

Pour citer cet article : Nizet, I., Lépine, M., Denis, I., & Hétu, S. (2023). Oser une évaluation partagée : étude de cas dans une école québécoise. *La Revue LEeE*, 7. <https://doi.org/10.48325/rleee.007.05>

OSER UNE ÉVALUATION PARTAGÉE

Étude de cas dans une école primaire québécoise

Isabelle NIZET, Martin LÉPINE, Isabelle DENIS, Suzane HÉTU

Version de la publication : juin 2023

Évaluation ouverte

Rétroactrices : Pauline Hédacq, Veronique Miguel Addisu, Lucie Mottier Lopez

Évaluation collaborative

Rétroactrices : Pauline Hédacq, Lucie Mottier Lopez

Résumé

L'évaluation des compétences en lecture génère chez beaucoup d'élèves en difficulté, une diminution de leur appétence pour la lecture (effet Matthieu) ; on sait aussi que les perceptions normatives de l'activité évaluative freinent chez les personnes enseignantes, les innovations didactiques susceptibles d'aider ces élèves à rester des lectrices et lecteurs motivés. Nous présentons quelques résultats d'une recherche-action ayant pour objectif principal le développement interprofessionnel d'enseignantes dans une perspective de formation à la littératie, au développement de la compétence en lecture de textes littéraires, afin de conserver l'appétence des élèves en lecture. L'entrée par les problématiques d'évaluation a été choisie pour permettre aux enseignantes¹ participant au projet de se réapproprier leur autonomie professionnelle et favoriser l'intervention des élèves aux différentes étapes du processus d'évaluation. Dans ce contexte plusieurs enjeux de démocratisation du point de vue didactique et du point de vue de l'évaluation sont décrits dans une étude de cas avec la collaboration d'une enseignante qui l'a exploré avec sa classe de 6^e année pendant trois ans et d'une conseillère pédagogique qui l'a accompagnée.

Mots-clés : littératie, évaluation, compétences, appétence, accompagnement interprofessionnel

Abstract

Assessment of reading skills leads to a decrease in the reading interest of many students with reading difficulties (Matthew effect); we also know that teachers' normative perceptions of the assessment activity hinder didactic innovations that could help these students remain motivated readers. We present some of the results of an action-research whose main objective is the interprofessional development of teachers in a perspective of literacy training, in the development of competence in reading literary texts, in order to maintain students' reading appetite. The entry point through the problems of evaluation was chosen to allow teachers to reappropriate their professional autonomy and to promote the intervention of students at the different stages of the evaluation process. In this context, several democratization issues from the didactic and evaluation points of view are described in a case study with the collaboration of a teacher who

¹ Comme les personnes participant à la recherche sont exclusivement des femmes, nous n'utiliserons pas la forme épïcène pour les désigner. Cependant nous utilisons la formulation épïcène dans tous les autres cas.

explored them with her grade 6 class over a period of three years and of a pedagogical consultant who accompanied her.

Keywords: literacy, assessment, skills, appetite, interprofessional support

1. Introduction

Dans sa Politique de la réussite éducative du Québec (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, MÉES, 2017), le gouvernement rappelle toute l'importance du développement des compétences en littératie afin de soutenir la persévérance et la réussite scolaire des élèves inscrits dans des écoles à indice de défavorisation élevé. La littératie y est présentée comme l'assise de toute trajectoire éducative, puisqu'au-delà de la lecture et de l'écriture, elle inclut « la capacité d'utiliser l'information et d'accéder aux connaissances qui se présentent dans divers supports matériels ou numériques » permettant à toute personne, jeune ou adulte de prendre des décisions éclairées dans une variété de contextes (MÉES, 2017, p. 42). L'implantation de cette politique constitue pour les personnes enseignantes d'écoles primaires en milieux défavorisés une occasion d'inscrire les apprentissages langagiers de leurs élèves dans une perspective plus large. Englobant à la fois des objectifs personnels, professionnels et socioculturels interdépendants et essentiels pour l'appropriation de l'écrit, la littératie a une valeur ajoutée quand vient le temps de considérer l'enseignement des compétences langagières dans une perspective didactique (Hébert & Lépine, 2013). La question de savoir comment former et accompagner des personnes enseignantes en exercice au préscolaire et au primaire pour créer, en classe, de réelles communautés interprétatives d'œuvres littéraires fonde le projet de notre recherche-action (Lépine et al., 2022a).

Dans cet article, nous examinons le potentiel démocratisant de cette recherche-action à partir d'une étude de cas réalisée a posteriori auprès d'une enseignante et de ses élèves de 6^e année primaire ainsi que de la conseillère pédagogique qui l'a accompagnée durant les trois années de la recherche. Ce potentiel démocratisant est étudié à partir de plusieurs ancrages.

Tout d'abord, le terme « démocratie » réfère pour nous à un champ sémantique désignant la nature démocratique de phénomènes en lien avec des attributs tels que l'existence d'une pluralité d'options et de propositions, la liberté de s'opposer et de critiquer, que l'on peut considérer comme un mode d'agir collectivement ou une éthique fondée sur une conviction démocratique (Point, 2017). À cet égard, le processus de recherche-action lui-même est fondé sur l'hypothèse que la transformation des pratiques requiert une structure démocratique de participation. Dans le projet, cette dimension essentielle a été valorisée par la création d'un écosystème de recherche ne reposant pas uniquement sur les actions des personnes enseignantes, mais sur l'engagement continu d'une communauté large d'acteurs et d'actrices incluant les élèves associés aux mondes extrascolaire et scolaire et des personnes actives en recherche (Dezutter et al., 2018 ; Saussez, 2015). Les structures participatives mises en place dans la recherche-action ont permis un soutien à la conseillère pédagogique par l'équipe de recherche et un soutien logistique par la direction d'école. Considérant les finalités de la recherche-action et la place qu'y prend la littératie, il est possible d'établir un lien général entre ces finalités et l'idée de l'éducation comme « un processus de développement, d'enrichissement et de culture » (Dewey, 2018, p. 89) dont la fonction sociale est indissociable de l'idée de démocratie pour Dewey.



Au niveau de notre posture épistémologique, nous avons choisi de porter un regard sociocritique sur la réalité de l'évaluation scolaire au Québec. Ce regard implique de considérer l'évaluation comme objet de recherche, mais aussi comme activité sociale mue et portée par « des contextes politiques et socioculturels qui contribuent à en déterminer la portée et la signification » (Morrisette, 2021, p. 69). Il implique une « prise de recul permettant de maintenir la mise à distance nécessaire à la crédibilité de tout domaine, ce qui permet d'appréhender la complexité d'objets contemporains liés à l'évaluation » (p. 55). De manière générale, ce regard sociocritique invite à considérer l'évaluation scolaire comme favorisant le renouvellement de mécanismes de différenciation sociale (Rochex, 2001) parce qu'elle fait encore une large place à des mécanismes de sélection traduisant une forme de méritocratie (Brown & Duru-Bellat, 2010) au détriment d'une perspective démocratique. Bien que nos systèmes éducatifs s'inscrivent dans un large processus historique de démocratisation quantitative, ils semblent évoluer vers ce que Merle (2000) nomme une forme de « démocratie ségrégative ».

Nous référons également aux processus qui favorisent le maintien et le développement des qualités démocratiques mentionnées plus haut comme à des processus de démocratisation. La recherche-action à l'origine de l'étude de cas s'inscrit dans un processus général de démocratisation au sens où l'entend Merle (2002), c'est-à-dire comme tentative de réduction des inégalités à l'école liées à l'origine sociale, nationale, géographique, ou de genre. En effet, le financement de la recherche-action d'une durée de trois ans provient d'un fonds national de recherche consacré à la lutte contre l'échec scolaire pour les élèves expérimentant ces inégalités. Comme réalité sociale, l'évaluation pourrait être repensée dans une perspective resocialisante et faire l'objet d'un « redressement démocratique » (Morrisette, 2021). C'est dans cette perspective que, de manière plus ciblée, la thématique de l'évaluation pour l'appétence à lire, centrale dans notre recherche, semble un sujet porteur de réflexions stimulantes sur la réintroduction de processus de démocratisation dans les pratiques d'évaluation au bénéfice de tous les acteurs et actrices scolaires.

Après avoir présenté le contexte de la recherche-action et ses actrices et acteurs principaux, tout en y situant l'étude de cas, nous explicitons la problématique. Nous y indiquons comment les pratiques évaluatives des personnes enseignantes sont marquées par de nombreux changements de prescriptions durant les dix dernières années au Québec. Nous nous interrogeons sur les pratiques évaluatives de la lecture et examinons en quoi elles peuvent représenter un obstacle potentiel à la persévérance des élèves en lecture d'œuvres littéraires. À partir de ce regard sociocritique, nous émettons l'hypothèse qu'il s'agit pour les personnes enseignantes participant à la recherche-action de prendre du recul par rapport à une conception restrictive de l'évaluation de la lecture pour développer de nouvelles pratiques évaluatives favorisant l'interaction orale des élèves autour des œuvres littéraires ; ces pratiques sont en effet peu développées dans les écoles participant à la recherche-action. Considérant l'objectif général de la recherche pour les élèves, l'enjeu est de favoriser un développement de leur pouvoir d'agir comme lectrices et lecteurs par l'expression de leur appréciation d'une œuvre, et de les faire participer à un processus d'évaluation significatif pour leurs apprentissages. Un cadre conceptuel présente ensuite les ancrages à partir desquels nous examinerons les processus de démocratisation que nous souhaitons observer au niveau des objets d'apprentissage, des objets d'évaluation, des pratiques évaluatives pour l'enseignante, pour les élèves et de son accompagnement professionnel par la conseillère pédagogique. Ensuite, nous décrivons la méthodologie mise en œuvre au sein du processus participatif de la recherche pour recueillir et analyser les données du cas. Nous clôturons ce texte par une interprétation et une brève discussion.



2. Contexte

Dans ce texte, nous relatons une étude de cas portant sur l'expérience d'une enseignante et de sa conseillère pédagogique dans un projet de recherche-action d'une durée de trois ans² financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (Lépine et al., 2022a). Ce projet intitulé LIBER est une recherche-action mobilisant des actrices de changement³ en matière de littératie à travers le développement d'interactions orales dans les cercles de lecteurs d'œuvres littéraires au primaire. Il a pour objectif l'accompagnement d'une équipe interprofessionnelle composée de personnes enseignantes, de conseillères pédagogiques et de directrices de deux écoles primaires de milieux socioéconomiques défavorisés du Centre de services scolaire des Samares⁴ au Québec, Canada. Parmi les enseignantes participant au projet, certaines ont choisi de tenir un rôle de « leader » comme actrices de changement, étant considérées par leurs collègues comme des « enseignantes expertes ». Sous l'impulsion de deux enseignantes expertes, dont l'enseignante retenue pour notre étude de cas, les actrices de changement des deux écoles primaires partenaires ont initié en 2018-2019, une communauté d'apprentissage professionnelle ancrant ainsi le partenariat de recherche dans leurs besoins de développement professionnel et les besoins de leurs élèves (Leclerc & Labelle, 2013).

3. Problématique

3.1 Un regard sociocritique sur l'évolution de l'écosystème d'évaluation au Québec

Les pratiques évaluatives des personnes enseignantes québécoises sont largement conditionnées par un écosystème complexe, dominé par une conception socioculturelle de l'évaluation encore largement tributaire d'une perspective normative et quantitative (Laveault, 2021). Cette perspective est devenue progressivement prédominante au Québec suite à l'introduction d'un bulletin unique en 2010 dans lequel, contrairement aux prescriptions initiales de 2003 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003), une notation chiffrée avec réintroduction de la moyenne de classe a été imposée. Ainsi, au cours des dix dernières années les modifications de prescriptions ont remis en valeur l'évaluation sommative au détriment d'une évaluation en aide à l'apprentissage telle que valorisée dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) promulguée lors de l'implantation des programmes par compétences au début des années 2000 (Laurier, 2014).

² Cette recherche-action est subventionnée par le *Programme de subvention Actions concertées – programme de recherche en Littératie*, en continuité avec la priorité gouvernementale de la *Politique ministérielle de la réussite éducative – Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* promue par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES, 2017). Il s'inscrit dans l'axe de questionnement prioritaire suivant : « *Quelles pratiques enseignantes favorisant les interactions sociales en classe sont les plus susceptibles de développer les compétences en littératie au primaire ou au secondaire ?* »

³ Par actrices de changement, nous entendons toute personne impliquée activement, peu importe son titre professionnel ou son rôle au sein de la communauté, dans le développement continu des compétences en littératie (Dezutter et al., 2018).

⁴ Un Centre de services scolaire, regroupe plusieurs écoles préscolaires, primaires, secondaires et pour les adultes sur un même territoire afin de faciliter les démarches administratives et la formation du personnel.



Considérant que les prescriptions ministérielles en matière d'évaluation ont subi pas loin d'une dizaine de changements en 10 ans (Fontaine, et al., 2020 ; Laveault, 2021), la formation continue du personnel enseignant a cependant cruellement manqué durant ce laps de temps. Cette réalité a entraîné plusieurs dérives au cours de la dernière décennie, dont certaines encouragées par une forte pression sociale et politique, notamment de la part de certains acteurs et actrices sociales habitués à des pratiques évaluatives traditionnelles et valorisant une approche quantitative et comparative de celles-ci. Le bulletin scolaire chiffré et pondéré communiqué trois fois par année génère une surenchère dans l'activité d'évaluation « des élèves » par les personnes enseignantes. L'évaluation critériée initialement préconisée dans l'approche par compétences, mal connue et peu instrumentée, dérive vers une évaluation normative, comparant les élèves entre eux, notamment par rapport à la moyenne de classe ; le poids des évaluations ministérielles de fins de cycles en 4^e et 6^e années du primaire et des évaluations standardisées planifiées par les centres de services scolaires exerce une forte pression sur le personnel enseignant quant à la nature des objets évalués et aux modalités d'évaluation sélectionnées (Conseil supérieur de l'éducation, 2018 ; Laveault, 2021, Nizet & Hébert, 2022ab). Les objets d'apprentissage sont déterminés par les objets d'évaluation (teaching to the test) et de plus en plus « atomisés » au détriment de la dimension intégrative des compétences. Les personnes enseignantes vivent des dilemmes professionnels en matière de pratiques évaluatives, notamment en ce qui concerne le maintien d'un équilibre entre les deux fonctions principales de l'évaluation : l'évaluation en aide à l'apprentissage et l'évaluation dite de « reconnaissance des compétences » ayant une portée sommative et une valeur certificative importante dans la communication des résultats dans le bulletin scolaire. Comme le rappelle le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2018) intitulé *Évaluer pour que ça compte vraiment*, l'évaluation devrait être d'abord et avant tout au service des apprentissages des élèves. Dans la même lignée, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2020) fait la promotion de l'équité, de l'inclusion et d'un apprentissage de qualité dans les classes.

La fréquence, les effets stressants, démobilisants, stigmatisants et inégalitaires d'une évaluation sans plus-value pédagogique pour les élèves sont documentés (Prokofieva et al., 2017) et seraient particulièrement dommageables en contexte défavorisé. En effet, en milieu scolaire défavorisé il est nécessaire de développer une culture de la réussite et de succès en donnant une place centrale à l'apprentissage (Archambault & Garon, 2011). Cette réalité est de plus en plus dénoncée entre autres par des groupes de réflexion stratégique comme le Conseil supérieur de l'éducation (2018).

3.2 L'évaluation de la lecture et ses effets sur l'élève

Au Québec, l'enseignement du français au primaire vise le développement de compétences en lecture, en écriture et en communication orale dont les paramètres d'évaluation sont précisés dans des documents ministériels. Les personnes enseignantes y trouvent l'information nécessaire pour identifier les savoirs prescrits comme objets d'évaluation ainsi que des critères précis (ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, 2011) ; cependant ce cadre demeure encore largement ignoré par le personnel enseignant, comme nous avons pu le constater dans notre recherche-action (Lépine et al., 2022a).

Depuis la mise en place progressive du programme de formation réformé pour le primaire au début des années 2000, les enquêtes sur les pratiques d'évaluation et d'enseignement au fil de la scolarité obligatoire montrent que, dans les classes, les personnes enseignantes



proposent encore majoritairement à leurs élèves des activités ciblées sur certains aspects de la langue française et non des activités intégratives portant sur ses différentes dimensions (Lépine, 2017 ; Nolin, 2013). Or, selon Lépine et al. (2022a), et dans la lignée d'autres auteurs et autrices (Hébert, 2013 ; 2019 ; Simard et al., 2019), une approche intégrative des compétences semble favoriser à la fois le développement du sentiment de compétence des élèves et le développement de leur appétence, c'est-à-dire leur goût de lire par le biais d'interactions orales autour des œuvres littéraires (Dezutter et al., 2018 ; Giasson, 2011).

Envisager la maîtrise de la langue, parlée et écrite de manière intégrée au service des apprentissages scolaires et comme source d'enrichissement de la qualité de vie de la personne sur les plans personnel, professionnel et socioculturel (Hébert & Lépine, 2013 ; MÉES, 2017) implique que les personnes enseignantes souhaitent valoriser la formation littéraire des élèves du primaire et adhèrent à l'idée que le développement des compétences en français s'inscrit dans un projet de développement de la littératie pour des élèves de milieux défavorisés. Du point de vue de l'intégration des compétences langagières, les personnes enseignantes rencontrent cependant des difficultés pour faire des œuvres littéraires un objet de lecture et de partage en classe (Lépine, 2017). Une des raisons principales semble être l'importance accordée par les personnes enseignantes à l'évaluation de la compréhension en lecture dans son aspect fonctionnel, au détriment du développement de la capacité à apprécier le texte par des réactions et un jugement personnel (Lépine et al., 2022a).

L'appréciation d'œuvres littéraires se développe à partir de la capacité de l'élève à réagir aux œuvres en justifiant ses réactions de manière personnelle et significative pour autrui, à en partager une interprétation et à développer à leur égard un jugement critique (pour les élèves les plus âgés du primaire). Bien que ces dimensions de la lecture littéraire représentent de puissants leviers pédagogiques pour le développement de l'appétence en lecture, l'interaction autour d'œuvres littéraires, est généralement moins enseignée (Leclerc & Émery-Bruneau, 2021), parce que son évaluation implique la valorisation d'une subjectivité de l'élève qui échappe aux impératifs de standardisation et de quantification survalorisés dans les pratiques évaluatives (Lépine, 2022 ; Nizet & Hébert, 2022ab). Ainsi, plus l'élève avance dans sa scolarité obligatoire, plus ses attitudes positives envers la lecture diminuent notamment parce que les pratiques évaluatives se limitent à l'usage de questionnaires écrits exigeant des réponses adéquates (Dezutter et al., 2007 ; Lépine, 2017). Ces pratiques, souvent associées à une dynamique quantitative en évaluation et comparative entre élèves, détournent plusieurs d'entre eux du plaisir de la lecture et les éloignent de la littérature (Lépine et al., 2022a).

En ce qui concerne la lecture, les pratiques d'évaluation et d'enseignement demeurent plutôt traditionnelles, misant bien souvent sur des questions formulées par les personnes enseignantes et auxquelles les élèves doivent répondre par écrit après la lecture d'une œuvre littéraire (Dezutter et al., 2007 ; Lépine, 2017), ce qui correspond à un seul critère, celui de compréhension des éléments significatifs d'un texte. L'évaluation de la compréhension en lecture se fait donc dans une perspective limitée, au détriment d'autres dimensions de la lecture telles que l'interprétation plausible d'un texte ou la justification pertinente des réactions à un texte ou encore le jugement critique sur des textes littéraires qui permettent aux élèves de se positionner comme sujet lecteur ou lectrice. La limitation à l'évaluation de la compréhension génère chez beaucoup d'élèves, dont ceux et celles qui rencontrent des difficultés, une diminution de leur appétence pour la lecture (effet Matthieu) (Rigney, 2010), mais freine aussi chez plusieurs personnes enseignantes les innovations didactiques susceptibles d'aider ces élèves à rester des lecteurs et lectrices



motivés et persévérants (Nizet & Hébert, 2022ab).

Dans un système scolaire relativement décentralisé tel que celui du Québec, la personne enseignante est reconnue par la Loi sur l’instruction publique comme jouissant déjà d’une autonomie au niveau des moyens d’évaluation. Ces moyens sont cependant au service de prescriptions dont l’interprétation est source de dilemmes professionnels qui semblent diminuer son pouvoir d’agir. Dans le cadre de la recherche-action présentée dans ce texte, les pratiques habituelles d’évaluation de la lecture ont été questionnées à la lumière de leurs effets potentiellement positifs ou négatifs sur le développement de l’appétence des élèves pour la lecture d’œuvres littéraires. Il s’agissait de créer un cadre favorable au développement de leur appétence à lire, condition essentielle pour implanter dans les classes des cercles de lecteurs et lectrices susceptibles d’interagir oralement à propos d’œuvres littéraires (Lépine et al., 2022a) ce qui contribuerait au développement de leur littératie. L’entrée par les problématiques d’évaluation a été délibérément choisie comme point de départ du projet, cette décision ayant fait l’objet d’un consensus avec les personnes directrices, conseillères pédagogiques et enseignantes des écoles partenaires du projet. Pour permettre aux enseignantes d’accroître leur pouvoir d’agir en évaluation et d’en observer les effets sur les élèves, nous les avons invitées à élargir les objets d’évaluation dans une perspective de développement de la littératie en s’intéressant aux œuvres littéraires et à développer la compétence d’appréciation de ces œuvres. Elles ont ainsi été invitées à explorer de nouvelles modalités d’évaluation de la lecture notamment en décidant d’évaluer moins et d’évaluer autrement.

3.3 Objectif de recherche

La perspective sociocritique présente dès le début de notre recherche a été fortement inspirée par le rapport du Conseil supérieur de l’éducation (CSÉ, 2018), dans la mesure où les effets potentiellement négatifs de l’évaluation scolaire surtout auprès des élèves défavorisés y sont clairement évoqués. Des liens sont établis entre le rapport à la lecture et l’expérience d’échec scolaire sur le devenir de lecteur et de lectrice (Lahire & Bertrand, 2019).

Nous avons considéré que la réflexion professionnelle des personnes enseignantes sur leurs pratiques évaluatives devait être abordée de manière directe dès le début du projet, à partir de ces constats. En effet, une forme de prise de recul critique est aussi requise de leur part pour se donner la liberté d’explorer des approches évaluatives alternatives, voire se détacher d’une perspective évaluante pour mieux intervenir auprès de leurs élèves dans leurs apprentissages. Nous émettons l’hypothèse qu’un changement de posture en évaluation pourra encourager le maintien et le développement de l’appétence à la lecture des élèves favorisant ainsi leur engagement durable comme sujet lectrice et lecteur d’œuvres littéraires, condition essentielle du développement de leur littératie. Nous pensons que cette prise de recul face aux dilemmes professionnels que suscitent les prescriptions d’évaluation pourrait générer des traces de démocratisation en soutien à l’émancipation des élèves, comme le souligne De Cock (2021) pour qui la démocratisation scolaire et l’émancipation sociale sont indissolublement liées.

Notre objectif est alors d’illustrer par une étude de cas quelles sont les traces de démocratisation à l’œuvre dans les pratiques évaluatives d’une enseignante accompagnant sa classe dans le développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires.



4. Cadre conceptuel

4.1 Littératie, appréciation des œuvres littéraires, appétence en lecture : des vecteurs d'émancipation de l'élève et de démocratisation de la classe ?

La définition de la littératie proposée par Hébert et Lépine (2013) permet de dépasser une conception de celle-ci limitée au savoir lire-écrire de base. Selon Granger et Moreau (2021), la littératie comprend une triple perspective linguistique, cognitive et sociale prônant le respect et la valorisation de la diversité des personnes dans différents contextes (scolaire, social et professionnel) dans une visée émancipatrice de développement de la personne. Elle s'appuie sur les fondements de justice, d'équité, de démocratisation et du respect des droits de la personne (Lafontaine et al., 2016). L'approche de la littérature par les élèves du primaire nécessite d'établir une connexion forte entre les compétences à lire et à apprécier les œuvres littéraires et l'appétence en lecture (le goût et le plaisir de lire). Pour Lépine (2022), c'est l'appétence, composante affective de la lecture, qui favorise le développement de la compétence en lecture (composante cognitive). Le recours au concept de littératie permet donc de situer l'enseignement et l'apprentissage de la lecture d'œuvres littéraires dans une dynamique de développement affectif (développement et maintien de l'appétence) et socioculturel intégral de l'élève, notamment par le biais d'une valorisation du plaisir de lire et du partage autour d'œuvres littéraires.

Selon le Programme de formation de l'École québécoise (MEQ, 2001/MELS, 2006), la compétence intitulée *Apprécier des œuvres littéraires* est fondée sur l'articulation des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement. Depuis quelques années, les didacticiens et didacticiennes de la littérature ont montré toute l'importance de s'intéresser à l'élève lecteur ou lectrice à former, à son développement en tant que sujet qui apporte sa propre couleur à ses lectures (Hébert, 2019; Rouxel & Langlade, 2004). Le développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires repose sur une formation définie comme :

L'ensemble des pratiques qui, dès la maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire, concourent à créer une communauté d'élèves disposés à valoriser positivement les écrits littéraires, à consacrer à leur lecture une partie de leurs loisirs, à les apprécier en tant qu'œuvres d'art et à prendre part à des échanges sur ce qui fonde cette appréciation. (Dumortier, 2010, p. 22, cité par Lépine et al., 2022a, p. 5)

Dans ce contexte, des processus de démocratisation sont potentiellement à l'œuvre dans la mesure où la validation des interprétations relève d'une démarche collective, engageant les participant·es et la personne enseignante dans un débat où la subjectivité de chacun·e est reconnue et où la confrontation permet d'éviter le piège d'une essentialisation de la subjectivité et le dépassement de la simple réaction au texte (Leclerc & Émery-Bruneau, 2021). Il s'agit donc essentiellement de faire vivre aux élèves « une expérience de lecture inclusive, démocratique et formatrice qui contribuera à transformer leur rapport à la lecture littéraire » (p. 73). Les dispositifs mis en place représentent alors pour les élèves une communauté interprétative en contexte scolaire, faisant de la classe un espace de validation des interprétations (Émery-Bruneau, 2010).



En résumé, la finalité de la littératie imposerait le respect d'un certain nombre de conditions d'apprentissage telles que l'élargissement de l'apprentissage de la lecture à des dimensions culturelles, affectives et démocratiques, notamment par la valorisation d'une démarche collective, de l'engagement des élèves et de la reconnaissance de leur subjectivité. Le développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires justifié du point de vue de la littératie exigerait à son tour des conditions d'apprentissage favorisant la réflexivité, la subjectivité et la médiation par le biais d'interactions sociales entre élèves et avec la personne enseignante. Dans cette perspective, nous avons sensibilisé les enseignantes au concept d'appétence en lecture et de « zone lecture », un concept qui rappelle l'importance du choix personnel des œuvres littéraires à lire pour pouvoir s'immerger pleinement dans sa lecture (Atwell & Atwell Merkel, 2017).

4.2 L'appréciation d'œuvres littéraires : un espace de démocratisation de l'évaluation pour la personne enseignante et les élèves ?

Une des particularités de la recherche-action est que nous n'avons pas attendu la fin du projet pour introduire les enjeux d'évaluation de l'appréciation d'œuvres littéraires, mais que nous avons démarré la recherche en interpellant les enseignantes participantes au niveau de leurs pratiques, les invitant à expérimenter des changements tout au long de la recherche.

Nous avons choisi d'entamer le travail collaboratif avec toutes les enseignantes par une discussion à bâtons rompus sur l'état des pratiques évaluatives actuelles en référant aux travaux du Conseil supérieur de l'éducation (2018) dont la fonction est de donner un avis au ministre sur des questions éducatives émergentes. Ces éléments ont été présentés plus haut dans la problématique. Le développement de pratiques évaluatives innovantes représente une manière de réintroduire la valeur pédagogique de l'évaluation. L'invitation à ce changement de culture a donné lieu à plusieurs publications professionnelles destinées aux personnes enseignantes (Lépine et al., 2021abc).

Nous avons ensuite présenté des alternatives aux pratiques évaluatives courantes en commençant par rappeler que l'évaluation est une attribution de valeur (de Vecchi, 2011) et qu'évaluer les apprentissages en lecture, c'est donner de la valeur à des traces d'apprentissage diversifiées. Nous avons également rappelé l'importance de pratiquer en classe l'évaluation en aide à l'apprentissage en nous inspirant des travaux de Black et al. (2004) sur l'évaluation pour l'apprentissage. Nous avons introduit l'idée d'une réflexion systématique dans la classe selon le questionnement de Wiliam et Thompson (2008) et Hattie et Timperley (2007) : Où doit se diriger l'élève ? Où en est-il ? Comment faire pour s'y rendre ?

Nous avons ensuite présenté les travaux d'Ann Davies (2010) pour qui l'implication des élèves dans la compréhension des cibles d'apprentissage notamment par l'identification des critères et le choix des modalités d'évaluation favorise leur engagement et leur réussite (Davies, 2010 ; Davies et al., 2012). À cet égard, nous avons encouragé les personnes enseignantes à considérer les critères du cadre d'évaluation prescrits comme des référents à partager avec les élèves pour qu'ils puissent comprendre le sens des preuves d'apprentissages à produire (Davies, 2010 ; Nizet & Hébert, 2022ab) ; nous les avons aussi encouragées à trianguler les preuves d'apprentissage pour exercer un jugement plus valide sur le développement de la compétence à apprécier des textes littéraires (Davies,



2010), par exemple en recueillant des traces d'observation de lecture à voix haute, de partage entre élèves et de productions résultant d'une interprétation ; enfin nous les avons sensibilisées au fait qu'impliquer l'élève dans l'interprétation des traces d'apprentissage en lecture le valorise et l'émancipe (Atwell & Atwell-Merkel, 2017).

Finalement, nous avons inscrit ce changement de posture en évaluation dans une perspective de collaboration interprofessionnelle comme le voulait la recherche, en nous appuyant sur Timperley (2011) pour qui le développement professionnel des enseignant·es, fondé sur des pratiques collaboratives, a des effets réels sur la réussite des élèves dans le domaine de la lecture, notamment.

Considérant le défi que représente l'expérimentation de ce changement de posture pour les enseignantes, nous pensons qu'il constitue pour elles une forme d'expérience démocratique en éducation, au sens où Dewey (2011) la définit, soit comme un « mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » entre elles et les élèves (p. 13). Oser expérimenter de nouvelles pratiques dans le cadre sécurisé de la recherche-action représenterait alors un processus de démocratisation professionnelle pour elles dans la mesure où cette expérience favoriserait un accroissement de leur pouvoir d'agir (Meuret, 2022). Ainsi, cette expérience démocratique pour les personnes enseignantes consiste à « s'autoriser » une prise de distance par rapport à leur compréhension des prescrits ministériels en évaluation telle que l'obligation d'évaluation chiffrée, comparative et très fréquente, notamment.

Cette prise de distance pourrait, en retour, leur permettre d'instaurer dans la relation avec les élèves un climat démocratique dans une démarche dialogique, intergénérationnelle, inclusive et collective (Pearce & Wood, 2019). Pour les élèves, cette expérience centrée sur l'appréciation des œuvres littéraires est potentiellement démocratique par l'établissement de dialogue, de discussion et de délibération (McDonnell & Curtis, 2014) en vue de l'augmentation de leur pouvoir d'agir comme élèves lectrices et lecteurs (Atwell & Atwell-Merkel, 2017) et actrices et acteurs de leur évaluation (Davies, 2010). Ainsi les différentes propositions faites concernant les pratiques évaluatives offrent une opportunité pour la personne enseignante de transiter d'une perspective d'expertise vers une perspective de démocratisation (McDonnell & Curtis, 2014). Cette démocratisation de l'évaluation requiert cinq conditions qui semblent favorisées par l'élargissement des objets d'apprentissage et d'évaluation, d'une part et par un changement de posture de la personne enseignante, d'autre part. Il s'agit 1) de la participation des élèves au processus évaluatif, 2) de l'expression de la pluralité de points de vue, 3) de la transparence du processus évaluatif, 4) de l'accroissement de la capacité de jugement et 5) de la confiance en soi de l'élève.

En ce qui concerne la participation, l'apprentissage de l'appréciation de la lecture nécessite déjà, comme nous l'avons vu, une implication plus importante des élèves, qui gagne à être transposée dans le processus d'évaluation lui-même (McDonnell & Curtis, 2014), notamment dans la compréhension des critères et le choix des modalités. En ce qui concerne la pluralité des points de vue, celle-ci est activée dans la co-interprétation des textes eux-mêmes, mais aussi dans l'implication des élèves dans l'interprétation des traces d'apprentissage, comme le suggère Davies (2010). Concernant la transparence du processus évaluatif, elle peut être accrue par le partage des trois questions : Où doit se diriger l'élève ? Où en est-il ? Comment faire pour s'y rendre ? Et le dialogue qui s'ensuit. Pour McDonnell et Curtis (2014), un des effets bénéfiques de cette démocratisation de l'évaluation réside aussi dans l'accroissement du jugement des personnes apprenantes. Cependant, la possibilité de faire des prises de conscience au niveau des conditions de validité du jugement au primaire réside plutôt pour Davies (2010) dans le processus de



triangulation mené par la personne enseignante. Enfin, la confiance en soi de l'élève, dernière condition pour une démocratisation de l'évaluation, semble aussi essentielle dans une perspective de littératie dans sa dimension affective. Par conséquent, les dispositifs interactifs d'échange autour de l'œuvre et l'environnement littéraire de l'élève peuvent constituer des leviers intéressants pour accroître cette confiance en soi, dans et par l'évaluation.

En résumé, un changement de posture face à l'évaluation de la lecture nécessite que la personne enseignante comprenne que l'évaluation peut inhiber le développement de la capacité d'appréciation des élèves et ainsi freiner le développement de sa littératie, alors que celle-ci propose une vision émancipatrice de la lecture chez les élèves de milieux défavorisés. L'appétence en lecture étant un levier pour développer la capacité d'apprécier les œuvres, le risque que représente une évaluation trop fréquente et chiffrée face au maintien de l'appétence, invite à favoriser l'évaluation en aide à l'apprentissage, voire même l'évaluation comme apprentissage afin de réduire les effets négatifs de l'échec sur le maintien de l'appétence en lecture. L'ensemble des pistes proposées aux personnes enseignantes de la recherche-action pourrait leur permettre de vivre et de faire vivre des expériences démocratiques dans une triple perspective d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. L'évaluation ainsi « partagée » parce qu'elle s'appuie sur la participation, la pluralité des points de vue, la transparence, le partage du jugement et la confiance en soi de l'élève devient alors un levier pour le développement de l'appétence en lecture.

4.3 Questions de recherche

Trois questions de recherche émergent du cadre conceptuel :

1. Comment le cadre de la littératie, de la formation à l'appréciation des œuvres littéraires et de l'appétence en lecture, résonne-t-il chez la personne enseignante de l'étude de cas présentée ci-après ?
2. Comment le cadre proposé pour penser une évaluation partagée a-t-il soutenu des processus de démocratisation de l'évaluation dans sa classe ?
3. Quels sont les bénéfices d'une structure participative (et donc démocratique) sur l'évolution du développement professionnel de l'enseignante ?

5. Méthodologie

5.1 Dispositifs collaboratifs et fonctionnement de la recherche-action

Un dispositif méthodologique fondé sur le principe de communautés (inter) professionnelles mises en place en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves a donc été conçu selon le modèle proposé par Saussez (2015). L'adoption de ce dispositif permet de travailler en plusieurs phases successives, de manière itérative afin de répondre aux besoins de formation des enseignantes avec l'apport de professionnel·les issues de divers champs disciplinaires (Lépine et al., 2022b). Les directions d'école ainsi que différentes ressources compétentes (conseillères et conseillers pédagogiques,



chercheuses et chercheurs, etc.) font partie intégrante de la communauté d'apprentissage interprofessionnelle afin d'influencer positivement la collaboration (Cartier et al., 2018). Une structure de recherche multiniveaux (Saussez, 2015) a été mise en place pour favoriser les échanges interprofessionnels, l'interaction entre les chercheuses et chercheurs et les enseignantes et le partage des expériences menées avec les élèves. Il faut noter que le déploiement de cette structure a été possible malgré le contexte de pandémie lié à la COVID-19, grâce à l'engagement actif et soutenu de toute l'équipe interprofessionnelle.

Tableau 1

Dispositif méthodologique

Structure/comités	Personnes participantes	Rencontres/Fonction
Équipe de recherche	11 professeures-chercheuses et professeurs-chercheurs, deux conseillères pédagogiques co-chercheuses et deux étudiantes (master et doctorat)	Plusieurs fois par année Atteinte des objectifs du projet
Comité restreint	Chercheur principal, une professeure co-chercheuse, deux conseillères pédagogiques, une étudiante de master et trois enseignantes expérimentées. La conseillère pédagogique et, selon les besoins, l'enseignante ciblée par notre étude de cas font également partie de ce comité restreint	Pilotage de la recherche sur le terrain et planification de l'accompagnement 6 réunions par année
Collectif élargi	11 enseignantes et les conseillères pédagogiques	5 journées de codéveloppement professionnel
Communauté scolaire	Toutes les personnes enseignantes des écoles ciblées	Rencontres avec le collectif élargi Participation à des activités de formation (conférences) Visite des classes des enseignantes actrices de changement en matière de littératie

Dans cette étude de cas, le chercheur spécialiste en didactique de la lecture et la chercheuse spécialiste en évaluation des apprentissages ont initié un processus de recherche, et c'est la conseillère pédagogique impliquée auprès de l'enseignante actrice principale de notre étude de cas qui a réalisé l'accompagnement de proximité. Cet accompagnement a permis de démarrer un processus d'expérience fondé sur la liberté d'action et le cheminement individuel de l'enseignante. Nous présenterons l'expérience de l'enseignante sous forme d'une étude de cas. L'étude de cas permet de comprendre un problème à partir d'un exemple ; elle est recommandée lorsqu'on dispose d'une quantité limitée de données sur un événement ou un phénomène et s'inscrit dans un paradigme qualitatif ; elle s'inscrit dans le contexte quotidien de l'enseignante et se base sur ses propres perspectives permettant de rendre intelligibles les dimensions d'un problème (Fortin, 2010). La durée du projet (3 ans) et son étendue dans plusieurs écoles ne permettent pas de présenter ici l'ensemble du dispositif, mais nous en présentons les principes essentiels par ailleurs détaillés dans le rapport de recherche (Lépine et al., 2022a).



5.2 Traces recueillies et analyse

Tel que recommandé dans une étude de cas, les traces recueillies sont diversifiées (Fortin, 2010) : les traces recueillies sont un compte rendu écrit de réunion, un écrit de communication professionnelle, un verbatim d'entretien individualisé et une vidéo produite par l'enseignante.

Tableau 2

Artefacts recueillis

Décembre 2019	Compte-rendu du Comité élargi sur l'évaluation
Janvier 2021	Rédaction d'un blogue professionnel par l'enseignante (BL)
Février 2021	Entretien semi-dirigé avec la conseillère pédagogique (ENT1)
Mars 2021	Vidéo explicative d'un Padlet réalisé avec les élèves sur la notion de repères culturels (V)

Les propos de l'enseignante participant à l'étude de cas ont été analysés de manière qualitative à l'aide d'une analyse de contenu afin de dégager des tendances et des thèmes (Fortin, 2010). Il s'agit ici de repérer des traces d'expérience en lien avec des processus de démocratisation évoqués dans notre cadre conceptuel. L'analyse des données recueillies a permis d'inférer les transformations de pratiques et d'en faire une synthèse dans une perspective descriptive.

Pour chacune des trois questions de recherche, afin de respecter la structure chronologique de l'expérience, nous précisons les éléments déclencheurs, les choix de l'enseignante et les effets observés sur le développement des compétences et de l'appétence à lire des élèves. Pour la conseillère pédagogique, une démarche réflexive écrite, un témoignage écrit et des échanges avec la chercheuse et le chercheur ont été analysés avec une démarche d'analyse de contenu (Bardin, 2013).

6. Résultats

6.1 Littératie, appréciation des œuvres littéraires et appétence en lecture : quelle résonance chez l'enseignante ?

C'est une expérience d'ateliers d'écriture avec ses élèves qui semble avoir déclenché chez Isabelle, l'enseignante ciblée, une réflexion sur la littératie. Notons que cette démarche est entreprise avant l'entrée d'Isabelle et de Suzane, sa conseillère pédagogique, dans le projet de recherche-action LIBER. La découverte des ateliers d'écriture à la manière du Teacher College Writing and Reading Project avec l'aide d'une collègue et de conseillères pédagogiques lui fait prendre conscience d'une sensation nouvelle : « [C]elle de véritablement enseigner l'écriture, de former des auteurs. L'impression de ne pas exiger de l'élève qu'il écrive, mais plutôt la sensation de lui remettre le pouvoir sur son propre processus d'écriture. » (BL1) L'idée de fonctionner comme une communauté de



« lecteur·rices-auteur·rices-enseignant·es » s'impose alors à elle, fondée sur un principe d'autoquestionnement de ses pratiques, avec les collègues et ses élèves.

Lorsqu'Isabelle entame la recherche-action, elle questionne les élèves de sa classe sur le « pourquoi lire ? » Les réponses des élèves traduisent une vision « scolaire » de la lecture : « On lit pour apprendre, on lit pour s'évader dans un monde imaginaire ». Elle leur propose sa conception : « Écoutez, à mon avis, on lit pour devenir de meilleurs êtres humains » (ENT1.2). Elle développe alors une communauté de lectrices et lecteurs dans sa classe, en proposant régulièrement des activités de lecture à voix haute, de cercles de lecture (partage autour d'un livre commun) et de cercles de lectrices et lecteurs (partage autour de son expérience de lecteur). Elle observe les effets bénéfiques de ces activités sur les élèves, en particulier sur les élèves qui éprouvent un manque de motivation ou des difficultés à gérer leurs émotions. Elle décrit ainsi le parcours d'un jeune préadolescent : « il prenait des livres dans la classe, puis, il tournait les pages, mais je savais qu'il ne lisait pas beaucoup » (ENT1.3). Ensuite, pour un autre adolescent, elle cite : « Il a appris à s'autogérer, à autogérer son comportement par la lecture parce qu'il va se réfugier dans la lecture ; normalement il aurait fait une crise ». Elle laisse cet élève rester dans sa « zone lecture » (ENT1.4). « [L]à je m'apercevais qu'il était dans son livre, il continuait. Il ne s'arrêtait pas, ... moi je faisais comme si je ne le voyais pas, je me disais : « Au diable les maths, on les reprendra plus tard » (ENT1.5).

Un autre élève vivant du rejet expérimente aussi un parcours remarquable grâce à l'introduction d'albums dans les activités de lecture à voix haute. Pour Isabelle, ce genre littéraire va entraîner chez les autres élèves de la classe une prise de conscience de la situation de cet élève, à travers les invitations de l'enseignante à entrer par le personnage, et l'activité leçon de vie :

[O]n en discute ensemble, puisqu'on s'identifie au personnage ; ça nous fait apprendre des leçons de vie, ça nous permet de nous remettre en question, puis dans ma classe ça a eu un impact sur les relations qu'ils avaient entre eux. (ENT1.6)

Elle poursuit :

avec les albums, puis les leçons de vie, parce qu'ils avaient vu dans des albums que c'est important de ne pas juger les autres, ils ont été capables de dire : on n'est pas mieux que les personnages de tels livres. (ENT1.7)

Leur rappelant alors leur définition initiale du « pourquoi lire ? » et sa propre proposition émancipatrice, elle constate avec eux : « Aujourd'hui, vous avez grandi comme êtres humains, vous êtes devenus de meilleurs êtres humains parce que c'est vraiment extraordinaire ce qui vient de se passer dans notre classe au niveau des relations sociales » (ENT1.8).

En ce qui concerne le développement de l'appétence en lecture chez les élèves, Isabelle constate les effets directs de l'introduction des activités de lecture à voix haute, d'albums, notamment après qu'elle semble avoir dépassé ses propres préjugés quant à la lecture d'albums de bande dessinée : « J'ai suivi une petite formation. J'ai arrêté d'avoir des préjugés parce que j'ai réalisé que, dans une bande dessinée, on peut interpréter, on peut apprécier, on peut faire plein de choses avec ça » (ENT1.9).

Elle privilégie les cercles de lecture et de lecteurs dans lesquels les interactions orales entre les élèves et avec elle-même prennent une place importante. Ces activités ont été



proposées dans la recherche-action comme déclencheurs à explorer pour induire une évolution des pratiques dans le respect du rythme des enseignantes et de leur classe : « [J]'adore ça parce que c'est là que je vois fleurir tout ce qu'on a fait en mini leçon, ça me permet de le voir en grand groupe » (ENT1.10). « Il y a une constance, une fréquence, une régularité qui fait que les élèves échangent continuellement » (ENT1.11).

Ces activités permettent à Isabelle de soutenir le développement de ce qu'elle appelle les quatre dimensions de la lecture : la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique, qu'elle considère depuis sa participation à la recherche comme les fondements de l'appréciation d'une œuvre littéraire. Rappelons que ces « dimensions » sont les critères d'évaluation de la compétence en lecture, dont elle n'avait pas connaissance avant la recherche. Le fait de les introduire dans les apprentissages contribue selon elle au développement de l'appétence des élèves : « [L]e principe de la lecture à voix haute avec interactions, où les élèves peuvent réagir, ça me permet de voir les élèves tenter une interprétation, ils vont essayer de réagir, ils vont essayer d'apprécier » (ENT1.12).

Le choix des œuvres est aussi déterminant dans la motivation des élèves, les critères de choix ayant fait l'objet d'une formation de la part du chercheur didacticien en plus de visites à la librairie en équipe interprofessionnelle.

À cet égard, nous souhaitons préciser que dès le début de la recherche-action, plusieurs conditions ont été mises en place pour transformer les conditions d'apprentissage. Ainsi, dans les dix classes du projet, nous avons documenté la transformation des environnements littératisés, notamment la quantité et la variété des livres présents ainsi que leur qualité pour susciter des discussions, leur présentation dynamique en classe, et leur mise en valeur montrant que la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires y ont une place de choix et que l'aménagement physique stimule les interactions humaines, sociales et langagières autour des expériences individuelles et collectives des lecteurs et des lectrices. L'élève est aussi amené à choisir régulièrement ses propres lectures, à mieux se connaître comme lecteur, à être en mesure de parler de son rapport à la littérature dans toutes ses dimensions et à agir comme modèle de lecteur dans son entourage, à l'école comme à la maison. Ces constats issus de notre rapport de recherche (Lépine et al., 2022a) illustrent comment la réintroduction de dimensions démocratiques dans les pratiques évaluatives en lecture, par le biais de la valorisation de la littérature passe aussi par une modification de la forme scolaire au niveau de l'espace et du temps d'apprentissage au bénéfice de l'épanouissement d'élèves qui sont généralement peu favorisés en ce qui concerne leur environnement. Cela permet de préciser dans quel environnement d'apprentissage l'enseignante et les élèves de l'étude de cas ont évolué.

6.2 Quel changement de posture face à l'évaluation de la lecture ?

Au terme de 18 mois d'implication dans le projet de recherche-action, Isabelle constate l'importance des dimensions affectives et psychologiques de la lecture et les bénéfices structurant de la lecture comme activité d'apprentissage, dans des formes variées et indépendantes d'une « reddition de compte » évaluative. La démarche initiale de prise de recul par rapport à l'évaluation a vraiment produit de nouvelles possibilités d'échanges avec ses élèves. Ainsi, un premier processus de démocratisation semble à l'œuvre avec un accroissement de la participation des élèves.



Les éléments déclencheurs de changement proposés quant à l'évaluation sont nombreux. Tout d'abord, Isabelle a délibérément choisi de suspendre ses gestes évaluatifs habituels pour permettre à ses élèves de réaliser des apprentissages durables. Le temps scolaire ne semble plus du tout assujéti aux impératifs de l'évaluation, au point que celle-ci disparaît même totalement du discours de l'enseignante.

Les démarches de triangulation sont exploitées par le croisement d'observations pendant que les élèves échangent dans les cercles de lecture ou de lecteurs : « J'aime ça (les) écouter, j'aime ça leur chuchoter à l'oreille une question qu'ils pourraient poser, j'aime ça revenir avec eux et dire "Avez-vous vu quand vous avez posé telle question tantôt ?" » (ENT1.13) ; les observations des échanges dans la lecture à voix haute et des entretiens individualisés appelés « conversations » par Davies (2010) : « Le niveau de conversation, il s'est élevé dans le fond dans leur cercle, ça j'aime ça. En fait, j'aime ça observer ce que je sème en lecture, j'aime ça après l'observer dans leurs échanges, c'est ça que j'aime » (ENT1.14). Il est possible d'interpréter cette évolution comme des signes de démocratisation à deux niveaux : par une diversification des sources de jugement de l'enseignante grâce à l'observation et aux conversations, d'une part et par la prise de conscience de la nécessité de comprendre ce que les élèves expérimentent pour soutenir son jugement, ce qui les implique davantage, d'autre part.

Les traces écrites liées à l'interprétation sont également analysées et valorisées par l'enseignante. Isabelle relève d'ailleurs que ses élèves écrivent beaucoup plus dans ce contexte que ce que permettent les espaces standardisés des évaluations ministérielles, ce dont les élèves se rendent compte également : « Quand il y a des textes avec une tâche avec questions, ils arrivent dans des examens, et là il y a comme quatre lignes, ils vont dire : C'est quoi cette affaire-là ? On a juste quatre lignes » (ENT1.15) ; « les élèves qui vont faire des appréciations, ils ont des réactions, des interprétations super profondes ; ils voient quatre lignes, on dirait qu'ils régressent et qu'ils n'écrivent plus rien » (ENT1.16). Bien que cette réalité puisse nous questionner quant au degré de préparation à la passation des examens ministériels, Isabelle semble privilégier l'apprentissage de ses élèves, leur permettant de développer un regard critique sur ces examens et sur le peu de place qu'ils laissent à la dimension interprétative qui demande un plus grand espace d'expression écrite. Il s'agit selon nous d'une marque importante de démocratisation dans le sens où les élèves deviennent conscients des limites du système d'évaluation mis en œuvre dans une perspective certificative. L'enseignante leur apprend aussi à développer des stratégies d'adaptation à ces instruments, mais pas dans le sens d'une limitation de leur apprentissage, comme c'était le cas auparavant.

Du point de vue de l'évaluation comme telle, elle témoigne de l'importance de cibler les apprentissages de manière explicite avec les élèves, ce qu'elle appelle les cibles, explorant alors les bénéfices de rendre les critères d'évaluation prescrits clairs pour tous les élèves dans des dialogues structurants. « En fait je trouve cela tellement important que mes élèves soient au courant de la cible, que les enfants la connaissent bien et la comprennent bien aussi » (V1).

Elle les incite alors à procéder à des enquêtes sur les indicateurs de ces critères, tels que par exemple appuyer son jugement de l'œuvre sur des repères culturels, ou encore sur le repérage de stéréotypes : « [I]ls comprennent très bien ce que cela signifie d'interpréter en s'appuyant sur le texte, mais l'élève interprète le texte en "s'appuyant sur des repères culturels", pour moi aussi ce n'est pas clair » (V2) ; « Je leur ai dit : comment voulez-vous que Madame Isabelle soit capable de vous évaluer, de regarder si vous êtes capables d'interpréter en vous appuyant sur des repères culturels ? » (V3).



Donc là, on a décidé de faire une espèce d'enquête sur les repères culturels, puis sur le Padlet : ils ont formulé toutes sortes de choses, puis ils ont posé toutes sortes d'hypothèses et on s'est demandé comment on pourrait faire une recherche là-dessus. (V4)

Le but c'est que ces enfants soient capables par leur initiative de créer le concept de repères culturels, dans leur tête que ce soit clair. Je ne sais pas de quelle façon ils vont arriver à rendre claire cette notion de repères culturels, mais je suis certaine que leur compréhension va être beaucoup plus profonde que si j'étais venue avec une définition. (V5)

Le fait d'impliquer ainsi les élèves dans une compréhension mutualisée des critères a été une découverte majeure pour elle, dont elle ne pourrait se passer. La détermination avec les élèves de cibles d'apprentissage lui semble dorénavant incontournable et gage de réussite pour tous, garçons et filles, élèves avec des défis particuliers ou non. Nous avons donc ici des manifestations intéressantes de démocratisation par un accroissement de la transparence de l'évaluation aux yeux des élèves et grâce à eux.

Enfin, elle semble avoir développé pour elle-même une plus grande capacité à donner de la valeur aux apprentissages des élèves à travers des repères didactiques : « C'est quoi faire une bonne interprétation ? Je vais m'appuyer sur quoi pour analyser ce qu'il dit pour savoir s'il a réussi à interpréter ? Il faut les emmener ces enfants-là à développer une interprétation » (ENT1.17). « Ça nous aide à développer les quatre dimensions de façon beaucoup plus fluide, plus naturelle » (ENT1.18).

Dans ce sens, le fait de rendre explicites pour les élèves les cibles d'apprentissage pour établir avec eux une plus grande transparence dans les objets évalués semble l'avoir amenée à transformer sa propre compréhension du curriculum et à développer une perception plus exacte des prescriptions, dans la mesure où une autonomie lui est déjà acquise. Isabelle tente de plus en plus de donner aux élèves la responsabilité de leur évaluation. Elle les invite maintenant à identifier les preuves d'apprentissages de leur choix : ainsi un élève a choisi de filmer son compte rendu et son appréciation de sa lecture d'un roman. Cette prise de risque indiquerait-elle que la nécessité de nourrir l'appétence des élèves pour la lecture repose sur la suspension de gestes professionnels en évaluation pour les transformer en dynamiques collectives pour et par les élèves ? C'est le pari réussi que semble avoir fait Isabelle.

L'ensemble de ces constats permet de mettre en valeur plusieurs processus de démocratisation en évaluation ; ces processus favorisent à la fois une prise de confiance des élèves comme actrices et acteurs de ce processus et une réappropriation plus exacte des cadres prescriptifs auxquels Isabelle doit référer professionnellement. Dans ce sens, l'idée d'introduire une perspective sociocritique comme déclencheur de changements semble avoir porté fruit chez cette enseignante, au bénéfice de son développement professionnel et de ses élèves.

6.3 La force de l'accompagnement interprofessionnel

Avant le démarrage de la recherche-action (2018-2019 et 2019-2020), Suzane, la conseillère pédagogique, a rencontré Isabelle, enseignante participante de 6^e année, à plusieurs reprises dans le cadre de la création de la communauté d'apprentissage professionnelle qui l'a précédée. Dès 2019-2020, la direction de l'école a sollicité la présence de Suzane sur place pour accompagner le développement professionnel des



enseignantes de l'école à raison de deux jours par semaine et elle a consacré une journée par semaine au projet de recherche-action.

Lorsque Suzane a demandé à Isabelle ce qu'elle a apprécié de son accompagnement, celle-ci a répondu que les rencontres informelles font du bien, permettant de trouver des pistes de solutions ou d'intervention qui font avancer. Elle voit son rôle comme celui d'un agent de liaison qui établit des contacts et met en relation avec des ouvrages, avec des personnes, une courroie de transmission qui crée des liens entre professionnels de l'enseignement, les favorise et les exporte à l'extérieur du cercle de la recherche-action.

Ce contexte a été des plus favorables pour suivre l'évolution d'Isabelle et partager des réflexions avec elle. Selon Suzane, Isabelle est très autonome et responsable de son propre développement professionnel. Elle fait appel à différentes personnes-ressources, selon ses besoins. Lorsque Suzane est sur place, le contexte est plus favorable aux échanges réflexifs spontanés.

Suzane semble une interlocutrice privilégiée pour les enseignantes : elle réfléchit avec elles sur leurs gestes professionnels, les soutient pour observer les impacts de leurs pratiques sur les apprentissages de leurs élèves. Reprenant le modèle privilégié dans la recherche-action, les entretiens individuels et les entretiens de petits groupes seraient selon elle sans aucun doute très profitables pour assurer le codéveloppement de ses partenaires de réflexion (les enseignantes). Cependant, avec leurs nombreuses rencontres, leurs formations, les échanges collaboratifs avec leurs collègues, les besoins de leurs élèves : quel temps reste-t-il aux enseignantes pour échanger avec une « partenaire de réflexion » ? Envisageant un accompagnement professionnel des enseignantes futur idéal, elle aimerait davantage documenter la progression de leurs élèves à long terme, pendant les années où ils sont dans la classe d'une enseignante « actrice de changement ». Elle considère les contacts avec les enseignantes et avec leurs élèves comme des moments privilégiés pour soutenir le changement et pour « garder allumée une étincelle qui s'essouffle parfois lorsque le quotidien refait surface ». Au terme de ces deux années de recherche, elle définit ainsi les défis qu'elle a pu relever : être un agent propulseur nécessite de savoir ce que l'enseignante développe au quotidien ; soutenir son développement professionnel implique de connaître ses besoins ; le défi est alors pour elle de trouver une façon de s'intégrer dans le milieu de travail d'Isabelle pour être présente sur le terrain et devenir une partenaire de réflexion. Le but ultime est qu'au terme de la recherche-action, les enseignantes actrices de changement se propulsent entre elles, sans le soutien des conseillères pédagogiques. Un rayonnement avec l'ensemble du personnel enseignant de l'école est, selon elle, souhaitable. Suzane souligne pour terminer l'importance qu'a eue cette collaboration pour son propre développement professionnel.

7. Conclusion

Le choix des cadres épistémologiques, conceptuels et méthodologiques de notre recherche met en évidence la nécessité d'un développement professionnel en évaluation centré sur une prise de recul face à des habitudes ancrées pour les personnes enseignantes et orientées vers le développement de compétences en littératie chez des élèves de milieux défavorisés. Cette prise de recul permet de réintroduire des processus de démocratisation spécifiques à l'évaluation, mais aussi étroitement reliés aux objets d'apprentissage.



Nous avons pu illustrer dans la problématique comment des personnes enseignantes sont, le plus souvent à leur insu, prisonnières d'une perspective selon laquelle l'évaluation scolaire et les notes produites portent sur des objets valorisés en fonction de qualités limitées, associées à un nombre restreint de critères, négligeant alors d'en cultiver d'autres, tout aussi valables (Brown & Duru-Bellat, 2010). Pour ces auteur et autrice, cette perspective s'inscrit dans une dynamique méritocratique sous-jacente dans la mesure où la réussite scolaire serait alors plus facile pour des élèves issus de milieux favorisés promouvant le développement de ces compétences en elles-mêmes socialement désirables.

Dans le contexte de notre recherche, la non-valorisation de la compétence à apprécier les œuvres littéraires, alors même qu'elle est prescrite par le curriculum, occulte du même coup pour les élèves l'apprentissage et l'expression de la réaction personnelle au texte littéraire et du jugement appréciatif ou critique porté sur ce type de texte. Faisant l'hypothèse que la dimension littéraire de la lecture constitue une porte d'entrée essentielle pour des élèves ayant perdu le goût de lire, nous avons fait de l'appétence en lecture l'objet central de notre recherche-action dans une perspective d'accroissement de la littératie. Cette appétence est en effet cruciale dans une perspective d'accès à la lecture comme instrument d'émancipation culturelle et sociale pour tous les élèves. C'est ainsi que l'inscription de la lecture dans une perspective de littératie s'avère incontournable pour en penser l'enseignement et l'apprentissage en contexte défavorisé. En particulier pour des milieux défavorisés, il s'agit de miser sur les appétences à développer et à entretenir pour stimuler le plaisir de lire au-delà de la seule réussite scolaire (Lépine et al., 2022a).

Ramener l'appétence au centre du développement de la lecture chez les élèves défavorisés pose la question de l'évaluation scolaire comme obstacle au développement de cette capacité, non seulement parce que l'échec en favorise la décroissance progressive, mais aussi parce que les personnes enseignantes sont mal outillées pour évaluer les dimensions complexes voire nécessairement floues et mouvantes de l'appréciation littéraire chez l'élève. Une des retombées de la recherche a d'ailleurs consisté à produire des textes professionnels sur ce sujet (Lépine et al., 2021abc).

Depuis deux décennies, les pratiques évaluatives des personnes enseignantes au Québec sont marquées par une dérive progressive donnant une importance croissante à une évaluation notée et chiffrée portant sur des objets d'apprentissage de plus en plus atomisés (Laveault, 2021). Les objets d'évaluation sont ciblés de manière à permettre un travail d'interprétation simple et univoque, pour produire un résultat sur un modèle binaire : acceptable ou non acceptable. Il est alors possible de procéder de manière sommative, ce qui donne lieu à une apparence d'objectivité dans l'exercice du jugement évaluatif, comme le montre bien Pasquini (2021).

On peut donc considérer que la recherche-action menée a introduit plusieurs types de ruptures avec des pratiques évaluatives marquées par un climat de plus en plus méritocratique et « quantophrénique » au sens où l'entend Morissette (2021), c'est-à-dire d'une préoccupation sociale dominante de description du réel et de la vérité par des données chiffrées et des quantités, au bénéfice d'une perspective plus démocratique.

Tout d'abord du point de vue de l'objet d'évaluation lui-même, l'ouverture à la l'appréciation littéraire pour des enfants est un espace essentiel de rencontre et de prise de parole qui – en soi pourrait constituer – comme le précise Larochelle (2016) évoquant les travaux de Vincent (2008) une « situation de délibération en classe » permettant de briser la forme scolaire au profit d'une socialisation démocratique. Cela est possible à condition cependant que cette pédagogie prônant l'engagement autorise une parole qui



ne se limite pas à produire du « savoir qui compte » (p. 121). Ces choix pédagogiques représentent pour les élèves et la personne enseignante une occasion de comprendre que l'école donne accès à « des savoirs suffisamment ouverts, qui soient discutables autant que possible, tout en devant « de toute manière être reliés en même temps à une rigueur ... et à une quête de vérité » (Heimberg et al., 2020, p. 11).

Mais cela implique aussi que la prise de parole de l'élève ne devienne pas automatiquement un objet d'évaluation. Précisément, dans notre recherche-action, c'est la suspension des gestes évaluatifs qui a permis de donner du sens à cette prise de parole par les élèves aux yeux des personnes enseignantes (Lavoie et al., 2022). Les résultats montrent l'importance de miser sur une évaluation émancipatrice, dynamique et différenciée. À cet égard nous avons vu émerger des pratiques qui sollicitent directement les élèves dans la co-construction des activités et des pratiques évaluatives. Celles-ci ont impliqué de façon dynamique les élèves dans l'identification des critères, le choix des preuves et des traces d'apprentissages qu'ils et elles souhaitent mettre de l'avant pour partager leur compréhension, leur interprétation, leur réaction et leur jugement critique à propos des œuvres littéraires. Dans ce sens, la démarche d'« enquête » auquel réfère spontanément l'enseignante pour désigner la participation des élèves dans la compréhension des critères d'interprétation d'une œuvre littéraire laisse entrevoir une prometteuse convergence avec l'éducation comme projet démocratique pensé par Dewey.

Références

- Archambault, J., & Garon, R. (2011). Prioriser l'apprentissage au primaire, oui mais comment ? *Le Point en administration de l'éducation*, 14(2), 33-36.
- Atwell, N., & Atwell-Merkel, A. (2017). *La zone lecture : comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques*. D'eux.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Black, P. with the King's College London Assessment for Learning Group (C. Harrison, C. Lee, B. Marshall & D. Wiliam). (2004). *The nature and value of formative assessment for learning* [Draft]. King's College.
- Brown, P., & Duru-Bellat, M. (2010). La méritocratie scolaire : un modèle de justice à l'épreuve du marché. *Sociologie*, 1, 161-175. <http://journals.openedition.org/sociologie/261>
- Cartier, S., Martel, V., Boutin, J-F., & Bélanger, J. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture en classe de français au primaire et au secondaire*. Rapport de la recherche – programmes actions concertées – Fonds de recherche québécois sur la société et la culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/lecture-francais_rapport_s.cartier.pdf
- Conseil des ministres de l'Éducation. (2020). *Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité : Objectif de développement durable 4 au Canada*. Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. <https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/407/Objectif%20de%20d%C3%A9veloppement%20durable%204%20au%20Canada%20FR.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018. Évaluer pour que ça compte vraiment*. Le Conseil.
- Davies, A. (2010). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Chenelière.
- Davies, A., Herbst, S., & Parrott Reynolds, B. (2012). *Leading the way to Assessment for Learning : A practical guide*. Connections Publishing.



- De Cock, L. (2021). *École publique et émancipation sociale*. Agone contre-feux.
- de Vecchi, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer*. Hachette Éducation.
- Dewey, J. (2018). *Démocratie et Éducation*. Armand Colin.
- Dezutter, O., Babin, J., & Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*. Document de référence à l'intention des Instances régionales de concertation en persévérance scolaire et réussite éducative. Collectif CLÉ. <https://www.collectif-cle.com/actualites/2019/4/4/des-communauts-engages-pour-la-litteratie>
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D., & Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Eds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 83-100). Presses de l'Université Laval.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire : des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Collections Canada. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-27627.pdf>
- Fontaine, S., Savoie Zajc, I., & Cadieux, A. (2020). *Évaluer les apprentissages. Démarches et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Les éditions CEC Inc.
- Granger, N., & Moreau, A. C. (2021). La littératie : vecteur de cohésion pour la participation sociale. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), II-VI.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 119-146. <https://doi.org/10.7202/1024535ar>
- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe. Enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière Éducation.
- Hébert, M., & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Heimberg, C., Maulini, O., & Mole, F. (2020). Introduction : un recul pour mieux sauter ? *Raisons éducatives*, 24, 5-27. <https://doi.org/10.3917/raised.024.0005>
- Lafontaine, L., Morissette, É., & Villeneuve-Lapointe, M. (2016). L'intégration de la littératie volet oral dans les pratiques de classe au préscolaire et au primaire québécois en milieu défavorisé. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 57-74. <https://doi.org/10.4000/dse.1369>
- Lahire, B., & Bertrand, J. (2019). *Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants*. Seuil.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. <https://doi.org/10.7202/1027404ar>
- Laveault, D. (2021). L'évaluation certificative des apprentissages : au-delà des notes. In C. Barosso, D. Leduc & I. Nizet (Eds.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (pp. 95-118). PUQ.
- Lavoie, C., Nizet, I., Gousset, A., Lépine, M., & Héту, S. (2022). L'évaluation de la compétence à communiquer oralement en contexte de cercles de lecteurs au primaire. *Revue Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088550ar>
- La Rochelle, M. (2016). Le pouvoir disciplinaire et la forme scolaire. *Recherches en didactiques*, 22, 111-126. <https://doi.org/10.3917/rdid.022.0111>
- Leclerc, M., & Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage



- professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Leclerc, C. S., & Émery-Bruneau, J. (2021). Apprendre à négocier les interprétations d'un poème, c'est aussi apprendre à négocier le sens du monde. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(1), 71-86. <https://www.revuerics.com/portfolio-item/la-litteratie-vecteur-de-cohesion-pour-la-participation-sociale/>
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Lépine, M. (2022). La lecture d'œuvres littéraires : interprétation, réaction et appréciation. In I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André & A. Charron (Eds.), *La lecture et l'écriture aux 2^e et 3^e cycles du primaire* (pp. 182-194). Chenelière éducation.
- Lépine, M., Carpentier, G., Blaser, C., Nizet, I., Dezutter, O., Émery-Bruneau, J., Lavoie, C., Nadeau, M.-F., Tremblay, O., Héту, S., & Sirard, A. (2022a). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs d'œuvres littéraires au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie. Rapport de recherche*. Fonds Québécois de Recherche Société et Culture. Action concertée : Programme de recherche en littératie. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/11/03_rapport-de-recherche_2020-li-279012_lepine.pdf
- Lépine, M., Dezutter, O., Carpentier, G., Héту, S., Marcil-Levert, J., Laurence, S., & Sirard, A. (2022b). Le codéveloppement interprofessionnel au rôle d'actrices de changement en littératie : mise en place du travail collectif pour déployer des cercles de lectrices et de lecteurs. *Revue internationale de communication et socialisation*, 9(1), 84-97. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.19719427.v2>
- Lépine, M., Nizet, I., Émery-Bruneau, J., Héту, S., & Marcil-Levert, J. (2021a). *Comment bonifier les pratiques d'évaluation de la lecture de textes littéraires ? Partie 1 de 3 : Quelques définitions de la lecture et de l'appréciation*. RIRE-CTREQ. <http://rire.ctreq.qc.ca/2021/03/bonifier-pratiques-evaluation-textes-litteraires-1-3/>
- Lépine, M., Nizet, I., Émery-Bruneau, J., Héту, S., & Marcil-Levert, J. (2021b). *Comment bonifier les pratiques d'évaluation de la lecture de textes littéraires ? Partie 2 de 3 : Quelques outils pour réaliser un diagnostic*. RIRE-CTREQ. <http://rire.ctreq.qc.ca/2021/05/bonifier-pratiques-evaluation-textes-litteraires-2-3/>
- Lépine, M., Nizet, I., Émery-Bruneau, J., Héту, S., & Marcil-Levert, J. (2021c). *Comment bonifier les pratiques d'évaluation de la lecture de textes littéraires ? Partie 3 de 3 : Quelques pistes pour impliquer les élèves*. RIRE-CTREQ. <http://rire.ctreq.qc.ca/2021/07/bonifier-pratiques-evaluation-textes-litteraires-3-3/>
- McDonnell, J., & Curtis, W. (2014). Making space for democracy through assessment and feedback in higher education: thoughts from an action research project in education studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 932-948. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.879284>
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50. https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096
- Merle, P. (2002). *La Démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.
- Meuret, D. (2022). Éducation, Démocratie, Espérance. In J. Dewey (Ed.), *Démocratie et Éducation : suivi de Expérience et Éducation* (pp. 5-27). Armand Colin.
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/



[CE PFEQ francais-langue-enseignement-primaire 2011.pdf](#)

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative du Québec. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Morrisette, J. (2021). Un pluralisme disciplinaire et méthodologique comme perspective d'avenir du domaine. In C. Barroso da Costa, D. Leduc & I. Nizet (Eds.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (pp. 53-75). Presses de l'Université du Québec.
- Nizet, I., & Hébert, M.-H. (2022a). L'évaluation des compétences en lecture et en écriture. In I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André & A. Charron (Eds.), *La lecture et l'écriture au préscolaire et au 1^{er} cycle du primaire* (pp. 137-154). Chenelière éducation.
- Nizet, I., & Hébert, M.-H. (2022b). L'évaluation des compétences en lecture et en écriture. In I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André & A. Charron (Eds.), *La lecture et l'écriture aux 2^e et 3^e cycles du primaire* (pp. 107-124). Chenelière éducation.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'université Laval.
- Pearce, T. C., & Wood, B. E. (2019). Education for transformation : an evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Point, C. (2017). Faire de la démocratie une éthique et une pédagogie. *Éthique en éducation et en formation*, 4, 76-91. <https://doi.org/10.7202/1045190ar>
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérold, J.-F., & Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien, *Recherches & éducations*, 18. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>
- Rigney, M. (2010). *The Matthew Effect*. Columbia University Press.
- Rochex, J.-Y. (2001). Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche, *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 339-356. <https://doi.org/10.24452/sjer.23.2.4609>
- Rouxel, A., & Langlade, G. (Eds.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses Universitaires de Rennes.
- Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. In L. Rica (Ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Établissement formateur et vidéoformation* (pp. 33-42). De Boeck.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). De Boeck.
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62. <https://doi.org/10.7202/029479ar>
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2008). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Routledge.



Isabelle Nizet	Professeure titulaire associée au département de pédagogie de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke Canada. Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et écriture-Collectif CLÉ.
Martin Lépine	Professeur agrégé au département d'enseignement préscolaire et primaire de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke Canada. Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et écriture-Collectif CLÉ.
Isabelle Denis	Enseignante, Centre de services scolaire des Samares, Canada.
Suzane Héту	Conseillère pédagogique, Centre de services scolaire des Samares, Canada.

