

les cahiers

DE L'AQPF

VOLUME 11 | N°1 | 2020



PRATIQUES ET RÉFLEXIONS INNOVANTES

**Retour
sur le précongrès 2019**
Nancy Granger

ISSU DE LA RECHERCHE

**Une rétroaction
qui compte vraiment**
Karol-Anne T. Auger

EXPÉRIMENTATION

**Nommer la diversité
linguistique : un premier pas
vers sa prise en compte**
Marilyne Boisvert
Eve Lemaire
Corina Borri-Anadon

ISSU DE LA RECHERCHE

SLAM
Une langue de culture
Annie St-Jean

CHRONIQUE



Sommaire

EXPÉRIMENTATION

Une rétroaction qui compte vraiment	5
L'enseignement du haïku (2 ^e partie)	8

ISSU DE LA RECHERCHE

Retour sur le précongrès 2019	12
Une rétroaction corrective gagnante à l'écrit en contexte plurilingue	16
Nommer la diversité linguistique : un premier pas vers sa prise en compte	20
La rédaction dans les réseaux sociaux	23
Pour plonger les mains dans la pâte des mots : l'atelier d'écriture !	26
Motiver et aider tous les élèves à lire et à apprécier un même roman en classe inclusive : synthèse d'une approche intégrée et explicite	29

CHRONIQUE

Le temps	36
SLAM Une langue de culture	40
Les influenseignants ou comment enseigner à l'ère des médias sociaux	42
L'AQPF rencontre... des passionnés de la langue !	45
Suggestions de livre de Madame Anne	52

LES CAUSERIES DE L'AQPF

Retour sur les causeries de l'AQPF	56
------------------------------------	----

Comité de rédaction

Nancy Allen
Josée Beaudoin
Johnni Samson

Coordonnatrice

Nancy Allen

Conception graphique

Valérie Desrochers

aqpf.qc.ca

ISSN 1925-9158





MONKEY BUSINESS / SHUTTERSTOCK

Une rétroaction qui compte vraiment



Par Karol-Anne T. Auger

Enseignante de français au Collège Saint-Bernard de Drummondville et étudiante à la maîtrise en didactique à l'Université du Québec à Trois-Rivières | karol-anne.tauger@uqtr.ca

En 2019, dans son *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation de 2016 à 2018*, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2019) réitère l'importance d'une double mission de l'évaluation dans la progression des apprentissages de l'élève, soit le soutien à l'apprentissage et la certification des acquis. Le rapport fait aussi remarquer une incohérence majeure entre la mission de soutien à l'apprentissage et le système chiffré de notation régulièrement utilisé pour la communication des résultats à l'élève. En effet, plutôt que d'accompagner le processus d'apprentissage, la notation encouragerait la comparaison entre la performance de l'élève et celle de ses pairs. Pourtant, l'évaluation devrait préférablement représenter, pour l'élève, un moyen de réguler ses apprentissages, de se comparer à lui-même et de vivre un échange positif et formateur avec l'enseignant.e qui l'évalue.

Pour que le rapport de l'élève avec l'évaluation demeure le plus constructif possible et que l'action d'évaluer soit cohérente avec les orientations ministérielles québécoises, le CSÉ propose de privilégier une communication de résultats critériée, qui, « lorsqu'elle est associée à une rétroaction de qualité » (CSÉ, 2019) :

- ▶ Donne droit à l'erreur et à l'amélioration ;
- ▶ Ne fonctionne pas par pondération ou cumul de notes ;
- ▶ Peut être révisée tout au long du processus d'apprentissage ;
- ▶ Situe l'élève dans son propre parcours d'apprentissage en lui indiquant où il en est quant aux attentes fixées ;
- ▶ Donne des indications sur ce que l'élève peut faire pour s'améliorer face aux attentes fixées.

L'évaluation de l'écriture

S'il est une compétence où il est très réaliste de transformer la notation chiffrée en évaluation critériée, c'est bien celle d'*Écrire des textes variés*. En effet, l'échelle descriptive des niveaux de compétence, généralement utilisée au Québec pour évaluer les productions écrites, distingue déjà cinq critères à évaluer en écriture (MÉES, 2017) : 1) l'adaptation à la situation de communication, 2) la cohérence textuelle, 3) le choix d'un vocabulaire approprié, 4) la construction des phrases et la ponctuation appropriées et 5) le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale. Cela dit, malgré que l'outil d'évaluation utilisé soit basé sur le jugement de critères de réussite, les points accordés pour chaque critère mènent tout de même à l'octroi d'une note globale, qui ne donne, en elle-même, ni soutien à l'apprentissage ni indications claires quant aux forces et aux faiblesses de l'élève en écriture.

Une rétroaction de qualité

Pourtant, lorsque l'échelle descriptive des niveaux de compétence est véritablement utilisée pour décrire l'écriture de l'élève en fonction d'un ou de plusieurs des cinq critères de réussite connus, il devient beaucoup plus simple d'associer à l'évaluation une rétroaction efficace, telle qu'encouragée par le rapport du CSÉ. La rétroaction est une information fournie à partir de l'observation de la performance d'un élève dans une tâche donnée (Hattie et Timperley, 2007), mais l'évaluation préalable à la production de la rétroaction peut tout à fait être informelle. La rétroaction est produite dans le but d'accompagner les élèves dans la progression de leur apprentissage (Shute, 2008), donc elle répond parfaitement à la mission d'accompagnement continu de l'évaluation. En outre, elle permet aux élèves de se responsabiliser face à leur apprentissage, d'améliorer leurs capacités d'autorégulation et de s'investir dans leur progression d'acquisition de compétences (Hattie et Timperley, 2007; Harks *et al.*, 2014; Shute, 2008), dont la compétence *Écrire des textes variés* (MÉES, 2017).

Pour générer une rétroaction de qualité, il est donc important de formuler un commentaire rétroactif oral ou écrit, qui donne plusieurs informations importantes à l'élève pour lui permettre de progresser, de s'investir et de s'autoréguler dans sa tâche d'écriture. Pour y arriver, nous nous inspirerons du modèle de rétroaction efficace de Hattie et Timperley (2007), qui divise la

rétroaction en trois types d'informations importantes : un rappel des attentes (« feed up »), l'appréciation de la performance de l'élève en fonction de ces attentes (« feed back ») et un nouvel objectif à atteindre (« feed forward ») lié auxdites attentes.

Quand et comment rétroagir ?

D'abord, il est recommandé de formuler une rétroaction le plus rapidement possible et le plus souvent possible (Brookhart, 2010) pour une même tâche, même si la rétroaction est peu détaillée, quitte à revenir plus tard au texte finalisé, pour une évaluation plus complète et un commentaire rétroactif conséquent. Il est payant, au point de vue de l'apprentissage de l'élève, que son texte en cours d'écriture soit commenté à plusieurs reprises par son enseignant.e ou un par un pair, parce que cette pratique de la rétroaction permet à l'élève de se réguler à chacune des étapes de son travail. Pour faciliter la rétroaction en temps réel, le clavardage pédagogique est une option intéressante. En effet, il permet à la fois de préciser une consigne ou de faire une rétroaction corrective (Rodrigues Blanchard, 2012) en marge du texte en cours d'écriture. Un avantage de la rétroaction en temps réel est qu'elle n'alourdit pas la tâche de correction de l'enseignant.e qui évalue et commente progressivement au rythme de production individualisé de ses élèves, plutôt que de se retrouver devant plusieurs dizaines de textes à corriger en même temps. Si, lorsque la tâche est toujours en cours, la rétroaction est plutôt utile au soutien de l'élève dans son travail, la rétroaction finale, qui portera pour sa part sur sa réalisation complète, donnera à l'élève un portrait précis de sa progression à ce jour. L'évaluation, bien appuyée par les diverses rétroactions faites pendant et après la production écrite, pourra par conséquent être considérée comme un outil d'apprentissage et de soutien à l'élève.

Un exemple concret

Prenons l'exemple d'un élève qui devrait inventer des personnages et en faire la caractérisation dans le cadre d'une production de texte narratif, au premier cycle du secondaire. En cours d'écriture, il nous informe que l'extrait suivant correspond à la situation initiale et à l'élément déclencheur de son récit :

« Ces l'histoir d'un homme de 40 ans qui est très heuru dans sa vie. Il a un bon salaire, sa maison est toute payer et il a des vêtement très chic, une barbe noire, un bon travaille et une montre en or. Il travaille dans un bureau de gouvernement, mais il a aussi une famille et surtout une petite fille qu'il adore. Il habite à Montreal. Un jour, il se rendait à son bureau quand il rencontra un autre homme qui s'appelait Paul, 40 ans aussi, et qui était pauvre (l'homme riche s'appelait Pierre). Il décida de l'aidé à sans sortir, sauf que le pauvre, qui avait une barbe toute grise et qui était finalement un sorcier qui faisait samblant d'être pauvre et avait beaucoup d'argent, pris tous ce que Pierre avait et même son apparence. Personne n'allait se douté qu'il était Paul. »

À la lecture de son texte, nous constatons qu'il a bien réinvesti ce qu'il a appris sur la caractérisation, qu'il utilise abondamment. Malheureusement, le fil conducteur chaotique de ses idées nuit beaucoup à la cohérence textuelle de son récit. Aussi précise que puisse être l'échelle descriptive de niveaux de compétence qui sera utilisée pour faire l'évaluation de ce texte, une note ou un indice de niveau de compétence ne seront pas suffisants pour que l'élève comprenne ce qui cloche dans sa production. C'est donc par la rétroaction qu'il deviendra possible d'accompagner son cheminement en écriture :

« (1. Rappel des attentes) Tu devais intégrer à ton récit des caractéristiques qui différencient tes personnages. Ces caractéristiques pouvaient être physiques, psychologiques, sociales ou identitaires. (2. Appréciation de la performance actuelle) Tu as bien répondu à l'attente d'ajouter plusieurs caractéristiques de différents types. Par contre, ces caractéristiques sont dans un ordre difficile à suivre pour le lecteur et alourdissent ta situation initiale. (3. Nouvel objectif à atteindre) Fais la liste des caractéristiques importantes de tes personnages, puis regroupe-les en une ou deux phrases. Présente

un personnage à la fois pour pouvoir ensuite les comparer, au besoin. »

Nous pourrions, lorsque l'élève aura remis une version améliorée de son premier paragraphe, faire le choix de commenter les erreurs linguistiques immédiatement ou l'inviter à poursuivre sa rédaction pour revenir aux erreurs à la fin de son processus de révision. Le fait d'interagir le plus souvent possible pour une même tâche d'écriture donne la liberté de ne pas cibler plusieurs critères de réussite simultanément et de laisser l'élève percevoir lui-même sa progression : une étape, un commentaire et une réussite à la fois !

☰ RÉFÉRENCES

Brookhart, S. M. (2010). How to give effective written feedback. Dans S. Brookhart (dir.), *How to give effective feedback to your students* (31-46). Alexandria: ASCD.

Conseil supérieur de l'éducation. (2018). *Évaluer pour que ça compte vraiment : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2016-2018*. Québec : Gouvernement du Québec.

Hattie, J., et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M. et Klieme, E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3), 269-290.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de l'évaluation des apprentissages*. Québec. Gouvernement du Québec.

Rodrigues Blanchard, C. (2012). Analyse des potentialités d'un dispositif médiatisé pour les régulations pédagogiques dans la production écrite en FLE. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*. Clermont-Ferrand : Université Clermont Auvergne. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00703068/document>

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.