

Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage

Dany Laveault

Volume 27, Number 1, 2004

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087993ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087993ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Laveault, D. (2004). Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), 51–67. <https://doi.org/10.7202/1087993ar>

Article abstract

This paper approaches matters of interactions between training and evaluation through the study of learning regulations. It introduces a model of self-evaluation based upon the analysis of how various facets of regulation are combined. The model allows to situate self-evaluation activities on a continuum ranging from external regulation to entirely self-regulated learning. It is used to illustrate how various forms of regulations at the level of learning activity and at the level of actors and their respective roles may be used to support instruction and to develop progressive unscaffolding strategies leading to more autonomous learning.

Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage

Dany Laveault

Université d'Ottawa

MOTS CLÉS : Auto-évaluation, régulation, stratégies de désétayage

Cet article aborde la question des interactions entre formation et évaluation à travers l'étude des régulations des apprentissages. Il présente un modèle d'auto-évaluation fondé sur l'analyse de différentes combinaisons de facettes de la régulation. Le modèle permet de situer les situations d'auto-évaluation sur un continuum allant de la régulation externe à l'autorégulation complète. Il est utilisé pour illustrer comment différentes formes de régulations, tant sur le plan des activités et des acteurs que de leurs rôles respectifs, peuvent être employées pour appuyer la formation de l'élève et élaborer des stratégies de désétayage progressif conduisant à un apprentissage autonome.

KEY WORDS : Self-evaluation, regulation, unscaffolding strategies

This paper approaches matters of interactions between training and evaluation through the study of learning regulations. It introduces a model of self-evaluation based upon the analysis of how various facets of regulation are combined. The model allows to situate self-evaluation activities on a continuum ranging from external regulation to entirely self-regulated learning. It is used to illustrate how various forms of regulations at the level of learning activity and at the level of actors and their respective roles may be used to support instruction and to develop progressive unscaffolding strategies leading to more autonomous learning.

PALAVRAS-CHAVE : Auto-avaliação, regulação, estratégias de desapego

Este artigo aborda a questão das interações entre formação e avaliação através do estudo das regulações das aprendizagens. Apresenta um modelo de auto-avaliação fundado na análise de diferentes combinações de facetas da regulação. O modelo permite situar as situações de auto-avaliação num continuum que vai da regulação externa à autoregulação completa. É utilizado para ilustrar como diferentes formas de regulações, tanto no plano das actividades e dos actores, quanto nos seus papéis respectivos, podem ser empregues para apoiar a formação do aluno e elaborar estratégias de desapego progressivo conduzindo a uma aprendizagem autónoma.

Dans la perspective behaviorale, l'évaluation est la troisième des quatre étapes suivantes: objectifs, mesure, évaluation et décision. Dans ce contexte, les acteurs sont clairement identifiés et leurs rôles bien connus. Le formateur est celui qui transmet les objectifs d'apprentissage. L'évaluateur s'assure que les objectifs ont été atteints au moyen d'indicateurs observables et il porte un jugement sur la valeur de l'apprentissage. Le formateur tient compte des résultats de l'évaluation pour guider ses décisions en ce qui concerne la suite de la formation: l'évaluation est alors formative. L'évaluateur peut également prendre des décisions qui sanctionneront ce qui a été réalisé par l'élève: l'évaluation est alors sommative.

Ce modèle nous apparaît maintenant bien peu flexible et tout à fait inadéquat pour tenir compte de la multiplicité des interactions pouvant se produire en situation d'enseignement/apprentissage. Les progrès réalisés au cours des vingt dernières années dans le domaine des théories cognitives et motivationnelles nous ont permis de prendre la mesure de la variété des interactions possibles entre situations d'évaluation et situations de formation. Pour tenir compte des différences individuelles existant entre les élèves, une diversification de ces interactions est devenue nécessaire pour varier les situations d'apprentissage ainsi que les méthodes d'enseignement et d'évaluation. C'est en étant sensible aux possibilités nouvelles d'interactions qu'il nous sera possible de concevoir dans quelles situations ces interactions permettent d'effectuer les régulations les plus appropriées.

Pour ce faire, je propose de porter une attention toute particulière aux acteurs et aux rôles qu'ils jouent dans un contexte bien particulier: celui de l'apprentissage scolaire. Ce contexte fait intervenir un ensemble de régulations en fonction d'un objectif d'apprentissage. De plus, il se limite également aux situations où l'évaluation joue un rôle dynamique essentiel «non pas pour fixer une situation comme le ferait une photo, mais pour la faire évoluer et progresser» (Cardinet & Laveault, 2001). Enfin, ce contexte est également celui où l'évaluation joue un rôle de «communication facilitante» pour reprendre une expression de Hadji (1992). Les situations où l'évaluation des apprentissages est appelée à jouer un rôle autre que formatif et formateur, par exemple un rôle de certification uniquement, ne sont pas prises en considération dans cet article.

On pourrait croire que ces restrictions auraient pour effet de simplifier outre mesure l'étude du rôle des acteurs. De fait, c'est dans le domaine de la certification que ce rôle des acteurs est le plus simple. Par contre, c'est lorsque

l'évaluation est formative que le contexte est varié et que le rôle des acteurs est plus flexible et diversifié. Dans un tel univers d'interactions entre évaluation et formation, je suis d'avis, pour emprunter une phrase de Jean Cardinet, que «l'évaluation est formative par nature, et certificative seulement par déformation».

Une fois établi ce contexte délimitant un univers fini de possibilités, il reste à définir les facettes de l'interaction entre formation et évaluation du point de vue des acteurs. D'abord, les acteurs peuvent jouer plusieurs rôles. Dans l'étude de l'interaction formation/évaluation, les rôles peuvent être ceux de «formateur» et de «formé», d'«évaluateur» et d'«évalué». Ensuite, il est important de dissocier l'acteur du rôle qu'il joue. En effet, plusieurs rôles peuvent être tenus par le même acteur. De même, le même rôle peut être tenu par un ou plusieurs acteurs. Par exemple, dans la situation d'auto-évaluation, l'évaluateur et l'évalué sont un même acteur jouant deux rôles différents. Dans une situation d'autorégulation, les rôles de formateur, formé, évaluateur et évalué peuvent, à la limite, être tenus par une seule et même personne. Enfin, dans d'autres situations, deux personnes peuvent intervenir sur le même rôle : c'est le cas lorsque le formateur et le concepteur de la formation sont deux personnes différentes, comme c'est le cas dans certains systèmes centralisés de formation.

Il est donc nécessaire de bien définir les rôles joués et de les différencier des acteurs qui les jouent. Quelquefois, les acteurs peuvent être des groupes de personnes. Au Québec, la réforme du système d'éducation (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) prévoit la création d'équipes-cycles ou groupes d'enseignants qui ont à mettre en œuvre le nouveau curriculum scolaire par cycle. Dans ce cas-ci, un acteur est constitué de plusieurs personnes travaillant ensemble. Un groupe de personnes peut ainsi agir comme «acteur-collectif».

Ces distinctions entre les différentes catégories et rôles d'acteurs sont primordiales. Ces différents rôles peuvent interagir de plusieurs façons entre eux ainsi qu'avec l'objet de l'évaluation. De plus, certains rôles peuvent être confondus ou multiples selon la perspective que l'on adopte. Par exemple, la distinction entre «formateur/formé» est bien mince lorsqu'un élève affirme et consolide ses apprentissages en aidant ses pairs à résoudre des problèmes. L'élève qui forme apprend tout autant que l'élève formé. C'est sur ce principe que se fonde l'intégration des élèves de différents niveaux d'habiletés dans une même classe.

Dans un travail d'équipe, certains élèves agiront à tour de rôle comme formateur ou formé. Le rôle joué pourra également varier selon la dynamique du groupe. À l'intérieur d'un groupe, certains élèves sont plus préoccupés par la démarche ou le fonctionnement du groupe, alors que d'autres sont plus intéressés par le résultat ou le but à atteindre. Le style de leadership, le style de participation sont autant de variables qui influenceront le rôle joué par chaque élève/acteur au sein d'une équipe. Certains élèves interviendront pour clarifier les objectifs, d'autres insisteront sur le respect d'une procédure. À l'échelle de la classe, la même dynamique est également appelée à se définir selon le rôle joué par l'enseignant et son style d'animation de la classe.

Définition des facettes et présentation d'un modèle d'auto-évaluation

Pour illustrer la pertinence de l'étude des interactions entre formation et évaluation, nous pouvons appliquer ce modèle et les conditions décrites précédemment à la description des régulations rendues possibles par des pratiques d'évaluation plus ou moins autorégulées. L'auto-évaluation, par exemple, est devenue un terme global qui décrit une famille d'interactions entre formation et évaluation. Le concept s'est tellement surmultiplié qu'il est maintenant difficile de s'y retrouver : autnotation, autocorrection, auto-observation, etc. Dans cette famille d'interactions possible, l'élève peut être plus ou moins autonome et l'enseignant plus ou moins en directif. Il en va de même de la complexité des régulations que l'un ou l'autre acteur peut exercer en retour.

Plutôt que de multiplier les concepts et les définitions, il est plus pratique de concevoir l'auto-évaluation comme un système plus ou moins régulé par l'élève : il y aurait donc plusieurs degrés d'auto-évaluation, comme il y a plusieurs degrés d'autorégulation selon que l'élève exerce plus ou moins de contrôle sur :

- la définition des buts et des standards,
- la rétroaction,
- la remédiation ou l'action requise pour réduire l'écart qui le sépare de l'objectif à atteindre.

Les différents arrangements des rôles et des acteurs dans le schéma de la figure 1 permettent de décrire l'auto-évaluation sur un continuum situant l'élève par rapport au contrôle plus ou moins grand qu'il exerce sur l'un ou l'autre des trois aspects de la régulation de ses apprentissages mentionnés précédemment. Dans cette figure, on reconnaît deux acteurs : l'élève (EL) et

l'enseignant (EN) et trois rôles : (1) fixer les objectifs et standards ; (2) fournir une rétroaction ; (3) s'engager dans une forme de remédiation ou d'action en fonction de l'objectif à atteindre. Les arrangements de ces trois rôles en fonction des deux acteurs donnent huit (2³) possibilités d'arrangements variant d'une situation où le contrôle est entièrement entre les mains de l'enseignant (auto-évaluation 0) à une situation où celui-ci revient totalement à l'élève (auto-évaluation 1).

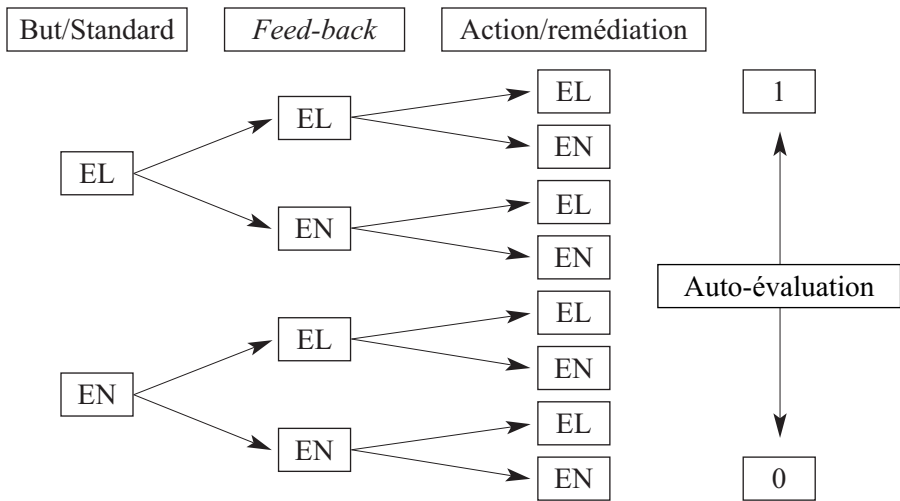


Figure 1. Arrangements de trois rôles parmi deux acteurs

Illustrons maintenant certains des arrangements figurant dans la figure 1. Pour simplifier la description, nous utiliserons le système d'abréviations suivant: (A1 / A2 / A3) où A1 représente l'acteur déterminant les buts ou le standard, A2 représente l'acteur fournissant la rétroaction et A3, l'acteur en charge de la remédiation ou de l'action correctrice. Nous utiliserons le point d'interrogation «?» lorsque l'acteur n'est pas spécifié ou peut être l'un ou l'autre (enseignant EN ou élève EL). Par exemple, les activités ouvertes à caractère réflexif qui nécessitent que l'élève s'interroge à l'avance sur les critères de qualité du travail pourraient être notées (EL/?/?). C'est le cas des situations d'auto-évaluation qui permettent à l'élève de se fixer des objectifs à atteindre et de déterminer ses propres standards de réussite, comme dans le dossier d'apprentissage. Lorsque l'enseignant fournit un soutien à la réflexion de l'élève en lui fournissant une rétroaction, l'arrangement précédent devient (EL/EN/?).

Selon les situations, la pertinence de l'auto-évaluation et les modalités de cette dernière peuvent varier considérablement. Par exemple, un élève peut se fixer un but à atteindre, mais comme l'enseignant doute qu'il puisse lui-même porter attention à certains aspects importants de la tâche, l'aspect *feed-back* sera réservé à un autre élève (EL1/EL2/?). De même, si l'enseignant sait qu'il n'y a pas en salle de classe d'outils ou de moyens clairs qui permettraient à l'élève de découvrir par lui-même le moyen de rectifier ses erreurs ou de lui apporter un soutien face à ses difficultés, il ne lui abandonnera pas la remédiation (EL1/EL2/EN). Par contre, selon les manuels à la disposition de l'élève, les tutoriels disponibles sur les ordinateurs de la classe, il est possible que l'élève puisse s'orienter par lui-même vers l'aide dont il a besoin, à condition d'avoir été préparé à utiliser cette aide adéquatement. La situation précédente se transforme alors en situation (EL1/EL2/EL1).

Ces observations nous font réaliser à quel point il peut être délicat d'intervenir de l'extérieur dans l'apprentissage de l'élève. Il faut tenir compte des facteurs de développement et du délicat équilibre à atteindre entre les rôles dévolus aux différents acteurs. Toutes les interactions entre formation et évaluation ne sont pas toujours avantageuses et profitables. Il est donc important d'étudier les facteurs qui rendent compte de leur efficacité selon les rôles joués et selon les acteurs.

Autres notions : distance, équilibre et régulation

Le modèle décrit dans la figure 1 est une simplification de la réalité. Les rôles et les acteurs y sont considérés comme des unités totalement indépendantes, ce qui n'est pas toujours le cas. Par exemple, lors de la négociation d'un contrat didactique entre l'enseignant et l'élève, peut-on affirmer avec exactitude quel acteur a défini les objectifs? Les objectifs peuvent être déterminés en plus ou moins grande partie par l'enseignant et peuvent recevoir l'acquiescement plus ou moins enthousiaste de l'élève. Nous sommes alors dans une situation du genre (EL+EN/?/?) où l'ajout de coefficients pourrait rendre compte de l'impact respectif de chaque acteur dans la décision finale.

Il faut donc faire intervenir une autre notion dans le jeu des interactions entre formation et évaluation. La notion d'«écart» permet de rendre compte des distances entre les positions des acteurs et des distances entre acteurs et leurs rôles respectifs. Par exemple, une rétroaction donnée par un élève à un autre élève peut représenter un écart moins grand à surmonter que la même rétroaction fournie par le maître. Des objectifs formulés par le maître auxquels l'élève adhère spontanément ne représentent pas les mêmes écarts que ceux auxquels l'élève adhère du bout des lèvres. Pourtant dans le modèle de la figure 1, les deux situations seraient décrites (EN/?/?).

Il faut donc ajouter aux considérations précédentes que chaque acteur contribue non seulement à définir son rôle mais aussi à définir celui de l'autre. Il y a négociation des rôles et cette négociation peut donner lieu à une forme d'équilibre qui dépend des interactions entre acteurs. Pour atteindre cet équilibre, il faut qu'interviennent des ajustements ou régulations entre les acteurs. Legendre (1993, p. 1104) définit la régulation comme « l'ensemble des actions et des fonctions dont le but est de maintenir l'équilibre d'un système complexe, en dépit des interventions de son environnement, ou de modifier le système de façon à ce qu'il s'adapte aux conditions environnementales ». Comme il est possible d'affirmer que plusieurs acteurs forment un système complexe, il est possible d'appliquer la notion de « régulation » à l'étude de leurs interactions. Par exemple, lorsque les acteurs cherchent à atteindre un objectif, ils doivent coordonner leurs représentations de l'objectif à atteindre, les moyens à entreprendre pour l'atteindre et la façon dont ils sauront qu'ils l'ont atteint, ou « critères ».

Il s'agit donc d'appliquer ici la régulation, non pas à l'activité, mais aux interactions entre acteurs. Pour qu'il y ait interaction entre formation et évaluation, il faut que les acteurs exercent une certaine régulation quant à leurs rôles respectifs, que ce soit sur le plan de la définition des objectifs et des standards, du *feed-back* ou encore de la remédiation à entreprendre. Les acteurs peuvent passer beaucoup de temps à ajuster leurs représentations. Dans tous ces cas, il y a un ajustement progressif du rôle de chacun des acteurs.

Applications à l'autorégulation

Dans tout apprentissage, il existe un objectif implicite qui doit présider à l'ajustement des interactions entre les acteurs : cet objectif implicite est celui de l'autonomie de l'élève. Un apprentissage est assuré et fiable lorsqu'il est autonome. Dans le jeu des équilibres entre les rôles de l'élève et ceux de l'enseignant, il est normal de voir l'élève assumer progressivement des rôles de plus en plus importants. Parmi l'ensemble des régulations que nous venons de voir, toutes cherchent à rapprocher l'élève d'un standard, d'une attente qui représente un progrès par rapport à son état actuel. Mais nos systèmes d'éducation et de formation ne visent pas seulement à favoriser l'apprentissage. Ils visent aussi à développer l'autonomie de l'apprenant de sorte que la régulation de cet apprentissage puisse se faire sans aide extérieure. Bref, les régulations externes à l'élève doivent, en quelque sorte, servir à préparer leur disparition en remettant progressivement à l'élève un plus grand contrôle sur sa propre action.

Il ne sera donc pas étonnant de retrouver, parmi les composantes de l'autorégulation, les mêmes composantes que dans la régulation en général, à cette différence que le contrôle revient à l'élève plutôt qu'à des partenaires externes, tels que l'enseignant. Selon Butler et Winne (1995), pour qu'il y ait autorégulation, il faut qu'il y ait une forme d'engagement de l'élève dans la tâche à accomplir, engagement au cours duquel il exerce une suite de fonctions importantes :

- la détermination du but d'apprentissage ;
- la planification des activités à entreprendre ;
- le contrôle d'activités (*monitoring*) en cours de réalisation ;
- la vérification et l'ajustement en fonction de critères d'efficience ou d'efficacité.

Selon Zimmerman (1994), l'autorégulation est une question de degré. Elle dépend de l'étendue de la participation active de l'élève à ses processus d'apprentissage, que ce soit sur le plan métacognitif, motivationnel ou comportemental. Par exemple, un élève qui a peu confiance en lui et ne se fixe pas des objectifs en rapport avec ses capacités pourrait voir ses objectifs fixés par le maître ou par les parents avec un support approprié.

Préparer à l'autorégulation suppose donc une démarche pédagogique progressive, poursuivant des objectifs bien particuliers en matière d'interaction entre les rôles de formateur et d'évaluateur. Elle se fera en réduisant les régulations externes sur l'activité de l'élève et en remplaçant ces dernières par des régulations internes. Elles pourront se faire différemment selon l'aspect de l'autorégulation de l'activité d'apprentissage qui est visé, tout comme dans le modèle de la figure 1.

Y a-t-il une dose adéquate d'autorégulation ? La définition de Zimmerman (1994) sous-entend qu'il peut y avoir trop ou pas assez de régulations externes. Baumeister, Heatherton et Tice (1994) parlent clairement que certaines formes d'autorégulations peuvent être fautives (« *misregulation* »), en plus d'être excessives (« *overregulation* ») ou insuffisantes (« *underregulation* »).

Effectivement, tout comme il peut arriver que l'enseignant ne fasse pas les meilleurs choix d'ajustement pour une activité d'apprentissage, il peut arriver la même chose à l'apprenant qui a le contrôle de certains aspects de son action. Par exemple, aux examens provinciaux de l'Office pour la qualité et la responsabilité en éducation de l'Ontario, certains élèves, plus souvent des

garçons, ne révisent pas leurs copies. Ceci tient en partie à ce que les garçons se considèrent, souvent à tort, comme de bons lecteurs, alors que ce n'est pas le cas. La combinaison de ces deux facteurs fait que les résultats des garçons aux tests de lecture et d'écriture sont généralement beaucoup plus faibles que ceux des filles. Il s'agit là d'un exemple de régulation insuffisante.

Il existe également des cas de régulations excessives. Certaines pratiques réflexives de l'apprentissage encouragent l'élève à suspendre son action pour surveiller ou prendre des notes sur sa façon de travailler. Mais, il faut demeurer réaliste : l'utilité de faire expliciter par l'élève ses méthodes de travail, son évaluation, ses attentes ont une portée limitée. Les recherches dans le domaine de la métacognition ont tendance à associer la capacité de l'élève à parler de ses stratégies d'apprentissage avec la réussite. Les résultats de Mongeau et Hill (1998, p. 330) ne semblent pas supporter totalement cette hypothèse : «[...] plus le sujet jugerait qu'il a besoin de corriger son processus d'apprentissage, plus il verbaliserait celui-ci, ou alors plus le sujet serait près de la performance attendue, moins il porterait attention à ses méthodes.» Cette interaction entre explicitation et proximité du but à atteindre est intéressante. D'abord, elle implique que demander aux élèves d'expliquer leur stratégies n'a pas le même intérêt pour tous. En fait, une telle requête peut nuire à l'élève alors qu'il est près du but. Lefebvre-Pinard et Pinard (1985) indiquent que l'activation de la surveillance des processus cognitifs est moindre chez les experts que chez les novices, car les stratégies des experts ont acquis un certain degré d'automatisme. Plus l'élève a réussi à automatiser certaines régulations, plus le fait de lui demander de les expliciter risque de ralentir inutilement la progression de son travail.

Enfin, une autre distinction conceptuelle s'impose entre régulation insuffisante et régulation réduite. Réduire le nombre de régulations externes est une étape nécessaire pour accéder à un apprentissage autorégulé. Selon Boekaerts (1997, p. 171), «[...] la régulation externe est une forme d'aide qui laisse peu de place à l'autonomie et à la responsabilité de l'élève dans le processus d'apprentissage. La métaphore du désétayage (scaffolding) sert à rendre l'idée d'un système d'aide adaptable et temporaire qui assiste l'individu lors de la phase initiale d'acquisition de l'expertise.» Boekaerts donne comme exemple les petites roues que l'on ajoute aux bicyclettes des enfants pour qu'ils conservent leur équilibre. Toutefois, il faut bien enlever ces petites roues lorsqu'elles ne sont plus d'aucune aide, sinon elles seront une entrave au bon développement des habiletés de l'enfant en vélo.

La situation idéale est celle qui est totalement autorégulée, où les acteurs connaissent leur rôle et les limites de ce qu'ils peuvent et doivent contrôler. Tout ceci est cependant appelé à évoluer selon la situation d'apprentissage. En début d'apprentissage, l'étaillage est important et il peut s'avérer nécessaire qu'à ce moment un plus grand contrôle soit exercé par le formateur. Mais, graduellement, au fur et à mesure qu'il y a progression, il peut y avoir désétaillage en relayant à l'acteur qu'est l'élève un plus grand contrôle sur ce qui fait qu'il apprend. Les rôles des acteurs sont appelés à changer. Ils doivent être variables et flexibles, appelés à évoluer selon les exigences de la situation, afin d'optimiser les chances de réussite.

Par exemple, lors de l'introduction d'un nouveau concept en mathématique, l'enseignant voudra s'assurer au départ qu'il peut intervenir sur plusieurs aspects de la régulation de l'activité d'apprentissage. Dans cette étape 1, l'enseignement est plus directif sur tous les aspects de la régulation de l'activité. Par la suite, l'enseignant peut négocier avec les élèves (individuellement ou en groupe), le but et le niveau d'exigence à atteindre. Ceci pourrait se traduire en accordant un rôle plus important à l'élève dans le choix des activités d'apprentissage qui nécessiteront une habileté de plus en plus grande. Dans cette deuxième étape, l'enseignant pourra souhaiter conserver le contrôle sur la rétroaction fournie à l'élève au moment de l'évaluation formative ainsi que sur les types de remédiations à apporter en cas de difficultés. Selon les progrès individuels de chaque élève, l'enseignant pourra vouloir se délester de ces dernières responsabilités. Les élèves ne progressent pas tous au même rythme et certains, ayant acquis une meilleure maîtrise du concept, pourront à un certain moment aider d'autres élèves. Dans une troisième étape, l'enseignant pourra choisir de confier à certains élèves le soin d'assister d'autres élèves, par exemple en leur fournissant une rétroaction directe sur leur performance. Mais, progressivement, l'enseignant souhaite que chaque élève puisse se rendre compte de manière autonome de ses difficultés. Il prévoira donc une quatrième étape où chaque élève devra s'auto-évaluer sans aucune aide extérieure et être capable de découvrir ses difficultés et d'en formuler la nature. Dans toutes ces étapes, l'enseignant conserve la responsabilité de la remédiation. On pourrait ajouter aux étapes précédentes de nouvelles étapes où l'élève acquiert progressivement une autonomie quant à la remédiation de ses apprentissages. Cette séquence de désétaillage, en cinq étapes, est décrite à la figure 2.

ÉTAPE 1	(EN / EN / EN)
ÉTAPE 2	(EN+EL / EN / EN)
ÉTAPE 3	(EL / EL1+EL2 / EN)
ÉTAPE 4	(EL / EL / EN)
ÉTAPE 5	(EL / EL / EN+EL)

Figure 2. Étapes de la régulation d'une activité conduisant au désétayage

Impacts sur la motivation et l'apprentissage

Les différentes interactions entre formation et évaluation peuvent rendre compte d'une variété d'effets non seulement sur l'apprentissage, mais aussi sur la motivation. Selon que l'on évalue la personne, sa production ou le processus utilisé pour atteindre son but, le rapport affectif, la réaction de l'évalué par rapport à l'évaluation de sa personne, de son processus ou de sa production, n'est pas du tout le même. L'impact sur la motivation peut être non négligeable.

Par exemple, on peut s'interroger sur ce qui est plus motivant pour un enseignant et sur ce qui est de nature à faciliter sa persévérance en face des difficultés. Si le formateur est aussi la personne qui a conçu la formation, est-ce que cette personne n'est pas plus susceptible de persister dans ses efforts même lorsqu'elle rencontre des difficultés ? Par contre, si une innovation provient de quelqu'un d'autre, d'un concepteur externe, est-ce que l'enseignant n'aura pas tendance, en cas d'échec, à blâmer le concepteur et à attribuer ses difficultés à un concepteur mal éclairé qui ne connaît pas la situation de sa classe ? Moins il aura pris part à la conception de l'activité, plus il sera facile à l'enseignant d'attribuer ses difficultés à des facteurs externes hors de son contrôle et, de là, à ne pas persévérer.

Il en va de même pour l'élève qui doit assumer les résultats de son évaluation. Lorsqu'il est évalué par un formateur sur des objectifs qu'il n'a pas choisis, l'élève peut toujours prétendre – en cas d'évaluation défavorable – que c'est la faute du formateur ou encore que les objectifs sont sans valeur. Comme dans la fable du *Renard et des raisins* de Lafontaine, l'élève dira des fruits qu'ils ne peut atteindre : « Ils sont trop verts et bons pour des goujats. » Lorsqu'une telle distance existe entre les acteurs faute d'un ajustement approprié des rôles, les chances sont très fortes que l'un des acteurs, dans ce cas-ci l'élève, ne joue plus. C'est le germe du décrochage scolaire.

Modèle dynamique des interactions

Le rôle des acteurs dans l'interaction entre formation et évaluation donne lieu à une situation dynamique qui se caractérise par trois types de régulation appelées à évoluer dans le temps :

- les régulations des acteurs quant à l'activité ;
- les régulations entre acteurs quant à leurs rôles ;
- les régulations des rôles en fonction des acteurs.

Un modèle dynamique des interactions entre acteurs implique des régulations à tous les niveaux décrits précédemment. Chaque régulation s'effectue en rapport avec un but :

- La régulation de l'activité vise à réduire l'écart entre le niveau d'apprentissage actuel de l'élève et le niveau visé. Le but est l'apprentissage.
- La régulation entre acteurs vise à rapprocher les conceptions qu'élèves et enseignants se font de leurs rôles respectifs. Le but est une meilleure représentation des rôles.
- La régulation des rôles vise à assigner aux acteurs des rôles qui leur conviennent. Le but est le meilleur fonctionnement des acteurs.

L'ensemble des trois niveaux de régulation est décrit dans la figure 3. Dans ce schéma, la régulation sur le plan des rôles et la régulation entre acteurs sont inscrites à l'intérieur de la régulation de l'activité, car dans la fonction formative de l'évaluation, ces régulations ont toutes pour but de favoriser l'apprentissage. En principe, toutes les personnes engagées dans l'apprentissage de l'élève effectuent des régulations, c'est à dire peuvent amorcer les ajustements utiles de manière à favoriser l'apprentissage de l'élève.

- L'élève, au premier titre, doit ajuster son action en fonction des *feed-backs* reçus, de ses observations et de ses résultats.
- L'enseignant doit ajuster son action en fonction de la performance des élèves, des observations faites en classe, du *feed-back* reçu en cours d'activité.
- Le parent doit ajuster ses attentes et son aide en fonction des résultats de son enfant, du *feed-back* de l'enseignant.
- Les pairs (autres élèves) ajustent leur action dans le contexte d'interactions sociales constructives en classe.

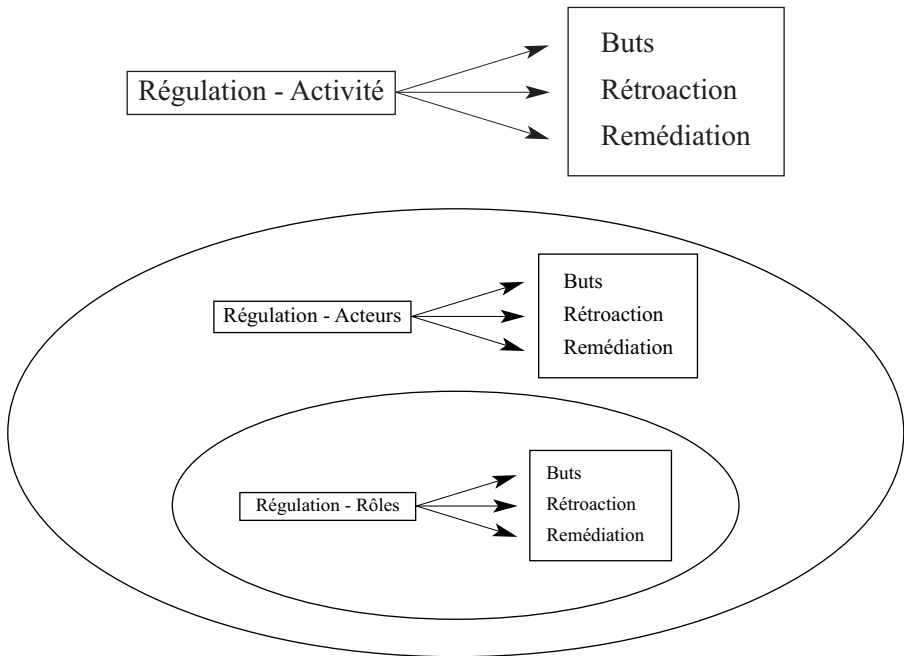


Figure 3. Modèle dynamique des régulations intervenant dans l'interaction entre formation et évaluation

Régulation quant à l'activité

Prenons la situation où les élèves doivent construire une maquette. Cette activité nécessitera la mesure, l'assemblage et le montage de plusieurs pièces. Or, l'enseignant sait que tous les élèves de la classe ne sont pas parvenus au même niveau en ce qui concerne la précision de la mesure. L'enseignant anticipe que si rien n'est fait, certains élèves ne seront pas capables de procéder à l'assemblage de leur maquette parce qu'ils auront fait des erreurs dans la prise des mesures. L'enseignant prévoit donc ajuster l'activité pour tenir compte de ces différences anticipées entre élèves :

- chaque élève devra mesurer et préparer les pièces individuellement, mais avant d'effectuer le montage, il devra comparer les dimensions de ses pièces avec deux autres camarades ;
- en cas de différence, les mesures devront être reprises et si la difficulté persiste, les élèves pourront toujours comparer les dimensions de leurs pièces avec celles d'une autre équipe ou celles de l'enseignant ;

- l'assemblage ne débutera que lorsque toutes les pièces seront de taille exacte et lorsque ceux qui auront pris correctement leurs mesures auront porté assistance aux élèves en difficulté. Pour éviter que les élèves aidants ne fassent l'activité à la place de ceux qui éprouvent des difficultés, l'enseignant pourra les contraindre à placer leurs mains dans le dos au moment de l'explication. Cette contrainte vise à inciter les élèves aidants à formuler verbalement leurs commentaires plutôt qu'à effectuer directement les manipulations à la place de l'autre élève.

Comme on le voit, cette activité implique plusieurs régulations proactives de l'activité faites en fonction des anticipations de l'enseignant : c'est lui qui choisit comment l'activité va se dérouler, dans quelles conditions les élèves travailleront d'abord individuellement, puis en petits groupes ; c'est lui aussi qui fournit les conditions dans lesquelles la collaboration entre élèves devra s'exercer (« les mains dans le dos »). Tous ces ajustements ont été faits dans le but de tenir compte des différences individuelles anticipées quant à la mesure et de réduire ces différences en utilisant de façon optimale l'aide que les élèves peuvent s'apporter les uns aux autres, bref en effectuant les régulations appropriées quant aux rôles des différents acteurs.

Pour l'élève, l'activité implique qu'il comparera sa production avec celle de ses pairs, qu'il devra, éventuellement, la comparer au modèle du maître. Pour ajuster son travail, il devra travailler en équipe et obtenir de l'aide, mais tout en assumant une certaine autonomie dans son action. Tous ces ajustements feront l'objet de régulations entre acteurs dans le but de parvenir à l'étape suivante : un assemblage réussi.

Reprenons l'exemple précédent en voyant l'effet d'une autre forme de régulation de l'activité. Un enseignant fait faire la même maquette dans sa classe. Cependant, pour « respecter le rythme d'apprentissage de chaque élève », il choisit de ne pas faire d'arrêt entre la mesure et l'assemblage des pièces. Les élèves qui ont pris des mesures exactes pourront procéder immédiatement à l'assemblage. Il se chargera d'aider lui-même les élèves qui éprouvent de la difficulté avec la mesure des pièces.

Voici ce qui risque de se produire. Les élèves éprouvant de la difficulté en mesure seront rapidement distancés par les autres. Ils peineront encore à prendre leurs mesures et à les vérifier alors que plusieurs autres élèves auront déjà commencé l'assemblage. La motivation de ces élèves se mettra à fléchir. En plus d'avoir à résoudre un problème cognitif, l'enseignant devra trouver

comment maintenir l'intérêt de ce groupe d'élèves marginalisés dans le déroulement de l'activité. Le problème sera encore accru lorsque certains élèves ayant terminé leur montage se chercheront quelque chose à faire.

Dans la classe où il a fallu que tout le monde soit parvenu à prendre ses mesures correctement pour poursuivre l'activité, l'atmosphère risque d'être tout autre. Au départ, certains élèves peuvent résister à l'idée d'aider d'autres élèves, mais la règle des « mains dans le dos » leur pose un défi intéressant. Lorsque enfin tous les élèves auront été en mesure de procéder à l'assemblage, il en ressortira un sentiment de fierté collective et d'esprit d'équipe. Bref, nous pourrions conclure en relevant que la situation dans la classe A est un meilleur exemple que la classe B de l'application du principe suivant que l'on retrouve dans le projet de politique d'évaluation du Québec : « L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect de la diversité et des différences et ainsi orienter les actions vers la réussite du parcours de tous les élèves. » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000.)

Régulations au niveau des acteurs et de leurs rôles respectifs

Dans les deux exemples décrits dans la section précédente, nous pouvons relever l'utilité des régulations se produisant quant aux acteurs et à leurs rôles respectifs. Ces régulations quant aux acteurs et aux rôles ont permis de mieux atteindre les objectifs de la régulation sur le plan de l'activité. Par exemple, le rôle de certains élèves a évolué de « formé » à « formateur » au cours de l'activité, permettant à l'enseignant de compter sur les ressources du groupe pour aider les élèves qui éprouvaient des difficultés. Ce changement de rôle se faisait néanmoins sous certaines conditions : l'élève devait avoir pris correctement ses mesures et devait aider verbalement les autres élèves et non pas faire l'activité à leur place.

Ce type de régulation quant aux rôles est important. En effet, tous les élèves n'ont pas la même orientation d'apprentissage (Prawat, 1989). Certains élèves sont davantage orientés vers la réussite de l'activité, alors que d'autres sont davantage orientés vers la compréhension. La règle « mains dans le dos » assure que les élèves qui aident les autres joueront leur rôle correctement.

Mais cette négociation des rôles n'est possible que si intervient une régulation adéquate entre acteurs. Dans une pédagogie directive, comme dans la classe B, il n'y a pas véritablement de régulation entre acteurs, parce que les rôles ne changent pas entre le début et la fin de l'activité. L'élève demeure le formé et l'évalué et l'enseignant, le formateur et l'évaluateur du début à la fin

de l'activité. Les rôles étant statiques, il n'y a pas de régulation entre acteurs quant aux rôles qu'ils jouent, ni régulation quant aux rôles en fonction de l'évolution de l'activité. Cette absence de régulation, tant sur le plan des rôles que des acteurs, a pour effet de développer un style d'attribution causale externe où l'élève ne développe pas son autonomie et tend à attribuer ses réussites et ses échecs à des facteurs externes, hors de son contrôle, telle que la difficulté de la tâche ou l'aide de l'enseignant.

Conclusion : gérer la complexité

Le modèle dynamique des interactions entre formation et évaluation ne présente qu'un faible échantillon de la diversité et de la complexité des interactions possibles. Même en limitant ce modèle à la description des interactions survenant au cours de l'évaluation formative, l'ampleur des régulations dont il faut tenir compte peut sembler impossible à gérer.

Mais c'est justement là le nœud du problème : entre une attitude qui voudrait que tout soit contrôlé par l'enseignant (pédagogie fermée) à une attitude contraire qui laisserait tout sous le contrôle de l'élève (pédagogie ouverte), il y a un équilibre délicat à trouver en fonction des buts de l'apprentissage et de leur évolution dans le temps. Il est tout aussi utopique de croire que l'élève apprendra si l'enseignant contrôle tous les aspects de son apprentissage que de croire qu'il apprendra en le laissant à lui-même. Si parfois la régulation de l'apprentissage paraît trop complexe ou impossible à gérer, c'est sans doute parce que les régulations appropriées n'ont pas été faites quant aux acteurs et aux rôles. En se centrant trop exclusivement sur la régulation de l'activité, le formateur risque de perdre de vue la fonction instrumentale mais aussi la nécessité de la régulation quant aux acteurs et à leurs rôles. Le modèle présenté dans cet article présente un moyen de décrire la réalité complexe de ces régulations et leur caractère indissociable de la régulation de l'activité.

RÉFÉRENCES

- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., & Tice, D.M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Butler, L.D., & Winne, P.H. (1995). Feed-back and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Cardinet, J., & Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation: évolutions des préoccupations des deux côtés de l'Atlantique. In G. Figari (éd.), *L'activité évaluative: nouvelles problématiques, nouvelles pratiques* (pp. 15-29). Bruxelles: De Boeck.

- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.
- Laveault, D. (1999). Auto-évaluation et régulation des apprentissages. In C. Depover & B. Noël (éds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : DeBoeck-Université.
- Lefebvre-Pinard, M., & Pinard, A. (1985). Taking charge of one's cognitive activity: A moderator of competence. In E.D. Neimard, R. De Lisi & J.L. Newman (éds), *Moderators of competence*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Legendre, R. (1993). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Éditions ESKA.
- Ministère de l'Éducation du Québec (6 novembre 2000). *Projet de politique d'évaluation des apprentissages. L'évaluation au cœur des apprentissages*. Québec : Formation générale des jeunes ; Formation générale des adultes ; Formation professionnelle.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : auteur.
- Mongeau, P., & Hill, J. (1998). Relations entre l'explicitation, l'anticipation et la performance. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 323-334.
- Prawat, R.S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students : A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59(1), 1-41.
- Zimmerman, B.J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (éds), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.