

Actes du 31^e colloque de l'ADMEE Europe

8-10.01.2019

Université
de Lausanne

Organisateurs:
Nathalie Younès,
Christophe Gremion,
Emmanuel Slyvestre

Pour citer ce document

Gremion, C., Sylvestre, E. & Younes, N. (dir.). (2019). *Actes du 31ème Colloque scientifique international de l'ADMEE-Europe : Entre normalisation, contrôle et développement formatif. Évaluations sources de synergies ?* Lausanne, Suisse : IFFP et CSE de l'Université de Lausanne.

Mise en page :
Manon Gremion
Julien Savioz

Graphisme :
Julien Savioz

Ce document est publié sous une licence Creative Commons Attribution 3.0 non transposé (CC BY 3.0).



Pour mieux comprendre ce type de licence, consultez le site creativecommons.ca.

Communication 91 : Former les futurs maîtres à l'évaluation des apprentissages en milieu scolaire : intégrer le conceptuel à l'expérientiel par l'analyse critique et réflexive de ses pratiques évaluatives	59
Communication 95 : Représentations des prérequis et participation à des dispositifs de promotion de la réussite à l'université	64
Communication 97 : 50 ans d'évaluation des enseignements en école d'ingénieur : pouvoir des étudiants, contrôle qualité, développement formatif et coopération.....	69
Communication 126 : Evaluer la qualité d'une formation par les perceptions des participant-e-s: premiers résultats d'une recherche dans le contexte de la formation professionnelle initiale suisse	74
Symposium 129 : Les traces numériques au service de l'autoévaluation. Quelles traces pour quelles pratiques ?	82
Communication 129.1 - Analyse de traces d'autoévaluation en classe inversée ouverte .	84
Communication 129.2 - Autoévaluation et technologies numériques en enseignement supérieur : quelles pratiques évaluatives?	89
Communication 129.3 - Analyse de l'activité, enjeu d'évaluation et engagement dans l'investigation – quelle fonction pour les traces numériques ?.....	96
Communication 129.4 - Une nouvelle approche de la réussite dans les MOOC : confronter les usages aux comportements réels pour adapter/repenser les indicateurs de l'évaluation	99
Communication 129.5 - L'autoconfrontation comme outil d'autoévaluation pour les pratiques de stage : le point de vue des étudiants.	101
Communication 129.6 - Perceptions de futurs enseignants sur la pertinence de traces numériques dans le processus d'autoévaluation	104
Communication 132 : Représentations de l'évaluation en classe de langue français langue de scolarisation (FLS). Vers un abandon justifié de l'évaluation sommative ?.....	108
Communication 146 : Évaluation formative sur l'apprentissage par la lecture des élèves en classe de français : sources d'indications pour l'innovation pédagogique	111
Communication 160 : Évaluer la qualité des connaissances psychopédagogiques générales des enseignants : présentation et analyse critique d'une méthode	117
Communication 165 : Évaluation des apprentissages en classe par portfolio : format des ressources matérielles, types d'assemblages et niveau d'appréciation	120
Communication 166 : Le protocole EVA Un outil professionnel pour évaluer l'efficacité de ses pratiques pédagogiques en toute autonomie	126
Communication 175 : L'évaluation des compétences en lecture auprès d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers	129
Communication 181 : Développement d'une échelle de mesure de l'engagement scolaire des élèves en classe	133
Communication 186 : Création de grilles d'évaluation critériées, applicables à l'enseignement clinique et plus particulièrement la correction de rapports de stage, propice à l'évaluation contrôlée et le feedback formatif (Activités d'intégration professionnelle Bloc	

Communication 146 : Évaluation formative sur l'apprentissage par la lecture des élèves en classe de français : sources d'indications pour l'innovation pédagogique

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

Martel Virginie, Virginie.Martel@uqar.ca, Université du Québec à Rimouski (Campus Lévis), Canada

Boutin Jean-François, profboutin@gmail.com, Université du Québec à Rimouski (Campus Lévis), Canada

Contexte

L'apprentissage par la lecture est la situation et le processus permettant d'apprendre et de réussir diverses activités en lisant des textes (Vacca et Vacca, 2002; O'Reilly et McNamara, 2007). La multiplication des médiums d'information fait en sorte que l'apprentissage par la lecture se fait de plus en plus à l'aide de textes illustrés, voire d'ensembles multimodaux (Domingo, Jewitt et Kress, 2015), disponibles sur supports imprimés et numériques. Il s'avère donc incontournable de s'intéresser à l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007), dans une perspective dite de littératie médiatique multimodale (LMM) (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012; Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Au Québec, l'« apprentissage par la lecture » est une priorité du ministère de l'Éducation dans ses mesures visant à soutenir la réussite des élèves (par exemple, Plan sur la lecture, 2010). Toutefois, les programmes de formation du domaine « Français, langue d'enseignement » n'énoncent que des attentes implicites à l'égard de l'apprentissage par la lecture, alors que plusieurs apprentissages peuvent se faire par la lecture (par exemple, les types de texte⁸). Ils précisent qu'au primaire, « à la fin du 3e cycle, l'élève lit efficacement des textes courants et littéraires liés aux différentes disciplines » (MÉLS, 2006a, p. 75), alors qu'au secondaire, l'élève lit pour « s'informer, pour comprendre et effectuer une tâche » (MÉLS, 2006b, p. 95). Dans ce contexte, les enseignants de français recourent peu à l'apprentissage par la lecture en contexte de LMM, reconnaissent peu sa pertinence et son apport dans leur discipline, comme le font leurs pairs dans les autres domaines (Cartier, Boulanger et Langlais, 2009). Cette « lecture » différenciée entre les enseignants de français et ceux d'autres disciplines, pose problème à plusieurs élèves du primaire et du secondaire (Cartier, Butler et Bouchard, 2010; Cartier, Contant et Janosz, 2012; Contant, 2009).

Préoccupés par cette situation, le projet de recherche-action SLAME (Soutien à la Lecture et à l'Apprentissage Mutlimodaux à l'École) a été réalisée. Il se situe dans la continuité d'études qui ont tenté de comprendre et favoriser l'innovation pédagogique des enseignants sur l'apprentissage par la lecture dans différents contextes (par exemple, Cartier, Boulanger, Mourad, Raoui, Arseneault et Guertin-Baril, 2015; Cartier, Arseneault et Guertin-Baril, 2017).

Objectif et question abordés dans le texte

Dans le cadre du projet SLAME, un des objectifs était de décrire les pratiques d'enseignement sur l'apprentissage par la lecture des enseignants de français dans leur classe. Découlant de

⁸ Voir Cartier, Bélanger, Boutin et Martel, 2018 pour plus d'exemples.

cet objectif, la question abordée dans ce texte est la suivante : quelles sources d'indications, tirées de l'évaluation formative de l'enseignement et de l'apprentissage par la lecture, les enseignants de français ont-ils utilisées pour réaliser leur innovation pédagogique dans leur classe? ⁹

Cadre théorique

Le cadre théorique de l'étude repose sur une approche d'innovation pédagogique (Cartier, & al., 2009; Cartier, 2016) et un modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007, Cartier, Bélanger, Boutin, & Martel, 2018).

L'approche d'innovation pédagogique mise en œuvre possède les caractéristiques suivantes : une démarche de résolution de problème fondée sur les connaissances scientifiques et les besoins des élèves, la mise à profit des expériences et compétences de tous, et une démarche d'appropriation de pratiques en quatre temps : 1) interprétation commune des buts du projet et identification d'objectifs personnels; 2) planification de pratiques pédagogiques fondées sur des données issues de la recherche et obtenues sur les élèves; 3) réalisation de la planification et ajustement au besoin et; 4) évaluation finale (Cartier, & al., 2009; Cartier, 2106).

Le modèle d'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007) propose de prendre en compte la relation individu – contexte pour comprendre comment les élèves mobilisent leur processus d'apprentissage dans divers contextes. Le volet « individu » du modèle intègre d'une part, ce que l'apprenant apporte dans une situation d'apprentissage par la lecture donnée, par exemple, ses connaissances et expériences. D'autre part, il comprend ce que l'élève mobilise de son bagage dans cette situation. Un apprenant autorégulé interprète d'abord les exigences de ce qui est à faire en précisant ce qui est attendu. Fort de cette interprétation et de sa motivation à réaliser l'activité, il se fixe des objectifs. Il gère ensuite son apprentissage pendant l'activité en mobilisant une variété de stratégies cognitives et d'autorégulation de l'apprentissage, par exemple, ajuster son plan pendant l'activité.

Dans le volet « contexte », les aspects historique, social, communautaire, familial et scolaire sont à prendre en compte. Plus précisément dans le volet scolaire se trouvent les situations d'apprentissage par la lecture proposées aux élèves. Celles reconnues dans la recension des écrits pour favoriser l'apprentissage par la lecture des élèves peuvent être analysées selon divers aspects (Cartier, 2007) : activités réalisées (pertinence, complexité et nature motivante), occasions de le faire (fréquence, temps), sources d'information à traiter (textes, vidéos, matériels, etc.) et domaines d'apprentissage ciblés (français, arts, etc.). Le soutien aux aspects cognitif, métacognitif, affectif et comportemental de l'apprentissage est aussi à prendre en compte dans l'analyse d'un contexte favorable l'apprentissage par la lecture. Il peut s'agir d'outils (facilitateur procédural, etc.), de pratiques (questionnement, etc.) et d'approches (enseignement réciproque, etc.).

⁹ Lien avec le 1^{er} point de l'Axe1⁹ du congrès : *l'apport de l'évaluation pour fournir des indications aux enseignants mais également aux apprenants.*

Aspects méthodologiques

Cette recherche a pour but de traiter en profondeur de phénomènes (Butler et Cartier, 2018). Huit situations d'apprentissage par la lecture en contexte de LMM en classe de français ont fait l'objet d'études de cas (Yin, 2014).

Les participants qui ont contribué à la production et à la mise à l'essai des situations provenaient de deux commissions scolaires incluant trois conseillères pédagogiques, cinq directions scolaires, un directeur adjoint au service éducatif, huit enseignants et leurs élèves de la 4^e année du primaire, et des 1^{re}, 2^e et 4^e années du secondaire. Quatre chercheurs ont aussi collaboré à ce projet.

Le projet s'est déroulé en deux étapes : 1) ajustement à la classe de français en contexte de LMM de l'approche d'innovation développée dans d'autres contextes (Cartier, 2016); 2) élaboration et mises à l'essai de situations d'APL. La collecte de données a reposé sur la triangulation des sources (Van der Maren, 2003) comprenant des données autodéclarées (journaux de bord pour les enseignants et 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 deux situations mises en œuvre d'une part par Isabelle une enseignante du primaire (élèves de 10-11 ans) et d'autre part par Esther, Marc, Guy et Mélanie, un groupe d'enseignants du secondaire (élèves de 12-14 ans).

Isabelle

Lors de la 1^{re} activité, Isabelle a travaillé de manière étroite avec la conseillère pédagogique de la commission scolaire. Ses intentions pédagogiques étaient de faire acquérir à ses élèves (10-11 ans) des connaissances sur le verbe, dont ses caractéristiques, ainsi que de favoriser la lecture et la motivation (perception de la valeur de l'activité) en contexte de LMM. L'évaluation formative à cette étape a porté sur son enseignement. Les sources d'information qui ont servi étaient : les connaissances scientifiques dans le domaine, ses observations des élèves, le contenu du programme de formation et ses connaissances et expériences. Isabelle.

Pour planifier la 2^e activité, Isabelle a poursuivi sa collaboration avec la conseillère pédagogique. Elle s'est référée aux constats tirés de la 1^{re} activité. L'évaluation formative a porté cette fois de l'enseignement et de 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. Elle a conclu que les élèves étaient motivés, mais qu'ils ne référaient pas aux stratégies enseignées pour réaliser la tâche. Son intention la 2^e fois était de favoriser la lecture de textes variés et la communication orale tout en souhaitant favoriser la motivation de ses élèves (perception de contrôle), leurs stratégies cognitives et d'autoévaluation. Pour ce faire, elle a intégré un soutien à la mobilisation des connaissances antérieures de ses élèves et l'étayage de leurs stratégies cognitives.

Esther, Marc, Guy et Mélanie

Dans la 1^{re} activité, Esther, Marc, Guy et Mélanie ont travaillé étroitement avec la conseillère pédagogique de la commission scolaire. Leurs intentions étaient de faire acquérir/réviser aux élèves diverses connaissances sur les classes de mots, avec productions finales variées selon les enseignants. D'autres intentions générales étaient de développer les stratégies des élèves, d'aider ceux en difficulté de lecture et d'améliorer la lecture. L'évaluation formative a porté principalement sur l'enseignement et aussi sur l'apprentissage. Les sources d'information pour cette activité étaient : les connaissances scientifiques, les observations des élèves, le contenu du programme de formation, les pratiques habituelles ainsi que les résultats au QAPL1 rempli au début d'activité.

Pour planifier la 2^e activité, les enseignants ont poursuivi leur collaboration avec la conseillère pédagogique. Ils se sont référés aux constats tirés de la 1^{re} activité. L'évaluation formative sur l'enseignement et l'apprentissage a reposé sur l'observation de comportements, les réponses des élèves au QAPL1, les interactions verbales, le contenu du programme de formation, l'analyse des productions et les connaissances scientifiques. Ils ont conclu que la plupart des élèves avaient enfin acquis les connaissances sur ce sujet, alors qu'il s'agissait d'une révision et qu'ils manifestaient un manque d'autonomie dans cette situation. Cette 2^e fois, les intentions d'Esther, Guy et Mélanie¹⁰ étaient de faire apprendre à justifier une critique littéraire. À la lumière des résultats au QAPL2 de la 2^e activité, ils ont planifié des soutiens différenciés : validation des informations en équipe (Esther); stratégies cognitives (Guy) et stratégies de lecture (Mélanie).

Discussion et conclusion

Les résultats montrent, à la lumière de ces deux exemples, que des enseignants de français ont innové dans leur enseignement d'abord en planifiant une activité d'apprentissage par la lecture. L'évaluation formative portait principalement sur l'enseignement et reposait sur les connaissances scientifiques dans le domaine, le programme de formation et leurs expériences et connaissances. Il s'agit d'une évaluation plutôt « proactive » (Allal, 1991). Dans certains cas, elle était aussi « interactive » (Allal, 1991) lorsque les résultats du QAPL, rempli au début de l'activité, ont été pris en compte. L'ajout de soutien aux élèves dans ce dernier cas demeurait très général. Lors de cette 1^{re} activité, l'innovation était collective et les enseignants se sont référés de manière importante aux suggestions apportées par les conseillères pédagogiques.

Ensuite, ces enseignants ont ajouté à leur enseignement un soutien plus ciblé au processus d'apprentissage. À ce moment, l'évaluation formative a reposé sur les observations en classe, les productions des élèves, les connaissances scientifiques et les résultats au QAPL. L'évaluation formative portait ainsi sur l'enseignement et l'apprentissage de manières « proactive » et « interactive » (Allal, 1991). Par ailleurs, la prise en compte des productions finales dans les constats ajoute un aspect « rétroactif » à l'évaluation formative (Allal, 1991). Les enseignants se sont référés aux suggestions apportées par les conseillères pédagogiques, tout en apportant un plus grand nombre de spécificités selon les groupes.

¹⁰ Pour répondre aux besoins de ses élèves, Marc a travaillé une autre situation que celle de ses collègues (Le texte justificatif).

Ces résultats importants montrent qu'en contexte d'innovation pédagogique, l'appropriation de nouvelles pratiques par les enseignants se fait par phases : d'abord en créant une situation d'apprentissage par la lecture, ensuite en ajoutant un soutien différencié aux élèves. De plus, les sources d'information et l'apport des évaluations formatives « proactive », « interactive » et « rétroactive » pour l'innovation sont différenciés selon ces phases. Enfin, le recours aux connaissances scientifiques dans le domaine a été important dans ces phases. Les résultats nous incitent à proposer aux enseignants des approches d'innovation pédagogique flexibles et collectives encourageant les initiatives personnelles, reposant sur l'évaluation formative de l'enseignement et de l'apprentissage et mettant en relation les connaissances et expériences des enseignants avec les connaissances scientifiques du domaine.

Mots-clés

Évaluation formative - apprentissage par la lecture – innovation pédagogique – enseignement du français L1

Références bibliographiques

- 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, NY: 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*. Anjou, Québec : Éditions CEC.
- Cartier, S. C. en coll. avec Bouchard, N. (2009). *Autorégulation de l'apprentissage des élèves et développement professionnel des enseignants dans une école primaire en milieu défavorisé ; deuxième année de recherche-action en collaboration menée à l'école Jules-Verne*. Rapport de recherche, Université de Montréal, Montréal.
- Cartier, S.C., Boulanger, A., & Langlais, F. (2009). *Développement professionnel de conseillers pédagogiques engagés dans une recherche-action en collaboration*. Rapport de recherche, Université de Montréal, Montréal.
- Cartier, S. C., Contant H., & Janosz, M. (2012). Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec. *Repères, Numéro spécial Œuvres, textes et documents*, 45, 97-115.
- Cartier, S.C., Boulanger, A., Mourad, É., Raoui, Arseneault, J., & Guertin-Baril, T. (Janvier 2015). Évaluation formative collaborative du processus d'apprentissage par la lecture dans la fonction de régulation : études de cas au 3^e cycle du primaire au Québec. Actes du congrès de l'Association pour le développement de méthodologies d'évaluation en éducation (ADMÉE), section Europe, pour le réseau de Recherches collaboratives sur les pratiques évaluatives. Liège, Belgique, p. 572-574.
- Cartier, S.C. (2016). Éléments favorables à l'évaluation formative du processus d'apprentissage par la lecture. Dans L. Mottier Lopez & W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 337-367). Bern, Suisse : Peter Lang (collection Exploration).
- Cartier, S.C., Arseneault, J., & Guertin-Baril, T. (2017). Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte d'apprentissage par la lecture : prise en compte du point de vue des élèves pour planifier et ajuster l'enseignement. Dans S.C. Cartier & L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire* (p. 29 à 54). Québec, Québec : PUQ.
- Cartier, S.C., Bélanger, J., Boutin, J.-F., & Martel, V. (2018). *Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture d'enseignants du primaire et du secondaire*. Rapport de

- recherche remis au Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), Université de Montréal, Montréal.
- Domingo, M., Jewitt, C., & Kress, K. (2015). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. Dans K. Pahl & J. Rowsell (dir.), *The Routledge handbook of contemporary literacy studies* (p. 251-266). Londres, Royaume-Uni: Routledge.
- Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.F. (dir.) (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture – écriture à l'école et hors de l'école*. Québec, Québec : PUQ.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique — LMM@. Outils conceptuels et didactiques. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martel, V. & Lévesque, J.Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise* (version approuvée) éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise*, enseignement secondaire, premier cycle. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2010). *Plan d'action sur la lecture*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- O'Reilly, T. & McNamara, D. D. (2007). The impact of science knowledge, reading skills, and reading strategy knowledge on more traditional "high stakes" measures of high School students' science. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161-196.
- Vacca, R.T. & Vacca, A.L. (2002). *Content area reading: literacy and learning across the curriculum* (7^e éd.). Boston, NJ: Allyn and Bacon.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P., R. Pintrich, & M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research, design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.