

Les pratiques d'évaluation en temps de distanciation physique



Anick Sirard
Conseillère pédagogique
Centre de services scolaire des Samares
anick.sirard001@cssamares.qc.ca



Suzane Héту
Conseillère pédagogique
Centre de services scolaire des Samares
suzane.hetu001@cssamares.qc.ca



Geneviève Carpentier
Professeure
Université de Montréal
genevieve.carpentier@umontreal.ca

L'enseignement à distance ainsi que l'enseignement en présentiel avec différentes mesures de distanciation physique ont mis en lumière la très grande capacité d'adaptation des enseignants. Les ajustements ministériels récents au regard de l'évaluation, le maintien de la production d'un bulletin de fin d'année et ses répercussions sur la suite du parcours scolaire, ainsi que l'anticipation d'une seconde vague de pandémie accentuent l'incertitude et l'insécurité liées à l'évaluation déjà relevées par Malenfant-Veilleux (2017). Sur le territoire du Centre de services scolaire des Samares, des collations pédagogiques, des moments de développement professionnel ainsi que des forums ont permis des échanges entre collègues qui ont fait ressortir plusieurs réflexions, entre autres, en lien avec les pratiques pédagogiques et évaluatives. C'est autour des conceptions, des finalités ainsi que des modalités d'évaluation que les discussions se sont principalement articulées. Cet article vise donc à exposer une partie de ce qui a émergé lors de ces échanges et qu'il nous apparaît profitable de partager pour permettre aux pratiques d'évaluation de continuer à évoluer au-delà du confinement.

D'abord, en ce qui a trait à la conception de l'évaluation, lors d'une collation pédagogique à laquelle Martin Lépine, chercheur à l'Université de Sherbrooke, a pris part à titre d'invité spécial, la définition étymologique du terme *évaluation*, qui renvoie à *extraire* et *valeur*, a été rappelée. Nous avons pris conscience que notre conception de l'évaluation s'en était éloignée et, dès lors, les échanges ont été davantage axés sur les manières de mettre en valeur les apprentissages des élèves, et ce, en les incluant. Autrement dit, nous avons voulu changer de posture et regarder le *déjà-là* plutôt que le *manque* à

combler (Bautier et Bucheton, 1995) en impliquant l'élève dans la démonstration de ses apprentissages.

Rapidement, étant donné l'obligation de production d'un bulletin, la préoccupation de l'évaluation ayant pour fonction de certifier des acquis a refait surface dans les échanges. Que cela se passe en présentiel ou à distance, ce devoir de notation occupe davantage nos discussions entre collègues. Or, l'évaluation a bien deux fonctions : certifier des acquis et soutenir l'apprentissage.

Certifier des acquis

C'est le jugement professionnel de l'enseignant qui permet de certifier des acquis. Celui-ci, rappelons-le, doit être basé sur les référentiels reconnus, notamment la Politique d'évaluation des apprentissages, les cadres d'évaluations, le *Programme de formation* et la *Progression des apprentissages*.

Que cela se passe en présentiel ou à distance, ce devoir de notation occupe davantage nos discussions entre collègues.

Ajoutons à cela le principe de triangulation. En effet, afin d'appuyer son jugement professionnel, il importe de recueillir une quantité suffisante de données qui proviennent de sources variées et dont la collecte doit se faire sur une période de temps suffisamment longue. Les données proviennent de trois

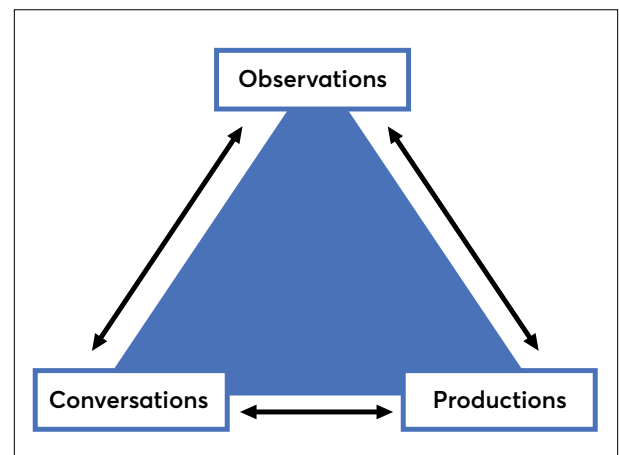


Fig.1 Triangulation des preuves d'apprentissage



principales sources : observations, conversations et productions (Davies *et al.*, 2020). Cette façon de faire est appelée la triangulation (figure 1). Plusieurs enseignants ont réalisé qu'ils privilégiaient les productions comme principale source d'évaluation.

Dans un cas pareil, qui peut aussi survenir dans un cadre scolaire dit normal, il nous est apparu que la seule production ne saurait permettre d'établir un jugement sur le degré de maîtrise de la compétence.

Par contre, la période de confinement a suscité certains doutes quant au fait que certains travaux aient réellement été réalisés par les élèves ou que ces derniers aient été dans les conditions adéquates pour y parvenir (bruit, outils technologiques, accompagnement, temps, etc.). Dans un cas pareil, qui peut aussi survenir dans un cadre scolaire dit normal, il nous est apparu que la seule production ne saurait permettre d'établir un jugement sur le degré de maîtrise de la compétence. Les différents échanges nous ont amenés à considérer les deux autres sources de données (observations et conversations). C'est là que l'idée de faire un entretien pour permettre à l'élève d'exposer son processus s'est avérée un bon moyen de mettre en valeur ce qu'il sait faire et d'ainsi nourrir le jugement professionnel en sachant ce qui relève de l'élève dans la production ayant suscité un doute. Cette façon de faire « augmente la fidélité et la validité de l'évaluation de l'apprentissage de l'élève afin d'avoir un portrait juste de ce qu'il connaît, peut faire et peut exprimer » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010, p. 42). Ces traces sont aussi pertinentes en cours d'apprentissage, ce qui nous mène à exposer l'autre finalité de l'évaluation.

Soutenir l'apprentissage

L'autre finalité de l'évaluation, soit le soutien à l'apprentissage, vise à rendre le processus *visible* en offrant de la rétroaction pendant que l'élève s'entraîne à développer des habiletés. Pour y parvenir, « les enseignants doivent exposer clairement aux élèves ce qu'il leur reste à apprendre, leurs attentes et à quoi correspond l'ensemble des preuves possibles d'apprentissage » (Davies *et al.*, 2020, p. 245). En fonction de là où il est rendu et de là vers où il doit aller, l'élève devient partie prenante du processus. Ces constats ont mené nos échanges d'équipe vers la volonté d'apprendre à préciser ce que nous voulons voir et entendre se manifester, et ce, avant même d'entamer la démarche

Ces constats ont mené nos échanges d'équipe vers la volonté d'apprendre à préciser ce que nous voulons voir et entendre se manifester, et ce, avant même d'entamer la démarche d'apprentissage pour pouvoir en tenir les élèves informés.

d'apprentissage pour pouvoir en tenir les élèves informés. Il nous semblait évident que plus les cibles de réussite seront précises et stables, plus les élèves pourront travailler à les atteindre en voyant qu'ils s'en rapprochent. Ce dernier point a suscité beaucoup d'échanges (voire d'insécurité) puisque les cibles de réussite ne nous apparaissaient pas si simples à définir, particulièrement en lecture. Qu'est-ce qu'une interprétation digne d'un lecteur de 5^e année, comment puis-je savoir qu'un élève de 2^e année comprend vraiment ce qu'il a lu, qu'un élève de 6^e année apprécie une œuvre, qu'une réaction d'un élève de 3^e année est acceptable? Nous nous sommes rendu compte que les précisions des réponses à ces

Tableau 1. Modalités pour amasser des traces en fonction des trois sources

Observations	Conversations	Productions
<ul style="list-style-type: none"> • Grilles de rétroactions (à soi-même, par un pair, par l'enseignant) • Grilles d'observation du cercle de lecteurs* • Feuilles de route ou listes de vérification créées par l'élève • Accéder à la manière de réfléchir de l'élève • Observer la manière de travailler, la démarche • Échelles appréciatives • Vocabulaire utilisé • Forces/défis • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Justifier son choix de lecture lors d'un échange • Cercles de lecteurs/d'auteurs (préparation nécessaire) • Discussions littéraires • Foires aux questions • Débats d'idées ou d'interprétations • Échanger à propos de nos façons de lire/ écrire; de nos stratégies/forces/défis * • Entretiens • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organismes graphiques • Journaux de lecture • Capsules vidéos (critiques littéraires, justifications grammaticales, etc.) • Questionnaires • Projets • Présentations • Études de cas • Portfolios • Prises de notes * • Ébauches et versions finales • Etc.

*Ces éléments sont davantage relatifs aux stratégies et peuvent éclairer l'évaluation qui vise à soutenir l'apprentissage.

différentes questions demeurent un enjeu essentiel, quel que soit le contexte d'apprentissage (présentiel ou à distance) et qu'il importe que nous y réfléchissions en collaboration. « Que voulons-nous que nos élèves apprennent? »

Déterminer les traces (manifestations d'apprentissage)

En gardant en tête l'idée de mettre en valeur les apprentissages des apprenants et en se référant aux deux finalités, les discussions ont mis en lumière que plus de temps était dédié à évaluer pour porter un jugement au bulletin que pour faire cheminer les élèves dans le développement de leurs

compétences. Nous avons aussi constaté que la plupart des traces habituellement recueillies proviennent de productions d'élèves, qu'elles permettent d'évaluer certaines notions, mais qu'elles servent rarement à mettre en valeur leur savoir-faire. Bucheton (2014) constate que « la capacité des enseignants à observer et à analyser les productions des élèves, à comprendre la nature de leurs avancées ou difficultés » (p. 78) détermine la relation qu'ils entretiennent avec l'apprentissage et la matière.

Nous nous sommes donc questionnées sur les différents types de traces possibles et sur leur *capacité* à aider les élèves dans le développement de leurs compétences et à porter un jugement sur leur maîtrise en évolution. De cela est née une réflexion

Il est ressorti de ces cyberéchanges que les conditions avec lesquelles la pandémie nous a forcés à composer ont aussi permis d'essayer d'autres façons de procéder à l'évaluation.

partagée au regard des différentes modalités pour recueillir des traces variées qui permettront non seulement de certifier, mais également de soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Le tableau 1 propose différentes modalités pour amasser des traces provenant des trois principales sources.

Poursuivre le changement au-delà du confinement

Il est ressorti de ces cyberéchanges que les conditions avec lesquelles la pandémie nous a forcés à composer ont aussi permis d'essayer d'autres façons de procéder à l'évaluation. En effet, s'il était facile de distribuer un examen et d'en surveiller le déroulement, à distance, la substitution n'était pas



envisageable sans quelques ajustements. Certains collègues ont profité de cette période particulière et de nos nombreux échanges pour expérimenter d'autres façons de recueillir des traces d'apprentissages. Ils ont, par exemple, mis en place des cercles de lecteurs en visioconférence, proposé la présentation d'un personnage sur un organisateur graphique collaboratif, organisé des entretiens individuels et de groupe et fait des lectures interactives auxquelles les parents pouvaient assister. En général, ces expérimentations ont été très riches et révélatrices et les enseignants prévoient poursuivre en ce sens et continuer à modifier certaines de leurs pratiques évaluatives. Les échanges entre collègues, attisés par le sentiment d'urgence occasionné par le confinement, ont donc suscité des actions concrètes. La fréquence et la régularité des occasions de partage semblent avoir été un tremplin vers de nouvelles pratiques et ont aussi conféré un sentiment de sécurité et de soutien entre collègues (enseignants, conseillers pédagogiques, orthopédagogues, directeurs, chercheurs, etc.).

Finalement, nous pencher sur l'évaluation à distance dans le cadre de cyberéchanges nous aura permis de revenir à l'essence de ce qu'est l'évaluation : mettre en valeur. Cet objectif réactivé a fait émerger le besoin de préciser les apprentissages que nous voulions pouvoir mettre en valeur. Aussi, les réflexions sur les deux finalités ont permis d'identifier un déséquilibre dans nos pratiques ce qui nous a donné envie d'explorer davantage

l'évaluation au service de l'apprentissage. À ce point de nos échanges, l'outil de triangulation a permis d'envisager de nouvelles possibilités de récolter des traces d'apprentissage. Ce travail, nous le savons, n'est que le début d'un virage évaluatif qui se poursuivra grâce aux temps d'échanges collaboratifs que nous protégerons. Si ces cyber-rencontres ont autant permis d'avancer, en des temps extraordinaires, les préserver s'impose comme une manière de favoriser la poursuite du changement lors du déconfinement complet.

Références

- Bautier, E., et Bucheton, D. (1995). L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là. *Le français aujourd'hui*, (111), 26-35.
- Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. *Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Éditions Retz.
- Davies, A., Herbst, S., Augusta, B. (2020). Plaidoyer pour une triangulation des preuves d'apprentissage des élèves. *Administration & Éducation*, 1(165), 241-247.
- Malenfant-Veilleux, A. (2017). *Culture, égalité des chances et démocratie dans l'école québécoise : une analyse des fondements politiques, anthropologiques et épistémologiques de la dernière grande réforme de l'éducation* [thèse de doctorat inédite]. Université de Trois-Rivières.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Gouvernement de l'Ontario.

LES PROFESSIONNELS DU PRIMAIRE LISENT

vivre le primaire

AQEP.ORG



DIFFUSION-DIDACTIQUE.SCEDU.UMONTREAL.CA



LIREESTUNEFETE.COM



ENSEIGNERLITTERATUREJEUNESSE.COM

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

