

Annoter un journal de lecture

Quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur ?

Manon Hébert

Volume 34, Number 3, 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024795ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024795ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur ? *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 51–78. <https://doi.org/10.7202/1024795ar>

Article abstract

Journal reading logs, in which students are explicitly asked to use their reading strategies, can be a very strong teaching tool revealing many aspects and limits on student's way to respond to literature through their own culture. But to evaluate those very personal, reflexive and situated type of discourses is quite challenging for teachers used to work in a text-centered paradigm. Teachers here have to analyze student's naïve reactions, which are rarely based at first on literary knowledge. Consequently, in such a student-centered paradigm, teachers have to learn to reflect-in-action and on-action instead of expecting the good answers to their theoretical questions. The present purpose of our empirical study is to analyze and compare how three different teachers (elementary 6th, secondary 8th and 10th grade) tried to adopt an interactive and learning-centered way to evaluate journal reading logs within a same experimental teaching model in which students had to read the same novel.

Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur?

Manon Hébert

Université de Montréal

MOTS CLÉS : Évaluation formative, lecture littéraire, savoir-évaluer, sujet lecteur, journal de lecture, annotations de texte

Le journal de lecture est un type de dispositif didactique dont l'objectif peut être d'amener l'élève à verbaliser les différentes stratégies utilisées pendant la lecture d'une œuvre longue. Ce type d'écrit réflexif offre la possibilité à l'enseignant d'évaluer l'utilisation par l'élève des processus de lecture littéraire en cours d'action. Cependant, la singularité de chaque sujet lecteur pose des défis de taille aux enseignants, habitués qu'ils sont à plutôt contrôler le questionnement de même qu'à concentrer l'élève sur l'objet texte. Dans un tel contexte, comme le souligne Jorro (2008), les enseignants sont en effet amenés à réfléchir dans l'action et sur l'action. Dans le cadre d'une recherche empirique à visée descriptive conduite dans trois classes défavorisées montréalaises (6^e primaire, 10-12 ans ; 2^e et 4^e secondaire, 13-16 ans), où tous les élèves devaient lire un même roman au sein d'un même modèle d'enseignement, nous avons proposé aux enseignantes d'utiliser le journal de lecture et de guider leurs gestes d'évaluation selon la perspective réflexive et dialogique de ces dispositifs. Nous analysons et comparons le type de savoir-évaluer que ces trois enseignantes ont pu s'approprier, puis nous commenterons les différences observées dans leurs gestes d'évaluation formative selon l'âge de leurs élèves.

KEY WORDS: Formative learning evaluation, literature teaching, assessment teacher's knowledge, readers response, reading logs, text annotation

Journal reading logs, in which students are explicitly asked to use their reading strategies, can be a very strong teaching tool revealing many aspects and limits on student's way to respond to literature through their own culture. But to evaluate those very personal, reflexive and situated type of discourses is quite challenging for teachers used to work in a text-centered paradigm. Teachers here have to analyze student's naïve reactions, which are rarely based at first on literary knowledge. Consequently, in such a student-centered paradigm, teachers have to learn to reflect-in-action and on-action instead of expecting the good answers to

their theoretical questions. The present purpose of our empirical study is to analyze and compare how three different teachers (elementary 6th, secondary 8th and 10th grade) tried to adopt an interactive and learning-centered way to evaluate journal reading logs within a same experimental teaching model in which students had to read the same novel.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa, leitura literária, saber-avaliar, sujeito leitor, diário de leitura, anotações de texto ion

O diário de leitura é um tipo de dispositivo didático cujo objetivo pode ser o de levar o aluno a verbalizar os diferentes tipos de estratégias utilizadas durante a leitura de uma obra longa. Este tipo de escrito reflexivo oferece a possibilidade ao professor de avaliar a utilização pelo aluno dos processos de leitura literária durante o curso da ação. Contudo, a singularidade de cada sujeito leitor coloca desafios importantes aos professores, uma vez que estão mais habituados a controlar o questionamento do mesmo do que a concentrar o aluno sobre objeto texto. Neste contexto, como o sublinha Jorro (2008), os professores são, de facto, levados a refletir na ação e sobre a ação. No quadro de uma investigação empírica de natureza descritiva conduzida em três turmas desfavorecidas montrealenses (6.º ano, 10-12 anos; 2.º e 4.º secundário, 13-16 anos), nas quais todos os alunos deveriam ler um mesmo romance no quadro de um mesmo modelo de ensino, propusemos aos professores a utilização do diário de leitura e a orientação dos seus gestos de avaliação segundo a perspectiva reflexiva e dialógica destes dispositivos. Analisamos e comparamos o tipo de saber-avaliar de que estes três professores se apropriaram, após o que comentamos as diferenças observadas nos seus gestos de avaliação formativa segundo a idade dos seus alunos.

Note de l'auteure – Toute correspondance peut être adressée comme suit : Manon Hébert, Professeure agrégée, Département de didactique, Faculté d'éducation, Université de Montréal, C.P. 6128, Succursale Centre-Ville, Montréal, QC, H3C 3J7, Canada, téléphone : (514) 343-6111, poste 3088, télécopieur : (514) 343-7286, ou par courriel à l'adresse suivante : [manon.hebert@umontreal.ca].

Selon la perspective culturelle adoptée dans les récents programmes ministériels, la lecture littéraire à l'école devrait être entendue non pas seulement comme une activité d'acquisition d'un bagage textuel consacré, mais tout autant comme une occasion de développer un rapport avec soi-même, avec la langue, les autres et le monde (MELS, 2003; 2009). Or, cette perspective axée sur le développement du « sujet lecteur » et de son rapport à la lecture exige d'autres outils d'enseignement et d'évaluation, permettant par exemple à l'élève lecteur de poser un regard critique et évolutif non pas sur les seules œuvres littéraires, mais tout autant sur ses propres repères culturels, habitudes, démarches et stratégies de lecture. Ceci explique sans doute en partie pourquoi l'évaluation de la compétence littéraire est considérée comme l'une des principales difficultés soulignées par les 2 000 enseignants de français interrogés lors de la dernière Table de pilotage du renouveau pédagogique (MELS, 2007). Sans parler de la nécessité d'enseigner-évaluer les apprentissages reliés à la lecture, l'oral et l'écriture de manière intégrée, dans des situations complexes et signifiantes, selon les principes de l'approche par compétence adoptée par les récents programmes de formation.

Parmi les pratiques de classe au primaire et au secondaire qui remettent en question la conception traditionnelle de l'enseignement de la littérature (conçue comme une pratique réservée à l'élite et axée sur la traduction, la mémorisation et l'admiration des textes consacrés), figurent les dispositifs dialogiques et décentralisés tels le journal et le cercle de lecture (axés sur l'agir de l'apprenti lecteur). Ils posent des défis particuliers sur le plan de l'évaluation et pour plusieurs raisons. D'une part, il s'agit d'outils reposant sur l'intégration des compétences. Le journal de lecture, qui permet à l'élève de se regarder lire, est une tâche d'écriture réflexive et aussi un écrit de travail au service de l'oral puisqu'il sert de soutien aux discussions entre pairs. D'autre part, le jeune lecteur qui réagit à un texte littéraire en écrivant un journal de lecture, au lieu de répondre à des questions de compréhension formulées par l'enseignant, ne s'appuie pas spontanément sur les concepts littéraires au programme pour justifier ses opinions. Il convoque souvent des connaissances de différentes natures (socio-affectives, éthiques, textuelles, etc.), souvent subjectives et qui ne sont pas encore organisées, ni facilement prévisibles. Enfin, les enseignants sont traditionnellement entraînés à évaluer des textes « achevés », soit des

analyses de textes rédigées *après* la lecture, et non pas des textes « inachevés » reflétant l'utilisation des processus de lecture *pendant* la lecture ou en cours d'action. Comme le souligne Jorro (2008) « les enseignants s'identifient plutôt comme des experts disciplinaires, rarement comme des accompagnateurs » (p. 42).

Si la formation universitaire des enseignants leur permet sans doute d'aborder la question de la réception des textes sur un plan théorique, elle leur permet très peu de prédire, de recevoir, de lire les réactions spontanées du jeune lecteur en classe, et de surcroît très souvent aux prises avec des problèmes de lecture, d'écriture et d'appétence. Cette difficulté d'évaluation nous semble particulièrement intéressante à étudier. Selon Jorro (2008), le fait de partir de l'action, soit ici de l'activité spontanée et subjective du jeune lecteur (ses réactions, ses stratégies, ses opérations cognitives, etc.) pour tenter de l'amener à utiliser davantage des contenus de savoirs (procédés d'auteur, genres textuels, etc.), remet fortement en question « les conceptions épistémologiques qui ont prévalu jusqu'à présent dans l'activité didactique et interpelle l'épistémologie des connaissances, au fondement de la didactique disciplinaire », notamment parce que cela « oblige à penser les savoirs dans leur dimension opératoire » (p. 41-42).

Dans le cadre de cet article, nous allons décrire et comparer comment trois enseignantes (une généraliste de 3^e cycle primaire et deux spécialistes de 2^e cycle secondaire) se sont approprié certains outils d'apprentissage et d'évaluation que nous leur avons proposés pour parvenir, par l'entremise du journal de lecture, à poser un jugement basé sur l'observation de leurs élèves *pendant* qu'ils lisent. Pour ce faire, nous utiliserons, dans une perspective heuristique, des données secondaires provenant d'une recherche à visée descriptive dont l'objectif initial consistait à dégager des indices de progression de la compétence « Lire et apprécier des textes variés ». Précisons ici que cette compétence, dans les derniers programmes ministériels du primaire et du secondaire, comporte les quatre composantes suivantes: construire du sens (planifier, comprendre/interpréter, réagir et évaluer l'efficacité de sa démarche); porter un jugement critique; mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture et réfléchir à sa pratique de lecture (MELS, 2009; MELS, 2006).

Problématique

L'intégration des œuvres intégrales en classe de français (plutôt que le travail sur de seuls extraits de texte), la considération du sujet lecteur (plutôt que les seules dimensions texte, auteur et contexte culturel) de même que l'hétérogénéité grandissante des élèves (l'enseignement de la littérature ayant pendant longtemps été réservé à une élite homogène) constituent parmi les principaux points de changement en didactique de la littérature depuis la démocratisation de l'enseignement. Nous nous intéressons donc ici aux enjeux que pose l'évaluation de la lecture littéraire à l'école par l'entremise de dispositifs d'apprentissage centrés sur l'activité du sujet lecteur (tels le journal et le cercle de lecture). Ceux-ci nous semblent révélateurs des principaux obstacles auxquels la didactique de la lecture est actuellement confrontée, selon Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco (2010) :

1. des démarches d'enseignement-évaluation trop partielles, qui parviennent rarement à travailler l'appétence et la compétence dans un seul mouvement et
2. à distinguer suffisamment la spécificité de la lecture littéraire ;
3. l'absence de travail sur le processus de lecture lui-même conduit souvent les enseignants à l'évaluer sans l'avoir enseigné ou encore à l'ignorer ;
4. la progression des corpus et des apprentissages attendus en littérature est encore insuffisamment organisée et stabilisée au primaire et au secondaire.

Par exemple, tout ce qui tient du « discours sur l'œuvre » ou de la conduite esthétique (réception, réaction à une œuvre d'art) et de l'écriture de soi (partage de ses jugements de goût, de ses réactions personnelles sur un plan social et affectif), et auxquels le journal de lecture renvoie, constitue en classe de français une tâche-problème mal définie, tant pour l'élève que pour l'enseignant, selon Dumortier (2006). Par *conduite esthétique*, il faut entendre « [...] la relation cognitive avec un objet quelconque que caractérise une attention régulée par l'intensité de l'agrément ou du désagrément que cet objet procure [...]. Lorsque j'aborde une œuvre littéraire dans une visée esthétique, j'escompte le plaisir d'une lecture, non celui des résultats d'une analyse » (Dumortier, 2006, p. 191). Ainsi, même s'il s'agit d'une tâche relativement courante en classe de français, les savoir-faire ou les attendus liés à cet « art » subtil d'analyser objectivement une œuvre littéraire tout en exprimant sa subjectivité sont souvent non explicités et ont pour effet d'exclure les plus

démunis. Bautier (2002) l'a en effet bien démontré en analysant tous les présupposés culturels ou non-dits dont dépend la réussite en écriture de dissertations littéraires.

Alors, comment mettre en place des conditions d'accès non élitistes ou didactiser la lecture privée dans un cadre en même temps normé et codifié? se demande Nonnon (2008), pour qui cet étrange contrat didactique constitue «un lieu d'opacité pour beaucoup d'élèves. Il pose des problèmes d'évaluation, mais aussi de clarification d'objectifs et de prise en charge didactique» (p. 94). Par conséquent, comme le souligne Dumortier (2006), «Il serait temps de s'intéresser aux discours sur l'art [...] qui peuvent être produits par les élèves en classe de français, oralement ou par écrit, dans un cadre d'évaluation diagnostique, formative ou certificative» (p. 207).

Cadre conceptuel

Enseignement de la lecture littéraire dans une perspective centrée sur le lecteur : quelques principes de base

Sur le plan des processus de lecture plus spécifiquement mis en jeu dans l'acte de lecture littéraire, et qu'il s'agit de savoir repérer dans un acte d'évaluation, les didacticiens de la littérature conviennent, pour la plupart, que la particularité et l'intérêt de la lecture littéraire tiennent au fait qu'elle conduit justement l'élève à mettre simultanément en interaction plusieurs postures de lecture (littérale, axiologique, textuelle, critique, etc.) (Dufays, Gemenne, & Ledur, 2005). Par exemple, dans le roman *Vendredi ou la vie sauvage* de Tournier, à propos de la scène où Robinson se laisse aller au désespoir en passant ses journées dans la souille au milieu des pécaris (sorte de sanglier), on ne guide pas de la même manière l'élève qui écrit dans son journal ne pas comprendre ce que signifie le mot «pécari» (posture littérale); celui qui s'attriste de la scène (posture axiologique), celui qui s'interroge sur l'importance charnière de cette scène (posture textuelle), ou encore celui qui compare avec la version de Defoe (posture culturelle et critique) (Hébert, 2004, 2003).

Depuis les années 1980, notamment la transposition des théories sur la lecture littéraire de Rosenblatt (1995) et de la théorie socioculturelle de l'apprentissage de Vygotsky (1985) s'est traduite dans les classes par l'usage de plus en plus répandu du journal (*response-log*) et des cercles de lecture. Ces tâches décentralisées et interactives permettent à l'élève de verbaliser et de développer dans le temps le caractère subjectif et collectif de son expérience

de lecture (Hébert, 2003). Elles s'avèrent aussi cohérentes suivant le modèle interactif contemporain de la compréhension en lecture, selon lequel la compréhension équivaut au résultat de l'interaction entre le sujet lecteur, l'objet texte et le contexte de lecture (Giasson, 1995).

Plusieurs chercheurs en didactique de la littérature s'intéressent ainsi au développement d'une didactique du « sujet lecteur » en tentant notamment de penser la place et la forme que peut prendre le « récit des événements de lecture privés » dans le contexte situé et public d'une classe de français (Langlade & Rouxel, 2004). Par exemple, dans le cas de l'étude des œuvres intégrales en situation scolaire, nous avons pu observer que le journal de lecture, combiné aux cercles de lecture, s'avère une activité dialogique particulièrement féconde pour créer de réelles communautés de lecteurs et libérer la parole du jeune lecteur. Le journal invite l'élève à prendre le risque de commenter les textes dans la mesure de ses moyens (« droit à l'erreur »), donc à développer son autorité interprétative, puis à mettre en jeu sa personne et ses valeurs. Dans le modèle stratégique que nous avons développé (*cf.* ci-dessous la section intitulée: *Quelques principes du modèle d'enseignement transactionnel retenu*), en lien avec plusieurs des composantes de la compétence « Lire et apprécier », l'élève est aussi incité à rendre sa démarche de lecture la plus transparente possible (Hébert, 2003).

Évaluer un journal de lecture : quel modèle d'évaluation ?

Nous avons vu que le journal de lecture est une tâche qui s'avère pertinente sur le plan des théories socioculturelles de l'apprentissage, notamment selon Vygoysky (1985) pour qui la parole singulière de l'apprenant (orale et écrite) est un vecteur central de son entrée dans les apprentissages et de son développement cognitif, langagier, psycho-socioaffectif et identitaire. Il s'agit également d'une tâche particulièrement adaptée au cas de la lecture d'œuvres longues en classe. Étudiant dans une perspective historique l'évolution des types d'annotation ou d'évaluation en didactique de l'écriture, Bishop (2005) relève que dans les modèles plus anciens (avant les années 1970), l'annotation était une pratique proche du jugement moral et intellectuel ; alors que les didacticiens proposent actuellement des approches qui vont de l'écriture fortement critériée, ayant les types de textes comme finalité, à un modèle d'évaluation centré sur le sujet apprenant et sur la construction de ses apprentissages.

Ainsi, lorsque des enseignantes sont amenées à annoter des journaux de lecture, elles se trouvent en situation d'évaluer des écrits de « travail » (Tauveron, 2005), dont la principale fonction consiste à fournir des traces de

la construction de sens par l'élève *pendant* sa lecture (pendant qu'il essaie de comprendre/interpréter un texte, d'y réagir et d'évaluer l'efficacité de sa démarche, MELS, 2009, p. 29). On parle donc d'une évaluation formative. Selon Jorro (2000), celle-ci intervient «en cours d'action pour informer l'élève sur la qualité de son action et lui permettre de la moduler, de l'infléchir» (p. 56). Elle sert ainsi d'accompagnement pour l'élève, puisqu'elle lui permet de prendre conscience de ses erreurs, et renseigne l'enseignant (ici posture du conseiller) sur ses progrès.

Quels gestes évaluatifs pour le journal de lecture ?

Nous allons ici brièvement présenter les fondements théoriques qui sous-tendent les quelques gestes évaluatifs que nous avons proposés aux enseignants d'adopter au moment des séances de formation. Nous avons déjà fait ressortir l'importance d'adopter une façon dialogale et interactive d'évaluer, à l'image des principes mêmes de la tâche. Également, les travaux de Bressoux sur l'effet-enseignant (cités dans Cusset, 2011) soulignent de manière générale que «la façon dont le maître commente et apporte des corrections aux erreurs des élèves apparaît fondamentale» (p. 8). Dans le cas du journal de lecture, «l'erreur» est admise, si tant est que l'on puisse utiliser ce terme dans le domaine des arts comme la littérature, car le fait de pouvoir exprimer sa compréhension et ses difficultés de lecture est conçu ici comme moteur de l'apprentissage ou prétexte à discussion. L'élève est donc invité ici à ouvrir le dialogue, puis l'enseignant à l'évaluer en l'aidant, sous forme d'annotations personnalisées, à construire ses apprentissages relatifs aux diverses composantes de la compétence (construire du sens, porter un jugement critique, réfléchir à sa pratique de lecteur, mettre à profit et acquérir des connaissances). Il adopte ainsi, selon Jorro (2000), des postures de «didacticien» et de «passeur».

Par ailleurs, les annotations de l'enseignant devraient porter explicitement sur les éléments enseignés dans ce contexte (soit des stratégies de lecture et notions de littérature principalement) et ces notions devraient être le plus souvent possible rappelées, dans une volonté de «tissage», selon le modèle des gestes professionnels de l'enseignant développé par l'équipe de Bucheton (Bucheton, Brunet, Dupuy, & Soulé, 2008). Ce modèle distingue cinq grandes catégories de gestes, d'«actions professionnelles» ou de préoccupations qui s'enchaînent dans le «multi-agenda» de l'enseignant au cours d'une situation de formation : la construction des savoirs scolaires visés, l'étayage (faire-faire, faire-verbaliser, accompagner les élèves, évaluer, etc.), le maintien d'une

certaine atmosphère, le pilotage et le tissage (où l'enseignant fait le lien entre le travail que les élèves réalisent lors d'une séance et un travail passé ou à venir). On entend par tissage cette forme d'étayage spécifique qui vise à donner explicitement du sens et de la pertinence à la situation et au savoir visé, pour «permettre aux élèves d'accrocher [...] les différentes unités de la leçon, les aider à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon» (p. 43). Mentionnons pour finir la grande importance de bien souligner à l'élève les critères auxquels il a réussi à bien répondre (Jorro, 2000; Veslin & Veslin, 1992).

En résumé, c'est à partir de ces principes théoriques que nous avons expliqué aux enseignantes l'importance d'adopter certains gestes évaluatifs qui, au sens où l'entend Jorro (2000), témoignent des valeurs éducatives qui animent l'évaluateur et qui sont jugés fondamentaux dans le cas des journaux de lecture (voir annexe 1): interactivité (procéder par questionnement le plus souvent), étayage constructif (souligner les aspects réussis et guider), tissage (établir des liens explicites entre les réponses d'élèves et les notions enseignées en contexte de classe), dialogue culturel et équité (annoter également les journaux de tous les types d'élèves).

Quelques principes du modèle d'enseignement transactionnel retenu

Les interventions conduites en classe lors de notre expérimentation s'inscrivent par ailleurs dans le cadre de l'enseignement stratégique, puisque le modèle de journal de lecture que nous avons développé consiste à inviter l'élève à utiliser ses stratégies de lecture pour parler des œuvres (écrire sur sa lecture) (Hébert, 2003). Il faut rappeler que, en l'absence de connaissances adéquates du domaine étudié, notamment ici la littérature, les stratégies que possède un individu constituent une variable fondamentale du processus d'apprentissage et deviennent la ressource privilégiée du lecteur pour réussir sa tâche. L'apprenant est ici considéré comme cognitivement actif et sa motivation est en partie déterminée par sa perception de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite. Quant à l'enseignant, il devient pour un temps un médiateur plutôt qu'un maître et il fournit une évaluation fréquente, de nature souvent formative, et qui porte tout autant sur les stratégies utilisées que sur la construction du savoir.

Afin de réunir ces diverses perspectives théoriques (esthétique, socio-culturelle et cognitive) sur l'acte de lecture et l'apprentissage, l'équipe de Brown et Pressley (Brown, Pressley, Van Meter, & Schuder, 1995) a proposé

pour le début du primaire un modèle d'enseignement transactionnel (*Transactional Strategy Instruction*) que nous avons tenté d'adapter au secondaire dans nos travaux de thèse (Hébert, 2003, 2006). Il s'agit d'un modèle d'enseignement intégré et basé sur l'entrelacement :

1. de séances d'enseignement explicite (des stratégies de lecture et des notions de littérature),
2. de périodes d'échanges entre pairs en cercles de lecture autonomes et,
3. d'écriture d'un journal de lecture axé sur l'utilisation des « stratégies de lecture ».

Objectifs et dispositif de recherche

La recherche¹, dont nous ne présenterons ici qu'une partie des résultats, a été conduite au Québec dans trois écoles montréalaises de milieux défavorisés, en collaboration étroite avec trois enseignantes volontaires que nous avons régulièrement accompagnées en classe, de septembre 2006 à avril 2007 pour la mise en place d'un même modèle d'enseignement transactionnel (Hébert, 2003, 2006). Cette recherche empirique et à visée descriptive avait pour principal objectif de mieux comprendre les indices de progression dans l'interprétation d'une même œuvre lue (*Le passeur* de Loïs Lowry), dans ce contexte, par des élèves de classes et d'âge différents. Nous avons déjà rapporté ces résultats par ailleurs (Hébert, 2011, sous presse). Pour le propos de cet article, nous avons pour objectif secondaire de dégager quelles difficultés se posent, quels savoirs sont mis en jeu et quelles différences peuvent survenir dans les différents gestes évaluatifs effectués par ces trois enseignantes au moment où elles devaient lire et commenter les journaux de lecture recueillis dans ces conditions.

Formation-accompagnement des enseignants

Bien que la partie formation et collaboration ait été relativement importante, rappelons ici qu'il ne s'agit pas d'une recherche-action. Nous avons en effet très régulièrement rencontré les enseignantes tout au long de l'année pour des moments de formation et de guidage avant et pendant les expérimentations, puis fait des retours réflexifs sur l'expérience (pour un total d'environ huit jours étalés dans l'année, dont environ une journée consacrée à l'évaluation). Notamment, au moment de la préexpérimentation en novembre, nous les avons aidées par modelage dégressif à évaluer les premiers journaux de

lecture de leurs élèves. Chaque enseignante a aussi pu bénéficier de deux ou trois demi-journées de remplacement pour pouvoir consacrer du temps à l'évaluation, considérant que l'adoption de nouvelles approches est exigeante.

Dispositif didactique d'ensemble

La phase d'expérimentation a duré trois semaines: chaque semaine, une ou deux périodes d'environ 75 minutes était accordée aux élèves pour lire un tiers du roman, une autre pour discuter dans des cercles de lecture entre pairs (CL), puis une ou deux autres pour écrire le journal de lecture (soit une douzaine de périodes sur quinze jours de classe). Il s'agit ici d'un journal par «entrée stratégique», davantage centré sur les outils actionnels ou les opérations mentales de l'élève que sur les notions textuelles (voir figure 1). Pendant qu'il lit, l'élève prend des notes, des idées de commentaires et puis, après en avoir discuté pendant le cercle de lecture, il choisit d'élaborer trois commentaires de son choix dans son journal (allant de 60 à 150 mots) (voir exemples, figures 2 à 5). Pour ce faire, il doit respecter les critères de réalisation enseignés pour réussir la tâche: citer le texte, situer son propos, annoncer sa stratégie et l'élaborer en fonction de la stratégie choisie (voir figure 1). L'enseignante commente, évalue de manière formative, ces trois commentaires chaque semaine.




|  |  |  |
|---|--|---|
| <i>Critiquer</i> | <i>Se questionner</i> | <i>Visualiser</i> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Résumer et citer • Donner son opinion et ses raisons • Trouver des raisons adverses, des explications | <ul style="list-style-type: none"> • Résumer et citer • Questionner • Formuler une hypothèse fondée | <ul style="list-style-type: none"> • Résumer et citer • Nommer sa réaction • Analyser les sensations • Analyser les procédés textuels |

Figure 1. ***Exemple de critères de réalisation pour l'élaboration de commentaires dans un journal ou cercle de lecture (entrée stratégique)***

Méthodologie de collecte et d'analyse des données

Observations de terrain

Nos observations fréquentes sur le terrain nous ont aidée à bien contextualiser et à mieux comprendre les propos d'élèves et les annotations des enseignantes dans les journaux analysés. À titre de chercheure participante, nous avons par exemple assisté à plusieurs séances de cours données par chaque enseignante (environ quatre dans chaque classe), consulté les notes de cours des élèves, puis observé toutes les séances de discussion entre pairs de l'échantillon retenu. Nous avons pris des notes régulièrement dans un journal de bord. Les enseignantes ont de leur côté complété leur portrait d'enseignante en début d'année, puis un journal de bord pour noter leurs réflexions et questions sur les activités reliées au projet de recherche, de même qu'une réflexion finale sur l'expérience en fin d'année. Les propos d'enseignantes que nous citerons seront tirés de ces divers documents d'observation.

Portrait des trois enseignantes

Fabienne (prénom fictif), l'enseignante de la classe de 3^e cycle primaire (classe multi-niveau), cumulait 20 années d'expérience. Dans le portrait d'elle-même qu'elle avait été invitée à rédiger en début de recherche, elle dit se sentir plus à l'aise avec l'enseignement des mathématiques que du français. L'individualisation de l'enseignement dans l'école alternative où elle enseigne lui permet, dit-elle, de mieux connaître ses élèves et de leur proposer des défis à leur mesure. Elle considère l'individualité de chacun comme une richesse et désire aussi apprendre aux élèves à travailler sur leurs difficultés et à faire de l'erreur une occasion d'apprendre.

Ingrid, l'enseignante de 2^e secondaire, a cinq années d'expérience en enseignement et a presque toujours enseigné au 1^{er} cycle du secondaire dans une école en milieu défavorisé. Elle n'aime pas beaucoup les manuels scolaires, mais plutôt créer son matériel. Comme elle se dit passionnée par la littérature, elle a plutôt tendance à créer ses leçons à partir d'un roman ou d'une nouvelle. En classe, elle aime essayer de nouveaux modèles d'activités, elle fonctionne beaucoup par essais-erreurs.

Enfin, Noémie, l'enseignante de 4^e secondaire, enseigne le français dans une école en milieu défavorisé depuis 16 ans, dont 10 ans en adaptation scolaire et sociale. Elle se dit donc habituée à travailler avec des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Elle adore les projets, les

nouvelles idées, être déstabilisée, apprendre, expérimenter. Elle ne s'estime pas une spécialiste en littérature, mais dit être une passionnée et une curieuse de nature.

Échantillon

La population globale initiale était composée de trois classes: une de 3^e cycle primaire (25 élèves de 10-12 ans), une de 2^e secondaire (24 élèves de 13-14 ans) et une de 4^e secondaire (27 élèves de 13-16 ans), regroupant donc 76 élèves au total (divisés en équipes d'élèves pour le besoin des cercles de lecture, soit environ cinq équipes de cinq élèves par classe). Les élèves du primaire parlaient français à la maison dans une proportion de 93 %, comparativement à 70 % pour les élèves du secondaire. Un échantillon de 45 élèves (soit trois équipes par classe) a été retenu au départ en fonction de l'autorisation des parents, de l'assiduité en classe, de la complétude des travaux et documents puis de la qualité sonore des captations vidéos lors des discussions.

Pour l'objet de cet article, nous avons analysé les productions d'un échantillon réduit, soit les journaux de lecture de 31 élèves. Par manque de temps, nous n'avons pu analyser que les travaux de deux équipes sur les trois par classe que comportait l'échantillon de départ. Nous avons pris les journaux de l'équipe dont la moyenne des résultats était la plus élevée et celle dont la moyenne était la moins élevée, en rappelant ici que chaque équipe était composée d'élèves hétérogènes, notamment en termes de genre et d'habiletés.

Données d'analyse

L'accompagnement des enseignants visait surtout ici à créer des conditions d'expérimentation les plus similaires possibles en fonction de notre objectif principal qui était de repérer les éventuels indices de progression des apprentissages des élèves à l'oral et à l'écrit. Par conséquent, il faut rappeler que les analyses dont nous allons ici rapporter les résultats portent sur des données secondaires (les annotations des enseignantes), et qu'elles ont été conduites *a posteriori*. Ces données sont donc constituées de 31 journaux de lecture, regroupant 260 commentaires d'élèves annotés par les enseignantes. Pour analyser et comparer leurs gestes évaluatifs, nous avons codé toutes ces annotations (n = 1055, soit en moyenne 34 par élève)². Ces annotations traduisent leur degré d'appropriation des principes d'évaluation que nous leur avons suggérés en nous basant sur nos recherches antérieures, et relatives au modèle transactionnel discuté lors des périodes de formation. Pour ce faire,

nous leur avons notamment fourni un document résumant les grands principes d'évaluation à respecter (voir annexe 1) et dont nous avons déjà exposé les fondements théoriques.

Traitement des données

Nous avons d'abord codé ces annotations à l'aide de ces grands principes de départ (voir annexe 1) auxquels nous avons attribué une dizaine de codes. À partir de ce premier codage, nous avons fusionné certains codes pour retenir six grands « gestes » qui nous paraissaient les plus importants pour résumer l'acte d'évaluation attendu dans le cas d'un journal de lecture :

1. recadrer le raisonnement : soit aider l'élève à prendre conscience de ses stratégies et opérations cognitives en les reformulant au besoin (aspect métacognitif) et puis exiger, sur le plan de l'écriture, de se limiter au traitement d'un seul sujet à la fois (cohésion) pour favoriser l'élaboration ;
2. souligner de manière positive les éléments réussis (renforcement) en reformulant au besoin ;
3. signaler sous forme de question ou de conseils précis ce qui pourrait encore être travaillé (étayage interactif et précis) ;
4. faire respecter les étapes minimales sur un plan rhétorique (poser la stratégie, faire une mise en contexte et élaborer en citant le texte à l'appui) ;
5. établir explicitement des liens avec les notions vues en classe (tissage) ;
6. établir un dialogue culturel (partage de ses réactions de lecture, de suggestions culturelles).

Nous avons ensuite effectué des analyses descriptives de fréquences afin de mieux comprendre dans quelles proportions chacune d'elles utilisait ces différents gestes, et cela à simple titre de piste heuristique.

Nous avons aussi relu les journaux de bord et bilans des enseignantes afin de recueillir leurs perceptions au sujet de cette nouvelle tâche d'évaluation (pour elles) et aussi d'apprentissage (pour leurs élèves).

Résultats : quels gestes évaluatifs dans les journaux de lecture ?

Nous présentons ici nos résultats d'analyse des annotations en quatre temps :

1. la perception générale des enseignantes sur cette tâche d'évaluation (pour elles) et d'apprentissage (pour les élèves) ;
2. l'analyse de l'ensemble de leurs annotations (en termes de pourcentages d'utilisation des six types de gestes retenus) ;
3. l'analyse plus détaillée de la question du tissage (être capable d'établir des liens entre ce que dit l'élève et les concepts littéraires) ;
4. l'analyse des différences dans les gestes évaluatifs des trois enseignantes.

Perceptions des enseignantes sur l'évaluation des journaux de lecture : une tâche exigeante, mais pertinente

L'analyse des journaux de bord et bilans de fin d'année des trois enseignantes montre qu'il s'agit là d'une tâche d'évaluation exigeante, et tout particulièrement pour Fabienne, l'enseignante du primaire, qui disait se sentir peu sûre d'elle-même quant aux savoirs spécialisés en littérature. Ainsi, dit-elle, *« J'ai mis beaucoup de cœur à l'ouvrage, me sentant parfois envahie par ce projet [...]. J'y ai consacré beaucoup plus de temps que je l'avais prévu, particulièrement dans la correction des commentaires. Mais les enfants ont vite pris goût aux diverses activités [...] et nous en avons tiré de grands bénéfices »*. Cependant, cette tâche d'évaluation et d'apprentissage leur a aussi donné la satisfaction d'avoir pu beaucoup mieux connaître leurs élèves. Par exemple, pour Noémie, *« Il est très très intéressant pour l'enseignant de constater les différents jugements et interprétations... Malgré la difficulté, lors des premières corrections, de trouver la bonne rétroaction, d'identifier les bonnes pistes d'approfondissement, j'ai adoré lire les commentaires, j'ai beaucoup appris sur les élèves, et avec la pratique, il est de plus en plus facile de répondre aux commentaires »*. Enfin, on peut aussi constater un changement dans leur perception de la « validité » de ce type de tâche pour juger de la compétence en lecture. Selon Ingrid, *« le journal nous apprend bien le véritable niveau de lecture de l'élève grâce aux stratégies utilisées et au développement des commentaires. D'ailleurs, j'avais prévu au départ de faire des contrôles de lecture pour chaque partie du roman et finalement, je ne l'ai jamais fait et je n'ai pas l'intention de le faire l'an prochain »*.

***Résultats d'analyse des annotations des journaux :
une ouverture au dialogue et à un étayage axé sur le fond***

Dans l'ensemble, les trois enseignantes ont annoté les journaux pour les raisons suivantes (voir tableau 1) :

Tableau 1
***Fréquence moyenne de l'utilisation des types d'annotations
dans les journaux de lecture***

| | |
|--|--------------|
| 1) recadrer le raisonnement (stratégie/cohésion): | 9 % |
| 2) souligner ce qui est réussi (mélioratif/reformulation): | 17 % |
| 3) aider à approfondir (a. mélioratif/par question et b. par injonction): | 27 % 17 % |
| 4) correction (injonction sur la forme): | 27 % |
| 5) tissage avec le contenu du cours: | 0 % |
| 6) dialogue culturel, partage au «JE» : | 3 % |

Avant de commenter ces résultats, remarquons déjà que, face à ce nouvel objet de travail, les trois enseignantes ont réussi à considérablement modifier leur façon d'évaluer. En effet, la forme plus « rédigée » et dialoguée des annotations (plutôt que chiffrée), et en cohérence avec l'esprit du modèle d'enseignement transactionnel proposé, était tout à fait nouvelle pour elles. Elles ont aussi accepté de reléguer au second plan l'évaluation du respect de la norme linguistique, ce qui peut être justifié dans le cas d'un écrit de travail au sens où l'entend Tauveron (2005), où la langue sert avant tout ici à réfléchir, à construire des connaissances en lecture, à développer son identité et ses attitudes de sujet lecteur. En somme, elles sont parvenues à modifier plusieurs « gestes de métier », que Jorro définit comme « des gestes cadres inscrits dans la longue histoire d'une communauté professionnelle » (cité dans Bucheton *et al.*, 2008, p. 42), des gestes solidement ancrés dans la profession d'enseignant de français, ne serait-ce que le fait d'évaluer des questions d'élèves plutôt que d'évaluer des réponses à leurs questions.

Ainsi, la majorité de leurs annotations (73 %) ne concernent pas la forme (27 %, code 4), mais le fond. De plus, cet étayage a été assez souvent formulé de manière positive, en soulignant ou en reformulant ce qui a été réussi (code 2, 17 %) ; ou encore de manière interactive, en signalant les aspects qui devraient être approfondis sous forme de questions (code 3a, 27 %) plutôt que d'injonctions (code 3b, 17 %).

Manque de tissage ou difficulté d'analyser la source des problèmes de lecture

La répartition des annotations des enseignantes indique qu'elles n'ont à peu près jamais suggéré explicitement aux élèves de se référer à des notions précises de littérature vues en classe pour élaborer et solidifier davantage leurs commentaires de lecture. Cette absence de tissage nous paraît problématique et s'avère une piste encore à explorer pour la question de l'évaluation en didactique de la littérature. Elle pointe la difficulté des enseignants à établir des ponts entre les réactions spontanées de l'élève et les notions et concepts parfois non maîtrisés que ces réactions sous-tendent. Selon Jorro, cette difficulté de tissage pourrait justement tenir à l'effort qu'exige ce modèle ascendant, soit de partir de l'élève, d'une tâche centrée sur l'action du lecteur, pour remonter vers les contenus.

Au cours d'une des séances de formation, nous avons travaillé cet exemple-type (figure 2) (issu d'un autre corpus sur *Vendredi ou la vie sauvage* de Tournier). Celui-ci illustre la réaction d'un élève qui se dit déçu du manque « d'informations » sur Tenn (le chien de Robinson, qui refait surface inopinément). Cette réaction nous semble tout à fait représentative de cet aspect « inachevé » des remarques d'élèves et qu'il s'agit de savoir lire et d'étayer dans l'action en situation d'évaluation formative, comme nous allons le démontrer.

« L'animal jaillit d'un buisson en gémissant et en tordant l'échine, faisant ainsi une vraie fête à ce maître d'autrefois. Robinson ne sut jamais comment le chien avait passé tout ce temps dans l'île, ni pourquoi il n'était pas venu plus tôt à lui. » (p.34) ✓



Jugement critique

Je trouve tout à fait ridicule ✓ l'apparition du chien dans l'histoire ✓. C'est impossible que ce chien ait survécu tout seul sur cette île ✓. De plus, on dirait que l'auteur manquait de texte et qu'il a décidé de rajouter environ trois phrases sur l'apparition du chien X. Pourquoi il ne nous a pas expliqué comment Tenn a survécu, pourquoi il n'est pas revenu plus tôt? ✓ J'aurais aimé en savoir davantage. (67 mots)

Si l'on veut traduire en notes,

**environ 8/10 (B+),
pour un élève de 10-12 ans:**

- La citation est pertinente, le tout est cohérent (2/2)
- Le sujet est posé, l'intention claire (2/2)
- Il développe son argumentation, mais il pourrait envisager davantage le point de vue adverse, se référer à ce qui a été vu dans le cours (4/6)

(+) C'est très bien de critiquer les aspects « exagérés » ou un peu *invraisemblables* d'un texte!

(?) Penses-tu vraiment?!? Essaie de comprendre l'intention de l'auteur si tu le critiques.

(⇒) Quelle est ton H^o personnelle à ce sujet?

P.S. Revois les leçons sur les types de narrateur

© Manon Hébert

Figure 2. *Commenter, évaluer un journal (exemple d'une évaluation formative)*

Pour saisir la source du problème de lecture qui cause la déception de l'élève, il faut pouvoir remonter de l'action, de l'opération mentale ou de la stratégie que l'élève dit ici utiliser (critiquer, juger), au concept disciplinaire sous-jacent (ici, le type de narrateurs et de point de vue). Dans un cas comme

celui-ci, l'enseignante devrait donc savoir identifier à quoi tient la déception de l'élève et même l'anticiper, dans une perspective d'évaluation proactive (Allal, 1991).

Différences entre les enseignantes dans leurs gestes d'évaluation

Nous allons maintenant examiner plus finement, à partir du tableau des résultats plus détaillés (voir tableau 2), ce qui peut distinguer les trois enseignantes dans leurs gestes d'évaluation formative et ce qui pourrait peut-être varier en fonction de l'âge et du degré de leurs élèves.

Tableau 2
Résultats détaillés d'analyse des annotations de trois enseignantes dans les journaux de lecture

| Enseignants et niveau | Nb de JD et de commentaires (c) | Nb d'annotations par JL et nb de mots/par (c) | 1 Recadrer le raisonnement (stratégie/cohésion) | 2 Souligner ce qui est réussi (mélioratif/reformulation) | 3a Aider à approfondir (mélioratif/question) | 3b Aider à approfondir (mélioratif/injonction) | 4 Correction (injonction sur la forme) | 5 Tissage avec le contenu du cours | 6 Dialogue culturel, partage au « JE » |
|---|---------------------------------|---|--|---|---|---|---|---------------------------------------|---|
| Fabienne <i>6^e prim.</i> | N=10 (90 c) | 409 | 59 | 88 | 100 | 75 | 55 | 0 | 32 |
| <i>Moyenne</i> | | 50 | 14% | 22% | 25% | 18% | 13% | 0 | 8% |
| Ingrid <i>2^e sec.</i> | N=11 (99c) | 300 | 23 | 66 | 96 | 55 | 57 | 1 | 2 |
| <i>Moyenne</i> | | 16 | 8% | 22% | 32% | 19% | 19% | 0% | 1% |
| Noémie <i>4^e sec.</i> | N=10 (80c) | 346 | 17 | 27 | 78 | 48 | 174 | 0 | 2 |
| <i>Moyenne</i> | | 13 | 5% | 8% | 23% | 14% | 50% | 0% | 1% |
| Total | 31 JD 269 c | 1055 34/JD | 9% | 17% | 27% | 17% | 27% | 0% | 3% |
| Gestes d'évaluation formative | | | <i>Étayage</i> | | | | <i>Tissage</i> | <i>Dialogue</i> | |

Fabienne, l'enseignante de 3^e cycle primaire

Parmi les différences les plus marquées, nous pouvons constater que cette enseignante reformule et recadre presque deux fois plus le raisonnement de ses élèves en leur signalant la nature de leur réflexion ou les problèmes de cohésion (code 1 : 14 %, comparativement à 8 et 5 % pour les enseignantes du secondaire). Elle s'est aussi montrée plus complice des élèves en tentant de dialoguer avec eux et de partager quelques fois ses impressions personnelles (code 6 : 8 %, comparativement à 1 % au secondaire), comme en témoigne le commentaire³ annoté ci-dessous (figure 3).

| Élève | # | Stratégie | Nb/mots | Sujet | Annotation de l'enseignante (Fabienne) |
|---|---|-----------|---------|---------------------------------------|---|
| 6eprim-É1-B | 6 | Ressentir | 75 | La relation entre Jonas et le Passeur | |
| <p>p. 194 « À moins que je puisse faire quelque chose pour vous aider » c'est quand le passeur était souffrant.</p> <p>Quand j'ai lu ce petit dialogue j'ai ressenti que Jonas et le passeur était devenus plus proche. Ce qui me fait penser à ça c'est que Jonas a proposé sa au passeur de l'aider parce qu'il était souvent ensemble et qu'il se connaissait de mieux en mieux. Mon sentiment que j'ai ressenti était de l'entraide. Je crois que de plus en plus que l'histoire avance de plus en plus le passeur et Jonas deviens ami.</p> | | | | | <p><i>Tu sens aussi le lien étroit qui s'établit entre le Passeur et Jonas... Il est prêt à prendre la souffrance du Passeur...</i></p> <p>(=code 1)</p> <p><i>As-tu déjà lu d'autres récits qui t'ont touchée par le lien d'amitié entre des personnes?</i> <i>Moi j'ai pensé au Petit Prince de Saint Exupéry.</i></p> <p>(=code 6)</p> <p>48 mots</p> |

Figure 3. *Exemple d'un commentaire d'élèves de 6^e primaire (11-12 ans)*

Enfin, Fabienne a beaucoup souligné les aspects réussis (code 2: 22%), tout comme Ingrid d'ailleurs, ce qui est beaucoup moins le cas de Noémie, l'enseignante des élèves plus âgés (8%). Cependant, Fabienne a aussi écrit environ trois fois plus de mots dans ses annotations que les enseignantes de secondaire (51 mots en moyenne par commentaire, comparativement à 16 et 13 au secondaire). Les limites méthodologiques de notre étude ne nous permettent pas d'en comprendre les raisons.

Ingrid, l'enseignante de 2^e secondaire

Ingrid se démarque justement dans sa façon interactive et synthétique de signaler aux élèves ce qu'ils pourraient chercher à approfondir (code 3a, 32%) (voir figure 4). Puis, tout comme Fabienne, et contrairement à sa collègue du secondaire, elle n'insiste pas outre mesure sur le respect des aspects formels, (code 4: 13% et 19%, comparativement à 50% en 4^e secondaire) et souligne souvent les aspects réussis (code 2 = 22% comparativement à 8%). Il faut rappeler qu'elle avait aussi les élèves les plus faibles (cf. section 3.2).

| Code | # | Stratégie | Nb/mots | Sujet | Enseignante (annotations) |
|---|---|------------------|---------|----------------------|---|
| ISA-É2-C | 8 | ?+H ⁹ | 41 | Le jeu de la guerre. | Note : D- |
| <p>-Ta-ta-ta-ta...! C'était une voix d'enfant qui sortait d'un buisson près de lui. -Pani Pani Pon! Une onze ans du nom de Tonya sortit en titubant de son abri... -À l'attaque!... -Contre-Attaque!...</p> <p>Asher et ses amis jouaient à la guerre, dans le terrain de jeu... Dans le résumé du livre, l'auteur disait que la guerre n'existait pas. S'il n'existait pas, pourquoi Asher et ses amis jouaient un jeu qui a un lien avec la guerre? Ils jouent, mais il ne savent pas que c'est la guerre?</p> | | | | | <p>On appelle ça la 4^e de ouverture. (code 3b) (+) Bonne observation! (code 2) (?) Quelle est ton hypothèse? (code 3a) =17 mots</p> |

Figure 4. *Exemple d'annotations dans un commentaire d'élèves de 2^e secondaire (13-14 ans)*

Noémie, l'enseignante de 4^e secondaire

Noémie, l'enseignante des élèves les plus âgés, d'une part se distingue nettement des deux autres comme nous l'avons vu par son nombre élevé de demandes de corrections sur le plan formel (code 4 : 50% comparés à 13 % et 19%). Cela s'explique en partie par le fait qu'elle a systématiquement attribué une note pour le respect de deux critères de réalisation (avoir une citation et une mise en contexte, cf. figure 1). De plus, elle est la seule des trois à avoir chiffré le degré de réussite de ces critères (2 points pour chaque élément) (voir figure 5). Elle s'éloigne donc des principes de l'évaluation formative.

| Code | # | Stratégie | Nb/mots | Sujet | Enseignante (annotations) |
|--|---|------------------|---------|---------------------|---|
| NAT-É4-E | 1 | ?+H ⁹ | 130 | Cérémonies des âges | Note : 8 / 10 |
| « Elle devenait une neuf-ans et allait recevoir son vélo. » p.30 | | | | | 2 (code=4) |
| Cela se passe à la cérémonie des âges quand la sœur de Jonas devient une neuf-ans. | | | | | 2 (code=4) |
| Pourquoi ont-il un certain âge pour faire de la bicyclette ou autre chose ? Je pense que c'est pour ne pas que les autres se vende d'avoir un objet et que les autre enfant ne l'ont pas. De d'autre part, je ne détesterais pas d'avoir une bicyclette gratuite à neuf-ans ou d'avoir des nouveaux objets à chaque année. Aussi cela aide à devenir plus mature d'année en année comme avec les vestes que au début ils s'attachent en arrière puis à l'avant et à la fin les vestes ont des poches sur les côtés. Je trouve que cela est une bonne idée, car il n'y a pas de meilleur, tout le monde est égal. | | | | | <p>Sois plus clair et précis (code=3b) Crois-tu qu'ils pensent aussi comme toi ? (code=3a) =13 mots</p> |

Figure 5. *Exemple d'annotations dans un commentaire d'élèves de 4^e secondaire (15-16 ans)*

D'autre part, elle se distingue aussi des deux autres par le peu de remarques visant à souligner les aspects réussis (code 2 : 8 % comparés à 22 % pour les deux autres enseignantes), certains élèves n'ayant aucune annotation de ce type dans l'entièreté de leur journal. Également, elle reformule ou recadre peu le raisonnement (code 1 : 17 % comparativement à 23 % et 59 %). Elle tend aussi à faire des remarques brèves, souvent générales. Nous avons aussi remarqué qu'elle avait tendance à annoter davantage les journaux des élèves plus forts, ce qui ne répond pas au principe d'équité discuté avec elle en formation.

En somme, on peut néanmoins constater que l'ensemble des annotations respecte bien l'esprit du modèle d'évaluation formative qui avait été proposé aux enseignantes dans le cadre de cette recherche : les annotations ont été faites principalement sous forme de dialogue et elles visaient surtout l'étayage du contenu, dont 44 % pour aider à approfondir le contenu sous forme de question et d'injonction (code 3) et 17 % pour le renforcement positif (code 2).

Discussion

Cette analyse des annotations de trois enseignantes nous a permis de mieux juger de leur degré d'appropriation d'une forme d'évaluation difficile et pour le moins innovante en didactique de la littérature. Nous pensons ici avoir donné un exemple à l'effet que « la mise en pratique de l'évaluation formative dans une perspective de soutien à l'apprentissage appelle l'innovation sur le plan des cadres de référence et des démarches concrètes d'observation, d'analyse et de réinvestissement en situation de classe », comme le soulignent Morrissette et Maheux (2007, p. 744). Et, sur un plan heuristique pour l'avancée des connaissances en didactique de la littérature, cette analyse présente l'intérêt de montrer les défis que représente l'évaluation formative axée sur les différents processus de lecture de l'élève et non pas essentiellement sur les contenus. Sur le plan des savoir-évaluer, nous estimons que les trois enseignantes sont parvenues à évaluer un texte « subjectif », à modifier leurs gestes évaluatifs en fonction des nouveaux paramètres de ce type de tâche, et à ainsi dépasser les limites de la simple évaluation critériée. Par conséquent, le contrat didactique s'en est trouvé de beaucoup clarifié et, sur le plan des apprentissages, cela semble avoir notamment aidé les élèves en difficulté selon les dires des enseignantes et nos propres observations (Hébert, 2009).

Par ailleurs, en ce qui a trait à la comparaison des enseignantes, rappelons d'abord qu'il s'agissait d'une situation assez unique où trois enseignantes ont été amenées à évaluer une tâche à peu près identique (soit un journal de lecture portant sur la lecture d'un même roman) et à partir d'outils et de séances de formation identiques, mais à des niveaux différents (allant de la fin du primaire à la fin du secondaire). Même s'il s'agit de pourcentages essentiellement descriptifs, nous pouvons néanmoins faire remarquer d'abord que leurs gestes d'évaluation formative s'équivalent sur deux points : l'aide aux élèves à approfondir leur réflexion (codes 3a et 3b) et le manque de tissage (code 5). Quant à l'absence totale de tissage, mis à part la nouveauté de ce type d'évaluation et le manque de temps probable des enseignantes, nous l'attribuons en grande partie à l'état actuel de développement des connaissances en didactique de la littérature, lequel permet encore très peu de formaliser et de catégoriser les différents types de problèmes d'interprétation des jeunes lecteurs. Également, elle nécessiterait sans doute de revoir le codage des données afin d'analyser jusqu'à quel point les enseignantes ont peut-être fait une forme de tissage, mais autrement, de manière plus implicite.

Enfin, nous pouvons faire remarquer que certains gestes évaluatifs semblent progressivement diminuer à mesure qu'augmente l'âge des élèves (code 1, recadrage ; 2, renforcement positif et 6, dialogue/partage), ou encore radicalement augmenter (code 4, correction formelle). Dans l'ensemble, l'analyse qualitative des données combinée à l'analyse des fréquences révèle que les annotations dans les journaux d'élèves de 4^e secondaire sont plus concises, générales et impersonnelles, alors qu'elles sont plus élaborées, précises et positives dans le cas des journaux d'élèves plus jeunes. Cependant, la petitesse de l'échantillon n'autorise aucune généralisation et le type de données recueillies et la méthodologie employée ne nous permettent pas non plus de pouvoir expliquer ces différences constatées. Pour une compréhension fine des gestes évaluatifs des enseignants dans un contexte donné, des recherches-actions réalisées dans une perspective ergonomique et multidimensionnelle seraient nécessaires.

Conclusion

Il faudrait bien sûr poursuivre ces recherches pour arriver notamment à mieux apprécier les effets sur la progression des apprentissages (à court et à long termes) de ces gestes évaluatifs, et cela en fonction des différents types d'élèves et différents cycles. Loin de nous aussi l'idée de vouloir poser ce modèle expérimental de journal de lecture et d'évaluation comme un parangon. Simplement, l'introduction du sujet lecteur en classe nous amène à chercher quels compromis peuvent être établis dans les tâches habituellement centrées sur l'objet littéraire et à réfléchir aux conséquences de ce virage pour la formation des maîtres. Pour que puisse se développer en classe le sujet lecteur, nous devons en effet trouver des moyens d'évaluer et d'enseigner ce type de production que sont les «textes du lecteur» (Dumortier, 2006; Hébert, sous presse).

Si, comme le soulignent fort à propos Morrissette et Maheux (2007), l'enjeu de l'évaluation formative consiste à «[...] doter les enseignants d'outils conceptuels et de modèles théoriques de l'apprentissage pour enrichir leur grille de lecture, grille qui permet l'identification et l'interprétation des difficultés d'apprentissage de leurs élèves» (p. 744), plusieurs savoirs restent ainsi encore à développer afin de mieux soutenir les enseignants à prévoir et à évaluer les réactions du sujet lecteur dans le vif de l'action, de même que la progression des apprentissages en ce domaine. En didactique de la littérature, sur le plan des discours, il nous paraît essentiel de continuer à mieux cerner les caractéristiques «formelles» de ces discours scolaires naïfs et en apparence «incohérents» d'élèves qui témoignent de leur réception des œuvres d'art (Chabanne, 2008; Dumortier, 2006), comme le font les élèves quand ils commentent et critiquent un roman par l'entremise d'un journal de lecture. Sur le plan cognitif et développemental, pour développer des gestes évaluatifs mieux adaptés selon l'âge et selon les différents types de problèmes littéraires à résoudre en situation de classe, nous avons encore besoin de recherches empiriques visant à mieux formaliser ces diverses catégories de problèmes d'interprétation susceptibles de survenir dans le travail de construction de sens des jeunes sujets lecteurs.

NOTES

1. Recherche subventionnée par le FQRSC (Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture), dans le cadre du concours nouveau chercheur 2005-2008.
2. Que mon étudiante de maîtrise, Myriam Vega, soit ici remerciée pour son assistance.
3. Orthographe originale.

ANNEXE 1

Évaluer un journal de lecture d'élèves : principes

1. L'enseignant aide l'élève à prendre conscience des stratégies qu'il utilise en les identifiant correctement dans son journal afin d'**amener l'élève à ne parler que d'un seul sujet à la fois** pour mieux préciser sa pensée

2. L'enseignant formule toujours une **remarque constructive et positive** pour commencer (+)

3. L'enseignant sait bien **repérer les zones floues** du travail et brièvement formuler, sous forme de question souvent, ce qu'il aurait aimé savoir d'autre, s'il juge que l'élève n'a pas totalement répondu aux exigences (?)

4. L'enseignant, à titre de passeur culturel, amène l'élève à découvrir des choses à l'aide de **suggestions diverses** qui témoignent de sa bonne culture (⇒)

L'enseignant rédige des commentaires **avec le texte en main**, donne des **conseils précis** qui aident l'élève à relire, à approfondir toujours davantage son appréciation critique (mieux décrire, raconter, argumenter, etc.) en s'appuyant sur le texte.

L'enseignant sait **personnaliser chacune de ses réponses**, ce qui démontre une lecture rigoureuse, attentive, engagée et interactive (pas de commentaires préfabriqués, trop vagues, etc.)

L'enseignant fait très souvent des **liens avec le contenu du cours**, les objectifs du cours, les stratégies apprises.

L'enseignant modèle un comportement de lecteur authentique, au fait de sa discipline et qui aime **partager ses réactions**.

L'enseignant commente aussi longuement le journal d'un élève fort que celui d'un élève faible, donc tente d'**aider tous les genres d'élèves**, en fonction des caractéristiques de chacun.

Il sait **s'exprimer clairement**, sans faire de fautes et de façon succincte.

N.B. Il essaie très fort de ne pas trop tenir compte des erreurs de **langue** pour préserver l'esprit de dialogue

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative: matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Bautier, É. (2002). À travers les écrits réflexifs des élèves: la complexité négociée d'une situation d'écriture scolaire. *Pratiques*, 115-116, 51-60.
- Bishop, M.-F. (2005). Les annotations, indicateurs des fonctions de la rédaction: parcours historique. *Repères*, 31, 9-27.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1995). *A Quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with previously low-achieving, second-grade*, Report No. 33. Illinois: National Reading Research Center (ED379636).
- Bucheton, D., Brunet, L.-M., Dupuy, C., & Soulé, Y. (2008). Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements. Dans D. Bucheton & O. Dezutter (éds), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 37-59). Bruxelles: De Boeck.
- Chabanne, J.-C. (2008). Enseigner des «attitudes»? Une notion omniprésente mais problématique pour la littérature et les disciplines culturelles et artistiques. Dans D. Dubois-Marcain & C. Tauveron (éds), *Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves? Quelle professionnalité pour les enseignants?* (pp. 47-68). Actes du colloque de Lyon, 12-14 mars. Lyon: INRP.
- Cusset, P.-Y. (2011). Que disent les recherches sur «l'effet-enseignant»? *La note d'analyse*, 232, 1-11.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles: De Boeck.
- Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, 34, 185-214.
- Giasson, J. (1995). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Hébert, M. (accepté). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire: quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, 28 p.
- Hébert, M. (sous presse). Journal de lecture en classe de littérature ou comment évaluer les événements de lecture. Dans M. Cambron & G. Langlade, *Le divers de l'événement de lecture*. Montréal/Bordeaux: Nota bene et Presses de l'Université de Bordeaux, 20 p.
- Hébert, M. (2011). Des élèves du primaire qui discutent dans les cercles littéraires: quelles différences avec le secondaire? *Vivre le primaire*, 24(1), 39-41.
- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature: étude de cas d'un élève de 8^e année en difficulté. *Revue du Nouvel Ontario*, 34, 83-117. Extrait de: [http://www.erudit.org/revue/rno/2009/v/n34/03872_1ar.pdf].
- Hébert, M. (2006). Cercles littéraires en classes hétérogènes: quelles conditions pour une interprétation partagée. Dans J.-L. Dumortier & M. Lebrun (éds), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes «difficiles»* (pp. 39-59). Namur: Presses de l'Université de Namur.

- Hébert, M. (2004). Pour une intégration des familles de situation en lecture littéraire. Principes d'une approche transactionnelle. *Québec Français*, 135, 82-84.
- Hébert, M. (2003). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal. Extrait de : [www.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdfwww.theses.umontreal.ca/theses/nouv/hebert_m/these.pdf.].
- Jorro, A. (2008). La professionnalité de l'enseignant dans la perspective du socle commun: valeurs, références, exigences. Dans D. Dubois-Marcoïn & C. Tauveron (éds), *Français, langue et littérature, socle commun. Quelle culture pour les élèves? Quelle professionnalité pour les enseignants?* (pp. 39-46). Actes du colloque de Lyon, 12-14 mars, Lyon : INRP.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : DeBoeck.
- Langlade, G., & Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur – Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Bilan de l'application du Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement primaire. Rapport final. Table de pilotage du nouveau pédagogique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morissette, J., & Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction d'évaluation formative dans les apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748.
- Nonnon, É. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités de français comme techniques sociales du sentiment. Dans M. Brossard & J. Fijalkow (éds), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique* (pp. 91-121). Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Rosenblatt, L. (1938/1995, 5^e éd.). *Literature as Exploration*. New York: MLA.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Paris: De Boeck.
- Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer «La lecture littéraire»? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31, 73-112.
- Vygotski, L. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor/Éditions Sociales.
- Veslin, O., & Veslin, J. (1999). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris: Hachette.

Date de réception : 27 octobre 2011

Date de réception de la version finale : 2 décembre 2011

Date d'acceptation : 14 décembre 2011