

Pour citer cet article : Nizet, I., Lépine, M., Denis, I., & Hétu, S. (2022, prépublication). Oser une évaluation partagée : étude de cas dans une école québécoise. *La Revue LEeE*, 7. <https://revue.leeeonline/index.php/info/article/view/163>

OSER UNE ÉVALUATION PARTAGÉE

Étude de cas dans une école primaire québécoise

Isabelle NIZET, Martin LÉPINE, Isabelle DENIS, Suzane HÉTU

Version de la prépublication : décembre 2022
Évaluation ouverte et collaborative

Résumé

L'évaluation des compétences en lecture génère chez beaucoup d'élèves, dont ceux en difficulté, une diminution de leur appétence pour la lecture (effet Matthieu); on sait aussi que les perceptions normatives, chez plusieurs enseignants, de l'activité évaluative freinent les innovations didactiques susceptibles d'aider ces élèves à rester des lecteurs motivés. Dans le respect de l'axe 2, nous présenterons quelques résultats d'une recherche-action ayant pour objectif principal le développement interprofessionnel d'enseignantes dites leaders dans la conception de dispositifs didactiques réflexifs portant sur cinq dimensions de la littératie. L'entrée par les problématiques d'évaluation a été choisie pour permettre aux enseignantes de se réapproprier leur autonomie en cette matière et favoriser l'intervention des élèves aux différentes étapes du processus d'évaluation. Les effets de ce changement de perspective sur l'appétence et la réussite des élèves, et sur son propre développement professionnel sont décrits avec la collaboration d'une enseignante qui l'a exploré avec sa classe de 6e année pendant trois ans.

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

Abstract

Assessment of reading skills leads to a decrease in the interest of many students, including those in difficulty, in reading (the Matthew effect); we also know that the normative perceptions of many teachers regarding the evaluation activity hinders didactic innovations that could help these students remain motivated readers. In line with axis 2, we will present some results of an action-research project whose main objective is the interprofessional development of so-called leader teachers in the design of reflective teaching devices on five dimensions of literacy. The entry point was chosen to enable teachers to reclaim their autonomy in this area and to encourage student intervention at various stages of the assessment process. The effects of this change of perspective on students' appetite and success, and on her own professional development, are described with the collaboration of a teacher who explored it with her Grade 6 class over three years.

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

1. Introduction

Dans sa Politique de la réussite éducative du Québec (MEES, 2017), le gouvernement rappelle toute l'importance du développement des compétences en littératie afin de soutenir la persévérance et la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. Le développement de la littératie définie comme « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté, à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016, s.p.) ne repose pas uniquement sur les actions des personnes enseignantes, mais sur l'engagement continu d'une communauté large d'acteurs et d'actrices associés aux mondes extrascolaire et scolaire (Dezutter et al., 2018).

2. Contexte

Cette étude de cas relate l'expérience d'une enseignante et de sa conseillère pédagogique dans un projet de recherche-action d'une durée de trois ans¹ financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (Lépine et al., 2022). Le projet LIBER (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) consiste à accompagner une équipe interprofessionnelle composée d'enseignantes, de conseillères pédagogiques et de directrices de deux écoles primaires de milieux socioéconomiques défavorisés du Centre de services scolaire des Samares². Les actrices de changement³ de ces écoles primaires ont initié, sous l'impulsion de deux enseignantes expertes, dont l'enseignante retenue pour notre étude de cas, durant l'année scolaire 2018-2019, une communauté d'apprentissage professionnelle qui a permis d'établir un partenariat de recherche directement ancré dans leurs besoins de développement professionnel et les besoins de leurs élèves (Leclerc & Labelle, 2013).

¹ 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 (MEES, 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?* »

² Un Centre de services scolaire, anciennement nommé Commission 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.

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).



3. Problématique

3.1 Un écosystème d'évaluation perçu comme paradoxal par les enseignantes

Les pratiques évaluatives des 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 devenue prédominante au Québec au cours des dix dernières années s'avère de plus en plus contradictoire avec les énoncés d'une Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) promulguée lors de l'implantation des programmes par compétences au début des années 2000 (Laurier, 2014).

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 les parents eux-mêmes, habitués à des pratiques évaluatives traditionnelles et valorisant une approche quantitative et comparative de celle-ci ; le bulletin scolaire chiffré et pondéré communiqué trois fois par année génère une surenchère dans l'activité d'évaluation « des élèves » par les 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 (Laveault, 2021, Nizet & Hébert, 2022). 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 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 trop fréquente et sans plus-value pédagogique pour les élèves seraient particulièrement dommageable 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 des apprentissages et des compétences en français, langue d'enseignement

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. 2022). Selon le Programme de formation de l'École québécoise (MEQ, 2001/MELS, 2006), une 4^e compétence Apprécier des œuvres littéraires est fondé sur l'articulation des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement, compétences qui servent de fondements à la littératie.

Cependant, une enquête récente montre que les enseignants rencontrent encore différents défis pour faire des œuvres littéraires un véritable objet de partage et de discussion en classe (Lépine, 2017). En effet, plus l'élève avance dans sa scolarité obligatoire, plus ses attitudes positives envers la lecture diminuent, notamment parce que les pratiques évaluatives se cristallisent autour de l'usage de questionnaires écrits. Ces pratiques souvent associées à une perspective comparative entre élèves et quantitative en évaluation, détournent plusieurs élèves du plaisir de la lecture et les éloignent de la littérature » (Lépine et al., 2022).

3.3 Compétence et appétence en lecture

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 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).

Selon Lépine et al. (2022), et dans la lignée d'autres auteurs (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 à échanger autour des œuvres littéraires.

Or, 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 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 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 sont d'autres critères d'évaluation de la compétence à lire et sont prescrits. La limitation à l'évaluation de la compréhension génère chez beaucoup d'élèves, dont ceux qui rencontrent des difficultés, une diminution de leur appétence pour la lecture (effet Matthieu), mais freine aussi chez plusieurs enseignantes les innovations didactiques susceptibles d'aider ces élèves à rester des lecteurs motivés (Nizet & Hébert, 2022).

Depuis quelques années cependant, les didacticiens de la littérature ont montré toute l'importance de s'intéresser au lecteur à former, à son développement en tant que sujet-lecteur qui apporte sa propre couleur à ses lectures (Hébert, 2019; Rouxel & Langlade, 2004). La question de savoir comment former et accompagner des enseignantes en exercice au préscolaire et au primaire afin de créer, en classe, de réelles communautés interprétatives d'œuvres littéraires fonde le projet de recherche-action dont il est ici question (Lépine et al., 2019-2022). Dans cette perspective, le but est de former et accompagner les enseignantes pour les aider à donner de la valeur au développement de la compétence (la capacité à...) et de l'appétence (le goût de...) des élèves à écouter et à parler autour d'œuvres littéraires. Dans la première phase de la recherche, la lecture a été mise en valeur afin de préparer les élèves à interagir dans des cercles de lecteurs, dispositifs mis en place dans la deuxième phase de la recherche.

3.4 Une entrée par l'évaluation

Dans le cadre de cette recherche-action, l'évaluation a donc été considérée comme un obstacle potentiel au développement de l'appétence des élèves pour la lecture, alors qu'il s'agit d'une condition essentielle pour implanter dans les classes des cercles de lecteurs susceptibles d'interagir oralement dans ces dispositifs.

Les témoignages des enseignantes dans les échanges de leur communauté interprofessionnelle concordent avec les constats des recherches menées depuis une décennie au Québec : les cadres d'évaluation sont peu ou pas du tout connus/utilisés, les évaluations ministérielles font pression sur les enseignantes qui ont tendance à réduire les compétences, comme le font les épreuves ministérielles, à certaines de leurs manifestations plus faciles à observer et à « corriger » de manière objective, l'écrit est utilisé comme preuve d'apprentissage principale en lecture, en particulier à partir du 2^e cycle du primaire. Les élèves bons lecteurs voient leurs compétences se développer tandis que les élèves faibles lecteurs voient leur compétence décroître, voire même se détériorer jusqu'à provoquer au secondaire un décrochage précoce (MELS, 2005).

L'entrée par les problématiques d'évaluation a donc été délibérément choisie comme point de départ du projet pour permettre aux enseignantes de se réapproprier leur autonomie en cette matière et d'en observer les effets sur les élèves. Les retombées de ce changement de perspective d'évaluation sur l'appétence et la réussite des élèves, et sur leur propre croissance professionnelle sont décrites plus loin avec la collaboration d'une enseignante qui



l'a exploré avec sa classe de 6e année pendant deux ans. Nous tenterons de démontrer en quoi l'émancipation et la prise de risque de cette enseignante face aux contraintes de l'évaluation génèrent une émancipation chez les élèves lecteurs.

Dans ce sens, la démarche entreprise s'inscrit pleinement dans une perspective de démocratisation de l'évaluation en amont de l'interaction avec les élèves : dans le cadre d'un système scolaire relativement décentralisé tel que celui du Québec, les enseignants sont reconnus par la Loi sur l'instruction publique comme jouissant d'une autonomie au niveau des moyens d'évaluation. Ces moyens sont cependant au service de prescriptions dont l'interprétation est fortement colorée par une culture quantophrénique ambiante (Morissette, 2021). L'émancipation et la prise de risque face à cette tendance dominante sont aux yeux des enseignantes du projet, une nécessité pour replacer l'apprentissage au cœur de la vie de la classe. Par la suite, dans la relation avec les élèves s'instaure un climat démocratique qui leur redonne « voix » dans une démarche dialogique, intergénérationnelle, inclusive et collective (Pearce & Wood, 2019). Dans notre processus, nous avons invité les enseignantes à une forme de « transgression » considérée comme une condition initiale de changement. Il s'agissait de décider d'évaluer moins et d'évaluer autrement. L'invitation à ce changement de culture a donné lieu à des publications professionnelles destinées aux personnel enseignant (Lépine et al., 2021).

4. Cadre conceptuel

4.1 Un ancrage dans la littératie pour penser autrement l'apprentissage de la lecture

Dès le début de la recherche-action, nous avons, en tant que chercheurs spécialistes de la didactique du français et de l'évaluation des apprentissages, proposé un cadre de référence aux enseignantes centré sur trois dimensions : la littératie comme cadre pour penser l'apprentissage de la lecture, l'appétence en lecture comme levier pour l'appréciation des œuvres littéraires et le changement radical de posture en évaluation comme facteur émancipatoire pour le développement de l'appétence en lecture.

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 et Lépine, 2013; MEES, 2017) implique que les personnes enseignantes adhèrent à deux principes : 1) valoriser la formation littéraire des élèves du primaire et 2) promouvoir 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. En effet, la formation littéraire en contexte scolaire est 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., 2022, p. 5).

La littératie définie comme étant « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté, à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016, s.p.) (Ibid.).

La littératie ainsi définie inscrit l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la lecture dans une dynamique émancipatrice de développement affectif et socioculturel de l'élève. 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). Il s'agit donc d'un ancrage important pour ouvrir la réflexion professionnelle des enseignantes sur les intentions émancipatoires des apprentissages en lecture, notamment en ce qui concerne le développement intégral de l'élève.

4.2 L'appétence en lecture comme levier pour l'appréciation des œuvres littéraires

L'appétence en lecture s'appuie sur la valorisation de dimensions de la lecture trop peu abordées en classe telles que la capacité de l'élève à réagir aux œuvres en justifiant ses réactions de manière personnelle et significative pour autrui, sa capacité d'en partager une interprétation et de développer à leur égard un jugement critique (pour les élèves les plus âgés du primaire). Bien que ces dimensions représentent de puissants leviers pédagogiques pour le développement de l'appétence en lecture et donc de l'interaction autour d'œuvres littéraires, ils sont généralement moins enseignés, parce que leur évaluation implique la valorisation d'une subjectivité de l'élève qui échappe aux impératifs de standardisation et de quantification survalorisés dans les pratiques évaluatives, comme nous l'avons souligné plus haut.

4.3 Évaluation des apprentissages en lecture : penser un changement de posture

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. Nous avons ensuite présenté des alternatives aux pratiques évaluatives courantes en donnant accès aux travaux d'Anne Davies (2010) dans la lignée des travaux de Black et al. (2004), Wiliam (2011) et Hattie et Timperley (2007) tout en sensibilisant 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).



Les éléments principaux en ce qui concerne un changement de posture évaluative de l'enseignante sont les suivants :

- Évaluer les apprentissages en lecture, c'est donner de la valeur à des traces d'apprentissage diversifiées (de Vecchi, 2011);
- Impliquer les élèves dans la compréhension des cibles d'apprentissage favorise leur engagement et leur réussite (Davies, 2010 ; Davies et al., 2012);
- Travailler 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, 2022);
- Trianguler les preuves d'apprentissage permet à l'enseignante d'exercer un jugement plus valide sur le développement d'une compétence (Davies, 2010);
- Impliquer l'élève dans l'interprétation des traces d'apprentissage en lecture le valorise et l'émancipe (Atwell & Atwell-Merkel, 2017);
- Introduire une réflexion systématique dans la classe selon le questionnement de Wiliam et Thompson (2008) : Où doit se diriger l'élève? Où en est-il ? Comment faire pour s'y rendre?

Ces trois intrants de référence (littératie, appétence, évaluation) ont été partagés dans des rencontres de travail et largement promus par les conseillères pédagogiques en soutien continu aux enseignantes.

5. Méthodologie

5.2 Dispositifs collaboratifs et fonctionnement de la recherche-action

Notre recherche-action repose sur un principe de fécondation mutuelle entre la recherche et l'action, dans une visée transmatrice des différents acteurs du milieu (Dolbec & Prud'homme, 2009). Le dispositif méthodologique mis en place s'ancre dans les travaux suivants : Timperley (2011), pour qui le développement professionnel des enseignantes fondé sur des pratiques collaboratives a des effets réels sur la réussite des élèves dans le domaine de la lecture, notamment; Richard (2017), qui définit les visées de communautés interprofessionnelles de recherche collaborative, entre autres par ceci : 1) Viser explicitement à améliorer l'apprentissage des élèves et à évaluer systématiquement l'effet obtenu sur leurs résultats; 2) Avoir des activités étayées par des données probantes et animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue; 3) Prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif; Cartier, Martel, Boutin et Bélanger (2018), pour qui les directions d'école, la direction pédagogique ainsi que différentes ressources compétentes (conseillers pédagogiques, chercheurs, etc.) doivent faire partie intégrante de la communauté d'apprentissage interprofessionnelle afin d'influencer positivement la collaboration.

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 professionnels issus de divers champs disciplinaires (Lépine et al, 2022). En complément, une structure de recherche multiniveaux (Saussez, 2015) a été mise en place pour favoriser les échanges interprofessionnels, l'interaction entre les 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	Participants	Rencontres/Fonction
Équipe de recherche	11 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 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 le cas de cette étude, le professeur didacticien en 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 d'initier 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 (Compton-Lilly, 2020). La durée du projet (3 ans) et son étendue dans plusieurs écoles ne permet 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., 2022).

5.3 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. 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.

5.4 Artefacts, traces recueillies et analyse

Les traces recueillies sont des comptes rendus écrits de réunion, un écrit de communication professionnelle, un verbatim d'entretien individualisé et de sous-groupe.

Tableau 2
Artefacts recueillis

2 décembre 2019	Compte-rendu du Comité élargi sur l'évaluation
17 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 ont été analysés de manière à présenter une synthèse des transformations de pratique de l'enseignante concernant les trois dimensions suivantes :

1. La littératie comme cadre pour développer une vision émancipatrice de la lecture chez les élèves de milieux défavorisés;
2. L'appétence en lecture comme levier pour développer la capacité d'apprécier les œuvres;
3. Un changement radical de posture face à l'évaluation de la lecture comme facteur de développement de la capacité d'appréciation des élèves de la classe de l'enseignante (6e année primaire, 3e cycle)⁴.

Pour chacune de ces dimensions, nous préciserons 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 les chercheurs ont été analysés.

⁴ Au Québec, l'enseignement primaire regroupe les élèves de 6 à 12 ans, répartis en six années de scolarité structurées en trois cycles de deux ans.



6. Résultats

6.1 La littératie comme cadre pour développer une vision émancipatrice de la lecture chez les élèves de milieux défavorisés

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 « lecteurs-auteurs-enseignants » 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. » (ENT1.1) 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 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 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 vit aussi un parcours remarquable grâce à l'introduction d'albums dans les activités de lecture à voix haute. Ce genre littéraire va entraîner chez les élèves 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)

6.2 L'appétence en lecture comme levier pour développer la capacité d'apprécier les œuvres

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 : « 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 minileçon, 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.

6.3 Un changement radical de posture face à l'évaluation de la lecture

Au terme de 18 mois d'implication dans le projet de recherche-action, il est tout à fait remarquable de constater l'importance pour Isabelle des dimensions affectives et



psychologiques des bénéfices structurant de la lecture comme activité d'apprentissage, dans des formes variées et indépendantes d'une « reddition de compte » évaluative. La démarche transgressive initiale a vraiment produit de nouvelles opportunités d'échanges avec ses élèves.

Les éléments déclencheurs de changement proposés quant à l'évaluation sont nombreux. Tout d'abord, il semble clair qu'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)

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)

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.

Enfin, il semble très clair qu'elle ait 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. 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.

6.4 La force de l'accompagnement interprofessionnel

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 favorisent et les exportent 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 mettent en évidence la nécessité d'un développement professionnel en évaluation centré sur une perspective émancipatoire face à des habitudes ancrées pour les personnes enseignantes et orientée vers le développement de compétences en littératie chez des élèves de milieux défavorisés. La thématique de l'évaluation pour l'appétence à lire, centrale dans notre recherche semble un sujet porteur de réflexions stimulantes dans le cadre d'une réflexion sur la réintroduction de dimensions démocratiques dans le processus et les pratiques d'évaluation au bénéfice de tous les acteurs scolaires.

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 auteurs, 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'équité. Cette appétence est en effet cruciale dans



une perspective d'accès 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. 2022).

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, 2021a ; 2021b)

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 espaces de ruptures avec des pratiques évaluatives marquées par un climat de plus en plus « quantophrénique » au sens où l'entend Morissette (2021) et méritocratique au sens de Brown et Duru Bellat (2010), ces deux tendances se développant au détriment d'une perspective 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 Laroche (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 » 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 ne soit 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 enseignants (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 enseignantes qui sollicitent directement les élèves dans la coconstruction des activités, des pratiques évaluatives qui impliquent aussi, de façon dynamique, les élèves dans le choix des preuves et des traces d'apprentissages qu'ils et elles souhaitent mettre de l'avant pour montrer leur compréhension, leur interprétation, leur réaction et leur jugement critique à propos des œuvres littéraires. Dans ce sens, les changements laissent entrevoir une valorisation de la *voix* de l'élève invité à participer aux décisions à propos de ses apprentissages, ce qui a un effet sur sa motivation, sa persévérance et la profondeur de ses apprentissages (Watkins, 2009). Être à l'écoute de la voix des élèves implique un changement de posture clairement manifesté dans notre étude de cas.

Les conditions mise en place dans la recherche ont d'emblée porté sur la transformation des environnements d'apprentissage. Ainsi, dans les 10 classes du projet, on observe 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., 2022) 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 au niveau de leur environnement.

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.
- 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.
- 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.
- Compton-Lilly, C. (2020). Turtles, Tortoises, Ethnographies, and Case Study. In M. H. Mallette & N. K. Duke (Eds.), *Literacy Research Methodologies* (third edition). The Guilford Press.
- Conseil des ministres de l'Éducation (2020). *Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de*



- qualité : *Objectif de développement durable 4 au Canada*. Toronto : 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*, Courtenay, B.C., Connect2learning, p. 49-54.
- de Vecchi, G. (2011). *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette Éducation.
- 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
- 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.
- Dolbec, A., & Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 505- 540). Presses de l'Université du Québec.
- Fabre, M. (2019). *Éducation et (post) vérité : l'épreuve des faits*. Hermann.
- 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.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- 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.
- 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.
- 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>
- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C., & Laroui, R. (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- 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>
- Laroche, 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.
- Lépine, M., Nizet, I., Émery-Bruneau, J., Héту, S., & Marcil-Levert, J. (2021). 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. (2021a). 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. (2021b). 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/>
- 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., Carpentier, G., Blaser, C., Nizet, I., Dezutter, O., Émery-Bruneau, J., Lavoie, C., Nadeau, M.-F., Tremblay, O., Héту, S., & Sirard, A. (2022). *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*. 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. (2022). 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>
- Ministère de l'Éducation. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/le_c_sec_fr.pdf
- 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_PF_EQ_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.
- Morissette, 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. (2022). 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* (137-154). Chenelière éducation.
- Nizet, I., & Hébert, M.-H. (2022). 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* (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.
- Richard, M. (2017). *Que sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une*



synthèse des connaissances. FRQSC. <https://r-libre.telug.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>

- 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.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36(2), 47-62.
- Watkins, C. (2009). Learners in the Driving Seat. *Leading Learning Pedagogy*, 1(2), 28-31. www.teachingtimes.com
- William, D. (2011). *What is assessment for learning? Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.
- William, 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.

