

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)**

Par

Claudia Morel

**Le développement de la compétence à évaluer la lecture
d'élèves de la première année du 3^e cycle du primaire
par une démarche individuelle de développement professionnel**

22 décembre 2006



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

La formation initiale en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, offerte dans les universités québécoises, s'est adaptée aux nouvelles réalités véhiculées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ) depuis 2001. Pour soutenir cette réforme dans le programme initial de formation des maîtres, le ministère de l'Éducation du Québec a publié un document intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* (2001).

Ayant le statut d'enseignante débutante depuis l'année de parution de ces deux ouvrages, ma formation initiale n'a pas assuré mon développement, en totalité, des nouvelles compétences professionnelles attendues par le MEQ. En plein cœur de mon insertion professionnelle, je ressens un malaise au sein de ma pratique enseignante, plus spécifiquement en ce qui a trait à l'évaluation de la compétence à lire de mes élèves. Puisque la formation continue est un bon moyen mis à ma disposition pour combler cette lacune, ma question de recherche se formule ainsi : « Comment une démarche individuelle de développement professionnel permet-elle de développer ma compétence à évaluer la lecture de mes élèves ? » Les objectifs qui en découlent sont : 1) Tracer le portrait initial de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture ; 2) Utiliser une démarche individuelle de développement professionnel ; 3) Tracer le portrait final de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture.

Les concepts de ma recherche sont clarifiés : le socioconstructivisme, la compétence à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, la compétence à évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre, la compétence à lire et, enfin, l'évaluation de la compétence à lire.

Ma recension des écrits confirme la valeur certaine d'une démarche de développement professionnel collective de l'enseignant. Par le biais de recherches collaboratives, des chercheurs (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005; Brodeur, Gosselin, Legault, Daudelin, Mercier et Vanier 2005; Charlier, 2005; Couture, 2005) s'associent aux praticiens pour participer à leur développement professionnel. Dans d'autres études, ce sont les enseignants qui deviennent chercheurs : Brodeur, Daudelin et Bru, 2005; Butler, 2005; Charlier, 2005; Larouche, 2005; Porter, Garet, Desimone, Yoon and Birman, 2000; Uwamariya et Mukamurera, 2005. Ces derniers développent leurs

compétences professionnelles en communauté d'apprentissage. Toutefois, aucune recherche, à ma connaissance, ne semble étudier l'apport d'une démarche individuelle sur le développement professionnel de l'enseignant en exercice, d'où l'originalité de ma recherche.

Ma recherche en est une de type qualitatif/interprétatif à la fois action et développement. La collecte des données se fait à partir des composantes d'une démarche de développement professionnel, telle que recommandée par le MEQ (2001) : faire le bilan de ma compétence à évaluer en comparant les deux portraits réalisés, puis, grâce à un récit de pratique d'une durée de cinq semaines, prenant la forme d'un journal réflexif. L'analyse de contenu a été effectuée selon les étapes de L'Écuyer (1990).

Les résultats de ma démarche de développement professionnel confirment non seulement le développement de ma compétence professionnelle à évaluer la lecture de mes élèves mais également celui d'autres compétences, celles-ci liées à l'acte d'enseigner : la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage en lecture. De plus, j'ai réalisé que le côté affectif de mon apprentissage a eu un impact sur ma croissance professionnelle. Toutefois, le caractère individuel de ma recherche ne peut être réclamé en totalité. En effet, une première analyse réflexive est de mon cru et a, bien sûr, entraîné des apprentissages, mais n'eût été d'une spécialiste de la lecture pour un deuxième niveau d'analyse, mes apprentissages n'auraient pas été aussi grands.

À la lumière des résultats de ma recherche, je pense qu'une démarche individuelle de développement professionnel doit nécessairement passer par un engagement personnel et professionnel de la part de l'enseignant. De plus, la démarche est définitivement facilitée par la collaboration de spécialistes ressources (conseillers pédagogiques, professeurs d'université), mais le premier acteur concerné dans une démarche de développement professionnel est l'enseignant et son désir de se réaliser professionnellement. En ce qui me concerne, j'avoue avoir manqué d'initiative, avant l'entreprise de ma recherche de maîtrise, pour améliorer ma compréhension de la compétence à lire et ma compétence à évaluer la lecture. Ce n'est qu'une fois mon étude entamée que le désir d'amélioration s'est fait sentir.

En conclusion, je me permets de suggérer deux points : si un enseignant désire effectuer une démarche individuelle de développement professionnel, il serait bon qu'il s'adjoigne un spécialiste de ladite compétence afin de l'aider à réfléchir sur les idées issues de son journal réflexif; enfin, je recommanderais aux commissions scolaires de veiller à instaurer les conditions nécessaires pour faciliter le soutien à la formation continue de ses enseignants (engagement de conseillers pédagogiques, formations accessibles et suivi aux formations).

REMERCIEMENTS

Entreprendre une recherche, dans le cadre d'une maîtrise, est un projet de grande envergure. La somme de travail à accomplir est énorme, mais combien stimulante et gratifiante.

Avant le grand départ, j'étais des plus énergique et l'enthousiasme m'animait. Lorsque le navire a quitté le port, c'est la grandeur et l'utopie qui m'ont guidée. En pleine mer, j'ai rencontré des vagues, parfois des vagues de satisfaction et de réussite, mais aussi d'angoisse et de découragement. Par chance, durant ces moments, j'étais accompagnée de personnes qui savaient m'éclairer et me montrer des lueurs d'espoir. J'ai maintenant les deux pieds sur terre et ce sont la fierté et l'accomplissement que je porte sur mes épaules.

D'abord, un grand merci à ma directrice de recherche, Madame Lucie Deslauriers, professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Cette passionnée de l'éducation a été mon capitaine du début à la fin de mon périple. Elle a su m'encourager dans les moments de désespoir comme dans les périodes de productivité. Son dévouement, son professionnalisme, sa compréhension et, surtout, son humanisme m'ont incitée à ne jamais baisser les bras. L'écouter parler de l'éducation est un plaisir et une richesse qui me manqueront.

Je remercie mon conjoint pour son soutien inconditionnel. Du début à la fin, j'ai pu compter sur son appui et ses encouragements. Merci à mes parents pour leur fierté qui a été une grande source de motivation. Enfin, je fais un clin d'œil à mon fils Jacob pour m'avoir laissé, de temps à autre, des moments libres pour la rédaction de mon mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER : PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 État de la situation.....	4
1.2 Question de recherche.....	12
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE.....	13
2.1 Clarification des concepts.....	13
2.1.1 Socioconstructivisme	13
2.1.2 Compétence à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	16
2.1.3 Compétence à évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.....	20
2.1.4 Compétence à lire des textes variés.....	24
2.1.5 Évaluation de la compétence à lire des textes variés.....	30
2.2 Objectifs spécifiques de recherche.....	35
2.3 Recension des écrits.....	35
2.3.1 Développement professionnel de l'enseignant : les recherches collectives.....	36
2.4 Originalité.....	40

CHAPITRE III : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	42
3.1 Cadre de recherche.....	42
3.1.1 Type de recherche : une recherche qualitative/interprétative à la fois action et développement.....	44
3.1.2 Démarche de recherche.....	48
3.1.3 Mode d'investigation.....	49
3.1.4 Instrumentation pour la collecte de données.....	52
3.2 Cadre d'analyse des données.....	53
3.3 Critères de scientificté.....	54
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	58
4.1 Portrait initial de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture.....	58
4.2 La démarche individuelle de développement professionnel : l'étape du journal réflexif.....	69
4.2.1 Mes apprentissages en lien avec ma compréhension de la compétence à lire des textes variés.....	71
4.2.2 Mes apprentissages en lien avec la conception d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation de la lecture.....	74
4.2.3 Mes apprentissages en lien avec le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation de la lecture.....	82
4.2.4 Mes apprentissages en lien avec l'évaluation de la compétence à lire des textes variés.....	89
4.2.5 Mes apprentissages en lien avec la dimension affective de mon apprentissage à évaluer la compétence à lire des textes variés.....	95
4.3 Portrait final de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture.....	100
CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	114
5.1 Perspective comparative : les deux portraits.....	115
5.2 Les autres compétences professionnelles touchées grâce au journal réflexif.....	129
5.2.1 Mes apprentissages en lien avec ma compréhension de la compétence à lire des textes variés.....	130
5.2.2 Mes apprentissages en lien avec la conception d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation de la lecture.....	132

5.2.3	Mes apprentissages en lien avec le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation de la lecture.....	136
5.2.4	Mes apprentissages en lien avec la dimension affective de mon apprentissage à évaluer la compétence à lire des textes variés.....	141
CONCLUSION		145
RÉFÉRENCES		150
ANNEXE		155

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 2.1 Les échelons de la compétence à lire des textes variés pour le 3 ^e cycle du primaire.....	32
Tableau 3.1 Relations entre la problématique, le cadre conceptuel et le cadre méthodologique.....	43

LISTE DES FIGURES

	Page
Figure 2.1 Les processus de lecture et leurs composantes.....	29

INTRODUCTION

Il existe une réalité dans le monde de l'éducation, et c'est sa dépendance aux mouvements de la société. Qu'il y ait un bouleversement social, culturel ou politique, le système éducatif doit réagir pour s'adapter. Dans les années 90, un contexte nouveau s'impose au sein de la société québécoise. En réflexion et en réaction à ces changements sociaux, la Commission des États généraux sur l'éducation dépose, en 1996, un rapport final dans lequel on dégage un certain nombre de dossiers prioritaires concernant l'éducation des petits Québécois (MEQ, 1996). Suite à cette publication, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) livre, en 1997, un plan d'action pour la réforme de l'éducation. Dans ce dernier, on rend publiques les grandes orientations de la réforme et on recommande, entre autres, des modifications relatives à la formation initiale des maîtres.

Le MEQ publie donc, en 2001, un document intitulé « *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* », dans un esprit d'harmonisation avec les changements dans le système éducatif québécois. Dans ce document, le MEQ établit les bases professionnelles nécessaires à la pratique enseignante en décrivant les compétences professionnelles attendues.

C'est en réponse à cette demande du MEQ que j'ai décidé d'entreprendre des études de maîtrise qui me permettront, je l'espère, de développer davantage mes compétences professionnelles d'enseignant. Le chapitre premier cerne la problématique qui me préoccupe : ma compétence à évaluer la compétence à lire de mes élèves. Nous y retrouvons la position du ministère de l'Éducation du Québec et celle d'enseignants de ma commission scolaire. Puis, je tente d'expliquer l'inefficacité du programme de ma formation initiale au Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire par rapport au développement de ma compétence professionnelle à évaluer les apprentissages de mes élèves en lecture.

Dans le chapitre deux, je clarifie les concepts-clés se rapportant à ma question de recherche : d'abord, les deux compétences professionnelles touchées par la démarche de recherche, soit celle à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, et celle à évaluer la progression des apprentissages. Puis, j'examine le cadre socioconstructiviste, lequel se trouve être un des fondements de la réforme scolaire. En fait, c'est dans ce paradigme épistémologique que s'inscrit la nouvelle conception de l'évaluation des apprentissages. Par la suite, c'est la compétence à lire des textes variés qui est présentée et, enfin, l'évaluation de cette compétence. Je termine ce chapitre par la recension des écrits d'auteurs qui se sont intéressés à des recherches connexes à la mienne.

Dans un but méthodologique, le troisième chapitre expose les différents éléments du cadre de recherche. D'abord, j'explique le caractère qualitatif/interprétatif de la

recherche en cours qui se veut à la fois action et développement. Ensuite, je traite de la démarche de cueillette des données, soit mon récit de pratique et les deux portraits de ma compétence à évaluer. Par après, je présente le cadre d'analyse de contenu selon L'Écuyer (1990).

Le chapitre quatre présente les résultats engendrés par ma démarche individuelle de développement professionnel. Cette dernière est composée de trois sections, chacune ayant pour but de répondre aux trois objectifs de la recherche.

Enfin, le chapitre cinq présente l'interprétation que je fais des résultats obtenus et expliqués au chapitre précédent. J'examine d'abord l'évolution de ma compétence professionnelle à évaluer la progression de la compétence à lire de mes élèves. Ensuite, je tente d'expliquer pourquoi ma recherche m'a amenée beaucoup plus loin que je le pensais.

En conclusion, je reviens sur ma question de recherche ainsi que sur les objectifs qui en découlent, retrace ma démarche de recherche et expose quelques constats nés de ma démarche individuelle de développement professionnel.

CHAPITRE PREMIER

PROBLÉMATIQUE

1.1 État de la situation

Depuis 1999, les bases d'une réforme de l'éducation sont établies au Québec. Avec elle, un vent de changement souffle sur le système scolaire québécois. De fait, de nombreuses assises établies depuis le Rapport Parent de 1967, tels le programme de formation, les projets de politique et les cadres de référence, sont remises en question. Peu à peu, la réforme s'implante dans le réseau scolaire ainsi que dans l'esprit de la société en soulevant de multiples questionnements. Un des domaines les plus régulièrement et fondamentalement interpellés par ces questionnements est sans contredit l'évaluation des apprentissages. Mais qu'est-ce que l'« évaluation des apprentissages » ? Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) la définit comme :

(...) le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives.
(MEQ, 2003, p.29)

Dans sa définition, le MEQ décrit les apprentissages sous forme de compétences à développer. « La compétence est entendue comme la capacité à réaliser des activités ou

des tâches en utilisant des ressources variées : connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions. » (p.3)

En outre, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), le MEQ soutient que les enseignants doivent adapter l'évaluation des apprentissages aux visées des principes du programme :

L'évaluation fait partie intégrante de la démarche d'apprentissage. Pour être en consonance avec le programme, elle doit porter sur les compétences dont il propose le développement. Associée à l'ensemble du processus d'apprentissage, elle est utilisée dans une perspective formative tout au long du cycle, sa fonction primordiale étant de soutenir l'élève dans sa démarche et de permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques en conséquence. (p.6)

Conscient que les enseignants sont invités à évaluer selon un nouvel esprit et de nouvelles approches, et à élaborer de nouveaux outils ou à modifier ceux qu'ils utilisent présentement, le MEQ (2001) informe que :

(...) différents outils et moyens, n'ayant pas tous un caractère officiel, peuvent être utilisés pour évaluer les apprentissages et porter un jugement sur le développement des compétences de l'élève. Grilles d'observation, productions annotées d'élèves et portfolios sont autant de supports qui s'inscrivent dans une pédagogie centrée sur l'apprentissage et qui permettent à l'élève et à l'enseignant d'évaluer les démarches d'apprentissage, le développement des compétences et l'acquisition des connaissances. (p.6)

Toutefois, des résistances au changement sont présentes et se font sentir. D'après Weiss (1998), ces oppositions semblent bien « résulter de la difficulté de la plupart à se départir de l'idée que l'évaluation juste et équitable ne peut que résulter de mesures

quantitatives, d'autant plus équitables que les chiffres seront précis. » (p.67) Pour Bélair (1995), « les préjugés sont dus à une méconnaissance des théories ou des techniques d'évaluation, mais aussi à une mauvaise interprétation de ces théories dans la pratique quotidienne. » (p.13)

Depuis l'instauration de la réforme, plusieurs formations concernant l'évaluation des apprentissages et l'acquisition des compétences ont été offertes à des enseignants qui, à titre d'agents multiplicateurs, ont eu à transmettre leurs connaissances à des enseignants de leur milieu et ce, sur la base d'une ou deux journées pédagogiques. Malgré le fait que certaines pistes aient été fournies aux enseignants en ce qui concerne les outils d'évaluation dans l'esprit de la réforme, l'incertitude et le doute règnent encore chez plusieurs d'entre eux. Pourquoi ? Afin d'en avoir une idée, j'ai réalisé une enquête informelle auprès d'une dizaine d'enseignantes d'une école de ma commission scolaire au printemps 2003. D'une manière générale, les enseignantes disent vivre un grand malaise vis-à-vis les attentes du ministère de l'Éducation du Québec en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages et ses outils. Ainsi, toutes relèvent que la réforme a amené un grand vent de renouveau dans la manière de penser et de gérer l'évaluation des apprentissages, mais, pourtant, plusieurs d'entre elles continuent d'évaluer avec les outils qu'elles possèdent ou utilisent déjà. Certaines réalisent l'incohérence entre leurs pratiques évaluatives et la nouvelle philosophie de l'évaluation, mais faute de soutien et de ressources, elles se résignent à utiliser des outils « rassurants ».

Plus largement, dans la commission scolaire où j'exerce ma profession, les enseignants réagissent de façons diverses. En effet, lors de rencontres professionnelles ou informelles, je les interroge souvent au sujet de leur pratique évaluative et de leur vision des changements amenés par la réforme. Plusieurs s'opposent radicalement à la construction personnelle d'outils d'évaluation et attendent passivement le fruit du travail des autres enseignants ou, encore, un document de travail construit par le MEQ. D'autres vivent la méthode d'« essai-erreur » en tentant de modifier leurs outils actuels. Enfin, un certain nombre d'enseignants forment des groupes ou comités afin de collaborer à la création d'outils adaptés à leur réalité. À travers ces positions diverses, on peut sentir un sentiment de délaissage et un étourdissement généralisé au sein des équipes enseignantes.

Pourtant, l'évaluation des apprentissages est un processus d'une grande importance dans le développement de l'enfant et elle ne peut être prise à la légère. En effet, l'évaluation en contexte scolaire mène à un choix d'actions à poser qui peuvent aider l'enfant à faire progresser ses compétences ou, dans le cas contraire, l'empêcher de développer tout le potentiel qu'il possède. Consciente de l'effet bénéfique ou dévastateur que peut entraîner l'évaluation des compétences d'un enfant, je me questionne sur ma propre compétence à évaluer la progression des apprentissages.

J'estime que la formation universitaire reçue qui s'inscrit juste avant la Réforme scolaire de 2001 n'a pas su répondre à mon besoin criant de connaissances et de savoir-agir relativement à ma compétence à évaluer les apprentissages de mes élèves. En plein cœur de l'implantation de la réforme, les chargés de cours et les professeurs ont suivi la vague et ont

tenté de nous transmettre la théorie en lien avec la réforme. Actuellement enseignante, j'éprouve un grand sentiment d'incompétence à gérer et à vivre l'évaluation de la progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences de mes élèves. Les décisions que je prends en regard de l'évaluation sont continuellement teintées de doute et d'hésitation.

Mon sentiment d'incompétence envers l'évaluation des apprentissages est issu de ma pratique. En plein cœur de ma formation, je n'ai jamais réalisé que ma compétence à évaluer était si défaillante puisque je n'ai pas été réellement confrontée à cette tâche. Lors de mes stages, j'ai eu l'occasion d'évaluer, mais j'utilisais les méthodes de mes enseignants-associés, sans poser trop de questions. C'est uniquement sur le terrain, dans une salle de classe, que j'ai ressenti mon incompétence. Plus j'évaluais, plus je trouvais que mes actions ne me fournissaient pas de réelles informations sur lesquelles baser mon évaluation. Afin de corriger la situation, j'ai compris qu'une démarche de perfectionnement devait être entreprise. Je devais surmonter cette incompétence. En fait, c'est à ce moment que je me suis engagée dans le développement de ma compétence à évaluer à travers une des douze compétences professionnelles décrites par le MEQ (2001). Effectivement, la compétence professionnelle numéro 11 de l'enseignant se formule ainsi : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». (p.59) Lorsque la formation initiale est complétée et que des insatisfactions se font sentir, il est nécessaire de poser un acte professionnel et d'initier une formation continue afin de s'adapter aux réalités changeantes et à l'évolution de la profession. C'est pour cela que j'ai décidé de

consacrer ma recherche sur ma propre problématique : l'évaluation de la progression des apprentissages de mes élèves en lecture.

Ainsi, le principal support empirique de cette recherche est la chercheure. Je suis une enseignante contractuelle (non permanente) âgée de 28 ans. Je me suis inscrite à l'université X au Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire à l'automne 1997 et j'ai complété cette formation à l'automne 2000. Dès janvier 2001, j'étais qualifiée et disponible pour enseigner dans les écoles primaires de ma région. Pendant les six mois suivants, j'ai fait beaucoup de suppléance et, en octobre 2001, j'ai obtenu un premier contrat d'une durée de neuf mois dans une classe de 2^e année du 2^e cycle. L'année suivante, j'ai réalisé un deuxième contrat (4 mois) dans une classe de même cycle et de même année. Au cours des deux années qui ont suivi, j'ai obtenu des contrats à temps partiel, mais à 100% de tâche. Cela signifie que j'enseignais du mois d'août au mois de juin dans la même classe, mais que ce contrat était en remplacement d'une enseignante libérée de sa tâche. Enfin, depuis septembre 2003, j'enseigne à l'école X. Cette petite école comprend deux classes multi-programmes; j'ai la responsabilité de celle qui regroupe les élèves de la 2^e année du 2^e cycle et de la 1^{re} année du 3^e cycle. Pour l'année scolaire 2005-2006, j'ai signé mon premier contrat à temps plein, celui qui me conduira à la permanence. En effet, dans la commission scolaire en question, une enseignante devient permanente lors de la signature de son troisième contrat à temps plein. J'ai donc six années d'expérience en tant qu'enseignante. En 2001, je me suis inscrite à un programme de 2^e cycle avec un profil de recherche à l'université X.

Il y a de cela quelques années, la recherche en éducation n'était pas ce qu'elle est présentement. En effet, par le passé, les chercheurs ciblaient des problématiques en éducation et se rendaient dans les écoles pour observer et discuter avec les professionnels de l'enseignement. Puis, ces mêmes chercheurs retournaient à leur bureau pour théoriser sur les faits recueillis et, ensuite, pour rédiger des écrits sur les résultats de leurs recherches et publier dans des revues scientifiques souvent hors de la portée des enseignants. Depuis, la recherche en éducation a pris un virage important. De concert avec les acteurs de l'éducation, les chercheurs s'intéressent aux problèmes réels vécus dans le milieu. Ensemble, chercheur et enseignant effectuent des recherches dans le but de solutionner les problématiques de l'enseignant et, ainsi, l'aider réellement. Anadòn (2001) l'explique ainsi :

On peut affirmer qu'elle [la recherche en éducation] est passée d'une recherche SUR l'éducation éloignée des intérêts des milieux de pratique et incapable d'élaborer un savoir au bénéfice des acteurs à une recherche POUR l'éducation, c'est-à-dire celle qui fonde et instrumente les acteurs, celle qui participe à la solution des problèmes éducatifs. (p.10)

En plus de ce mouvement, la professionnalisation de l'enseignement apporte un vent de reconnaissance de l'enseignant comme un professionnel compétent et, de ce fait, de son renouvellement. Ainsi, retrouve-t-on également, dans ce mouvement, l'idée de perfectionnement et de développement professionnel par la réflexion sur l'action (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Ces auteurs ajoutent que cette nouvelle manière de concevoir et de faire la recherche en éducation et de développer professionnellement l'enseignant sont issus de deux grands principes : « (...) la réalité éducative se caractérise par la complexité (...) et

l'enseignant est un acteur social créateur de significations, un être en devenir qui change au rythme du contexte, de son univers intérieur, de ses projets et désirs. » (p.27-28) Dans ce contexte, de nouvelles approches de recherche voient le jour. La recherche-action, la recherche collaborative, la recherche évaluative et la recherche développement s'inscrivent dans cette liste de types de recherche pouvant répondre aux nouveaux enjeux de la recherche en éducation.

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), le MEQ définit l'ensemble des compétences que doit développer l'élève de niveau primaire. Celles-ci sont réparties en deux grandes catégories : les compétences disciplinaires et les compétences transversales. J'ai choisi de travailler sur l'évaluation d'une seule compétence disciplinaire, la compétence à lire des textes variés. Cette dernière relève du domaine des langues et, plus particulièrement, de la discipline du français. La raison du choix de la compétence en lecture réside dans le fait que celle-ci est extrêmement importante dans le développement global de l'élève. En effet, le MEQ (2001) présente le français, langue d'enseignement, comme étant une compétence disciplinaire, mais également comme une compétence transversale.

(...) la langue d'enseignement représente l'outil par excellence et le premier véhicule d'accès à la culture. Sa maîtrise, qui est affaire de connaissance des codes, de richesse du vocabulaire et de structuration cohérente de la pensée, ne saurait être la visée et l'objet des seuls programmes d'enseignement de la langue, tout comme elle ne saurait être atteinte par chacun des élèves que si tous les intervenants s'en préoccupent et y consentent des efforts soutenus. (p.38)

De plus, le MEQ ajoute que « la langue se situe au cœur de la communication et constitue un véhicule d'apprentissage au service de toutes les disciplines. » (p.38). Ainsi, de par son caractère à la fois disciplinaire et transversal, le français chapeaute et sert d'assise à tous les nombreux apprentissages. En plus, comme le rapporte Deslauriers (1998), Goupil établit que 78 % des élèves en difficulté d'apprentissage le sont en français. Effectivement, lorsque des difficultés se font sentir dans l'apprentissage de la lecture, des problèmes s'ajoutent et se répercutent dans les autres domaines d'apprentissage : mathématique, science et technologie, géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, etc. Les enseignants doivent donc se questionner et réfléchir à des moyens à mettre en place afin de surmonter cette difficulté majeure.

1.2 Question de recherche

À ce stade-ci de la problématique, la formulation de la question de recherche est la suivante : « Comment une démarche individuelle de développement professionnel permet-elle de développer ma compétence à évaluer la compétence à lire de mes élèves de la 1^{re} année du 3^e cycle de l'ordre primaire ? »

Au terme de cette problématique qui pose ma question de recherche en terme de besoin d'amélioration de ma compétence à évaluer les apprentissages de mes élèves en lecture, il me faut clarifier les concepts qui y sont reliés. Le chapitre suivant présente ces concepts et fait état des recherches réalisées dans le champ du développement professionnel de l'enseignant à évaluer les apprentissages de ses élèves.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre vise à clarifier les concepts de la recherche qui sont au nombre de cinq.

D'abord, le socioconstructivisme, paradigme éducationnel qui sert de soubassement aux autres, est explicité. Puis, deux composantes professionnelles de l'enseignant, soit celle à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel et celle à évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre sont abordées. Enfin, la compétence à lire et son évaluation sont clarifiées. Pour clore ce chapitre, une recension des écrits, réalisée sur le développement professionnel de l'enseignant, est rapportée.

2.1 Clarification des concepts

2.1.1 Socioconstructivisme

L'un des fondements théoriques sur lesquels s'appuie la réforme de l'éducation au Québec est le socioconstructivisme. Jonnaert (2002) le décrit comme étant un paradigme épistémologique de la connaissance.

Un paradigme épistémologique de la connaissance est un *cadre général de référence*. Il articule entre eux les concepts et les

catégories qui guident la pensée et l'action de celui qui s'intéresse aux questions relatives à la *construction*, à l'*acquisition*, à la *modification*, à la *réfutation* ou au *développement* des connaissances. (p.64)

Il existe de nombreux paradigmes épistémologiques de la connaissance. Jonnaert (2002) propose deux hypothèses qui regroupent l'ensemble des paradigmes. Il s'agit de l'hypothèse constructiviste et de l'hypothèse ontologique. Dans le premier cas, l'individu construit lui-même ses connaissances. Dans le second, les connaissances sont extérieures au sujet, donc transmises à l'individu. Le socioconstructivisme, comme son nom l'indique, se rattache à l'hypothèse constructiviste. Mais de quel constructivisme fait-il partie ? Selon Jonnaert (2002), il s'agit du « *modèle SCI* (socioconstructiviste et interactif) ». (p.70) Ce modèle pose les assises d'un modèle constructiviste intéressant :

- la dimension *constructiviste* du processus d'appropriation et de construction des connaissances par un sujet;
- la dimension *interactive* de ce même processus, puisque les connaissances du sujet y sont mises en interaction avec l'objet à apprendre;
- nous y ajoutons nécessairement la dimension *socio* puisque nous nous intéressons aux apprentissages en contexte scolaire (...). (p.71)

Dans les lignes qui suivent, je résume brièvement ces trois assises du modèle qui ne peut se comprendre que dans l'articulation étroite de ses trois dimensions. La première dimension, celle que Jonnaert nomme « *constructiviste* », suppose que « la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'*activité du sujet.*» (p.71) Ainsi,

(...) l'individu construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même sur l'objet à apprendre. (p.71)

Quant à la dimension « interactive » du processus de construction des savoirs, il la décrit en ces termes :

La dimension interactive évoque les situations auxquelles le sujet est confronté et à l'intérieur desquelles ses connaissances se heurtent à de nouveaux « objets » (...). Il s'agit donc d'une mise en interaction des connaissances anciennes du sujet (...) avec le « nouveau » à apprendre, rencontré dans des situations contextualisées. (p.73)

Ainsi, parce qu'il se trouve en interaction avec son milieu social et physique, le sujet construit de nouvelles connaissances en modifiant les anciennes.

La dimension « socio » rappelle que les interactions sociales sont une composante essentielle au processus de construction des connaissances et qu'elle offre un triple ancrage :

1. celui des *interactions sociales* qui provoquent les conflits socio-cognitifs inter et intra-individuels;
2. celui de l'inscription de l'école et des savoirs codifiés dans un *environnement social finalisé*;
3. celui, *éthique*, de la responsabilité de l'apprenant face aux connaissances qu'il construit, qui sont nécessairement les siennes. (p.75)

Le premier ancrage se rapporte aux rapports sociaux qui obligent à expliquer aux autres et/ou à soi-même les connaissances en développement. Le savoir codifié, quant à lui,

« (...) est inscrit dans les programmes et organisé pour être enseigné : il est déterminé culturellement, une société donnée l'a choisi et « codifié » dans des programmes d'études parce qu'elle le trouve nécessaire à ses membres. C'est le contenu des programmes scolaires organisés pour être appris par tous. » (Jonnaert, 2002, p.69) Enfin, l'apprenant est l'artisan de l'utilisation de ses connaissances.

Maintenant que le concept sous-jacent à la réforme a été précisé, je dois expliciter deux des compétences professionnelles attendues par le MEQ qui oriente l'enseignement et l'évaluation.

2.1.2 Compétence à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

L'évaluation des apprentissages, telle que décrite par le MEQ (2002), s'inscrit dans le paradigme épistémologique qu'est le socioconstructivisme. Puisqu'elle est intereliée à l'enseignement-apprentissage, l'évaluation est interactive, socialisée et construite. Elle est interactive parce qu'elle doit se vivre dans des situations concrètes de la vie de tous les jours. Également, l'évaluation est socialisée car elle peut parfois se réaliser en collectivité (coévaluation) et, enfin, elle est construite parce que la participation active de l'apprenant est requise (autoévaluation). Bien encadrée par le socioconstructivisme, cette nouvelle vision de l'évaluation des apprentissages guidera mes actions et mes réflexions tout au long de ma recherche.

Depuis plusieurs années déjà, le ministère de l'Éducation du Québec cherche à définir les compétences liées à la formation professionnelle continue des enseignants comme étant des compétences complémentaires. Il avance que « (...) la capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique y est présentée comme nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel et à l'évolution de la profession. » (MEQ, 2001, p.125) Il est mentionné que cet engagement n'est plus uniquement le fait d'une culture individuelle, mais également celui d'une culture collective : les enseignants ont de nouveaux rôles et une responsabilité à la fois individuelle et collective dans leurs démarches de développement continu. On y relève cinq composantes liées à cette compétence professionnelle:

- Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles (...).
- Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques (...).
- Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action (...).
- Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement (...).
- Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école (...). (p.125-129)

La première composante consiste à établir un bilan de ses compétences et à repérer, comprendre et utiliser les ressources disponibles sur l'enseignement (littérature, réseaux pédagogiques, associations professionnelles). La réforme propose de grands défis qui peuvent s'apparenter, au premier regard, à des obstacles insurmontables. Nombreux sont les enseignants qui se sentent dépossédés par ce changement de paradigme. Pourtant,

explique-t-on, « loin de dépouiller les enseignantes et les enseignants de leur expertise, un changement de politique éducative permet de l'affûter et de la transcender. » (p.126) Devant l'inexploré, la démarche de développement professionnel propose de prendre appui sur des compétences déjà maîtrisées, tout en respectant l'équilibre entre la familiarité et la nouveauté. Ce que le MEQ propose, c'est un « exercice de lucidité professionnelle. » (p.126) Peu importe la forme (récit de pratique, autobiographie professionnelle, plan de perfectionnement), peu importe le support (portfolio, journal de bord, littérature professionnelle), l'important est d'analyser au-delà des savoirs, c'est-à-dire de discerner la manière dont on a appris, les ressources disponibles ainsi que celles nécessaires à l'analyse. L'impact de cet « exercice de lucidité professionnelle » est, en fait, d'inciter les professionnels à faire des mises à jour dans leur discipline.

La deuxième composante encourage l'échange des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques. L'échange professionnel suppose le rejet de l'isolement : « Les enseignantes et les enseignants de carrière affirment le rôle central de leurs collègues dans leur développement professionnel. » (p.126) Le perfectionnement par les pairs est nécessaire lorsque l'on vise un changement pédagogique et un transfert de l'expertise. « Expliciter ses pratiques à des collègues incite à voir des aspects non pleinement traités dans le feu de l'action, aspects qui exigent parfois d'y regarder une seconde fois ou de vérifier dans la classe ce qui semble fonder une certitude. » (p.127)

La troisième composante sollicite une démarche d'analyse réflexive qui soit faite de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement. Cette action demande de préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver. « L'analyse réflexive implique une volonté d'apprendre méthodiquement de l'expérience et de transformer sa pratique d'année en année. » (p.127) Dans l'exercice de sa profession, il est nécessaire de se donner une démarche, des outils et des moyens pour cibler les objets de sa réflexion. Une réflexion de ce genre met l'accent sur le processus de développement de la compétence visée.

Une réflexion structurée et outillée est donc orientée vers des productions issues de la vie de la classe et même ancrée dans celle-ci (travaux d'élèves, plans ou séquences d'activités, listes de ressources, etc.), et alimentée par des apports conceptuels et pratiques (matériel recueilli lors d'une session de formation, observations dans la classe d'un collègue, matériel recueilli dans Internet, comparaison d'expériences avec des collègues d'un groupe de discussion, etc.). (p.127)

La quatrième composante requiert l'entreprise de projets de recherche portant sur des aspects ciblés de son enseignement. Dans le milieu scolaire, les projets constituent des tremplins pour le développement de savoirs professionnels et une preuve incontestable de l'autonomie professionnelle. Dans le but d'améliorer ses pratiques, le professionnel choisit les compétences qu'il désire travailler, décide du cheminement à suivre et gère ses priorités, ses contraintes et les possibilités de son contexte de travail.

Enfin, la dernière composante incite la participation des pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences. Dans un avenir rapproché, selon le MEQ, les

équipes pédagogiques devront se mobiliser dans des démarches de recherches collaboratives.

L'engagement personnel de collègues dans de telles démarches requiert l'exercice d'un leadership et le déploiement de plusieurs ressources : savoir se donner des cibles précises; viser des buts accessibles à moyen terme et repérables dans les classes auprès des élèves; créer de nouveaux rôles et des structures de travail permettant le partage des tâches; déterminer des besoins de formation; consulter ou intégrer des collègues d'une autre école ou des personnes-ressources venant de l'extérieur; s'entendre sur des indicateurs de l'évolution des compétences des membres de l'équipe; diffuser les résultats de ses démarches auprès des collègues, des parents, des associations professionnelles et des commissions scolaires. (p.128)

Dans le cadre de cette présente recherche, deux composantes ne seront pas tenues en compte. Il s'agit des deuxième et cinquième composantes, lesquelles se rapportent précisément au caractère collectif de l'engagement dans une démarche de développement professionnel. Actuellement, je suis la seule enseignante de 3^e cycle à mon école. Il est donc difficile d'envisager un travail collectif.

2.1.3 Compétence à évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre

Avant d'expliquer la compétence à évaluer, le MEQ (2001) expose les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages dans une perspective socioconstructiviste :

L'évaluation des apprentissages dans un programme de formation axé sur le développement de compétences et dans une vision socioconstructiviste se caractérise par les objets sur lesquels elle

porte, par le rapport qu'elle entretient avec le processus d'apprentissage, par les manières d'interpréter les résultats de l'évaluation sommative, par les méthodes employées et par les valeurs qui la sous-tendent. (p.91)

Désormais, l'évaluation est « intégrée au processus d'apprentissage et s'exerce au quotidien dans les multiples interactions entre élèves et maîtres, entre élèves, de même qu'entre élèves et situations. » (MEQ, 2001, p.91) En outre, ce n'est plus la fonction de sanction (vérification des acquis) qui se retrouve en avant-scène mais bien celle de soutien à l'apprentissage. Dans sa *Politique d'évaluation des apprentissages* (2003), le MEQ confirme cette fonction en ces termes :

Ainsi, l'évaluation des apprentissages remplit une fonction pédagogique capitale et elle doit s'inscrire dans une logique de complémentarité; elle s'ajoute à l'ensemble des moyens utilisés pour soutenir l'élève dans ses apprentissages. Cette conception de l'évaluation invite à la considérer comme une composante de l'apprentissage plutôt que comme une entité distincte. (p.14)

Cinq composantes reliées à cette compétence professionnelle sont relevées dans l'ouvrage du MEQ (2001) :

- En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages (...).
- Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences (...).
- Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences (...).
- Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences (...).

- Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation (...). (p.91-96)

Comme pour le concept précédent, chacune des composantes de cette compétence est expliquée dans les lignes qui suivent. Les citations proviennent également du document *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001).

En situation d'apprentissage, un professionnel doit recueillir des informations dans le but de repérer les forces et les difficultés de ses élèves et, par la suite, d'adapter son enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages. Dans l'action, l'enseignant doit observer et questionner les apprenants pendant et après leur démarche. Les erreurs de compréhension, de sélection ou d'interprétation doivent être rectifiées sur-le-champ. Avec l'aide de l'enseignant, l'enfant apprend à réguler son action, à planifier et à réviser sa démarche. Selon les progrès des élèves, l'enseignant adapte son enseignement, effectue des reprises ou approfondit certains apprentissages. Enfin, dans l'intention de suivre la progression des élèves, l'enseignant garde des traces des réalisations et des démarches de ces derniers.

La composante suivante se rapporte au bilan des acquis et au jugement sur le degré d'acquisition des compétences. À la fin d'un cycle, les enseignants doivent réaliser un bilan des apprentissages portant sur chacune des compétences. Ce bilan a pour fonction d'aider à la prise de décisions en ce qui concerne le cheminement scolaire de l'élève et

d'informer les parents sur l'acquisition des compétences attendues à la fin du cycle d'apprentissage. Ces bilans de fin de cycle sont la responsabilité de tous les enseignants qui ont soutenu l'élève pendant les deux années de son parcours. Ainsi, les membres de l'équipe pédagogique recueillent et utilisent des renseignements sur lesquels ils pourront « construire des jugements nuancés sur le degré d'acquisition des compétences. » (p.94)

La troisième composante vise à construire ou à employer des outils qui permettent l'évaluation de la progression et l'acquisition des compétences. Les enseignants soutiennent « la progression des élèves par différentes grilles d'observation ou d'appréciation ou encore des listes de vérification (...). » (p.94) Les contenus de ces grilles et/ou listes sont communiqués aux élèves afin de guider leur propre démarche de rétroaction.

La quatrième composante concerne la communication des résultats attendus ainsi que les rétroactions. Afin que l'évaluation soit intégrée au processus d'apprentissage, il est nécessaire que les critères d'évaluation ainsi que les niveaux de performance soient communiqués aux personnes concernées, c'est-à-dire l'élève et ses parents. Les enseignants doivent leur communiquer les résultats souhaités de même que des rétroactions sur l'état de progression des apprentissages. En effet, il est nécessaire de fournir « une appréciation nuancée de l'évolution des compétences en soulignant les aspects d'une compétence en bonne voie d'être maîtrisés et ceux qui requièrent une concentration d'efforts de la part des trois partenaires, soit l'enfant, les parents et le maître. » (p.95)

La dernière composante est la collaboration, avec l'équipe pédagogique, à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation. Pour expliciter cette composante, le MEQ (2001) réfère à la compétence professionnelle « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » en arguant que la planification du cycle d'apprentissage par l'équipe pédagogique se réalise en même temps que la composante en question.

Dans le cadre de cette étude, ce ne sont pas toutes les composantes qui seront exploitées. Les motifs à la base de ce choix sont, d'abord, que je ne m'intéresse pas à la réalisation d'un bilan de fin de cycle. Travaillant avec une clientèle du 3^e cycle, mon but n'est pas de porter un jugement sur l'acquisition des compétences, mais bien d'améliorer ma compétence à évaluer la progression des apprentissages des élèves. Ainsi, la deuxième composante sera délaissée. Également, la dernière composante sera mise à l'écart puisque ce projet de recherche n'inclut pas d'équipe pédagogique, étant la seule enseignante du 3^e cycle, dans mon école.

2.1.4 Compétence à lire des textes variés

Qu'est-ce qu'une compétence ? Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) définit la compétence comme un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. » (p.4) Par ailleurs, le MEQ (2002)

considère que le savoir-agir représente « (...) des outils pour l'action et pour la pensée qui est aussi une forme d'agir. L'évaluation de la compétence d'un élève implique donc que l'on vérifie sa capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources. » (p.5)

Selon le MEQ (2002), encore, une compétence présente les caractéristiques suivantes : complexe, évolutive, globale et intégrative. D'abord, elle est complexe « car elle repose sur la capacité de combiner de manière efficace un ensemble de ressources dans un but précis. » (MEQ, 2002, p.5) Par exemple,

(...) pour écrire un texte, le scripteur mobilise des ressources extrêmement nombreuses et variées. Il doit gérer efficacement l'ensemble des ressources nécessaires pour créer un texte cohérent et respecter les exigences de la langue. Le scripteur ne procède pas de la même manière selon qu'il écrit un poème ou une lettre. Pour évaluer une compétence, il faut donc placer l'élève dans des situations qui nécessitent la mobilisation de ressources dans des contextes variés, puisque les ressources mobilisées dépendent du contexte dans lequel elles sont utilisées. (p.5-6)

La compétence est évolutive « parce qu'elle demande du temps pour se développer et qu'il est toujours possible de progresser. » (p.6) Certains apprentissages se développent dans un laps de temps plus ou moins long tandis que d'autres se développent tout au long de notre vie.

Au cours de sa scolarité, il [l'élève] est appelé à découvrir le plaisir de lire avec aisance et efficacité différents genres de textes appropriés à son âge pour répondre à ses besoins personnels, scolaires et sociaux. (MEQ, 2001, p.74)

Enfin, la compétence est globale et intégrative puisqu'elle « fait appel à une diversité de ressources qui ne sont pas exclusivement de l'ordre des connaissances acquises en contexte scolaire. » (p.6) En effet, un élève peut mobiliser des ressources qui ne résultent pas nécessairement d'un enseignement formel. Pensons aux ressources liées à ses acquis extrascolaires, à ses expériences de vie, etc.

Bien qu'elle soit une expérience solitaire au départ, toute lecture bénéficie de l'apport d'autres personnes lorsqu'il s'agit d'accroître sa compréhension ou d'explorer diverses interprétations possibles. Dans cette optique, la construction de la compréhension est un processus actif et dynamique qui s'appuie, certes, sur la prise d'indices mais qui met aussi à profit les connaissances générales et les expériences acquises dans divers domaines. (MEQ, 2001, p.74)

Dans le cadre de cette recherche, la compétence qui sera évaluée en est une du domaine d'apprentissage des langues, la discipline du français, langue d'enseignement, plus précisément la compétence à lire des textes variés. L'élève apprend à lire pour diverses raisons dont celle qui se rapporte à l'intégration à la vie sociale et scolaire. Elle est l'outil privilégié pour l'apprentissage des autres domaines d'apprentissage tels le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, le domaine de l'univers social ou encore le domaine du développement personnel. Pour lire d'une manière efficace, il est important que l'apprenant comprenne les textes et utilise les éléments d'information qu'ils contiennent. Ainsi, afin de s'approprier le contenu d'un texte, « il faut que l'élève soit en mesure d'exploiter l'information, d'exercer son jugement critique, de mettre en œuvre sa pensée créatrice et de tisser des liens entre ce qu'il sait et ce qu'il découvre en lisant. » (MEQ, 2001, p.74) Grâce à une pratique régulière de la lecture, l'enfant intègre

progressivement les connaissances et les stratégies de lecture requises par diverses situations.

La compétence à lire est constituée de cinq composantes. Avant de les énumérer, il est important de préciser qu'elles ne respectent nullement un ordre d'acquisition dans le développement des enfants. Voici ces composantes tirées du document du MEQ (2001) :

- Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences.
- Utiliser le contenu des textes à diverses fins.
- Réagir à une variété de textes lus.
- Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture.
- Évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer. (p.75)

En lien avec ces cinq composantes et découlant de ces dernières, des critères d'évaluation sont fournis :

- Extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents.
- Réactions pertinentes aux textes littéraires et aux textes courants.
- Réalisation appropriée des tâches liées à l'intention de lecture.
- Expression de sa propre interprétation d'un texte.
- Efficacité des stratégies de compréhension utilisées. (p.75)

Les éléments de la quatrième composante de la compétence à lire des textes variés sont présents dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et sont regroupés dans les repères culturels et les savoirs essentiels de la discipline du Français, langue d'enseignement. La façon d'utiliser ces repères et les savoirs essentiels (stratégies,

connaissances et techniques) détermine la facilité et/ou la difficulté avec laquelle l'élève parviendra à comprendre des textes.

Le MEQ (2001), de son côté, propose des stratégies qui se trouvent à l'intérieur de chacune des compétences. La compétence à lire propose les stratégies de lecture suivantes :

1. Stratégies de reconnaissances et d'identification des mots d'un texte.
2. Stratégies de gestion de la compréhension.
3. Stratégies d'évaluation de sa démarche. (p.91)

Pour ce qui est des connaissances, on les subdivise en deux sous-catégories : les connaissances liées au texte et celles liées à la phrase. Dans les connaissances liées au texte, cinq grands sujets sont exploités :

1. Exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes.
2. Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation.
3. Exploration et utilisation de la structure des textes.
4. Prise en compte des éléments de la situation de communication.
5. Prise en compte d'éléments de cohérence. (p.88-89)

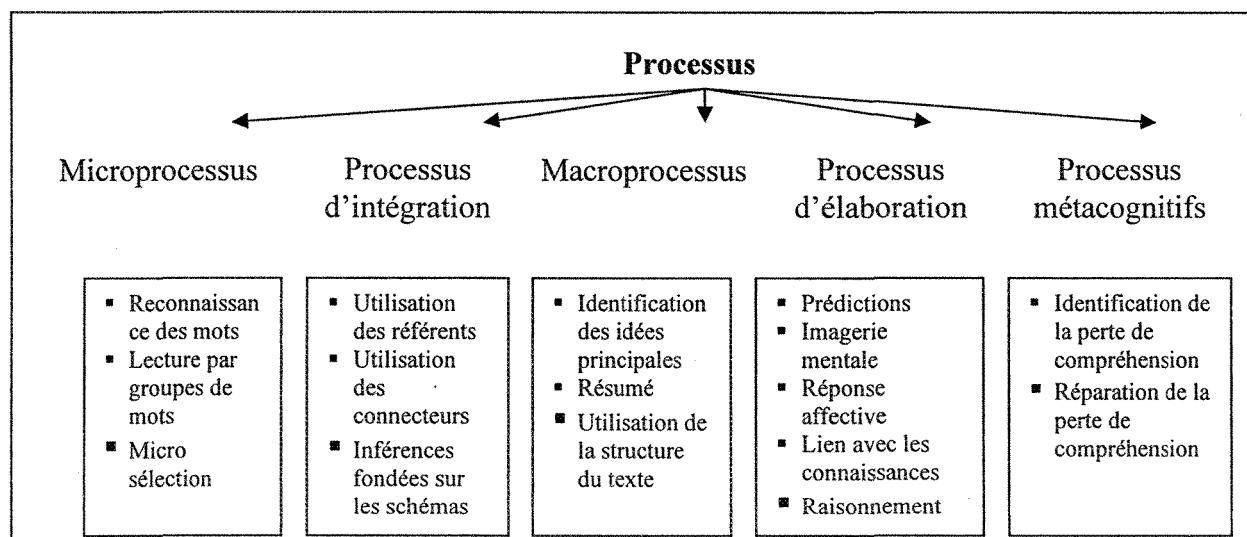
Dans les connaissances liées à la phrase, neuf sujets sont développés :

1. Reconnaissance et utilisation des groupes qui constituent la phrase.
2. Reconnaissance et utilisation de plusieurs types et formes de phrases.
3. Recours à la ponctuation.
4. Reconnaissance et utilisation des fonctions syntaxiques.
5. Accords dans la phrase.
6. Reconnaissance et utilisation du groupe du nom
7. Accords dans le groupe du nom.
8. Exploration et utilisation du vocabulaire en contexte.

9. Utilisation de l'orthographe conforme à l'usage. (p.89-90)

Enfin, pour permettre à l'apprenant de développer la compétence en français, il est nécessaire de lui proposer un environnement particulièrement riche et stimulant dans lequel on retrouve plusieurs repères culturels : « des textes, nombreux et variés, des supports médiatiques diversifiés, des expériences à vivre se rapportant à des événements spécifiques, à des personnes ou à d'autres ressources inspirantes. » (MEQ, 2001, p.86) Or, il nous apparaît que la présentation de ces savoirs essentiels sous forme de processus en rend la lecture plus facile. De manière à résumer sa pensée, Irwin (1986, in Giasson, 1990) présente les stratégies sous forme de processus à l'aide de la figure suivante.

Figure 2.1
Les processus de lecture et leurs composantes



Tiré de Giasson, 1990, p.16

2.1.5 Évaluation de la compétence à lire des textes variés

La réforme scolaire, en apportant des modifications majeures au curriculum, transforme l'évaluation, par le fait même.

La réforme de l'éducation constitue un virage pour favoriser la réussite des élèves. Un des éléments majeurs de cette Réforme est sans contredit la rénovation du curriculum qui comprend, entre autres, le *Programme de formation de l'école québécoise* et l'évaluation des apprentissages. Étant donné le lien intime que les pratiques d'évaluation entretiennent avec l'apprentissage, il est important qu'elles soient adaptées aux caractéristiques du nouveau Programme de formation. (MEQ, 2002, p.5)

Les fonctions principales de l'évaluation sont celles d'aide à l'apprentissage et de reconnaissance des compétences. La première fonction intervient lorsque l'évaluation est faite dans le but de soutenir l'élève dans le développement de sa compétence. Chaque fois que l'évaluation permet la régulation (ajustement de l'apprentissage), on peut prétendre qu'elle aide à l'apprentissage. La régulation peut être faite par l'enseignant ou par l'enfant. L'enseignant peut réguler de manière interactive, rétroactive ou proactive. La première est très souvent spontanée et survient au moment de l'apprentissage. Elle vise donc une rétroaction immédiate. La régulation rétroactive suppose une planification des interventions pédagogiques et permet d'effectuer un retour sur des tâches non réussies. Quant à la régulation proactive, elle prend appui sur des observations faites en cours d'apprentissage et permet d'orienter les prochaines situations d'apprentissage. L'enfant peut, lui aussi, faire de la régulation par rapport à son apprentissage. En effet, le jeune peut graduellement développer son habileté à réguler ses apprentissages s'il est mis en situation

d'autoévaluation. « L'élève qui s'autoévalue peut commenter sa méthode de travail, expliquer les difficultés rencontrées, réfléchir sur ses stratégies, etc. » (p.10)

La fonction évaluative de reconnaissance des compétences n'est présente qu'à la fin d'un cycle. Lorsque l'évaluation est réalisée dans le but de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'enfant, donc de tracer un bilan des apprentissages, il s'agit de la reconnaissance des acquis.

L'évaluation fait partie de la démarche d'apprentissage. Pour être en accord avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), elle doit porter sur les compétences en développement. « Associée à l'ensemble du processus d'apprentissage, elle est utilisée dans une perspective formative tout au long du cycle, sa fonction primordiale étant de soutenir l'élève dans sa démarche et de permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques en conséquence. » (p.6)

Le programme propose aussi aux enseignants des critères d'évaluation pouvant faciliter la tâche évaluative et ce, pour chacune des compétences du programme. Également, le MEQ met à la disposition des professionnels de l'enseignement le document intitulé *Échelles des niveaux de compétence – Enseignement primaire* (2002). Ces échelles visent à aider les enseignants à décrire la compétence des élèves d'une manière plus précise, ce qui permet de mieux situer le niveau de développement des compétences de l'enfant et de dresser un portrait plus fidèle.

J'estime qu'il est important de donner un exemple d'une partie d'échelle des niveaux de la compétence à lire des textes variés. Puisque ma recherche se penche sur le développement de la compétence à lire chez des élèves du troisième cycle, je tracerai le portrait des échelons qui soulignent les attentes en cours de cycle de la compétence et l'échelon portant sur les attentes de fin de cycle.

Tableau 2.1
Les échelons de la compétence à lire des textes variés pour le 3e cycle du primaire

Échelon 8	Échelon 9	Échelon 10
L'élève lit une variété de textes courants et littéraires, présentés sur différents supports médiatiques et proposant un défi raisonnable. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture dans différentes disciplines scolaires, il dégage avec efficacité les éléments d'information explicites et quelques éléments d'information implicites contenus dans un même texte et, à l'occasion, dans plusieurs textes, en utilisant les stratégies pertinentes. Il réagit à divers aspects des textes en les reliant à ses expériences personnelles ou scolaires et parfois à d'autres lectures.	L'élève lit une variété de textes courants et littéraires, présentés sur différents supports médiatiques et proposant un défi raisonnable. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture dans différents contextes et disciplines scolaires, il dégage les éléments d'information explicites et implicites contenus dans des textes en utilisant efficacement des stratégies pertinentes. Il réagit à plusieurs aspects des textes et ses réactions témoignent de son interprétation personnelle, de ses connaissances, de ses expériences personnelles ou scolaires ainsi que de ses autres lectures.	L'élève lit une grande diversité de textes courants et littéraires, de niveaux de difficulté variables, et présentés sur différents supports médiatiques. Lorsqu'il accomplit des tâches liées à diverses intentions de lecture dans différents contextes et disciplines scolaires, il dégage les éléments d'information tant explicites qu'implicites contenus dans plusieurs textes en ayant recours à des stratégies variées et pertinentes. Il réagit aux différents aspects des textes et ses réactions témoignent de ses champs d'intérêt, de son interprétation personnelle, de ses connaissances, de ses expériences personnelles ou scolaires ainsi que de ses autres lectures.

Tiré de *Échelles des niveaux de compétence*, MEQ, 2002, p.22

Selon Giasson (1995), le but premier de l'évaluation est « (...) de fournir à l'enseignant des informations susceptibles de l'aider à prendre des décisions pédagogiques

qui permettront à ses élèves de progresser. » (p.300) Plus spécifiquement, l'auteure aborde l'évaluation de la lecture.

L'évaluation de la lecture est un processus qui comprend les facettes suivantes : le contenu, la structure, le mode, la responsabilité et le degré d'intervention. Toutes ces facettes entrent en jeu dans une situation d'évaluation, que ce soit lors d'un test officiel de lecture ou d'une observation informelle de l'enseignant. (p.318)

La première facette de l'évaluation de la lecture est le contenu. Celui-ci « (...) consiste à se demander ce qu'on veut évaluer, c'est-à-dire ce qu'on veut apprendre de tel enfant ou de tel groupe d'enfants. » (p.301) En effet, l'enseignant peut évaluer la compétence à lire de ses élèves, l'utilisation des stratégies spécifiques qui sous-tendent la lecture ou encore les finalités de la lecture. Ce qui importe, c'est que l'évaluation ait une intention.

La deuxième facette, l'angle de la structure, se divise en trois types d'évaluation, soit l'évaluation formelle, semi-formelle et informelle. Ce qui caractérise l'évaluation la plus formelle, « (...) c'est le peu d'engagement et de jugement qu'on demande à l'enseignant; tout adulte raisonnablement formé pourrait faire passer des tests formels de lecture, les corriger et en donner les résultats. » (p.302) Dans ce type d'évaluation, tout est planifié : les réponses, la méthode de correction des données, les consignes et la durée de l'évaluation. L'évaluation semi-formelle, quant à elle, implique davantage l'enseignant et offre des possibilités de personnalisation quant à la façon de répondre des élèves. Le dernier type d'évaluation, l'informel, « (...) consiste en une observation qui se produit tout au long de l'apprentissage. » (p.302) Bien que cette évaluation ne soit pas planifiée du

début à la fin par l'enseignant, elle fournit des informations pertinentes sur l'évolution de l'élève.

Pour recueillir les informations sur la progression des apprentissages de l'élève, on renvoie au mode d'évaluation. Cette troisième facette met l'accent sur le processus adopté pour conserver les traces du progrès. Certaines observations sont durables, du fait qu'elles peuvent être consignées sur papier. D'autres, par contre, ne laissent aucune trace (observation impalpable), mais donnent accès au processus d'apprentissage lui-même. Enfin, un mode se situe à mi-chemin entre les deux précédents, celui de l'entretien. Source très riche d'information, « (...) il permet à l'enseignant et à l'élève d'interagir dans une situation de collaboration, de partager la responsabilité de l'évaluation. » (p.303)

La responsabilité de l'évaluation est la quatrième facette. Celle-ci insiste sur la responsabilité partagée entre l'enseignant et l'élève envers l'évaluation des apprentissages de ce dernier.

La dernière variable concerne le degré d'intervention. L'évaluation en lecture peut se vivre dans un contexte naturel d'apprentissage, pendant une tâche de lecture; on parle alors d'absence d'intervention. À l'opposé, elle peut être réalisée dans des moments spécifiquement réservés à l'évaluation, il s'agit alors d'intervention maximale.

2.2 Objectifs spécifiques de recherche

Pour pouvoir répondre à ma question de recherche, trois objectifs spécifiques de recherche ont été établis :

1. Tracer le portrait initial de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture ;
2. Utiliser une démarche individuelle de développement professionnel : le journal réflexif ;
3. Tracer le portrait final de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture.

2.3 Recension des écrits

Pour assurer un caractère scientifique à ma recherche, j'ai consulté des travaux de chercheurs dont la démarche ou le sujet est connexe au mien. Pour ce faire, j'ai navigué dans les banques de données accessibles sur le site web de la bibliothèque de l'Université du Québec à Chicoutimi. Du côté des écrits américains, c'est la banque de données ERIC qui a été utilisée, en utilisant les mots-clés suivants : « professional development and individual development », « elementary school teachers », « teacher competencies » et « evaluation or assessment ». Du côté des écrits francophones, Repère (Revue des Sciences de l'Éducation entre autres) m'a fourni certaines références intéressantes sur le développement professionnel.

2.3.1 Développement professionnel de l'enseignant : les recherches collectives

Le développement professionnel est un thème en émergence dans plusieurs domaines, et celui de l'éducation ne fait pas exception. De concert avec le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, la formation continue invite les enseignants à parfaire leur pratique en entreprenant une démarche de développement professionnel.

Des chercheurs se sont intéressés aux démarches de développement professionnel qui associent chercheurs et praticiens de l'éducation, dans un rapport de collaboration. En fait, ce qui est préconisé, c'est que le chercheur adopte une approche participative par rapport aux praticiens, lesquels se sentent ainsi concernés par le projet de recherche. Beauchesne, Garant et Dumoulin (2005) affirment que « le partenariat constitue une façon prometteuse de susciter une médiation entre la recherche et la pratique. » (p.377) Selon eux, une recherche collaborative est profitable pour les deux parties (milieu universitaire et scolaire) et contribue directement à la professionnalisation de l'enseignement. Larouche (2005), également dans le cadre d'une recherche de type collaboratif, soutient un groupe d'éducatrices ayant l'objectif de développer leur pratique professionnelle à travers leur rôle de chercheuse-formatrice. Encore une fois, c'est l'alliance entre la pratique et la recherche qui semble porter fruit.

D'autres favorisent plutôt la recherche-action-formation, comme c'est le cas de Charlier (2005). Sa recherche met en parallèle deux démarches bien distinctes. La première présente une démarche menée par une chercheuse auprès d'un groupe de praticiens, tandis

que la seconde est une démarche entreprise par un regroupement de praticiens-chercheurs. Les résultats de cette recherche invitent à la création d'un réseau de praticiens-chercheurs afin de favoriser le développement professionnel des membres concernés. L'auteure affirme : « Un réseau d'enseignants peut alors jouer un rôle déterminant pour aider à l'introduction de l'innovation (...). Il ne s'agit pas là uniquement d'un processus individualisé d'apprentissage réflexif, car c'est en fait un processus partagé par une communauté d'acteurs et facilité par cette communauté. » (p.268) Donc, le développement professionnel gagne à se retrouver dans une démarche collective.

Uwamariya et Mukamurera (2005) ont présenté un rapport sur le concept de développement professionnel appliqué au domaine de l'enseignement. Se basant sur plusieurs recherches et écrits scientifiques, ils conviennent que « le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique (...). » (p.148) Pour faciliter ce processus de changement, les auteurs favorisent la recherche collaborative, la recherche-action et les pratiques axées sur la croissance personnelle et l'apprentissage par l'action. Enfin, ils soulignent l'importance d'une culture commune de développement professionnel : « (...) la formation continue est un moyen et un lieu de rencontre des enseignants, qui veulent non seulement apprendre, mais aussi échanger, discuter et partager leur expérience pour un enrichissement mutuel. » (p.149)

Brodeur, Daudelin et Bru (2005) se sont intéressés au développement professionnel enseignant grâce à la recherche. Selon eux, « (...) parmi les savoirs qui peuvent aider à

rendre les pratiques efficaces, se retrouvent des savoirs savants, issus de la recherche. »

(p.9) Ils font allusion à l'intérêt du MEQ à l'égard d'une formation par la recherche à l'intérieur du programme de formation à l'enseignement.

Les auteurs [personnel du MEQ responsable de l'écriture des douze compétences professionnelles] proposent la classe comme terrain de recherche, produisant des données dont l'examen permet l'amélioration des pratiques. Ils suggèrent de plus que les équipes pédagogiques s'appuient sur des démarches de recherche-action-formation ou de recherche collaborative pour étudier les pratiques. Enfin, les auteurs précisent qu'au terme de la formation, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure de repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources dont la littérature de recherche et les banques de données, ainsi que de réaliser des projets de recherche sur son enseignement. (p.9)

Aucun écrit portant spécifiquement sur le développement professionnel de la compétence à évaluer les apprentissages des élèves n'a été retracé lors de ma recherche dans les banques de données. Cependant, les écrits scientifiques recensés traitent de l'impact d'une démarche collective de développement professionnel sur la compétence enseignante dans son ensemble.

Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier et Vanier (2005) décrivent une démarche collaborative de développement professionnel qui a donné des retombées significatives au niveau des pratiques enseignantes. Une première partie de leur étude s'intéresse aux pratiques d'enseignants de la maternelle dans le dépistage des difficultés d'apprentissage en lecture. Selon ces derniers, leur pratique a été bonifiée par leur participation à cette recherche. Sans préciser de quelle compétence professionnelle il s'agit, on peut supposer qu'elle fait partie de celles comprises dans l'acte d'enseigner.

Couture (2005), quant à elle, investigue le renouvellement des pratiques d'enseignement des sciences à l'école primaire en faisant appel au point de vue des enseignants. L'auteure, par un travail de collaboration entre un chercheur et un praticien, étudie la possibilité qu'une telle association puisse améliorer la qualité des pratiques enseignantes. Ses résultats indiquent qu'une telle coconstruction illustre une nouvelle piste de travail intéressante.

Butler (2005) mène une recherche sur la construction collaborative de nouvelles stratégies d'apprentissage. Il cite Gersten et al. (1997) et Palincsar et al. (1998) :

Une combinaison de toutes ces activités de développement professionnel, échelonnées dans le temps, a permis de promouvoir des changements « en profondeur » dans l'enseignement, changements ancrés dans les connaissances théoriques des enseignants, plutôt que dans la maîtrise de routines spécifiques (p.73-74)

L'auteur insiste sur le fait que les enseignants, dans un contexte de communautés d'apprentissage, sont arrivés à changer leur pratique à travers leur participation à cette recherche et, surtout, grâce à des occasions de réflexion individuelle et collective sur la pratique.

Du côté américain, une étude s'est révélée intéressante et connexe à la mienne. Intitulée *Does Professional Development Change Teaching Practice ? Results from a Three-Year Study*, cette recherche porte sur un programme (Eisenhower Professional Development Program) qui étudie les effets du développement professionnel sur les pratiques enseignantes, principalement sur les savoirs et les habiletés. Le programme en

question propose à une cohorte d'enseignants différentes activités de développement professionnel. Ce qui ressort de cette étude, entre autres, c'est que les activités en lien avec la réforme sont davantage profitables que celles dites traditionnelles. Toutefois, les chercheurs notent peu de changement dans les pratiques enseignantes des participants durant les trois années de l'étude (1996-1999). Néanmoins, malgré cette constatation, les enseignants ont effectué des modifications aux activités présentées à leurs élèves. Dans leur classe, lorsqu'ils se retrouvent seuls, les enseignants ont des pratiques qui démontrent une certaine évolution d'année en année.

2.4 Originalité

Je constate que des chercheurs se sont intéressés au même sujet que moi, soit le développement professionnel par le biais de la recherche. Toutefois, une variable distingue mon étude de celles retracées et c'est son caractère individuel. En effet, les recherches citées font intervenir un collectif de participants qui contribuent à leur développement professionnel, ce qui n'est pas le cas de mon approche. La compétence professionnelle annoncée par le MEQ (2001) suppose qu'une démarche, soit individuelle, soit collective de développement professionnel, conduit à l'amélioration des pratiques enseignantes. Dans mon cas, ne faisant pas intervenir de pairs dans ma recherche, je travaille uniquement dans le sens d'une démarche individuelle de développement, d'où l'originalité de mon étude.

Les concepts clés de ma question de recherche étant éclairés et la recension des écrits exposée, je peux donc enchaîner avec le troisième chapitre, celui qui précise le cadre méthodologique.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le présent chapitre présente les différents éléments qui composent le cadre de recherche et le cadre d'analyse, soit le type de recherche, la démarche de recherche, le mode d'investigation, l'instrumentation, les critères de scientifcité ainsi que la présentation de la chercheure-participante. Nous verrons que cette démarche de recherche s'inscrit dans une perspective de développement professionnel et relève principalement de la recherche action-développement. Pour situer le lecteur, le Tableau 3.1 regroupe les différents éléments du cadre méthodologique et fait le rappel de la question de recherche ainsi que des objectifs s'y rattachant.

3.1 Cadre de recherche

Avec une question de recherche qui vise à trouver en quoi une démarche individuelle de développement professionnel permet de développer une compétence professionnelle, il est concevable d'affirmer que la recherche en cours s'inscrit dans une logique interventionniste, dont l'enjeu principal est à la fois le développement et l'amélioration de l'enseignante.

Tableau 3.1

Relations entre la problématique, le cadre conceptuel et le cadre méthodologique

Problématique	Cadre conceptuel	Cadre méthodologique
<p>Question de recherche Comment une démarche individuelle de développement professionnel permet-elle de développer ma compétence à évaluer la lecture de mes élèves de la 1^{re} année du 3^e cycle de l'ordre primaire?</p>	<p>Concepts clés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socioconstructivisme • Compétence à s'engager dans une démarche individuelle de développement professionnel • Compétence à évaluer la progression des apprentissages des élèves • Compétence à lire • Évaluation de la compétence à lire 	<p>Type de recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualitative/interprétative à la fois action et développement <p>Démarche de recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Récit de pratique <p>Mode d'investigation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Échantillonnage par cas unique • Type de données : suscitées par la réflexion <p>Instrumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portraits de ma compétence à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture • Journal réflexif <p>Critères de scientificité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crédibilité • Transférabilité • Fiabilité • Confirmation • Équilibre • Authenticité <p>Présentation de la chercheure-participante</p>
<p>Objectifs spécifiques de recherche</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tracer le portrait initial de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture. 2. Utiliser une démarche individuelle de développement professionnel : le journal réflexif. 3. Tracer le portrait final de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture. 	<p>Recension des écrits</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développement professionnel : les recherches collaboratives 	

Deux types de recherche se rapprochent de la mienne : la recherche-action et la recherche-développement. En fait, ce serait plutôt la combinaison de ces approches qui permet de situer le cadre de ma recherche. Dans les prochains paragraphes, je traite des deux approches en précisant en quoi elles permettent d'apporter des éléments de réponse à ma question de recherche.

3.1.1 Type de recherche : une recherche qualitative/interprétative à la fois action et développement

L'orientation de ma recherche, qui est de réfléchir sur mes actes enseignants afin de m'engager dans mon propre développement professionnel, invite à prendre part à une recherche de type qualitatif/interprétatif. Legendre (1993) définit cette recherche comme une « étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci. » (p.1087) Savoie-Zajc (2000), quant à elle, explique d'abord le sens donné à la recherche de type interprétatif : « La recherche du courant interprétatif est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son existence. » (p.172) L'auteure poursuit en expliquant la démarche de recherche qualitative/interprétative :

Une démarche de recherche qualitative/interprétative se moule sur la réalité des répondants; elle se déroule en tenant compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche (...). L'activité de la recherche est par conséquent légitimée par sa pertinence et son accessibilité. On se plaint trop souvent en éducation du manque de liens entre l'activité de la salle de classe et les recherches qui sont isolées des pratiques quotidiennes. Le type de recherche proposé par une démarche

qualitative/interprétative se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre cette vie pour ensuite agir sur elle. (p.173)

Cette citation, qui définit la démarche qualitative/interprétative, met en évidence les caractéristiques de ma propre recherche. Celle-ci est non seulement née de ma réalité en tant qu'enseignante, mais elle progresse selon les apprentissages réalisés en cours de recherche. En effet, ma compétence à évaluer la lecture est un processus en continual développement et cette préoccupation à la développer se vit au quotidien. Également, ma recherche est d'un intérêt majeur pour moi puisqu'elle a des effets directs sur mes activités professionnelles. Elle est donc au cœur de ma réalité.

Quant à la recherche-action, Savoie-Zajc (2000) cite Lavoie, Marquis et Laurin qui proposent une définition-synthèse de la recherche-action :

La recherche-action est une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique. Elle est fondée sur la conviction que la recherche et l'action peuvent être réunies. Selon sa préoccupation, la recherche-action peut avoir comme buts le changement, la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution de problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée.

La recherche-action doit avoir pour origine des besoins sociaux réels, être menée en milieu naturel de vie, mettre à contribution tous les participants à tous les niveaux, être flexible (s'ajuster et progresser selon les événements), établir une communication systématique entre les participants et s'autoévaluer tout au long du processus. Elle est à caractère empirique et elle est en lien dynamique avec le vécu. Elle a un design novateur et une forme de gestion collective où le chercheur est aussi acteur et où l'acteur est aussi chercheur. (p.41)

Le premier paragraphe de la citation rejoint en tous points l'intention de ma recherche. Effectivement, je cible un problème dans ma pratique et je mets en place des objectifs pour le résoudre et ce, dans le cadre d'une méthode rigoureuse de recherche. L'action est omniprésente au cours de ma recherche car je vise l'amélioration de ma pratique enseignante. En effet, pour améliorer ma compétence à évaluer les apprentissages, j'ai mis en place une démarche de développement professionnel et celle-ci exige un travail d'action, de réflexion et de réajustement.

Le second paragraphe apporte certaines caractéristiques de la recherche-action qui ne se rapportent pas à ma recherche. Par exemple, cette dernière ne répond pas à un besoin social. Ma problématique rejoint sans doute de nombreux enseignants, mais ce n'est pas l'ensemble de la société qui ressent le problème. De plus, je ne mets pas à contribution plusieurs acteurs. Je suis à la fois la chercheure et la participante. Ainsi, on ne peut pas parler de communication. Néanmoins, certains aspects de la définition vont dans le sens de ma recherche. Mon expérimentation se déroule en milieu naturel et est en lien avec mon vécu. Aussi, ma démarche de recherche m'invite à l'autoévaluation continue. En effet, la réflexion et l'analyse sont à la base même d'une démarche de développement professionnel.

King et Lonnquist, également cités par Savoie-Zajc (2001), ciblent trois éléments requis pour qu'il s'agisse d'une recherche-action :

- 1- Le projet vise l'amélioration d'une pratique professionnelle, celle-ci étant au cœur de la préoccupation.

- 2- Le projet se déroule selon une spirale de cycles de planification, d'action, d'observation et de réflexion.
- 3- Le projet implique ceux et celles qui sont engagés dans la pratique visée, et ce, à tous les moments du projet. (p.17)

Ma recherche respecte ces trois éléments. D'abord, elle vise l'amélioration de ma pratique professionnelle en ce qui a trait à ma compétence à évaluer la progression de la compétence en lecture chez mes élèves. En effet, toute cette démarche de recherche repose sur un espoir, celui d'améliorer et de développer ma compétence professionnelle à évaluer la lecture. Également, le projet actuel prévoit la conception et la réalisation d'une démarche précise : planification de l'action, action elle-même, observation, réflexion et retour à la planification de l'action. Enfin, la recherche implique un acteur qui réfléchit sur son action, moi-même, et ce, tout au long de la démarche.

La recherche en cours est également une recherche-développement puisque cette dernière vise la résolution de problèmes pratiques et peut avoir un impact sur la pratique pédagogique. Legendre (1993) définit la recherche développement de la façon suivante : « Recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux. » (1993, p.1077) Savoie-Zajc (2001) apporte la définition de Van der Maren qui précise les trois formes de recherche développement suivantes : 1) la recherche dirigée sur le développement de concepts, 2) celle orientée sur le développement d'objets et, 3) celle axée sur le développement et le perfectionnement des habiletés personnelles comme développement d'outils professionnels. De toute évidence, le projet en cours s'inscrit dans la troisième catégorie.

Il s'agit ici, pour le praticien, de développer ses habiletés et ses connaissances en tant qu'instruments d'intervention professionnelle. L'analyse porte donc dans de telles recherches sur les habiletés et les connaissances personnelles du praticien chercheur. (Van Der Maren in Savoie-Zajc, 2001 p.81)

La dernière phrase de la citation concerne bien l'étude actuelle. Grâce à cette démarche de développement professionnel, je souhaite analyser mes habiletés et mes connaissances à la base de ma compétence professionnelle à évaluer.

Donc, ma recherche s'inscrit dans une logique interventionniste qui présente davantage les caractéristiques de la recherche développement, mais qui emprunte à certains éléments de la recherche-action.

3.1.2 Démarche de recherche

La présente recherche s'inscrit dans une approche biographique ou ethnobiographique, laquelle propose aux chercheurs différentes méthodes de constitution des données telles l'histoire de vie, le récit de vie, le récit de pratique et les événements biographiques. Dans le cas présent, le récit de pratique est retenu comme instrument pour recueillir les données. Effectivement, compte tenu de la question de recherche qui fait référence au développement d'une compétence professionnelle, il est logique d'envisager le récit de pratique comme approche.

Van der Maren (1999) nous éclaire sur le concept de récit de pratique :

Par *histoires de vie ou récits de pratique*, on entend généralement des récits construits par un informateur pour fin de la recherche, à la demande de l'enquêteur, et portant spécifiquement sur des périodes précises de la vie ou sur des activités particulières. Ce sont en quelque sorte des morceaux d'autobiographies dirigées, produits sur demande, afin de mettre en évidence la dynamique d'une évolution et de l'interaction entre le sujet, ses rôles, son milieu, sa culture et les institutions. (p.152)

Selon l'auteur, la construction d'un tel récit peut s'effectuer de trois manières différentes. Tout d'abord, le récit peut être réalisé dans un cadre détendu et ce, devant un auditoire dont l'enquêteur fait partie. L'informateur lance d'abord le récit et, par la suite, un dialogue s'installe entre les différentes personnes de l'auditoire. Le récit peut également être produit dans un cadre plus solitaire, c'est-à-dire que le narrateur se retrouve seul devant sa feuille et il tente de répondre à la demande du chercheur. Enfin, l'informateur et l'enquêteur peuvent construire le récit en interaction. Étant à la fois l'informatrice et la chercheure, le récit de pratique que je construis s'inscrit dans le deuxième modèle.

3.1.3 Mode d'investigation

Il a été démontré, précédemment, que mon étude s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative. Selon Pires (1997, in Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrrière, Mayer, Pires, 2001), il existe deux modalités d'échantillonnage pour ce type de données, soit l'échantillonnage par cas unique et l'échantillonnage par cas multiples (ou multi-cas). En ce qui me concerne, puisque je suis la seule source, ma recherche se classe dans la

modalité d'échantillonnage par cas unique. L'auteur relève trois sortes d'échantillons par cas unique : les échantillons d'acteur, de milieu et événementiels. L'échantillon d'acteur est celui qui se rapporte à mon investigation puisque le corpus empirique gravite autour d'une personne, moi-même, laquelle se raconte dans un récit de pratique (récit écrit). Selon Pires (1997, in Poupart et al., 2001), deux types d'histoires de vie caractérisent cette sorte d'échantillon : celle dite complète et celle segmentée. La deuxième sorte d'histoire de vie, celle que l'auteur appelle « segmentée ou topique, (...) s'articule autour d'un thème central et ne cherche qu'à couvrir quelques dimensions ou problématiques précises de la vie de l'acteur (vie professionnelle, expérience de divorce, etc.). » (p.136-137) Dans mon cas, je m'intéresse à ma pratique enseignante, plus précisément à une démarche de développement d'une compétence professionnelle.

Van der Maren (1999) classe l'ensemble des instruments utilisés dans les recherches en sciences de l'éducation en trois catégories : les instruments qui permettent de collecter des données invoquées, des données provoquées ou des données suscitées. « Les données invoquées sont des données qui existent indépendamment de la recherche que nous voulons mener. » (p.136) En fait, ce sont des données qui ne sont pas directement produites pour la recherche. Par exemple, ce sont des traces prises lors d'activités vécues dans un contexte normal, sans improvisation. Les données invoquées sont d'abord et avant tout ce qu'on appelle des données d'archives. Nous entendons par *archives* les données officielles (registres, procès-verbaux), les données officieuses (notes de services, matériel didactique) et les données personnelles (journals de bord, autobiographies).

Les données provoquées sont à l'opposé de celles invoquées. Ce sont des « données construites spécialement dans le cadre de la recherche et pour la recherche. Elles ne sont pas naturelles au terrain de l'action. » (p.137) Selon l'auteur, ces données sont produites à partir d'une instrumentation qui doit être validée avant son utilisation. Ainsi, on peut parler de simulation de la réalité puisque la construction de l'instrument de mesure prévoit une modélisation. Les instruments qui aboutissent à des données provoquées sont nombreux : le questionnaire fermé, le questionnaire sous forme d'échelles, les tests, les expérimentations dans lesquelles une série de tâches est présentée aux sujets.

Enfin, les données suscitées se situent à mi-chemin entre les données provoquées et les données invoquées. Van der Maren (1999) parle de ce type de données en ces termes :

Elles sont construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation, le dialogue et le récit, où celui qui raconte partage le contrôle du récit avec ceux qui l'entendent et lui posent des questions; où les questions que l'on pose dépendent du récit que l'on vient d'entendre. (...) Pour les obtenir, on peut se rapprocher de la situation naturelle de travail, sans y faire une intrusion qui la modifie, on peut tenir un échange dans des formes habituelles aux interactions pédagogiques. (p.139)

Pour produire des données suscitées, les principales techniques utilisées sont les entrevues, les entrevues cliniques, les histoires de vie et les récits de pratique.

Au regard de ces trois catégories d'instruments de collecte de données, l'instrument de la recherche en cours fait partie du dernier groupe, soit les outils qui aboutissent à des données suscitées. Le récit de pratique permet de recueillir ce type de données car le

chercheur demande au participant de lui expliquer ce qu'il fait et comment il le fait. Dans le cas présent, la chercheuse, étant également la participante, la concertation des *deux interlocuteurs* est à mettre en doute. De fait, les données sont nécessairement produites à la fois par la chercheuse et la participante.

3.1.4 Instrumentation pour la collecte de données

Une démarche individuelle de développement professionnel, vécue en trois étapes, est le moyen envisagé pour atteindre les objectifs de la recherche identifiés dans la problématique. Ces étapes sont les suivantes :

- 1) Portrait initial de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture.
- 2) Journal réflexif tenu entre février 2005 et avril 2005;
- 3) Portrait final de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture.

Mon premier objectif de recherche prévoit un portrait initial de ma compétence à évaluer les apprentissages en lecture de mes élèves. J'y présente un bilan de ma compétence à évaluer la lecture en début de recherche.

Le deuxième objectif de recherche stipule qu'une démarche individuelle de développement professionnel sera utilisée et vécue. La façon de vivre cette démarche repose sur la tenue d'un journal réflexif, recueil de mes nombreux moments de réflexion.

Mon journal réflexif a été rédigé entre le 9 février et le 18 avril 2005, soit plus de deux mois. Au cours de ces mois, j'ai réfléchi sur mes actes évaluatifs en classe et je les ai verbalisés. De deux à trois fois par semaine, je me suis penchée sur mes pratiques enseignantes et évaluatives et, par la suite, j'ai consigné mes actions, observations et réactions dans mon journal. Tous ces moments de réflexions ont été vécus dans l'action. Quelques journaux apparaissent en annexe.

Le troisième et dernier objectif de recherche demande d'effectuer le portrait final de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture.

3.2 Cadre d'analyse des données

Dans la recherche en cours, des données qualitatives sont recueillies à partir du journal réflexif. Le traitement de ce type de données exige un mode d'analyse propre aux données qualitatives, soit l'analyse de contenu. Qu'est-ce que l'analyse de contenu? L'Écuyer (1990) la définit en ces termes :

L'analyse de contenu est une méthode scientifique, systématisée et *objectivée* de traitement exhaustif de matériel très varié; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de *catégories* (exhaustives, cohérentes, homogènes, pertinentes, objectivées, clairement définies et productives) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement *classifiés* au cours d'une série d'*étapes* rigoureusement suivies, dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une *description scientifique* détaillée mène à la compréhension de la *signification exacte* du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé, et

ce, en s'adjoignant au besoin l'*analyse quantitative* sans jamais toutefois s'y limiter, et en se basant surtout sur une excellente *analyse qualitative* complète et détaillée des *contenus manifestes*, ultimes révélateurs du sens exact du phénomène étudié (...). (p.120)

Conscient que son modèle n'est ni universel, ni unanime, L'Écuyer propose des étapes :

- Étape 1 : *Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés;*
 - Étape 2 : *Choix et définition des unités de classification*, étape comprenant les types d'unités, les critères de choix et leur définition;
 - Étape 3 : *Processus de catégorisation et de classification*, étape cruciale qui traitera de la définition d'une catégorie, des diverses sous-étapes de classification conduisant à trois modèles spécifiques, et enfin des qualités nécessaires aux catégories pour assurer une bonne analyse de contenu;
 - Étape 4 : *Quantification et traitement statistique;*
 - Étape 5 : *Description scientifique* comprenant l'analyse quantitative et l'analyse qualitative;
 - Étape 6 : *Interprétation des résultats.*
- (p.57)

3.3 Critères de scientificité

Dans une étude telle que celle entreprise, questionner la rigueur scientifique est requise. Selon Savoie-Zajc (2000), les critères de scientificité de la recherche qualitative-interprétative se divisent en deux grands ensembles : les critères méthodologiques et les critères relationnels. Les premiers sont au nombre de quatre : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. La crédibilité de la recherche se confirme par le « *caractère plausible du sens donné au phénomène étudié.* » (p.190) Mon étude est

crédible puisque la problématique est réelle et les moyens de la résoudre sont cohérents. De plus, l’expérimentation s’échelonne sur plus de deux mois, ce qui démontre un engagement prolongé de ma part. La transférabilité, quant à elle, se justifie par le caractère adaptable de la recherche. En effet, la démarche individuelle de développement professionnel expérimentée pourra éventuellement, si les impacts sont jugés bénéfiques, être utilisée pour le développement d’une autre compétence professionnelle de l’enseignant. D’autre part, la démarche pourrait également être employée dans le but d’améliorer la compétence professionnelle à évaluer une autre compétence que celle à lire des textes variés. En ce qui a trait à la fiabilité, je tente de me l’assurer en ayant recours au journal réflexif, afin qu’il y ait « cohérence entre les résultats et le déroulement de l’étude. » (p.191) En d’autres termes, c’est la tenue rigoureuse de mon journal réflexif et mon honnêteté qui permettent d’assurer des résultats fidèles à la réalité. Enfin, le quatrième critère méthodologique, celui de la confirmation, s’assure de l’objectivité des données. Pour que les données soient objectives, il est nécessaire que les instruments de collecte soient justifiés par le cadre théorique. Dans le cas présent, ma démarche de développement professionnel implique des portraits ainsi qu’un journal réflexif, lesquels peuvent être interprétés de la manière la plus objective possible.

Le second ensemble de critères, ceux relationnels, est au nombre de deux : l’équilibre et l’authenticité. Le critère de l’équilibre repose sur l’honnêteté des acteurs de la recherche (dans le cas présent, on parle d’une seule personne qui est à la fois chercheure et participante). En réalité, il est impossible de s’assurer que les propos exprimés aient été adéquatement reproduits. De fait, l’équilibre est assuré uniquement lorsque les participants

et chercheurs s'engagent à être intègres. Le caractère de l'authenticité se divise en quatre niveaux : ontologique, éducatif, catalytique et tactique. L'authenticité ontologique est la qualité qui « permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude. » (p.193) La question de recherche de mon étude est née de ma propre perception d'une lacune au sujet d'une de mes compétences professionnelles. Puisque l'un des buts poursuivis est de m'améliorer à travers ma recherche, l'authenticité ontologique n'est pas à démontrer. En ce qui concerne la deuxième forme d'authenticité, celle nommée éducative, j'envisage avoir de nombreux échanges réflexifs avec une spécialiste de la lecture. Ayant moi-même ciblé l'objet à l'étude, la pertinence et les apprentissages suscités par la recherche sont nécessairement des sources de motivation (authenticité catalytique). Enfin, la recherche en cours vise l'utilisation d'un outil conceptuel (journal réflexif), lequel incite à passer à l'action, ce qui démontre la présence d'une authenticité tactique à travers ma recherche.

Pour produire une recherche rigoureuse sur le plan scientifique, certains moyens sont suggérés par Savoie-Zajc (2000). Entre autres, il y a l'engagement prolongé de la part du chercheur, l'utilisation d'un journal de bord, le suivi du chercheur, le témoignage de différentes personnes et les techniques de triangulation. Ce dernier moyen revient souvent dans les suggestions de l'auteur. Selon cette dernière, la triangulation est « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes et des personnes. » (p.194) Selon elle, la triangulation poursuit deux objectifs :

Le premier est de permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui vont faire ressortir des perspectives diverses. Ceci permettra de dégager une compréhension riche du phénomène analysé. Le second vise à mettre la triangulation au cœur du processus de coconstruction des connaissances et à supporter l'objectivation du sens produit pendant la recherche. (p.194)

Dans ma recherche, c'est une triangulation du chercheur et de la spécialiste de la lecture qui est mise en évidence. Cette forme de triangulation se traduit par deux comportements possibles.

Dans le premier cas, plusieurs chercheurs conduisent une recherche et ils comparent leurs points de vue. Dans le deuxième cas, le chercheur prend une distance par rapport à sa démarche et discute avec quelqu'un d'autre qui questionne les décisions prises au cours de la recherche. (p.195)

Le deuxième cas proposé par Savoie-Zajc (2000) est celui qui me concerne. En effet, des rencontres et des dialogues entre la chercheure et ses ressources (théoriques et humaines) seront utilisés.

Ces dernières lignes mettent un terme au chapitre présentant le cadre méthodologique de la recherche. Ainsi, la présentation des différents éléments du cadre de recherche et ceux du cadre d'analyse ont été expliqués. Le chapitre suivant présente les résultats obtenus grâce à ma démarche individuelle de développement professionnel, résultats qui devraient répondre aux trois objectifs identifiés suite à la question de recherche.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

De ma question de recherche ainsi formulée : « Comment une démarche individuelle de développement professionnel permet-elle de développer ma compétence à évaluer la compétence en lecture de mes élèves de la 1^{re} année du 3^e cycle de l'ordre primaire ? », découlent trois objectifs spécifiques de recherche : 1) Tracer le portrait initial de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture; 2) Utiliser une démarche individuelle de développement professionnel : le journal réflexif ; 3) Tracer le portrait final de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture. Ce chapitre expose les résultats obtenus suite aux moyens utilisés pour répondre à ces trois objectifs.

4.1 Portrait initial de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture

Avant d'entreprendre ma démarche, j'ai tracé le bilan de ma compétence à évaluer la lecture et ce, en me basant sur les composantes de la compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages (MEQ, 2001).

1^{re} composante de la compétence En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.

Avant ma recherche, j'étais très préoccupée par l'évaluation de la compétence à lire. J'ai d'abord mis sur pied un club de lecture et, chaque quinzaine, j'ai fait remplir une fiche de lecture à chacun des élèves. Celle-ci leur propose des questions de compréhension qui m'ont permis de repérer certaines forces et faiblesses chez mes élèves. Par exemple, j'ai ciblé une élève qui lisait sans comprendre le sens de l'histoire. J'ai compris qu'un autre choisissait toujours des livres d'une difficulté trop grande pour lui. Enfin, j'ai aussi découvert que, pour certains, la réaction aux textes lus était de base (« j'aime, je n'aime pas »). Grâce à ces informations, j'ai revu et adapté mon enseignement en conséquence. Je me suis assurée de la compréhension de mon élève en lui demandant de me faire, quotidiennement, le résumé de ses lectures. Pour ce qui est du niveau de difficulté de lecture trop élevé, j'ai classifié les volumes en degrés de difficulté. Chaque fois que l'élève choisissait un livre, il devait me le faire approuver afin que je tienne compte de son niveau de lecture. Cette prise d'information, rendue possible par l'utilisation de fiches de lecture, m'a donc permis d'ajuster mon enseignement. En étudiant les fiches de mes élèves, j'approfondis ma connaissance de mes lecteurs ainsi que leur niveau de lecture. En posant un regard sur leur fiche, je peux davantage saisir les besoins de chacun et, ainsi, planifier mon enseignement selon ces besoins spécifiques.

Toutefois, je constate mon manque de rigueur dans la prise d'informations. En début d'année, j'observe que je suis très assidue dans la consignation de mes observations. Puis, en cours d'année, avec le rythme effréné de la vie scolaire, il est fréquent que je remette ma prise de notes à plus tard. De fait, quand vient le temps de consigner mes observations, j'oublie des séquences importantes et les idées ne sont plus aussi claires. Également, j'essaie de laisser beaucoup de traces dans le portfolio des enfants, mais je réalise que mes traces sont les mêmes et que je ne prends jamais le temps de les revoir avec les élèves. J'en prends connaissance lorsque je dois compléter les bulletins, mais j'aimerais que les élèves soient plus conscients de leur progrès. Je parle de « traces » en faisant allusion à mes outils d'évaluation. Est-ce que ce sont réellement des « traces » de la progression de la compétence à lire ? Me permettent-elles de connaître les forces et les faiblesses de mes élèves afin d'ajuster mon enseignement ? C'est à ce niveau que se situe mon insatisfaction par rapport à cette composante de la compétence. Je crois bien que mes traces ne sont aidantes ni pour moi, ni pour l'élève. Enfin, je considère qu'elles me soutiennent un peu pour la planification de mes leçons, mais ce n'est pas suffisant. En ce qui concerne l'élève, j'estime que les traces laissées dans son portfolio ne sont pas assez accessibles et compréhensibles pour lui.

2^e composante de la compétence Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences

Durant les deux dernières années, j'ai enseigné à des élèves de la 2^e année du 2^e cycle et j'ai dû me familiariser avec le bilan des acquis en fin de cycle. La première fois, la

commission scolaire avait exigé que le bilan soit fait pour toutes les compétences des disciplines du français et de la mathématique. Également, il fallait cibler au moins trois compétences transversales et en faire le bilan. La seconde année, les exigences étaient les mêmes. Pour répondre aux demandes de ma commission scolaire, j'ai bâti un canevas de portrait de fin d'étape, lequel était joint au bulletin officiel. Le bulletin utilisé ne me plaisait pas en totalité. Un enseignant qui souhaite inscrire uniquement un chiffre de l'échelle¹ pour chacune des compétences peut le faire. Ceux qui désirent écrire un commentaire ont un espace prévu à cet effet, mais l'espace est restreint. De mon propre chef, j'ai décidé de construire un tableau explicatif permettant de bien situer l'enfant dans les échelles de niveaux de compétence élaborées par le MEQ (2002). Cet outil peut être utile pour l'enseignant de l'année scolaire suivante, pour les parents qui aiment suivre la progression de leur enfant et pour tous ceux et celles qui auront à vivre l'année scolaire subséquente avec le jeune (direction, spécialistes, techniciens, rééducateurs).

Cependant, mon outil est d'une lourdeur incontournable. Pour chaque enfant, je cible une dizaine de compétences disciplinaires et transversales, je feuillette les pièces de son portfolio, je lis les différentes échelles de niveaux de compétence et je trace un portrait de ce qu'il a acquis. Or, je travaille actuellement avec un petit groupe d'élèves (14 enfants) et, en plus, je cible uniquement une dizaine de compétences. Comment faire un bilan de toutes les compétences de fin de cycle (plus de 22) pour une classe ordinaire de 25 élèves ?

¹ 1 Dépasse les attentes de fin de cycle
2 Atteint les attentes de fin de cycle

3 Atteint partiellement les attentes de fin de cycle
4 N'atteint pas les attentes de fin de cycle

Puisqu'il est question de ma compétence à évaluer la progression de mes élèves en lecture, je vais expliciter la démarche qui me permet d'établir un bilan en lecture. Pour tracer un portrait de lecteur, je me réfère au document ministériel *Échelles de niveaux de compétence. Enseignement primaire* (2002), au portfolio de l'enfant ainsi qu'à mes feuilles d'observation en lecture. Je commence d'abord par revoir une à une les traces laissées dans le portfolio de mon élève. Puis, je relis mes notes d'observation. Ensuite, je lis les échelons qui correspondent aux attentes d'un lecteur du début du 3^e cycle. Enfin, je dessine le portrait de ce que l'élève accomplit à titre de lecteur. Pour le moment, ce portrait me satisfait et semble beaucoup plaire aux parents de mes élèves.

3^e composante de la compétence Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.

Depuis que je me préoccupe de l'évaluation des compétences de mes élèves, je crée et expérimente différents outils. Je suis rarement satisfaite de ce que je trouve dans les matériels didactiques et je ressens beaucoup d'insécurité par rapport aux outils que je construis. J'ai peur que ces derniers ne répondent pas aux attentes du MEQ. En effet, comment être certaine qu'ils permettent d'évaluer la progression de mes élèves dans leur compétence à lire ?

En ce qui concerne l'autoévaluation, je constate mon incapacité à bien l'utiliser. En effet, je remarque que mes élèves participent peu à leur propre évaluation. En début d'année, j'essaie d'y avoir recours mais en bout de ligne, je laisse cet outil de côté.

Pourquoi ? Parce que j'ai l'impression que les enfants ne savent pas quoi dire d'eux-mêmes. Ils écrivent sans cesse les mêmes observations, mais j'imagine que je pose sans doute moi aussi les mêmes questions.

Outils d'évaluation utilisés avant la recherche

Les feuilles d'observation

Dans ma classe, il est fréquent d'entendre des lectures à voix haute faites par chacun de mes jeunes. À l'occasion, il m'arrive de prendre des notes spontanées sur la lecture de certains d'entre eux. Mes notes portent sur la présence ou l'absence d'intonation, sur les erreurs de phonèmes, sur le débit, les méprises, etc. Bref, mon rapport relève surtout les difficultés. J'aimerais beaucoup me vanter d'avoir recours régulièrement à cette prise de notes spontanée, mais le mot est faible lorsque je dis utiliser cette pratique à l'occasion. Je suis consciente des manques existant dans ma façon de faire. Je mets de côté de nombreuses informations pouvant m'aider à bien évaluer la compétence à lire des élèves.

Club de lecture

Tous les jours, en fin de journée, mes élèves lisent un livre de leur choix pendant 15 à 20 minutes. En début d'année, ils pouvaient lire uniquement des romans adaptés à leur niveau de lecture. En cours de route, pour maintenir leur intérêt, j'ai proposé d'introduire d'autres volumes à notre répertoire de lecture (documentaires, bandes dessinées, albums). Les enfants commencent un livre le lundi après-midi et ont neuf jours pour le compléter (2

semaines d'école). Je considère que ce délai est suffisant pour couvrir au moins un volume. Lorsqu'ils ont terminé leur lecture, ils doivent remplir une fiche d'informations. Celle-ci contient des questions variées qui, je crois, permettent de vérifier la compréhension de l'enfant. Par exemple, la fiche peut questionner l'élève sur le caractère du héros, sur l'intrigue, etc. Le vendredi suivant les neuf jours de lecture, quatre élèves animent le club de lecture dans des groupes respectifs de trois à quatre élèves. L'animateur (élève) pose à tour de rôle aux participants, des questions suggérées dans mon matériel didactique, lesquelles sont écrites sur une fiche. Pendant ce temps, je circule dans la classe et je veille au bon fonctionnement de l'activité. Une fois l'activité de l'animateur terminée, les enfants doivent remplir une fiche d'autoévaluation. Cette dernière permet à l'enfant de se définir en tant que participant du club. J'aime bien le Club de lecture. Il permet à l'enfant de lire une variété d'ouvrages et de s'exprimer oralement et par écrit sur ses lectures. Est-ce que cet outil me permet vraiment d'évaluer la compétence à lire des textes variés ? Je l'ignore.

Texte et questionnaire

Pour sécuriser les parents, pour laisser des traces dans le portfolio de l'enfant et, avouons-le, pour me rassurer, j'utilise des questionnaires proposés dans les cahiers scolaires et le matériel reproductible que je possède. Deux fois par étape, je demande à mes élèves de lire un texte fourni dans mon matériel pour ensuite répondre à une série de questions de compréhension écrites. J'apprécie l'utilité du questionnaire, mais je trouve insensé de croire évaluer la progression en lecture uniquement à l'aide de cette formule. Avec cet outil, on peut vérifier la capacité de l'élève à construire du sens et à utiliser

certaines stratégies de lecture telles que l'utilisation du contexte pour donner du sens à un mot inconnu ou encore la rétention de l'idée essentielle. Utilisé avec d'autres outils, le questionnaire peut alors fournir des informations pertinentes pour l'évaluation de la compétence à lire.

Démonstration de lecture

Durant l'année scolaire 2003-2004, j'ai beaucoup lu à mes élèves comparativement aux années précédentes. J'ai lu des poèmes, des contes, des romans, des fables, des albums. Mes élèves ont également participé aux lectures de groupe. En fin d'année, chaque élève lisait un chapitre d'un roman qui intéressait l'ensemble de la classe. Suite aux lectures, nous avions droit de commenter d'une manière constructive la lecture de chacun : le timbre de la voix, le débit, l'intonation et les erreurs de prononciation.

Entrevue de lecture individuelle

Une fois par étape, je rencontre individuellement chaque élève, et ce dernier doit lire un texte de mon choix à voix haute. Je préfère choisir le texte afin de préparer, préalablement, un canevas d'entrevue comprenant des questions de compréhension, de connaissances de base et de culture générale. J'ignore si mes questions sont pertinentes, mais je les construis au meilleur de ma connaissance. C'est une collègue qui m'a initiée à cette pratique. Au cours d'une rencontre, elle m'a expliqué ce qu'elle faisait, entre autres, pour évaluer la compétence à lire de ses élèves. Sans trop savoir pourquoi, j'ai cru en cet

outil. Les brèves explications de ma collègue quant à l'utilisation de la méthode en question ne m'ont pas complètement rassasiée, mais j'ai vu en cet outil un potentiel à exploiter. Suite à cette suggestion, j'ai débuté les entrevues. Rapidement, je me suis rendu compte que mes questions sont, pour la plupart, superficielles. En fait, je vérifie uniquement la construction de sens à l'aide du bagage de connaissances et d'expériences de l'enfant, la réaction au texte lu et l'utilisation de quelques stratégies de lecture apprises en classe.

Devant mon insatisfaction et ma préoccupation d'améliorer l'outil, j'ai demandé à la rééducatrice de mon école de me faire la démonstration d'une entrevue de lecture. J'ai constaté que son canevas d'entrevue est plus complet que le mien. Ses questions sont spécifiques et chacune porte une intention particulière. Certaines visent la recherche de sens, d'autres cherchent plutôt à identifier les stratégies maîtrisées. J'ai appris de cette spécialiste, mais pourrai-je réinvestir ? Suis-je capable de transférer son canevas de questions sur d'autres textes ? Éventuellement, je souhaite améliorer mon canevas d'entrevue. De plus, je voudrais augmenter le nombre de rencontres. J'estime que, pour certains élèves, deux rencontres par étape seraient suffisantes, mais pour d'autres, trois seraient sans doute plus efficaces. En effet, après seulement deux rencontres, il m'arrive de manquer d'informations sur certains élèves. Au cours de la lecture, je prends des notes spontanées. Je suis à l'écoute de l'intonation, du respect de la ponctuation, de la présence des liaisons, des reprises de mots. J'aimerais avoir une écoute plus rigoureuse, ne rien laisser passer. Est-ce que l'expérience fera ses œuvres ou puis-je développer un outil d'observation plus complet?

Je sais qu'il y a du bon dans les outils que j'utilise pour m'aider à évaluer la compétence à lire de mes élèves. Le club de lecture, la démonstration, l'entrevue, le questionnaire et les feuilles d'observation en sont de bons, mais j'ai la certitude que je peux faire mieux pour le bien de mes élèves.

4^e composante de la compétence Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences.

En début d'année scolaire, lors de la rencontre collective des parents, j'aborde toujours la question de l'évaluation des apprentissages avec un peu de crainte. En discutant avec les parents, je comprends rapidement qu'ils me font confiance dans le domaine. Devant leur approbation, j'élabore peu sur le sujet. Je ne crois pas annoncer un seul outil d'évaluation et je ne discute pas non plus des résultats attendus.

En ce qui concerne la rétroaction de la progression des apprentissages, je suis assez satisfaite de mes actions. À chacune des étapes, je fournis aux parents, à l'intérieur du portfolio, un portrait détaillé de leur enfant au regard d'une dizaine de compétences travaillées durant l'étape. Dans ce portrait, je donne une appréciation nuancée de l'évolution de l'élève. Lors de la rencontre de la première étape, j'ai utilisé ce document pour présenter mes observations aux parents. Ils ont tous beaucoup apprécié. Pour les autres étapes, je n'ai pas procédé à des rencontres, mais un portrait était joint au bulletin. Il est clair que ce portrait de lecture fourni aux parents ne me satisfait pas pleinement. Une de

mes insatisfactions provient du fait que je n'explique pas ce portrait aux élèves. Pourtant, ils sont des plus concernés dans ce dossier et, comme l'annonce la compétence, les résultats doivent être communiqués clairement et explicitement aux jeunes. Ce portrait n'est sûrement pas parfait, mais il est sans doute plus complet que ce que propose la majorité des enseignants avec l'unique bulletin.

Tracer le portrait initial de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture en m'appuyant sur les composantes de la compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages me conduit à une prise de conscience importante. Au regard des quatre composantes analysées, je suis en mesure de faire une synthèse des composantes maîtrisées, en voie de maîtrise ou qui nécessiteront beaucoup d'implication pour être maîtrisées.

À mon humble avis, aucune des quatre composantes n'est parfaitement maîtrisée. Le seront-elles un jour ? Est-ce qu'une maîtrise complète de la compétence est possible ? Je ne crois pas. Cependant, sans viser une maîtrise totale, je n'atteins pas, actuellement, un niveau qui me satisfasse. Pour toutes les composantes, un travail de réflexion et d'analyse doit être poursuivi. Pour ce qui est des première et troisième composantes, je juge qu'une importante réflexion est déjà bien entamée et que le désir d'amélioration est très explicite. Quand on cible une faille et qu'on s'investit pour la neutraliser, une grande partie du travail est déjà accomplie. Pour ce qui est de la deuxième composante, certaines mesures ont déjà été prises dans le but de répondre aux exigences du ministère de l'Éducation du Québec.

Enfin, la quatrième composante est sans doute la moins développée puisque j'avoue clairement le manque d'implication de mes élèves dans la progression de leurs apprentissages.

4.2 La démarche individuelle de développement professionnel : l'étape du journal réflexif

Dans cette section, les résultats tirés de mon journal réflexif sont présentés. Cinq journaux sont présentés en annexe (p.139 à 152). Ceux-ci traitent, non seulement de l'évaluation, mais également d'autres volets touchés par l'évaluation de la compétence à lire de mes élèves. En effet, bien que mon champ d'intérêt pour cette recherche concerne l'évaluation, l'étape de catégorisation a fait ressortir d'autres apprentissages.

Afin de faciliter l'analyse des apprentissages que j'ai réalisés, mes propos ont été regroupés par catégories, comme le recommande l'Écuyer (1990) pour l'analyse de contenu. Deux catégories sont directement reliées à la compétence à lire des textes variés. La première concerne la compréhension de la compétence (sens de la compétence, composantes et critères d'évaluation) tandis que la seconde touche à l'aspect évaluatif de celle-ci (sens donné à l'évaluation, buts de l'évaluation et effets sur d'autres compétences professionnelles). Ces deux catégories étaient inévitables puisque le journal réflexif est envisagé dans le but de voir l'évolution de ma compétence à évaluer la lecture, chez mes élèves.

Pour ce qui est des deux catégories suivantes, elles se rapportent aux compétences professionnelles. Lors de l'exercice de catégorisation, j'en suis venue à la conclusion que le développement d'une compétence professionnelle entraîne inévitablement le développement d'autres compétences de la profession enseignante. Ainsi, dans l'acte d'enseigner, il est question de concevoir des situations d'enseignement-apprentissage, de piloter ces situations et, enfin, d'évaluer la progression des apprentissages. Une compétence de l'acte d'enseigner n'apparaît pas parmi les catégories retenues, celle concernant la planification, l'organisation et la supervision du mode de fonctionnement du groupe-classe, puisque ma recherche ne s'intéresse pas à la gestion des comportements.

Dans tout apprentissage, interviennent des aspects cognitifs, sociaux et affectifs. C'est ainsi qu'une catégorie touche la dimension affective de mon apprentissage à évaluer. En effet, dans journal réflexif, certains passages sont teintés de mes sentiments et de mes émotions vécus lors de mon cheminement.

La formulation de ces catégories se lit comme suit :

- 1) la compréhension de la compétence à lire des textes variés;
- 2) la conception d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation de la lecture;
- 3) le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation de la lecture;
- 4) l'évaluation de la compétence à lire des textes variés;
- 5) la dimension affective de mon apprentissage à évaluer la compétence à lire des textes variés.

Ce chapitre présente les résultats qui proviennent de deux niveaux de lecture. L'analyse personnelle de mon journal réflexif en regard de ces cinq catégories constitue le 1^{er} niveau de mes apprentissages. Or, un second niveau s'est imposé de lui-même. J'ai partagé le fruit de mon analyse (mes apprentissages) avec une spécialiste de la lecture, et celle-ci m'a fait réaliser d'autres apprentissages. Ceux-ci en sont de 2^e niveau. Afin de bien distinguer ces deux niveaux, j'annoncerai toujours les apprentissages de 2^e niveau en précisant qu'ils sont le fruit de mes échanges avec la spécialiste de la lecture.

Il est à noter que, pour identifier les sources des citations de mon journal réflexif, les dates ne seront pas utilisées. En effet, l'identification des sources de citation du journal réflexif s'est réalisée à partir d'un code numérique et ce, pour chaque date. Par exemple, mon 1^{er} journal correspond au Journal 1, le deuxième correspond au Journal 2 et ainsi de suite.

4.2.1 Mes apprentissages en lien avec ma compréhension de la compétence à lire des textes variés

Composantes de la compétence et critères d'évaluation

Au tout début de ma recherche, avant même d'évaluer la compétence à lire, j'ai réalisé que je n'étais pas au clair par rapport à cette compétence. Sur les conseils de ma directrice de mémoire, je suis retournée consulter le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). Avant de vouloir évaluer une compétence, il est essentiel de bien en saisir le sens. Je me suis familiarisée avec les attentes de fin de cycle, celui-ci étant, dans mon cas, le troisième, ainsi qu'avec les critères d'évaluation. Ce que j'ai appris de nouveau,

c'est que les critères sont étroitement liés aux composantes et qu'inévitablement, lorsqu'on vise un des critères, on atteint une composante. Par exemple, en cherchant à évaluer l'efficacité des stratégies de compréhension utilisées par l'élève (critère d'évaluation), on ne peut contourner la composante à utiliser les stratégies, connaissances et techniques requises par la situation de lecture. De plus, j'ai appris qu'il est nécessaire de considérer tous les critères pour évaluer la compétence. Dans ma pratique, je n'ai pas toujours tenu compte de tous les critères, et donc, de toutes les composantes. Dans ma classe, j'ai investi beaucoup de temps dans le développement de la composante « Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture », ce qui a entraîné une certaine négligence des autres composantes de la compétence à lire. Ainsi, j'ai pris conscience que la compétence est l'ensemble de ses composantes et non seulement de quelques-unes. Il faut les développer dans leur ensemble si on veut que nos élèves soient réellement compétents à lire.

Le premier apprentissage que j'ai fait grâce à mon Journal 2 concerne la compréhension des critères d'évaluation. En effet, j'écris que « (...) je vais cibler les critères d'évaluation de la compétence à lire qui ne sont pas touchés par les outils déjà en place. » (Journal 2) Cette citation démontre ma nouvelle compréhension de la compétence dans le sens où je dois présenter différentes sortes de lecture à mes élèves afin de répondre à tous les critères. J'ai compris que, pour lire, un élève ne peut pas simplement mettre en pratique les stratégies développées. En effet, il doit pouvoir conjuguer ses stratégies de lecture avec sa capacité à utiliser le contenu des textes, par exemple. En fait, pour être

compétent en lecture, l'élève doit maîtriser toutes les composantes de la compétence à lire des textes variés.

Reconnaître les mauvaises activités

On retrouve un apprentissage lié à ma compréhension de la compétence à lire dans le Journal 19, où je fais part d'une activité intitulée « thermomètre de mes lectures ». Elle consiste à faire lire quotidiennement l'élève pour ensuite lui demander de résumer sa lecture. À la fin de la semaine, le jeune compile le nombre de résumés et inscrit son résultat sur un thermomètre. Au moment de l'implantation de cette activité, en mars 2005, j'estimais qu'elle avait une valeur évaluative. Or, dans ce même journal, j'explique qu'après utilisation de cet outil dans ma classe, je juge que son but n'est pas du tout cohérent : « Il n'y a pas de raison de compiler une quantité de livres afin d'aider les jeunes à résumer des lectures, ni l'inverse. » Il est complètement absurde de croire que la compilation de livres puisse contribuer au développement de l'habileté à résumer. Tout porte à croire que le but premier de l'enfant sera de lire le plus possible afin de colorier le thermomètre en question. Est-ce que les résumés auront une valeur certaine ? C'est peu probable, et pour deux raisons. Premièrement, l'idée de rapidité motivera les élèves. En effet, plusieurs d'entre eux liront rapidement un livre, écriront un court résumé et passeront immédiatement à une autre lecture. Deuxièmement, en aucun moment, dans cette activité, je ne consacre du temps à enseigner la stratégie à résumer. Les élèves n'apprendront pas à le faire simplement dans l'espoir de me présenter un joli thermomètre. Cet apprentissage en est un de 2^e niveau puisque je l'ai réalisé en compagnie de la spécialiste de la lecture. En lisant ce journal, cette dernière a guidé mon raisonnement afin que je saisisse en quoi mon

objectif ne peut être atteint de cette manière. Pour s'améliorer, il ne suffit pas de s'arrêter à la découverte de l'incohérence, il faut trouver les raisons de celle-ci et trouver une piste pour mieux atteindre l'objectif poursuivi.

Avec le recul, les connaissances développées tout au long de ma période de réflexion et, surtout, grâce aux retours réflexifs réalisés sur mon journal en compagnie de la spécialiste de la lecture, je comprends que la compétence à lire ne se développe pas en relation avec la quantité de livres résumés. On ne peut pas juger de la maîtrise de la compétence à lire d'un élève de 3^e cycle en comptabilisant une quantité de résumés et ce, d'autant plus que la seule capacité à résumer n'est pas garante de la compétence à lire. Effectivement, un élève peut très bien résumer une séquence d'une histoire simple sans nécessairement être compétent à lire un texte informatif de son niveau de lecture. De plus, la spécialiste de la lecture a attiré mon attention sur l'esprit de compétition présent dans l'activité du thermomètre. Cela ajoute une faiblesse à l'activité puisque ce n'est pas sous la pression qu'on réussit à se développer. Pour de nombreux jeunes, la compétition entrave les progrès et peut même développer une aversion envers la lecture.

4.2.2 Mes apprentissages en lien avec la conception d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation de la lecture

Distinguer les deux sortes d'activités

Dans mes premiers journaux, on remarque que j'ai beaucoup misé sur la conception d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation de la lecture. Or, avant de penser à la conception d'activités, il est nécessaire d'avoir une bonne compréhension des

sortes d'activités. Dans le Journal 1, on assiste au développement de ma compréhension et de ma capacité à distinguer les outils d'enseignement-apprentissage de ceux d'évaluation.

Pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage, il doit être supporté par des activités d'enseignement-apprentissage : stratégiques ou explicites, signifiantes ou authentiques et complexes. Les premières sont des activités qui permettent aux élèves de découvrir et d'utiliser une stratégie et de s'exercer à l'utilisation des différentes stratégies de lecture tandis que les secondes mettent les apprenants en situation d'application réelle des stratégies et des processus intégrés.

En ce qui concerne les activités d'évaluation, ce sont uniquement des activités à caractère significatif. On peut penser à des enregistrements audio (pour faire le rappel de la lecture), à des textes proposant des questions de compréhension, à des résumés écrits de lecture.

Cet apprentissage est des plus importants pour moi car il m'indique la voie à suivre dans la conception d'activités. « À partir de maintenant, je dois donc créer et/ou modifier des outils qui deviendront des activités d'enseignement-apprentissage ou d'évaluation. » Auparavant, je concevais des outils sans me soucier de ces distinctions. Désormais, lorsque je bâti du matériel, je transfère et applique mes nouveaux savoirs. Je détermine mon intention avant de concevoir une activité afin d'orienter mes actions. Par exemple, lors d'une activité d'évaluation, j'ai réalisé que plusieurs de mes élèves n'utilisaient pas de stratégies permettant de repérer les mots porteurs de sens. J'ai donc planifié une clinique d'enseignement-stratégique afin de guider les élèves concernés dans le développement et l'utilisation de la stratégie requise.

Dans le Journal 3, je poursuis mon apprentissage en classifiant mes outils de lecture selon les deux catégories explicitées précédemment. Cette démarche me permet de juger de ma capacité à identifier les deux types d'outils. Pour bien comprendre un concept, le mettre en pratique s'avère un excellent exercice.

À la lumière de ces documents, j'ai regroupé mes outils en deux catégories, soit les outils d'enseignement-apprentissage et les outils d'évaluation. La première catégorie se divise en deux sous-catégories : les activités signifiantes ou authentiques et les activités d'enseignement-stratégique. La seconde catégorie concerne uniquement des activités authentiques.

Puis, un peu plus loin, je poursuis mon travail de classification en analysant chacun des outils dans le but d'en faire ressortir les stratégies développées. De cette façon, j'ai pu observer ma tendance à enseigner à plusieurs reprises les mêmes stratégies au détriment des autres. « Cette activité d'approfondissement m'a permis de vérifier la diversité de mes outils et cela m'a aidée à réaliser que certaines stratégies sont davantage travaillées que d'autres. » Par exemple, j'exploite davantage les stratégies de gestion de la compréhension (préciser son intention de lecture, planifier sa manière d'aborder le texte, survoler le texte) au détriment de celles reliées à l'évaluation de sa démarche (évaluer l'efficacité des stratégies retenues, autoévaluation).

Or, dans ce même journal, je fais un commentaire qui a suscité un questionnement de la part de la spécialiste en lecture :

(...) une même banque d'activités peut servir à l'enseignement et à l'évaluation. Tout dépend du moment de réalisation de l'activité en question. Quand elle est utilisée en début d'apprentissage, elle fait

partie des outils d'enseignement-stratégique et lorsque plusieurs activités semblables ont été proposées, on peut en insérer une qui soit de l'ordre de l'évaluation.

Selon cette spécialiste, mon affirmation suggère que les outils d'enseignement-apprentissage et ceux d'évaluation sont les mêmes, ce qui, m'a-t-elle expliqué, n'est pas tout à fait exact. En effet, les deux sortes d'activités n'ont pas la même intention. Les premières permettent le développement de la compétence et conduisent à la rétroaction tandis que les secondes permettent à la fois la rétroaction et l'évaluation. De fait, seules les activités d'enseignement-apprentissages signifiantes peuvent servir comme activité d'évaluation. Donc, les activités servant à l'enseignement d'une stratégie ne doivent en aucun cas être utilisées pour l'évaluation de la compétence. En d'autres termes, les activités d'évaluation donnent « l'heure juste » sur l'état de la compétence. Si un élève progresse bien dans son développement, l'enseignant peut passer à d'autres activités d'enseignement-apprentissage. Dans le cas contraire, si un élève réussit difficilement l'activité d'évaluation, l'enseignant doit adapter son enseignement et revoir ses activités.

Bâtir un questionnaire

La conception d'activités revient dans le Journal 4. J'y raconte les difficultés rencontrées et mes prises de conscience.

J'ai l'impression que mes questions ne mènent nulle part, qu'elles ne permettent pas réellement de saisir la compréhension que l'enfant a de la lecture en question. La plupart de mes questions réfèrent directement au texte et ne nécessitent pas de raisonnement ni de synthèse de la part des élèves.

La création d'activités d'évaluation requiert certaines connaissances et habiletés que je ne possépais pas lors de l'écriture du Journal 4. Ce n'est que plusieurs jours plus tard, lors de l'écriture du Journal 10, que j'ai fait appel aux connaissances de la spécialiste en lecture. Elle m'a expliqué les différentes sortes de questions à poser afin de vraiment vérifier la compréhension d'un texte : questions de repérage et questions à inférence. Lors de cet entretien, j'ai compris la théorie, mais je ne l'avais pas assimilée. Ce n'est que dans la pratique que l'on apprend vraiment. En effet, je considère que c'est la conception d'un questionnaire (Journal 12) qui m'a permis de saisir toutes les subtilités des différentes sortes de questions. Quand on applique nos connaissances, on peut juger de leur maîtrise.

L'utilisation efficace des différentes activités

Grâce au Journal 8, j'ai appris que les activités d'enseignement-apprentissage, et plus précisément celles qui se réfèrent aux stratégies, doivent constamment être retravaillées. Cependant, il ne faut pas croire que la même stratégie doive nécessairement être « révisée » pour tous les élèves. Quand un élève maîtrise une stratégie, la lui faire revivre est inutile puisque la pratique d'une stratégie maîtrisée ne mène à rien, sauf peut-être à la passivité de l'élève ou pire encore, à son désintérêt. Par contre, pour un élève qui ne saisit pas bien la stratégie enseignée, ou qui l'utilise mal, il est nécessaire de vivre, avec lui, différentes activités stratégiques afin de le guider dans son apprentissage. Puis, pour valider sa compréhension, l'enseignant doit mettre l'élève en situation lui permettant de démontrer sa maîtrise de la stratégie. Autrement dit, l'enseignant doit proposer à l'élève une activité d'enseignement-apprentissage ou d'évaluation signifiante qui lui donne l'occasion de démontrer sa nouvelle habileté.

L'évaluation formelle et l'évaluation informelle

Peu importe la sorte d'activité, ma réflexion sur mon journal m'a aidée à réaliser que la préparation est toujours nécessaire. Bien entendu, dans le quotidien d'une classe, certaines observations proviennent de l'évaluation informelle. Cependant, pour combler le manque d'expérience, la préparation des activités est primordiale. L'activité du Journal 9 m'a permis de saisir cette réalité. En effet, lors d'une entrevue de lecture orale individuelle, j'ai pris conscience de mon malaise à questionner mes élèves.

(...) la prochaine fois, je vais bâtir mon questionnaire avant de la vivre [l'activité]. (...) plus les élèves défilaient et plus je trouvais des questions pertinentes à poser. Le problème, c'est que les élèves n'ont pas profité des mêmes questions. (...) vers la fin de l'activité, mes questions étaient beaucoup mieux formulées et plus claires pour les élèves.

En ce qui concerne l'évaluation informelle, j'ai profité des explications de la spécialiste en lecture pour me renseigner sur le sujet. Grâce à elle, j'ai appris que ce type d'évaluation n'est pas outillé et qu'il repose sur « (...) la connaissance experte qu'a l'enseignant des composantes de la compétence à lire et de ses critères d'évaluation. » (Journal 10) Ainsi, contrairement à ce que je croyais, l'évaluation informelle peut fournir d'excellentes traces de la compréhension de l'élève mais cela, uniquement dans la mesure où l'enseignant maîtrise bien les différentes composantes de la compétence à évaluer. Or, il est simple de transformer une évaluation informelle en évaluation formelle. Dans l'exemple qui suit, mon insécurité permet cette modification.

(...) en situation réelle de lecture, (...) l'enseignant peut questionner des élèves sur la compréhension qu'ils ont de ce qu'ils lisent. (...) Bien que cette évaluation soit informelle, je prévois quand même une

petite préparation. Puisque je ne suis pas encore très habile avec ces méthodes évaluatives, je crois qu'une planification sommaire des questions me sera utile.

Connaître les stratégies à développer selon le cycle d'apprentissage

Dans le Journal 14, je parle d'une autre activité d'enseignement-apprentissage de la lecture, laquelle se vit sous forme de tutorat. Le but poursuivi est d'aider les élèves de la maternelle ainsi que ceux du 1^{er} cycle du primaire à résumer une courte histoire ou, simplement, une page d'un album.

Pour les élèves de maternelle : chacun de mes élèves (...) fait la lecture d'un petit album préalablement choisi par l'enseignante du préscolaire, à un de ses élèves. Pour les élèves de la 1^{re} année du 1^{er} cycle : chacun des élèves de la 1^{re} année du 1^{er} cycle fait la lecture d'un petit livre préalablement choisi par l'élève lui-même, mais dans un répertoire sélectionné par son enseignante. Dans chacun des jumelages, mes élèves interrogent les tout-petits sur leur compréhension de lecture.

Or, en discutant avec la spécialiste de la lecture, j'ai réalisé que mon activité de tutorat ne permet pas aux élèves de résumer. En fait, l'objectif poursuivi est irréaliste. La stratégie à résumer ne fait pas partie des attentes envers le lecteur débutant. En effet, cette stratégie relève de l'habileté à repérer les idées principales d'un texte informatif et est travaillée au 3^e cycle. Ce qui est visé, à ce niveau, c'est plutôt la connaissance de la structure de l'histoire ou le schéma narratif en trois temps. De plus, l'activité que je propose est incohérente avec le sens de la stratégie à résumer puisqu'un résumé ne peut se faire pour une seule page d'album.

Utiliser différents domaines d'apprentissage pour développer la lecture

Le Journal 16 est le dernier qui aborde la question de la conception d'activités de lecture et il présente un nouveau questionnaire basé sur les trois types de questions (repérage, inférence explicite et inférence implicite). Cette fois-ci, la nouveauté réside dans l'utilisation des différents domaines d'apprentissage pour évaluer la lecture. En effet, le domaine des langues n'est pas le seul à fournir un contexte à enseigner et à évaluer la lecture. Dans le Journal 16, je fais la constatation que le domaine de l'univers social peut également être le théâtre d'une activité signifiante de lecture. En fait, l'enseignant doit être capable de se servir de toutes les occasions où l'enfant lit, en situation signifiante, pour l'observer pendant ce processus et, par le fait même, évaluer sa compétence et l'aider.

L'utilisation pertinente et efficace du portfolio

Pour ce qui est du portfolio de l'élève, outil d'apprentissage des plus populaires, je justifie son emploi dans le premier journal. « Enfin, toutes ces prises d'information doivent laisser leur trace afin de suivre la progression et l'évolution des apprentissages des élèves. C'est pour cela qu'un portfolio sera tenu par les élèves de ma classe. » Le portfolio est un outil qui permet de tenir compte de l'aspect évolutif du développement des compétences. En discutant de cette citation avec la spécialiste de la lecture, j'ai davantage saisi le sens de mes propos. Les traces laissées par l'élève peuvent être des activités d'enseignement-apprentissage et des activités d'évaluation dans lesquelles on sent la progression des acquis. L'idée à retenir, c'est que les traces peuvent être de toutes sortes dans la mesure où elles contribuent à juger du développement de la compétence à lire des textes variés. Ce qui est

pertinent de présenter aux élèves, ainsi qu'à leurs parents, c'est l'amélioration dans les manifestations de la compétence.

4.2.3 Mes apprentissages en lien avec le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation de la lecture

Reconnaître les activités pauvres en apprentissage

Mes premiers apprentissages liés au pilotage d'activités se produisent lors de l'écriture du Journal 7. Cependant, il est important de préciser que ceux-ci sont de 2^e niveau. Sans ce partage d'idées, je serais encore aujourd'hui convaincue des bienfaits de mon activité de lecture. Celle-ci se résume à la lecture, par un élève, d'une petite partie d'un roman pour la jeunesse à des élèves âgés entre huit et douze ans.

Chaque jour de la semaine, nous accordons de 15 à 20 minutes pour la lecture de ce roman. À tour de rôle, les élèves doivent lire quelques pages, lesquelles ont été lues à la maison la veille. Pour chaque lecteur, nous discutons de sa compétence à lire. Tous ensemble, nous parlons des points forts et des améliorations possibles à apporter à la lecture. Ensuite, je pose des questions de compréhension de sens, de mots, de phrases, ...

En analysant ensemble l'activité, j'ai compris que sa valeur est moindre par rapport à ce que je présumais à l'origine. Au départ, j'espérais qu'elle permette aux élèves d'améliorer leur compétence à lire des textes variés en profitant des conseils de leurs compagnons et de leur enseignante. Cependant, je sais que l'objectif ne peut être atteint dans ces conditions. Tout d'abord, il n'est pas du ressort d'un compagnon de classe de repérer les stratégies utilisées chez un élève. En effet, la complexité de cette tâche la rend

irréalisable pour un jeune âgé entre 9 et 11 ans. Un enfant peut s'apercevoir de l'utilisation ou non de certaines stratégies de lecture, mais sans plus.

D'autre part, cette activité ne permet pas réellement de juger la compétence à lire car, puisque l'élève doit s'exercer à la maison la veille, on ne peut connaître la construction personnelle qu'il a pu faire du texte. Peut-être a-t-il lu en compagnie de sa mère ou, encore, son père lui a fait la lecture de son passage afin de lui fournir un modèle de ce qu'est une bonne lecture. Également, est-ce que ses parents lui ont posé des questions de compréhension ? De cette façon, mon retour sur sa compréhension du texte lu est sans valeur puisque je n'ai pas vraiment évalué sa propre compréhension.

Un peu plus loin dans ce même journal, je demande aux élèves de faire des résumés de lecture.

Pendant la semaine du 7 mars 2005, j'ai demandé aux élèves d'écrire trois résumés de lecture. Donc, je considère cette activité comme étant une activité d'évaluation puisque plusieurs démonstrations de résumés ont été faites par le passé et, cette fois-ci, les élèves se sont retrouvés dans une situation de transfert des apprentissages.

L'habileté à résumer est très complexe et j'ai réellement saisi son sens en lisant Giasson (2003). Un enseignant ne peut pas demander de résumer quelques pages lues et prises au hasard. Pour résumer, il faut avoir lu un chapitre entier, un album, un texte qui présente une structure complète, ce qui est le propre d'une activité signifiante. Dans l'activité vécue par mes jeunes, ceux-ci reprenaient le livre de la veille et poursuivaient leur lecture, peu importe l'endroit où ils l'avaient laissé. Ensuite, à la fin de la période, l'élève

essayait tant bien que mal de résumer ce qu'il avait lu. En fait, ce que je souhaitais obtenir de la part de mes élèves était plutôt un rappel de leur lecture. « Le fait d'avoir à redire l'histoire demande aux élèves d'organiser les faits, les événements pour les rapporter de façon personnelle. La sélection qu'ils font de ces éléments révèle leur manière de comprendre l'histoire. » (Giasson, 2003, p.288) Néanmoins, on ne peut pas non plus espérer un rappel du récit sans avoir au préalable enseigné le schéma narratif, ce que j'ai pris soin de faire suite à cette prise de conscience.

Exploiter une activité signifiante de lecture

On retrouve un autre apprentissage lié à la réalisation d'activités de lecture dans le Journal 9. Dans celui-ci, je raconte le pilotage d'une activité signifiante de lecture.

Un à la suite de l'autre, les élèves devaient faire une première lecture du texte (...) avant de le lire à haute voix devant moi. Avant de les laisser lire, je leur demandais les stratégies qu'ils pouvaient utiliser avant d'aborder cette lecture. Puis, je les écoutais lire en notant certaines méprises (liaisons manquantes, erreur de décodage, intonation, expression, (...)). Après certains paragraphes, je les questionnais sur le sens de certains mots ou phrases. Quand ils étaient incapables de répondre à mes questions, je leur demandais s'ils connaissaient des stratégies qui pourraient leur permettre de découvrir le sens de ces mots et/ou phrases. Enfin, lorsque la lecture était terminée, je leur demandais de faire le rappel de l'histoire et pour certains paragraphes, de trouver l'idée principale.

Mon activité est intéressante car elle permet de faire le point sur la compétence à lire de mes élèves. Avant, pendant et après la lecture, je questionne et guide les jeunes. Quoiqu'un peu trop dirigée vers l'utilisation des différentes stratégies de lecture, j'estime que la tâche est signifiante et réalisée en situation réelle.

Une méthode d'enseignement-stratégique

Le Journal 11 présente un des apprentissages les plus signifiants pour moi grâce à la spécialiste de la lecture, soit l'apprentissage par modelage. En fait, je connaissais déjà cette méthode, mais ce n'est que dans la pratique qu'on les réalise vraiment.

À partir du même texte (...), j'ai fait le modelage de ce que représente la stratégie à trouver l'idée principale d'un paragraphe. J'ai lu le premier paragraphe et je me suis questionnée à haute voix. J'ai repris chaque phrase une à une et à chaque fois, je me demandais si cette phrase reflétait l'idée générale du paragraphe. Suite à cette démonstration, nous avons lu le deuxième paragraphe et avons, tous ensemble, répondu aux questions que je m'étais posées précédemment. Pour le troisième paragraphe, les élèves se sont regroupés deux à deux et ils ont recommencé l'exercice. Enfin, seul, chaque élève a choisi un dernier paragraphe du texte et a tenté de trouver l'idée principale.

Cette méthode d'enseignement stratégique ou explicite se divise en trois activités : modelage, pratique guidée et pratique autonome. L'apprentissage des stratégies peut se faire en passant par ces étapes. En observant la réflexion et l'action de leur enseignante, les élèves prennent conscience des processus utilisés par cette dernière. En équipe, ils reproduisent ce qu'ils ont vu, puis, ils sont en mesure de réaliser la tâche individuellement. J'observe que lorsque les élèves sont témoins de la démarche (le modelage), ils sont davantage outillés pour réaliser la tâche.

Mon apprentissage lié au modelage trouve son sens dans une autre activité, cette fois-ci, de lecture-écriture. Dans le Journal 13, je relate une formation offerte par un enseignant montréalais du 1^{er} cycle du primaire et conférencier sur la littératie. Cette

rencontre m'a donné des idées de tâches à réaliser avec mes élèves. J'ai donc utilisé ses conseils pour créer des activités, tout en les pilotant selon la méthode du modelage.

De 2 à 3 fois par semaine, je choisis un album et le lis à mes élèves. Suite à cette lecture, nous discutons de l'album en question en gardant à l'esprit de l'apprécier selon (...) des critères d'appréciation dans le langage et la pensée des élèves (appréciation de l'histoire, des personnages, du texte, de la présentation matérielle et des illustrations). (...)

Au départ, j'accompagnais du début à la fin les élèves dans les exercices oraux d'appréciation d'album. Je commençais d'abord par lire l'album puis, tous ensemble, nous prenions chacun des thèmes et en discutions librement. Après plusieurs exercices collectifs, j'ai fait vivre aux élèves quelques exercices en équipe de deux.

Aujourd'hui, j'ai fait vivre, pour la première fois, une appréciation de lecture individuelle à mes élèves. Pour simplifier la tâche, je leur ai distribué deux textes pour lesquels ils avaient réalisé, en équipe de deux, une appréciation de lecture. Après en avoir choisi un, les élèves devaient relire l'album en question et améliorer le premier jet d'appréciation. Donc, seuls, ils ont retravaillé leur premier texte en modifiant ou en précisant leurs idées de départ. (...)

Cette activité me permet d'évaluer la compétence à lire des textes variés puisque d'une certaine façon, les jeunes ont travaillé les composantes suivantes :

- Réagir à une variété de textes lus
- Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences

Le journal suivant (Journal 14) fait la démonstration d'une autre activité vécue selon la démarche du modelage. Cet apprentissage trouve sa consolidation grâce à un transfert d'application dans un autre contexte d'utilisation. Cette fois-ci, je travaille l'activité de tutorat décrite précédemment. En expliquant la tâche, mes élèves m'ont rapidement

informée de leurs inquiétudes face aux questions à poser à leurs jeunes élèves. Effectivement, plusieurs jeunes étaient incommodés par leur manque d'expérience dans la formulation de questions pertinentes, lesquelles permettraient d'aider les jeunes apprenants à faire le rappel d'une histoire.

Une première activité a été de revivre avec eux une lecture stimulée par des questionnements. (...) Avant chaque page, nous nous sommes questionnés sur son contenu. Après chaque page, nous avons expliqué dans nos mots ce que nous savons, jusqu'à maintenant, de l'histoire en question. À la fin de la lecture, nous avons résumé l'album en entier. Bien entendu, pour cette première expérience, c'est moi qui posais les questions.

Ensuite, la deuxième activité a été réalisée en groupe (encore une fois), mais ce n'est pas moi qui ai lu l'album. C'est un élève de la classe et cette fois-ci, j'ai laissé beaucoup de place aux élèves afin qu'ils s'exercent à poser des questions. (...)

Enfin, je les ai jumelés en équipe de deux et ils ont simulé une activité de tutorat. À tour de rôle, les élèves jouaient le rôle du maître et de l'élève.

Cependant, bien que l'expérience du modelage se soit avérée efficace dans le cas présent, mon incompréhension de la stratégie à résumer était toujours présente.

Donner l'occasion de lire afin d'évaluer

Enfin, le dernier apprentissage que m'a permis la réflexion sur mon journal réflexif concerne la réalisation d'activités d'évaluation de la lecture. En relisant le Journal 18 en compagnie de la spécialiste en lecture, j'ai compris que, pour évaluer la compétence à lire des textes variés, il faut, prioritairement, que l'enfant lise. Cette affirmation peut paraître

banale, mais elle n'est pas si insensée. Dans l'exemple qui suit, je propose une évaluation à mes élèves, mais l'activité est beaucoup trop dirigée.

Nous avons donc lu une première fois le texte littéraire et ce, tous ensemble. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de faire le rappel de ce qui se passe au début, au milieu et à la fin de l'histoire. Puis, nous nous sommes attardés aux questions reliées à ce premier texte. Une par une, nous avons lu et décortiqué chacune des cinq questions afin que tous sachent quoi chercher dans le texte.

En fait, j'ai réalisé, en écrivant mon Journal 18, que cette évaluation n'en était pas vraiment une.

Mon problème se pose lors de l'évaluation de ce soi-disant examen. Logiquement, je ne devrais pas évaluer cet exercice avec une intention de m'en servir pour le bulletin (...). J'ai fait la démonstration d'une technique et ils l'ont appliquée une fois en ma compagnie et une autre, seuls (et encore (...)). L'idéal serait de concevoir une autre évaluation de ce genre et, cette fois-ci, de laisser les élèves la réaliser avec les outils qu'ils ont développés et intégrés.

Cependant, ce n'est que lors de mon échange sur l'activité en compagnie de la spécialiste de la lecture que j'ai saisi l'importance de ne pas constamment guider les élèves. En lisant le texte en groupe, je ne peux pas évaluer la compétence à lire de mes jeunes puisque certains n'ont pas lu le texte mais l'ont entendu. C'est donc une compétence liée à l'oral et non à la lecture. De plus, même les questions se rapportant aux textes étaient lues et comprises en groupe, ce qui fait de la tâche de lecture une activité d'écoute.

4.2.4 Mes apprentissages en lien avec l'évaluation de la compétence à lire des textes variés

La complexité de la tâche enseignante

Le premier apprentissage que j'ai fait par rapport à cette compétence se lit dans le Journal 1. En lisant avec attention la première composante de cette compétence professionnelle, j'ai pu faire ressortir les différentes tâches de l'enseignant et, surtout, les connaître davantage.

(...) l'enseignant doit s'outiller pour observer et questionner afin de connaître la démarche de lecture des apprenants, de rectifier les erreurs de compréhension de sens ou encore de sélection de stratégies. Le professionnel doit inviter les élèves à réguler, planifier ou modifier leurs actions de lecture. Selon l'évaluation, il s'adapte afin de revoir des apprentissages non consolidés ou, à l'opposé, afin d'approfondir ceux qui sont bien développés.

Ce que je retiens, c'est que la tâche enseignante est complexe et qu'elle doit être considérée d'un point de vue professionnel. Si l'enseignant s'outille, c'est pour mieux connaître ses élèves. Un outil bien construit et bien utilisé permet de suivre la progression des apprentissages des élèves et, également, d'adapter son enseignement.

Les critères d'évaluation : un tout

Dans le Journal 2, j'observe que mes outils d'évaluation ne ciblent pas tous les critères d'évaluation de la compétence à lire des textes variés. Cette observation m'oblige à « rechercher et/ou élaborer de nouveaux outils me permettant de développer et d'évaluer la compétence dans son ensemble ». En dialoguant avec la spécialiste de la lecture, j'ai compris la nécessité d'évaluer les cinq critères d'évaluation proposés par le *Programme de*

formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Étant reliés aux composantes de la compétence à lire des textes variés, tous les critères doivent nécessairement être évalués si on souhaite développer la compétence dans son ensemble.

Une des fonctions de l'évaluation : repérer les forces et les difficultés

Dans le Journal 8, je concrétise une des deux fonctions des outils d'évaluation, soit repérer les forces et les difficultés des élèves. « Suite à l'entrevue de lecture réalisée avec mes élèves vendredi le 11 mars dernier, j'ai pris conscience que ces derniers éprouvent de la difficulté à nommer et à identifier les différentes stratégies de lecture qu'ils utilisent avant, pendant et après la lecture. » En réalisant cette entrevue, j'ai pu cibler une difficulté généralisée au sein de ma classe et ce constat m'a obligée à réagir et à revoir mon enseignement. Ainsi, j'ai préparé des activités de rappel des stratégies déjà travaillées en classe. De plus, j'ai utilisé des affiches symboliques, lesquelles rappelaient visuellement les différentes stratégies.

Les bonnes questions à poser

À mi-chemin dans l'écriture de mon journal réflexif (Journal 10), j'ai pris un moment d'arrêt suite à une impression persistante : « Est-ce que j'évalue pour évaluer ? » Une rencontre avec la spécialiste de la lecture était requise. En cherchant le problème dans mon évaluation, celle-ci s'est aperçue qu'il se situait au niveau de mon manque de connaissances en ce qui a trait aux types de questions qui permettent de vérifier la compréhension d'une lecture. Ensemble, nous les avons revues.

D'abord, il y a les questions de repérage. Ces dernières trouvent leur réponse textuellement à l'intérieur d'une phrase du texte. Ensuite, il y a les questions d'inférence explicite. Celles-ci trouvent leur réponses dans le texte, c'est-à-dire dans plus d'une phrase et également, dans les connaissances de l'élève. Enfin, les questions d'inférence implicite réfèrent uniquement aux connaissances et aux transferts que font les élèves.

Pour me permettre de bien distinguer ces trois types de questions, la spécialiste m'a fait vivre un exercice (...). J'ai lu un texte sur l'origine du chocolat et, par la suite, j'ai analysé cinq questions reliées à ce texte. Pour chacune de ces questions, je devais identifier à quelle catégorie elles appartiennent. J'ai réussi l'exercice avec succès. Maintenant, la prochaine étape est de créer moi-même un questionnaire proposant ces trois types de questions.

Une pratique à assimiler : le modelage

La seconde citation souligne un autre apprentissage concernant ma compréhension de la compétence à évaluer la lecture. Une méthode d'enseignement qui a fait ses preuves est sans contredit l'enseignement stratégique. Bien que je sois une apprenante de niveau universitaire, la spécialiste de la lecture m'a fait vivre un exemple concret de modelage. Cette méthode s'adresse à toutes les catégories d'apprenants, peu importe leur âge. Quoi de mieux que la pratique pour bien saisir la théorie. En vivant moi-même l'activité, en me retrouvant dans la peau de l'apprenant, j'ai davantage compris les étapes de la démarche et, surtout, son bien-fondé.

Développer une compétence influence l'enseignement dans son ensemble

Un peu plus loin dans le Journal 10, je fais un autre apprentissage important. En effet, je réalise qu'en travaillant le développement de ma compétence à évaluer, je modifie également mon enseignement dans son ensemble.

J'ai déjà écrit, dans mon mémoire, que l'évaluation et l'apprentissage sont interreliés, mais ce n'est que maintenant que je le réalise autant. En souhaitant apporter des améliorations à mon évaluation, je n'ai d'autres choix que de modifier certaines de mes méthodes d'enseignement-apprentissage. Si je ne transforme pas mes pratiques d'enseignement, il y aura une incohérence évidente dans mes évaluations. En fait, si je ne change pas en tant qu'enseignante, mon évaluation ne changera pas non plus. Maintenant, lorsque je prévois une activité d'enseignement-apprentissage, j'envisage en même temps des activités d'évaluation afin que ces dernières soient cohérentes avec ce que j'aurai enseigné à mes élèves.

Cet apprentissage est majeur puisqu'il m'engage dans un processus de développement personnel affectant l'ensemble de ma pratique. En ciblant le développement d'une compétence, les autres ne peuvent que s'y joindre puisqu'elles sont interreliées. L'enseignement est un tout et la modification d'une de ses parties a nécessairement des impacts sur les autres.

Dans le journal suivant, le douzième, je fais la constatation d'un changement dans mes pratiques évaluatives et, de ce fait, de mes pratiques enseignantes. Suite à la réalisation d'un questionnaire proposant les trois types de questions (repérage, inférence explicite et inférence implicite), j'ai procédé à sa correction d'une toute autre manière.

Je prévois analyser le questionnaire en tenant compte des résultats obtenus pour chaque question. En fait, je vais regrouper les questions selon leur type et je vais tenter d'établir un pourcentage de réussite. Autrement dit, je vais essayer de dépister le ou les types de questions qui posent problème et ensuite, nous travaillerons avec les difficultés. Encore une fois, je fais la preuve que mon enseignement change avec les modifications que j'apporte à mes outils d'évaluation et/ou d'enseignement-apprentissage. Auparavant, j'aurais simplement corrigé les questionnaires seule, puis avec les élèves (...).

Ce que livre cet extrait, c'est le nouveau regard que je porte sur mon évaluation. Si j'utilise mon questionnaire de cette façon, je serai en mesure d'aider les élèves qui en ont besoin. Au lieu de revoir chaque question avec tous les élèves (même ceux qui ont bien réussi l'évaluation), je pourrai animer des cliniques uniquement pour ceux qui en ont besoin et ce, selon la ou les difficultés.

Pour affirmer évaluer la compétence à lire des textes variés, il faut proposer aux élèves, comme l'annonce la compétence, des textes variés. De mon côté, je n'ai pas toujours tenu compte de cet aspect. Néanmoins, en revoyant les lectures suggérées à mes élèves, je constate qu'elles étaient variées. J'ai réellement pris conscience de l'importance de présenter différentes sortes de textes lorsque j'ai été mise en contact avec une évaluation fournie par la commission scolaire pour laquelle je travaille. Dans celle-ci, deux textes et deux séries de questions étaient proposées. « Le premier texte en est un narratif tandis que le second est un texte qui décrit. » Pour être un lecteur accompli et compétent, un élève doit être en mesure de lire différents types de lecture. Pour cela, il faut lui en présenter dès son tout jeune âge.

Enseigner les stratégies

Le Journal 17 rapporte un apprentissage survenu à la suite d'une activité signifiante de lecture. Lors de la réalisation d'une activité de lecture individuelle, j'ai ciblé une difficulté généralisée au sein de mon groupe, celle à trouver l'idée principale à l'intérieur d'un paragraphe. Or, avec un certain recul, je réalise que « je ne me souviens pas d'avoir mis beaucoup d'accent sur l'enseignement de cette stratégie. » Comment peut-on souhaiter

l'utilisation d'une stratégie de la part de ses élèves si on n'a jamais enseigné cette stratégie ? « J'ai donc décidé de faire vivre à mes élèves une activité leur permettant de travailler cette stratégie. » Pour l'enseignement de la stratégie en question, j'ai utilisé les étapes de l'enseignement stratégique : modelage, pratique guidée et pratique autonome. Grâce à cette expérience, j'ai réalisé que, quelquefois, j'évaluais sans même enseigner. En fait, on pense parfois que les élèves connaissent et maîtrisent une notion et qu'ils vont nécessairement s'en rappeler. Désormais, j'ai compris qu'il ne faut rien prendre pour acquis et qu'il se révèle souvent profitable de faire des retours sur les notions afin de s'assurer de leur maîtrise.

S'engager dans une démarche de développement professionnel

Dans le dernier journal, le dix-huitième, je fais un apprentissage important qui souligne mon engagement dans une démarche de développement professionnel. Pendant la période où j'ai rédigé mon journal professionnel, j'ai lancé une activité de lecture intitulée « Le thermomètre de mes lectures. » Quelques semaines plus tard, je l'ai interrompue par prise de conscience du manque de cohérence entre le but poursuivi et la méthode utilisée. Bien que l'activité n'ait permis aucun apprentissage aux élèves, elle en a créé un chez moi.

Je ne crois pas avoir atteint mon objectif en intégrant une activité de ce genre à mon enseignement. Par contre, ce n'est ni un échec, ni une perte de temps. Parfois, il est nécessaire d'expérimenter de nouvelles pratiques impertinentes afin de constater cette impertinence. Je ne crois pas qu'un enseignant soit dans l'erreur à vouloir s'améliorer. Ce qui constitue l'erreur, c'est, soit de ne pas modifier ses pratiques tout en sachant qu'elles sont inutiles, soit de ne rien tenter du tout. Je fais partie de ceux qui croient à l'expérience bénéfique de « l'essai et de l'erreur ».

Quand on comprend que les erreurs permettent d'avancer, on ne peut que s'améliorer. Bien sûr, il faut d'abord se questionner pour s'apercevoir de nos erreurs. Par la suite, les analyser permet d'entrevoir des chemins à emprunter ou non. La réflexion sur l'action demeure la clef qui ouvre les portes du perfectionnement et de l'amélioration.

4.2.5 Mes apprentissages en lien avec la dimension affective de mon apprentissage à évaluer la compétence à lire des textes variés

L'insécurité à l'égard de la modification de mes pratiques évaluatives

Dès le premier journal, je réalise un apprentissage affectif. En effet, j'exprime que la création et/ou la modification de mes outils d'enseignement-apprentissage et d'évaluation me font peur. La lourdeur anticipée de cette « corvée » m'effraie et je ne me gêne pas pour l'exprimer. « Maintenant, je me sens prête à affronter la construction des activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Prendre le temps de bien analyser les actions à poser m'a permis de dédramatiser la tâche et de prendre mon courage à deux mains. » Une fois de plus, l'échange sur le sujet avec la spécialiste de la lecture m'a permis de surmonter mes limites (peur, crainte) et de développer une confiance en mes moyens. Souvent, le manque d'assurance et de ressources restreint nos actions. Avec les bons outils didactiques et la croyance en ses capacités, on peut réaliser de grandes choses. Cependant, dans le journal suivant, le Journal 2, mes craintes concernant la chronologie des actions à poser pour la création des outils d'enseignement-apprentissage et d'évaluation refont surface.

Depuis la dernière rencontre avec ma directrice de maîtrise, je suis tourmentée par la question des outils d'évaluation. Je dois déterminer

les outils qui me permettront d'évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture et je ne sais pas par où commencer.

Quand on se retrouve seule devant une situation difficile, on réalise que la théorie et la pratique ne vont pas de soi. En présence de ma directrice de maîtrise, je saisissais bien ses propos théoriques. Or, face à moi-même et à mes difficultés, j'ai réalisé que la théorie n'était pas réellement assimilée. Je pense que pour valider notre compréhension, il est nécessaire de faire une application concrète des savoirs théoriques. Donc, suite à cette rencontre, j'aurais dû me lancer immédiatement dans l'action afin de valider mes nouvelles habiletés.

Un peu plus loin dans ce même journal, je signale une autre inquiétude. « J'ai peur de découvrir que mes outils d'évaluation soient pauvres en qualité. Je crains de devoir bâtir une quantité accablante de nouveaux outils... » Quand j'ai su que je devais revoir mes outils, j'avais espoir qu'ils soient dans le sens actuel de l'évaluation des apprentissages (selon le MEQ). Dans le Journal 3, la panique m'envahit et je crains que mes outils soient insensés. Le cas échéant, je devrais repartir à zéro. Toutefois, après révision de mes outils, « je réalise que j'ai déjà un bon bout de chemin de parcouru et que je ne serai pas obligée de marcher dans des sentiers inconnus. En effet, je pourrai marcher dans des sentiers battus, mais qui auront parfois besoin d'être un peu défrichés. » La crainte ne mène donc à rien. Il faut s'attaquer à la tâche et ne pas laisser la peur prendre le contrôle.

La valeur de mon enseignement

Tout au long de l'écriture de mon journal réflexif, je remarque des variations de mon état affectif. Une journée je suis fière de mes réalisations et, la suivante, je me sens incomptente. Ce qui ne change pas, c'est la présence d'apprentissages. Peu importe l'état dans lequel je me trouve, je sais malgré tout que j'apprends toujours. Dans le Journal 14, je remets en question la valeur de mon enseignement avant le début de ma recherche.

Encore une fois, je vis ces expériences avec une grande remise en question. D'un côté, je me sens de plus en plus compétente et professionnelle dans ma manière d'enseigner. Je sens la logique de mes actes. D'un autre côté, une constatation me hante : quelle valeur avait mon enseignement avant ces prises de conscience ?

Cette réflexion me fait comprendre qu'il ne faut pas regretter ses actes passés, mais bien construire à partir d'eux. Pour se développer en tant que professionnel de l'enseignement, il faut être conscient de ses erreurs et veiller à ne pas continuer à commettre les mêmes.

J'ai réalisé un double apprentissage affectif dans le Journal 15 : un premier lors de mon arrêt réflexif sur mon journal et un second lors d'un échange avec la spécialiste. Suite à l'activité de tutorat précédemment explicitée, je fais vivre à mes élèves une expérience de retour réflexif. Contrairement à mes attentes, les élèves participent en grand nombre et répondent adéquatement aux questions. Craignant le manque de participation des élèves, ce genre de retour n'était pas suffisamment exploité dans ma classe. Grâce à cette expérience, j'estime que les élèves profitent des commentaires de leurs compagnons.

J'ai adoré faire ce retour avec mes élèves. C'est toujours surprenant d'entendre leurs réponses. On croit que les enfants ne savent pas s'exprimer sur leur démarche, mais c'est faux. Ils sont capables de mettre des mots sur leurs actions. En fait, il suffit de leur donner la chance de s'exprimer. Tous ensemble, nous avons analysé les expériences vécues par chacun et nous avons tenté de résoudre certaines difficultés.

Afin de faire verbaliser les jeunes sur leur expérience, je les ai questionnés sur les difficultés rencontrées ainsi que sur leur démarche. Cependant, j'ai fait un oubli majeur. Effectivement, je n'ai pas interrogé les élèves sur leurs apprentissages. Pourtant, je sais que lorsqu'on verbalise ce qu'on a appris, on consolide l'apprentissage.

Dans le dernier journal (Journal 18), je fais un apprentissage bien différent des précédents. Ce dernier ne se rapporte pas à la compétence professionnelle à évaluer une compétence mais plutôt à celle à s'engager dans une démarche individuelle de développement professionnel. Dans ce journal, je m'exprime sur l'utilité de mon journal réflexif.

J'apprécie beaucoup l'écriture de mon journal réflexif. Quand j'étais en stage et que je devais réaliser un journal de bord, je détestais l'exercice. Je racontais mes journées comme dans un simple journal intime mais, surtout, je ne saisissais pas son utilité. J'avais l'impression de remplir des pages pour la satisfaction de mon superviseur. Dans le cas présent, je sens réellement l'utilité de mon journal réflexif. Je n'écris pas pour me rendre intéressante, je n'écris pas pour avoir une belle note, et je n'écris pas pour rien dire. J'écris ce que je vis à travers mon expérimentation, que ce soit correct ou non. J'ai saisi que l'important, c'est de se remettre en question, de bâtir sur ce que l'on fait avec l'objectif d'améliorer ses pratiques.

Plus j'avançais dans l'écriture de mon journal, plus je comprenais son importance et sa raison d'être. Ce qui a rendu ce dernier si utile à mes yeux, c'est l'optique dans laquelle je l'ai réalisé. J'écrivais pour mon développement personnel, pour faire de nouveaux apprentissages.

Avec le temps, mon rapport au doute s'est modifié. Au début, mon doute était négatif puisqu'il me faisait peur et me rendait vulnérable à l'abandon. Peu à peu, j'ai transformé cette peur en moteur d'apprentissage. Mes doutes m'ont finalement permis d'avancer, pas à pas. Finalement, mon doute m'a aidée à me développer professionnellement.

Chaque fois que je me penche sur mon journal, le doute s'assoit près de moi. Je réfléchis sur mes actes pédagogiques et je me questionne sur leur pertinence. Au début, je n'aimais pas vraiment la présence de ce doute car la plupart du temps, j'étais déçue de moi. Je prenais conscience que mes actes n'étaient pas si logiques et cette constatation est très dure à vivre quand on est une adepte du perfectionnisme.

Maintenant, je vois les choses différemment. Premièrement, je sais que je ne serai jamais parfaite et que l'enseignement est constamment appelé à s'adapter aux nouvelles réalités de la société. Deuxièmement, j'aborde le doute selon une nouvelle approche. En fait, je m'en sers pour avancer. Je me dis que chaque pas me permet d'aller plus loin et, surtout, que chacun est important et nécessaire pour avancer. Il serait utopique de vouloir voler d'un point de départ à un point d'arrivée. En plus, je sais qu'il n'existe pas réellement de point d'arrivée.

Cette section termine les résultats issus de mon journal réflexif. La prochaine section répond au 3^e objectif de ma recherche.

4.3 Portrait final de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves

Suite au portrait initial de ma compétence à évaluer la progression des apprentissages réalisé avant l'entreprise de la recherche, j'ai vécu une étape de la démarche individuelle de développement professionnel. Effectivement, pendant plus de trois mois, un journal réflexif a été rédigé et, par la suite, a fait l'objet d'une analyse de contenu. L'exploration de cet outil de réflexion ainsi que les résultats qui en ressortent me permettent de réaliser que ma compétence professionnelle à évaluer s'est largement modifiée depuis le début de ma recherche. Dans les prochaines lignes, le portrait final de ma compétence à évaluer est présenté à travers les cinq composantes de la compétence professionnelle à évaluer.

1^{re} composante de la compétence En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages

Le premier apprentissage que j'ai fait par rapport à cette composante de la compétence à évaluer la progression des apprentissages est que pour témoigner de cette habileté, il faut bien connaître l'objet à évaluer, soit la compétence à lire dans mon cas. Pour ce faire, il faut consulter le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) et décortiquer la compétence. Il faut d'abord chercher à bien saisir son sens (explication, liens avec les compétences transversales, contexte de réalisation, cheminement de l'élève). Puis, les composantes de la compétence ainsi que les critères d'évaluation doivent être connus et compris. J'insiste sur l'idée de compréhension puisqu'il

ne sert à rien de les connaître si on ne les assimile pas. Dans mon cas, avant d'entreprendre la recherche, j'étais consciente de l'existence des composantes et des critères d'évaluation. Toutefois, c'est grâce à ma directrice de recherche que j'ai réellement investi du temps dans le développement de ma compréhension de ces dernières. Encore aujourd'hui, je dois parfois les revoir afin de les posséder davantage. Pour un professionnel de l'enseignement, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) est un ouvrage de référence incontournable car on nous présente les attentes de fin de cycle, les repères culturels, les composantes et les savoirs essentiels. Quand on évalue une compétence, peu importe laquelle, il faut considérer tous ces aspects.

En situation d'apprentissage, nombreuses sont les occasions pour l'enseignant de dépister les forces et les difficultés de ses élèves. Or, grâce à la période de rédaction de mon journal et à son analyse, je réalise que la préparation est nécessaire pour effectuer une bonne évaluation. Bien sûr, l'évaluation informelle existe, mais elle n'est pas efficace pour moi en ce moment. En effet, je crois que mon manque d'expérience et de connaissances m'empêche d'exploiter à fond la situation d'évaluation qui se présente devant moi. Donc, en revenant sans cesse sur ces éléments de la compétence à lire, je suis convaincue qu'elle saura m'être utile pour l'évaluer pendant le processus. De plus, quand la préparation n'est pas au rendez-vous, il est difficile de garder des traces des prises d'information. Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir préalablement préparé une liste de vérification, une grille de correction, ou tout autre outil.

Mes discussions avec la spécialiste de la lecture m'ont éclairée sur le sens de « revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages » (tiré de l'énoncé de la première composante de la compétence). Comme pour la plupart des apprentissages, les stratégies en lecture doivent constamment être retravaillées. Or, cela ne signifie pas que tous les élèves ont besoin de revoir la même stratégie et ce, de la même façon. Les élèves ne développent pas leurs compétences au même moment. Chacun a son propre rythme d'apprentissage. La tâche de l'enseignant est de connaître ses élèves afin de les orienter selon leurs besoins. En d'autres termes, l'enseignant régule son action pour ensuite en planifier une suivante, laquelle sera adaptée à l'élève. Être conscient de l'importance d'adapter son enseignement est un pas franchi, le suivant est de le mettre en pratique.

Quand on se sert de l'évaluation pour adapter son enseignement, on agit plus efficacement auprès de l'élève. C'est un apprentissage important, pour moi, que d'individualiser mon enseignement. En discutant avec la spécialiste en lecture, j'ai compris qu'il est inutile de reprendre en groupe une notion non assimilée que par quelques élèves. Pour l'enfant qui a bien intégré la notion, c'est une perte de temps. Alors, pourquoi ne pas lui proposer un approfondissement de sa compréhension? L'élève en question est alors actif, moins sujet à l'indiscipline et, surtout, en plein développement de son potentiel. Être conscient de cette notion élémentaire entraîne de gros changements dans le quotidien de mon enseignement, mais je sais que les efforts fournis seront bénéfiques pour les élèves.

2^e composante de la compétence Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences

En début de recherche, l'énoncé de la deuxième composante de la compétence ne me posait pas de problème. Or, grâce à ma démarche de compréhension des différentes composantes, j'ai saisi que ma recherche ne s'intéresse pas à cette composante puisqu'elle concerne uniquement les élèves en fin de cycle, ce qui n'est pas le cas de ma clientèle cible. En choisissant de travailler le développement de ma compétence avec des élèves en cours de cycle, il va de soi que l'évaluation du degré d'acquisition de la compétence à lire des textes variés ne peut se faire. Rappelons-nous qu'un tel bilan doit se faire en fin de cycle et ce, afin de prendre des décisions sur le cheminement scolaire de l'élève.

Toutefois, ma recherche m'a permis de réaliser qu'un tel bilan ne se fait pas en un clin d'œil ni en quelques semaines. Ainsi, pour recueillir des renseignements pertinents sur les performances des élèves, l'enseignant ou, mieux encore, l'équipe pédagogique, doit utiliser des tâches intégratives et présenter différentes situations. Mes compétences nouvelles en ce qui a trait la conception des activités d'évaluation me permettront de réaliser avec plus d'aisance et de confiance ce genre de tâches et de situations.

3^e composante de la compétence Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences

La rédaction de mon portrait et l'analyse de mon journal réflexif m'ont permis de réaliser d'importants apprentissages sur les outils qui visent l'évaluation de la progression des compétences. Sans aucun doute, la troisième composante de la compétence à évaluer s'est grandement enrichie avec ma démarche individuelle de développement professionnel.

Distinction entre outils d'enseignement-apprentissage et outils d'évaluation de la lecture

En discutant de mes outils d'évaluation avec la spécialiste de la lecture, j'ai démontré mon incompréhension et mon incapacité à distinguer ce que sont les outils d'enseignement-apprentissage et les outils d'évaluation. Comment construire et employer des outils si on ne connaît pas leur finalité ? Après deux séances d'explications avec elle et, par la suite, de nombreuses tentatives d'application de mes nouvelles connaissances, il n'y a plus de confusion dans mon esprit. Les activités d'enseignement-apprentissage aident au développement de la compétence et à des rétroactions ponctuelles, alors que les activités d'évaluation mènent à la rétroaction sur la compétence. La finalité des deux sortes d'outils n'est donc pas la même.

La conception d'outils est une activité que je maîtrise de mieux en mieux. Évidemment, cela requiert temps et énergie, mais je suis convaincue que l'exercice est formateur. Plus je me questionne et m'exerce à construire différentes activités (enseignement-apprentissage et évaluation), plus je me perfectionne et développe mon

savoir-faire. Quand j'évalue la compétence à lire des textes variés, je suis capable de poser de bonnes questions, des questions efficaces. Aussi, l'utilisation des autres domaines d'apprentissage pour enseigner et évaluer la lecture est davantage mise à profit. En effet, je réalise que la lecture est présente dans plusieurs activités proposées aux élèves dans les autres disciplines et qu'un enseignant peut profiter de nombreux contextes pour évaluer la compétence à lire des textes variés.

Bien entendu, de nombreux apprentissages restent à faire. Dans *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* (2001), le MEQ informe que l'enseignant peut soutenir la progression des élèves par différents outils. Personnellement, je me suis davantage intéressée au questionnaire. Néanmoins, je suis consciente de l'existence d'autres outils d'observation ou d'appréciation (grilles d'observation, liste de vérification, ...) et je compte bien, dans un avenir rapproché, les intégrer à ma pratique évaluative.

D'autre part, je dois travailler un autre aspect de l'évaluation, celui de l'implication des élèves. D'emblée, je ne pense pas à engager mes élèves dans le processus évaluatif. Ce n'est pas que je garde jalousement cette tâche pour moi seule, c'est plutôt un manque de ressources. En fait, j'ignore comment faciliter cette implication. Un autre défi s'ajoute donc à ma liste.

Outils d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation utilisés après la recherche

Ayant complété ma recherche lors de mon congé parental, je n'ai pas eu l'occasion d'utiliser des outils d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation en classe. Cependant, je connais les modifications que je vais leur apporter et les nouveaux outils que je vais intégrer à ma pratique. Mais avant d'enchaîner avec la présentation des outils, je veux souligner qu'à partir de maintenant, je vais toujours tenir compte de la distinction entre les outils d'enseignement-apprentissage et les outils d'évaluation. En faisant un retour sur l'analyse de mon journal réflexif en compagnie de la spécialiste de la lecture, j'ai réellement saisi la visée de ces deux types d'outils. Bien qu'ils soient tous deux utiles en cours d'apprentissage et qu'ils conduisent à la rétroaction, les premiers, comme le nom l'indique, servent à apprendre et à enseigner tandis que les seconds tracent le portrait de l'élève en ce qui à trait au niveau de maîtrise de la compétence. Ainsi, l'outil d'évaluation permet principalement à l'enseignant de juger de l'état de la compétence chez l'élève pour, éventuellement, intervenir en conséquence. Auprès d'un élève en difficulté, le retour aux outils d'enseignement-apprentissage s'avère nécessaire, tandis que, pour le jeune qui démontre une bonne maîtrise de la compétence, on peut passer à autre chose dans l'immédiat. À court terme, des activités d'enrichissement ou de consolidation seront utilisées.

Les feuilles d'observation

Je vais encore utiliser un cahier d'observation en classe, mais l'évaluation ne sera pas toujours informelle. Je vais préalablement réfléchir sur mes intentions évaluatives,

c'est-à-dire que je vais cibler les critères d'évaluation à observer, de même que les stratégies et les techniques à observer. De cette façon, la compétence à lire sera évaluée dans son ensemble, et non seulement à travers les méprises des élèves. Auparavant, mes observations se consacraient à 90% dans la recherche des méprises. Or, dans l'ouvrage de Giasson (2003) *La lecture, de la théorie à la pratique*, j'ai appris que certaines méprises sont acceptables et que d'autres le sont moins.

Une méprise acceptable est une méprise qui respecte la syntaxe de la langue et qui n'altère pas le sens du texte (par exemple, lire « Il était une fois » au lieu de « Il y avait une fois »). Une méprise inacceptable est souvent un mot qui ressemble graphiquement au mot du texte, mais qui ne respecte pas la syntaxe ou le sens du texte (par exemple, lire « Il y a des gants qui pensent » au lieu de « Il y a des gens qui pensent »). (p.215)

Ce passage de Giasson, ainsi que le reste de sa pensée sur les méprises, m'ont beaucoup fait réfléchir sur la qualité de mes observations sur les méprises. L'idée de noter les méprises n'est pas mauvaise si on sait comment les analyser pour ensuite poser les bonnes interventions. Si je me sers des méprises pour découvrir spécifiquement la problématique, l'intention est excellente et la démarche sera profitable.

Également, je vais déterminer d'avance les élèves à observer. Avant, je procédaient de façon aléatoire. Or, je pense que tout bon enseignant, qui observe fréquemment ses élèves en démarche d'apprentissage, connaît bien leur niveau de maîtrise de la compétence à lire. De fait, quand un jeune maîtrise bien une notion, il n'est ni utile ni pertinent de

constamment le mettre en situation d'évaluation. En tenant compte de ce fait, on peut concentrer nos énergies et notre temps sur des élèves qui en ont réellement besoin.

Club de lecture

Je ne réintroduirai pas le club de lecture dans ma classe lors de mon retour au travail. Cela ne signifie pas que la lecture n'aura pas sa place dans mes pratiques éducatives, mais je ne dirigerai plus de manière si organisée les lectures de mes élèves. Je prévois quand même réservé un moment précis pour la lecture individuelle à chaque journée. L'idéal est d'allouer une période de 15 à 20 minutes pendant laquelle moi et mes élèves pouvons nous adonner à de la lecture personnelle. Que ce soit une bande dessinée ou un atlas, ce que je souhaite développer, c'est l'amour de la lecture et non l'obligation de lire (ce que le club de lecture induisait).

Sans revêtir un caractère formel, je vais exploiter la lecture individuelle dans un but évaluatif. Pendant les 15 à 20 minutes de temps que j'aurai à ma disposition, je vais, en premier lieu, lire devant mes jeunes. Donner l'exemple est souvent la clé de la motivation. Après un certain temps, je vais rencontrer individuellement mes élèves. Sans être à tour de rôle, je vais écouter la lecture de mes jeunes et intervenir de manière individualisée auprès de chacun d'eux. Ceux qui en auront le plus besoin seront rencontrés plus fréquemment. Cependant, je ne compte pas négliger les plus forts en lecture, je vais plutôt leur proposer des tâches plus complexes.

Texte et questionnaire

Avant d'entreprendre ma recherche, j'avais en horreur l'idée de faire lire aux élèves un texte insipide pour ensuite imposer des questions de compréhension. Depuis la tenue de mon journal et, surtout, les échanges avec la spécialiste de la lecture, je vois les questionnaires d'un bien meilleur œil. Un tel outil peut donner d'excellentes indications sur l'état de la compétence à lire des textes variés dans la mesure où il est bien construit. Quand on cherche à évaluer les critères de la compétence, et par le fait même ses composantes, on peut tirer beaucoup d'informations d'un questionnaire. Or, il est nécessaire de poser les bonnes questions et de proposer des textes variés.

Entrevue de lecture individuelle

Je considère l'entrevue de lecture orale comme étant un excellent outil d'évaluation de la compétence à lire. Rencontrer individuellement chacun de mes élèves pour les écouter lire, pour leur faire verbaliser les stratégies utilisées, pour intervenir auprès d'eux sur les pistes de solutions est primordial pour témoigner de leur compétence à lire. Une telle rencontre est si révélatrice qu'on ne peut « passer à côté ». Cependant, quand la rencontre est peu ou mal planifiée, les impacts sont réduits. Effectivement, si un questionnaire n'est pas préalablement préparé, beaucoup de bonnes questions peuvent être esquivées au moment de la lecture. L'entrevue de lecture est nécessairement une évaluation de type formel. On ne peut pas se surestimer en croyant poser les bonnes questions au bon moment. Par le passé, j'ai souvent mal planifié mes entrevues, croyant que je saurais trouver les bons mots au moment opportun. Quelle erreur de ma part ! Avant l'entrevue, il faut connaître ses

objectifs. Il faut se poser la question : « Qu'est-ce que je souhaite évaluer à travers cette lecture ? »

En discutant avec la spécialiste de la lecture, j'ai réalisé qu'il n'est pas nécessaire de recevoir en entrevue tous les élèves de façon égale. Toutefois, il faut que ce soit équitable car c'est répondre aux besoins de chacun et les besoins ne sont pas les mêmes pour tous. Ce que j'entends par l'équité, c'est qu'un enseignant peut rencontrer, pendant une étape par exemple, trois fois un élève et une seule fois pour un autre. Ce qui est à retenir, c'est de répondre aux besoins de l'élève.

En plus de proposer à la fois des textes narratifs et des textes qui décrivent, je vais prêter une attention particulière au niveau de difficulté des textes proposés. Ayant un groupe multiprogramme (2^e année du 2^e cycle et 1^{re} année du 3^e cycle), je présentais déjà des textes de difficultés différentes aux élèves des deux niveaux. Cependant, les élèves faisant partie d'un même cycle se trouvaient à lire le même texte. Ainsi, je ne tenais pas compte des différences entre les lecteurs d'un même cycle. À l'avenir, je chercherai à présenter des textes de différents niveaux de difficultés et ce, pour les élèves d'un même cycle. Ce que je retiens, c'est qu'un enseignant doit connaître ses lecteurs pour pouvoir proposer les lectures appropriées. On se sert des lectures individuelles pour mieux connaître le jeune en tant que lecteur mais également pour lui permettre de développer ses connaissances et sa compétence à lire.

En lisant Giasson (2003), j'ai pris connaissance des stratégies à enseigner aux lecteurs confirmés (10 à 12 ans). Bien entendu, le *Programme de formation de l'école québécoise* du MEQ (2001) en parle également, mais Giasson les présente d'une manière qui m'est plus significative. Ces stratégies sont les suivantes : dégager les informations importantes d'un texte, faire un résumé, utiliser la structure des textes, inférer les informations implicites et comprendre les graphiques. Je n'ai pas encore en tête les activités qui me permettront de faire découvrir ces stratégies, mais je sais qu'avec mes nouvelles connaissances dans la conception et le pilotage d'outils d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation, je saurai enseigner et faire découvrir ces stratégies à mes élèves.

Démonstration de lecture

Encore une fois, je constate que ma démonstration portait uniquement sur l'évaluation de quelques stratégies de lecture et sur une partie de l'évaluation de la démarche de lecture. J'ai négligé la construction de sens et l'utilisation de nombreuses stratégies énoncées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001).

4^e composante de la compétence Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences

L'analyse de mon journal réflexif et, surtout, une discussion avec la spécialiste de la lecture, m'ont permis de faire un apprentissage qui touche cette composante. Dans mon premier journal, je justifie l'emploi d'un portfolio dans ma classe. Dans ce dernier, on doit

retrouver des traces qui permettent de suivre la progression et l'évolution des apprentissages des élèves. Lorsque j'ai écrit sur le portfolio, je ne saisissais pas vraiment la véritable nature des traces. Grâce à mes discussions, j'ai réalisé que la pertinence d'un portfolio se trouve dans la qualité des pièces qu'on y retrouve. Ces dernières doivent manifester l'amélioration dans la compétence afin que l'élève et ses parents aient une idée claire de la progression.

Ainsi, le portfolio se révèle être un excellent outil de communication des résultats attendus dans la mesure où celui-ci est constitué d'informations explicites. Pour fournir de tels renseignements, les outils doivent être bien bâties. Grâce à la spécialiste en lecture, je suis maintenant capable de construire et de piloter de bonnes activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Désormais, le portfolio de mes élèves présentera une réelle rétroaction de la progression de leurs apprentissages.

5^e composante de la compétence Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation

Le développement de la cinquième composante de la compétence n'était pas envisagé, au départ. Ma situation actuelle ne me permettant pas de collaborer avec une équipe pédagogique (que deux classes dans l'école), il m'était impossible de discuter du rythme et des étapes de progression souhaitées pour mes élèves. Cependant, la réalisation de ma démarche individuelle de développement professionnel m'a permis de vivre une expérience de collaboration. Suite à l'analyse personnelle de mon journal réflexif, j'ai

discuté longuement de mes réflexions et de mes conclusions avec la spécialiste en lecture. Ces discussions ont été extrêmement riches en apprentissages. Malgré le sérieux et l'assiduité de mon analyse personnelle, l'échange avec une autre personne du domaine m'a apporté énormément. En me remettant constamment en question et en me demandant des explications supplémentaires sur mes observations, la spécialiste en question m'a fait prendre de nouveaux sentiers ou, encore, défricher davantage ceux empruntés.

Quand le travail d'équipe est structuré et que tous les membres visent la réussite de chacun, la collaboration est une excellente méthode de travail. Je pense qu'une équipe pédagogique qui travaille dans le même sens, soit la réussite des élèves, ne peut qu'accroître les chances de succès.

La présentation des résultats obtenus de ma démarche de développement professionnel étant terminée, le prochain chapitre s'intéresse à l'interprétation de ces mêmes résultats. Ainsi, je tenterai de répondre à ma question de recherche.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce cinquième et dernier chapitre repose sur l'identification des éléments d'information qui fournissent des pistes de réponse à la question de recherche et qui permettent d'atteindre les objectifs qui en découlent. Puisque ma recherche interroge la possibilité qu'une démarche individuelle de développement professionnel conduise au développement de ma compétence professionnelle à évaluer la compétence à lire des textes variés, ce chapitre tente d'expliquer les résultats présentés au chapitre précédent.

Dans un premier temps, mes apprentissages sont interprétés sous un angle comparatif. Plus précisément, je fais une comparaison entre l'état initial de ma compétence à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture et l'état final. Pour ce faire, je compare chacune des composantes de cette compétence professionnelle. Dans un deuxième temps, j'explique la compréhension que j'ai de mes apprentissages en ce qui a trait au développement d'autres compétences professionnelles grâce à la tenue de mon journal réflexif.

5.1 Perspective comparative : les deux portraits

Composante 1 : En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages

Avant d'entreprendre ma recherche, j'aborde la première composante avec beaucoup de maladresse. En fait, à cette époque, je ne sais pas la portée de chaque mot-clé de la composante. J'ai donc abordé ma compréhension de la composante sous les trois angles suivants : prises d'information rigoureuse, dossier d'apprentissage, conscience du progrès.

Ma prise d'informations pour évaluer la compétence à lire de mes élèves s'est modifiée entre les deux portraits. Désormais, beaucoup de mes informations sont prises lors de moments d'observation. De plus en plus, j'observe mes élèves pendant des activités formelles ou non de lecture. Par activités informelles, j'entends toute situation non planifiée qui invite l'élève à lire. Par exemple, dans le cadre d'une recherche d'informations sur Internet, j'interroge certains de mes élèves en ayant en tête les différentes composantes de la compétence à lire des textes variés. Il m'arrive de questionner à plusieurs reprises le même élève, tout dépend des besoins de chacun.

En ce qui concerne le dépistage des forces et des faiblesses de mes élèves en lecture, j'ai découvert l'utilité de l'évaluation formelle par l'observation et l'utilisation d'outils élaborés lors de ma conception des activités. Je me considère comme une enseignante de peu d'expérience et je n'ai aucune gêne à souligner l'importance, pour moi, de préparer

mes activités évaluatives. De plus, étant consciente de mon manque de rigueur dans mes prises d'information, je dois veiller à planifier mes évaluations. Parlant de rigueur, je peux affirmer en avoir développée au cours de mon expérimentation. Pour bien évaluer la compétence à lire de mes élèves, je dois posséder des informations pertinentes, celles qui « parlent ». Pour ce faire, il est nécessaire de toujours être à l'affût puisqu'en classe, les moments de lecture propices à la prise d'information sont nombreux. Depuis ma recherche, je suis davantage consciente des opportunités d'évaluation de la compétence à lire. Je ne suis pas encore suffisamment efficace pour les saisir toutes, mais elles ne m'échappent plus autant qu'avant. J'ai une nouvelle ouverture grâce à l'évaluation informelle et je souhaite tenir, lors de la prochaine année scolaire, un carnet mensuel portant sur la progression en lecture de mes élèves.

Dans mon portrait initial, j'écris que les traces du dossier d'apprentissage sont, la plupart du temps, insignifiantes et presqu'inexistantes. Grâce à ma recherche, j'ai compris que les traces du portfolio doivent montrer la progression des apprentissages, le développement de la compétence. Pour ce faire, il faut y inclure des activités d'enseignement-apprentissage et des activités d'évaluation authentiques qui dessinent un portrait des plus fidèles de l'évolution de l'élève. Quand cet objectif est atteint, l'élève et ses parents sont conscients du niveau de compétence atteint et de la démarche qui a été réalisée.

En ce qui a trait à la révision et à l'adaptation de mon enseignement, ce sont, une fois de plus, mes discussions avec la spécialiste de la lecture qui m'ont permis de

progresser. D'abord, je suis maintenant capable d'appliquer à mon enseignement le principe des rythmes d'apprentissage différents. Je perçois mes élèves comme des apprenants ayant chacun un rythme d'apprentissage que je dois respecter lors de mes planifications d'activités. Un élève peut avoir besoin davantage de soutien et d'activités d'enseignement-apprentissage variées qu'un autre. Au cours de ma formation initiale, j'ai été informée de l'existence de ces rythmes d'apprentissage. Au baccalauréat, on nous apprend à en tenir compte, mais dans la vie quotidienne d'une classe, l'application de ces beaux concepts n'est pas toujours facile. Ma recherche m'a fait découvrir que la première étape à franchir pour respecter les rythmes d'apprentissage, c'est de connaître les besoins des élèves pour ensuite adapter l'action. Par exemple, en connaissant le niveau de lecture de chacun de mes élèves, je peux davantage les orienter lors des cliniques.

C'est dans l'analyse de cette première composante que j'ai compris le sens de l'individualisation de son enseignement. Quand on connaît les défis de ses élèves, on peut agir avec efficacité auprès de chacun d'eux. De fait, sachant qu'un petit groupe de mes élèves éprouve de la difficulté avec l'inférence, il m'est possible de créer une activité d'enseignement-apprentissage traitant des inférences explicites et implicites et de les présenter lors d'une clinique. Encore une fois, la planification s'avère des plus importantes. Ainsi, quand on s'intéresse aux forces et aux difficultés de ses élèves, on adapte nécessairement son enseignement. Les deux groupes de mots-clés de la composante sont donc interdépendants.

Si l'énoncé de la première composante s'éclairent autant dans le portrait final de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages, c'est grâce aux efforts fournis afin de mieux connaître la compétence à évaluer la lecture chez mes élèves. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) m'a permis de redécouvrir ce qu'est, vraiment, cette compétence. Dans le cadre de mes fonctions enseignantes, je l'avais déjà consulté. Cependant, je n'avais jamais poussé ma compréhension comme je l'ai fait pour cette recherche. En fait, m'investir dans la compréhension de toutes les compétences au programme est une tâche d'une lourdeur importante alors j'avoue avoir choisi, à l'époque, une compréhension plutôt générale de chacune des composantes. Pour ma recherche, j'ai littéralement décortiqué la compétence à lire afin de maîtriser son sens, ses composantes, ses critères d'évaluation de même que les attentes de fin de cycle qui y sont rattachées.

Composante 2 : Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences

Ma recherche laissait de côté cette deuxième composante du fait que ma question cible une clientèle en cours de cycle (1^{re} année du 3^e cycle). Rappelons que le bilan des acquis ne peut être réalisé qu'en fin de cycle. Or, le lecteur peut, malgré tout, être témoin d'une évolution dans ma compréhension de cette composante. Dans le portrait initial, j'explique que le bulletin utilisé dans ma commission scolaire ne me satisfait pas et que, pour le compléter, j'utilise un canevas de portrait de fin d'étape afin de situer l'élève dans le développement de ses compétences. Mon explication concernant le portrait de fin d'étape est insensée et inutile puisque la composante en question parle d'un bilan de fin de cycle et

non de fin d'étape. De fait, je ne peux fournir aux parents un portrait juste puisque la compétence peut se développer selon un rythme différent d'un élève à un autre. Par exemple, un élève peut avoir besoin des deux années complètes du cycle pour atteindre les attentes de fin de cycle pendant qu'un autre peut les avoir atteintes à l'intérieur d'une année et demie. Enfin, la réalisation d'un bilan de fin de cycle est une tâche complexe, laquelle doit être faite par une équipe pédagogique à partir d'activités complexes.

Un autre apprentissage que m'a permis cette recherche est qu'avant de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences, il est indispensable que je connaisse, dans ses moindres détails, les composantes de la compétence à évaluer. Depuis le début de ce chapitre, j'insiste sur ce détail qui peut sembler banal (la compréhension de la compétence) mais il est, selon moi, une grande révélation de ce mémoire. Je sais que mes collègues utilisent le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) pour évaluer les compétences de leurs élèves. Toutefois, je ne suis pas convaincue de leur réelle compréhension. Pour comprendre une compétence, elle doit être analysée et mise en contexte de développement, actions que j'ai pu réaliser dans le cadre de ma démarche de développement professionnel et la tenue de mon journal réflexif. En effet, depuis l'entreprise de ma recherche, je vis entre la théorie concernant la compétence à lire et la pratique en classe. En d'autres termes, je lis le programme pour ensuite appliquer, dans mes pratiques enseignantes, certains concepts. Puis, lorsque je rencontre des difficultés d'application, je retourne à ma compréhension auprès du programme ou encore, auprès de la spécialiste de la lecture.

Composante 3 : Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences

Dans le portrait initial de ma compétence professionnelle à évaluer, je ne démontre pas une grande compréhension de la troisième composante. Je parle brièvement de mon insatisfaction à l'endroit des outils d'évaluation proposés dans les matériaux didactiques et de mon insécurité à l'endroit de ceux que je batis. Puis, je parle de l'autoévaluation comme étant une méthode d'évaluation mise en pratique dans ma classe, mais peu pratiquée, et je passe rapidement à l'explication et à l'analyse des outils d'évaluation utilisés avant la recherche.

Par contre, dans le portrait final de ma compétence, je suis beaucoup plus volubile. Cette composante est sans doute celle qui a été le plus bonifiée par ma démarche individuelle de développement professionnel et, sans aucun doute, grâce au travail de collaboration avec la spécialiste de la lecture. À travers ma démarche, j'ai pris conscience de mon manque de connaissances et d'habiletés en ce qui a trait à la conception et à l'utilisation d'outils d'enseignement-apprentissage et d'outils d'évaluation.

Ainsi, avant de concevoir une activité, il faut savoir distinguer les activités d'enseignement-apprentissage des activités d'évaluation, capacité que je ne possédais pas avant la recherche. Désormais, je ne confonds plus les outils d'enseignement-apprentissage, qui aident au développement de la compétence, avec ceux d'évaluation, qui donnent l'heure juste sur le niveau de développement de la compétence.

La création d'outils a été un défi de taille au début de la tenue de mon journal. Il ne suffit pas de concevoir un outil, mais d'en construire un qui soit pertinent et qui permette de développer la compétence dans son ensemble. Avant la recherche, je créais de nombreux outils. Aujourd'hui, je repense à certains d'entre eux et je réalise à quel point plusieurs étaient vides de sens pour l'élève et sans impact sur mon enseignement. Par exemple, les questionnaires que je construisais ne visaient pas le développement de toutes les composantes de la compétence à lire des textes variés. Maintenant, grâce à la mise en application de mes nouvelles connaissances sur le sujet, je connais et maîtrise les rudiments pour bâtir un questionnaire incluant les questions de repérage, d'inférence explicite et d'inférence implicite.

Le principal apprentissage relié au pilotage des activités se rapporte à l'étape « modelage » d'une activité d'enseignement explicite. L'enseignement stratégique permet de verbaliser aux élèves, par l'exemple de l'enseignant et la pratique guidée, l'apprentissage de la stratégie et son utilité. Puis, l'élève peut ensuite s'exécuter seul, ce qui permet l'approfondissement de l'apprentissage. Pour ma part, je l'ai utilisée avec exagération. En fait, je passais trop de temps pour les étapes de modelage et de pratique guidée, ce qui avait pour impact de trop diriger l'apprentissage et de désintéresser les élèves. Autrement dit, je faisais plusieurs fois la démonstration de l'utilisation de la stratégie, les élèves s'exerçaient en équipe à plusieurs reprises et, enfin, la pratique autonome suivait. Ce long parcours épuisait mes élèves et moi-même, et une perte de motivation, de part et d'autre, se faisait sentir.

Composante 4 : Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences

Pour la communication des résultats attendus et les rétroactions sur la progression des apprentissages et l'acquisition des compétences, je favorise le dossier d'apprentissage. Avant la recherche, j'explique que je fournis aux parents un portrait détaillé de leur enfant au regard de quelques compétences travaillées durant l'étape. À cette époque, je semble assez satisfaite de mon implication auprès des parents et des élèves. Aujourd'hui, je ne considère plus mon dossier d'apprentissage comme suffisamment révélateur de la progression de mes élèves. Premièrement, je ne discute jamais de leur portrait avec mes élèves. Ainsi, je laisse passer l'opportunité de les amener à devenir peu à peu capables d'évaluer leur démarche, ce qui se trouve être une composante de la compétence à lire. Deuxièmement, je ne m'assure pas de la compréhension des parents suite à la lecture du « portrait ». Ensuite, je m'exprime avec un vocabulaire qui n'est pas accessible à tous. Effectivement, j'utilise parfois un langage spécifique à la profession enseignante. Je devrai donc apprendre à utiliser un vocabulaire plus simple. Enfin, la qualité de mon dossier d'apprentissage est très discutable. Dans la mesure où les pièces qui le constituent témoignent de la progression de l'élève dans sa compétence, on peut considérer cet outil comme un excellent moyen de communication, ce qui n'est pas le cas de mon dossier d'apprentissage d'autrefois.

Or, puisque je suis maintenant habile à construire et à piloter de bonnes activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, je sais que mes prochains dossiers

d'apprentissage auront une toute autre valeur. J'emploie le futur car je n'ai pas eu l'occasion de créer de nouveaux dossiers d'apprentissage depuis mes récents apprentissages. Au moment de l'écriture de mon second portrait, l'année scolaire était déjà trop avancée pour construire un nouveau dossier. Je préfère repartir du bon pied l'an prochain.

Ainsi, dans un avenir rapproché, le dossier d'apprentissage de mes élèves manifestera le développement de leur compétence à lire. En effet, il présentera des traces des activités d'enseignement-apprentissage et d'autres d'évaluation. En fait, toute trace devra permettre de suivre la progression de la compétence. Puisque les traces seront choisies en concertation avec l'élève, je devrai réservé des moments en classe pour le choix de ces traces. Les élèves sont les premiers concernés par l'évaluation et j'estime qu'il faut leur donner une place. Je veux les informer de leur progression en mettant l'accent sur leurs forces et les améliorations souhaitées. Ensuite, je veux impliquer davantage les parents de mes élèves. Je ne souhaite plus envoyer le dossier d'apprentissage à la maison sans consigne de lecture et sans questions adressées aux parents. À la fin de chaque étape, quand le dossier d'apprentissage sera le témoin de la progression des élèves, je vais transmettre ce dossier aux parents en prenant soin d'inviter mes élèves à le présenter à leurs parents. Puis, je vais y joindre un questionnaire d'appréciation et de communication de façon à créer un contact plus profitable entre la maison et l'école.

Composante 5 : Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation

Comme pour la deuxième composante de la compétence à évaluer, la cinquième ne fait pas partie de mes objectifs de développement. Faisant partie d'une équipe enseignante de deux membres, il m'aurait été impossible d'envisager une collaboration pour déterminer le rythme et les étapes de progression à l'intérieur d'un cycle de formation. La tâche aurait été possible entre deux enseignantes partageant le même cycle, mais dans le cas présent, les cycles sont différents.

Aujourd'hui, après avoir vécu une expérience enrichissante de collaboration dans l'analyse de mon journal réflexif, je connais la richesse d'un travail en équipe pédagogique. Planifier le déroulement d'un cycle de formation avec des collègues doit être une activité des plus pertinentes. Échanger sur un sujet commun avec les personnes concernées par les mêmes élèves doit être une source illimitée de satisfaction professionnelle car le travail de collaboration incite à de constantes remises en question et cette attitude conduit au changement et à l'amélioration.

Mes apprentissages en lien avec ma compétence professionnelle à évaluer la compétence à lire des textes variés

J'ai complété ma formation initiale en 2001, année de parution du document ministériel *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. J'ai pris connaissance de cet ouvrage par l'intermédiaire de la spécialiste en lecture. Sans ma démarche de développement professionnel, qui m'aurait fait découvrir

ce document ? J'ignore s'il est présent dans les écoles, mais je ne l'ai jamais vu. Pourtant, il est d'une importance capitale pour tous les professionnels de l'enseignement. Il y a près de deux ans, ma commission scolaire a réitéré les tests d'embauche et, par des sources sûres, j'ai appris que plusieurs questions se rapportaient directement à ces compétences professionnelles abordées dans le document en question. Si j'avais eu à répondre à ces questions, à l'époque, j'aurais été mise en situation d'échec.

Dans la problématique de cette recherche, j'expose ma difficulté à évaluer la compétence à lire de mes élèves. Je réalise maintenant que ce malaise résulte de ma méconnaissance de la compétence professionnelle à évaluer. Si j'avais été mise en contact avec le document cité plus haut, sans aucune explication, est-ce que je lui aurais porté attention ? Sincèrement, après en avoir rapidement survolé le contenu, je l'aurais probablement mis de côté. En tant qu'enseignante, je reçois beaucoup de documents à lire et j'avoue que je m'y perds un peu. À part *Vie pédagogique*, je survole les brochures et ouvrages que je reçois. Donc, il y a de ces documents qui nécessitent une présentation en règle. La tâche revient alors à la commission scolaire de s'engager dans la promotion des compétences professionnelles de ses enseignants.

Toutefois, bien qu'une présentation soit requise, l'activité ne sera profitable que si elle permet à l'apprenant de mettre ses nouveaux acquis en pratique. J'ignore quelle formule serait adéquate, mais l'engagement dans le développement de ses compétences professionnelles doit inclure une partie pratique. S'impliquer dans le développement d'une seule compétence a nécessairement des répercussions sur les autres. Je pense que si la

commission scolaire exigeait de ses enseignants une réflexion critique sur une compétence professionnelle de son choix, elle atteindrait par la même occasion les autres puisque, en réalité, toutes les compétences professionnelles sont interreliées. Je l'ai moi-même constaté puisqu'en m'impliquant dans le développement de ma compétence à évaluer, j'ai dû revoir et réorganiser mes compétences à concevoir et à piloter des situations d'enseignement-apprentissage.

L'évaluation de la compétence à lire des textes variés est impossible sans la maîtrise de cette compétence. Lors de l'écriture de mon journal réflexif, j'étais dans un cercle vicieux. Pour bien évaluer, je devais d'abord approfondir ma connaissance de la compétence, ensuite savoir créer de bons outils d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, puis piloter adéquatement l'activité, pour finalement être en mesure d'évaluer la compétence de mes élèves. Toutes ces actions n'ayant pas trouvé leur sens lors de ma formation initiale ni pendant mes premières années d'enseignement, c'est ma démarche de développement professionnel qui a ouvert les portes à ma compréhension et qui a ainsi eu un impact positif sur ma façon d'enseigner et d'évaluer.

Quand je ne comprenais pas le sens de l'évaluation, j'évaluais avant même d'avoir enseigné. Je cherchais constamment à créer des traces à laisser dans le dossier d'apprentissage de mes élèves. Dans le milieu de l'enseignement, on véhicule le fait de conserver dans le dossier d'apprentissage de l'élève des traces du développement de ses apprentissages. Mais sait-on vraiment comment s'y prendre pour laisser des traces significatives ? Ce n'est pas dans ma formation initiale que je l'ai appris. Bien que j'aie eu

à construire quelques portfolios, à l'université, pour l'évaluation de ma compréhension, je n'ai pas saisi ce que signifiaient réellement « traces significatives » puisque j'ai rapidement compris que plus tu laissais de traces, plus on t'attribuait une belle cote. Bien que le dossier d'apprentissage soit un outil recommandé par mon employeur, a-t-il su m'expliquer comment le construire d'une manière efficace ? Plusieurs enseignants l'ont intégré à leur pratique, mais je me permets de douter de l'utilité de quelques-uns que j'ai vus. S'ils sont comme moi, ils y déposent les évaluations de leurs élèves et c'est tout. Ma recherche m'a donné les outils intellectuels pour m'apercevoir de cette confusion et, surtout, pour créer un dossier d'apprentissage qui soit à la hauteur des objectifs visés. Je n'ai pas encore transféré cette théorie dans la pratique, mais je compte bien le faire dès la prochaine année scolaire. C'est à ce moment que je pourrai juger de ma compréhension.

En synthèse de cette comparaison, je peux apporter une réponse à ma question de recherche qui était : « Comment une démarche individuelle de développement professionnel permet-elle de développer ma compétence à évaluer la lecture de mes élèves de la 1^{re} année du 3^e cycle de l'ordre primaire ? » Je peux affirmer avec certitude que ma compétence s'est grandement développée à travers ma démarche. Les deux portraits tracés en début et en fin de recherche font la démonstration de cette progression dans ma compétence à évaluer la lecture. En effet, la lecture de ces portraits montre à quel point ma compréhension de cette compétence et, par le fait même, son enseignement et son évaluation, ont été bonifiés. Mes pratiques évaluatives ne sont plus le fruit d'une démarche sans repère, mais bien celui d'une réflexion prenant appui sur les bases du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). J'ai appris à me référer à ce document

ministériel et à en exploiter le contenu. La compétence à lire des textes variés et son évaluation cache encore quelques mystères, mais j'ai maintenant la clé pour les percer. En d'autres termes, je ne maîtrise pas encore parfaitement l'évaluation de la compétence en lecture, mais l'exercice et la persévérance m'aideront à parfaire ma connaissance.

Ma démarche de développement incluait, au premier plan, la tenue d'un journal réflexif. Tenir un tel journal n'est pas une tâche simple puisqu'il faut de la rigueur et beaucoup de réflexion. Prendre le temps de s'asseoir, de raconter des faits marquants de son enseignement pour ensuite les analyser et réfléchir sur leurs valeurs ne sont pas des actions banales. Avec le rythme effréné d'une journée de classe combiné à une vie sociale et familiale bien remplie, trouver le temps de se perfectionner exige planification et engagement. Malgré tout, c'est un projet qui apporte énormément. Tous les moments passés à la rédaction de mon journal et à son analyse sont des pas dans mon cheminement. Mon journal est la clé de ma progression dans ma compétence à évaluer la lecture. Seuls, les deux portraits auraient présenté peu de différences majeures. C'est mon journal qui est le plateau de mes apprentissages.

Pour ce qui est de la clientèle cible, soit la 1^{re} année du 3^e cycle, je dois avouer qu'elle n'était qu'accessoire à ma recherche. Les résultats auraient sans aucun doute été les mêmes si ma démarche avait été vécue auprès d'élèves d'une autre année scolaire ou d'un autre cycle.

Enfin, je termine avec le point tournant de ma démarche de développement professionnel qui est l'apport d'une spécialiste de la lecture. Je crois pertinemment que, sans sa présence, ses questionnements, ses connaissances et son expertise, mes apprentissages n'auraient pas été aussi importants. Sans doute, j'aurais progressé. Toutefois, je prétends que certaines erreurs commises lors de mon expérimentation n'auraient pas été dépistées par mon seul jugement. En effet, il m'est arrivé de prendre des décisions qui n'étaient pas pertinentes. Face à moi-même, l'idée me semblait bonne pour contribuer au développement des compétences de mes élèves. Cependant, mes lacunes n'échappaient pas à la spécialiste de la lecture qui, de son côté, veillait à ce que je constate mes erreurs et, surtout, les corrige. Pour cette raison, j'estime que pour répondre à ma question de recherche de manière affirmative, il faut considérer la participation de la spécialiste de la lecture. En ce sens, puis-je confirmer que ma démarche fut individuelle ? Je dois répondre oui, pour un certain niveau de développement, et non, en considérant la richesse des apprentissages que j'ai effectués.

5.2 Les autres compétences professionnelles touchées grâce au journal réflexif

Au chapitre 4 de cet ouvrage, je fais état du développement de ma compétence à évaluer la lecture de mes élèves grâce à ma démarche individuelle de développement professionnel. En plus, je montre que j'ai développé d'autres compétences professionnelles que celle liée à l'évaluation. Comment expliquer ces apprentissages ? Les prochaines lignes tentent de répondre à cette question.

5.2.1 Mes apprentissages en lien avec ma compréhension de la compétence à lire des textes variés

Très tôt, dans la rédaction de mon journal réflexif, on m'amène à constater mon manque de compréhension de la compétence à lire des textes variés. Pourtant, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ,2001), dans lequel cette compétence est largement explicitée, est un document présent dans toutes les écoles primaires du Québec depuis plus de cinq années, soit depuis mon insertion professionnelle. Comment se fait-il que je sois si peu familière avec cette compétence ?

J'ai complété mon Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire l'année de l'implantation de la réforme scolaire, soit en 2001. Dans aucun de mes cours de didactique, je n'ai pas exploré le programme, bien que sa version provisoire ait été en circulation. Je n'ai pas non plus été mise en situation de vivre des activités d'apprentissage variées (enseignement explicite, activités signifiantes, activités complexes) qui auraient pu me mettre en position de travailler la compétence en lecture et ainsi, de mieux la comprendre. Sans vouloir dénoncer le travail de mes professeurs et chargés de cours, un enseignement de la réforme aurait sans aucun doute été des plus bénéfiques pour mon entrée dans la profession. Cette situation met l'accent sur un fait indéniable en rapport avec la réforme scolaire au primaire, celui du manque de préparation lors de son implantation.

Rappelons que, lorsque j'ai commencé à faire de la suppléance dans les différentes écoles primaires de ma commission scolaire, plusieurs formations ont été offertes aux

enseignants. Cependant, ces formations ne m'étaient pas destinées puisque je devais plutôt remplacer les enseignants qui s'initiaient aux nouveautés de la réforme. J'ai donc été victime du moment de l'implantation de la réforme. Quand j'étais à l'université, la réforme en était à ses premiers pas, donc on ne savait pas trop quoi en dire, et quand je suis devenue enseignante, les différentes formations ne m'étaient pas accessibles.

Sans ma rencontre avec la spécialiste de la lecture, il est fort probable que je n'aurais pas été autant curieuse du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001). En fait, j'aurais sans doute quelque peu consulté ce document pour me baliser, mais je ne l'aurais pas utilisé en profondeur comme je le fais présentement. Pourtant, pour enseigner et évaluer une compétence, il faut la connaître et la maîtriser dans ses moindres détails. Actuellement, je vise à maîtriser ma compréhension de la compétence à lire des textes variés. Malgré tout le travail accompli jusqu'à maintenant, je ne la maîtrise pas encore suffisamment puisque je n'en connais pas par cœur tous les savoirs essentiels, critères d'évaluation, composantes et attentes de fin de cycle.

Malgré une certaine incompétence par rapport à la compétence en lecture, j'ai tout de même eu à l'enseigner et à l'évaluer. Comment je m'y suis prise ? J'ai observé et imité certains de mes confrères. Quand on fait de la suppléance, on est en contact avec des pratiques variées d'enseignement et d'évaluation. Avec le temps, on réussit à se forger une idée de ce qui est bien et de ce qui l'est moins. J'ai donc bâti ma compétence en étant mon propre guide. Cependant, grâce à ma démarche de développement professionnel, je mets en doute la possibilité de se développer seul, sans la collaboration d'un pair ou d'un

spécialiste. Bien sûr, les analyses réflexives peuvent aider à se développer, mais, dans mon cas, si j'ai pu progresser autant, c'est grâce à l'accompagnement de la spécialiste de la lecture.

Malheureusement, ma compréhension incomplète de la compétence à lire a laissé des traces. En ne maîtrisant pas suffisamment les différentes composantes de cette compétence, je n'ai pas été en mesure de mettre mes élèves en situation de les développer. C'est dommage car dès mon entrée dans la profession, j'ai senti un malaise par rapport à l'évaluation de cette compétence. Pourtant, ce n'est que quelques années plus tard que j'ai décidé de pousser davantage ma compréhension et d'entreprendre une recherche sur le sujet. Je me culpabilise en pensant à mes anciens élèves qui ont été, en quelque sorte, victimes de mon incompétence, mais je me console devant mon engagement dans une démarche de développement professionnel.

5.2.2 Mes apprentissages en lien avec la conception d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation de la lecture

La conception d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation de la lecture est rapidement apparue comme une faiblesse dans mon enseignement. Encore une fois, c'est la méconnaissance des sortes d'activités qui posait problème. Avec la spécialiste de la lecture, j'ai connu et construit ma compréhension des différentes sortes d'activités et j'ai bâti des outils d'enseignement-apprentissage et des outils d'évaluation. Encore une fois, je pointe du doigt ma formation universitaire. Comment se fait-il que mes cours de gestion de classe n'abordaient que la gestion des comportements ? N'aurait-il pas été nécessaire de

consacrer plusieurs heures, aussi, à la gestion des activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation ? Cependant, l'imputabilité de la faute ne revient pas uniquement à ma formation initiale incomplète, ni au manque de formation offerte dans ma commission scolaire. Un professionnel de l'enseignement doit chercher à s'améliorer et à combler ses lacunes. J'estime que le développement professionnel implique un engagement de la part des enseignants. On ne peut pas attendre passivement que quelqu'un réponde à nos besoins. Il faut aller au devant des ressources et chercher des solutions pour se perfectionner.

Mes nouvelles habiletés en ce qui a trait à la conception d'activités, je les dois à ma démarche de développement professionnel ainsi qu'à mes nombreux échanges avec la spécialiste de la lecture. Ensemble, nous avons développé ma compréhension à travers la pratique. Je crois fermement que la théorie est de peu d'utilité sans pratique. J'en ai eu la preuve lors de la construction de questionnaires de compréhension de textes. Par le passé, j'ai utilisé des questionnaires préparés par des collègues ou des maisons d'édition. Je n'appréciais pas particulièrement l'emploi de ces outils car je trouvais qu'ils me servaient peu pour l'évaluation. En fait, je n'arrivais pas à bien lire les informations qu'un tel questionnaire pouvait me fournir. Pour faire comme mes confrères, je faisais vivre deux ou trois questionnaires par étape à mes élèves, les corrigeais et les plaçais dans le dossier d'apprentissage de l'élève.

Ma vision est maintenant bien différente. Un questionnaire de compréhension, dont les questions sont adéquates, est une mine d'informations. En effet, en connaissant les trois types de questions : questions de repérage, à inférence explicite et à inférence implicite, il

est pertinent d'y avoir recours afin de cibler les stratégies déficientes chez nos élèves. De cette façon, on peut recourir aux cliniques et aider spécifiquement les élèves qui ont besoin d'aide. Si je ne sais pas me servir adéquatement d'un outil d'évaluation, je ne peux enseigner en ayant un impact sur l'élève. La pertinence d'une clinique repose uniquement sur le besoin de l'élève. Si un enseignant ne connaît pas la difficulté de son élève, son aide ne sera profitable pour personne.

Pourquoi ce changement d'opinion par rapport au questionnaire de compréhension ? Simplement parce que je l'ai expérimenté avec succès. Une fois la théorie sur les types de questions comprises, j'ai bâti un questionnaire. Puis, après avoir vécu cette expérience pratique et rencontré des difficultés, je suis retournée à la théorie et ainsi de suite. J'ai beaucoup appris grâce à ces retours incessants entre théorie et pratique. Cependant, sans un guide pour me donner des rétroactions et des réponses à mes questions, jamais je n'aurais autant progressé. Dans le quotidien d'un enseignant, existe-t-il ce genre de guide ? Est-ce que les conseillers pédagogiques seraient habilités pour accompagner une telle démarche de développement professionnel ? Si c'est le cas, ont-il le temps d'exercer ce rôle ? J'ai bien peur que non étant donné la lourdeur de leur tâche et la diminution en nombre de ce personnel au sein des commissions scolaires.

Avoir un guide nous amène à emprunter d'autres avenues. Par exemple, c'est sur recommandation de la spécialiste de la lecture que je me suis offert le plus récent ouvrage de Giasson (2003) et que j'en ai fait une lecture approfondie. Grâce à cette lecture, j'ai saisi, entre autres, les différences entre les types de lecteurs. J'ai compris aussi que, par le

passé, j'ai mis mes élèves en situation d'échec en leur proposant des activités qui n'étaient pas à leur niveau. Si j'avais été informée des différentes stratégies de lecture selon le niveau des lecteurs, je n'aurais pas commis ce genre d'erreurs. Cette situation prouve, une fois de plus, que la connaissance de la compétence à lire et de tous les éléments qui s'y rattachent est une nécessité. Chaque enseignant a la responsabilité professionnelle de s'outiller adéquatement pour assurer à ses élèves un enseignement de qualité.

Depuis plusieurs années, les directions d'école et les conseillers pédagogiques répètent que l'évaluation de la lecture peut se vivre au quotidien, à travers n'importe lequel des différents domaines d'apprentissage. Tant qu'on n'a pas expérimenté cette affirmation, on ne peut y adhérer. Sans le planifier, j'ai conçu une activité d'évaluation de la compétence à lire dans le cadre d'une lecture dans le domaine de l'univers social. À ce moment, je me sentais prête à passer à une autre étape de mon cheminement, celle de transférer mes nouveaux savoirs et habiletés. C'est ma nouvelle maîtrise de la compétence en lecture qui m'a permis ce surcroît de confiance. Je sentais alors que je possédais suffisamment les particularités de la compétence à lire pour l'exploiter dans un autre contexte que le domaine des langues.

Enfin, je conclus mes apprentissages en lien avec la conception des activités liées à la lecture en faisant la lumière sur l'utilisation efficace du dossier d'apprentissage. Avec l'implantation de la réforme, les bienfaits du portfolio ont largement été mis en valeur. J'ai déjà eu l'occasion de discuter de portfolio avec des confrères de travail et avec une conseillère pédagogique, mais ni l'un ni l'autre n'a su répondre à mes questionnements.

Depuis bientôt cinq années, j'expérimente son utilisation et je n'en suis pas très satisfaite. En fait, je tends de plus en plus à le mettre aux oubliettes. À l'université, j'ai reçu quelques informations pertinentes sur le portfolio. Également, durant deux sessions, la plupart de mes enseignants ont exigé la remise d'un portfolio pour fins d'évaluation. Puis, dans ma commission scolaire, on a souligné l'importance de se créer un portfolio de nos meilleures réalisations. Pour les enseignants à statut précaire, le portfolio devient un atout pour l'engagement tandis que pour les enseignants à statut permanent, c'est parfois un contrôle camouflé de l'employeur.

Maintenant que la conception d'activités est une facette de l'enseignement que je maîtrise davantage, le portfolio prend un tout autre visage. Je commence à saisir sa portée. Dans la mesure où on laisse des traces significatives de l'évolution du développement des compétences, de leurs manifestations, le portfolio devient un outil des plus prometteurs. Toutefois, comme je l'ai avancé précédemment, ce n'est que dans la pratique que j'ai pu valider mes propos.

5.2.3 Mes apprentissages en lien avec le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissageet/ou d'évaluation de la lecture

Quand on éprouve des difficultés liées à la conception d'activités, il va de soi d'en éprouver lors de leur pilotage. Guidée par l'imitation de collègues et par ma propre créativité, j'ai mis sur pied certaines activités. Bien que l'intention soit toujours bonne, l'exploitation de ces dernières n'a pas toujours rapporté pour le développement de l'élève vu mon manque de maîtrise de ces outils. Au cours de l'écriture de mon journal réflexif,

j'ai ciblé deux activités de lecture dont le pilotage avait été déficient. Dans les deux cas, la mauvaise utilisation des outils était le résultat d'une incompréhension de certaines pratiques. Par exemple, je fais une mauvaise utilisation de la co-évaluation en permettant aux élèves d'évaluer entre eux leur compétence à lire. Cet exercice n'est pas de la co-évaluation dans le sens utilisé. On peut permettre aux jeunes de s'évaluer entre eux dans la mesure où la tâche est facilement évaluable. Par exemple, on peut demander à un élève d'évaluer la participation au travail d'équipe de son coéquipier en balisant clairement des critères d'évaluation. Or, dans mon activité de co-évaluation proposée, la compétence à lire est mise dans un contexte d'évaluation qui n'est pas adapté à un élève de 10-11 ans. En plus, je n'avais pas pris le temps d'aborder clairement les critères d'évaluation.

Pourtant, j'ai reçu quelques informations sur cette pratique évaluative lors d'un cours universitaire. Était-ce suffisant ? Avais-je vraiment bien compris ? Peu importe la réponse à ces questions, je crois que la théorie trouve son fondement uniquement dans la pratique. Un professeur peut enseigner de nombreuses théories, tant que les concepts n'ont pas été vécus par l'étudiant, il ne les assimile pas. Je pense que les professeurs et chargés de cours d'une formation universitaire initiale devraient tenir compte de ce fait et veiller à mettre en contexte les théories amenées en cours. Bien sûr, le programme initial de formation en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire prévoit quatre stages dont un des buts est de mettre en pratique la théorie apprise en cours. Je pense que ce ne sont pas tous les superviseurs de stage, ni les enseignants associés, qui invitent les futurs maîtres à mettre en pratique les apprentissages réalisés en cours. Le souvenir que je garde de mes travaux de stages est la tenue d'un journal de bord, dans lequel on écrit des faits

marquants de la journée et de lourdes planifications de leçon. Si j'avais à réaliser de nouveau un journal de bord dans le cadre d'un stage, je sais qu'il aurait un apport différent à ma formation puisque j'en verrais une utilité autre qu'une cote à un relevé de notes. Grâce à ma démarche de développement professionnel, je sais qu'un journal réflexif est un outil invitant à l'action et à la réflexion sur cette action. Au moment de mes stages, soit mes superviseurs ne m'ont pas sensibilisées à la fonction d'un journal de bord, soit je n'ai pas suivi leurs recommandations. Quoi qu'il en soit, j'ai eu de très bonnes notes suite à l'évaluation de mes journaux de bord et ce, peu importe leur manque flagrant de réflexions sur mes actions.

En plus des stages en cours de formation initiale, d'autres situations se vivent au cours de l'exercice de sa profession. Alors, une fois sur le terrain, qui peut soutenir l'apprentissage ? J'estime que les ressources des commissions scolaires sont insuffisantes ou simplement inconnues du personnel. Quand on devient enseignant, on ne nous présente pas l'ensemble des ressources disponibles. C'est uniquement lorsqu'on rencontre une ou plusieurs difficultés que l'on se décide à chercher parmi les ressources. Parfois, on trouve quelqu'un à qui s'adresser mais d'autres fois, on se résigne à se débrouiller seul. Les premières ressources qu'on suggère sont les conseillers pédagogiques. Par contre, ceux-ci ont une tâche si lourde et si diversifiée qu'ils n'ont pas la disponibilité requise pour superviser une démarche de développement professionnel. Entre les formations, les comités et les rencontres de personnel dans les écoles, les conseillers pédagogiques ont peu de temps pour accorder des rencontres suivies et régulières auprès des enseignants afin de soutenir leur démarche de formation continue.

Toutefois, un nouveau programme d'insertion professionnelle a été implanté au sein de ma commission scolaire. Ce programme permet à un enseignant débutant de s'associer à un enseignant dont la responsabilité est de partager son expertise. Je trouve la démarche louable et certainement efficace sur plusieurs plans. Néanmoins, si je me permets d'être davantage critique, une telle association peut-elle assurer le développement professionnel dans le sens proposé par le MEQ (2001) dans *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*? Sans négliger l'apport d'un travail de coopération réalisé par une équipe d'enseignants, je ne crois pas que ceux-ci soient suffisamment outillés pour effectuer une tâche telle que celle réalisée par la spécialiste de la lecture qui m'a guidée tout au long de ma recherche de sens de l'évaluation de la compétence à lire de mes élèves.

Ma démarche de développement professionnel ne m'a pas uniquement permis de cibler les lacunes dans ma pratique enseignante et évaluative mais également les bons coups. Maintenant, je suis en mesure de reconnaître à la fois les mauvaises et les bonnes activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Cette vision éclairée est le fruit de mes nouvelles connaissances par rapport à tout ce qui touche de près et de loin à la compétence à lire des textes variés. De telles connaissances et habiletés me permettent d'être autocritique et de constamment me remettre en question. C'est peut-être plus exigeant, mais quand on a à cœur le développement de ses élèves, c'est gratifiant de proposer des tâches signifiantes.

Dans cette partie de mes apprentissages, il y en a un que je qualifie plutôt de redécouverte. Une méthode d'enseignement efficace ou de pilotage est sans contredit l'enseignement par modelage. Je me rappelle d'un cours universitaire qui vantait les mérites de cette pratique. Lors de mes stages, je prenais un soin méticuleux à planifier des leçons qui respectaient le principe de l'enseignement explicite (modelage, pratique guidée, pratique autonome). Cependant, depuis quelques années, je néglige l'utilisation de cette méthode d'enseignement. Pourquoi ? Ce n'est pas une excuse, mais avec le rythme effréné d'une année scolaire et tout ce qu'il y a à faire, j'ai mis de côté les longues démarches d'apprentissage. C'est une grave erreur car le développement d'une habileté ou d'une connaissance passe nécessairement par une suite d'étapes telles celles de l'enseignement explicite et passe aussi par une période de temps essentielle à l'apprentissage. Dans le quotidien d'une classe, on se sent bousculé par la tâche, on souhaite développer toutes les compétences et on choisit de laisser de côté certaines stratégies d'enseignement qui devraient pourtant être davantage considérées.

Je termine avec une prise de conscience au sujet du pilotage des activités qui, je crois, est parfois malheureusement oublié par certains enseignants. Piloter une activité implique guidance et aide. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que toute activité de lecture vise le développement de la compétence en lecture donc, que l'élève devienne un lecteur accompli. Pour cela, il faut nécessairement placer l'élève en situation de lire. Peu importe l'activité de lecture proposée, si elle ne donne pas l'occasion à l'élève de lire, il ne deviendra pas un lecteur habile. On pourrait penser que ce fait va de soi. J'estime qu'il en est tout autrement dans le quotidien. De mon côté, j'ai essayé si fort d'améliorer ma

compétence à évaluer la compétence à lire et, donc, mon enseignement de celle-ci, que j'en ai oublié son fondement. En d'autres termes, j'ai cherché à créer des situations de lecture idéales pour finalement me rendre compte que, bien souvent, je lisais moi-même pour que l'élève comprenne bien. Soit nous lisions en groupe, soit je lisais les textes et les questions afin de m'assurer de la compréhension de tous. Dans ces occasions, les élèves n'étaient pas en véritable situation de lecture.

5.2.4 Mes apprentissages en lien avec la dimension affective de mon apprentissage à évaluer la compétence à lire des textes variés

Nos apprentissages cognitifs impliquent toujours des apprentissages d'ordre affectif. Ma démarche de développement professionnel comporte son lot d'apprentissages en lien avec la dimension affective.

À travers mes journaux, on sent peu à peu un sentiment d'insécurité se transformer en confiance en soi. Au départ, je constate que mes activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation ne respectent pas tout à fait les bases de la compétence à lire des textes variés. N'ayant pas créé d'outils permettant le développement et/ou l'évaluation de cette compétence durant ma formation initiale, je me suis retrouvée devant le fait accompli dès mon insertion dans la profession. Devant l'inconnu, j'ai décidé de m'informer auprès de mes collègues et d'en retirer certaines méthodes. J'ai donc bâti mon expertise en suivant les conseils de mes confrères. Peut-on réellement parler d'expertise ? Je ne crois pas. J'estime qu'on peut avoir des échanges constructifs avec ses pairs, mais il y a toujours cette part d'incertitude, de doute et de découragement. Est-ce que mon collègue en sait suffisamment

sur le sujet ? Est-ce que nous sommes dans l'erreur ? Va-t-on me juger pour mon manque de savoir-faire ? Où trouver le temps pour échanger ? Toutes ces questions alimentaient mon sentiment d'angoisse et d'insécurité.

Ce n'est ni ma formation initiale, ni mes collègues qui m'ont aidée à développer ma confiance en moi. Encore une fois, c'est la spécialiste de la lecture qui m'a permis d'atteindre un sentiment de satisfaction à l'égard de mes pratiques enseignantes et évaluatives. En m'aidant à développer ma compréhension de la compétence à lire et son évaluation, et en travaillant la conception et le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation, j'ai développé une confiance en mes moyens. En me transmettant ses savoirs et, surtout, en guidant mon action et ma réflexion, cette spécialiste a énormément contribué à ma progression. Avec le temps, j'ai vécu des réussites dans un domaine angoissant et je saisissais désormais les erreurs du passé. Quand on sait où on a commis une erreur, et pourquoi, il est plus simple de se corriger.

Or, il est dérisoire de penser qu'un spécialiste peut toujours être mis sur notre route. C'est pour cette raison que je crois que chaque professionnel de l'enseignement a le devoir d'en devenir un. Si tous les enseignants s'engageaient dans une démarche de développement continu, il y aurait davantage de ressources à consulter, beaucoup d'occasions d'échanges constructifs et moins d'insécurité.

La tenue d'un journal réflexif et l'entreprise d'une telle démarche de développement professionnel sont des actions qui peuvent être, de prime abord, effrayantes. Effectivement,

entreprendre un tel projet requiert beaucoup de temps, de rigueur, de persévérance et de franchise. Reconnaître que son action ne conduit pas au développement des compétences de ses élèves n'est pas un sentiment agréable, mais il est la preuve d'une grande franchise face à soi-même. Cependant, je réalise que le progrès et le cheminement naissent souvent de sentiments angoissants tels l'insatisfaction, l'insécurité ou le découragement. C'est devant une problématique qu'on décide de poser des actions pour la surmonter.

De mon côté, le plus difficile a été de m'investir à fond dans ce processus de développement professionnel. Au départ, il aurait été séduisant de camoufler ou d'étouffer certaines pratiques incohérentes. Mon image aurait été plus reluisante aux yeux des lecteurs. Mais qui en aurait profité ? J'aurais été la première perdante dans ces mensonges, car si j'ai fait autant d'apprentissages, c'est grâce à mon désir d'amélioration et de dépassement. Néanmoins, je ne crois pas que j'aurais pu mentir bien longtemps puisque le manque de connaissance de la compétence à lire m'aurait sans doute trahie.

Une fois la démarche entreprise, les impacts sont si positifs que les sentiments précédents font place à la fierté d'un accomplissement personnel. Je n'ai pas ressenti un tel accomplissement lors de ma formation universitaire. Ce n'est que maintenant, après avoir fait mes premiers pas en tant qu'enseignante et entrepris une démarche de formation continue, que je réalise la portée d'un tel engagement. C'est après avoir commis et analysé mes erreurs que je vois l'état de ma nouvelle expertise.

Personnellement, j'ai beaucoup grandi psychologiquement à travers cette démarche. Mon sentiment d'incompétence a laissé place à celui de compétence. Je me sens prête à poursuivre mes apprentissages. Que ce soit au niveau de l'évaluation ou de mes autres compétences professionnelles, j'ai confiance en moi. J'ai le sentiment que mes capacités sont grandes. C'est inévitable, je vais encore douter de mes actions, mais j'ai la certitude que le doute conduit à des sentiments de satisfaction et de plaisir à apprendre.

Ainsi, en conclusion de cette partie, je peux affirmer que ma démarche individuelle de développement professionnel a permis bien plus que le développement de ma compétence à évaluer la lecture de mes élèves. Effectivement, en plus de développer cette compétence professionnelle, elle a fourni l'occasion de créer des apprentissages de l'ordre de l'acte d'enseigner. Puisque les compétences professionnelles oeuvrent d'une manière interdépendante, il est logique que le développement de l'une entraîne le développement des autres. C'est ainsi qu'en visant l'évaluation de la progression des apprentissages de mes élèves, j'ai remis en question et développé deux compétences de l'acte d'enseigner, soit la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage. Ainsi, ma démarche individuelle de développement professionnel a non seulement rempli son mandat, mais également dépassé mes attentes.

CONCLUSION

Depuis mon insertion professionnelle dans le monde de l'enseignement au primaire, j'ai toujours ressenti un malaise par rapport à ma compétence à évaluer les apprentissages de mes élèves. N'ayant pas développé une maîtrise suffisante de cette compétence lors de ma formation initiale au Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, cette incomptérence gêne mon enseignement puisque ce dernier est directement lié à mes pratiques évaluatives insatisfaisantes. Ma formation initiale étant complétée depuis cinq années, c'est dans la formation continue que je dois investir. Est-ce qu'une démarche individuelle de développement professionnel me permettrait de développer ma compétence à évaluer la lecture de mes élèves de la 1^{re} année du 3^e cycle de l'ordre primaire ?

Pour trouver des éléments de réponse à mon questionnement, j'ai déterminé trois objectifs spécifiques de recherche, directement issus de la démarche préconisée par le MEQ (2001), démarche qui constitue une compétence professionnelle en elle-même, la 11^e et qui se formule ainsi : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel :

- 1) Tracer le portrait initial de ma compétence à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture;

- 2) Utiliser une démarche individuelle de développement professionnel : le bilan de ma compétence et le journal réflexif;
- 3) Tracer le portrait final de ma compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages de mes élèves en lecture.

Les concepts de mon étude, au nombre de cinq, ont été clarifiés : le socioconstructivisme, la compétence à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel, celle à évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre, la compétence à lire et, enfin, l'évaluation de la compétence à lire.

En ce qui a trait à la recension des écrits, elle confirme le travail de certains chercheurs sur le développement professionnel par le biais de recherches collaboratives. Beauchesne, Garant et Dumoulin (2005), Brodeur, Gosselin Legault, Daudelin, Mercier et Vanier (2005), Charlier (2005) et Couture (2005) sont des chercheurs qui s'associent aux praticiens pour s'assurer le développement professionnel de ces derniers. D'autres études invitent les enseignants à devenir chercheurs dans le but de développer leurs compétences professionnelles au sein d'une communauté d'apprentissage. C'est le cas de Brodeur, Daudelin et Bru (2005), Butler (2005), Charlier (2005), Larouche (2005), Porter, Garet, Desimone, Yoon and Birman, 2000; Uwamariya et Mukamurera (2005). Or, aucun chercheur, à ma connaissance, ne semble étudier l'apport d'une démarche individuelle sur le développement professionnel de l'enseignant.

Les résultats de ma démarche individuelle attestent du développement de ma compétence à évaluer la compétence en lecture de mes élèves. Or, ces même résultats témoignent d'un développement beaucoup plus large que celui escompté. En effet, en visant une amélioration dans la maîtrise d'une compétence professionnelle, j'ai touché à d'autres compétences professionnelles touchant à l'acte d'enseigner : la conception et le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et/ou d'évaluation. Également, ma recherche m'a fait comprendre le rôle de l'affectif dans le processus d'apprentissage. Tous ces apprentissages, je n'aurais pas pu les réaliser seule. Tout au long de ma démarche, j'ai travaillé sous l'œil averti d'une spécialiste de la lecture. Sans son suivi, mes apprentissages ne seraient pas si grands. Donc, je ne peux pas réellement qualifier ma démarche d'individuelle.

Il va sans dire que l'entreprise d'une démarche de développement professionnel, prenant comme outils la tenue d'un journal réflexif et un bilan de sa compétence, est un moyen efficace pour s'améliorer en tant que professionnel de l'enseignement. Les apprentissages ont été réels au plan de ma compétence à évaluer et, plus largement, de ma compétence à enseigner. Ma démarche a d'abord réussi à combler, en partie, les lacunes liées à ma formation initiale. Effectivement, en tout début de recherche, j'ai rapidement ciblé mes faiblesses découlant d'un manque flagrant de connaissances, lesquelles auraient dû être transmises au cours de mon baccalauréat, ou acquises par ma propre initiative depuis la fin de mes études, ou par les soins de la commission scolaire pour laquelle je travaille.

Les résultats obtenus, de même que l'interprétation qui en découle, me permettent de faire quelques recommandations afin que d'autres enseignants débutants ne vivent pas leurs premières années d'enseignement avec un tel sentiment d'incompétence. Pour ce qui est des enseignants formés avant la parution du *Programme de formation de l'école québécoise* (2001), bien que j'estime la démarche des plus efficaces et bénéfiques, je ne crois pas qu'il soit logique de croire qu'ils entreprendront tous une démarche de développement professionnel de l'ordre d'une maîtrise dans les prochaines années. Aussi, le devoir de formation continue revient-il aux commissions scolaires, par le biais des conseillers pédagogiques et des professeurs d'université. Je crois qu'une solution est dans l'embauche de nouveaux conseillers pédagogiques, spécialistes dans un domaine particulier : la lecture, les mathématiques, les sciences, etc. De cette façon, ils pourraient collaborer, avec un suivi plus étroit, avec les équipes-cycles afin de poursuivre le développement des compétences professionnelles des enseignants.

J'introduis l'idée d'équipe-cycle car je crois qu'un travail de concertation est bénéfique pour toutes les parties concernées. Dans le cadre de cette recherche, je n'ai pas mis à contribution la collaboration d'un collègue enseignante. Toutefois, je pense que mes apprentissages en auraient été bonifiés puisque l'échange mène à des réflexions plus profondes, même si nous étions de cycles différents. Quand on est seul à se questionner, on se satisfait plus rapidement de ses propres réponses. Or, lorsqu'on doit se justifier auprès de quelqu'un qui connaît le sujet, il faut bien comprendre nos idées, nos actions et nos réflexions afin de clarifier notre position. C'est ce que j'ai pu vivre grâce à l'analyse réflexive d'un deuxième niveau de mon journal avec une spécialiste de la lecture.

Cependant, je prétends que la pierre angulaire de la progression dans ses apprentissages est l'apprenant lui-même. Même si le nombre de conseillers pédagogiques augmentait dans les prochaines années, cela n'entraînerait pas nécessairement une formation professionnelle continue pour tous les enseignants. En effet, est-il possible d'améliorer des pratiques enseignantes lorsque le principal concerné n'en ressent pas le besoin ? Même si toutes les ressources nécessaires sont mises en place, si l'enseignant ne souhaite pas s'engager dans une démarche de développement professionnel, ses compétences ne se développeront pas. Pour qu'il y ait progression, il doit forcément y avoir, chez l'enseignant, le désir de continuer à apprendre.

RÉFÉRENCES

Ouvrages

ANADON, Marta (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec, Les Presses de l'Université Laval. 118 pages.

BEAUCHESNE, André, GARANT, Céline et DUMOULIN, Marie-Josée (2005). « Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives ». *Revue des sciences de l'éducation*, v. 31, no 2, 2005, p.377-395.

BÉLAIR, Louise M. (1995). *Profil d'évaluation. Une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 107 pages.

BRODEUR, Monique, DEAUDELIN, Colette et BRU, Marc (2005). « Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves ». *Revue des sciences de l'éducation*, v. 31, no 1, 2005, p.5-14.

BRODEUR, Monique, GOSSELIN, Catherine, LEGAULT, Frédéric, DEAUDELIN, Colette, MERCIER, Julien et VANIER, Nathalie (2005). « Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez les enseignants de maternelle ». *Revue des sciences de l'éducation*, v. 31, no 1, 2005, p.33-54.

- BUTLER, Deborah L. (2005). « L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants ». *Revue des sciences de l'éducation*, v. 31, no 1, 2005, p.55-78.
- CHARLIER, Bernadette (2005). « Parcours de recherche-action-formation ». *Revue des sciences de l'éducation*, v. 31, no 2, 2005, p.259-272.
- COUTURE, Christine (2005). « Repenser l'apprentissage et l'enseignement des sciences à l'école primaire : une coconstruction entre chercheurs et praticiens ». *Revue des sciences de l'éducation*, v. 31, no 2, 2005, p.317-333.
- DESJARDINS, Richard (2002). *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill. 108 pages.
- DESLAURIERS, Lucie (1998). *Effet de l'évaluation formative dans l'action sur le développement des compétences en lecture et en écriture, l'estime de soi et le concept de soi en lecture d'élèves de première année du primaire* (thèse). Montréal, Université du Québec à Montréal. 320 pages.
- GIASSON, Jocelyne (2003). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur. 398 pages.
- GIASSON, Jocelyne (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur. 334 pages.
- GIASSON, Jocelyne (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur. 255 pages.
- JONNAERT, Philippe (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, DeBoeck Université. 97 pages.

KARSENTI, Thierry et SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke, Éditions du CRP. 350 pages.

KING, Thierry et LONNQUIST, Lorraine (2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke, Éditions du CRP. 350 pages.

LAROCHE, Hélène (2005). « Le double rôle de formatrice et de chercheuse : un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche ». *Revue des sciences de l'éducation*, v. 31, no 2, 2005, p.335-354.

LAVOIE, Louisette, MARQUIS, Danielle et LAURIN, Paul (1996). *La recherche-action : théorie et pratique : manuel d'autoformation.* Sainte-Foy. Presses de l'Université du Québec. 229 pages.

L'ÉCUYER, René (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode Gps et concept de Soi.* Québec, Presses de l'Université du Québec. 472 pages.

LEGENDRE, Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition.* Montréal, Éducation 2000, Guérin. 1500 pages.

PORTR, Andrew C., GARET, Michael S., DESIMONE, Laura, YOON, Kwang Suk and BIRMAN, Beatrice F. (2000). *Does Professional Development Change Teaching Practice ? Results from a Three-Year Study.* American Institutes for Research in the Behavioral Sciences, Washington, DC., 18p.

POUPART, Jean, DESLAURIERS, Jean-Pierre, GROULX, Lionel-Henri, LAPERRIÈRE, Anne, MAYER, Robert, PIRES, Alvaro P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 405 pages.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2000). *Le processus du portfolio et de la conférence dirigée par l'élève, guide pratique.* Ottawa, CFORP, 68 pages.

UWAMARIYA, Angélique et MUKAMURERA, Joséphine (2005). « Le concept de développement professionnel » en enseignement : approches théoriques ». *Revue des sciences de l'éducation*, v. 31, no 1, 2005, p.133-155

WEISS, Jacques (1998). « Le portfolio en évaluation ». *Mesure et évaluation en éducation*, v. 20, no 3, 1998, 103 pages.

VAN DER MAREN, Jean-Marie (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement.* Paris, De Boeck & Larcier s.a.. 255 pages.

Publications gouvernementales

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation.* Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Prendre le virage du succès.* Québec, Gouvernement du Québec. 32 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise.* Québec, Gouvernement du Québec. 350 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles.* Québec, Gouvernement du Québec. 159 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *L'évaluation des apprentissages. Au préscolaire et au primaire. Cadre de référence.* Québec, Gouvernement du Québec. 59 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire.* Québec, Gouvernement du Québec. 124 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages.* Québec, Gouvernement du Québec. 68 pages.

Sites Internet

<http://bibliotheque.uqac.ca>

ANNEXE

Journal 3 (18 février 2005)**Élément déclencheur : les outils d'enseignement-apprentissage et d'évaluation**

C'est le moment où jamais, je dois m'attaquer à l'analyse de mes outils d'évaluation. Tout à coup, je prends conscience que je travaille présentement la première composante de la compétence professionnelle à évaluer la progression des apprentissages¹. En effet, je peux établir un parallèle entre l'évaluation des élèves et celle des outils d'évaluation. En examinant de près ceux-ci, je tente de repérer leurs forces et leurs faiblesses. De plus, grâce à cette introspection, je pourrai les revoir et les adapter afin qu'ils favorisent une évaluation plus complète de la progression des apprentissages.

Lors de l'échange avec ma superviseure de maîtrise, j'ai davantage exploré les composantes 1 et 3. En effet, lorsque nous avons abordé la question de mon expérimentation, madame Deslauriers m'a fait comprendre que le portfolio des enfants devait nécessairement contenir des outils permettant à la fois de soutenir l'enseignement-apprentissage et l'évaluation. Afin de m'assurer que mes outils sont conformes, je les ai analysés un à un. Mes outils d'analyse étaient les documents ministériels suivants :

¹ En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.

- Programme de formation de l'école québécoise (2001)
- La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles (2001)

À la lumière de ces documents, j'ai regroupé mes outils en 2 catégories, soit les outils d'enseignement-apprentissage et les outils d'évaluation. La première catégorie se divise en deux sous-catégories : les activités signifiantes ou authentiques et les activités d'enseignement-stratégique. La seconde catégorie concerne uniquement des activités authentiques. Dans cet exercice de catégorisation, j'ai réalisé que la sous-catégorie « activités signifiantes ou authentiques » pouvait à la fois se retrouver en enseignement-apprentissage et en évaluation. Ainsi, une même activité peut servir à l'enseignement et à l'évaluation. Tout dépend du moment de réalisation de l'activité en question. Quand elle est utilisée en début d'apprentissage, elle fait partie des outils d'enseignement-stratégique et lorsque plusieurs activités semblables ont été proposées, on peut en insérer une qui soit de l'ordre de l'évaluation.

Une fois l'exercice terminé, j'ai constaté, à mon grand étonnement, que mes outils se partagent presque équitablement entre les deux catégories d'outils. Effectivement, bien que je croyais utiliser davantage d'activités d'enseignement-stratégique, j'ai découvert que beaucoup étaient des activités signifiantes. Quel soulagement !

Pour toutes les activités utilisées, j'ai poussé l'analyse un peu plus loin. En fait, j'ai fait ressortir les différentes stratégies ou composantes touchées par les activités. Cette

activité d’approfondissement m’a permis de vérifier la diversité de mes outils et cela m’a aidé à réaliser que certaines stratégies sont davantage travaillées que d’autres.

Cet exercice, qui me semblait si effrayant, m’a beaucoup apporté. En fait, j’avais peur de découvrir la véritable nature de mes outils d’enseignement-apprentissage et d’évaluation. Je craignais d’être complètement éloignée de la pensée évaluative actuelle et de devoir repartir à zéro. En fait, je réalise que j’ai déjà un bon bout de chemin de parcouru et que je ne serai pas obligée de marcher dans des sentiers inconnus. En effet, je pourrai escalader dans des sentiers battus, mais qui auront parfois besoin d’être un peu défrichés.

Journal 9 (15 mars 2005)

Élément déclencheur : activité signifiante de lecture (évaluation)

En après-midi, j'ai rencontré chacun des mes élèves afin de leur faire vivre une activité signifiante de lecture. Un à la suite de l'autre, les élèves devaient faire une première lecture du texte Les insectes se préparent pour l'hiver avant de le lire à haute voix devant moi. Avant de les laisser lire, je leur demandais les stratégies qu'ils pouvaient utiliser avant d'aborder cette lecture. Puis, je les écoutais lire en notant certaines méprises (liaisons manquantes, erreur de décodage, intonation, expression, ...). Après certains paragraphes, je les questionnais sur le sens de certains mots ou phrases. Quand ils étaient incapables de répondre à mes questions, je leur demandais s'ils connaissaient des stratégies qui pourraient leur permettre de découvrir le sens de ces mots et/ou phrases. Enfin, lorsque la lecture était terminée, je leur demandais de faire le rappel de l'histoire et pour certains paragraphes, de faire le rappel de l'idée principale.

Ce que je retiens de cette activité, c'est que la prochaine fois, je vais bâtir mon questionnaire avant de la vivre. En fait, j'avais fait l'ébauche de mon questionnaire directement sur le texte à lire et je m'étais dit que j'aurais sans aucun doute plusieurs questions spontanées à ajouter sur le vif. Je ne m'étais pas trompée quant aux questions

sur le vif. Effectivement, plus les élèves défilaient et plus je trouvais des questions pertinentes à poser. Le problème, c'est que les élèves n'ont pas profité des mêmes questions. C'est dommage car vers la fin de l'activité, mes questions étaient beaucoup mieux formulées et plus claires pour les élèves. Une activité de ce genre doit donc nécessairement faire l'objet d'une grande préparation. Au cours du mois prochain, je vais revivre une autre activité semblable et cette fois-ci, ma préparation sera plus adéquate ... et plus professionnelle.

Journal 11 (17 mars 2005)**Élément déclencheur : idée principale dans un paragraphe**

Suite à l'activité signifiante de lecture réalisée le 15 mars dernier, j'ai compris que pour plusieurs élèves, trouver l'idée principale d'un texte est une activité ardue. À bien y penser, je ne me souviens pas avoir mis beaucoup d'accent sur l'enseignement de cette stratégie. J'ai donc décidé de faire vivre à mes élèves une activité leur permettant de travailler cette stratégie.

À partir du même texte travaillé individuellement (Les insectes se préparent pour l'hiver), j'ai fait le modelage de ce que représente la stratégie de trouver l'idée principale d'un paragraphe. J'ai lu le premier paragraphe et je me suis questionnée à voix haute. J'ai repris chaque phrase une à une et à chaque fois, je me demandais si cette phrase reflétait l'idée générale du paragraphe. Suite à cette démonstration, nous avons lu le deuxième paragraphe et avons, tous ensemble, répondu aux questions que je m'étais posées précédemment. Pour le troisième paragraphe, les élèves se sont regroupés deux à deux et ils ont recommencé l'exercice. Enfin, seul, chaque élève a choisi un dernier paragraphe du texte et a tenté de trouver l'idée principale.

J'ai beaucoup apprécié cet exercice et je crois que les enfants ont apprécié tout autant. J'ai bien hâte de voir si dans les prochains jours, le transfert de cette stratégie sera présent ou non. En fait, dès lundi prochain, une activité sera créée afin de permettre aux élèves de transférer cet apprentissage. Je sens un réel changement dans mon enseignement. Quand j'évalue, je sais que les élèves sont prêts. Trop souvent, on évalue sans même enseigner.

Journal 15 (5-6-7 avril 2005)

Élément déclencheur : **résumer des albums de niveau préscolaire et primaire
(1^{re} année du 1^{er} cycle)**

Aujourd’hui, nous commençons l’activité de tutorat afin d’aider les élèves du préscolaire et ceux de la 1^{re} année du 1^{er} cycle à développer la stratégie à résumer une phrase et/ou une lecture. Pour une période indéterminée, les trois enseignantes impliquées dans ce projet consacreront 20 minutes à la fin de l’avant-midi et ce, trois fois par semaine.

Préalablement à l’activité, j’ai pris soin de former les équipes en considérant les informations transmises sur les élèves des deux autres classes et, évidemment, en considérant les connaissances que j’ai de la compétence à lire de mes propres élèves. J’ai jumelé les élèves en grande difficulté (préscolaire et 1^{re} année du 1^{er} cycle) avec des élèves (les miens) ayant de la facilité, eux-mêmes, à résumer. Les petits qui se débrouillaient assez bien avec cette stratégie ont été associés à des grands qui étaient suffisamment habiles pour les soutenir.

La première expérience s’est très bien déroulée. Comme prévu, j’ai gardé à l’œil mes deux élèves qui avaient démontré une moins grande aisance à questionner et à

résumer lors de notre pratique. Étonnamment, ils ont très bien réagi en contexte réel. Contrairement à ce que je croyais, ils ont fait preuve de beaucoup d'assurance en compagnie des petits.

Après ce premier épisode, mes élèves et moi avons fait un retour réflexif sur l'activité. De façon unanime, ils ont tous beaucoup apprécié l'exercice. Voici les questions que je leur ai posées et quelques-unes des réponses qu'ils m'ont fournies :

- Quelle démarche avez-vous utilisée afin de permettre aux élèves de résumer ?
 - Avant la lecture, on a regardé toutes les pages et je lui demandais ce que chacune pouvait vouloir dire.
 - J'ai lu les pages une par une et après chacune, je demandais de me résumer.
 - J'ai demandé de résumer l'histoire au complet, mais elle pouvait regarder les images ou non.
 - ...
- Avez-vous rencontré des difficultés ?
 - François, il est pas capable de résumer. Même pas une page. Exemple : Pitchou dit à sa maman : « Je t'aime, maman ». Il n'est même pas capable de résumer ça.
 - Il est super bon. Ça sert à rien de résumer page par page. Il est capable de résumer l'histoire au complet sans problème.
 - Pour résumer chaque page, elle est bonne. Quand je lui demande de résumer, à la fin, l'histoire au complet, elle me raconte une seule page du livre.
 - ...
- Qu'est-ce qu'on peut faire pour leur enseigner la stratégie à résumer ?
 - Je sais pas.
 - On peut leur montrer comment nous on ferait.
 - On peut résumer une page chacun notre tour : une fois moi, une fois lui,
...
○ On fait des exemples.

J'ai adoré faire ce retour avec mes élèves. C'est toujours surprenant d'entendre leurs réponses. On croit que les enfants ne savent pas s'exprimer sur leur démarche, mais c'est faux. Ils sont capables de mettre des mots sur leurs actions. En fait, il suffit de leur donner la chance de s'exprimer. Tous ensemble, nous avons analysé les expériences vécues par chacun et nous avons tenté de résoudre certaines difficultés.

Dès le lendemain, j'ai observé mes élèves et j'ai tout de suite constaté, chez la plupart, la mise en place des conseils donnés la veille. Leur questionnement était plus logique et leur démarche semblait mieux structurée.

Je sais bien que je ne peux pas véritablement évaluer la stratégie à résumer de mes propres élèves à travers cette activité, mais ils ne la vivent pas pour rien. Je trouve que c'est une excellente pratique pour eux et ce, même s'ils travaillent avec des textes trop simples pour eux. Je suis convaincue que le fait de poser les bonnes questions aux tous-petits leur permet d'intégrer cette démarche et, éventuellement, leur permettra de l'appliquer pour eux, dans un contexte de lecture à leur niveau.

Journal 18 (14 avril 2005)**Élément déclencheur :** **questionnaire sur la mouffette**

La semaine dernière, j'ai découvert un texte et un questionnaire et ce, tout à fait par hasard. En fait, c'est la BIM qui a construit cette évaluation en lecture. Je me suis tout de suite intéressée à cette évaluation car elle propose deux textes et deux séries de questions. Le premier texte en est un littéraire tandis que le second est informatif. J'ai travaillé cette évaluation avec les élèves en employant, encore une fois, la technique de la démonstration.

J'ai d'abord expliqué aux élèves que pour bien comprendre un texte, il est souvent utile de le lire au moins à deux reprises. Nous avons donc lu une première fois le texte littéraire et ce, tous ensemble. Ensuite, j'ai demandé aux élèves de faire le rappel de ce qui de passe au début, au milieu et à la fin de l'histoire. Puis, nous nous sommes attardés aux questions reliées à ce premier texte. Une par une, nous avons lu et décortiqué chacune des 5 questions afin que tous sachent quoi chercher dans le texte. Par la suite, j'ai demandé aux élèves d'utiliser un surlieur et de retracer, durant leur deuxième lecture individuelle, les réponses ou les pistes de réponses aux 5 questions travaillées précédemment. Pour la plupart, entre 3 et 4 réponses ont été trouvées dès la seconde lecture.

Les élèves semblent avoir beaucoup apprécié cette technique de compréhension de texte. Ils ont compris qu'une seconde lecture n'est pas une perte de temps. Au contraire, ils ont réalisé que cette démarche leur faisait même « gagner du temps ».

Pour le second texte, j'ai uniquement fait la 1^{re} lecture avec eux ainsi que la compréhension de certaines questions. En fait, je leur ai demandé de lire individuellement les 8 questions rattachées au 2^e texte et de poser leur question d'incompréhension à l'ensemble du groupe. De cette façon, les questions ont été éclaircies non pas uniquement par moi, mais par les élèves de la classe. Le reste de l'évaluation s'est fait de manière individuelle.

Mon problème se pose lors de l'évaluation de ce soi-disant examen. Logiquement, je ne devrais pas évaluer cet exercice avec une intention de m'en servir pour le bulletin puisqu'il a été réalisé dans un but formateur. J'ai fait la démonstration d'une technique et ils l'ont appliquée une fois en ma compagnie et une autre, seuls (et encore...). L'idéal serait de concevoir une autre évaluation de ce genre et cette fois-ci, de laisser les élèves la réaliser avec les outils qu'ils ont développés et intégrés. Seulement, depuis le début de mon expérimentation, je travaille énormément la lecture et les élèves sont un peu dérangés par tous ces exercices de compréhension de lecture. Quand tu entends des commentaires tels que « Pas encore un autre questionnaire » ou « Est-ce que c'est le dernier ? », tu comprends que c'est le temps de mettre de côté pendant quelques temps ces exercices et évaluations.

En fait, pour les fins de mon mémoire, nous avons condensé la période expérimentale. En réalité, le développement d'une compétence (celle à lire dans le cas présent) se fait à l'intérieur d'un cycle et non de quelques mois. Je parle de développement mais je sais que le mot n'est pas exact car on ne finit jamais de développer une compétence. C'est l'histoire d'une vie. Ainsi, dans la réalité scolaire, il est nécessaire d'étendre les compétences à développer tout au long des 2 années d'un cycle.

