). Comprendre quel sens de l'évaluation formative est donné par les

acteurs et quelle évaluation formative immédiate est construite ensemble nous donne une idée plus claire de la réalité sociale.

1.4. Question de recherche

Notre recherche porte sur deux aspects : comprendre l'évaluation formative telle qu'elle est réalisée en classe; comprendre le sens donné à l'évaluation formative dans les interactions entre l'enseignant et les étudiants.

Pour résumer se pose la question : comment l'évaluation formative est réalisée et vécue par les enseignants et les étudiants dans leurs interactions en classe, au niveau collégial ?

Dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre de référence de l'étude afin de préciser les concepts-clé de la question de recherche, ce qui nous mènera à établir des objectifs de recherche spécifiques.

CHAPITRE II

Cadre de référence

Dans cette partie, sont précisés les termes qui délimitent notre objet de recherche. Ainsi, est d'abord définie l'évaluation formative. Ensuite sont abordées la notion d'interactions, et l'approche théorique retenue pour l'analyser. Enfin sont présentés les objectifs de recherche

2.1. Évaluation formative

Cette première partie du chapitre porte sur l'évaluation formative. Dans cette partie, est abordée en premier lieu l'origine théorique de la notion, ensuite la régulation des apprentissages, suite à l'élargissement opéré par Allal (1979, 1988, 1991, 2000 et 2007). La notion d'autorégulation est définie. Enfin, est établie la notion de la régulation interactive située.

2.1.1. Origine théorique de la notion d'évaluation formative

L'évaluation formative des apprentissages a été élaborée par Bloom, Hastings et Madaus (1971), dans le cadre de la pédagogie de la maîtrise, que nous pourrions qualifier de néo-behavioriste. Dans cette approche, l'apprentissage est perçu comme une modification des comportements, résultat de contraintes externes et de

renforcement. Les performances de l'élève par rapport aux objectifs sont observées et interprétées en fonction de critères de performance préétablis. Les activités pédagogiques sont adaptées en vue d'opérer un rattrapage ou une remédiation face aux difficultés rencontrées par l'élève. Dans cette dynamique, la maîtrise des apprentissages préalables est nécessaire pour aborder des apprentissages futurs. L'évaluation formative est alors conçue comme préparant à l'évaluation sommative et elle consiste pour l'enseignant à offrir une rétroaction afin de remédier à une erreur dans l'activité de l'apprenant. Elle est vue comme une rétroaction d'« après coup » et la difficulté de l'apprenant face à l'apprentissage est appréhendée au moyen de tests.

Cette conception de l'évaluation formative est axée sur la mesure d'un comportement observable («degré de maîtrise atteint») et ne considère pas l'activité cognitive de l'apprenant. Cette acception de l'évaluation formative a dominé la recherche anglophone (Morrissette, 2010), dont les travaux ont été axés sur l'efficacité des feedback (Crahay, 2007; Morrissette, 2010). Les travaux de Linda Allal (1979, 1988, 1991, 2000 et 2007) ont contribué à sortir l'évaluation formative du cadre behavioriste, notamment dans la recherche francophone (Allal et Mottier Lopez, 2005; Morrissette, 2010). C'est ce que nous allons voir dans la section suivante.

2.1.2. Régulation des apprentissages

L'approche de l'évaluation formative développée par Linda Allal (1979, 1988, 1991 et 2007) intègre les apports du cognitivisme, du constructivisme et du socioconstructivisme. L'évaluation formative n'est plus seulement une rétroaction en fin de séquence d'enseignement-apprentissage, elle est intégrée dans les activités. Ainsi, l'évaluation formative n'est pas tant perçue comme une remédiation face aux difficultés d'apprentissage de l'apprenant que comme un soutien à la régulation des apprentissages de celui-ci : il s'agit alors d'adapter l'enseignement et de favoriser l'autorégulation des apprentissages par l'étudiant lui-même. Allal (1979) distingue trois étapes dans toute stratégie d'évaluation formative : récolte des informations sur les progrès et difficultés de l'élève; interprétation de ces informations; adaptation des activités d'enseignement-apprentissage. Dans cette perspective, un glissement sémantique est opéré : l'évaluation devient régulation.

Allal (1988, 1991 et 2007) définit deux types de régulation : les régulations différées et les régulations immédiates.

Les régulations différées sont instrumentées (s'effectuent à l'aide de tests) et peuvent être rétroactives ou proactives. La régulation rétroactive se situe à la suite d'une séquence d'enseignement-apprentissage et constitue un retour sur les tâches non réussies, afin d'aider l'apprenant à surmonter ses difficultés. Cette dernière ne diffère guère de l'évaluation néo-behavioriste. La régulation proactive permet à l'enseignant d'ajuster et adapter les activités d'apprentissage, que les élèves doivent exécuter, en fonction des besoins détectés.

Les régulations immédiates sont des « régulations interactives » : elles interviennent durant les activités d'apprentissage-enseignement. Il s'agit de détecter, en continu et en temps réel, les difficultés rencontrées par les élèves aux différentes étapes de la construction des connaissances. La régulation interactive consiste à recueillir des informations sur le processus d'apprentissage, car il s'agit de comprendre le fonctionnement cognitif de l'apprenant, les stratégies et procédures qu'il met en œuvre face à une tâche donnée, afin d'adapter les activités d'enseignement-apprentissage (Allal, 1991).

Allal et Mottier Lopez (2005) précisent également que

la régulation interactive a lieu quand l'évaluation formative est fondée sur des interactions de l'élève avec les autres composantes de la situation, c'est-à-dire avec l'enseignant, avec les autres élèves et/ou avec du matériel permettant une autorégulation de l'apprentissage. L'intégration des différents modes de régulation interactive dans une activité d'enseignement permet des adaptations continues en cours d'apprentissage. La régulation contribue au progrès de l'élève en fournissant des feedbacks et un étayage qui stimulent l'implication de l'apprenant dans chaque phase d'enseignement. (p.269)

L'évaluation formative est considérée comme une pratique qui peut favoriser la régulation des apprentissages des étudiants, parce que l'enseignant est alors en mesure d'adapter son enseignement (Allal et Mottier Lopez, 2005). Allal (2007) indique que les mécanismes de régulation interviennent dans trois catégories d'activités d'enseignement-apprentissage : cognitives, affectives et sociales. Nous insisterons par la suite, du fait du cadre limité de la présente recherche sur les aspects cognitifs et sociaux.

Selon Allal (2007), la régulation des apprentissages est « partagée ». L'apprentissage « ne fonctionne jamais en isolation du social » (Allal, 2007, p.11), il

est co-régulé et l'enseignant ou un pair intervient. C'est la raison pour laquelle la définition de la régulation interactive de Linda Allal intègre la notion d'étayage. La notion d'étayage provient de la lecture que fait Bruner (1998) de Vygotsky, notamment en ce qui concerne la zone proximale de développement (ZPD), qui correspond à la différence entre le niveau de résolution atteint avec l'aide d'un enseignant ou d'un pair et celui atteint seul. Allal (2007), et surtout Allal et Pelgrims Ducrey (2000) insistent sur l'importance de l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant ou ses pairs dans le cadre d'une régulation en contexte d'enseignement-apprentissage. Ainsi, la régulation interactive se ferait, selon les auteures, dans la zone proximale de développement.

2.1.3. Autorégulation

Si la régulation interactive favorise « l'inter-régulation », autrement dit une régulation partagée des apprentissages, elle permet également « l'intra-régulation » des apprentissages. Ainsi, dans le cadre de l'évaluation formative des apprentissages, la participation des apprenants à leur évaluation se traduit par l'autorégulation (Allal, 1993 et 1999). L'autorégulation est « présente (...) en chaque apprenant » (Allal, 1993, p.86), bien que toute autorégulation n'est pas génératrice d'apprentissage.

La notion d'autorégulation a plusieurs acceptations selon que l'on se réfère à la psychologie du développement ou à la psychologie cognitive (Nader-Grosbois, 2007). Nader-Grosbois propose un modèle intégré qui tient compte de plusieurs dimensions : cognitives, socio-communicatives et motivationnelles. Ce modèle « intègre les ressources personnelles, les ressources de l'environnement social et de

l'environnement matériel propices à l'autorégulation » (Nader-Grosbois, 2007, p.25). À la suite de Zimmerman (2000), Nader-Grosbois envisage l'autorégulation comme un processus triadique. L'autorégulation est un processus tout à la fois personnel, comportemental et environnemental. L'autorégulation personnelle implique le contrôle et l'ajustement des états cognitifs et affectifs; l'autorégulation comportementale implique l'auto-observation et l'ajustement de ses méthodes d'apprentissage; l'autorégulation environnementale renvoie à l'observation et l'ajustement des conditions environnementales d'apprentissage. L'auteure ajoute les relations entre autorégulation et hétérorégulation, qui renvoie à l'étayage opéré par l'enseignant ou un pair. Son modèle met en évidence ce que défend Allal (2007), à savoir « la nécessité d'analyser les relations entre les dimensions cognitives, affectives et sociales des régulations des apprentissages » (Allal, 2007, p.17).

En somme, l'évaluation formative, réalisée comme régulation interactive, implique une influence de l'enseignant (étayage et adaptation des activités d'enseignement-apprentissage), qui guide l'activité des apprenants, eux-mêmes en interaction.

Nous retiendrons la définition de l'évaluation formative dans sa modalité de régulation interactive donnée par Allal et Mottier Lopez (2005) :

l'évaluation formative est fondée sur des interactions de l'élève avec les autres composantes de la situation, c'est-à-dire avec l'enseignant, avec les autres élèves et/ou avec du matériel permettant une autorégulation de l'apprentissage. (p.269)

Nous nous interrogeons sur la réalisation de l'évaluation formative dans le cadre des interactions entre acteurs sociaux, autrement dit entre enseignant et

étudiants. Pour répondre à la question de recherche, nous nous pencherons sur les dimensions cognitives et sociales des activités d'enseignement-apprentissage. Pour appréhender le processus d'apprentissage, nous nous appuyerons sur les trois dimensions de l'autorégulation définies par Nader-Grosbois (2007) : personnelle, comportementale et environnementale. Nous privilégions, dans le présent travail, les interactions entre enseignant et étudiants et entre étudiants, afin d'en analyser la réalisation. Le schéma suivant (figure 2) illustre la régulation interactive comme étant l'adaptation, d'un côté, des activités d'apprentissage et, d'un autre côté, des processus d'apprentissage et d'autorégulation :

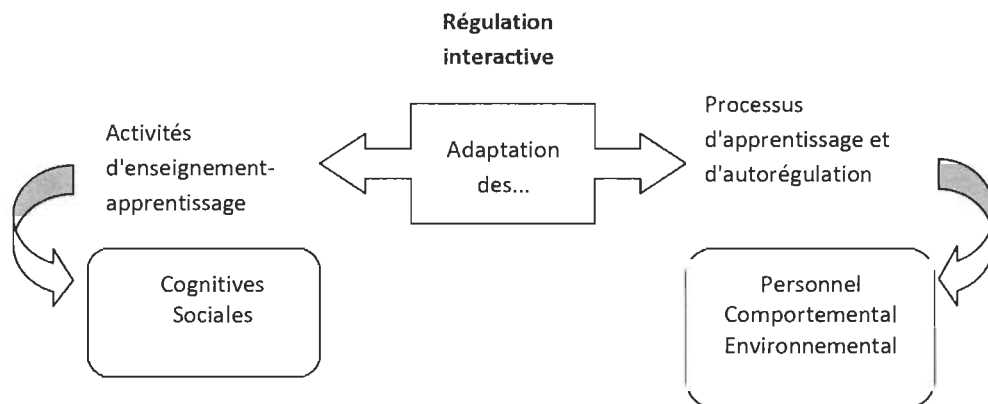


Figure 2. Régulation interactive et adaptation des activités d'enseignement-apprentissage et du processus d'apprentissage

Si les concepts définis ici sont ceux auxquels nous nous référerons, nous ne perdons pas de vue que les enseignants et les étudiants sont aussi des acteurs, donc des créateurs de leurs propres stratégies d'action. Les individus agissent dans un contexte et une situation donnée. C'est pourquoi la notion de régulation interactive située nous intéresse particulièrement.

2.1.4. Régulation interactive située

Dans la continuité des travaux d'Allal, Mottier Lopez (2007) mentionne qu'une microculture de classe se crée dans les interactions entre enseignant et élèves et entre élèves, ce qui peut contribuer à favoriser des modalités de régulation interactive des apprentissages. Pour étayer son idée, l'auteure utilise la notion d'apprentissage situé et de perspective située, qu'elle reprend de Greeno (1997) et de Lave et Wenger (1991). Dans cette perspective, la régulation interactive des apprentissages est contextualisée, c'est-à-dire marquée par la culture professionnelle de l'enseignant, les valeurs et croyances de chaque membre de la classe et la microculture de classe qui se construit dans les interactions (Mottier Lopez, 2012). Par ailleurs, Mottier Lopez (2012) établit que la régulation interactive peut conduire à des malentendus du fait du décalage entre les intentions de l'enseignant et les intentions des apprenants. En effet, le cadre de l'interaction dépend du contexte et des motivations des interactants. Et au-delà du simple aspect contextuel, la régulation interactive conduit à l'interdépendance des activités pratiques sociales et des processus cognitifs :

le rôle des systèmes de valeurs, de normes, de rapports et de pouvoirs sociaux dans l'élaboration de la pensée humaine est indissociable du rôle constitutif des processus mentaux pour les activités et la constitution des valeurs, des normes, des rapports à travers ces activités (Mondada et Pekarek Doehler, 2000, p. 6).

Le contexte dans lequel se déroule la régulation interactive renvoie à la dimension sociale de celle-ci. Par dimension sociale de la régulation interactive, nous voulons signifier non seulement le contexte de la classe, mais également, de façon

plus globale, la « culture scolaire » (Altet, 1994; Cicurel et Rivière, 2008; Rockwell, 2000). Comme le rappelle Rockwell (2000), la classe n'est pas a-historique : elle s'inscrit dans un cadre plus large et elle est le produit d'une histoire sociale. Autrement dit, les actions quotidiennes des individus sont imbriquées dans un contexte social plus large. C'est la raison pour laquelle nous inscrivons notre démarche dans une perspective ethnométhodologique, que nous allons aborder dans la partie suivante et surtout dans le chapitre III de façon plus approfondie. La perspective ethnométhodologique permet d'analyser, en surplomb, la régulation des apprentissages dans les interactions en tenant compte autant de la dimension sociale de celles-ci que de l'action des acteurs sociaux qui y sont engagés.

2.2. Interactions

Cette deuxième partie du chapitre porte sur la deuxième notion-clé de la question de recherche : les interactions. Dans cette partie, est abordée en premier lieu l'acception de la notion d'interaction retenue, à savoir l'intersubjectivité; ensuite la notion de membres, qui agissent dans les interactions; le langage naturel des membres qui construisent ensemble un sens commun dans les interactions; sens commun élaboré à partir des ethnométhodes et allants-de-soi des membres.

2.2.1. Intersubjectivité

La notion d'interaction est définie comme « une action mutuelle de phénomènes, de choses, d'individus, de groupes entre eux ainsi que les effets qui en

résultent » (Legendre, 2005, p.794). L'action mutuelle entre au moins deux personnes, donc en excluant les « choses », est plutôt désignée par la notion d'intersubjectivité (Ogien et Quéré, 2005). L'intersubjectivité peut être comprise de différentes manières. (Bange, 1987; Ogien et Quéré, 2005). Sans entrer dans les détails épistémologiques qui décrivent les différents sens et portées de la notion, rappelons que l'intersubjectivité peut être comprise soit comme une interaction sociale existant dans un cadre structurel et normatif prédéfini que les acteurs sociaux reproduisent; soit comme une interaction sociale lors de laquelle les agents sociaux créent un ordre commun, en s'appuyant sur des repères communs, ou du moins vécus comme tels. Nous inscrivons notre démarche résolument dans la lignée du deuxième cas, qui correspond à une approche ethnométhodologique. Dans cette perspective, l'intersubjectivité correspond à ce qu'énonce Goffman comme « l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (Goffman, 1973, p.23). Dans leurs interactions, les individus construisent le réel; c'est ce que Garfinkel (2007) nomme la réflexivité qui désigne le fait

qu'en parlant nous construisons en même temps, au fur et à mesure de nos énoncés, le sens, l'ordre, la rationalité de ce que nous sommes en train de faire à ce moment-là. (p. 46)

La relation de sujet à sujet suppose un monde commun partagé et les individus interagissent « dans un milieu où chacun se sent obligé vis-à-vis des autres » (Ogien et Quéré, 2005, p. 68). C'est dans ces situations que les individus sont des « membres » au sens qu'en donnent les ethnométhodologues.

2.2.2. Membres et langage naturel

La notion de membre désigne moins l'appartenance sociale telle que la sociologie traditionnelle la définit (appartenir à un groupe social, à une communauté), que le partage d'un langage commun, un « langage naturel » :

nous n'utilisons pas le terme pour référer à une personne, mais pour désigner la maîtrise du langage commun, que nous comprenons de la manière suivante. Nous partons du constat suivant : le fait qu'on entende quelqu'un parler un langage naturel implique que l'on reconnaisse d'une manière ou d'une autre qu'il s'occupe de produire et de manifester objectivement une connaissance de sens commun des activités courantes en tant que phénomène que l'on peut observer et dont on peut rendre compte (Garfinkel et Sacks, 2007, p. 436).

Est membre celui qui maîtrise ce langage naturel. Les membres qui partagent ce même langage n'ont pas à expliciter les tenants et aboutissants de la situation qu'ils vivent. Les membres participent à un même univers d'activités et savent comment s'y prendre, comment agir, dans une situation donnée. Les allants-de-soi dans une interaction se manifestent par des expressions localisées du langage naturel, ce que les ethnométhodologues nomment l'indexicalité (Garfinkel, 2007).

Les membres ne sont pas des « idiots culturels » (Garfinkel, 2007) qui agiraient sans savoir ce qu'ils font, tels des pantins sociaux. Les membres interagissent avec des sous-entendus, des allants-de-soi. Lorsqu'ils interagissent, les membres ont recours à des « ethnométhodes », c'est-à-dire des procédures, des façons de faire, des savoirs qui sont mobilisés selon les situations.

2.2.3. Ethnométhodes

Les membres mettent en œuvre dans les interactions ces ethnométhodes ou « connaissances pratiques ou d'arrière-plan » (Garfinkel, 2007; Gueorguieva, 2004; Schütz, 2007), dont ils peuvent faire des « *accounts* » (comptes-rendus). La notion d'*accountability* pourrait être traduite ainsi (Garfinkel, 2007, d'après la note du traducteur p.46) : descriptibilité du monde social par laquelle chaque individu rend compte de ce dernier et de l'interprétation qu'il en fait, par le biais de ses « *accounts* » (comptes-rendus). Ainsi, les individus interagissent avec leurs ethnométhodes, notion que nous privilégierons par la suite.

2.2.4. Négociation d'un sens commun

Les interactions constituent le cadre dans lequel se construisent les normes, les valeurs et les conventions, qui ne sont pas « décidées unilatéralement » (Mehan, cité par Coulon, 1988, p.82). Lors des interactions, les individus interprètent les comportements et le discours et agissent en fonction de ces interprétations. Ce faisant, ils participent à la construction de la situation qu'ils sont en train de vivre et d'interpréter, ce qui explique que la « définition d'une situation (...) est négociée au cours de l'interaction » (Coulon, 1988, p.89). Chaque membre produit un sens de la situation. Cela pourrait expliquer le fait que les enseignants et les étudiants ont des comportements différents selon les situations (Coulon, 1988).

2.3. La régulation interactive dans une perspective ethnométhodologique

Comme le souligne Paul Ashwin (2009), il est nécessaire d'étudier les situations d'enseignement-apprentissage, en conciliant et le poids des structures sociales (« structure ») et l'action de l'individu (« agency »). L'ethnométhodologie, dans la perspective de l'enseignement-apprentissage, nous semble pertinente pour analyser la régulation interactive des apprentissages. Si nous privilégions l'ethnométhodologie, c'est parce que cette perspective permet d'analyser les routines, les allants-de-soi dans les interactions, sans enfermer les individus dans des stratégies conscientes supposées et réifiées par le chercheur, tout en permettant aux individus de raconter et de se raconter, mettant ainsi à jour tout à la fois leur réflexivité et leur inscription dans les structures sociales.

Si les individus construisent le réel dans les interactions, ils ne le font pas *ex nihilo* et *in abstracto*. Si nous inscrivons notre démarche dans l'ethnométhodologie, c'est, non seulement parce que cela évite une floraison de concepts provenant de logiques de recherche différentes, mais aussi parce que cela nous permet d'utiliser de façon cohérente une même démarche théorique et méthodologique.

En reprenant les éléments énoncés *supra*, nous pouvons poser que la régulation interactive, comme toute interaction contextualisée, fait intervenir les ethnométhodes de l'enseignant et des étudiants, par laquelle se construit une négociation du sens, qui n'exclut pas des malentendus. La figure suivante (figure 3) présente, de façon synthétique, ce que nous avons vu autour de la notion de régulation interactive :

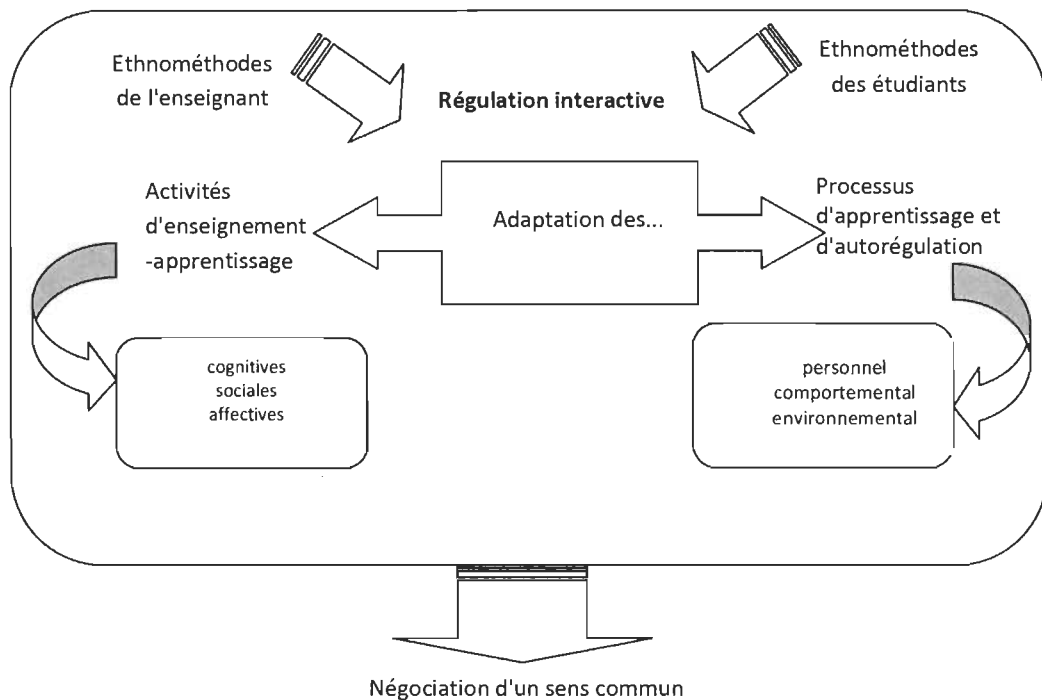


Figure 3 . Régulation interactive, ethnométhodes et négociation d'un sens commun

Le cadre de référence, sur lequel prend appui le traitement de la question de recherche, nous permettra d'atteindre les objectifs spécifiques de la recherche.

2.4. Les objectifs de la recherche

Une meilleure compréhension de l'évaluation formative dans les interactions entre enseignants et étudiants, vue comme régulation interactive, est visée par cette recherche. Le cadre de référence nous permet d'établir, à cette fin, les objectifs de recherche suivants :

1. Identifier et analyser les ethnométhodes de l'enseignant et des étudiants en jeu dans la régulation interactive.
2. Comprendre comment les activités d'enseignement-apprentissage et les stratégies d'autorégulation sont adaptées à la régulation interactive.
3. Comprendre comment est négocié un sens commun dans la régulation interactive.

Dans le prochain chapitre, nous décrirons avec plus de précision la méthode de recherche, inscrite dans la perspective ethnométhodologique, qui est au cœur de notre démarche.

CHAPITRE III.

Méthodologie

La recherche a pour objectif général de comprendre comment est réalisée l'évaluation formative en classe, dans les interactions entre enseignant et étudiants. Au regard de notre objectif, l'approche méthodologique retenue, inspirée de l'ethnométhodologie, s'inscrit dans une démarche qualitative.

Dans ce chapitre est exposée l'approche méthodologique utilisée. Après avoir décrit le cadre méthodologique, seront précisées les étapes effectuées pendant la recherche.

3.1. Cadre méthodologique

Notre recherche s'inscrit dans une perspective ethnométhodologique. Dans un premier temps, nous présentons l'approche épistémologique de l'ethnométhodologie. Dans un deuxième temps, nous décrirons les grandes lignes de cette approche.

3.1.1. Approche épistémologique de l'ethnométhodologie

L'ethnométhodologie, apparue au milieu des années 60 aux États-Unis, constitue une rupture par rapport à la sociologie traditionnelle (Coulon, 1997). Dans cette dernière, les individus sont essentiellement perçus comme étant façonnés par les institutions qui les socialisent, cette socialisation étant en quelque sorte une

matrice qui, par le truchement de l'intériorisation des normes, des règles et des valeurs, guide les actions de tout un chacun. Ainsi, les individus agiraient plus ou moins mécaniquement et ce serait aux sociologues de dévoiler et de décrypter leurs actions (Garfinkel et Wieder, 1992; Watson, 2001). Par ailleurs, selon cette vision des choses, il existerait une rupture épistémologique radicale entre le sens commun (le savoir quotidien des acteurs) et le savoir scientifique (celui élaboré par les sociologues). À contrario, Garfinkel (2007) pose qu'il n'y a pas de réelle différence entre le sens commun et le sens scientifique, l'un et l'autre sont ontologiquement de même nature. En outre, les individus ne sont pas des « idiots culturels » (des personnes agies plutôt qu'acteurs); ils mettent plutôt en pratique des connaissances ordinaires et une méthode d'analyse de l'ordre social (De Luze, 1997; Garfinkel, 2007; Ogien, 2001a et 2001b). Ce faisant, le social n'est plus conçu comme étant le produit de forces contraignantes au-dessus des individus qui les feraient agir aveuglément.

En fait, pour Garfinkel, le social étant un produit qui naît de l'interaction des acteurs, il convient de « décrire les méthodes qu'emploient les membres d'une société pour se comprendre et comprendre leur monde social » (Coulon, 1997, p. 50). Il ne s'agit pas, bien entendu, de nier les contraintes sociales générées par les institutions. Seulement, le modèle traditionnel de la sociologie est incapable d'expliquer le social «en train de se faire», au creux du quotidien. Arcbouté sur une conception trop mécanique de la socialisation et du lien social, ce modèle ne peut comprendre de manière fine ce que font les acteurs en interaction. Il ne peut non plus expliquer réellement comment le social «advient» autrement que par un processus plus ou moins occulte d'imposition. Comme le rappelle Quéré : un ordre social est

déjà-là (par exemple, la classe). Il s'agit alors de comprendre comment les membres interagissent dans une situation donnée, de décrire

la manière dont les individus font et disent ce qu'ils font et disent lorsqu'ils agissent en commun. Et la visée de ce travail consiste à découvrir les « méthodes » qu'ils utilisent pour réaliser, au moment même où ils le font, l'activité pratique dans laquelle ils sont pris (Ogien, 2008, p.7).

Garfinkel énonce que l'ethnométhodologie, à la différence de ce qu'il nomme la sociologie formelle, « n'est pas une entreprise interprétative », « ne participe pas à cette affaire d'interprétation des signes » (Garfinkel, 2001, p.36); l'ethnométhodologie rejette « l'ironie sociologique » à laquelle s'adonne la sociologie formelle.

Comment décrire et comprendre ce qui se produit lors des interactions ?

Watson indique que

l'observateur-analyste doit se mettre en condition d'agir à la manière d'un praticien compétent dont le savoir-faire est identifié par la façon dont celui-ci (ou celle-ci) en rend compte dans une situation donnée (Watson, 2001, p.21)

Comprendre des interactions entre membres répond à « l'exigence d'adéquation unique » (Garfinkel, 2001, p.53); autrement dit, il importe que l'observateur-analyste connaisse le langage naturel des membres.

Livingston va plus loin dans ce sens : comme le souligne Quéré, pour Livingston (2008),

il n'est possible de retrouver l'expérience vivante que par l'exercice d'une compréhension praxéologique, ce qui revient à dire que ce n'est qu'en faisant que l'on comprend vraiment ce dont il est question. (Quéré et Terzi, 2013, p.6)

Toutefois, une question est soulevée par la démarche ethnométhodologique, question qui n'est pas étrangère à la réception de ce courant sociologique : qu'apporte l'observateur-analyste à la connaissance scientifique s'il ne fait que décrire ce qu'il voit ou, pour reprendre Bourdieu (1987), rend compte des comptes-rendus élaborés par les membres ? Rendre compte de la description et de l'interprétation qu'ont les membres d'une situation reflète la pratique par le chercheur de « l'indifférence ethnométhodologique ». L'indifférence ethnométhodologique consiste à s'abstenir, vis-à-vis des membres, « de tout jugement sur leur adéquation, leur valeur, leur importance, leur nécessité, leur opportunité pratique, leurs chances de succès, ou leur pertinence » (Lecerf, 1985, p.48).

Poussé à l'extrême, ce principe interdit toute forme de modélisation, y compris d'utiliser des schémas pour rendre compte des descriptions (Watson, 2001). Nous pensons, comme les ethnométhodologues, que les acteurs sociaux ne sont pas des « idiots culturels », ignorant ce qu'ils font. Les individus mettent en œuvre des « méthodes documentaires d'interprétation » analogues à celles des sociologues. Toutefois, en nous appuyant sur la phénoménologie de Schütz, nous pouvons catégoriser les observations et les interprétations des membres pour rendre compte d'un phénomène. Schütz évoque la « typification », qui « consiste à écarter ce qui fait l'individu [ou l'événement] unique et irremplaçable » (cité par Laoureux, 2008). Cette posture qui serait celle d'un « subjectivisme objectivant », pour risquer un oxymore, permet de rendre compte de la recherche à partir des ethnométhodes des membres, sans nier leur importance, ni s'enfermer, voire s'enfermer dans le localisme. S'en tenir à la seule description des ethnométhodes risquerait de verser dans une

aporie : rendre compte des comptes rendus des membres sans, paradoxalement, tenir compte de leur historicité et socialité d'une part, ni de la portée universelle de toute activité humaine d'autre part. Typifier le réel nous permet d'objectiver celui-ci tout en ancrant nos catégories dans celles élaborées par les membres. Ainsi, pour comprendre comment l'évaluation formative est réalisée en classe, dans les interactions entre enseignant et, nous recourons à la typification.

Ce parti pris se traduit par la méthode de collecte de données retenue, ainsi que par la méthode d'analyse des données choisie (cf. *infra*, 2,3 et 2.4). Nous précisons comment nos catégorisations sont validées.

3.1.2. Les grandes lignes de cette approche sociologique

Concrètement, comment mettre en place une démarche ethnométhodologique ?

Entreprendre une démarche ethnométhodologique, c'est considérer que les individus ne sont pas des « idiots culturels », comme nous l'écrivions plus haut. Cela signifie que tout individu, savant ou profane, interprète ce qui se passe pour agir et interagir, ce que Garfinkel (2007) nomme « la méthode documentaire d'interprétation ». Lejeune (2007) a schématisé cette méthode ordinaire. La figure suivante (figure 4) en est une illustration :

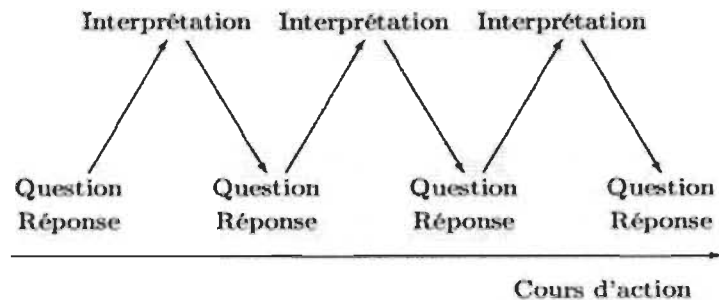


Figure 4. Méthode documentaire d'interprétation d'après Lejeune (2007)

Ainsi, à tout moment, tout individu collecte des informations et les interprète, et il agit en tenant compte de ces éléments. Pour expliciter son schéma, Lejeune (2007) reprend l'exemple d'Agnès, exemple utilisé par Garfinkel (2007) :

Ce modèle permet également de comprendre Agnès. En effet, dans l'accomplissement pratique et continu de son rôle de femme, elle collecte à tout moment des éléments de description susceptibles de conforter ou de décourager telle manière d'être ou telle façon de faire. Ce faisant, elle construit et documente un modèle du genre féminin (flèches montantes), modèle qu'elle mobilise afin d'agir adéquatement et de comprendre les actes et les paroles d'autrui (flèches descendantes). (Lejeune, 2007, p.39)

Les flèches du schéma correspondent, d'une part, au contexte, au cadre de l'interaction (flèche descendante) et, d'autre part, à la production de ce contexte par la pratique des individus (flèche montante).

De ce fait, pour l'ethnométhodologie, il convient de décrire la méthode d'interprétation documentaire utilisée par les individus dans une situation donnée. Cette méthode « permet de savoir ce dont une autre personne parle, étant donné qu'elle ne dit jamais exactement ce qu'elle veut exprimer » (Coulon, 1997, p.53). Dans les interactions, par lesquelles se crée la réalité sociale, les individus parlent un « langage naturel », qui est un langage commun partagé. C'est la maîtrise de ce langage naturel qui fait de l'individu un membre (Coulon, 1997, p.40).

Devenir membre, c'est s'affilier à un groupe, à une institution, ce qui requiert la maîtrise progressive du langage institutionnel commun. Cette affiliation repose sur la particularité de chacun, sa manière singulière de se débattre avec le monde, « 'être au monde » dans les institutions sociales de la vie quotidienne. Une fois affiliés, les membres n'ont pas besoin de s'interroger sur ce qu'ils font. Ils connaissent les implicites de leurs conduites et acceptent les routines inscrites dans les pratiques sociales (Coulon, 1997, p.41-42).

Un membre a incorporé les ethnométhodes d'un groupe social et « exhibe 'naturellement' la compétence sociale qui l'agrège à ce groupe » (Coulon, 1997, p.42). Être compétent socialement signifie ici maîtriser le langage naturel et catégoriser le monde de la même façon que ses congénères.

Pour comprendre une situation, le chercheur ayant recours à une démarche ethnométhodologique doit forcément maîtriser le langage naturel partagé par les membres intervenant dans cette situation. C'est ce que Garfinkel et Wieder (1992) nomment « l'exigence d'adéquation unique¹ ».

3.1.3. Posture de la chercheure

Il convient de rappeler et de résumer la posture adoptée par la chercheure et les éléments nodaux sur lesquels repose la recherche. Notre posture repose sur les quatre éléments suivants.

Premier élément : les individus ne sont pas des idiots culturels. Ils analysent et interprètent la réalité sociale, à laquelle ils participent et qu'ils créent. Cette interprétation relève d'une méthode documentaire d'interprétation, qui consiste à catégoriser le monde pour y agir.

¹*unique adequacy requirement*

Deuxième élément : les individus qui participent à une situation sont des membres qui utilisent un même langage naturel et des ethnométhodes communes.

Troisième élément : en tant que chercheuse, nous devons maîtriser le langage naturel des membres (exigence d'adéquation unique).

Quatrième élément : en tant que chercheuse, nous utilisons également une méthode documentaire d'interprétation de la réalité sociale. Pour ce faire, nous mettrons en œuvre la typification de Schütz, décrite *supra*.

Rappelons que nous cherchons à comprendre l'évaluation formative en classe, dans les interactions entre enseignant et étudiants. La démarche ethnométhodologique telle que nous l'avons présentée, est pertinente pour exhiber ce que disent et font les membres qui participent à des interactions. Nous avons fait le choix de mener notre recherche dans un seul cégep. Ce « choix délibéré d'un certain localisme » (Coulon, 1993, p.125) résulte de la démarche même de l'ethnométhodologie puisqu'il s'agit de décrire ce que les membres font. Le cégep retenu est celui dans lequel nous enseignons. En tant qu'enseignante dans le cégep retenu pour cette étude, nous partageons non seulement le langage naturel commun de ses membres, mais également ce qui découle de la maîtrise de ce langage naturel, la compétence sociale pour rendre compte des ethnométhodes des membres concernés. Notre position se situe à cheval entre l'observation externe et l'observation participante. Comme l'indique Coulon :

il faut décrire les événements répétitifs et les activités qui constituent les routines du groupe qu'on étudie, ce qui suppose d'adopter une double position : être en position extérieure pour écouter et être un participant des conversations naturelles dans lesquelles les significations des routines des participants émergent. (Coulon, 1993, p.126).

3.2. Étapes de la recherche

Dans cette partie, nous allons décrire les différentes étapes de la recherche : échantillonnage, outils de collecte de données, analyse des données et critères de rigueur scientifique.

3.2.1. Échantillonnage

Notre objectif est de comprendre l'évaluation formative dans les interactions entre enseignant et étudiants. Deux catégories de participants sont requises : les enseignants d'une part, et les étudiants, d'autre part.

Nous détaillons les critères de l'échantillonnage et la procédure suivie pour constituer l'échantillon.

3.2.1.1. Critères

L'objectif général de la recherche est de comprendre comment se réalise l'évaluation formative en classe. Le choix d'inscrire notre recherche dans une perspective ethnométhodologique et schützienne nous amène à privilégier un échantillonnage intentionnel (Savoie-Zajc, 2007).

Le processus d'échantillonnage se fera ainsi à partir d'un certain répertoire de comportements suscitant des interactions ou à partir de l'expression de pratiques à l'intérieur desquelles on analyse l'incident critique, révélateur du code/ des codes (Savoie-Zajc, 2007, p.106).

Les critères que nous avons retenus pour constituer l'échantillon, dans la perspective ethnométhodologique qui est la nôtre et que nous avons rappelée *supra*, sont les suivants :

-le localisme. Nous cherchons à comprendre la réalisation de la régulation interactive en classe, dans un même cégep, car il s'agit de décrire ce que font les membres qui partagent un même langage naturel, langage naturel que nous devons comprendre en tant que chercheure, comme il est indiqué *supra*.

-la compétence sociale des membres. La compétence sociale

c'est une maîtrise à la fois linguistique, cognitive et sociale des raisonnements et des actions pratiques dans la vie quotidienne et/ou des pratiques spécialisées qui permet de définir le membre (Dégremont, 1989).

Autrement dit, c'est le fait de partager des ethnométhodes que les membres pensent semblables dans leurs interactions.

3.2.1.2. Procédure

Pour respecter le critère du localisme, nous avons choisi le cégep dans lequel nous enseignons. Ce choix a été favorisé également pour assurer un autre élément de la démarche ethnométhodologique : la maîtrise du langage naturel utilisé par les membres. Ensuite, pour ce qui est de la compétence sociale des membres, nous avons eu recours aux conseillères pédagogiques du cégep. En effet, elles sont des actrices privilégiées qui connaissent les pratiques pédagogiques des enseignants, à partir de deux éléments. D'une part, elles effectuent des évaluations de ces enseignants, les nouveaux et les plus anciens. Ces évaluations se déroulent sur trois sessions. À chaque session lors de laquelle s'effectue l'évaluation, trois regards sont portés sur la

pratique de l'enseignant évalué : celui du département, celui d'un pair qui vient observer un cours et celui des étudiants qui répondent à un questionnaire. Ces éléments portent sur une série de compétences professionnelles : intervention pédagogique, prestation du cours, évaluation des apprentissages et encadrement des étudiants, implication et adaptation au milieu, éthique et professionnalisme. D'autre part, les conseillères pédagogiques donnent des formations, dans le cadre du MIPEC², aux enseignants volontaires. Nous leur avons demandé une liste des enseignants reconnus pour mettre en œuvre des pratiques d'évaluation formative en classe. Nous avons obtenu une liste de douze enseignants, de diverses disciplines (éducation physique, éducation spécialisée, mathématiques, économie d'entreprise).

Une fois la liste reçue, nous avons contacté tous les enseignants inscrits par courriel interne. Sur les douze enseignants, huit ont répondu, dont six favorablement. Un des six enseignants s'est finalement désisté. Toutefois, une enseignante nous a fait part du désir d'un de ses collègues de participer à la recherche. Nous avons pu mener la recherche avec ces six enseignants.

Pour contacter les étudiants, nous avons utilisé les observations dans quatre classes des trois enseignants participants qui les ont acceptées. Les critères pour choisir les étudiants ont été les suivants : être dans la classe observée, accepter l'observation et avoir travaillé lors des observations dans un groupe. Il a été demandé par la chercheuse si des étudiants voulaient participer à des entrevues de groupe. Huit étudiants (trois étudiants d'un groupe et cinq d'un autre groupe) ont accepté.

²Microprogramme de 2e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial.

3.2.2. Collecte des données

Dans le cadre d'une démarche ethnométhodologique, la collecte des données est réalisée au moyen d'outils de recherche ethnographique, l'ethnométhodologie n'ayant pas sur ce point un outil propre. L'outil par excellence de la recherche ethnographique est l'observation de terrain, « l'observation des acteurs en situation » (Coulon, 1993, p.124). Nous avons retenu ce que Zimmerman nomme le « *tracking* », traduit par Coulon (1993, p.125) par l'expression « filature ethnographique », qui consiste à observer les acteurs et à découvrir ce qu'ils disent de leurs actes. Cet outil peut être décrit ainsi :

Capter le point de vue des membres ne consiste pas simplement à écouter ce qu'ils disent ni à leur demander ce qu'ils font. Cela implique de situer leurs descriptions dans leur contexte et de considérer les descriptions des membres comme des instructions de recherche (...) La filature ethnographique pourrait constituer une solution au problème de la position de l'observateur face à la diversité des comportements sociaux. Elle permet non seulement de les observer, mais aussi de découvrir ce que les participants en disent » (Coulon, 1993, p.126-127).

Deux outils sont utilisés, afin de réaliser cette filature ethnographique : l'observation et l'entrevue.

3.2.2.1. L'observation

Notre posture s'apparente à celle de « l'observateur participant : le chercheur est intégré au groupe, mais cette intégration est tout de même limitée » (Martineau, 2005, p.9). Nous avons observé trois enseignants et leurs étudiants en classe. Les observations se sont déroulées sur deux sessions et ont duré entre une et deux heures.

Il y a eu deux observations non filmées avec une enseignante, quatre observations non filmées avec un enseignant, huit observations non filmées avec une enseignante et trois observations filmées avec cette même enseignante, qui a accepté ce procédé, ainsi que ses étudiants.

3.2.2.2. L'entrevue

Pour recueillir la parole des membres sur leurs actes, nous avons privilégié l'entrevue semi-dirigée, dont les « thèmes proviennent du cadre théorique de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p.132). Pour les enseignants, l'entrevue individuelle concernait leur pratique de l'évaluation formative. Pour les étudiants, l'entrevue collective portait sur ce qu'ils vivent en classe lors des échanges avec l'enseignant ou entre eux. Nous avons mené une entrevue d'une durée moyenne de 45 minutes avec chacun des six enseignants retenus. Nous avons effectué deux entrevues collectives, d'une durée moyenne d'une heure, avec des étudiants issus de deux groupes différents : une entrevue avec trois étudiants et une entrevue avec cinq étudiants. Si nous avons choisi d'effectuer des entrevues collectives avec les étudiants, c'est essentiellement pour observer des interactions entre étudiants en lien avec notre objet de recherche et favoriser ainsi les positions personnelles de chacun, convergences et divergences, sans nier l'influence que pourrait avoir le groupe sur les réponses de chacun (Baribeau, 2009).

Le tableau ci-dessous (tableau 1) rappelle les objectifs de recherche et reprend les outils de collecte de données utilisés.

Tableau 1

Tableau récapitulatif des outils de collecte de données et des objectifs de recherche

Question de recherche	Objectifs de recherche	Outils de collecte de données
Comment est réalisée l'évaluation formative en classe, dans les interactions entre enseignant et étudiants et entre étudiants ?	Identifier les ethnométhodes de l'enseignant et des étudiants en jeu dans la régulation interactive	Entrevues individuelles et collectives Observations
	Comprendre comment les activités d'enseignement-apprentissage et les stratégies d'autorégulation sont adaptées à la régulation interactive	Entrevues individuelles et collectives Observations
	Comprendre comment est négocié un sens commun dans la régulation interactive	Observations

3.2.3. Analyse des données

Pour analyser les données recueillies, nous avons utilisé la catégorisation conceptualisante telle que Mucchielli (2013) l'énonce. En effet, cette procédure, que nous allons décrire plus bas, permet tout à la fois de tenir compte des catégorisations faites par les membres eux-mêmes, autrement dit, leur méthode documentaire d'interprétation, et des catégorisations faites par la chercheuse, à l'aide de la typification schützienne. En quoi consiste la catégorisation conceptualisante ? Selon Paillé et Mucchielli (2012), « il s'agit de dégager une définition claire, précise et concise du phénomène représenté par la catégorie » (p.358). L'élaboration des catégories conceptualisantes se fait en deux temps. Dans un premier temps, un

repérage de thèmes redondants est effectué dans le corpus (verbatimim et notes de terrain). Les thèmes sont mis en relation avec les objectifs de recherche. Le tableau ci-dessous (tableau 2) montre, avec un extrait de verbatimim, un exemple de thèmes et des liens avec les objectifs de recherche :

Tableau 2
Repérage des thèmes

Extrait de verbatimim	thèmes	Liens avec les objectifs de recherche
En fait, comme par exemple, moi, le cours que j'enseigne là actuellement, c'est un cours où les étudiants doivent analyser des situations d'adaptation. Donc on a...on se fie sur le livre d'adaptation	Construction avec les étudiants	Objectif 1
biopsychosociale de Monique Tremblay, puis, tranquillement pas vite, je suis en train de construire un schéma avec eux autres qui va leur servir à la fin comme un aide-mémoire d'analyse, qu'est-ce que je dois vérifier quand j'ai une personne devant moi qui a une difficulté d'adaptation, donc je suis en train de construire ça avec eux autres, puis à chaque partie en fait, je les fais pratiquer beaucoup, beaucoup, beaucoup, puis ils passent beaucoup par les mises en situation en fait, où ils doivent se pratiquer (...)	Mise en activité des étudiants	Objectif 1
Ils travaillent individuellement, puis après je les mets en petits groupes,	Travail des étudiants en groupe	Régulation interactive entre pairs → objectif 1

<p>toujours, toujours. Ils échangent, des fois ils débattent sur quelque chose, ils ne sont pas d'accord ou parfois, ils doivent se justifier du pourquoi, donc je les laisse aller, moi je circule beaucoup, des fois je réponds à leurs questions, puis à la fin, moi je leur dis comment je le vois</p>	<p>Circulation de l'enseignant</p>	<p>Interactions entre pairs lors d'une régulation interactive (objectif 2)</p> <p>Régulation par l'enseignant (objectif 2)</p> <p>Objectif 1</p>
--	------------------------------------	--

Le deuxième temps consiste à regrouper les thèmes sous des « concepts plus généraux qui ressemblent à des processus psychosociologiques » (Mucchielli, 2007, p.7). Les catégories conceptualisantes permettent d'aller plus loin que la simple reprise de thèmes issus du contenu du corpus, afin « d'accéder directement au sens » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.316), sens tel que le comprend le chercheur. Pour construire une catégorie, Paillé et Mucchielli (2012) conseillent de la définir, d'en circonscrire les propriétés et de délimiter ses conditions d'existence. Le tableau ci-dessous (tableau 3) illustre par un exemple une catégorie conceptualisante :

Tableau 3
Illustration d'une catégorie conceptualisante

Catégorie conceptualisante
<p>Place à l'activité ou « faire faire »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Définition : les étudiants sont mis en activité lors d'une situation d'enseignement-apprentissage • Caractéristiques : <ul style="list-style-type: none"> -élèves le plus souvent en petits groupes -échanges entre pairs (enseignement et régulation) -l'enseignant observe, écoute et intervient au besoin (relations, compréhension) • Conditions d'existence : <ul style="list-style-type: none"> -l'enseignant laisse la place aux étudiants

3.2.4. Critères de rigueur de la recherche

Afin de vérifier la validité des résultats et, de ce fait, pouvoir établir si les résultats obtenus reflètent le phénomène étudié, nous avons eu recours aux critères de validation des méthodes qualitatives énoncés par Savoie-Zajc (2011). Savoie-Zajc décrit quatre critères : crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation.

3.2.4.1. Critère de crédibilité.

Le critère de crédibilité consiste à vérifier si le « sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Deux stratégies ont été utilisées pour atteindre le critère de crédibilité : la première est celle de la triangulation; la deuxième est constituée par l'engagement prolongé sur le terrain.

Les techniques de triangulation mises en place pour assurer une crédibilité à notre recherche ont consisté à trianguler les données et les méthodes de collecte de données (Savoie-Zajc, 2012). La triangulation des données s'est effectuée essentiellement sur le plan temporel, par une présence longue sur le terrain qui a permis d'effectuer des observations à plusieurs moments différents. Les observations ont eu lieu en début, au milieu et en fin de session. La triangulation méthodologique est au cœur même de notre méthode de collecte de données constituée par la « filature ethnographique », qui mêle entrevues et observations.

Notre présence régulière sur le terrain pendant un an a permis de réduire les perturbations induites par notre présence (Olivier de Sardan, 1995) et d'acquérir une compréhension des dynamiques des situations (Savoie-Zajc, 2011). Le recouplement des méthodes a permis de repérer les répétitions du phénomène, répétitions qui nous montrent les ethnométhodes des membres.

3.2.4.2. Critère de transférabilité

La question se pose pour toute recherche qualitative de son rapport à « l'universel » (Savoie-Zajc, 2013). Notre recherche ancrée dans le local a-t-elle une portée explicative plus générale ? Selon Garfinkel et Sacks (2007), l'ethnométhodologie n'a pas pour rôle de « se servir de métaphores naturelles pour généraliser à des contextes plus larges la connaissance acquise dans un contexte local » (p.432). Nous pensons pourtant que toute recherche qualitative est en tension entre « le singulier et l'universel ».

Selon Savoie-Zajc (2011), une adaptation des résultats selon les contextes est possible. Ce critère repose sur le fait que le chercheur décrit avec minutie le contexte de la recherche et rend compte des décisions prises lors de celle-ci. Il ne s'agit pas de prétendre à une quelconque généralisation, ce qui serait hors de propos au regard de notre démarche (Savoie-Zajc, 2013). En revanche, nous souhaitons

proposer des savoirs qui contribuent non seulement à la compréhension d'un phénomène dans sa spécificité, mais aussi en enrichissent la densité conceptuelle par la qualification apportée à son essence même (Savoie-Zajc, 2013, p. 8).

Ainsi, la transférabilité de notre étude est rendue possible par le fait qu'elle vise une explication d'un phénomène permettant de dépasser l'ancrage local de la recherche.

3.2.4.3. Respect normes éthiques

Les règles éthiques auxquelles doivent se conformer les chercheurs au Canada qui entreprennent des recherches qualitatives se déclinent en deux aspects : le consentement éclairé et le respect de la confidentialité (EPTC2, 2014).

Le consentement éclairé. Les personnes contactées aux fins de la recherche ont eu accès à toutes les informations nécessaires avant de consentir à leur participation à celle-ci. Les personnes ont été informées de la forme prise par leur éventuelle participation (entrevue ou entrevue/observation), sa durée et son déroulement approximatifs. En appendices, les documents afférant au processus de consentement sont présentés. À tout moment, les participants pouvaient demander

des informations complémentaires; de plus, les risques et les avantages à participer à la recherche leur ont été spécifiés. La liberté de leur participation a également été respectée; à tout moment, leur participation à la recherche pouvait prendre fin, à leur demande.

Le respect de la confidentialité. Afin d'assurer la confidentialité des participants à la recherche, les précautions suivantes ont été prises. Les noms des participants ont été remplacés par des pseudonymes ou par une initiale. Les données contextuelles qui permettraient d'identifier les participants sont absentes. Seule la chercheure connaît les codes utilisés pour respecter la confidentialité des participants. Les documents des collectes de données ne sont conservés que sous forme numérique et mis sous clef, à l'Université du Québec à Trois-Rivières, comme spécifié dans les documents fournis en appendices.

CHAPITRE IV
Résultats

Ce chapitre est divisé en quatre parties principales. Dans un premier temps, sont rappelés brièvement le cadre conceptuel de la recherche et les objectifs spécifiques de recherche. Dans un deuxième temps, nous présenterons les ethnométhodes en œuvre dans la régulation interactive en classe, ce qui correspond à l'atteinte de l'objectif 1. Tout d'abord, seront décrits les allants-de-soi des enseignants et ensuite, ceux des étudiants. Dans un troisième temps, nous montrerons comment les enseignants adaptent leurs activités d'enseignement-apprentissage et comment les étudiants adaptent leurs processus d'apprentissage et d'autorégulation, indiquant ainsi les résultats relatifs à l'objectif 2. Dans un quatrième temps, nous analyserons le sens commun négocié lors de la régulation interactive, en cohérence avec l'objectif 3 de la recherche.

4.1. Rappel du cadre de référence

Afin de permettre, tout au long de la lecture de ce chapitre, une distinction entre l'apport théorique du cadre de référence, d'une part, et l'apport empirique des données analysées, d'autre part, un rappel du cadre de référence est effectué; puis, nous décrivons comment nous rendons compte des données empiriques recueillies dans la perspective ethnométhodologique retenue.

4.1.1. Apport théorique du cadre de référence

Comme nous inscrivons notre recherche dans une perspective ethnométhodologique, les propos des membres sont pris « à la lettre » : les membres ne sont pas des « idiots culturels » et ils catégorisent le réel pour agir et interagir. En même temps, nous utilisons des concepts théoriques qui nous permettent de catégoriser et de typifier le réel. Afin de ne pas écraser les propos des membres sous nos propres catégories, ce qui reviendrait à réifier le réel, nous rappelons le cadre de référence utilisé. La figure suivante (figure 5) synthétise le cadre de référence :

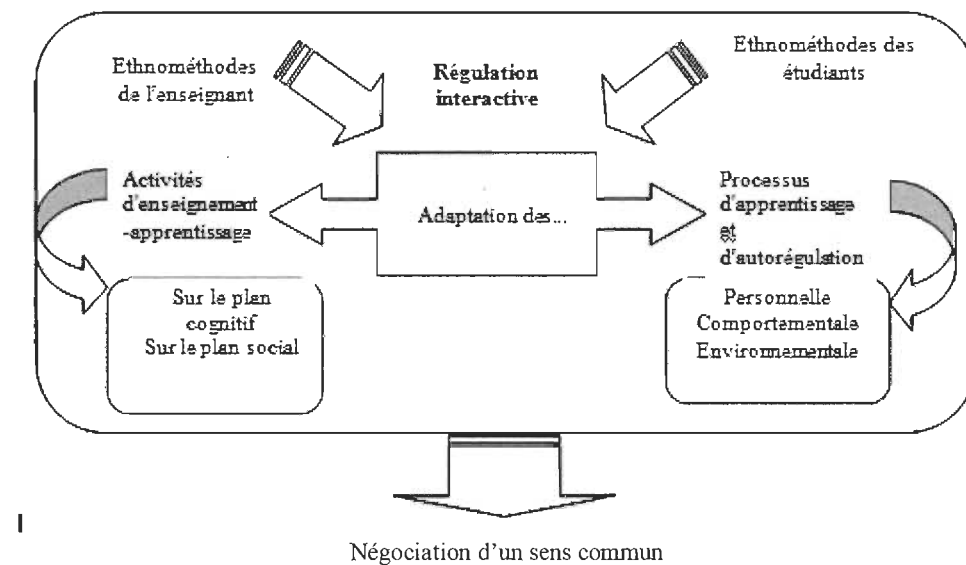


Figure 5. Synthèse du cadre conceptuel

À la suite du cadre de référence, nous avons défini les objectifs de recherche suivants :

1. Identifier et analyser les ethnométhodes de l'enseignant et des étudiants en jeu dans la régulation interactive.
2. Comprendre comment les activités d'enseignement-apprentissage et les stratégies d'autorégulation sont adaptées à la régulation interactive.
3. Comprendre comment est négocié un sens commun dans la régulation interactive

Il convient de préciser comment nous allons rendre compte des données empiriques dans la perspective ethnométhodologique retenue. C'est l'objet de la section suivante.

4.1.2. Notification des données recueillies dans la perspective ethnométhodologique retenue

Pour rendre compte des données recueillies par les entrevues et les observations, nous avons pris le parti de typifier les interactions et les allants-de-soi des membres, comme il a été indiqué au chapitre III. Cela signifie que nous construisons un membre idéal-typique afin d'analyser le processus de la régulation interactive. Comme l'énonce Schütz :

les constructions des sciences sociales sont, pour ainsi dire, des constructions du second degré, c'est-à-dire des constructions de constructions faites par les acteurs sur la scène sociale (cité par Laoureux, 2008, p.173).

Autrement dit, même si notre intention est de coller aux propos et au vécu des membres, l'analyse des données, ne serait-ce que par le vocabulaire utilisé, même s'il est proche de celui des membres, tout cela constitue une construction du réel construit par les membres. Nous sommes déjà dans une forme légère d'interprétation. C'est pourquoi la présentation des données n'est pas « brute », mais utilise une typification des membres et de leurs catégories. Ce qui suit montre comment nous avons concilié les catégories des membres dans le travail de typification qui est le nôtre.

Pour respecter les constructions faites par les membres, la construction idéal-typique se décline différemment pour les enseignants et pour les étudiants.

Nous recourons au singulier plutôt qu'au pluriel pour énoncer les résultats obtenus lors de l'analyse des données relevant des enseignants. Le choix d'une telle transcription d'une pluralité de membres par l'usage du singulier a pour objectif d'éviter un écueil : l'emploi du pluriel qui donnerait une impression faussée de généralité des comportements. Au vu du choix de l'échantillonnage et de notre inscription dans une recherche qualitative compréhensive, écrire « les enseignants » ou « cinq enseignants sur six » n'ont guère de signification. De plus, il s'agit aussi de tenir compte des allants-de-soi des membres et de leurs constructions de la réalité sociale : les enseignants sont désignés par les étudiants comme L'ENSEIGNANT, donc comme une singularité, et non comme une pluralité.

En ce qui concerne les étudiants, nous faisons le choix d'utiliser le pluriel plutôt que le singulier. En effet, les étudiants sont perçus comme un groupe par les enseignants, qui mènent leurs activités d'enseignement-apprentissage devant des

étudiants, et non comme un individu. Il convient de se prémunir contre l'écueil évoqué plus haut : l'usage du pluriel n'est en aucune façon le signe d'une généralisation des comportements des étudiants.

Afin d'identifier plus clairement et éviter des confusions, les discours tenus par les enseignants de ceux tenus par les étudiants, nous identifions les enseignants par un prénom fictif et les étudiants par une lettre en majuscule.

4.2. Identifier les ethnométhodes de l'enseignant et des étudiants en jeu dans la régulation interactive.

Cette section présente les résultats relatifs au premier objectif spécifique, que le titre de la section reprend. Rappelons que la régulation interactive renvoie à l'évaluation formative immédiate, dans les interactions entre enseignant et étudiants.

Mettre en place des activités d'enseignement-apprentissage favorisant la régulation interactive ne va pas de soi pour tous les enseignants. Annabelle souligne que la pratique de l'évaluation formative n'est pas partagée parmi les enseignants du cégep. Elle espère d'ailleurs que la formation que des enseignants ont reçue sur l'évaluation formative favorise la pratique de cette dernière. Rappelons que les enseignants contactés ont tous suivi cette formation. Chloé mentionne qu'elle ne fait pas souvent d'évaluation formative en classe, même si elle partage avec les autres membres une vision semblable de l'évaluation formative. En revanche, pour l'enseignant qui le fait, l'évaluation formative en classe est un allant-de-soi de la pratique enseignante. Ainsi, aussi bien pour Marie-Ève, Sylvie qu'Annie-Claude,

c'est une pratique « naturelle ». Par ailleurs, l'enseignement magistral, le fait d'être en avant, ne convient pas à Marie-Ève et Sylvie. Sylvie souligne qu'« [elle n'a] jamais pu concevoir l'acte d'enseignement autrement que mettre les élèves en action sur quelque chose...mais peut-être que c'est [sa] personnalité aussi qui faisait que ». D'ailleurs pour cette enseignante, enseignement et évaluation formative, c'est la même chose; elle dit être « agacée » par la distinction entre enseignement et évaluation formative.

Nous allons analyser, dans les sections suivantes, en premier lieu les ethnométhodes de l'enseignant et, en deuxième lieu, les ethnométhodes des étudiants en œuvre dans la régulation interactive.

4.2.1. Les ethnométhodes des enseignants en jeu dans la régulation interactive

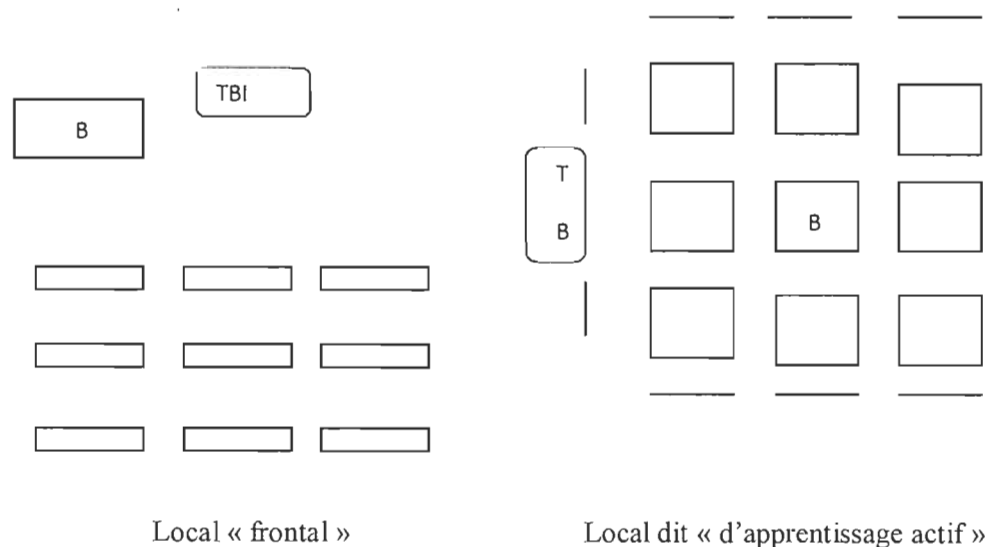
Les données, en rapport avec les ethnométhodes des enseignants, ont été regroupées en trois pôles : cela va de soi de faire pratiquer les étudiants, de les faire travailler en équipe et de se soucier de leur compréhension de la matière.

4.2.1.1. Faire pratiquer les étudiants

L'évaluation formative est perçue comme un « processus réflexif », lors duquel « les étudiants valident leurs connaissances sur un sujet précis ». Pour favoriser ce processus réflexif de la part des étudiants, l'enseignant prépare des

activités d'enseignement-apprentissage qui sont axées sur le fait de faire pratiquer les étudiants. Selon Christian, « s'il fait du magistral, actuellement, si il était en magistral, il aurait perdu la moitié de ses groupes. Donc, variété, complètement ». Comme le répète Hélène, les étudiants doivent pratiquer. Pour Chloé, il faut « permettre aux étudiants de pratiquer, de mettre en application la théorie avant d'être évalués pour 'vrai' ». Que ce soit dans un local traditionnel ou dans la salle d'apprentissage actif (voir schéma ci-dessous), avec ou sans ordinateur, les étudiants ont à lire des textes, résoudre des exercices ou faire des études de cas, rédiger un texte. Ces moments sont précédés et suivis par des interventions de l'enseignant, qui donne les consignes ou synthétise les résultats.

Pour donner un aperçu de l'environnement physique dans lequel se déroulent les interactions, la figure 6 illustre les deux configurations habituelles des locaux, c'est-à-dire la disposition des bureaux dans un local dit frontal et dans un local d'apprentissage actif.



Légende :

B = bureau de l'enseignant
 TBI = tableau blanc interactif
 | ou — = tableaux blancs
 ou = tables des étudiants" data-bbox="273 265 566 300"/> = tables des étudiants

Figure 6 . Configuration des locaux

Si faire de pratiquer les étudiants permet « d'éviter la routine », cette ethnométhode des enseignants ne semble pas aller de soi pour les étudiants. Pour l'enseignant, faire pratiquer les étudiants dépend de la « dynamique de motivation », comme l'énonce Christian, ou, pour reprendre les mots d'Hélène, « s'ils ont le goût de le faire ». Aux yeux de l'enseignant, pratiquer en classe et se mettre au travail ne vont pas forcément de soi pour les étudiants, ne sont pas des « pratiques presque naturelles » pour tous.

4.2.1.2. Une croyance partagée : le travail en équipe, un allant-de-soi

Le travail en équipe est perçu comme allant-de-soi pour organiser tant les activités d'enseignement-apprentissage destinées aux étudiants, que les activités pédagogiques des enseignants.

4.2.1.2.1. Le travail en équipe des étudiants

La mise en activité des étudiants est réalisée souvent sous la forme du travail en équipe. Le travail en équipe permet aux étudiants de « mettre en commun » leurs réponses, de les « comparer », de les « confronter ». Marie-Ève défend l'idée que le travail en équipe permet aux étudiants de progresser, alors que « ceux qui vont plus vite aident les autres ». Dans la salle d'apprentissage actif, les étudiants s'installent par affinités et sont amenés à résoudre des problèmes ensemble; les résultats sont écrits sur les tableaux blancs, par chaque équipe, ce qui permet de visualiser les démarches de chaque groupe. Pour Christian, « quand tu sors de l'université, et tu te retrouves en avant, tu déballes ton contenu...mais à part déballer ton contenu...le formatif prend le bord pendant ce temps-là...le formatif est-il là ? Est-il existant si moi j'ai à livrer un contenu ? » Christian met en place de « multiples activités, fiches de lecture, résumés de lecture, on joue là-dedans, constamment...ateliers en classe, ateliers....Donc ils sortent ensemble leurs idées, ils sortent individuellement leurs idées... collez-vous à votre partenaire de droite, votre partenaire de gauche, regardez ce...puis sortez-moi maintenant, venez donner ça au tableau, dans une bulle, on va essayer de faire des liens là-dedans.»

Au contraire, Chloé déclare avoir peu recours à l'évaluation formative, elle estime se préoccuper d'abord de la matière à passer au regard des contraintes notamment en termes de temps. Ainsi, pour un cours de deux heures consacrées à un thème, elle privilégie le magistral, sans régulation interactive. S'il lui arrive d'utiliser l'évaluation formative, de façon formelle (énoncé et correction proche de l'examen) ou informelle (exercice en classe « non ramassé »), elle fait peu travailler les

étudiants en équipe : « ça arrive qu'ils travaillent...en équipe de deux...je trouve que c'est bien...Il y en a qui aiment mieux travailler seuls...d'autres qui travaillent mieux à deux ».

4.2.1.2.2. Travailler ensemble : le travail en équipe des enseignants

Si cela va de soi que les étudiants travaillent en équipe, il va également de soi de travailler avec ses collègues. Le travail en équipe des enseignants s'articule autour de trois axes : les échanges sur les pratiques; l'élaboration du matériel pédagogique; la prise en charge des nouveaux enseignants.

Échanger sur les pratiques : normes de travail et nouvelles idées.

L'enseignant « discute beaucoup » des pratiques pédagogiques avec ses collègues, de façon informelle, dans le cadre de « discussions de corridor » et de façon formelle, dans le cadre des réunions départementales. L'enseignant partage ainsi des manières de travailler. Pour Hélène, « on a tous la même façon de travailler » et pour Marie-Ève, « on se ressemble beaucoup ». L'enseignant donne et prend aussi des idées pour changer sa pratique. Marie-Ève indique que lors des réunions, « les bons ou mauvais coups pédagogiques » sont discutés. Marie-Ève a expérimenté l'utilisation des télévotants, suite à une discussion avec des collègues. L'enseignant procède à des essais pédagogiques, « essai-erreur », et partage son expérience avec ses collègues. Au milieu du local, où se trouvent les différents bureaux des enseignants du même département qu'Annie-Claude, trône une grande table. Comme l'explique Annie-Claude, « cela fait des années qu'on mange tous ensemble, on discute beaucoup de

pédagogie ». Des échanges sur un même cours peuvent occasionner un cours dispensé ensemble pour quelques séances. Marie-Ève explique qu'elle et un collègue n'étaient pas d'accord sur la façon d'aborder un point du cours; ils ont « donné le cours ensemble, à deux, chacun avec sa façon », devant leurs étudiants respectifs.

Élaborer le matériel utilisé. Le travail en équipe des enseignants se manifeste également par l'élaboration collective du matériel pédagogique. Comme l'indique Marie-Ève, « on se passe nos cartables ». Christian évoque la construction collective des plans de cours : « On travaille à sept, ensemble...ça fait qu'avant de proposer un examen sur ton bureau, l'évaluation, il y a sept personnes qui l'ont validée...Les tournures de phrases, fautes, contexte, contenu, devis...et elle va durer un an ou deux ».

Benoît précise qu'il reprend des cours faits par les collègues, « le cours a été préparé pour ce local », la salle d'apprentissage actif, mais lui, ne fait que le reprendre. Comme le souligne Sylvie, « c'est sûr que mes collègues qui sont arrivés [après moi] réutilisent beaucoup beaucoup [sic] de matériel que j'ai produit avec les années; mes cartables se promènent sur le bureau de mes collègues beaucoup, ça fait que...on partage les choses, on construit en équipe ».

Qui se ressemblent s'assemblent : un recrutement ciblé et une prise en charge des nouveaux. Le nouvel enseignant est recruté par des « anciens », ou, tout au moins, qui sont déjà là. Aussi bien Sylvie, Christian qu'Annie-Claude soulignent qu'ils recrutent en fonction d'eux-mêmes et de leur façon d'enseigner. Sylvie affirme qu'« elle les a tous embauchés avec ses critères », qui sont axés sur la pédagogie active. D'ailleurs, « dans certains cas [elle] leur a même enseigné ». Christian dit que

« quand on embauche un autre enseignant, on lui dit si tu es à temps plein ici, tu vas vivre ce défi avec nous, de 8h à 5h ». Les « nouveaux » sont accompagnés par les « anciens ». Hélène « pense qu'on les a un peu formés, en fait on les a supportés beaucoup, on les a embarqués dans le bateau », elle a l'impression qu' « eux aussi croient à ça ». Sylvie « leur a transmis le plus possible ». Pour Annie-Claude, les enseignants du même programme qu'elle « ont la même tangente qu'[elle], ça ne peut pas être un professeur qui a besoin de quelque chose dans la petite boîte ».

Au contraire, malgré les ethnométhodes partagées, une enseignante, Chloé, qui met peu en œuvre l'évaluation formative et qui tend à faire du magistral, énonce également que les échanges entre collègues sur les pratiques pédagogiques sont peu nombreux.

4.2.1.3. Le souci de la compréhension de la matière par l'étudiant

L'enseignant qui met en place des situations d'enseignement-apprentissage favorisant la régulation interactive a le souci des étudiants, il observe les réactions et comportements, les réponses verbales ou écrites des étudiants. Annie-Claude affirme qu'elle a « toujours fait passer le souci de l'élève avant la matière ». Pour Sylvie, interagir avec les étudiants est un besoin, car « je ne suis pas capable de parler et puis de ne pas savoir ce qu'il se passe ». L'enseignant observe les comportements, les signes non verbaux des étudiants. Sylvie a « une très grande capacité à lire sur les yeux ». Marie-Ève voit les réactions des étudiants : « des fois ils ont la face en point d'interrogation ». De même, Marie-Ève circule « quand ils travaillent », elle regarde «

ce qu'ils font ». Pour Annie-Claude, « c'est eux [les étudiants] les plus importants ». Elle « passe le temps à pister, à voir ce qu'ils veulent, comment...qui ils sont...ça change la pédagogie ». L'évaluation formative « sert à connaître le portrait de la classe ». « Le suivi de l'élève, ça demande plus que trente heures ça...ceux qui arrivent à faire en trente heures...tu peux, mais ce n'est plus une passion », dit Christian.

L'enseignant circule entre les tables, observe ce que font les étudiants, intervient pour corriger des erreurs ou répondre à des questions. Marie-Ève et Benoit ne restent pas assis à leur bureau pendant toute la durée de la séance.

Le souci de l'étudiant concerne la compréhension qu'il a de la matière, et ce, en vue de la préparation à l'examen. Comme l'énonce Hélène, il faut « faire pratiquer les étudiants pour l'examen final ». Cette préoccupation est récurrente; d'ailleurs, il est souvent fait référence lors des situations d'enseignement-apprentissage aux examens ou à toute autre évaluation sommative. L'évaluation formative ne compte pas, mais prépare pour l'évaluation qui compte. Une distinction est faite entre « ce qui compte » et « ce qui ne compte pas ». Hélène indique que les étudiants « se pratiquent, puis après ça, à la fin, on peut évaluer ». Elle sait que « [dans le cours] relations clientèle, ils se pratiquent longtemps; en fait ils simulent, les autres étudiants les observent, puis après ça ils font des retours, puis à la fin là ça compte. Il y a beaucoup de cours comme ça.

La figure suivante (figure 7) résume les ethnométhodes des enseignants. Ces dernières sont situées dans un ensemble plus large qui comporte les éléments clés du cadre de référence :

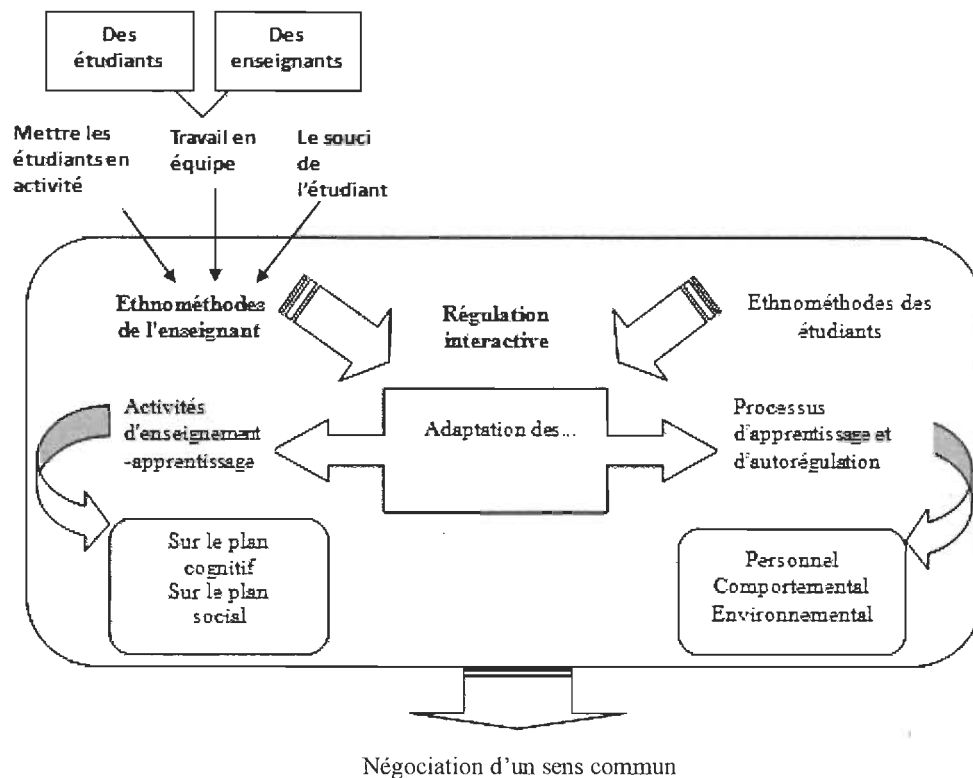


Figure 7. Synthèse des ethnomethodes des enseignants

4.2.2. Les ethnomethodes des étudiants en jeu dans la régulation interactive

Les étudiants se sont familiarisés avec la notion d'évaluation formative, et ce, de deux façons. D'une part, ils sont amenés à évaluer l'enseignement de leurs enseignants et l'une des questions porte sur l'évaluation formative. Voici la question qui leur est posée : « L'enseignant ou l'enseignante vérifie périodiquement la compréhension de la matière par les étudiantes et étudiants au moyen d'évaluations

formatives et en tient compte dans la progression du cours ». D'autre part, les enseignants utilisent le mot « formatif » ou « évaluation formative » dans leur cours et dans les plans de cours.

Se dessinent deux ethnométhodes sur l'évaluation formative : c'est formatif quand le prof le dit; l'évaluation formative sert à préparer l'examen noté.

4.2.2.1. C'est formatif quand le prof le dit

Comme le rappelle R., l'évaluation formative a commencé au cégep : « au secondaire, on n'avait pas ça...au secondaire, dès qu'on avait une évaluation, ça comptait, puis avant c'était des exercices ». A. indique qu'« au début, le prof disait S ou F, après j'ai compris ». M. dit la même chose : « on demandait au prof si ça comptait ou pas, il disait que c'était formatif ». « C'est formatif, quand c'est écrit formatif », précisent A. et R. D'ailleurs, les étudiants reprennent la terminologie propre à chaque discipline ou département. Ainsi, en sciences humaines ou en philosophie, les étudiants emploient le terme « précorrection », qui désigne le fait que l'enseignant corrige le travail de l'étudiant, en mettant ou non une note, et l'étudiant peut corriger ce qui ne va pas dans son travail avant la remise finale qui donnera lieu à une note définitive. Seule M. pense que « tout ce qui est fait permet d'être formé, d'où le mot formatif, cela nous forme ». Les allants-de-soi sont construits au fur et à mesure des sessions, en fonction des expériences et, de ce fait, les étudiants reprennent le vocabulaire utilisé par l'enseignant et, au-delà du vocabulaire, élaborent la représentation qu'ils se font de l'évaluation formative. Pour

les étudiants, l'évaluation formative est une répétition avant l'examen, elle permet de le préparer pour performer.

4.2.2.2. Se préparer aux examens

Les exercices, ne sont perçus comme formatifs que si c'est explicitement dit ou écrit : « c'est formatif, quand c'est écrit exercice formatif ». De même, les interventions de l'enseignant lors des exercices ne sont pas forcément perçues comme des évaluations formatives immédiates et informelles, si l'enseignant ne l'explique pas. D'ailleurs, si l'évaluation sommative n'a pas pour nom « examen », « il n'y a pas besoin d'évaluation formative, car il n'y a pas d'examen ». Pour S., « l'évaluation formative, c'est d'abord une évaluation, mais les devoirs, les trucs faits en classe, pour moi, c'est juste des exercices ». Et selon S.-È., « ce n'est pas formatif si le prof ne le ramasse pas ». L'exercice formatif est perçu comme tel lorsqu'il est ramassé et « noté » par l'enseignant, pour indiquer où en est l'étudiant. L'évaluation formative est ainsi conçue comme une évaluation qui constitue une répétition avant l'examen qui compte, c'est-à-dire dont la note apparaîtra.

Pour les étudiants, l'évaluation formative sert à préparer les examens « qui comptent ». L'évaluation formative permet de « savoir à quoi t'attendre pour l'examen », dit S., et ce, de deux façons : par rapport à la matière et par rapport à ce qui est demandé, afin de réussir.

4.2.2.2.1. Savoir si l'on a compris la matière.

Les étudiants ont le souci de comprendre la matière, dans une optique essentiellement d'obtenir d'une « bonne note ». La « bonne note » varie selon les étudiants : cela renvoie soit à la note de passage (au moins 60%), soit une note proche, voire égale à 100%. Il s'agit d'être « préparés à ce qui compte vraiment », selon R., surtout quand « le prof corrige avec les vrais critères ». Si les étudiants peuvent voir l'intérêt des corrigés écrits faits par l'enseignant, ils préfèrent avoir des commentaires sur ce qu'ils ont fait, pour savoir s'ils sont « capables » de répondre et si leurs réponses sont acceptables. Les évaluations formatives sont perçues comme des entraînements avant l'examen qui compte. Comme l'énonce J., « pour l'examen formatif, on peut s'attendre pour dire que c'est pour pratiquer toute la matière qu'on a vue qui va être plus tard comptabilisée, pour voir où sont nos fautes, tout ce qu'on devrait porter plus attention, c'est un peu pour nous aider, à première vue ». Pour s'y préparer, les étudiants veulent savoir comment répondre.

4.2.2.2.2. Savoir comment répondre

Les étudiants utilisent l'évaluation formative pour savoir ce qui est demandé lors de l'examen. Pour C., « ça permet de voir le type de questions que le professeur va poser ». Pour A., cela permet de savoir « si on est sur le bon chemin ». Ainsi, les étudiants peuvent savoir ce que l'enseignant veut qu'ils répondent.

4.2.2.2.3. Performer

Pour les étudiants, il s'agit d'être « préparés à ce qui compte vraiment », et selon R., surtout quand « le prof corrige avec les vrais critères ». L'objectif est d'avoir une bonne note et « tant mieux si ça donne le goût d'apprendre ». Après tout, « c'est le prof qui met la note sur le bulletin », rappelle S.

La synthèse des ethnométhodes des étudiants est exposée dans la figure 8. Les ethnométhodes des étudiants sont placées en relation avec les ethnométhodes des enseignants en jeu dans la régulation interactive des apprentissages des étudiants.

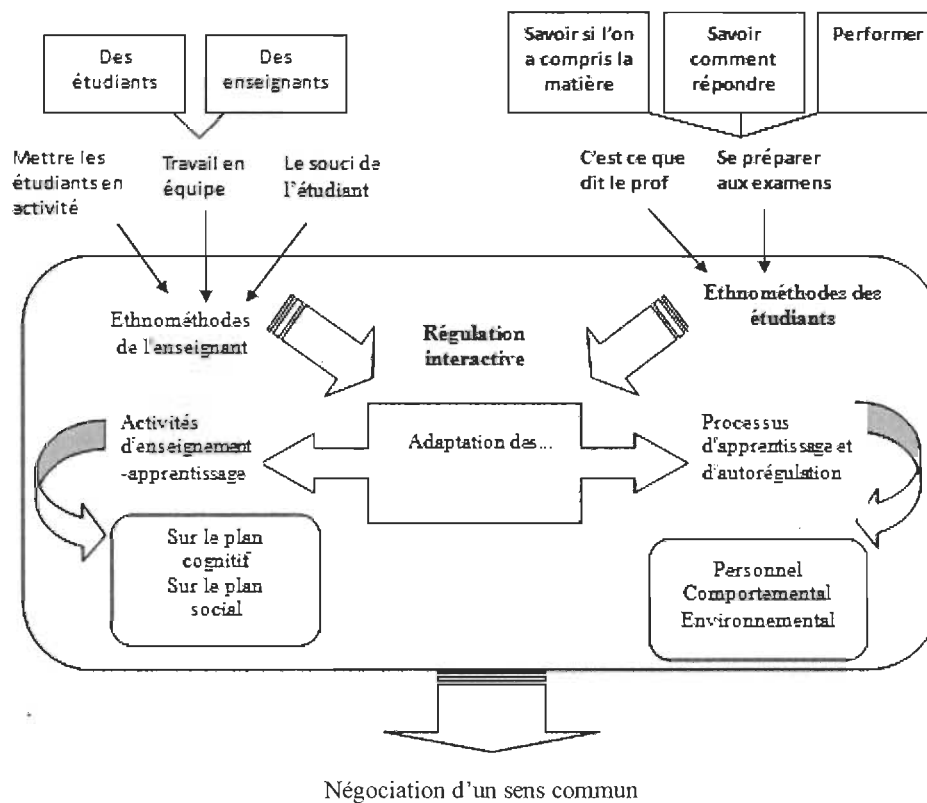


Figure 8. Synthèse des ethnométhodes des étudiants

Nous venons d'identifier, selon l'analyse des données, les ethnométhodes des enseignants et des étudiants en jeu dans la régulation interactive. Nous allons voir, dans la partie suivante, comment les activités d'enseignement-apprentissage et les stratégies d'autorégulation sont adaptées à la régulation interactive.

4.3. Comprendre comment les activités d'enseignement-apprentissage et les stratégies d'autorégulation sont adaptées à la régulation interactive

Cette section présente les résultats relatifs au deuxième objectif spécifique, dont l'intitulé est repris dans le titre.

Aussi bien l'enseignant que les étudiants vont adapter leurs stratégies lors de la régulation interactive. Pour Christian, l'évaluation formative « régule l'apprentissage et régule ton enseignement ». Dans un premier temps, seront analysées les adaptations des activités d'enseignement-apprentissage faites par l'enseignant, et dans un deuxième temps les adaptations des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage, par les étudiants.

4.3.1. Adaptation des activités d'enseignement-apprentissage

L'enseignant adapte les activités d'enseignement-apprentissage sur le plan cognitif et sur le plan social.

4.3.1.1. Sur le plan cognitif

L'enseignant adapte ses activités et leur planification en fonction de ce qu'il observe en classe. Son intervention a un triple objectif : adapter les activités en fonction du degré de compréhension des étudiants, faire réfléchir et provoquer, rendre les étudiants autonomes sans perdre le contrôle.

Adapter les activités en fonction du degré de compréhension des étudiants.

En fonction de ce que l'enseignant observe de ses étudiants, il adapte les activités d'enseignement. Comme Marie-Ève l'indique, cela peut être une reprise d'explication au cours suivant, quand les étudiants ont « des faces en point d'interrogation », et qu'elle n'a pas eu le temps de bien expliquer quelque chose ». Cela peut être également une mise de côté de la planification prévue. Annie-Claude est le type de professeur qui va dire « bon, ok, ma planif, je la mets de côté, l'objectif, c'est telle chose, ils sont rendus là, mais ils devraient être rendus là, donc on va retravailler des choses ». Elle précise que « des fois [elle] arrive en classe, puis [elle] regarde et non, aujourd'hui, ça marchera pas ce cours-là, ça prend deux minutes et on fait autre chose ». Si un point du cours n'est pas compris, « on y revient, on trouve une autre façon de le faire ». Comme l'indique Christian, « les étudiants sont là, on veut les amener là, alors comment on va faire ? »

Faire réfléchir et réagir. L'enseignant met en œuvre des stratégies pour inciter les étudiants à réfléchir, provoque des conflits cognitifs et aménage des situations de « stress ».

Marie-Ève ne leur dit pas tout le temps si ce n'est pas correct, « [elle] attend qu'ils s'en rendent compte ». Hélène les laisse faire, les étudiants « échangent, des fois ils débattent sur quelque chose, ils ne sont pas d'accord ou parfois, ils doivent se justifier du pourquoi ». Christian énonce qu' « on peut aller chercher leur réflexion, on peut aller la chercher d'une manière ou d'une autre ».

Pour Sylvie, le plaisir est de provoquer un questionnement : elle demande aux étudiants : « tu es sûr de ça? Pourquoi tu me parles de ça ? Est-ce que tu es capable de me le prouver ? Explique-moi ce que tu veux dire, explique-le à ton collègue ». L'enseignante rappelle qu'elle ne fait « juste qu'attiser le feu un peu pour qu'ils se posent toutes sortes de questions ».

Pour Christian, il s'agit de « passer en mode stress et faire comme si ça comptait », quand Annie-Claude pratique le « choc cognitif » : les étudiants « mesurent l'ampleur de leur savoir ou de leur carence » en faisant, sans qu'ils soient préparés ni avertis au préalable, des exercices proches de ce qu'il y aura à l'examen. Pour Annie-Claude, c'est l'occasion de demander aux étudiants « ce qu'ils ont étudié et ce qu'ils ont fait pour l'apprendre ».

Rendre autonome et garder le contrôle. L'enseignant affirme encourager l'autonomie des étudiants dans la planification de leur travail et l'effectuation de tâches scolaires, mais il garde la main sur l'évaluation du travail.

Si Sylvie a pour objectif de rendre les étudiants autonomes, ce n'est pas forcément celui des autres enseignants, qui gardent le contrôle sur la production de leurs étudiants.

Sylvie estime qu'après la relâche, si elle n'était pas « là le groupe avancerait et continuerait d'évoluer tout seul ». En classe, les étudiants travaillent en groupe et font des exercices qu'ils résolvent de manières différentes; Benoît et Marie-Ève insistent ainsi sur les diverses voies possibles pour arriver à une même solution. Pour les exercices à faire chez soi, les étudiants ont à leur disposition des solutionnaires dans lesquels ils trouvent la solution des exercices et une démarche possible détaillée.

En revanche, Annie-Claude corrige tout, elle laisse peu de place à l'auto-correction par les étudiants. Elle prévient « qu'en formatif, il faut faire attention : c'est nous qui corrigeons...pour eux ça peut prendre quelque minutes, 8 minutes ou 10 minutes, moi, ça peut me prendre une demie journée pour un groupe (...) il faut que je fasse un équilibre entre le besoin de rétroactions de mes élèves et ma capacité de correction aussi ».

4.3.1.2. Sur le plan social

L'enseignant utilise également la composition des équipes d'étudiants pour favoriser la régulation interactive. La composition des groupes d'étudiants est faite en fonction de trois types de critères : les forces et les faiblesses des étudiants sur le plan cognitif, la création de liens entre eux, un aménagement perçu comme nécessaire quand les dynamiques ne sont pas tournées vers le travail scolaire.

Composer des groupes en fonction des forces et faiblesses. Annie-Claude, Hélène et Marie-Ève attendent de mieux connaître les étudiants pour composer les groupes, en mettant ensemble « des forts et des faibles ». Comme le souligne Hélène, elle essaie « de mixer pour rendre ça le plus efficace possible ».

Composer des groupes pour favoriser la création de liens. Pour l'enseignant, il s'agit de faire en sorte que des liens se créent entre les étudiants. Marie-Ève a un groupe composé d'étudiants issus de deux voies différentes. Ainsi, les étudiants « se connaissent dans leur sous-groupe, mais entre eux, ils ne se connaissent pas tellement ». Alors que les étudiants occupent des places bien distinctes en classe – un groupe d'un côté, l'autre groupe de l'autre -, Marie-Ève compose des équipes mêlant les deux groupes. Mais la session suivante montre un maintien de la séparation entre les deux groupes, malgré les efforts de Marie-Ève.

Composer des groupes pour casser des dynamiques gênantes. L'enseignant vise un bon fonctionnement du travail en équipe. Hélène et Marie-Ève forment elles-mêmes les équipes quand elles veulent « défaire les petites cliques », quand « il commence à y avoir des patterns qui ne sont pas toujours bons ». Marie-Ève dit : « j'aime ça varier; donc je peux donner des numéros au hasard, puis je demande à certains numéros de se regrouper ». Elle constate que « cela change l'ambiance, c'est plus calme ».

En somme, l'enseignant met en place diverses stratégies, des « ruses » pour favoriser le travail scolaire dans le cadre d'activités en équipe, pour favoriser la régulation interactive entre enseignant et étudiants et entre étudiants.

Au final, l'enseignant est dans une *interrogation permanente*. Sylvie se demande ce qu'elle « pourrait apporter de nouveau de concret aux élèves pour qu'ils perçoivent mieux un concept, qu'ils comprennent mieux, qu'ils l'appliquent, qu'ils l'analysent mieux ». Elle se demande constamment ce qu'elle peut faire faire aux élèves pour qu'ils comprennent mieux. Pour Christian, « en étant enseignant, tu te questionnes ». « L'évaluation formative, c'est surtout chez nous les enseignants », ajoute Christian. Annie-Claude refait les cours à chaque session. Comme le souligne Christian, « on a notre propre suivi à faire sur notre enseignement. Heureusement on a du soutien pour ça, on a des conseillers pédagogiques, on a l'évaluation des enseignements qui peuvent nous aider là-dedans ».

La figure suivante (figure 9) résume les adaptations des activités d'enseignement-apprentissage effectuées par les enseignants.

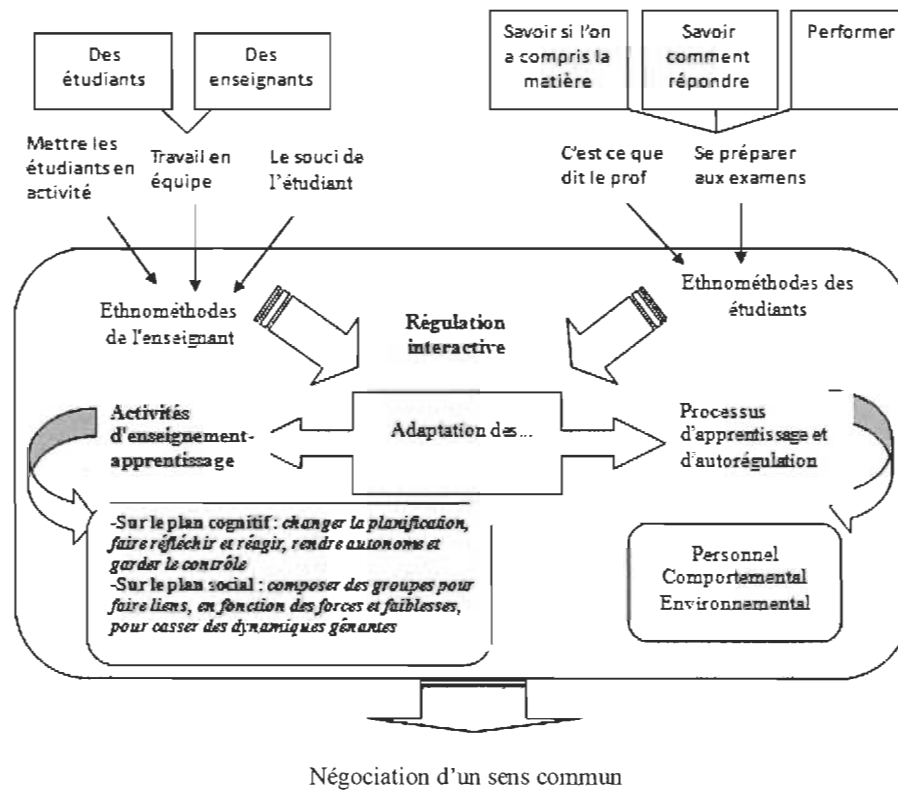


Figure 9. Synthèse des adaptations des activités d'enseignement-apprentissage

Il convient de voir comment les étudiants adaptent leurs stratégies d'autorégulation à la régulation interactive.

4.3.2 Adaptations des stratégies d'autorégulation

Les étudiants s'adaptent et adaptent leurs stratégies d'apprentissage et d'autorégulation en fonction de l'enseignant. Les étudiants s'impliquent et font, se conforment et font semblant.

4.3.2.1. S'impliquer et faire

Une fois les consignes données, que cela soit verbalement ou par écrit, les étudiants se mettent à effectuer les exercices et tâches demandées. Ils concentrent leur attention sur la tâche, sans se laisser distraire. D'ailleurs, l'impression générale qui se dégage d'une première observation de la chercheuse est celle-ci : les étudiants savent quoi faire et avec quoi le faire et ils se mettent studieusement à la tâche, soit individuellement, soit en groupes, selon les consignes énoncées. Que les groupes soient formés par les étudiants eux-mêmes (soit par affinités, soit par tirage au sort) ou imposés par l'enseignant, la mise en activité est identique.

Certains étudiants apprécient le travail en équipe, mais d'autres non (voir plus loin). « C'est le fun de faire ça ! », énonce une étudiante à l'enseignant. Par exemple, les étudiants, en groupes, doivent résoudre un problème et écrire leur raisonnement sur le tableau blanc qui leur est dédié; la salle d'apprentissage actif est pourvue de plusieurs tableaux blancs, dont le nombre correspond au nombre d'îlots de tables.

Quand les étudiants travaillent en groupes, ils échangent sur leurs réponses respectives et chacun expose à l'autre son raisonnement ou ses explications. L'extrait du verbatim suivant illustre l'intervention d'un étudiant auprès d'un autre, en présence de l'enseignant. Les étudiants sont en groupes de trois. Il arrive qu'un étudiant se lève et aide d'autres étudiants dans leurs tâches. L'enseignant circule entre les groupes.

ENSEIGNANT : vous en êtes où ?

ÉTUDIANT 1 : mettons que, quand on est sûr, on a suivi les numéros [l'étudiant montre une page de manuel où se trouvent les exercices à faire]. Le c), c'est sûr, le d) c'est sûr, puis lui, c'est comme lui, et lui, c'est comme lui.

ENSEIGNANT : oui, c'est ça.

ÉTUDIANT 1 : ça devrait marcher.

ÉTUDIANT 2 : je ne comprends pas, là.

ÉTUDIANT 1 : mettons, là ici, 4 fois c'est égal à ça, puis là, tu remplaces ici, puis tu remplaces ici.

ENSEIGNANT : c'est ça, c'est juste que c'est un peu long.

L'extrait comporte des sous-entendus, marqués par l'indexicalité de l'interaction : nous avons donné des précisions sur la scène, qui permettent de comprendre ce qui se passe, sans lesquelles les seuls propos tenus resteraient abscons. Les membres se comprennent.

Les étudiants apprécient généralement le travail en équipe. Toutefois, le travail en groupe n'est pas toujours apprécié par les étudiants; C. affirme qu'en début de session, « c'est bien, mais après, on ne progresse pas à la même vitesse, ça peut freiner ».

Quand les étudiants butent sur une difficulté ou une incompréhension, ils tendent à demander d'abord à un pair, puis à l'enseignant, si le pair ne peut répondre à la question. Comme l'affirme C., « je ne vais pas déranger le prof pour rien ».

Des étudiants refusent le travail en groupe pour effectuer seuls l'activité. Ce refus est soit explicite, lorsque l'étudiant se met à part et travaille tout seul, soit implicite, lorsque les étudiants se mettent en groupe, mais travaillent seuls, sans échanger. C. affirme que « travail en groupe, c'est bien au début, mais après...on n'avance pas à la même vitesse... ». En somme, le travail en groupe n'est pas toujours respecté : des étudiants se mettent ensemble, quand l'enseignant exige un travail en équipe, mais ils s'attèlent seuls à leur tâche sans communiquer entre eux.

4.3.2.2. Se conformer

Les étudiants s'adaptent aux attentes différentes des enseignants. « Ça varie d'un prof à l'autre, c'est l'enfer ! », s'exclame S-E. La variation dont il est question concerne les normes de présentation (notes de base de page, par exemple), les types de questions posées et l'utilisation de grilles d'évaluation.

Les normes de présentation des travaux écrits diffèrent selon les départements disciplinaires et même en fonction des enseignants d'un même département. Ainsi, des enseignants utilisent « le Dionne »³, d'autres un guide méthodologique propre au département, tel que le guide méthodologique du département des sciences humaines. De plus, les exigences plus ou moins fortes diffèrent également sur le

³Dionne, R. (2013). *Pour réussir*. Montréal : Chenelière.

respect des normes de présentation, ce qui se traduit par des points enlevés ou non. Même si cette préoccupation est éloignée du processus d'apprentissage, les étudiants sont attachés à respecter ces normes de présentation.

Quand les étudiants sollicitent l'enseignant en classe, c'est pour demander un déblocage face à une incompréhension, mais pas seulement. Les questions sont aussi posées pour savoir si ce qu'ils ont fait correspond à ce qui est attendu à l'examen, si la réponse écrite de telle ou telle façon donne des points. D'ailleurs, l'enseignant apporte souvent, sans que les étudiants ne le demandent explicitement, des précisions concernant l'examen : le type d'exercices; la façon de répondre; la thématique présentée...

Les étudiants s'adaptent enfin aux critères d'évaluation de l'enseignant. R. remarque que, quand l'enseignant « n'utilise pas de grille, il se donne du travail en plus », car il doit répondre aux demandes d'éclaircissements de la part des étudiants. Quand les étudiants estiment que les consignes ne sont pas claires ou quand ils ne sont pas certains d'avoir compris la tâche à accomplir, ils demandent à des pairs, qui donnent ainsi leur interprétation de la tâche à accomplir. Comme l'indique R., quand elle ne sait pas quoi faire, elle « demande aux autres et [elle] voit si elle a fait comme, si [elle est] bien enlignée ».

Pour la réussite aux examens, les demandes portent sur ce qu'il convient de faire, si la réponse écrite de telle ou telle façon apporte des points:

ÉTUDIANT : Si j'écris comme ça à l'examen, j'ai tous les points ?

ENSEIGNANT : oui, tu as les points.

Les étudiants affirment s'adapter ainsi à chaque enseignant.

4.3.2.3. Faire semblant

Les étudiants ne s'engagent pas de la même façon dans le travail demandé. Ainsi, des étudiants font même semblant de faire ce qui est demandé. Ce faire-semblant se manifeste de deux façons : les étudiants font une activité qui s'apparente à ce qui est demandé, mais diffère sur le contenu; les étudiants font tout autre chose.

Les étudiants qui réalisent une activité proche de celle demandée n'en respectent pas toutes les consignes. Ainsi, A. évoque qu'en cours d'anglais, lors d'une activité de groupe de conversation, les étudiants de son groupe échangeaient bien en anglais, mais pas sur les thèmes imposés.

Les étudiants qui font tout autre chose sont occupés à discuter et à utiliser leur cellulaire. Ce non-engagement dans l'activité scolaire est « dissimulé » par le brouhaha généré par les échanges entre les étudiants concernant des tâches à faire en groupes. Les déplacements de l'enseignant dans la classe conduisent généralement à ce que les étudiants se mettent finalement à la réalisation de la tâche demandée. En voici un exemple. Avant que l'enseignant ne parvienne à la table du groupe des étudiants qui discutaient, l'un d'eux regarde autour d'elle pour voir ce que les autres groupes ont fait et demande à ses collègues ce qu'il faut faire. Ils se lèvent et se mettent à imiter ce que les autres ont fait, ce qui apparaît sur les tableaux blancs de chaque groupe.

Pour clarifier les différentes stratégies mises en place par les étudiants, nous reprenons les distinctions faites, lors du chapitre II et rappelées *supra*, portant sur les différentes dimensions de l'autorégulation : personnelle, comportementale et environnementale. Nous avons regroupé dans le tableau suivant (tableau 4) les résultats principaux des stratégies d'autorégulation mises en place par les étudiants au regard des trois dimensions susnommées :

Tableau 4

Résumé des résultats principaux des stratégies d'autorégulation des étudiants au regard des dimensions personnelle, comportementale et environnementale

Dimensions de l'autorégulation	Résultats principaux
Dimension personnelle (régulation de l'attention)	Les étudiants régulent leur attention : ils s'impliquent dans la tâche ou font autre chose (utilisation de cellulaires, bavardages). Ainsi, ils s'impliquent, font ou font semblant.
Dimension comportementale (régulation de l'action)	Les étudiants s'approprient les tâches à faire et explorent les moyens pour les réaliser. Les étudiants se conforment aux attentes de l'enseignant.
Dimension environnementale (sollicitation)	Les étudiants sollicitent leurs pairs ou l'enseignant en cas d'incompréhension ou de demande de précision, en lien avec la tâche ou l'examen. Ces sollicitations montrent leur implication.

La figure suivante (figure 10) résume les adaptations des stratégies d'autorégulation effectuées par les étudiants au regard des autres items.

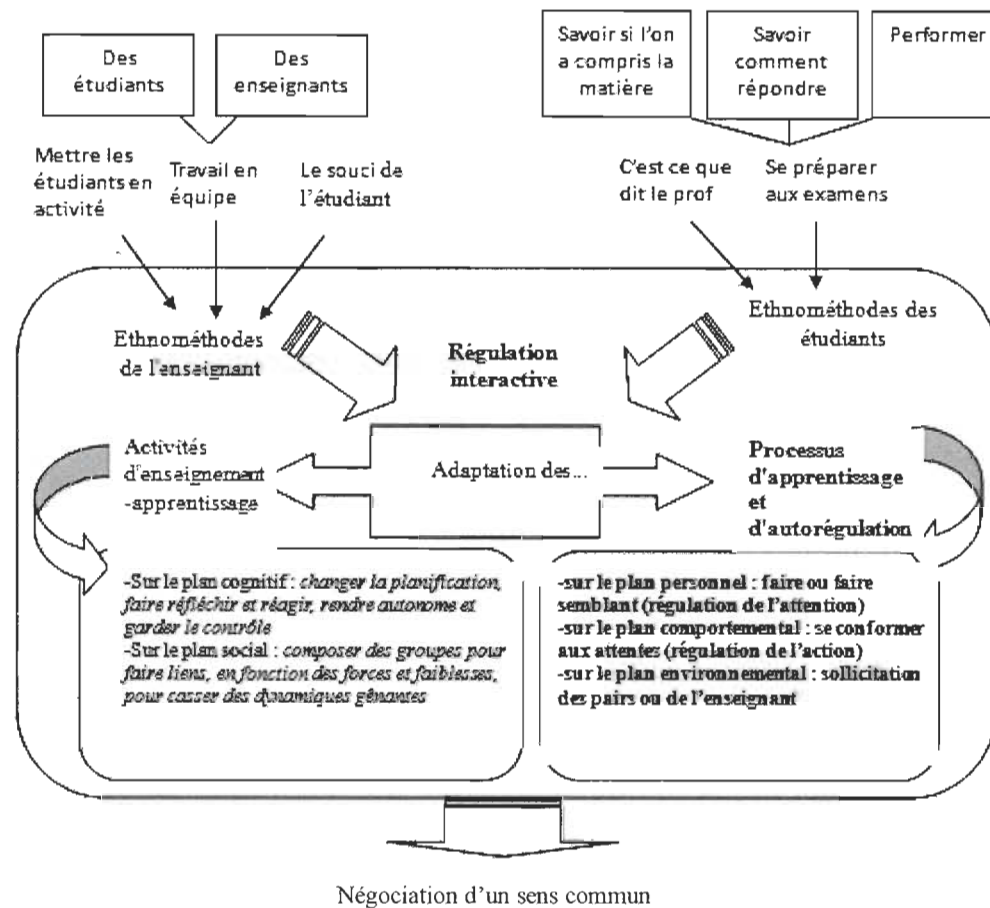


Figure 10. Synthèse des adaptations des stratégies d'autorégulation effectuées par les étudiants

Après avoir décrit les adaptations effectuées par les enseignants et les étudiants lors de la régulation interactive, nous allons voir quel sens commun est construit.

4.4. Comprendre comment est négocié un sens commun dans la régulation interactive

Cette section présente les résultats relatifs au troisième objectif spécifique, que reprend le titre.

Lors de l'évaluation formative immédiate, vue comme régulation interactive dans cette recherche, les enseignants modifient leurs activités d'enseignement-apprentissage et les étudiants adoptent des stratégies d'autorégulation qui leur paraissent adéquates (cf. la synthèse de ces adaptations, figure 10, p. 92). Ces adaptations à la régulation interactive donneraient lieu à la négociation implicite d'un sens commun. Or, les résultats n'ont pas permis de définir un sens commun négocié. Apparaît plutôt une négociation implicite entre les membres, enseignant ou étudiant, qui s'adaptent et réagissent lors de la régulation interactive, sans qu'un sens commun soit créé. Chaque membre produit un sens de la régulation interactive et de l'évaluation formative qui lui est propre, et adopte un comportement en fonction de ce sens produit. Cette négociation implicite se produit de façon immédiate, lors des interactions et est sans cesse renouvelée. La négociation se produit sur deux plans : social et cognitif.

4.4.1. Sur le plan social

Sur le plan social, la négociation implicite entre enseignant et étudiants concerne la gestion de classe et les relations sociales entre enseignant et étudiants lors de la régulation interactive

Selon nos observations, l'enseignant tolère un brouhaha et un flottement dans les activités lors du travail en groupe, même si les échanges entre étudiants ne portent pas exclusivement sur les tâches à faire et le travail à accomplir. Il n'est pas coercitif, mais circule entre les groupes, pour voir si les tâches se font. Si le bruit est trop fort ou que des étudiants souhaitent plus de calme, il va voir les groupes les plus bruyants pour leur demander de faire moins de bruit. Les étudiants semblent travailler, du moins en apparence. L'enseignant laisse les étudiants s'organiser et n'impose pas le travail en groupe même quand il demande de le faire : les étudiants peuvent travailler seuls. Quand les étudiants ont fini leur tâche, ils peuvent sortir du cours, même avant la fin de l'horaire prévu. Selon les groupes, les étudiants attendent « l'heure convenable » - 5 minutes ou 10 minutes avant le moment officiel- pour ranger les affaires et sortir du local de classe; ils cessent leurs activités et bavardent en attendant l'heure perçue comme convenable de sortir.

La négociation implicite créée consiste à trouver un *modus faciendi* souple dans la réalisation des tâches scolaires et aboutit à la mise en place de règles de fonctionnement du groupe, mais également sur le sens des tâches scolaires et l'implication à les faire, comme nous allons le voir au point suivant.

4.4.2. Sur le plan cognitif

Sur le plan cognitif, l'entente implicite concerne les tâches à accomplir. Le sens donné aux tâches scolaires diffère selon les membres. Pour l'enseignant, les tâches scolaires ont pour objectif de favoriser le processus d'apprentissage, pour les étudiants les tâches scolaires doivent « rapporter » pour qu'ils s'impliquent

cognitivement. La négociation implicite se situe sur l'étayage apporté par l'enseignant et sur l'implication des étudiants.

L'accomplissement de la tâche à faire n'est pas laissé aux seules mains des étudiants; quand ils sollicitent de l'aide, l'enseignant apporte une réponse et guide les étudiants. Et l'accord se trouve sur ce qui compte ou non, de ce fait, si l'implication des étudiants doit être forte ou pas dans les tâches à exécuter. « Ce qui compte » est directement relié à l'examen : exercices de révision ou examen formatif par exemple. Les étudiants s'appliquent alors davantage. Comme nous l'avons observé, l'ambiance change quand les étudiants révisent pour l'examen : ils posent davantage de questions – de compréhension ou sur les attentes - et semblent plus studieux. Si l'enseignant ne fait qu'apporter des commentaires, les étudiants demandent « combien ça vaut » ou si cela convient pour l'évaluation finale : l'enseignant répond à cette demande. Deux sous-entendus sont présents : l'implication à l'exécution d'une tâche est directement reliée à une évaluation notée, d'une part; si les étudiants appliquent ce qu'il faut faire pour réussir l'examen en fonction des réponses faites par l'enseignant à leurs sollicitations, ils s'attendent à avoir la meilleure note possible ou la note qui leur permettra le passage du cours, d'autre part. La compréhension est comprise comme ce qu'il faut faire pour avoir une « bonne » note à l'examen.

Quand « ça ne compte pas », donc que la tâche à exécuter n'est pas directement perçue comme reliée à une évaluation notée, les étudiants tendent à davantage bavarder ou réaliser rapidement la tâche demandée.

La négociation implicite aboutit à des variations d'implication de la part des étudiants selon ce qui compte ou pas.

La régulation interactive permet des accommodements de part et d'autre. L'enseignant s'accommode de l'implication plus ou moins forte de ses étudiants. Les étudiants s'accommodent des attentes et des manières de faire de l'enseignant. La négociation implicite qui se crée est finalement l'acceptation des règles apparentes du travail scolaire, qui permet à l'enseignant de diriger son cours, et l'acceptation par ce dernier d'une implication apparente et fluctuante de ses étudiants dans les tâches scolaires. Ne se négocie pas un sens commun sur la signification et la réalisation de la régulation interactive ni sur les adaptations qu'elle nécessite.

La figure suivante (figure 11) résume les principaux résultats au regard du cadre de référence.

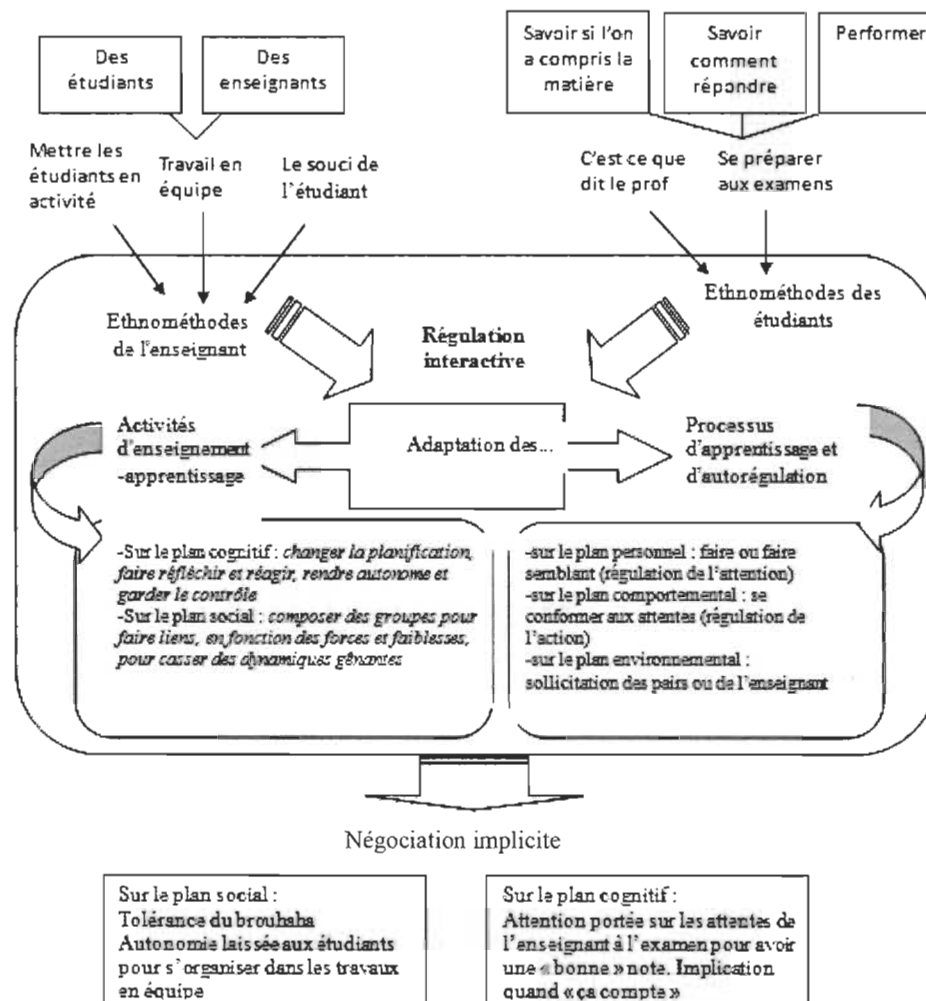


Figure 11. Synthèse des résultats

CHAPITRE V

Interprétation

Dans le précédent chapitre, nous avons présenté les résultats issus de l'analyse des données collectées au moyen d'entrevues et d'observations auprès d'enseignants et d'étudiants. L'objectif général de la recherche est de comprendre comment l'évaluation formative est réalisée en classe, dans les interactions entre enseignant et étudiants. Pour interpréter les résultats, nous nous appuyons sur le cadre de référence présenté au chapitre II. Si nous nous inscrivons dans la perspective ethnométhodologique qui récuse l'interprétation, nous optons pour une typification des situations, reconnaissant par là même notre position de chercheure (Savoie-Zajc, 2013), comme nous l'avons indiqué au chapitre III. L'interprétation des résultats, suivant une perspective inspirée de l'ethnométhodologie, montre comment l'évaluation formative immédiate, vue comme régulation interactive, est un processus cognitif enchâssé dans le social, qui aboutit à une négociation implicite, sans cesse renouvelée. Elle est présentée en trois sections : la régulation interactive permet la compréhension apparente immédiate; la régulation interactive est un moment de négociation implicite entre enseignant et étudiants sur l'effort à consentir dans les tâches scolaires; la régulation interactive entre le prescrit et le pratiqué.

5.1. La régulation interactive permet la compréhension apparente immédiate

La compréhension apparente est le fait que les étudiants semblent comprendre, sans que nous puissions toutefois affirmer que cette compréhension est durable. La compréhension apparente est immédiate quand elle se produit sur le moment; rien n'indique qu'elle puisse être durable et correspondre à un apprentissage en profondeur (Romano, 1991; Rushton, 2005). La régulation interactive permet la compréhension apparente immédiate du fait de l'étayage fait par les enseignants-experts, mais également de celui fait par les pairs.

5.1.1. Les enseignants, experts et chefs d'orchestre de la régulation interactive

Comme nous l'avons vu, les enseignants mettent en place un étayage cognitif immédiat lors de la régulation interactive. C'est d'ailleurs ce que signalent Allal, (1993 et 2007) et Mottier Lopez (2012). La régulation interactive favorise la compréhension apparente immédiate de la matière chez les étudiants. Nous utilisons l'expression « compréhension apparente immédiate », car il n'est pas certain que l'apprentissage se fasse en profondeur. Pour les étudiants, la compréhension de la matière est surtout orientée vers la réussite à l'examen ou évaluation finale.

L'étayage mis en place relève autant du soutien que du guidage, ce qui rejoint l'analyse des résultats de Mottier Lopez (2012). Des résultats de notre recherche, il ressort que les enseignants agissent en fonction des besoins des étudiants et de ce qu'ils observent. Pour Allal et Pelgrims-Ducrey (2000), la régulation interactive permet une « évaluation » dans la zone proximale de développement. Toutefois, dans

nos observations, rien ne permet d'assurer que l'étayage se produit dans la zone proximale de recherche. Se pose la question suivante : comment la zone proximale de développement est-elle appréhendée par les enseignants lors de la régulation interactive ? A notre avis, la zone est négociée : cela se traduit par la négociation implicite sur l'effort à consentir pour effectuer une tâche, comme nous allons le voir *supra*.

5.1.2. La régulation interactive entre pairs permet de vérifier la compréhension apparente immédiate

Selon nos résultats, les étudiants interviennent auprès de leurs pairs produisent un étayage lors de la régulation interactive. L'enseignant met les étudiants en activité, que les étudiants travaillent seuls ou en groupe. Dans ce dernier cas, les enseignants s'attendent à ce que les étudiants échangent entre eux, notamment pour résoudre des problèmes, réfléchir à une situation donnée ou exécuter toute autre tâche. L'enseignant délègue ainsi l'étayage lors des activités d'enseignement-apprentissage de groupes. Cette délégation de l'étayage permet à tous les étudiants de comprendre, au moins apparemment et de façon immédiate, les tâches à exécuter. Toutefois, l'enseignant circule entre les groupes pour vérifier la compréhension des étudiants-experts et valider leur démarche, souvent avant que ces derniers réalisent l'étayage auprès de leurs pairs.

Dans ce contexte de régulation interactive entre les pairs, les rôles respectifs de l'enseignant et des étudiants sont bien établis et intériorisés. Il va de soi que l'enseignant est l'expert de la matière qu'il enseigne et que c'est lui qui détient le

pouvoir de la notation. C'est l'enseignant que les étudiants vont voir en dernier ressort, pour avoir des explications sur le contenu et les tâches à exécuter, mais aussi des précisions sur la forme et les attentes en termes d'écriture par exemple. Et le rôle de l'enseignant est de noter en fonction de critères explicités. Selon nos résultats, lors de la régulation interactive, c'est l'enseignant *in fine* qui évalue le travail des étudiants. L'auto-évaluation et la co-évaluation ne sont pas favorisées par les membres, tant enseignant qu'étudiants. Cela rejoint ce qu'énonce Linda Allal (1999) sur ce qu'elle nomme « un piège de l'auto-évaluation » : l'auto-évaluation n'est pas réalisable quand les étudiants renvoient l'expertise du travail scolaire à l'enseignant.

5.2. La régulation interactive est un moment de négociation entre enseignant et étudiants sur l'effort à consentir dans les tâches scolaires

Dans les interactions en classe et notamment celles qui sont constituées par la régulation interactive, les membres agissent en fonction de leur rôle social institué et prescrit et, par cela même, créent le sens des interactions. Un équilibre est réalisé, recommencé à chaque séance. La régulation interactive ne concerne pas uniquement la dimension cognitive, mais également une dimension sociale, l'une et l'autre étant enchâssées, imbriquées. Lors de la régulation interactive prend place une négociation sur l'effort à consentir dans l'apprentissage; un consensus implicite est construit entre enseignant et étudiants sur « ce qui compte et ne compte pas »; les étudiants tempèrent leur implication en fonction des attentes apparentes; la régulation

interactive sert aux étudiants à récolter des indices sur les attentes de l'enseignant plus qu'à favoriser l'apprentissage en cours.

5.2.1. Une négociation implicite sur l'effort à consentir dans l'apprentissage

Une négociation implicite se joue lors de la régulation interactive : l'effort à consentir dans l'apprentissage. La perception de l'effort à consentir est en lien avec les approches de l'apprentissage. Une tension existe entre ce qu'envisage l'enseignant et ce qu'envisagent les étudiants. Selon nos résultats, l'enseignant vise à faire comprendre la matière et pour ce faire met les étudiants en activité. La mise en activité est perçue par l'enseignant comme favorisant le processus d'apprentissage. Or, cette mise en activité peut se transformer en activisme quand les étudiants s'en tiennent à faire ce que l'enseignant demande ou quand l'activité n'est pas perçue comme intéressante et dans ce cas, les étudiants font semblant. Les étudiants visent à récolter des indices auprès de l'enseignant ou des pairs et ils tempèrent leur effort à l'effectuation des tâches scolaires en fonction de l'enjeu de la tâche (« compte »/ « ne compte pas »). La régulation interactive est le réceptacle de ces tensions. Ces tensions sont résumées dans la figure suivante (figure 12) :

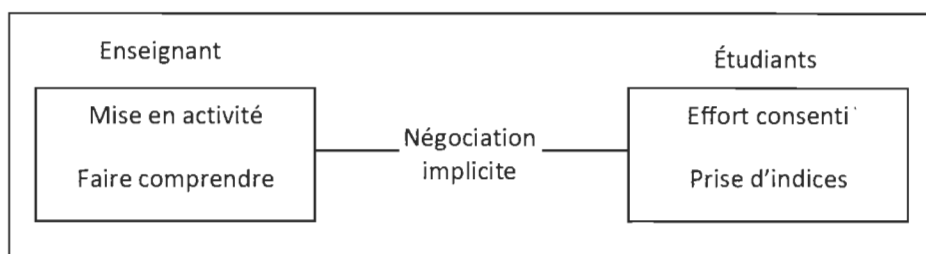


Figure 12. Les tensions lors de la régulation interactive

Nous allons détailler ces tensions dans les sections suivantes.

5.2.2. Un consensus implicite se construit sur « ce qui compte » et « ce qui ne compte pas »

Pour l'enseignant, il apparaît que tout « compte », dans le sens où tout ce qui est fait participe à favoriser l'apprentissage (« l'évaluation formative est partout »). Ce qui va de soi pour l'enseignant est que l'évaluation formative se fait en tout temps et sous diverses formes, mais cela n'est pas toujours dit de façon explicite. Tout ce qui est fait contribue, à ses yeux, à favoriser l'apprentissage et pour cela l'enseignant met les étudiants en activité, individuellement ou en équipe. Pour les étudiants, des distinctions sont faites entre ce qui compte, dans le sens de ce qui est noté (donc ce qui compte pour la note finale) et ce qui ne compte pas (exercices, évaluation formative quand c'est écrit que cela en est...). Si l'enseignant planifie le cours et les évaluations, tant sommatives que formatives, et sait « où mener les étudiants » tout le long de la session, les étudiants en ont une vue segmentée, fractionnée, par séance, même si l'enseignant précise le sens des séances d'apprentissage et fait les liens entre

toutes les parties. L'équilibre entre les deux visions se fait sur les références à l'examen : l'enseignant donne des précisions sur l'examen à venir, auquel il prépare les étudiants pour les mobiliser sur la tâche « qui ne compte pas ». Cela rejoint l'analyse de Bélanger et Tremblay (2012) qui notent que les enseignants ont encore la croyance selon laquelle l'évaluation sommative, donc notée, permet seule d'impliquer réellement les étudiants dans les activités, donc de les motiver. Pour l'enseignant, les allusions régulières et fréquentes à l'examen sont censées servir d'aiguillon à l'apprentissage. Rappelons que dans le contexte collégial, l'évaluation finale de la session a un poids élevé; dans le cégep étudié, ce poids représente au moins 40 % de la note finale. Si différentes formes et modalités d'évaluation finale sont retenues (examen, travail long, étude de cas...), préparer à cette évaluation est le fil rouge de la session. Et si les enseignants ne se réfèrent pas à l'examen, ce sont les étudiants qui le font. Notons que, alors que l'enseignant développe des types d'évaluation diversifiés (projet, études de cas, portfolio...), cette variété des évaluations ne favorise pas nécessairement une motivation intrinsèque ni une approche en profondeur de la part des étudiants, à l'instar de ce qu'énoncent Baeten, Kyndt, Struyven et Dochy (2010).

5.2.3. Les étudiants tempèrent leur implication en fonction des attentes apparentes liées aux modalités d'évaluation.

En fonction de la distinction entre ce qui compte et ce qui ne compte pas, les étudiants ne s'engagent pas de la même façon dans l'activité. Nous avons pu voir que les séances prévues pour réviser l'examen font l'objet de plus d'implication de la part des étudiants que les séances ordinaires : ils sont davantage concentrés et sollicitent plus l'enseignant. Si l'activité n'est pas reliée à un examen, mais sert à comprendre la matière, l'implication est moins intense, et des étudiants font semblant de travailler. Les étudiants autorégulent leur effort en fonction des enjeux (Allal, 2007; Perrenoud, 1998).

5.2.4. La régulation interactive sert aux étudiants à récolter des indices sur les attentes de l'enseignant plus que sur l'apprentissage souhaité

Les résultats nous conduisent à penser que les étudiants adoptent une approche utilitaire de l'apprentissage; la régulation interactive est utilisée pour récolter des indices sur les attentes de l'enseignant à l'examen, qui répond à des injonctions institutionnelles; l'apprentissage est mis au second plan. La régulation interactive favorise l'autorégulation comportementale et environnementale et l'hétérogénéité.

L'objectif des étudiants est d'avoir, si possible de bonnes notes. Les étudiants sollicitent de l'aide, des explications, soit auprès du prof soit auprès de pairs jugés bons. Ils se mobilisent pour se mettre à faire les tâches ou font semblant de le faire. Ce qui va de soi pour les étudiants est de travailler scolairement parlant pour obtenir une note, bonne ou tout au moins suffisante pour passer un cours, et ce, quelle que soit la forme de l'évaluation finale et l'importance de la régulation interactive.

Les étudiants partagent une approche utilitaire de l'apprentissage. Les étudiants, que cela soit visible par leurs comportements ou que cela soit dit lors des entrevues, considèrent l'obtention d'une note, bonne ou suffisante pour passer, comme l'objectif de leur cursus au collège. Comme l'ont montré Entwistle et Ramsden (1983), les étudiants partagent une approche d'apprentissage en surface ou stratégique. Selon ces auteurs, dans l'approche en surface, l'apprentissage est conçu en fonction de l'évaluation sommative; dans l'approche stratégique, est visée la réussite académique. Dans les deux cas, il s'agit d'une vision utilitaire de l'apprentissage. Dans ce que nous avons pu voir et entendre, la régulation interactive permet aux étudiants de préciser les attentes des enseignants, d'obtenir des « indices » (Miller et Parlett, 1974) pour savoir exactement quoi et comment répondre aux attentes des enseignants, dans le jeu qu'est l'évaluation.

Les indices sont obtenus auprès de l'enseignant, qui respecte les injonctions institutionnelles. Dans une approche stratégique, les étudiants cherchent la meilleure note possible dans chaque cours pour avoir la cote R la plus élevée

possible. Dans une approche en surface, les étudiants cherchent juste à passer le cours et visent un Diplôme d'études collégiales (DEC) sans mention. La recherche d'indices sur les attentes de l'enseignant à l'examen se fait lors de la régulation interactive, bien que l'enseignant explicite les attentes soit verbalement soit au moyen des grilles critériées d'évaluation, utilisées tant pour l'évaluation formative formelle que pour l'évaluation sommative. La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) l'y pousse, ainsi que les pratiques partagées au cégep et rappelées lors des évaluations des enseignants, comme nous l'avons précisé dans les chapitres I et III.

L'approche stratégique conduit à faire passer l'apprentissage au second plan. Nous croyons que cette approche stratégique d'apprentissage peut correspondre à une approche en surface. En effet, les étudiants cherchent des indices sur les attentes de l'enseignant. La recherche d'indices porte sur ce que les étudiants pensent qu'il faut répondre pour avoir une bonne note (le contenu, les mots à employer, l'écriture en math par exemple...). Ainsi, l'adaptation se fait non au regard du travail intellectuel, mais en fonction de chaque enseignant, de ses « manières d'évaluer (...) aux consignes (comprendre s'il faut comprendre; mémoriser s'il faut mémoriser) ». (Philippe, Romainville et Willocq, 1997, p.311). Cela explique la parole de S.-È : « c'est l'enfer »...

Dans la régulation interactive, l'autorégulation personnelle est délaissée au profit d'une autorégulation comportementale et environnementale et d'une hétérorégulation. La régulation interactive ne favorise pas une autorégulation

cognitive personnelle, mais plutôt environnementale et en partie comportementale. Les étudiants ont recours aux pairs ou à l'enseignant, ils se situent ainsi davantage dans une hétérorégulation et adoptent les comportements conformes à adopter.

En résumé. Selon nos résultats, la régulation interactive ne favorise pas nécessairement un apprentissage en profondeur, ce qui nuance l'affirmation de Rushton (2005), ni une autorégulation cognitive personnelle. Se dégage plutôt une approche de l'apprentissage de type utilitaire (Venturini et Albe, 2002), c'est-à-dire que « les étudiants ne cherchent pas à dépasser ce qu'ils décodent comme étant la demande institutionnelle : être capable de résoudre des exercices similaires à ceux des TD » (p.186).

La figure suivante (figure13) reprend et synthétise les principaux éléments interprétatifs présentés. Sur l'axe vertical, figure l'aspect quantitatif de l'apprentissage en ce sens qu'il correspond à la « quantité » des efforts consentis par les étudiants; vers le haut, les efforts consentis sont importants (efforts consentis +); vers le bas, les efforts consentis sont faibles (efforts consentis -). Sur l'axe horizontal, est représenté l'aspect qualitatif de l'apprentissage, selon l'approche de l'apprentissage adoptée par les étudiants (approche en surface, approche en profondeur et approche stratégique). Vers la gauche, l'approche tend vers un apprentissage en surface; vers la droite, vers un apprentissage en profondeur. Dans les quadrants, nous avons situé les résultats en fonction des efforts consentis et de l'approche de l'apprentissage. En pointillé sont représentés les éléments souhaités et visés par l'enseignant. Pa exemple, l'activisme se situe dans le quadrant gauche;

l'activisme donne à voir des efforts, mais l'apprentissage tend à être un apprentissage en surface.

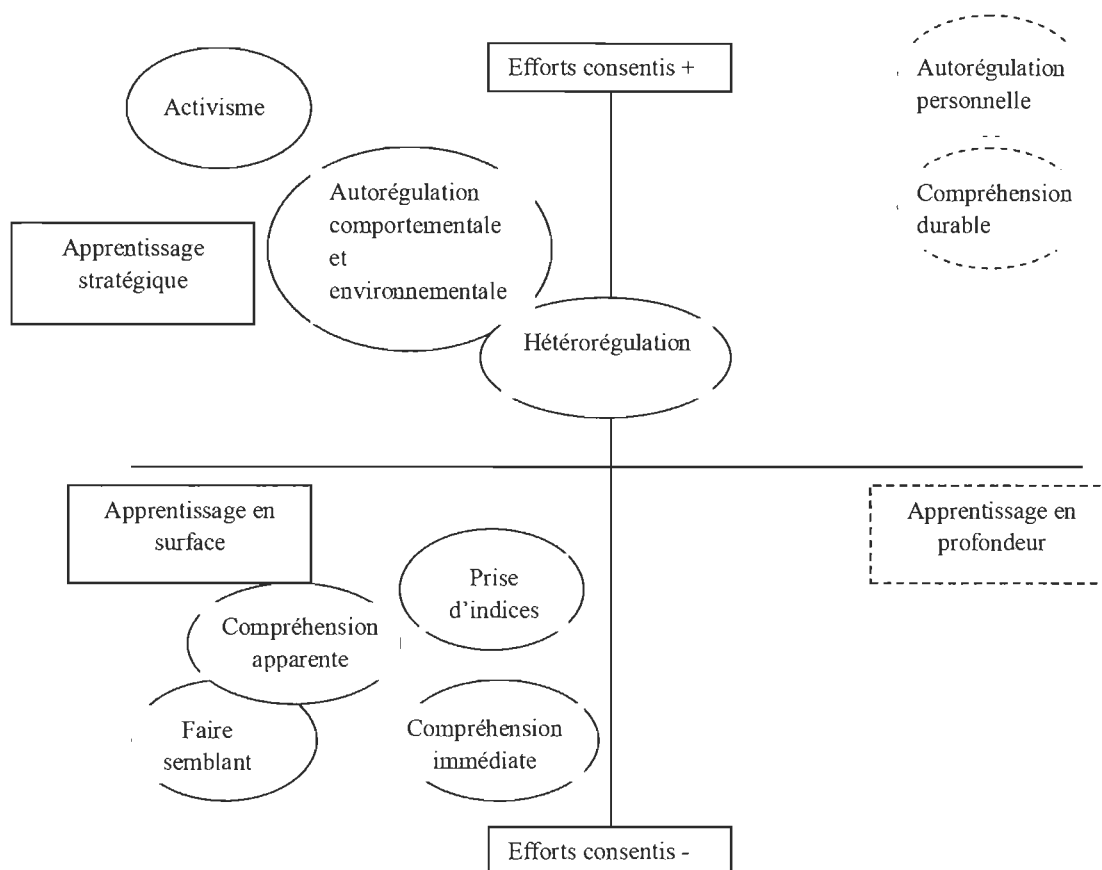


Figure 13. Les approches d'apprentissage et les efforts consentis

Si les étudiants qui sont surtout dans une approche utilitaire travaillent en fonction de ce qu'ils pensent être la demande institutionnelle, alors se pose la

question suivante : quelle est la demande institutionnelle ? Quelles sont les prescriptions en matière d'évaluation formative ?

5.3. La régulation interactive entre le prescrit et le pratiqué

L'évaluation formative est une modalité d'évaluation des apprentissages valorisée par les institutions, comme nous l'avons vu dans le chapitre I, et le par le cégep de la présente recherche, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre III. La régulation interactive est la modalité d'évaluation formative que nous avons privilégiée, car elle devait permettre d'identifier les « obstacles cognitifs » que les étudiants peuvent rencontrer (cf. chapitre I). Cependant, la régulation interactive mise en place par l'enseignant relève d'une prise en compte de la réalité des interactions en classe. Ainsi, la régulation interactive est plus collective que différenciée; l'adaptation des activités d'enseignement-apprentissage est plus différée qu'immédiate; la régulation interactive a une dimension éminemment sociale. Les sections qui suivent présentent ces trois points.

5.3.1. Une régulation interactive collective plus que différenciée

La régulation interactive est réalisée, selon ce que nous avons observé, de façon plus collective qu'individuelle. Alors que la régulation cognitive est présentée par les auteurs (Allal, 2007; Allal et Pelgrims Ducrey, 2000; Perrenoud, 1998) comme permettant de détecter les obstacles cognitifs de façon différenciée,

l'enseignant réalise cette régulation interactive, mais au niveau d'une équipe d'étudiants. Ce qui peut expliquer ce choix de la part de l'enseignant est le nombre élevé d'étudiants en classe dans un temps hebdomadaire limité.

5.3.2. Une adaptation des activités d'enseignement différée plus qu'immédiate

Les enseignants adaptent les activités d'enseignement-apprentissage à partir de leurs observations lors des interactions en classe; cette adaptation se fait sur le plan social et sur le plan cognitif. Selon ce que l'enseignant observe, il change sa pratique. En fonction de ce que nous avons observé, l'enseignant adapte peu dans l'immédiat ses activités d'enseignement-apprentissage. L'adaptation des activités d'enseignement-apprentissage est différée plus tard dans la session ou à la session suivante, que cela soit revoir un déroulement de cours, du matériel pédagogique utilisé, etc.. À ce sujet, nous rejoignons Allal et Mottier Lopez (2005), en précisant toutefois que les adaptations ne se font pas avec la même importance. Si l'adaptation différée est privilégiée dans la pratique, cela peut s'expliquer par le fait que les enseignants suivent leur planification de cours qu'ils sont tenus de respecter, comme l'exige la PIEA.

5.3.3. La dimension sociale de la régulation interactive

La régulation interactive crée des échanges supplémentaires entre enseignant et étudiants et entre étudiants, en plus des interactions quotidiennes dans une classe. Cette régulation n'est pas seulement cognitive, mais également sociale. Cette

dimension sociale se manifeste par le fait que les membres sont affiliés lors de la régulation interactive et par le fait que la régulation interactive se déroule dans un contexte localisé.

5.3.4. La régulation interactive affine les membres

Selon les ethnométhodologues, les membres d'une situation s'appuient sur un stock de connaissances ordinaires – les ethnométhodes - pour agir et interagir (Ogien, 2008). Ainsi, une multitude de savoirs sont mobilisés, adaptés, transformés et construits dans les interactions. Pour les ethnométhodologues, c'est par les interactions que se réalise la socialisation, donc l'intégration de tout individu. Ce que mobilisent les membres peut être nommé « métier » (Coulon, 1997; Perrenoud, 1994 et 2001; Sirota, 1993) : métier d'enseignant et métier d'étudiant. Dans les interactions avec les étudiants lors de la régulation interactive, l'enseignant apprend son métier. Selon nos résultats, les enseignants apprennent à gérer un groupe, à composer les équipes, à conduire les étudiants à réfléchir, tout ce qui constitue les pratiques sociales de l'enseignant. De même, dans les interactions qui se produisent lors de la régulation interactive, les étudiants apprennent à se comporter comme des étudiants : la façon de solliciter l'enseignant, de l'écouter, de répondre aux questions et aux attentes de ce dernier, tout ce qui constitue les pratiques sociales du métier d'étudiant. Et enseignant et étudiants apprennent à négocier lors de la régulation interactive. Cette négociation, selon ce que nous avons observé, se produit avec chaque enseignant. Dans le cégep étudié, les cours sont segmentés par discipline et l'absence d'une réelle approche-programme, qui ne pourrait se résumer en une

réunion par session gérant l'aspect administratif du programme d'études, ne permet pas une vision globale et intégrative de toutes les disciplines et donc une négociation de sens qui ne se créerait pas différemment avec chacun des enseignants.

5.3.5. La régulation interactive est localisée

La régulation interactive se déroule dans un contexte particulier (Mottier Lopez, 2012). Ce contexte est aussi bien social que local. Ainsi, que ce soit chez les enseignants ou les étudiants, un allant-de-soi est partagé et il sera certainement trivial de le rappeler : l'existence des cégeps, le fait d'être réuni collectivement dans un local pour suivre et participer à un cours, sans que l'on connaisse forcément les autres, la forme scolaire étant admise telle qu'elle est. Le contexte, c'est aussi celui de la classe : selon Mottier Lopez (2012), une microculture est co-construite par l'enseignant et les étudiants. Cette microculture, toujours selon l'auteure, concerne les normes partagées en classe (« faire du français », « faire des mathématiques » différent selon les microcultures), mais également les pratiques acceptées. Ce que nous avons observé relève davantage du localisme que de la microculture de classe. En effet, au regard des résultats, nous ne pouvons pas affirmer que se crée une microculture de classe avec chaque enseignant. Nous avons observé des pratiques propres à chacun, ne serait-ce que par le vocabulaire employé pour référer à l'évaluation formative (précorrection, exercice formatif, ça ne compte pas...), mais également communes, car les expressions sont aussi reprises de la PIEA, ne serait-ce que dans les plans de cours qui doivent faire apparaître les évaluations des apprentissages.

Ainsi, l'approche ethnométhodologique nous a permis d'appréhender la régulation interactive non seulement comme une activité cognitive, mais également comme une activité sociale construite par les membres. La régulation interactive est vécue comme favorisant la compréhension immédiate de la matière chez les étudiants, qui visent à « passer » le cours ou à obtenir une bonne cote R, et l'évaluation formative est valorisée comme telle au sein du cégep. En même temps, la régulation interactive est le moment où se négocie l'effort que doivent déployer les étudiants dans leur processus d'apprentissage dans le cadre de la situation d'enseignement-apprentissage en cours. Un équilibre précaire entre les attentes de l'enseignant et les visées des étudiants se construit, plus qu'un sens commun. Les membres agissent et réagissent lors des interactions, lors desquelles cet équilibre est recommencé à chaque cours, voire à chaque séance.

Conclusion

La présente recherche a été entreprise suite au constat de la non-généralisation de la pratique de l'évaluation formative immédiate, prescrite pour un apprentissage significatif en profondeur, par les enseignants au collégial. Rappelons qu'une formation pédagogique n'est pas requise pour enseigner au collégial. Ainsi, avons-nous cherché à comprendre comment se réalise l'évaluation formative en classe, dans les interactions entre enseignant et étudiants. La recension des écrits met en avant une utilisation plus importante de l'évaluation formative, mais avec la croyance persistante auprès des enseignants que seule la note motive les étudiants. Si les études empiriques portant sur l'évaluation formative, au niveau collégial, nous aident à mieux cerner les pratiques déclarées des enseignants, la connaissance d'une pratique de la régulation interactive menée en classe reste insuffisante. Aussi, nous a-t-il semblé pertinent de mener une recherche d'inspiration ethnométhodologique permettant tout à la fois d'entendre et de voir le vécu des enseignants et des étudiants sur la régulation interactive. Il s'avère que la régulation interactive a une double dimension, cognitive et sociale et qu'elle constitue un moment de négociation implicite entre enseignant et étudiants sur les efforts à consentir pour l'apprentissage et pour la réussite.

Résultats en bref

Les principaux résultats concernent la réalisation de la régulation interactive de l'apprentissage, en classe, et portent sur les adaptations des activités d'enseignement-apprentissage et des stratégies d'autorégulation qui en sont inhérentes.

La régulation interactive est perçue comme allant-de-soi par les enseignants, qui pratiquent l'évaluation formative, pour favoriser la compréhension et l'apprentissage de leurs étudiants. Pour ce faire, les enseignants font pratiquer souvent leurs étudiants en équipe, dans une structure organisationnelle qui reste fractionnée par discipline et un programme d'études segmenté en cours à durée limitée. Dans cette configuration, les cours et donc les activités d'enseignement-apprentissage ne sont pas envisagés de façon globale.

Les étudiants adoptent un comportement en fonction de ce qu'ils considèrent comme les attentes de l'enseignant, notamment en matière évaluative. Les étudiants estiment ainsi nécessaire de s'adapter à chaque enseignant pour réussir. Ce faisant, la réussite est privilégiée au détriment de l'apprentissage, qui passe au second plan. Ce qui leur importe est l'obtention d'une meilleure note possible, soit pour passer le cours, soit pour atteindre le maximum de points sur le total.

La régulation interactive constitue un moment de négociation implicite entre enseignant et étudiants, qui ne partagent pas la même visée. Au final, la régulation interactive de l'apprentissage comporte une double dimension, cognitive et sociale. Sur le plan cognitif, elle permet une compréhension apparente immédiate. Sur le plan social, elle aboutit à un équilibre implicite entre les attentes des enseignants et les

visées des étudiants sur les efforts à consentir en classe. Cet équilibre est fragile et précaire, recommencé à chaque cours. La régulation interactive contribue à l'affiliation de l'enseignant à son métier dans un cégep particulier, et à l'affiliation des étudiants au leur, du fait de l'intériorisation des pratiques sociales localisées auxquelles elle donne lieu.

Apports scientifiques et sociaux

Notre recherche conduit à des apports scientifiques et sociaux.

En ce qui concerne les apports scientifiques, notre recherche empirique contribue à une connaissance plus approfondie de la régulation interactive. La perspective ethnométhodologique utilisée nous a permis de mieux comprendre comment la régulation interactive est vécue par l'enseignant et les étudiants, en classe. De même, cette démarche nous a aidés à dévoiler l'enchâssement des dimensions cognitive et sociale de celle-ci et de montrer le hiatus entre le prescrit et le pratiqué.

Cette contribution à une meilleure connaissance de la régulation interactive pourrait conduire à améliorer l'intervention des enseignants auprès de leurs étudiants, par la prise de conscience de la double dimension de la régulation interactive et des enjeux sociaux qui y sont liés. Notre recherche permettrait de mieux tenir compte de l'approche qu'ont les étudiants de l'apprentissage. Ainsi, cette amélioration de l'intervention des enseignants pourrait se faire lors de formation professionnelle. Les constats relatifs aux attitudes et comportements des étudiants pourraient mener par

exemple à des échanges sur la « culture de formation » ou la « culture du métier d'étudiant » auxquels enseignants et étudiants participeraient conjointement. La formation continue apparaît essentielle dans une institution où les enseignants n'ont pas tous reçu de formation psychopédagogique qui les rendrait aptes à enseigner. De plus, savoir que la régulation interactive se produit dans un contexte localisé avec une structure organisationnelle inchangée par rapport au Renouveau, peut mener à une réflexion plus large sur l'organisation collégiale d'une part, et à une réflexion locale, au sein de chaque cégep, d'autre part.

Limites méthodologiques

Notre recherche s'inscrit dans une perspective ethnométhodologique, de ce fait, les situations créées par les entrevues participent aux données elles-mêmes. Notre interprétation et les catégorisations que nous avons générées en tenant compte de celles des acteurs sociaux participent à la création du sens des interactions qui se sont produites lors de notre recherche, avec les enseignants et étudiants.

La collecte des données aurait gagné à être enrichie par une observation plus étendue en terme quantitatif, autant par le nombre de séances observées, que le nombre d'enseignants et donc de groupes concernés. Si les entrevues de groupe des étudiants ont été riches, elles soulèvent la question de l'influence réciproque entre les étudiants, dans leurs réponses; des entrevues individuelles auraient permis de recueillir des paroles plus personnelles, même si les entrevues de groupe sont des constructions collectives et c'est aussi ce qui se produit en classe. Si notre recherche permet de relier régulation interactive et compréhension apparente immédiate, elle

ne permet pas de savoir si la régulation interactive a un impact sur l'apprentissage en profondeur ni sur la motivation intrinsèque des étudiants.

Enfin, mener la recherche sur un seul cégep permet d'en saisir l'aspect local et particulier, mais cet aspect reste peu approfondi si des comparaisons ne sont pas menées pour appréhender ce localisme.

Perspectives de recherche

De nouvelles investigations seraient envisageables afin de compléter et de prolonger la présente recherche.

La régulation interactive est ancrée dans le local. Cela rejoint l'étude de Mottier Lopez (2012) sur la régulation interactive située. Cependant, qu'en serait-il si une communauté d'enseignement-apprentissage était mise en place pour favoriser la régulation interactive ? Une autre orientation de recherche pourrait également porter sur la mise en place d'une approche-programme effective afin d'évaluer l'impact sur l'apprentissage des étudiants.

On sait que l'évaluation formative est davantage pratiquée depuis la mise en place de l'APC (Leroux, 2010). Ce que l'on ignore est l'approche de l'apprentissage des étudiants dans un milieu qui a adopté une approche par compétences. De même, il serait intéressant d'investiguer, pour compléter cette première étude, la motivation intrinsèque des étudiants dans un milieu où l'approche par compétences est réalisée.

Les enseignants au niveau collégial se forment par expérience, et dans leurs interactions avec leurs collègues et avec les étudiants (Lauzon, 2007). Une étude

pourrait porter sur la transformation des pratiques évaluatives d'enseignants du collégial qui participent à une communauté de développement professionnel.

Un des enjeux des cégeps reste la réussite des étudiants dans le cadre de l'approche par compétences. La régulation interactive en est une des clés. Notre recherche représente ainsi une contribution à l'amélioration de la connaissance de la régulation interactive, afin de mieux la réaliser. Nous espérons que notre recherche soit utile aux recherches à venir.

Références

- Allal, L. (2007). Introduction. Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (Éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives et évaluation formative. Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (Éds), *Didactique du français et évaluation formative* (pp. 81-98). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation: Promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noel (Éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative: Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: Processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (Ed.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86-126). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (Éds), *l'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 153-183). Berne, CH : Peter Lang.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. Dans OCDE, *L'évaluation formative. Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp.265-290). Paris : publications de l'OCDE.
- Allal, L., & Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of – or in – the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10, 137-152.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107, 123-139.
- Ashwin, P. (2009). *Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education*. London : Continuum.

- Astolfi, J.-P., (2002). *Les nouveaux « mots de l'apprendre »*. Conférence à la Journée des Préfets, Université Libre de Bruxelles.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. et Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Bange, P. (1987). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire, une consultation*. New York : Peter Lang.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Barr, R. B. et Tagg, J. (1995). From teaching to learning. *Change*, 27(6), 13-25.
- Bélanger, D.-C. et Tremblay, K. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. Collège de Maisonneuve.
- Bloom, B., Hastings, T. et Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New-York : Mac Gram Hill.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Édition de Minuit.
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. Dans J.-M. De Ketele. *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, p.31-59.
- Cicurel, F. et Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. Dans L. Filliettaz et M.-L. Schubauer-Leoni (Éd.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 255-273). Bruxelles : De Boeck,
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2012). *L'application des politiques d'évaluation des apprentissages Pour des évaluations justes et équitables*. Québec : Gouvernement du Québec
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2008). *Évaluation de programmes du renouveau de l'enseignement collégial*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2004). *L'évaluation des plans d'aide à la réussite des collèves*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1996). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : deuxième rapport synthèse*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1995). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages : premier rapport synthèse*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1064). *Rapport Parent*. Québec (QC) : Les Publications du Québec.
- Conseil des collèges (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation : rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec : Conseil des collèges.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Enseigner au collégial*. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Des conduites de réussite au collégial, Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1988). *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*. Québec : Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Corriveau, G. (2005). *L'équilibre des compromis ou, Les attentes négociées au cœur de l'évaluation en enseignement des sciences au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de pédagogie*, 82, 65-101.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1997). *L'ethnométhodologie*. Paris : PUF.

- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves. Dans L. Allal et L. Mottier Lopez (Éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles : De Boeck.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- D'Amour, C. (1995). À propos de l'évaluation des apprentissages de la « mesure » et des notes. *Pédagogie collégiale*, 8, 28-30.
- Degremont, J.-F., (1989). *Ethnométhodologie et innovation technologique : le cas du traitement automatique des langues naturelles*. Thèse pour le doctorat d'ethnologie. Paris VII. Repéré à <http://vadeker.net/corpus/degremont/thesejfd.htm>
- De Landscheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- De Luze, H. (1997). *L'ethnométhodologie*. Paris : Anthropos.
- De Sardan, O. (1995). *Anthropologie et développement*. Paris : Khartala.
- Dulude, É. Et Dembélé, M. (2012). Les enseignants et le renouveau collégial au Québec : analyse interactionniste de la construction et de la négociation du sens d'un changement de pratique prescrit. *Éducation et francophonie*, 11(1), 160-175.
- Entwistle, N.J., et Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- EPTC2. Énoncé de politique des trois conseils (2014). *Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Garfinkel, H. (2001). Le programme de l'ethnométhodologie. Dans M. De Fornel A. Ogien et L. Quéré (Eds), *L'ethnométhodologie* (pp.31-56). Paris : La Découverte
- Garfinkel, H. (2007). *Études d'ethnométhodologie*. Paris : PUF.
- Garfinkel, H. et Sacks, H. (2007). Les structures formelles des actions pratiques. Dans H. Garfinkel, H., *Études d'ethnométhodologie* (pp.429-474). Paris : PUF.
- Garfinkel, H. et Wieder, D. L. (1992). *Two incommensurable, asymmetrically alternate technologies of social analysis'*. Dans G. Watson et R.M. Seiler

(Éds), *Text in context: studies in ethnomethodology* (pp. 175-206). Newbury Park : Sage.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris : Édition de Minuit.

Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong question. *Educational Research*, 26(1), 5-17.

Gueorguiev, V. (2004). *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences sociales université Laval.

Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences : quelques enjeux pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 10-15.

Howe, R. et Ménard, L. (1993). Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 6, 36-40.

Howe, R. et Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7, 21-27.

Institut national de recherche pédagogique (2005). *Standards, compétences de base et socle commun*. Lyon : IRNP.

Isabel, B. (2000). *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez les enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial: une étude de cas dans un collège*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Rimouski, Montréal.

Laoureux, S. (2008). Du pratique au théorique : La sociologie phénoménologique d'Alfred Schütz et la question de la coupure épistémologique. *Bulletin d'analyse phénoménologique*, 4(3), 169-188.

Lauzon, M. (2002). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner ? *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Laveault, D. (1994). L'évaluation des apprentissages : complicité ou duplicité ? *Pédagogie collégiale*, 8, 27-30.

- Lecerf, Y. (1985). Indifférence ethnométhodologique. *Pratiques de formation*. Repéré à http://vadeker.net/corpus/pfem/1-7_indifference_ethnomethodologie.html
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lejeune, C. (2007). La respécification. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/942>
- Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur les pratiques évaluatives*. Projet de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), Cégep de Saint-Hyacinthe, Québec.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2001). Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec. Document remis à la Centrale des syndicats du Québec.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. Dans C. Royer, J. Moreau et F. Guillemette (Eds), *Actes du colloque de l'Association pour la Recherche qualitative* (pp.6-17). Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- MEQ. Ministère de l'Éducation du Québec (2004). Approche-programme. Grand dictionnaire terminologique. Repéré à http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8869821
- MEQ. Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MESS. Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. (1993). *Des collèges pour le XXIe siècle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Miller, C. et Parlett, M. (1974). *Up to the mark*. Guildford: Society for Research into Higher Education.
- Mondada, L. et Pekaker Doelher, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12. Repéré à <http://aile.revues.org/947>
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1-27.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.

- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/MucchielliF-INAL2.pdf
- Mucchielli, A. (2013). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Nader-Grosbois, N. (2007). *Régulation, autorégulation, dysrégulation*. Wavre : Mardaga.
- Ogien, R. (2001a). L'idiot de Garfinkel. Dans M. De Fornel A. Ogien et L. Quéré (Eds), *L'ethnométhodologie* (pp.57-74). Paris : La Découverte.
- Ogien, R. (2001b). L'autre sociologie. Dans M. De Fornel A. Ogien et L. Quéré (Eds), *L'ethnométhodologie* (pp.391-420). Paris : La Découverte.
- Ogien, R. (2008). À quoi sert l'ethnométhodologie ? *Critique*, 10(737), 804-820.
- Ogien, A. et Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris : Ellipse.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pelletier, R. (1993). La vie parlementaire. Dans Monière, D., *La vie politique au Québec*.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive*. Paris : ESF.
- Philippe, M.-C., Romainville, R. et Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université? *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 309-326.
- Postras-Bernier, O. (1995). *Les effets de l'évaluation formative et des facteurs attributionnels sur la réussite scolaire*. Mémoire en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

- Pratte, M. (2003). *La consultation pédagogique : une avenue privilégiée de développement professionnel pour le personnel enseignant*. Communication présentée au Colloque Internationale CRIFPE.
- Quéré, L. et Terzi, C. (2013). *L'ethnométhodologie : un tournant problématique*. Institut Marcel Mauss.
- Robitaille, M. (2000). L'identité professionnelle enseignante dans les collèges d'enseignement général et professionnel : un chantier de trente ans. *Éducation et sociétés*, 6, 93-119.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 5(9), 11-25.
- Romano, G. (1991). Étudier en surface ou en profondeur. *Pédagogie collégiale*, 5, 6-11.
- Rushton, A. (2005). Formative assessment: a key to deep learning? *Med Teach*, 6, 509-513.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, 5, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation* (3^e édition, pp.123-148), Saint-Laurent (Québec) : Erpi.
- Savoie-Zajc, L. (2012). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier. *Recherche sociale* (pp. 337-360). Québec : Presses de l'université de Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2013). Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 15, 7-24.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Laval : PUL.
- Schutz, A. (2007). Home is a prison in the global city : the tragic failure of school-based community engagement strategies. *Review of educational research*, 76(4), 691-743.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.

- St-Germain, M. (2007). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une Conseillère pédagogique*. Rapport de recherche. Gatineau : Cégep de l'Outaouais.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. Dans R. Hivon (Éd), *L'évaluation des apprentissages* (27-56). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Tardif, J. (1997). La construction des connaissances 1. *Pédagogie collégiale*, 11(2), 14-19.
- Tardif, J. (1998). La construction des connaissances 2. *Pédagogie collégiale*, 11(3), 4-9.
- Venturini, P. et Albe, V. (2002). Interprétation des similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s). *Aster*, 35 165-188.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement*. Montréal, QC : gaëtan morin éditeur.
- Watson, R. (2001). Continuité et transformation de l'ethnométhodologie. Dans M. De Fornel A. Ogien et L. Quéré (Eds), *L'ethnométhodologie* (pp.17-30). Paris : La Découverte.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation : a social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P.R. Pintrich, et M. Zeidner (Éds), *Handbook of self-regulation* (pp. 3-39). San Diego : CA Academic Press.

Appendice A

Lettre d'information destinée aux enseignants participant aux entrevues

LETTRE D'INFORMATION AUX ENSEIGNANTS

Invitation à participer au projet de recherche

L'évaluation formative dans les interactions entre enseignant, selon une approche
ethnométhodologique

Étudiante à la maîtrise, chercheure : Sophie Maunier

Département des sciences de l'éducation

Programme d'études : maîtrise en psychopédagogie

Directeur de recherche : Liliane Portelance

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre l'évaluation formative au niveau collégial serait grandement appréciée.

Objectifs

L'objectif de ce projet de recherche est d'analyser comment se réalise l'évaluation formative en classe.

L'évaluation formative est une évaluation non notée, qui peut être effectuée à l'aide de tests ou par des remarques verbales des enseignants.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utiles.

Activités du participant

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue d'une durée maximale d'une heure et demie.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, demeure le seul inconvénient. Le refus de participer au projet de recherche n'aura aucun impact sur votre travail.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'évaluation formative, l'occasion de poser un regard sur sa pratique professionnelle et l'occasion indirecte de développement professionnel sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un *nom fictif*. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire de maîtrise, d'*articles scientifiques et professionnels ou de communications*, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un local verrouillé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheure, Sophie Maunier, sa directrice de recherche, madame Liliane Portelance, et son co-directeur de recherche, monsieur Stéphane Martineau. Les données seront conservées pendant cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Sophie Maunier, par courriel sophie.maunier@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-14-204-07.13 a été émis le 25 septembre 2014.

Appendice B

Lettre d'information destinée aux étudiants participant aux observations

LETTRE D'INFORMATION AUX ÉTUDIANTS

L'évaluation formative dans les interactions entre enseignant, selon une approche
ethnométhodologique

Chercheure, étudiante à la maîtrise : Sophie Maunier

Département des sciences de l'éducation

Programme d'études : maîtrise en psychopédagogie

Directeur de recherche : Liliane Portelance

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre l'évaluation formative au niveau collégial serait grandement appréciée.

Objectifs

L'objectif de ce projet de recherche est d'analyser comment se réalise l'évaluation formative en classe.

L'évaluation formative est une évaluation non notée, qui peut être effectuée à l'aide de tests ou par des remarques verbales des enseignants.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à accepter six observations en classe, d'une durée d'une période de 50 minutes.

Participation	Durée	Moment de réalisation
6 observations en classe	Une période (50 min.)	Début de session Milieu de session Vers la fin de session

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation Seul le temps consacré à l'étude est un inconvénient.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'évaluation formative sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation.

Confidentialité

Les données recueillies sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un *nom fictif*. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire de maîtrise, d'articles scientifiques et professionnels ou de communications, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un local verrouillé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse, Sophie Maunier, sa directrice de recherche, madame Liliane Portelance, et son co-directeur de recherche, monsieur Stéphane Martineau. Les données seront conservées pendant cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Comme participant à une entrevue en groupe, vous connaîtrez l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration pour conserver le caractère confidentiel de ces informations.

Participation volontaire

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer, de refuser de répondre à certaines questions et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier académique.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Sophie Maunier, par courriel sophie.maunier@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-14-204-07.13 a été émis le 25 septembre 2014.

Appendice C

Lettre d'information aux enseignants participants aux observations



LETTRE D'INFORMATION AUX ENSEIGNANTS

Invitation à participer au projet de recherche

L'évaluation formative dans les interactions entre enseignant, selon une approche
ethnométhodologique

Chercheure, étudiante à la maîtrise : Sophie Maunier

Département des sciences de l'éducation

Programme d'études : maîtrise en psychopédagogie

Directeur de recherche : Liliane Portelance

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre l'évaluation formative au niveau collégial serait grandement appréciée.

Objectifs

L'objectif de ce projet de recherche est d'analyser comment se réalise l'évaluation formative en classe.

L'évaluation formative est une évaluation non notée, qui peut être effectuée à l'aide de tests ou par des remarques verbales des enseignants.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utiles.

Activités du participant

Votre participation à ce projet de recherche consiste à accepter une observation en classe, lors de six séances, pour une durée d'une période chacune, dont une sera filmée. Puis à participer à une entrevue avec rétroaction vidéo d'une durée maximale d'une heure et demie. Le tableau suivant détaille les éléments cités :

Activités	Durée	Moment de réalisation
6 observations en classe	Une période (50 min.)	Début de session Milieu de session Vers la fin de session
Entrevue avec rétroaction vidéo	Max. 1h30	Après la dernière observation (filmée)

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, demeure le seul inconvénient.

Il est possible que le fait de raconter votre expérience ou de répondre aux questions qui vous sont posées suscite chez vous des sentiments désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. Celle-ci pourra vous guider vers une ressource en mesure de vous aider.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'évaluation formative, l'occasion de poser un regard sur sa pratique professionnelle et l'occasion indirecte de développement professionnel sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un *nom fictif*. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme

de mémoire de maîtrise, d'*articles scientifiques et professionnels* ou de *communications*, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse, Sophie Maunier, madame Liliane Portelance, sa directrice de recherche et monsieur Stéphane Martineau, son co-directeur de recherche. Les données seront conservées pendant cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Sophie Maunier, par courriel sophie.maunier@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-14-204-07.13 a été émis le 25 septembre 2014.

Appendice D

Lettre d'information destinée aux étudiants participant aux entrevues



LETTRE D'INFORMATION AUX ÉTUDIANTS

L'évaluation formative dans les interactions entre enseignant et étudiants, selon une approche ethnométhodologique

Chercheure, étudiante à la maîtrise : Sophie Maunier

Département des sciences de l'éducation

Programme d'études : maîtrise en psychopédagogie

Directeur de recherche : Liliane Portelance

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre l'évaluation formative au niveau collégial serait grandement appréciée.

Objectifs

L'objectif de ce projet de recherche est d'analyser comment se réalise l'évaluation formative en classe.

L'évaluation formative est une évaluation non notée, qui peut être effectuée à l'aide de tests ou par des remarques verbales des enseignants.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à accepter une observation filmée en classe, d'une durée d'une période de 50 minutes et participer à une entrevue de groupe d'une durée maximale d'une heure et demie.

Participation	Durée	Moment de réalisation
Observation filmée	4 périodes (50 min.)	Vers la fin de session
Entrevue en groupe	Max. 1h30	Vers la fin de session

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'évaluation formative, l'occasion de réfléchir à votre implication dans l'évaluation formative et la prise de conscience de cette participation aux régulations interactives pour accéder à un apprentissage en profondeur, sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation.

Confidentialité

Les données recueillies sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un *nom fictif*. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire de maîtrise, *d'articles scientifiques et professionnels ou de communications*, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un local verrouillé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse, Sophie Maunier, sa directrice de recherche, madame Liliane Portelance, et son co-directeur de recherche, monsieur Stéphane Martineau. Les données seront conservées pendant cinq ans et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Comme participant à une entrevue en groupe, vous connaîtrez l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration pour conserver le caractère confidentiel de ces informations.

Participation volontaire

Votre participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer, de refuser de répondre à certaines questions et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le fait de participer ou non n'aura pas de conséquences sur votre dossier académique.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Sophie Maunier, par courriel sophie.maunier@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-14-204-07.13 a été émis le 25 septembre 2014.

Appendice E

Formulaire de consentement

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Sophie Maunier m'engage à réaliser cette recherche conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet « L'évaluation formative dans les interactions entre enseignant et étudiants, selon une approche ethnométhodologique ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur : .
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Appendice F

Schémas d'entrevue

Schémas d'entrevue

Le tableau ci-dessous rappelle les objectifs et les outils de collecte de données utilisés pour y répondre :

objectifs	entrevues	Entrevues avec rétroaction vidéo	Observations en classe	Journal de terrain
Analyser les ethnométhodes de l'enseignant et des étudiants en jeu dans la régulation interactive	X	X	X	X
Comprendre comment l'enseignant adapte ses interactions dans le cadre de l'évaluation formative et comment les étudiants réagissent dans les interactions		X	X	X
Comprendre comment est négocié un sens commun dans la régulation interactive		X	X	X

Notre projet de recherche s'inscrit dans une démarche ethnométhodologique, qui utilise une méthode de collecte de données appelée « filature ethnographique ». Il s'agit de comprendre une situation en nous appuyant sur les entrevues et les observations en classe. Pour identifier et analyser les ethnométhodes, nous mettrons en œuvre une phénoménographie de la situation (Marton et Saljö, 2005), reposant sur la réalisation d'entrevues ouvertes :

We can get information about peoples' conceptions of a given phenomenon through their speech and actions. The phenomenographic method of data collection, par preference (sic), is open-ended interviews. In these

interviews, the informants are encouraged to speak freely about their experiences, giving concrete examples to avoid superficial descriptions about how things should be or ought to be. The in-depth interviews are tape recorded and transcribed verbatim (Larsson et Holmström, 2007, p.56).

Toutefois, les entrevues que nous ferons seront semi-ouvertes et seront de différents types. Nous envisageons l'utilisation d'un guide pour cadrer les entrevues autour de thématiques.

Plusieurs types d'entrevues seront réalisés :

- entrevues individuelles initiales avec les enseignants
- entrevue individuelle avec les enseignants avec rétroaction vidéo
- entrevue de groupe avec les étudiants avec rétroaction vidéo
- entrevues informelles possibles avec des enseignants et conseillers pédagogiques (consignées dans le journal de terrain)

Les schémas d'entrevue

-Entrevue individuelle initiale avec les enseignants

Le schéma présenté ne vise pas à standardiser les questions, encore moins les entrevues. L'objectif est d'effectuer des entrevues en profondeur et non de récolter des réponses en vue d'en faire un traitement quantitatif. De ce fait, le guide présenté donne une idée des thèmes qui seront abordés, nous adapterons, au besoin et en fonction de la personne interrogée, les questions (Oppenheim, 1998).

- Présentation :

Rappel du projet : L'évaluation formative dans les interactions entre enseignant et étudiants et entre étudiants

Indication sur la durée (1h30) prévue. Conditions éthiques : anonymat et confidentialité. Possibilité d'arrêter l'entrevue si la personne le demande.

- Début de l'entrevue (question générale pour lancer l'entrevue) : qu'est-ce que l'évaluation formative pour vous (caractéristiques, exigences, buts, effets anticipés, autres) ?
- Corps de l'entrevue : modalités d'évaluation formative mises en place ? place occupée par l'évaluation formative par rapport aux autres modalités d'évaluation ? rôle de l'enseignant ? attentes à

l'égard des étudiants ? comportements et attitudes effectifs des étudiants ? difficultés rencontrées par l'enseignant ? éléments facilitateurs d'une bonne évaluation formative ? changements depuis le début de l'expérience enseignante ? formation reçue ? discussion avec les collègues sur les modalités d'évaluation formative ?

- Clôture de l'entrevue : aimeriez-vous modifier votre mise en œuvre de l'évaluation formative ? Si oui, qu'aimeriez-vous changer ?
- Remerciements pour le temps passé. Prise de rendez-vous, s'il y a lieu, pour la phase d'observation.

-Entrevue individuelle avec rétroaction vidéo avec les enseignants qui auront accepté l'observation

Nous interrogerons avec rétroaction vidéo trois enseignants.

Rappel du projet : L'évaluation formative dans les interactions entre enseignant et étudiants et entre étudiants

Indication sur la durée (1h30) prévue. Conditions éthiques : anonymat et confidentialité. Possibilité d'arrêter la rétroaction vidéo si la personne le demande.

- Nous envisageons de montrer un extrait de la séance filmée d'évaluation formative avec interactions
- Nous souhaitons interroger l'enseignant et lui demander d'explicitier ce qu'il fait, ses intentions d'agir et sur ce qu'il perçoit en tant que résultat de son intervention, la satisfaction qu'il peut retirer au moment de l'interaction.

-Entrevue de groupe avec les étudiants

Trois entrevues de groupe sont prévues. Chaque groupe sera composé de quatre à six étudiants; ces étudiants seront sélectionnés dans trois classes différentes, en fonction des trois enseignants qui auront accepté l'observation en classe.

- Rappel du projet : L'évaluation formative dans les interactions entre enseignant et étudiants et entre étudiants

- Indication sur la durée (1h30) prévue. Conditions éthiques : anonymat et confidentialité. Possibilité d'arrêter l'entrevue si la personne le demande.

L'entrevue est réalisée après la dernière observation en classe (filmée). Nous envisageons de montrer un extrait de la séance lors de laquelle se produit une évaluation formative interactive.

puis d'interroger le groupe d'étudiants (4 à 6) et de leur permettre d'explicitier :

- Ce qu'ils ont fait au moment de l'interaction;
- Leurs intentions;
- Ce qu'ils pensent de l'évaluation formative avec interactions (cela les aide-t-il ? quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent lors d'une évaluation formative ?...)

Clôture de l'entrevue et remerciements.

Appendice G

Grille d'observation

Grille d'Observation

Le tableau ci-dessous rappelle les objectifs et les outils de collecte de données utilisés pour y répondre :

objectifs	entrevues	Entrevues avec rétroaction vidéo	Observations en classe	Journal de terrain
Analyser les ethnométhodes de l'enseignant et des étudiants en jeu dans la régulation interactive	X	X	X	X
Comprendre comment l'enseignant adapte ses interactions dans le cadre de l'évaluation formative et comment les étudiants réagissent dans les interactions		X	X	X
Comprendre comment est négocié un sens commun dans la régulation interactive		X	X	X

Les six observations en classe seront réalisées en trois phases : début de session, entre le milieu et la fin de session.

L'objectif est de décrire une situation d'évaluation formative qui comporte des interactions. Pour favoriser la collecte de données, nous utiliserons la grille suivante :

La grille n'est pas exhaustive et sera susceptible d'être modifiée au cours des observations.

Date :

Heure :

Durée :

Code de l'enseignant :

Classe n° :

Codes	
Qui ?	Enseignant : E Etudiant : é Entre étudiants : éé Groupe d'étudiants : g Classe entière : cl
Quoi ?	EFI: évaluation formative formelle instrumentée EFNI : évaluation formative non instrumentée
Adaptation de l'interaction de l'enseignant aux réactions d'un ou des étudiants dans la régulation interactive	Sur le plan cognitif : C Sur le plan pédagogique : P
Réaction de l'étudiant face aux interactions de l'enseignant ou d'autres étudiants dans la régulation interactive	Sur le plan cognitif : C Sur le plan social : S Manifestation de la réaction : Autre question : Q Affirmation : A Négation : N

	Qui ?	E	é	Commentaires contexte
EFI				

EFNI				

Que fait l'enseignant

Comment réagissent les étudiants ?