

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

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

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux rétroactrices avant leurs échanges avec les auteur-rices, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre les auteur-rices et les rétroactrices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre tou-t-es.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Pauline HÉDACQ

Le texte « oser une évaluation partagée : étude de cas dans une école primaire québécoise » propose les résultats d'une recherche-action dont l'objectif « est le développement interprofessionnel d'enseignantes dites leaders dans la conception de dispositifs didactiques réflexifs portant sur cinq dimensions de la littératie ». Dans un écosystème complexe favorisant une conception de l'évaluation normative, cette recherche-action propose d'entrer par l'évaluation pour s'interroger sur l'émancipation et la prise de risque d'une enseignante face aux contraintes de l'évaluation. L'émancipation des élèves est également observée. Le texte est fluide et le plan proposé permet de repérer les grandes parties annoncées. L'enchaînement des chapitres est cohérent. Les questions et/ou hypothèses de recherche sont précisées ainsi que la posture épistémologique. La revue de littérature est fournie et variée, elle permet de repérer les grands concepts mobilisés dans ce texte. La méthodologie, fondée sur le principe collaboratif, s'appuie sur des communautés interprofessionnelles. Elle est décrite dans le chapitre 5. L'analyse des données qualitatives est décrite et adaptée au questionnement de recherche. Différents axes de résultats sont présentés amenant à des retombées scientifiques et/ou sociales clairement exposées en conclusion.

Véronique MIGUEL ADDISU

Bonjour,

Lire cet article m'a pris du temps mais j'ai trouvé cela très intéressant. Il y aurait un aménagement de fond à faire, qui serait à mon avis très utile pour la lecture. Notamment préciser en quoi une autre manière d'aborder la lecture en classe sert la visée émancipatrice et démocratique de l'école, et comment votre projet veut y contribuer alors que les prescriptions institutionnelles freinent ce processus. De ce fait préciser davantage les modalités de recherche et de collaboration permettrait de montrer aussi l'intérêt de ce type de démarche.

Voici, si cela peut vous aider, une revue que j'ai codirigée et dans laquelle se trouve des articles de collègues qui adoptent des démarches proches, ce qui peut vous inspirer:

65 | 2022. Élèves plurilingues en classes ordinaires : outils et questions pour la didactique du français. <https://doi.org/10.4000/reperes.4934>

Je n'aurai pas la possibilité de participer à des échanges avec vous au fil du temps, contrairement à ce qui est préconisé par la revue il me semble, mais j'espère que mon retour vous sera utile, et pourrai lire une version révisée de votre travail si vous le souhaitez. Bien à vous

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

1. Introduction

...

2. Contexte

...

3. Problématique

...

4. Cadre conceptuel

...

5. Méthodologie

...

6. Résultats

...

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

...

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 opportunités 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?" » (ENT-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 4 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

Commenté [1]: Lucie MOTTIER LOPEZ

c'est aussi une question qui me tarabuste depuis longtemps : nos recherches-actions, collaboratives, etc. montrent des effets (ici remarquables). Cela fait un certain nombre d'années que nous les menons (plus de 15 ans pour ma part) et on continue de constater finalement que le terrain ne bouge pas en évaluation... (personnellement, je n'ai pas une vision négative aussi généralisante, mais nos contextes socio-institutionnels sont différents). Vous, comment l'expliquez-vous ?

Peut-être pas dans cette partie du texte, mais ailleurs par rapport à vos constats généraux en début de texte

Commenté [IN2R1]: Isabelle NIZET

Oui bien d'accord. c'est tout à fait vrai au Québec aussi. Mais depuis environ 1 an, suite à la pandémie, on observe des prises d'initiatives de direction d'École et d'équipes réouvrent le débat des notes et de la surévaluation. Je suis en contact avec eux et ce sont des initiatives qui se réalisent sans chercheurs. Et ce qui est génial, c'est que ces écoles commencent à sortir des données relativement à l'augmentation de la réussite des élèves. il s'agit d'un changement de culture important qui se fait dans les limites de ce qui est prescrit. Autrement dit, les enseignants décident de construire leur jugement uniquement à partir d'une évaluation pour l'Apprentissage et comme apprentissage et fournissent une note chiffrée au bulletin selon des critères établis dans toutes les classes de l'École pour respecter la loi. Certains parents refusent même de voir le bulletin chiffré pour ne plus être influencés par les moyennes, par exemple.

Commenté [FP3]: Pauline HEDACQ

Je trouve intéressant que ce terme enquête et son application soit utilisée par l'enseignante. Le choix de ce terme fait-il référence à l'enquête de Dewey ? et ainsi à une certaine vision démocratique de l'enquête ? les élèves semblent mettre en œuvre une enquête démocratique ? participent-ils à la « définition » des référents, critères et indicateurs ?

Commenté [IN4R3]: Isabelle NIZET

J'ai enrichi la conclusion avec cette idée sous forme d'hypothèse.



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

...

7. Conclusion

...

