

ENGAGEMENT DE L'ÉLÈVE DANS LE PROCESSUS D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ET IMPLICATION DES PARENTS DANS L'ACTE D'APPRENDRE

Marie-Claude Bernard

marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

Professeure titulaire

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Université Laval - CRIRES

Résumé

Dans cet article, il est question de réfléchir à l'évaluation dans un contexte de pédagogie active en partageant l'expérience d'une élève de deuxième année du primaire, qui fréquente une école publique aux États-Unis, où l'enseignante met en œuvre des pratiques pédagogiques qui invitent les élèves à jouer le rôle d'enseignant, notamment lors de l'activité d'évaluation. L'enseignante applique aussi une approche particulièrement inclusive avec les parents d'élèves, ce qui contribue à créer une atmosphère de confiance dans le groupe. En faisant l'analyse des propos de l'élève, ce texte cherche à documenter cette pratique d'évaluation et à attirer l'attention sur la finalité « apprendre » sous-tendue dans le processus d'évaluation. Il s'inscrit sous l'intérêt de poursuivre les travaux qui repensent les pratiques d'évaluation sous différents angles.

Mots-clés : Pratique pédagogique, évaluation des apprentissages, relation école-famille-communauté

Abstract

This article explores assessment within an active pedagogical framework by examining the experience of a second-grade elementary student in a U.S. public school. The teacher fosters an engaging learning environment by encouraging students to take on the role of teacher, including during assessment activities. Additionally, an inclusive approach involving parents helps cultivate a sense of trust within the classroom. By analyzing students' discourse, this study aims to document an innovative assessment practice and highlight its underlying learning purpose. It contributes to the ongoing discussion on rethinking assessment from multiple perspectives to enhance its role in student development.

Keywords: Teaching practice, learning assessment, the school-family-community relationship

C'est en contexte scolaire que les enfants sont mis au défi d'apprendre au contact d'un enseignement institutionnalisé, au sens où ils et elles sont invités à prendre part à des activités structurées, planifiées, spécifiques et réflexives entourant des savoirs socialement prédéterminés (Maulini, 2011). Il s'agit d'un contexte d'enseignement qui demande, voire exige, une planification, c'est-à-dire une anticipation des activités et une organisation des stratégies pédagogiques. Autrement dit, une séquence d'activités d'apprentissage et une évaluation sont nécessaires.

L'évaluation est présente dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de façon cyclique ; elle est anticipée dès l'étape de planification. En principe, elle cherche à soutenir l'apprentissage. De ce fait, elle serait alignée à l'origine étymologique du mot « évaluer », qui vient du latin, *valere*, « être fort ». Comme le note Héber-Suffrin (2014), elle chercherait alors à « faire ressortir, rendre visible en quoi une personne, un travail, un collectif, un projet "est fort", rend fort, augmente les forces » (p. 61). Cependant, les enjeux qui traversent cet exercice de jugement que représente l'évaluation peuvent conduire à des pratiques à redresser, voire à des dérives à dénoncer. Dans ses travaux caractérisant les pratiques humiliantes, Merle (2005) a mis en exergue des biais dans la notation de travaux d'élèves qui affectent la motivation (Merle, 2012). Des « biais sociaux de notation » liés au statut social de l'élève ; l'ordre des copies ou même l'apparence physique de l'élève peuvent impacter la correction et les notes accordées contribuant *in fine* au découragement scolaire (Merle, 2004). Dans cette même veine, des pratiques de notation déloyales produisant de profondes inégalités scolaires ont été relevées dans les travaux consignés par Demba et coll. (2020) et Bernard et coll. (2016). Par exemple, des « notes ethniques » où l'enseignant·e donne des notes en tenant compte du groupe ethnique ; la discrimination sociale où le groupe social d'appartenance des parents influe sur la notation ; l'étalage public des notes des élèves et la présentation par ordre croissant ou décroissant de mérite, qui visent à célébrer le mérite de certains élèves et à dénigrer d'autres.

A contrario, lorsque des pratiques participatives et inclusives qui donnent le goût d'apprendre aux élèves sont mises en œuvre en classe, elles méritent d'être mises en lumière. C'est la finalité de ce texte qui présente, dans un premier temps, certains enjeux liés à l'évaluation. Dans un deuxième temps, les pratiques d'une enseignante œuvrant dans une école primaire aux États-Unis (É.-U.) seront précisées ; suivies par la description d'une activité d'évaluation, s'appuyant sur les dires d'une élève de la classe. Une analyse des points saillants de l'activité d'évaluation de l'enseignante permet, dans un troisième temps, de dresser des apports de ses pratiques enseignantes.

Quelques enjeux liés à l'évaluation

L'évaluation – qui est, en principe, un soutien à l'apprentissage – est traversée par plusieurs enjeux. Quelques-uns seront survolés, dont la finalité, le cadre scolaire dans lequel elle s'inscrit, les personnes qui participent à celle-ci et qui en ont la responsabilité et, enfin, les dispositifs.

Puisque la finalité de l'évaluation dans le contexte éducatif entoure l'acte d'apprendre, il est pertinent de partir de deux principes : l'éducabilité et l'intentionnalité. L'éducabilité postule que tout humain peut apprendre ; selon Freire (1996), ce principe tirerait sa source de la conscience que nous sommes, en tant qu'êtres humains, inachevés. L'intentionnalité, quant à elle, est un principe qui peut concerner autant le médiateur (parents ou enseignant·e·s) que l'élève. Il s'agit d'un projet, parfois implicite, qui guide, en amont, les actions mises en œuvre en vue de « faire apprendre ». Le désir ou le besoin peut être identifié (et explicité) par le médiateur, mais il peut aussi interpeller l'apprenant, qui a une raison ou une question qui l'intéresse et à laquelle il veut répondre. Giordan (2003) s'avance à dire qu'un des points de départ de l'apprendre est l'intention, ce qui rejoint d'une certaine façon la théorie historico-culturelle de Vygotski et la psychologie culturelle de Bruner. En effet, dès les premiers textes de la théorie historico-culturelle de l'activité, la notion d'intentionnalité est déjà centrale (Engeström, 2006). Et, comme le soutient Bruner, la psychologie culturelle ne s'intéresse pas au comportement à proprement dire, mais à l'action située « dans un ensemble culturel et dans les interactions réciproques des intentions des participants » (Bruner, 1991, cité par Brassac, 2003, p. 211). Le cadre de la théorie historico-culturelle de Vygotsky intègre le principe des fonctions psychiques supérieures qui se fondent sur deux plans : intermental (via les relations entre personnes et des actions collaboratives) et intramental, lorsque l'individu les a intériorisées. Ce principe général sous-tend le développement cognitif et s'applique aux interactions intermentales entre les médiateurs (parents, enseignant·e·s et élèves) et l'élève (Wertch, 2001). Ces interactions intermentales ne sont pas seulement des processus sociaux qui favorisent le développement ; il s'agit de processus intermentaux à part entière et la façon dont ils sont mis en œuvre (incluant par des activités d'évaluation) a une incidence sur les processus intramentaux et le développement individuel.

Malgré qu'on s'entende en général à dire que l'élève n'apprend pas pour être évalué, mais bien pour mieux apprendre¹, malheureusement, trop souvent, des élèves semblent évoluer en classe sous une forme de conditionnement opérant par la conséquence, qui est représentée par l'évaluation et sa manifestation finale : la note. Si l'évaluation est conçue pour aider ou pour soutenir l'apprentissage, elle peut prendre une telle tournure et importance dans les salles de classe (et dans les familles) que certains élèves seraient surtout mobilisés par ce qu'ils ont compris « qui compte » ou, plus précisément, ce qui est comptabilisé est qui est englobé par la note (Bugnard, 2003).

L'évaluation en contexte scolaire s'inscrit dans un cadre institutionnel gouvernemental qui non seulement oriente, mais impose des épreuves à des étapes prescrites (fin de cycle, par exemple). Ce cadre établit des modalités d'application de règles d'évaluation, et détermine aussi les matières de formation. Au niveau des enseignants et enseignantes, il existe, dans certains pays, des formes de fonctionnement gouvernemental qui s'apparentent à la domination. Sous cette conception de l'apprentissage, des enseignants et enseignantes doivent imposer aux élèves de leurs classes des évaluations constantes de sorte qu'élèves et enseignants

¹ C'est une des orientations adoptées explicitement par la Politique d'évaluation des apprentissages de la province de Québec (ministère de l'Éducation, 2003, p. 14).

ou enseignantes peuvent passer plus de temps à « passer, faire passer et à corriger des évaluations qu'à enseigner et à apprendre », exprime de façon critique Reuter (2024, p. 67).

Les élèves apprennent le « métier d'élève » en construisant leurs représentations à propos de ce que le corps enseignant attend de lui. Il intériorise une certaine image de lui et de ses camarades de classe, il attribue une valeur aux différents savoirs scolaires et donne sens à des catégories telles que celles de « bons » ou « mauvais » élèves (Bernard et coll., 2020). Les évaluations, la façon d'en parler par le personnel enseignant, et les dispositifs employés sont des activités qui contribuent à cette représentation du métier d'élève et à la construction du sens de ce que voudrait vouloir dire être un « bon » ou un « mauvais » élève.

En ce qui concerne la responsabilité de l'évaluation pour la reconnaissance des compétences, elle revient généralement à l'enseignant ou l'enseignante. Mais il·elle n'est pas seul·e. L'établissement d'enseignement, par l'entremise notamment de la direction d'école, joue un rôle important pour le soutien des enseignants et enseignantes dans l'appropriation du Programme, la planification des apprentissages et l'application de pratiques évaluatives. Au Québec, les Centres de services scolaires (CSS)² s'assurent que les écoles évaluent les compétences des élèves telles que décrites dans les Programmes de formation à l'école québécoise (PFEQ). De concert avec le ministère de l'Éducation, ils évaluent les apprentissages des élèves et appliquent les épreuves imposées par le ministre. Au haut de la pyramide, le gouvernement établit les normes portant sur l'évaluation des apprentissages. En tant que responsable de la sanction des études, des diplômes, des certificats et autres attestations, le ministre de l'Éducation décerne les conditions applicables à leur délivrance (ministère de l'Éducation, 2003). Les parents, quant à eux, reçoivent les évaluations (bulletins scolaires, communications de l'enseignant ou l'enseignante) et peuvent donner leur avis. Leur rôle est plus actif lorsque l'enfant est scolarisé à la maison, mais ils ne peuvent substituer le rôle des personnes et institutions sur qui repose l'évaluation définie dans le cadre sociojuridique scolaire.

Le défi de s'assurer que les « élèves s'engagent individuellement et collectivement, dès le début de l'activité, dans l'apprentissage prévu » repose sur les enseignants et enseignantes (ministère de l'Éducation, 2020, p. 56). Pour relever ce défi, l'évaluation est conçue, en théorie, comme une composante de l'apprentissage remplissant une fonction pédagogique (ministère de l'Éducation, 2003, p. 14). Mis à part les épreuves ministérielles, les dispositifs et les formes d'évaluer peuvent être diversifiés, les enseignants et enseignantes pouvant proposer différents angles d'approche.

Démarche méthodologique

Dans ce qui suit, je présente une des formes que peut prendre l'évaluation en décrivant les pratiques d'une enseignante œuvrant dans une école primaire publique aux É.-U., qui a l'avantage d'inclure les parents dans le processus d'apprentissage. C'est à travers les dires d'une des élèves de cette classe que les pratiques enseignantes sont décrites. Dans un contexte informel, j'ai eu l'occasion d'écouter une maman, enseignante du primaire elle-même, qui partageait les pratiques d'évaluation de fin d'année de l'enseignante de sa fille aînée, qui

² Auparavant nommées Commissions scolaires (CS).

terminait sa 2^e année du primaire. Pendant les vacances scolaires, j'ai demandé aux deux parents si je pouvais proposer à leur fille de me raconter son expérience en faisant le bilan de son année scolaire. Ayant obtenu leur autorisation, j'ai procédé à un entretien semi-dirigé. Les parents et la sœur cadette étaient présents lors de l'entretien, qui a duré 35 minutes. La sœur cadette, qui écoutait attentivement, a fait une brève intervention à la fin. J'ai enregistré l'entretien et réalisé un verbatim. J'ai validé auprès de la maman les propos tenus dans l'entretien par sa fille ainsi que le choix des extraits retenus.

Pratiques de l'enseignante

Les pratiques enseignantes dont il sera question se produisent dans une école primaire publique aux É.-U., en 2^e année du primaire, dans une classe regroupant 17 à 18 élèves. L'enseignante compte 25 ans d'expérience. Elle informe les parents d'élèves, dès leur première rencontre, que sa classe est ouverte et qu'ils peuvent assister lorsqu'ils le souhaitent. Elle les invite plus particulièrement à participer lors de séances en sciences, en mathématiques ou autre sujet pour lesquels ils se sentent outillés. En classe, elle se sent à l'aise d'apporter à ses élèves des informations sur certains détails de sa vie personnelle, tels l'âge de ses enfants ou l'inondation de sa maison. Ces informations personnelles semblent rapprocher les élèves de leur enseignante. L'enseignante aime aussi se déguiser pour mettre l'accent sur une activité pédagogique en particulier. Par exemple, elle s'est habillée en cowboy pour présenter les règles de vie de classe ; en inspectrice pour souligner l'importance de l'écriture ; en personne d'un pays étranger anglophone pour présenter différents accents de la langue anglaise et elle représente un autre personnage pour enseigner les chiffres pairs et impairs. Plus encore, l'enseignante partage l'expérience d'enseignement avec les élèves de sa classe. Ainsi, peu après la rentrée en août, elle les a informés que, pendant la dernière semaine de classe, elle n'enseignerait pas. Elle laisserait l'enseignement à la charge des élèves. Ce sera à leur tour, un par un, de préparer une leçon incluant son évaluation. Elle lance l'information sans apporter de précisions. Ce n'est que vers la fin de l'année scolaire que des consignes seront précisées, quelques semaines avant la prise en charge d'une leçon par chacun des élèves.

Activité où l'on apprend en enseignant

Dans le déroulement de l'activité dont il est question, chaque élève peut choisir le thème de son choix. Il a ainsi été question de la révolution des femmes, de la façon de dessiner un fruit, de peindre le portrait d'une personne ou de faire une expérience simulant l'explosion d'un volcan. Je rappelle que la description de ces pratiques enseignantes est tirée des dires d'une élève fréquentant la classe de deuxième année de cette enseignante « hors-pair » (c'est l'élève qui souligne que son enseignante se démarque des autres enseignantes et enseignants de sa propre école).

J'ai commencé l'entretien avec les propos suivants : « J'ai appris par ta maman que tu as réalisé une activité à la fin de l'année dans ta classe. Raconte-moi ce que tu as fait. » L'enfant commence par exprimer que, dès le début, elle avait très envie de faire cette activité qui consistait à être l'enseignante d'une leçon. Pour ce faire, elle cherchait un sujet qui toucherait aux sciences, mais elle ne savait pas lequel retenir.

Enfant : (...) j'avais très envie de le faire. Moi, j'avais envie de le faire avec quelque chose qui était comme avec les sciences et j'ai cherché, j'ai cherché, mais j'ai rien trouvé. Au début je voulais faire des « expériences » [expériences], des trucs comme ça, mais on n'a rien trouvé. Alors après on regardait pour faire autre chose, comme quelque chose sur l'histoire ou sur la France, mais moi je ne voulais vraiment pas faire ça. Alors on a continué à chercher et moi je voulais faire quelque chose sur le tableau périodique, pour les atomes.

Une fois le sujet des atomes et de la table périodique des éléments retenus, la décision de l'expérience à faire en classe avec les autres élèves se précise assez rapidement.

Enfant : (...) j'avais un petit « expérience » [expérience] qui était que j'avais une bouteille de... [...] vinaigre et après j'avais un ballon plein de « baking soda » [bicarbonate de soude] et alors quand on montait le ballon la poudre tombait dans le vinaigre et ça enflait le ballon avec le gaz. Ça c'était mon « expérience » [expérience].

Une fois l'expérience retenue, l'enfant a compté sur le soutien de ses parents pour la préparation (achat du matériel et confection des kits pour l'expérience, par exemple). Elle a par ailleurs « fabriquée des petites cartes au cas où même si j'allais mémoriser mon texte si j'oubliais je pouvais regarder [...] ». Elle raconte par la suite le déroulement de la séquence mise en œuvre en classe. Elle a fait une présentation des atomes, du tableau périodique (en nommant son inventeur, Mendeleïev), et de quelques molécules (elle avait du matériel pour l'expliquer). Puis, elle a distribué le matériel nécessaire à l'expérience : les bouteilles, les ballons (le vinaigre et le bicarbonate de soude prêts). L'enseignante, « elle aussi était un élève alors elle aussi elle a fait l'expérience [expérience] ». L'élève-enseignante a donné le matériel à chaque élève en leur expliquant de mettre le ballon « à l'ouverture de la bouteille » en l'inclinant [...] alors « la poudre elle descendait dans le vinaigre et après je leur ai dit d'observer comment ça a gonflé le ballon beaucoup à cause de la réaction chimique des mo-lé-cules. » Elle souligne les syllabes du mot « molécules », un des objectifs d'apprentissage de la leçon.

Le rôle enseignant devant inclure l'évaluation, les extraits suivants décrivent la démarche.

Question : Après la distribution des bouteilles pour ton expérience, qu'est-ce qui a suivi ?

Enfant : Ma maîtresse m'avait dit que je devais faire quelque chose pour montrer qu'ils avaient compris ce que j'avais enseigné. Alors papa m'avait fait un test ; moi et mon papa on a fait un test qui demandait des questions. Il y avait 10 questions et un bonus. Alors après, je leur ai donné leur papier, je leur ai dit de faire leur test et quand ils avaient fini [de me] retourner leur papier. Et après, quand tout le monde avait fini, on les regardait ensemble et on les « checkait » en public, ensemble. Et après ça, j'ai terminé et j'ai récupéré les papiers ; j'ai regardé les résultats, il y en a beaucoup qui ont eu 10 sur 10. [...]

Question : Quel était le type de questions que ton papa et toi aviez préparé ?

Enfant : Il y en avait quelques-unes sur Mendeleïev ; il y en avait quelques-unes sur le nom des atomes [...] En fait le nom molécule ; [...] le bonus était que tu devais écrire un des noms des atomes dans une des colonnes spécifiques [...] ; c'était sur ce que j'avais parlé. Il y en avait une qui était amusante [...] C'était quoi le nom de la personne qui a inventé les atomes, le tableau périodique ? Il y avait Einstein, Michael Jordan et Mendeleïev. Et oui, c'est ça c'était une des questions.

L'implication des parents dans l'expérience de cet enfant est importante. L'idée du sujet à enseigner venait d'elle, mais la préparation a été réalisée en collaboration. Lorsque je lui pose la question du rôle de ses parents dans sa présentation, elle répond.

Enfant : Alors, mes parents m'ont aidé à pratiquer et le jour de la présentation papa est venu dans ma classe pour me filmer et m'aider à passer les petits ballons au cas où quelque chose se passait. Comme... comme... ce qui peut se passer avec les expériences [expériences].

En ce qui concerne le rôle joué par son enseignante, elle répond : « elle m'a montré ce [dont] j'avais besoin pour faire ma leçon et après, elle aussi c'était une élève, alors elle aussi elle a fait l'expérience [expérience] ». Lorsque je lui pose la question sur son expérience d'apprentissage, elle répond que c'est quand même compliqué d'être une maîtresse et que les élèves peuvent parfois être difficiles parce qu'ils parlent beaucoup, par exemple.

À la question portant sur la satisfaction de l'expérience « Est-ce que ça t'a plu de pouvoir enseigner quelque chose ? », elle répond « Beaucoup, beaucoup. J'ai beaucoup aimé pouvoir enseigner quelque chose qui, moi, me plaisait beaucoup ». Elle aimerait traiter différents sujets de cette façon-là. En sciences, parce que ce serait plus intéressant d'en faire de cette façon-là, mais aussi d'autres sujets. Elle explique : « Moi, j'aimerais bien faire plus sur l'histoire, j'ai beaucoup aimé l'histoire, c'était mon sujet préféré cette année ». Invitée à prendre part à nos échanges, la sœur raconte une expérience lorsqu'elle était en première année, où les parents sont venus apprécier les travaux des élèves.

Question : Le fait que les parents visitaient vos travaux, est-ce que cela est important pour toi, quand tu apprends ?

Enfant 2 : Oui, parce que c'est pas juste de travailler pour toi-même, avoir un livre [l'activité consistait à faire un livre sur un oiseau choisi au préalable], ce qui est déjà très *cool*, mais c'est aussi pouvoir montrer à d'autres gens ce que tu as appris. Et avant même que les parents viennent, on avait fait une pratique avec les gens de 4e et de 5e dans l'école et ils étaient venus regarder nos livres et écouter ce qu'on avait à dire.

Dans le dire de ces deux enfants, partager leurs apprentissages est une expérience qu'elles apprécient. Dans son cas à elle, elle choisirait aussi une activité entourant ce qu'elle aime.

Enfant 2 : Moi, je dirais que j'aimerais faire une présentation sur la lecture, mais pas juste sur la lecture (...) comment lire un truc [sans plus], mais plus... parce que moi j'aime vraiment beaucoup lire, j'aimerais faire une présentation sur un de mes livres préférés.

Bien que partager les résultats de travaux et de projets scolaires avec d'autres élèves, avec d'autres classes ou avec les parents d'élèves est une pratique de socialisation des savoirs à poursuivre dans les écoles, la pratique d'enseigner pour apprendre en incluant l'évaluation est moins courante et pourrait être étudiée.

Points saillants

Les activités qui invitent les élèves à partager leurs savoirs sont déjà anciennes, puisqu'elles font partie des méthodes dites actives, introduites dans les salles de classe par les pédagogues de l'« Éducation Nouvelle » au début du 20^e siècle (Claparède, Montessori, Ferrière, Freinet, Parkhurst, entre autres)³. Elles ont montré l'importance de la participation active des élèves dans leur apprentissage, incluant leur participation dans l'établissement des règles de la vie de classe. Les courants contemporains en apprentissage, notamment ceux issus des apports des psychologues Bruner et Vygotsky, ont ajouté le rôle essentiel du contexte historico-socio-culturel dans la complexité de l'acte d'apprendre. À présent, tant dans les différentes écoles et salles de classe qu'en recherche, on trouve des réflexions, de la documentation et des résultats sur l'application de pédagogies par investigation (ou par projet) ainsi que sur la mise en œuvre de communautés d'apprentissage et d'environnements de collaboration qui élargissent les expériences dans la zone dite de développement proximal des étudiant·e·s (voir, par exemple, Darling-Hammond et coll., 2019 ; Laferrière et coll., 2017 ; Lessard et Beaudoin, 2024).

Pour développer les points saillants de la pratique enseignante décrite ci-dessus, je soulèverai des éléments qui me semblent clés, portés par les acteurs qui participent à celle-ci en commençant par l'enseignante et en enchaînant avec les parents et l'élève.

Enseignante, parents, élève : acteurs en réseau

À l'instar de Cole et Knowles (2000), parmi d'autres pédagogues, éducateurs·rices, chercheurs·ses et professionnels·les de l'éducation qui affirment que « We teach who we are », les pratiques enseignantes ne peuvent faire abstraction de la personne enseignante. Vraisemblablement, les années d'expérience de l'enseignante montrent ses compétences autant psychorelationnelles que didactico-pédagogiques. Elle fait classe en tenant compte de « qui elle est », osant faire part de quelques informations personnelles et se déguisant pour susciter l'intérêt des élèves. Il ne s'agit pas ici de pratiques à transférer comme du « prêt à porter » en classe, mais comme des activités particulières où la personne enseignante démontre une confiance en elle sur laquelle elle peut bâtir son enseignement.

L'enseignante s'appuie implicitement sur les principes d'éducabilité et d'intentionnalité cités plus haut ; sur les possibilités que les élèves ont pour apprendre, auxquels on peut ajouter la possibilité d'enseigner, car « chacun sait beaucoup de choses »⁴, et d'évaluer ce qu'on enseigne. Cette position se situe à contrecourant du postulat selon lequel l'élève est vu par rapport à l'enseignant·e comme « celui ou celle qui ne sait pas », pointé notamment par Pépin

³ C'est en 1921, lors du congrès à Calai, que se constitue la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle.

⁴ Le postulat « chacun sait beaucoup de choses » est par ailleurs à la base des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs (RERS) initiés par Claire et Marc Héber-Suffrin (2017) dans un autre contexte éducatif, celui des adultes et de l'éducation permanente.

(1994, cité par Vanlint et coll. 2023). La pratique de l'enseignante s'appuie sur l'idée que l'élève qui explique aux autres ce qu'il·elle comprend, découvre ce qu'il·elle sait, mais aussi ce qu'il·elle ne sait pas, ou pas complètement (Meirieu, 2012).

L'enseignante tient compte également de l'importance d'inclure les parents en tant que partenaires du processus « apprendre ». Elle considère les parents comme porteurs d'expériences et comme des alliés. Ils sont des personnes qui savent et qui peuvent soutenir ses actions enseignantes en classe. Elle enclenche chez l'élève un processus qui commence par un temps de formulation (quel savoir choisir), poursuit par un temps de préparation de l'activité, qui se concrétise en classe par le temps de l'exposition, des échanges et de l'évaluation. Dans ce processus, enseignante-parents-élève travaillent en quelque sorte en réseau, dans un partenariat implicite basé sur la confiance.

L'enseignante ouvre l'espace de décision en matière d'apprentissages, ce qui favorise le passage de l'évaluation menée uniquement par la personne enseignante à une évaluation conduite par l'élève (Reuter, 2024). L'élève, quant à lui·elle, rend compte que chacun peut apprendre, enseigner, partager ses savoirs et aller jusqu'à les évaluer. Il·elle s'engage dans ses apprentissages et s'efforce d'enrôler ses pairs dans l'intérêt des savoirs qui font sens pour lui·elle. Les élèves sont des médiateurs au même titre que l'enseignante auprès de leurs pairs, et ces multiples interactions intermentales enclenchent le processus intramental qui permet le développement des apprenants.

La finalité de l'évaluation comme soutien à l'apprentissage garde sa légitimité au moyen d'une activité qui mise sur la confiance de l'enseignante envers l'élève et ses savoirs. La stratégie est signifiante pour les élèves à qui on offre l'occasion de démontrer les apprentissages effectués et de les partager. Dans le retour de l'expérience, les deux enfants expriment le désir de réaliser ce type d'activité pour d'autres sujets, montrant un intérêt accru pour l'apprentissage. La séquence pédagogique permet de goûter au « plaisir d'apprendre », donne de « la saveur aux savoirs », comme diraient respectivement Meirieu (2014) et Astolfi (2008), et favorise l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

En misant sur ce type d'activité, le cadre scolaire permet une évaluation formative et globale, tel que le conseille Merle (2012), et autorise le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage, augmentant ainsi sa responsabilisation, rejoignant la Politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation du Québec (2003). L'école garde sa fonction principale en tant que lieu d'apprentissage et les formes d'évaluation alternatives participent de cette fonction.

Il s'agit de pratiques inspirantes apportées par des personnes enseignantes qui favorisent des rapports aux savoirs constructifs, qui sont fondées sur la confiance et qui font « aimer l'école », comme Guasti (2016, pp. 31-23) le fait dire à un « mauvais élève » :

Je ne sais pas comment elle s'y prenait, mais avec elle, même moi j'avais envie d'apprendre, et mes résultats n'étaient pas si mauvais. Elle n'était pas commode. Mais elle trouvait ses élèves intelligents, pleins de bonnes idées, et chaque matin, lorsqu'on rentrait dans sa classe, on avait tous l'impression d'illuminer sa journée.

Conclusion

Cet essai a mis en lumière l'importance de l'évaluation dans le processus d'apprentissage, en soulignant les pratiques d'une enseignante de 2^e année du primaire aux É.-U. En invitant les élèves à jouer le rôle d'enseignant·e et en impliquant activement les parents, l'enseignante réussit à créer un environnement d'apprentissage qui donne du « goût au savoir ». Cette approche participative soutient l'apprentissage des élèves, renforce leur confiance en eux et favorise leur engagement scolaire. L'analyse de cette pratique enseignante montre que l'évaluation peut être bien plus qu'un simple outil de mesure de performance. Lorsqu'elle est utilisée en incluant les parents, elle devient un puissant levier pour encourager la curiosité, l'autonomie et le plaisir d'apprendre des élèves. Cet essai invite à poursuivre les travaux qui repensent les méthodes d'évaluation traditionnelles et à explorer de nouvelles approches qui placent l'apprentissage et le développement des élèves au cœur du processus éducatif.

Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF éditeur.
- Bernard, M.C., Demba, J.-J. et Gbetnkom, I. (2016). L'apport des récits de vie en tant que pratique scientifique : formes de savoir dans des espaces scolaires d'Afrique francophone. Dans F. Piron, S. Regulus & M. S. Dibounje (dir.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable* (p. 227-247). Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1>
- Bernard, M.C., Vanlint, A. et Makdissi, H. (2020). Raconter sa vulnérabilité scolaire : conception d'une démarche méthodologique. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 5(15), 1002-1024. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9003/6861>
- Brassac, C. (2003). Lev, Ignace, Jerome et les autres... Vers une perspective constructiviste en psychologie interactionniste. *Technologies, Idéologies et Pratiques : revue d'anthropologie des connaissances*, 15(1), 195-214. [halshs-00140598](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00140598)
- Bugnard, J.-P. (2003). Qu'est-ce qui a été plébiscité : la note ou l'évaluation ? *Résonances*, 1, 28-29.
- Cole, A.L. et Knowles, J.G. (2000). *Researching teaching. Exploring teacher development through reflexive inquiry*. Allyn and Bacon.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., et Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Demba, J.-J., Bernard, M.C. et Mbazogue-Owono, L. (dir.) (2020). *L'éducation dans un contexte d'inégalités et de violences : l'Afrique subsaharienne francophone à l'étude*. Livres en ligne du CRIRES https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/leducation_en_contexte_dinegalites_et_de_violences_lafrique_subsaaharienne_a_letude.pdf
- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet : vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. Dans J.-M. Barbier et

- M. Durand (dir.), *Sujets, activités, environnements Approches transverses* (p. 135-173). Presses universitaires de France.
- Freire (1996). Conférence « Pratique de la pédagogie critique » Traduction par I. Pereira, mise en ligne le 17 juillet 2016 sur le site de la revue « Questions de classe(s) », <https://www.questionsdeclasses.org/sur-la-pedagogie-critique-deux-conferences-de-paulo-freire/>
- Giordan, A. (2003). Complexité et apprendre, formations professionnelles et entreprises apprenantes. *Conférence au Grand Atelier MCX de Lille, 18, 19 septembre 2003 : La formation au défi de la complexité*. <http://anthropopedagogie.com/wp-content/uploads/2013/04/complexiteetapprendre.pdf>
- Guasti, G. (2016). *Lettres d'un mauvais élève*. Éditions Thierry Magnier.
- Héber-Suffrin, C. (2014). La confiance. *Éducation & Devenir*, 23, 60-79. <https://www.heber-suffrin.org/desktop/la-confiance2c-colloque-education-26-devenir2c-2014.pdf>
- Héber-Suffrin, C. et Héber-Suffrin, M. (2017). *Penser, apprendre, agir en réseaux. Donner, recevoir, donner aussi... La réciprocité pour réussir*. Chronique sociale.
- Laferrière, T., Allaire, S., Boutin, P.-A., Breuleux, A., Buisson, V. et al. (2017). Apprendre ensemble à enseigner dans une communauté en réseau : co-design, participation à des projets et à des programmes de proximité. Dans E. Soulier et J. Audran (dir.), *Communautés de pratique et management de la formation* (p. 195-208). Presses de l'Université de Technologie de Belfort-Montbéliard.
- Lessard, A. et Beaudoin, M. (2024). Situation de la réussite au Québec : en complémentarité des pratiques universelles, la pertinence des interventions communautaires. Dans T. Laferrière, D. Savard, M.A. Éthier, H. Makdissi et S. Allaire (dir.), *Le PL23 et l'INEE : excellence ou standardisation en éducation ? Réserves et propositions d'universitaires* (p. 149-153), <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4855983>
- Maulini, O. (2011, 25 et 26 août). *L'école ou la vie ? Fausse alternative, vraies questions* [Communication orale]. Congrès de la Société suisse pour la formation des enseignant-e-s « Enfants de 4 à 12 ans - Leurs cadres de vie scolaire et extrascolaire » (Haute école pédagogique de Berne). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Meirieu, Ph. (2012). La machinerie et l'évènement. *Cahiers pédagogiques, Dossier Apprendre au XXIe siècle*, 500, 22-24.
- Meirieu, Ph. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Autrement.
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires. *Éducation et Sociétés*, 1, 193-208. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2004-1-page-193.htm>
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Presses universitaires de France.
- Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie*, 12, 218-230. DOI : 10.3917/rce.012.0218
- Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf

- Reuter, Y. (2024). *Comprendre et combattre l'échec scolaire. L'articulation entre pédagogies et didactiques*. Berger-Levrault.
- Vanlint, A., Bernard, M.C. et Pomerleau, C. (2023). Raconter l'école. Quand la vulnérabilité s'invite sur la scène scolaire. Dans M.C. Bernard et E. Arapi, (dir.) *Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative* (p. 77-113). LEL du CRIRES, <https://lel.crires.ulaval.ca/node/115>
- Wertsch, J. (2001/2018). La pensée de Lev Vygotski et ses implications pour la pédagogie contemporaine. *Les Cahiers de l'ISP*, 33, 102-111. <https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/levvygotskiaujourd'hui.pdf>