

Perspectives contemporaines de recherches collaboratives en pratiques évaluatives et formation en enseignement

Giglio Marcelo

Sylvie Cartier

Lucie Mottier Lopez

L'apprentissage par la lecture en contexte de littératie médiatique multimodale au cœur d'une recherche collaborative : recours à l'évaluation formative et certificative de huit enseignants de français et de leurs élèves

Boutin Jean-François, profboutin@gmail.com, Université du Québec, Campus de Lévis, Canada

Martel Virginie, virginie_martel@uqar.ca, Université du Québec, Campus de Lévis, Canada

Cartier Sylvie C., sylvie.cartier@umontreal.ca, Université de Montréal, Canada

Contexte

Au cours des années 2015-2018, une recherche-action collaborative a été menée; elle avait pour but de mieux comprendre comment des enseignants de français, œuvrant à l'école primaire ou secondaire, intégraient en classe des pratiques relatives à l'apprentissage par la lecture (APL) en contextes de littératie médiatique multimodale (LMM) (Cartier, Bélanger, Boutin, & Martel, 2018). L'apprentissage par la lecture requiert des élèves qu'ils s'approprient un savoir disciplinaire donné (Cartier, 2006) en traitant l'information transmise par les divers modes de communication aujourd'hui liés à la multiplication effrénée des médiums (analogiques ou numériques) d'information (Lebrun, Lacelle, & Boutin, 2012; Lacelle, Boutin, & Lebrun, 2017).

Dans le champ disciplinaire du français, les enseignants recourent peu à cette situation d'apprentissage par la lecture, contrairement à leurs pairs d'autres disciplines; ils traitent surtout la lecture dans le cadre de l'analyse de textes littéraires et de l'écriture de textes variés (Cartier, Boulanger, & Langlais, 2009). Pour remédier à cette lacune, le projet de collaboration a été réalisé en ayant recours à une approche de développement / innovation pédagogiques développée et mise à l'essai dans divers contextes (Cartier, 2016). Cette approche est en lien de cohérence avec les orientations de la formation continue des enseignants priorisées au Québec qui reposent sur leur accompagnement et la mobilisation de leurs savoirs (CSE, 2014). Trois principales questions étaient abordées dans la recherche. Dans le cadre du colloque de l'ADMEE, la présente étude propose une analyse secondaire exploratoire de données obtenues pour deux des objectifs de la recherche : identifier les pratiques relatives

à l'APL en contexte de LMM que les enseignants de français se sont appropriées dans le cadre de ce projet d'innovation et étudier la relation entre ces pratiques et l'APL de leurs élèves.

Objectifs de l'étude

La présente étude poursuit deux objectifs. Elle vise à explorer, dans le projet de recherche-action collaborative réalisé, les pratiques évaluatives formatives et sommatives, voire certificatives, privilégiées par les enseignants lors de leur innovation en APL en contexte de LMM en classe de français. Elle tentera par ailleurs de dégager les tensions qui peuvent se trouver entre ces trois fonctions d'évaluation.

Cadre théorique

L'analyse de situation, du soutien et des pratiques évaluatives planifiées par les enseignants repose sur un ensemble de caractéristiques du modèle multidimensionnel de l'APL de Cartier (Cartier, 2007; Cartier & Butler, 2016) inspiré du modèle de l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes (Butler & Cartier, 2004; 2018; Cartier & Butler, 2004; 2016). Cette situation d'apprentissage comprend des activités planifiées par les enseignants qui ont la responsabilité, notamment, de cibler des objets d'apprentissage pertinents au regard des différents programmes de formation. De plus, ces activités ont pour but d'engager les élèves dans le processus complexe et autorégulé qu'est l'APL. Les critères d'analyse de ces activités sont la pertinence pour faire lire et faire apprendre (Cartier, 2007), la nature motivante pour soutenir l'engagement (Viau, 2009) et la complexité pour favoriser le recours à l'autorégulation de l'apprentissage (Perry, Phillips, & Dowler, 2004). Cette situation comprend par ailleurs un répertoire de textes ou ensembles multimodaux (Domingo, Jewitt, & Kress, 2015), donc elle réfère à des contextes de LMM (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012), sur lesquels l'apprentissage visé doit s'appuyer. Le modèle d'apprentissage par la lecture prend aussi en compte le soutien pédagogique qu'il convient d'offrir à ces derniers, par exemple, des outils comme des facilitateurs procéduraux, des pratiques ciblées comme l'étagage et des approches, comme l'enseignement explicite. Enfin, le modèle intègre les pratiques évaluatives qu'elles soient formatives pour soutenir l'apprentissage, sommatives, pour évaluer la performance obtenue, voire certificatives lorsque rattachées à l'obtention d'un diplôme.

Aspects méthodologiques

Afin de répondre aux objectifs de l'étude, une étude de cas multiples (Ying, 2014) est présentée ¹. Il s'agit, au primaire, de la classe d'Isabelle (élèves de 10-11 ans) et, au secondaire, des classes de Marc (élèves de 12-14 ans) et de Maryline (élèves 15-16 ans).

La collecte de données a reposé sur la triangulation des sources (Van der Maren, 2003) comprenant des données autodéclarées comprenant des journaux de bord pour les enseignants et les réponses à un Questionnaire sur l'Apprentissage Par la Lecture des élèves (QAPL, Cartier, Contant, & Janosz, 2010) ainsi que les traces obtenues (documents de planification, cahiers des élèves, etc.). Les analyses de données ont reposé sur des méthodes statistiques descriptives et une analyse thématique de contenu (Van der Maren, 2003).

Résultats

Les résultats présentent l'analyse de trois cas de l'étude : classes d'Isabelle, Marc et Maryline. De ces dernières, il est possible d'observer des constats d'ensemble ainsi que des pratiques contextualisées d'évaluation.

Isabelle

Lors de la 1^{re} activité, les intentions pédagogiques d'Isabelle étaient de faire acquérir à ses élèves (10-11 ans) des connaissances sur les caractéristiques du verbe. L'évaluation formative à cette étape a essentiellement porté sur son enseignement. L'évaluation sommative a reposé sur une production inédite pour les élèves qui était de réaliser un document PowerPoint. Cela lui a permis de juger de l'appropriation des savoirs visés dans la situation d'APL. Dès cette 1^{re} activité terminée, elle a témoigné de son souci de bonifier ses pratiques d'évaluation formative « *Je vais faire plus de rétroactions* » et sommative « *Je vais demander comme tâche finale d'être capable de donner un exercice aux autres, pas seulement de présenter* ».

Pour planifier la 2^e activité, Isabelle s'est référée aux constats tirés de la 1^{re} activité. L'évaluation formative a porté cette fois sur l'enseignement et l'apprentissage. Elle a reposé sur l'observation de comportements des élèves, les réponses au QAPL rempli pendant la 1^{re} activité, les interactions verbales, l'analyse des productions en sous-groupes ainsi que les connaissances scientifiques dans le domaine. Son intention la 2^e fois était de favoriser la

¹ L'étude originale présente huit cas de situations d'APL : deux au primaire et six au secondaire.

lecture de textes variés à propos des habiletés de communication orale. Toutefois, comme tâche d'évaluation sommative, elle a privilégié des présentations orales évaluées selon des critères dont plusieurs étaient extérieurs aux objets d'apprentissage visés.

Marc

Lors des deux situations d'APL, Marc a peiné en général à investir l'évaluation formative et donc à bénéficier de tous ses apports. Toutefois, il a cheminé entre l'activité 1 et 2 en ce qui a trait à l'évaluation sommative et surtout à la cohérence nécessaire entre cette dernière et les apprentissages réalisés dans les situations d'APL proposées à ses élèves. Par exemple, au contraire de sa 1^{re} activité d'APL qui se terminait par une production évaluée sans critères explicites et peu liés aux savoirs appris par la lecture sur les classes de mots, il a produit pour la 2^e activité une grille explicitant des critères pertinents et liés aux apprentissages visés par l'activité.

Maryline

Maryline A accordé une grande place à l'évaluation certificative, alors qu'elle travaillait auprès des finissants qui avaient les épreuves ministérielles à passer. Comme plusieurs, elle a eu du mal à arrimer les tâches d'évaluation proposées (productions orales ou écrites), les critères d'évaluation et les savoirs investis dans les activités d'APL, bien qu'elle ait cheminé un peu à cet égard lors de la 2^e activité. Elle a peiné véritablement à investir l'évaluation formative; elle multipliait plutôt les tâches d'évaluation formelle. Elle a présenté toutefois un fort souci de diversifier les tâches d'évaluation pour favoriser, selon ses dires, l'engagement des élèves et la prise en compte de la LMM dans l'évaluation.

Discussion et conclusion

Cette étude nous a permis d'observer que l'évaluation, peu importe sa fonction, demeurerait un défi pour les enseignants de français pour lesquels nous avons documenté la pratique. Bien que ces derniers aient réussi à élaborer et proposer en classe des activités qui possédaient à des degrés variables les critères de qualité (complexité- nature motivante- pertinence) d'une activité d'APL et qui intégraient des pratiques de LMM, ils ont en effet éprouvé des difficultés à véritablement s'engager dans l'évaluation formative. À cet égard, ils ont eu (excepté Isabelle) besoin d'un fort soutien pour s'y investir et cela malgré 1) que l'équipe de recherche ait mis à leur disposition un questionnaire autodéclaré (le QAPL) qui permet de dresser le portrait des perceptions des élèves en matière d'APL ; et 2) qu'ils aient été invités maintes

fois (avec outils à l'appui) à réguler leurs pratiques au regard de leurs observations des forces et défis des élèves.

Ils ont par ailleurs manqué de cohérence didactique dans les choix réalisés à propos de l'évaluation sommative, voire certificative. Pour les enseignants travaillant auprès des élèves finissants, ils s'y sont engagés beaucoup plus naturellement sans même y avoir été encouragés, mais ils ont été nombreux à recourir à des outils et des critères de correction qui n'étaient pas en adéquation avec les activités proposées et les apprentissages visés. Au final, nombreux sont ceux qui semblent opposer évaluation formative et évaluation sommative ou du moins, plusieurs semblent considérer qu'il est complexe et difficile (à l'égard du temps disponible) de s'investir dans l'une comme dans l'autre.

Différents facteurs peuvent contribuer à expliquer ces résultats. Le poids institutionnel, en l'occurrence les pratiques collectives d'évaluation d'une équipe-école/cycle, de même que le poids des programmes, des politiques d'évaluation et des épreuves de fin d'année paraissent avoir joué un rôle considérable dans la préoccupation et l'engagement observée pour l'évaluation sommative². La « tradition scolaire », par exemple celle de recourir à des grilles génériques d'évaluation produites par les commissions scolaires pour le personnel (mais pas nécessairement adaptées à des contextes spécifiques d'évaluation), peut expliquer, par exemple, que la cohérence/arrimage entre la tâche d'APL, la tâche d'évaluation et les critères d'évaluation ait été partielle. De manière plus positive, la « tradition scolaire » de l'école primaire en matière d'évaluation et de suivi plus personnalisé (Deaudelin & *al.*, 2007) peut aussi expliquer l'engagement plus fort d'Isabelle dans des pratiques d'évaluation formative riches.

Assurément, l'expérience de chaque enseignant(e) et le rapport que chacun entretient avec l'apprentissage, l'évaluation, le rôle de l'erreur, etc. sont aussi susceptibles d'expliquer les pratiques observées. De façon plus prépondérante cependant, la difficulté de certains enseignants à juger au cours de cette étude de la cohérence didactique des choix qu'ils font et des actions qu'ils posent en matière d'évaluation peut possiblement s'expliquer par le caractère novateur, et donc complexe de ce qui était attendu d'eux, soit s'investir dans l'APL en classe de français en contexte de LMM. En effet, au cours de la recherche, il a été observé à maintes reprises que ce n'est pas tant la cohérence et la qualité didactique dont l'arrimage entre l'apprentissage et l'évaluation formative et sommative qui semblait préoccuper les enseignants, mais bien leur engagement à contribuer à répondre aux objectifs du projet de

² De même qu'ils ont joué sur le choix des thèmes des activités d'APL, bien souvent liés aux épreuves de fin d'année.

recherche, soit élaborer et mettre à l'essai des situations d'APL en contexte LMM en classe de français. De sorte, la réflexion quant aux liens explicites entre les objectifs visés, les activités d'enseignement et d'apprentissage et les pratiques d'évaluation mobilisées n'ont que peu préoccupés les enseignant(e)s à cette étape de leur développement professionnel.

De façon plus sentie, ils ont cependant clairement cheminé quant à leur compétence à élaborer des situations d'APL en contexte de LMM (phase 1 de développement professionnel), et dès leur deuxième essai dans l'APL/LMM, ils se sont davantage investis dans le soutien différencié qu'il convient d'offrir aux élèves (phase 2 de développement professionnel) (Cartier, Bélanger, Boutin, & Martel, 2018). Dans une troisième phase, il est possible de penser qu'ils pourraient bonifier leurs pratiques en matière d'évaluation, notamment parce qu'ils ont été nombreux en fin de projet à reconnaître l'enjeu de l'évaluation dans l'APL en contexte de LMM et l'importance de recourir de manière complémentaire à l'évaluation formative et sommative, voire certificative.

Mots-clés

Pratiques d'évaluation, apprentissage par la lecture (APL), littératie médiatique multimodale (LMM) – recherche-action – recherche collaborative

Références bibliographiques

Butler, D. L. & Cartier, S. C. (2004). Promoting effective task interpretation as an important work habit: a key to successful teaching and learning. *Teachers college record*, 106(9), 1729-1758.

Butler, D. L. & Cartier, S.C. (2018). Advancing research and practice about self-regulated learning: the promise of in-depth case study methodologies. Dans D. H. Schunk & J.A. Green (dir.) *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed.) (p.352-369). New York, États-Unis : Routledge.

Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.

Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Montréal, Canada : Éditions CEC.

Cartier, S.C. & Butler, D.L. (2016). Comprendre et évaluer l'apprentissage autorégulé dans des activités complexes. Dans B. Noël et S.C. Cartier (dir.). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p.41 à 54). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Cartier, S.C. & Butler, D.L. (2004). *Assessing Self-Regulated Learning in two different activities: Reading to learn and conducting research*. Congrès de la Société canadienne de l'étude de l'éducation, Winnipeg, Canada.

Cartier, S.C., Boulanger, A. & Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Université de Montréal, Montréal.

Cartier, S.C., Bélanger, J., Boutin, J-F., & Martel (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques novatrices en lecture en classe de français au primaire et au secondaire*. Rapport de recherche interne, remis au FQRSC.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. & Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27–45.

Domingo, M., Jewitt, C., & Kress, G. (2015). Multimodal Social Semiotics. Writing in Online Contexts. Dans J. Rowsell & J. Palh (dir.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (p.251-266). Londres, Royaume-Uni: Routledge.

Lacelle, N., Boutin, J.-F. & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée LMM@*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Lebrun M., Lacelle N., & Boutin J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en contexte scolaire*. Montréal, Canada: ERPI.

Perry, N., Phillips, L., & Dowler, J. (2004). Examining features of tasks and their potential to promote self-regulated learning. *Teachers college record*, 106, 1854-1878.