

L'évaluation des apprentissages

Au préscolaire et au primaire



CADRE DE
RÉFÉRENCE

Québec 

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE

Cadre de référence

Direction générale de la formation des jeunes

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder pour leurs besoins à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix ne devra pas excéder le coût de reproduction.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2002 — 02-00306

ISBN 2-550-39344-9
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	5	CHAPITRE IV	
CHAPITRE I		LES MOYENS ET LES OUTILS	
LA NATURE ET LES FONCTIONS DE		D'ÉVALUATION	27
L'ÉVALUATION	7	4.1 Des outils pour la prise de l'infor-	
1.1 L'aide à l'apprentissage	7	mation	27
1.2 La reconnaissance des compéten-		4.2 Des outils pour la consignation de	
ces	10	l'information	29
CHAPITRE II		4.3 Des outils pour l'interprétation de	
L'ACTE D'ÉVALUER	13	l'information : les échelles des ni-	
2.1 La planification de l'évaluation	13	veaux de compétence	33
2.2 La prise de l'information et son in-		CHAPITRE V	
terprétation	16	LES COMMUNICATIONS AUX PARENTS ET	
2.3 Le jugement	19	AUX ÉLÈVES	35
2.4 La décision	20	5.1 Le bulletin scolaire et le bilan des	
CHAPITRE III		apprentissages	35
LES PRATIQUES D'ÉVALUATION EN		5.2 Les autres formes de communica-	
CLASSE	21	tion	37
3.1 Les objets d'évaluation	21	BIBLIOGRAPHIE	39
3.2 Les situations d'apprentissage et		GLOSSAIRE	43
d'évaluation	22	ANNEXE I	
3.3 Les conditions de réalisation	25	LES ÉPREUVES NATIONALES	
3.4 Les tâches	25	OBLIGATOIRES À LA FIN DU PRIMAIRE	45
3.5 Les critères d'évaluation	26	ANNEXE II	
		DES EXEMPLES D'OUTILS POUR LA PRISE	
		DE L'INFORMATION	47

INTRODUCTION

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 et l'évaluation des apprentissages.

L'énoncé de politique éducative, *L'École, tout un Programme*, établit que l'évaluation est l'une des principales composantes du curriculum. 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.

L'évaluation dans le Programme de formation de l'école québécoise

« Le Programme de formation de l'école québécoise se caractérise essentiellement par le choix de développer des compétences et par l'attention portée à la démarche d'apprentissage. D'une part, il propose une organisation des savoirs sous forme de compétences de manière à leur donner sens et ouverture et, d'autre part, il retient un cadre conceptuel qui définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs. » (p. 5)

L'apprentissage est considéré comme une démarche d'appropriation personnelle qui prend appui sur les ressources cognitives et affectives de l'élève, et qui est influencée par son environnement culturel et par

ses interactions sociales. Il s'agit donc d'un processus cognitif, affectif et social.

Cette conception de l'apprentissage a plusieurs conséquences sur l'évaluation. La première a trait à la création de situations d'apprentissage et d'évaluation qui prennent en compte l'environnement des élèves, qui induisent des interactions entre les pairs, qui permettent aux élèves de construire leur pensée à partir de leurs acquis et d'exercer un certain contrôle sur le déroulement des actions. Cette conception reconnaît aussi la place et le rôle des savoirs dans le développement des compétences puisqu'il n'y a pas de compétences sans savoirs.

Le Programme de formation définit la compétence comme un « *savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources* » (p. 4). Cette définition renferme des caractéristiques importantes dont il faudra tenir compte au cours des activités d'apprentissage et d'évaluation.

Une compétence est un **savoir-agir**. Dans cette perspective, les savoirs doivent constituer 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.

La compétence est **complexe**, car elle repose sur la capacité de combiner de manière efficace un ensemble de ressources dans un but précis. 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.

La compétence est **évolutive** parce qu'elle demande du temps pour se développer et qu'il est toujours possible de progresser. Par exemple, on peut développer sa compétence à parler une langue seconde tout au long de sa vie. Puisque la compétence est évolutive, l'élève devrait disposer de suffisamment de temps pour réaliser les apprentissages et pour développer sa compétence. Cela représente un défi particulier pour les enseignants spécialistes qui rencontrent les élèves au plus une fois par semaine, et ce, pour une période qui dépasse rarement 60 minutes. Par ailleurs, une compétence n'est pas affaire de tout ou rien puisqu'il est possible de reconnaître des niveaux de compétence variés.

La compétence est **globale et intégrative** en ce sens qu'elle fait appel à une diversité de ressources qui ne sont pas exclusivement de l'ordre des connaissances acquises en contexte scolaire (il peut en effet s'agir de ressources liées à la personnalité de l'élève, à ses champs d'intérêt, à ses acquis extrascolaires, etc.). Ainsi, les ressources que l'élève mobilise dans une situation donnée ne résultent pas uniquement d'un enseignement formel. Dans cette logique, l'évaluation devrait effectivement prendre en compte les

ressources de divers ordres qui sont effectivement mobilisées par l'élève.

Bref, l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts, mais plutôt dans leur interaction dynamique. Dans la mesure où les situations d'évaluation offrent à l'élève la possibilité de porter un regard métacognitif sur ses propres démarches et qu'elles permettent à l'enseignant d'utiliser ses observations pour favoriser la progression de l'élève, ces situations sont aussi des occasions d'apprentissage.

Dans ce contexte, plusieurs questions relatives à l'évaluation des apprentissages sont actuellement posées par le réseau scolaire. Certaines portent sur les orientations à privilégier et d'autres sur les méthodes à appliquer. Quelles pratiques évaluatives faut-il privilégier avec un Programme de formation élaboré par compétences? Que devrait-on retenir des pratiques qui existaient auparavant? Que doit-on évaluer et comment? Quand évaluer? Comment se feront les communications aux parents?

Le présent document fournit des éléments de réponses aux questions soulevées et aux autres interrogations relatives à l'évaluation au préscolaire et au primaire. Il s'adresse principalement aux enseignants et aux autres personnes responsables de la mise en œuvre du Programme de formation, plus particulièrement les directions d'école, et a pour but de les aider dans leurs pratiques évaluatives en leur proposant des balises qui pourront orienter leurs actions. La conception de l'évaluation des apprentissages présentée par le *Cadre de référence* est conforme aux exigences du Programme de formation et à la *Politique d'évaluation des apprentissages*.

CHAPITRE I

LA NATURE ET LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

On définit l'évaluation des apprentissages comme une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Ce jugement doit s'appuyer sur des informations pertinentes et suffisantes qui donnent un sens à la décision.

Conformément aux orientations en évaluation privilégiées à l'intérieur de la Réforme, les valeurs qui orientent l'évaluation des apprentissages sont la justice, l'égalité et l'équité ainsi que la cohérence, la rigueur et la transparence.

L'évaluation des compétences se fait à partir de situations signifiantes, c'est-à-dire de situations qui sont aussi des occasions d'apprentissage qui font appel aux centres d'intérêt de l'élève et qui stimulent sa motivation. Dans la mesure où elles offrent à l'élève la possibilité de s'autoévaluer et qu'elles fournissent à l'enseignant des informations qui lui permettent de rendre son intervention pédagogique plus efficace, les situations d'évaluation favorisent le développement des compétences.

Au préscolaire et au primaire, les fonctions principales de l'évaluation sont celles d'**aide à l'apprentissage** et de **reconnaissance des compétences**. Ces deux fonctions sont présentées séparément, mais les démarches qui y correspondent ne sont pas forcément indépendantes et successives. En effet, l'enseignant qui recueille régulièrement des renseignements pour aider l'élève dans ses apprentissages se trouve par le fait même à situer

le développement des compétences de ce dernier.

1.1 L'aide à l'apprentissage

La fonction d'aide à l'apprentissage est présente chaque fois que l'évaluation a pour but d'intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition de connaissances et le développement de ses compétences. Pour remplir cette fonction, l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage et jouer un rôle de régulation. Par régulation, on entend l'ajustement de l'apprentissage ainsi que l'ajustement des actions pédagogiques.

Régulation de l'apprentissage par l'enseignant

On peut distinguer trois types de régulations de l'apprentissage par l'enseignant : les régulations interactives, les régulations rétroactives et les régulations proactives.

La régulation, qu'elle soit de nature interactive, rétroactive ou proactive, peut porter sur différents objets d'apprentissage comme la démarche utilisée, le résultat final ou les connaissances antérieures. Elle peut aussi être élargie à d'autres aspects du processus d'apprentissage comme la motivation. Peu importe l'objet, elle doit favoriser le progrès de l'élève.

Les **régulations interactives** ont lieu durant les activités d'apprentissage et visent une rétroaction immédiate. Il s'agit alors

d'échanges informels qui ne peuvent être vraiment planifiés puisqu'ils visent à répondre aux besoins qui émergent pendant le déroulement des activités.

Exemples de régulations interactives :

a) *Au cours d'une situation d'apprentissage qui sollicite la compétence Écrire des textes variés, l'enseignant veut vérifier si les élèves rédigent leur texte en ayant recours à des stratégies appropriées. Pendant que les élèves s'affairent à la tâche, il circule dans la classe et vérifie ce que chacun est capable de faire : retour aux données du projet d'écriture, relecture, inscription de marques ou de traces, consultation des outils de référence disponibles, ajout ou remplacement de groupes de mots, etc. L'enseignant intervient sur-le-champ pour aider les élèves qui n'ont pas recours à des stratégies efficaces.*

b) *Une situation au préscolaire sollicite la compétence Affirmer sa personnalité. À partir d'une liste d'ateliers disponibles, l'enseignante demande à chaque enfant de choisir celui qui l'intéresse et qui lui procure du plaisir afin de présenter ses goûts et ses centres d'intérêt à ses parents à l'occasion d'une rencontre. Après avoir choisi leur atelier, les enfants partagent leurs points d'intérêt et leurs goûts. L'enseignante leur pose aussi des questions : Que veux-tu réaliser? Quel matériel choisiras-tu? Travailleras-tu seul ou avec d'autres? Pendant ce dialogue, l'enseignante observe si l'enfant utilise les moyens appropriés pour répondre à ses besoins, ce qui constitue le critère d'évaluation retenu dans cette situation.*

c) *Durant une situation d'apprentissage et d'évaluation qui sollicite la compétence Interagir oralement en anglais, l'enseignant spécialiste circule dans la classe*

pendant que les élèves s'affairent à réaliser une tâche en équipe. L'enseignant répond de façon spontanée aux besoins manifestés par les élèves. Pour demander de l'aide, les élèves sont encouragés à utiliser des expressions placées à la vue comme « How do you say... in English? », « We need some help », « Is it OK? », « We don't understand », etc. Ce type de soutien offert par l'enseignant d'anglais, tout au long du déroulement de la situation d'apprentissage et d'évaluation, souligne l'importance de la régulation interactive dans la réussite des élèves à mener à bien une activité, une tâche, un projet.

Les **régulations rétroactives** consistent à effectuer un retour sur des tâches non réussies à une première étape d'apprentissage. Elles se font à des moments propices du développement des compétences et permettent d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées.

Exemples de régulations rétroactives :

a) *Une enseignante compare les deux dernières histoires écrites par un élève. Elle constate que dans les deux cas l'intrigue est bien menée, mais que l'élève brosse un portrait maladroit du personnage principal. L'enseignante décide d'aider l'élève à modifier la description du héros de la dernière histoire en l'incitant à s'inspirer des descriptions qu'il trouve dans les contes qu'il lit. Elle l'invite ensuite à lire la nouvelle version aux autres élèves de la classe afin qu'ils apprécient la qualité de la description de son personnage.*

b) *Une classe décide, après une exploration du sujet, d'approfondir la question Comment faire pousser des plantes? Une équipe de quatre élèves choisit alors de faire germer des graines dans des conditions différentes. Ils devront, comme à*

l'habitude, noter toute démarche dans leur cahier de laboratoire. L'enseignant remarque, en examinant les cahiers de laboratoire, la difficulté d'un élève à organiser son cahier. Elle détermine donc avec lui une façon de procéder pour améliorer la consignation de sa démarche. Il devra comparer ses écrits au fur et à mesure avec un coéquipier. Au début de chaque période de travail, il fera un résumé à l'équipe du travail accompli à la période précédente. À la fin du travail, l'élève pourra comparer la description de sa démarche avec la précédente afin de constater le progrès et identifier ce qui a été aidant pour lui. Cette intervention permet de porter un regard sur les critères d'évaluation suivants : 1) « transmission correcte de l'information scientifique et technologique » de la compétence Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie, 2) « analyse du déroulement d'une démarche » de la compétence transversale Se donner des méthodes de travail efficaces.

Pour l'enseignant spécialiste, la rétroaction sera souvent faite de façon verbale et sera destinée à l'ensemble du groupe classe ou à un petit groupe d'élèves. Par ailleurs, la rétroaction personnalisée pourrait être destinée, de manière privilégiée, aux élèves qui rencontrent des difficultés particulières.

Enfin, les **régulations proactives** prennent appui sur les observations faites au cours d'activités d'apprentissage antérieures et permettent d'orienter les futures situations d'apprentissage. Ce type de régulation adopte deux formes différentes. Dans le premier cas, l'enseignant adapte les situations d'apprentissage aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés. Dans le second cas, l'enseignant prévoit des situations d'apprentissage qui permettent à ceux qui progressent avec faci-

lité de consolider leurs compétences dans d'autres contextes.

Exemples de régulations proactives :

Un enseignant a observé que, lorsque les textes à lire sont éloignés des préoccupations des élèves ou trop complexes, certains d'entre eux ne les comprennent pas ou ne s'y intéressent pas. Pour les prochaines activités, l'enseignant décide plutôt de leur proposer des textes rejoignant leurs centres d'intérêt véritables et comportant un défi raisonnable.

Une enseignante observe qu'un élève évalue la qualité de son travail avec beaucoup de justesse. Elle décide de lui faire part de cette observation et l'invite à aider d'autres élèves.

En résumé, même si on distingue ces trois types de régulations, les **régulations interactives** occupent néanmoins une place prépondérante, car elles permettent une intervention immédiate auprès des élèves. L'enseignant a donc la possibilité de réagir aux questions et aux réactions des élèves en fournissant les informations appropriées.

Régulation de l'apprentissage par l'élève ou autorégulation

L'enseignant vise à augmenter l'autonomie de l'élève et à le placer au cœur de ses apprentissages. Il amène donc celui-ci à développer graduellement son habileté à réguler lui-même ses apprentissages. L'élève doit être conscient de son processus d'apprentissage et, lorsqu'il rencontre une difficulté, il doit être en mesure de recourir à diverses stratégies afin d'apporter les correctifs nécessaires. On peut alors parler d'une activité métacogni-

tive utilisée par l'élève dans la construction de son savoir.

Les échanges d'idées dans la classe peuvent favoriser l'autorégulation. Ces échanges peuvent prendre diverses formes : entre un élève et l'ensemble de la classe, en dyade ou par tutorat. Il s'agit de placer le plus souvent possible les élèves dans des situations qui les forcent à donner ou à recevoir de l'information, afin que la classe devienne une véritable communauté d'apprenants. Les élèves développent ainsi l'habitude d'échanger leurs idées avec leurs camarades. Ils partagent leurs doutes et leurs questions. Ils expliquent leur démarche, présentent leurs réussites et font part des difficultés rencontrées pendant les situations d'apprentissage. Bien que l'enseignant spécialiste dispose de peu de temps avec les élèves, il a tout avantage à exploiter ce type d'activité pour recueillir des données qui étayeront son jugement.

Les échanges d'idées représentent pour les élèves un moyen d'apprendre l'autorégulation de façon interactive. L'enseignant peut aider le groupe à fonctionner de façon efficace en rappelant les éléments pertinents de la situation, en amenant les élèves à faire des prises de conscience et à développer leurs habiletés sociales. Pour que les échanges d'idées soient des occasions d'apprendre, l'enseignant doit se préoccuper de la qualité des dialogues entre les élèves.

L'autoévaluation se révèle un bon moyen d'amener l'élève à mieux gérer le processus de régulation nécessaire à l'exécution efficace d'une tâche. L'élève qui s'autoévalue peut commenter sa méthode de travail, expliquer les difficultés rencontrées, réfléchir sur ses stratégies, etc. L'enseignant doit créer un cadre propice à l'autoévaluation : il donne aux élèves la

possibilité de faire des choix, les encourage à assumer des responsabilités et à prendre des risques. Il leur donne de nombreuses occasions de s'autoévaluer et leur fournit une rétroaction sur la justesse de leurs évaluations.

Régulation des actions pédagogiques

Dans des situations d'apprentissage, l'évaluation ne sert pas seulement à soutenir la démarche des élèves, mais elle a aussi pour but d'orienter les interventions pédagogiques de l'enseignant. En effet, les actions pédagogiques de l'enseignant, et particulièrement sa planification, peuvent être ajustées. La mise en situation et la description de la tâche à accomplir sont-elles adéquates? Les élèves comprennent-ils bien ce qui leur est demandé? Ont-ils les connaissances et les habiletés nécessaires pour exécuter la tâche? Qu'en est-il de leur motivation à réaliser les activités proposées? Le temps laissé pour accomplir les activités est-il suffisant? Est-ce que des nouveaux apprentissages ont été réalisés? En se préoccupant de ces aspects, l'enseignant ajuste ses interventions et contribue ainsi à la progression des apprentissages.

1.2 La reconnaissance des compétences

La fonction de reconnaissance des compétences est présente lorsque l'évaluation vise à rendre compte du niveau de développement des compétences, ce qui est notamment le cas à la fin de chacun des cycles.

Pour rendre compte du développement des compétences de l'élève, les enseignants réalisent le bilan de ses apprentissages en considérant l'ensemble des

informations pertinentes. Ils interprètent ces dernières à la lumière des attentes de fin de cycle du Programme de formation et des *Échelles des niveaux de compétence* (voir 4.3).

L'équipe-cycle fournit ainsi aux enseignants du cycle suivant les informations nécessaires pour que ces derniers puissent offrir aux élèves des mesures appropriées d'aide ou d'enrichissement.

La reconnaissance des compétences conduit aussi à une communication officielle dans le bulletin (voir chapitre V).

CHAPITRE II

L'ACTE D'ÉVALUER

Comme il en a été question au premier chapitre, l'évaluation des apprentissages est un acte professionnel qui amène l'enseignant à porter un jugement sur les compétences développées par l'élève et sur les connaissances qu'il a acquises, et ce, en vue de prendre des décisions et d'agir. L'évaluation des apprentissages est un processus complexe qui comprend plusieurs démarches : la planification, la prise de l'information et son interprétation, le jugement et la décision.

Même si les démarches de l'évaluation sont présentées de manière séquentielle, il ne faut pas en conclure que l'évaluation est un processus rigide et linéaire. En effet, il est possible d'entreprendre certaines démarches, de revenir à l'une d'elles pour la compléter et de poursuivre ensuite l'évaluation jusqu'à la fin.

Il faut également éviter de conclure que toutes les démarches doivent être suivies d'une façon rigoureuse, peu importe la situation d'apprentissage et d'évaluation. Par exemple, dans le cas d'une évaluation spontanée et informelle, la planification est peu présente et le jugement peut avoir lieu au même moment que la prise de l'information et son interprétation.

2.1 La planification de l'évaluation

Le développement des compétences tant disciplinaires que transversales et la prise en compte des domaines généraux de formation nécessitent la collaboration de

tous les intervenants d'une école. Une planification globale doit donc être établie par l'équipe-cycle ou les enseignants du préscolaire. À partir de cette première planification, chaque enseignant procède à une planification plus précise des situations d'apprentissage et d'évaluation dont il a la responsabilité.

La planification par l'équipe-cycle ou par l'équipe d'enseignants du préscolaire

Au début de l'année scolaire, l'équipe-cycle ou l'équipe d'enseignants du préscolaire doit prévoir des rencontres pour la planification globale de l'enseignement et de l'évaluation. Cette planification permet une concertation entre les titulaires, les spécialistes, les professionnels et la direction de l'école. Au primaire, en plus de favoriser des visées communes, elle permet d'assurer la cohérence des activités d'enseignement et d'évaluation qui favorisent le développement des compétences disciplinaires et des compétences transversales.

Tout en planifiant l'enseignement (choix des domaines généraux de formation, choix des compétences disciplinaires et transversales pouvant être sollicitées dans différentes situations, dans différents projets, etc.), les membres de l'équipe-cycle doivent planifier l'évaluation des apprentissages. Le fait de choisir parmi les compétences disciplinaires ne signifie pas que certaines peuvent être mises de côté, car toutes les compétences disciplinaires et

transversales doivent faire l'objet d'apprentissage et d'évaluation. Le choix porte sur la sélection des compétences à évaluer en fonction des situations d'apprentissage.

Qu'il s'agisse de l'évaluation par l'enseignant, de coévaluation enseignant-élève, d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs, la rencontre de planification de l'équipe-cycle est l'occasion d'échanger des idées sur les moyens à utiliser pour la prise de l'information. C'est aussi le moment de discuter de la pertinence de concevoir en équipe des outils d'évaluation. On peut de plus en profiter pour déterminer les modalités de la transmission de l'information aux parents sur le cheminement de leurs enfants. Utilisera-t-on un portfolio? Quel sera son contenu en cours d'apprentissage? Quel type d'information doit-on communiquer? Quelle forme prendra le bilan des apprentissages? etc.

À cet effet, on doit noter qu'il est très difficile pour un enseignant spécialiste de faire partie de toutes les équipes-cycles d'une ou des écoles où il travaille. Pour tenir compte de cette réalité, les enseignants spécialistes d'une école pourraient se concerter pour déterminer à quelle équipe-cycle ils se joindraient. Leur rôle pourrait alors devenir celui de porte-parole des autres enseignants spécialistes dans cette équipe-cycle. D'autres formes d'organisation permettraient aussi d'assurer la participation des enseignants spécialistes à l'équipe-cycle. L'important est de viser une contribution réaliste au regard du partage des responsabilités en évaluation des apprentissages au sein de l'équipe-cycle pour tous les enseignants.

Dans l'ensemble, il est primordial de s'assurer que tout au long des deux années que l'élève passe dans un cycle, il pro-

gresse pour répondre aux attentes de fin de cycle déterminées pour chacune des compétences. Il en est de même pour le préscolaire par rapport aux attentes fixées dans le Programme.

Le choix des outils d'évaluation doit favoriser la participation active de l'élève à l'évaluation. Cette dernière est planifiée en considérant qu'il n'y a généralement pas de séparation entre les temps dévolus à l'apprentissage et ceux dévolus à l'évaluation, puisque cette dernière est enchâssée dans les situations d'apprentissage et qu'elle permet également le développement de la compétence.

L'ajustement de la planification

La planification globale de l'évaluation doit être adaptable aux situations vécues en classe pour que celles-ci puissent être exploitées comme sources d'apprentissage. La planification doit assurer une vue d'ensemble de l'évaluation sans être un carcan. D'ailleurs, des rencontres fréquentes des enseignants du préscolaire ou de l'équipe-cycle sont essentielles pour réviser périodiquement la planification afin d'assurer un meilleur suivi des apprentissages des élèves.

L'équipe-cycle retient certaines questions permettant de poursuivre des intentions éducatives liées aux domaines généraux de formation. Elle s'entend aussi sur l'utilisation d'outils qui permettront de conserver des traces de la progression des apprentissages et d'être en mesure de suivre l'évolution des compétences dans différents contextes. Lorsqu'il s'agira de discuter du développement des compétences d'un élève en particulier, la concertation entre les intervenants sera facilitée.

La concertation avec l'équipe-école

Il est fortement suggéré que les membres de l'équipe-école travaillent en concertation. En effet, l'équipe-école, composée de l'équipe d'enseignants du préscolaire, des équipes-cycles, des professionnels (orthopédagogues, psychologues, etc.) et de la direction de l'école devrait réaliser une planification globale des apprentissages et des évaluations. Celle-ci devrait avoir pour but d'assurer une couverture complète des éléments du Programme de formation (les domaines généraux de formation ainsi que les compétences transversales et disciplinaires) dans une logique de progression.

À cet égard, chaque équipe-cycle doit prendre en charge l'ensemble des compétences transversales en exposant les élèves à des situations d'apprentissage qui permettent de développer ces compétences et en effectuant des observations régulières sur leur évolution.

Il est donc nécessaire, lorsqu'on planifie les activités d'un cycle donné, de tenir compte des planifications des autres cycles afin qu'il y ait continuité dans le développement des compétences tout au long du primaire.

Enfin, l'équipe-école doit se concerter sur la gestion et le partage des technologies de l'information et de la communication. Elle doit également choisir ou concevoir un bulletin scolaire, en tenant compte du modèle proposé par la commission scolaire, le cas échéant.

La planification par l'enseignant

À partir de la planification faite par les enseignants du préscolaire ou par l'équipe-cycle, l'enseignant établit une planification

des activités. Cette planification permet de définir les situations d'apprentissage et d'évaluation qu'il prévoit utiliser, en plus de celles retenues lors de la planification initiale. Un titulaire pourrait ainsi décider d'utiliser un journal de bord en lecture et en inclure des extraits dans le portfolio afin d'être en mesure de constater le progrès des élèves par rapport à cette compétence. Il pourrait aussi mettre au point un outil d'autoévaluation pour la résolution de problèmes en mathématique (voir l'exemple à l'annexe II). À l'éducation préscolaire, l'enseignant pourrait planifier des moments d'observation de chaque enfant dans son horaire.

Il est important de planifier le plus souvent possible des situations complexes, car c'est à travers elles que les élèves développent des compétences et que l'enseignant les évalue. Une connaissance approfondie du Programme de formation permet de mieux planifier ces situations.

Notons que les échelles des niveaux de compétence, qui sont présentées au chapitre IV, peuvent guider l'enseignant dans sa planification et lui permettre d'ajuster les exigences relatives à chacune des compétences en cours de cycle.

Pour cette planification détaillée, plusieurs formules sont possibles. L'enseignant peut concevoir lui-même des situations d'apprentissage et d'évaluation et les partager avec ses collègues ou en élaborer d'autres avec eux. Il peut aussi choisir des situations présentées dans le matériel disponible et les adapter aux besoins de ses élèves ou encore travailler à partir des situations d'apprentissage et d'évaluation élaborées par les commissions scolaires ou le ministère de l'Éducation. Les épreuves nationales à la fin du primaire pourront aussi fournir des exemples de situations

d'apprentissage et d'évaluation aux enseignants (voir annexe I). Dans une situation complexe, l'enseignant ne peut évidemment tout prévoir. La réalisation d'un projet, d'une recherche ou d'une enquête peut prendre une orientation imprévue. De plus, comme il est difficile de préjuger des ressources qui peuvent être mobilisées en cours de route, les objets d'évaluation peuvent nécessiter une mise à jour. L'enseignant doit alors être capable d'adapter rapidement sa planification et d'exploiter toutes les occasions pouvant favoriser les apprentissages de ses élèves.

L'enseignant planifie aussi des activités d'acquisition des savoirs liés au développement des compétences des élèves. Il utilise à cet effet des exercices spécifiques qui s'avèrent utiles dans la mesure où ils correspondent à un besoin réel de ses élèves. Par exemple, pour résoudre un problème en mathématique, les élèves doivent pouvoir multiplier des nombres. L'évaluation de la multiplication n'est pas une fin en soi : elle favorise un apprentissage qui s'inscrit dans le développement de la compétence visée. Il existe donc une interaction entre les situations complexes et les activités d'acquisition et d'évaluation des savoirs essentiels.

2.2 La prise de l'information et son interprétation

Pour évaluer, l'enseignant doit recueillir et interpréter des informations utiles et suffisantes pour appuyer les jugements qu'il doit porter tant en cours d'apprentissage qu'à la fin du préscolaire ou d'un des cycles du primaire.

La prise de l'information

L'évaluation étant intégrée à la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage, la prise de l'information se fait surtout pendant les activités régulières de la classe. L'enseignant doit donc être disponible pour le faire. Le regroupement des élèves, l'organisation des espaces et le climat de la classe doivent lui permettre de consacrer de l'énergie et du temps pour recueillir l'information.

La prise d'information entraîne souvent l'adaptation des activités d'apprentissage et d'enseignement. D'une part, les informations fournies à l'élève l'aident à améliorer sa démarche ou sa production. D'autre part, elles peuvent amener l'enseignant à modifier certains éléments de son enseignement (la formation des équipes, le temps alloué à l'exécution de la tâche ou son degré de difficulté, par exemple) pour mieux les adapter aux besoins des élèves et aux contraintes de la situation.

Les cibles de l'évaluation ayant été précises au moment de la planification, l'enseignant choisit les procédés adéquats pour recueillir l'information. L'observation, le questionnement et l'analyse des travaux des élèves constituent les principaux moyens à retenir. La prise de l'information peut se faire de façon spontanée ou formelle, c'est-à-dire à l'aide d'outils particuliers. Il est suggéré de respecter un certain équilibre entre les deux façons de procéder.

a) Évaluation spontanée et non instrumentée

Dans la classe, pendant les activités régulières, il suffit souvent à l'enseignant d'observer et de questionner les élèves pour

obtenir l'information qui lui permettra d'intervenir efficacement auprès d'eux. Cette forme d'évaluation, spontanée et non instrumentée, se révèle profitable, car elle permet de fournir rapidement à l'élève de l'information utile pour prendre conscience d'un comportement inefficace, pour améliorer le processus suivi ou pour corriger une erreur. Elle permet aussi un ajustement immédiat de l'action pédagogique de l'enseignant, tels la précision d'une consigne ou l'ajout d'explications pour un petit groupe d'élèves ou l'ensemble de la classe.

b) Évaluation formelle et instrumentée

Bien que les démarches non instrumentées soient nécessaires, l'évaluation du développement des compétences exige le recours à des outils particuliers. L'utilisation d'outils tels que la grille d'observation ou l'entrevue individuelle amène l'enseignant à planifier des périodes au cours desquelles il procédera à la prise d'information. En fixant des moments dans l'horaire, il se donne la possibilité d'accorder du temps à chaque élève. Par ailleurs, comme il est primordial d'amener l'élève à se responsabiliser par rapport à ses apprentissages, l'utilisation d'outils de coévaluation et d'autoévaluation est très appropriée.

Pour aider les élèves en difficulté, il est parfois nécessaire de structurer la prise de l'information avec un outil adapté à leur situation. On peut ainsi isoler certaines erreurs ou mettre en évidence une procédure erronée. Bien qu'on doive éviter d'alourdir les pratiques d'évaluation, le recours à des instruments variés aux moments jugés opportuns facilite la prise de l'information dans différentes situations d'apprentissage et d'évaluation (une va-

riété d'outils est présentée à cet effet au chapitre IV).

L'interprétation

On doit rendre les informations recueillies significatives en les analysant et en les comparant à un point de référence. L'analyse des données amène l'enseignant à comparer les résultats ou les processus utilisés par un élève avec ce qui est attendu dans le Programme de formation. L'enseignant du primaire peut aussi avoir recours aux échelles de niveaux de compétence élaborées par le ministère de l'Éducation à partir des attentes et des critères d'évaluation associés à chaque compétence du Programme de formation (voir 4.3).

a) L'interprétation des résultats en cours d'apprentissage

L'interprétation des résultats dans le but de porter un jugement sur les progrès accomplis précède souvent la remise des bulletins scolaires, mais elle peut aussi se faire à d'autres moments, quand l'enseignant considère qu'il a suffisamment d'informations. C'est à l'enseignant ou à l'équipe-cycle de déterminer ces moments en fonction des situations d'apprentissage et du rythme des élèves. L'analyse d'un seul résultat ou d'une seule observation permet certes des ajustements immédiats fort utiles, mais l'information unique n'est pas fiable pour porter un jugement et prendre une décision. Suivre le progrès de l'élève et repérer ses points faibles sont des opérations qui nécessitent des prises d'information fréquentes.

Pour chaque compétence ayant fait l'objet d'apprentissage et d'évaluation, l'ensei-

gnant analyse les productions disponibles et l'information consignée. Il compare les résultats obtenus à différents moments pour être en mesure de porter un jugement sur les progrès accomplis. Cette analyse donne lieu à une interprétation fondée sur les critères d'évaluation associés aux compétences.

Il est important d'associer les élèves à l'analyse de leurs travaux. Comme l'enseignant, ils comparent les démarches suivies et les résultats obtenus à différents moments, déterminent les progrès accomplis, font ressortir les réussites et les difficultés et confrontent leur interprétation à celle de l'enseignant. Les jeunes élèves, plus particulièrement ceux du préscolaire, ont besoin de soutien pour procéder à l'analyse de leurs travaux. Ils peuvent le faire pour un nombre réduit de compétences, en présence de l'enseignant. Les élèves plus âgés qui n'ont pas l'habitude d'examiner leur travail bénéficieront eux aussi de l'aide de l'enseignant.

Ces périodes d'analyse s'avèrent précieuses, car elles permettent à l'enseignant de prendre du recul pour mieux ajuster son enseignement, et aux élèves de prendre conscience des progrès en cours.

Exemple :

Pour développer la compétence Écrire des textes variés, les élèves ont écrit trois textes dans des situations différentes d'apprentissage. L'enseignant a observé au moins une fois chaque élève pendant les activités d'écriture. En plus des trois productions écrites, on trouve dans le portfolio de l'élève une grille d'observation du processus d'écriture et des fiches d'auto-évaluation. Certains élèves ont ajouté un ou deux textes écrits à la maison.

L'enseignant analyse l'information disponible et constate que les trois textes de Maxime présentent à peu près les mêmes caractéristiques : ses textes renferment des idées qui ne sont pas du tout liées au sujet traité. Cet élève semble incapable de centrer son attention sur les idées à communiquer aux lecteurs. Quand l'enseignant a observé Maxime, il a remarqué qu'il était trop préoccupé par l'orthographe des mots au détriment de la production d'un texte suivi. Il a constaté qu'à maintes reprises, Maxime a interrompu sa rédaction pour consulter son carnet personnel d'orthographe d'usage, un dictionnaire ou le fichier de la classe. Bien que sa calligraphie soit encore quelque peu maladroite, elle ne nuit ni à la lecture ni à la rédaction. L'analyse de l'information révèle donc le peu de progrès réalisé par Maxime et indique que sa fixation sur l'orthographe des mots l'empêche de prendre en compte d'autres aspects de la situation de communication. Il s'agira d'amener Maxime à se centrer d'abord sur le choix de ses idées pendant la phase de mise en texte et sur la vérification de l'orthographe pendant la phase de correction.

b) L'interprétation des résultats à la fin du préscolaire et à la fin du cycle

À la fin du préscolaire et à la fin d'un cycle, l'interprétation des résultats sert à porter un jugement sur le niveau de développement des compétences. On compare alors ce qui est observé avec ce qui est attendu à la fin du préscolaire ou du cycle dans le Programme de formation. Cette analyse est fondée sur des informations recueillies dans des situations complexes, en tenant compte des attentes de fin de cycle, du contexte de réalisation et des critères d'évaluation de la compétence.

Pour ce qui est des compétences transversales, le Programme de formation décrit leur évolution à travers les différents cycles. Ces énoncés servent de références principales à l'élaboration des échelles des niveaux de compétence. L'interprétation des informations relatives au développement d'une compétence transversale peut donc se faire en situant l'élève au regard des grandes étapes de l'évolution de cette compétence telle que décrites par les échelles.

2.3 Le jugement

Après avoir recueilli et interprété les données en utilisant différents points de référence (critères d'évaluation, résultats d'un élève à différents moments de son apprentissage, attentes à la fin du préscolaire et à la fin du cycle, etc.), l'enseignant doit maintenant porter un jugement, c'est-à-dire tirer une conclusion en tenant compte de certaines considérations comme le temps dont l'élève disposait et les ressources mises à sa disposition.

Le jugement sur l'évolution des compétences transversales et disciplinaires ne peut être porté que dans la mesure où l'élève a eu de multiples occasions de les développer, et ce, dans des contextes différents. L'enseignant devra donc s'assurer d'avoir recueilli des données suffisantes et pertinentes qui font état de constats significatifs.

Le jugement occupe une place prépondérante dans l'évaluation. Il doit traduire le mieux possible la progression de l'élève. Pendant le cycle, le jugement est temporaire parce que l'élève est en développement et qu'il a la possibilité de s'améliorer. À la fin du cycle, l'équipe d'enseignants pourrait travailler en collaboration pour

porter un jugement sur le niveau de compétence atteint. Ainsi, les titulaires et les spécialistes peuvent se concerter pour porter un jugement sur les compétences transversales et ensuite procéder individuellement pour ce qui est des compétences de leur discipline respective.

Au moment de porter un jugement, les préoccupations sont de nature pédagogique, même en fin de cycle. La décision de fournir à un élève des mesures de soutien particulières par exemple, s'appuie sur une analyse approfondie des informations disponibles. Il ne s'agit pas de comptabiliser les résultats de façon mécanique, car la diversité des données recueillies (productions, observations, résumés d'entretiens, autoévaluations, etc.) ne peut être prise en compte par un mécanisme de calcul, aussi sophistiqué soit-il.

Le jugement est un acte professionnel qui ne peut revêtir un caractère de totale objectivité. Toutefois, les enseignants se doivent de prendre les moyens nécessaires pour que leur jugement soit éclairé et fondé : déterminer les cibles, utiliser des outils adéquats, réunir et consigner suffisamment d'informations, les interpréter à la lumière de références pertinentes. Dans certains cas, on pourra considérer les résultats d'évaluations externes parmi les informations qui contribuent à porter un jugement, tels ceux d'évaluations de fin de cycle administrées par les commissions scolaires ou ceux des épreuves nationales (voir annexe I).

La collaboration entre les enseignants du préscolaire ou entre les membres de l'équipe-cycle permet de comparer les informations, de discuter de leur interprétation et de porter des jugements éclairés et fondés à partir d'une compréhension com-

mune des éléments du Programme de formation.

2.4 La décision

Lorsque le jugement est porté, l'enseignant doit prendre une décision. En cours de cycle, les décisions sont tournées vers l'intervention pédagogique, donc vers l'action. Par exemple, l'enseignant a jugé que certains élèves progressaient, mais avec quelques difficultés pour ce qui est de la compétence à *interpréter le changement dans une société et sur son territoire* en géographie, histoire et éducation à la citoyenneté. Il décide alors de regrouper ces élèves pour les aider dans cet apprentissage.

En fin de cycle, les décisions se rapportent à la reconnaissance des compétences à travers le bilan des apprentissages qui accompagne l'élève dans son passage au

cycle suivant, selon les règles déterminées par l'école ou la commission scolaire.

On conçoit aisément que les décisions pédagogiques ou administratives liées à l'évaluation des apprentissages sont importantes. L'enseignant devrait donc conserver les informations qui l'amènent à prendre ces décisions. Pour ce faire, il peut utiliser l'outil de consignation de son choix (voir 4.2).

La décision conduit toujours à une communication qui s'inscrit dans l'une ou l'autre des fonctions de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage ou la reconnaissance des compétences. Le destinataire de cette communication peut être l'élève, le parent ou toute autre personne concernée, selon le cas.

CHAPITRE III

LES PRATIQUES D'ÉVALUATION EN CLASSE

Ce chapitre présente les éléments à mettre en place pour que les pratiques d'évaluation en classe respectent les orientations du Programme de formation et la Politique d'évaluation des apprentissages. Il traite des objets d'évaluation, des conditions de réalisation, des situations d'apprentissage et d'évaluation, des tâches et des critères d'évaluation.

3.1 Les objets d'évaluation

Puisque l'aide à l'apprentissage est la fonction principale de l'évaluation, tout ce qui permet à l'élève d'adopter de meilleures façons d'apprendre et à l'enseignant d'ajuster ses actions pédagogiques peut faire l'objet d'évaluation. Dans une situation complexe, les objets d'évaluation qui concernent les élèves sont nombreux : les connaissances avant qu'ils n'abordent une nouvelle séquence d'apprentissage, la démarche ou le cheminement suivi, la production, la motivation, etc.

En ce qui concerne plus spécifiquement les productions, elles peuvent être durables ou éphémères. Par exemple, dans le cas d'une création plastique, la production est durable et peut être évaluée a posteriori. Dans le cas de l'interprétation d'une pièce musicale, par contre, la production doit être évaluée sur-le-champ (à moins de l'enregistrer).

Par ailleurs, la démarche de l'élève n'est pas une production comme telle. En lecture par exemple, l'enseignant devra observer l'élève en train d'exécuter la tâche s'il veut évaluer les stratégies de

reconnaissance et d'identification de mots ou de gestion de la compréhension qu'il utilise. L'enseignant peut aussi relever les gestes, les questions et les décisions de l'élève. Ces données peuvent l'aider à mieux comprendre comment l'élève procède pour apprendre, même si ces renseignements ne constituent pas des objets d'évaluation proprement dits.

Les compétences

Les problèmes ou les questions qui intéressent les élèves s'avèrent souvent complexes. Comment peut-on nettoyer une mer polluée par du pétrole? À quoi sert la guerre? Pourquoi suis-je à l'école? Dieu existe-t-il? Résoudre ces problèmes ou trouver des réponses à ces questions fait appel à un bon nombre de compétences, tant disciplinaires que transversales. Toutes ne seront pas évaluées de façon simultanée. Il faut faire un choix pour recueillir des informations suffisantes et pertinentes sur les compétences ciblées et être en mesure de gérer la situation de façon efficace.

Les compétences transversales, au même titre que les compétences disciplinaires, représentent des cibles à atteindre dans le Programme de formation. Elles constituent donc des objets d'apprentissage prescrits pour chacun des cycles du primaire.

Les compétences transversales se développent généralement dans les situations d'apprentissage et d'évaluation utilisées pour les compétences disciplinaires. Cependant, comme les compétences

transversales représentent des objets d'apprentissage distincts, on doit circonscrire les indices observables qui les caractérisent afin de porter un jugement sur le niveau de leur développement.

L'enseignant utilise différents moyens pour évaluer les compétences transversales : observation, questionnement oral, entrevue et analyse des productions. Ces moyens sont choisis en fonction de la nature des compétences et sont adaptés à l'âge des élèves. Par exemple, au préscolaire et au premier cycle, l'observation et le questionnement oral sont des moyens à privilégier pour évaluer la compétence *exercer son jugement critique*, alors qu'au troisième cycle, l'enseignant peut demander aux élèves d'exposer leur raisonnement par écrit.

Contrairement aux compétences disciplinaires, les compétences transversales ne sont pas assorties d'attentes de fin de cycle dans le Programme de formation. Ainsi, l'évaluation consistera à vérifier uniquement la progression des élèves.

Les savoirs

Pour chaque compétence disciplinaire, on doit déterminer les savoirs qui seront développés et évalués. Pour ce faire, on se réfère à la partie **Savoirs essentiels** du Programme de formation qui détermine les stratégies, les connaissances ou les techniques qui sont objets d'apprentissage et d'évaluation.

Par exemple, pour la compétence en science et technologie *proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique*, l'enseignant évaluera notamment les stratégies d'exploration (schématiser le pro-

blème, formuler des questions, etc.) afin d'amener les élèves à les utiliser à bon escient. Pour la compétence en enseignement moral et religieux catholique *apprécier la tradition catholique vivante*, il peut faire porter son évaluation sur les stratégies d'appropriation et de narration d'un récit (explorer, analyser, raconter le récit, etc.) et, du coup, évaluer certaines stratégies d'exploration, de partage et d'écoute de la compétence *communiquer oralement* en français.

3.2 Les situations d'apprentissage et d'évaluation

Pour le développement des compétences, les situations d'apprentissage et d'évaluation prennent en compte des contextes qui vont des expériences quotidiennes des élèves aux questions relatives au domaine public ou scientifique. Ces situations génèrent des interactions entre les pairs, permettent aux élèves de construire de nouvelles connaissances à partir de leur acquis et d'exercer un certain contrôle sur le déroulement des actions.

L'enseignant qui doit se prononcer sur les progrès accomplis pendant le cycle ou sur les niveaux de compétence à la fin du cycle porte son jugement à partir des tâches qui ont permis aux élèves de démontrer leurs compétences dans leur globalité, à l'intérieur de situations signifiantes et complexes, qui incitent les élèves à mobiliser des savoirs essentiels dans des contextes variés. Les tâches à réaliser à l'intérieur de ces situations correspondent à des activités que les élèves sont appelés à faire à l'école ou à l'extérieur de l'école. Les situations d'apprentissage et d'évaluation se déroulent parfois durant plusieurs périodes, plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Les productions sont souvent

adressées à un destinataire ou à un public : élèves de la classe, élèves des autres classes, parents, etc. C'est une façon de susciter la motivation des élèves, leur donnant ainsi plus d'occasions de démontrer comment ils développent leurs compétences.

La situation de départ, qui sert d'élément déclencheur, est une question, un but à atteindre ou un problème à résoudre. Elle tient compte des préoccupations et des centres d'intérêt des élèves afin de les aider à mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent. Elle doit susciter la motivation des élèves et leur donner le goût de se mettre en action. Le choix de la situation de départ est une étape importante dans l'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, car elle est aussi son fil conducteur. En effet, c'est à partir de cette situation que l'on précise l'intention éducative, en relation avec les domaines généraux de formation.

Pour déterminer la situation de départ, l'enseignant peut procéder de deux façons : partir des questions des élèves ou leur proposer des questions. En tout temps, il est primordial de s'assurer que

cette situation génère des tâches pertinentes et réalisables et qu'elle permet l'exercice de quelques compétences. Bref, elle doit donner lieu à une situation d'apprentissage complexe.

La situation choisie doit être riche en apprentissages pour favoriser l'acquisition des connaissances et le développement des compétences en tenant compte des acquis des élèves. Pour déterminer le nombre de compétences à évaluer, l'enseignant tient compte de plusieurs facteurs : les caractéristiques de la situation, le niveau d'autonomie des élèves, le temps disponible, etc. Cependant, il convient de respecter un certain équilibre en prenant en compte les compétences transversales, les compétences disciplinaires ainsi que les connaissances qui s'y rapportent et, enfin, les autres ressources mobilisées par l'élève.

Le tableau de la page suivante rappelle certaines caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.

Quelques caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation	
Réaliste	<p>Demande à l'élève de résoudre des problèmes liés à la vie courante, au domaine public ou aux réalités scientifiques.</p> <p>Comporte une production destinée à un public et dont l'utilisation est précisée à l'élève.</p> <p>Favorise l'utilisation d'un matériel diversifié pour exécuter la tâche.</p> <p>Tient compte du temps et des ressources disponibles.</p>
Significative et stimulante	<p>Propose des défis stimulants, adaptés aux besoins et aux centres d'intérêt des élèves.</p> <p>Favorise la coopération.</p> <p>Favorise une réflexion sur les processus utilisés.</p> <p>Demande à l'élève de construire une réponse.</p> <p>Tient compte des caractéristiques des élèves (rythme et style d'apprentissage, etc.).</p>
Souple et adaptable	<p>Permet l'observation de la démarche et du résultat de la production.</p> <p>Permet l'accompagnement par l'adulte.</p> <p>Évolue selon les réactions des élèves et les résultats.</p> <p>Permet d'approfondir une problématique.</p> <p>Comporte une possibilité d'ajustement aux contraintes de temps.</p>
Cohérente	<p>Est liée au Programme de formation (compétences transversales et disciplinaires, domaines généraux de formation).</p> <p>Permet d'évaluer les compétences selon les critères et les attentes du Programme de formation.</p>
Rigoureuse	<p>Exige un travail de qualité de la part des élèves.</p> <p>Présente clairement les attentes et les consignes aux élèves.</p> <p>Communique les critères d'évaluation aux élèves et les incite à en tenir compte (autoévaluation).</p>

3.3 Les conditions de réalisation

La situation nécessite souvent la collaboration des élèves. La recherche d'une solution commune au regard d'un sujet qui les intéresse favorise davantage leur attention et leur persévérance. Elle les incite aussi à mettre en œuvre des stratégies efficaces pour réaliser une tâche ou atteindre un but. La collaboration, comprise comme partage des connaissances et des compétences individuelles, est un facteur déterminant de l'apprentissage. Toutefois, l'enseignant évalue la prestation individuelle des élèves.

Comme dans toute situation d'apprentissage, les élèves ont accès à des ressources diverses : livres, personnes, technologies de l'information et de la communication. L'enseignant les choisit et s'assure que les limites d'accès à certaines ressources ne sont pas des obstacles qui défavorisent certains élèves.

Développer une compétence exige du temps et les élèves ne progressent pas tous au même rythme. Dans certaines situations d'apprentissage et d'évaluation, les élèves n'ont pas encore les connaissances ou les compétences nécessaires pour réaliser seuls la tâche. Aussi, l'enseignant fournit-il un soutien adapté et gradué. Il peut, au début, leur poser des questions et les accompagner dans leur tâche. Petit à petit, les élèves participent davantage jusqu'à ce qu'ils deviennent autonomes. Pour d'autres, une question ou une suggestion suffit à relancer le travail. Au moment de porter un jugement sur le développement de la compétence, l'enseignant tient compte du soutien donné à l'élève.

3.4 Les tâches

L'enseignant élabore ou choisit les tâches qui s'inscrivent dans la situation d'apprentissage et d'évaluation. La tâche désigne ce que l'élève doit réaliser pour développer des compétences ou faire l'apprentissage de contenus disciplinaires. Elle est liée aux compétences disciplinaires et transversales du Programme de formation. La tâche n'est pas choisie de manière arbitraire ou au hasard. C'est l'intention d'apprentissage et d'évaluation qui lui donne sa validité.

Le degré de complexité des tâches doit être adapté aux élèves, c'est-à-dire suffisamment simple pour leur permettre de partir de ce qu'ils savent et assez difficile pour les amener à faire des essais et à apprendre quelque chose de nouveau. Le niveau de complexité varie selon le nombre de contraintes que les tâches comportent, le nombre d'opérations à effectuer, ainsi que l'envergure de la production à réaliser. Au primaire, les *Échelles des niveaux de compétence* fournissent certaines indications qui peuvent aider l'enseignant à concevoir des tâches qui présentent un défi réaliste à relever.

Les activités portant sur des éléments spécifiques d'une compétence et celles qui sollicitent les compétences dans leur ensemble ne doivent pas être dissociées. Dans une classe, les activités d'acquisition systématique des savoirs essentiels ont leur place parmi l'ensemble des situations d'apprentissage et d'évaluation proposées aux élèves. Ainsi, à l'intérieur des activités visant le développement des compétences, l'enseignant planifie l'acquisition et l'évaluation des savoirs essentiels exigés par le Programme de formation. Il utilise à cet effet des exercices particuliers qui s'avèrent pertinents dans la mesure où ils

permettent à l'élève de réaliser les tâches plus complexes qui font appel à ses compétences. L'évaluation des savoirs essentiels se situe donc dans une logique formative, car elle favorise la régulation des apprentissages (par l'élève lui-même ou par l'enseignant, pour vérifier les acquis de l'ensemble du groupe par exemple, ou pour mieux comprendre les difficultés d'un élève en particulier). Cette évaluation nécessite le recours à des tâches d'apprentissage et d'évaluation qui isolent les éléments d'une compétence. Toutefois, ces tâches sont employées en combinaison avec celles qui font appel aux compétences dans leur ensemble.

L'enseignant décrit chaque tâche, les exigences qu'elle comporte ainsi que les ressources nécessaires pour l'exécuter. Il rédige des consignes claires sans toutefois trop limiter l'autonomie des élèves qui doivent conserver un certain contrôle sur le déroulement des actions qui mènent à sa réalisation. Quand la situation le permet, l'enseignant laisse aux élèves la possibilité de faire des choix : le sujet ou la manière de l'aborder, la façon de présenter le résultat final, les ressources matérielles utilisables, etc. L'enseignant doit aussi préciser le déroulement et la durée des tâches.

3.5 Les critères d'évaluation

Une fois la tâche définie, l'enseignant détermine les critères d'évaluation. Ceux-ci ont trait à l'efficacité de la démarche ou du processus utilisé et à la qualité de la production. Compte tenu de la marge de

manœuvre laissée aux élèves et de la démarche utilisée par chacun, le produit final peut être assez différent d'un élève à l'autre ou d'un groupe à l'autre. Il n'existe donc pas de réponse unique. On doit définir des critères qui permettent d'évaluer la démarche et le produit.

Le choix des critères d'évaluation des compétences disciplinaires et transversales est fait à partir de ceux indiqués dans le Programme de formation. Ces critères sont adaptés aux caractéristiques de la situation, au moment de l'année, aux acquis des élèves, aux compétences et aux contenus disciplinaires visés par la tâche. Un exemple d'adaptation des critères d'évaluation aux caractéristiques de la situation est présenté au chapitre IV. Par souci de transparence, l'enseignant informe les élèves des critères d'évaluation, ce qui peut accroître leur sentiment d'efficacité et leur motivation. L'enseignant s'assure qu'ils comprennent bien ce qui est attendu d'eux.

Bref, le choix des critères d'évaluation est une opération cruciale, car l'interprétation des résultats et le jugement en dépendent. Les critères servent à la construction des outils d'évaluation présentés au chapitre suivant.

CHAPITRE IV

LES MOYENS ET LES OUTILS D'ÉVALUATION

Les outils d'évaluation permettent de recueillir les données indispensables pour porter un jugement sur le développement des compétences et l'acquisition des connaissances. La qualité du jugement repose en grande partie sur celle des outils d'évaluation utilisés. Plus que d'autres, certains de ces outils servent à donner à chaque élève une rétroaction de qualité qui lui fournit l'information utile pour progresser.

Dans ce chapitre, on distingue trois types d'outils : les outils pour la prise de l'information, les outils de consignation et les outils servant à l'interprétation.

4.1 Des outils pour la prise de l'information

La prise de l'information est une démarche importante de l'acte d'évaluer. On s'appliquera donc à choisir des moyens pertinents et efficaces. Ce choix est fait en fonction de l'intention pédagogique de l'enseignant, des compétences à évaluer, des critères d'évaluation retenus ainsi que des tâches à accomplir.

L'annexe II présente quelques exemples d'outils que l'on peut employer pour recueillir des informations. Ceux-ci sont proposés à titre d'illustration; ils ne constituent pas des modèles à calquer. Ils peuvent également encourager les enseignants à recourir à une plus grande variété d'instruments pour l'évaluation des apprentissages.

La grille d'observation

La grille d'observation permet de relever les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus. Elle comporte une liste d'éléments observables et propose une façon d'enregistrer les observations. L'utilisateur peut être l'enseignant, un groupe d'élèves qui évaluent conjointement leurs réalisations ou l'élève lui-même qui s'autoévalue.

La grille d'observation comprend des critères et une échelle d'appréciation. Cette échelle est la partie de la grille qui permet, à l'aide d'un certain nombre d'échelons, d'indiquer la quantité de comportements décrits ou leur qualité.

La grille d'observation descriptive est de loin celle qui donne le plus d'informations à l'élève pour orienter ses actions durant la réalisation des tâches. Dans ce type de grille, chaque échelon fait la description de ce qui est observé, ce qui est plus précis et plus utile que des échelons formulés de manière vague, comme faible, moyen ou fort. Puisque l'utilisateur est bien encadré, la grille descriptive contribue à améliorer l'objectivité de l'observation.

Les critères présentés dans le Programme de formation pour chacune des compétences fournissent les éléments de base à partir desquels on peut mettre au point une grille d'observation. Comme ces critères sont plutôt génériques, on doit les préciser par rapport à la situation d'évaluation proposée à l'élève.

Dans le Programme de science et technologie au deuxième cycle, par exemple, un des critères de la première compétence est *l'utilisation d'une démarche appropriée à la nature du problème ou de la problématique*. Si la situation proposée aux élèves porte sur la flottabilité des matériaux, on pourra reformuler ce critère à partir d'éléments observables qui pourraient être le recours à différents solides et à différents liquides ou la collecte de données pertinentes. On procédera de même avec les autres critères du Programme de formation.

Les grilles d'observation peuvent être utilisées de manière analytique, c'est-à-dire en recueillant des données relatives à chaque critère pris séparément. Cette méthode permet à l'enseignant d'indiquer aux élèves les aspects à améliorer et d'intervenir de manière particulière avec eux sur ces aspects. On peut aussi se servir des grilles de façon globale (ou holistique), lorsqu'on désire recueillir des informations pour appuyer un jugement sur l'ensemble d'une compétence. Ce type de données servira à situer le développement de cette compétence sur l'échelle de niveaux de compétence (voir 4.3).

La liste de vérification

La liste de vérification est constituée d'une suite d'énoncés décrivant une série d'actions, de qualités ou de caractéristiques qui ont trait à l'objet évalué. Les énoncés sont des éléments d'ordre factuel disposés dans un ordre bien défini. La liste de vérification permet de noter la présence ou l'absence d'un élément avec un minimum d'interprétation, mais elle ne renseigne pas sur la qualité ou la fréquence des caractéristiques observées. Elle est toutefois plus facile à élaborer que la grille d'observation

descriptive. Elle est souvent utilisée pour aider les élèves à se rappeler les étapes d'une démarche ou d'une procédure. L'enseignant peut y avoir recours pour observer les élèves en action tandis que l'élève peut la compléter lui-même pour réaliser une **autoévaluation**.

Il est à noter que l'autoévaluation est une des façons de permettre à l'élève de participer au processus d'évaluation et ainsi de faire un retour sur ses actions, ses démarches, ses stratégies et ses réalisations. Quels que soient les outils choisis (grille, entrevue, portfolio, etc.), ils doivent être en relation avec la compétence visée, l'intention pédagogique de l'enseignant, et ils doivent servir d'aide et de soutien à l'apprentissage.

L'entrevue

L'entrevue est un dialogue entre l'élève et l'enseignant, dialogue alimenté par une série de questions auxquelles l'élève doit répondre. Elle se distingue d'un simple questionnement oral par son caractère plus officiel. Elle vise généralement à comprendre la pensée de l'élève sur un aspect précis de la compétence.

Pour réussir une entrevue, l'enseignant s'assure de créer un climat de détente, car l'élève doit se sentir à l'aise pour bénéficier de l'entretien. Pendant l'entrevue, c'est surtout l'élève qui parle. Plus il s'exprime, plus l'enseignant a la possibilité de comprendre comment il procède et ce qu'il connaît vraiment.

L'entrevue individuelle demande du temps, mais elle constitue un outil puissant pour aider l'élève à progresser. Il prend conscience de ses façons de faire à mesure qu'il les expose verbalement. L'entrevue

permet d'individualiser l'évaluation en la faisant porter sur les aspects qui sont les plus aptes à favoriser le développement des compétences de l'élève.

L'enseignant peut aussi faire des entrevues de groupe. Il pose les questions à toute la classe; les élèves ont ainsi la chance d'entendre d'autres façons de procéder. Il peut aussi former des équipes et leur demander de répondre à l'une des questions. Les élèves présentent leurs réponses à l'ensemble de l'équipe. Dans les deux cas, ils doivent avoir la possibilité d'entendre les autres, mais avoir aussi la possibilité de s'exprimer individuellement. Une autre façon de faire consiste à jumeler les élèves de la classe avec des élèves d'un cycle supérieur, ces derniers menant l'entrevue avec leurs plus jeunes condisciples. Bien entendu, il faut bien préparer les élèves à poser les questions et à noter les observations.

4.2 Des outils pour la consignation de l'information

Comme les compétences sont fortement liées aux contextes dans lesquels elles sont utilisées, il est important de varier les contextes d'évaluation et de conserver des traces significatives des réalisations.

Pour être en mesure de procéder à l'interprétation des données, l'enseignant note et consigne l'information régulièrement. Divers moyens sont à sa disposition; il choisit ceux qui conviennent le mieux à sa classe et à son style personnel. La combinaison de moyens et d'outils différents s'avère souvent la plus efficace. La consignation est essentielle pour pouvoir s'y reporter à différents moments, seul ou avec des collègues, ou encore pour justifier les jugements portés.

Des outils de consignation utilisés par l'enseignant

a) Le journal de bord de l'enseignant

Le journal de bord est un outil de consignation qui permet à l'enseignant d'inscrire au jour le jour, l'information qu'il juge pertinente. Il peut être utilisé pour enregistrer des observations concernant certains élèves et le contexte dans lequel elles ont été recueillies. Il peut aussi servir à relever des observations sur le climat de la classe ou les réactions des élèves à certaines activités. L'enseignant peut aussi y enregistrer des remarques sur sa démarche d'enseignement. Le journal de bord peut être mixte, c'est-à-dire combiner toutes ces formes d'observations.

Le journal de bord s'avère utile si son utilisation est continue. C'est à cette condition qu'il contribue au suivi de chaque élève ou à l'amélioration de la démarche d'enseignement. Au préscolaire, on utilise le journal de bord depuis longtemps déjà, et les enseignants des autres cycles pourraient tirer profit de cette pratique.

b) Le dossier anecdotique

Le dossier anecdotique comprend une brève description, la plus objective possible, de faits précis ayant été observés. L'enregistrement de ces faits permet de faire une analyse relativement objective de la situation. Cet outil est souvent utilisé avec des élèves ayant des difficultés particulières. Une série de faits fournit des données plus valables pour porter un jugement qu'une observation isolée. Le dossier anecdotique, aussi appelé rapport anecdotique, peut faire partie du journal de bord. Certains enseignants préfèrent utiliser les deux.

Un outil de consignation utilisé par l'élève : le journal de bord

Le journal de bord de l'élève est un outil défini par l'enseignant, selon l'utilisation qu'il veut en faire. Il est tenu par l'élève qui y consigne des informations diverses : questions, difficultés, réussites, opinions, synthèse des connaissances, etc.

L'enseignant écrit régulièrement dans le journal de bord de ses élèves. Une fois l'habitude prise d'échanger avec l'enseignant par l'intermédiaire du journal de bord, bon nombre d'élèves prennent beaucoup de plaisir à exprimer leur pensée par écrit. Cette forme d'échange de vues devient, pour certains, une expérience extrêmement significative qui a des retombées intéressantes en écriture.

Le journal de bord est utile si les conditions suivantes sont respectées :

- des consignes claires;
- une utilisation continue par l'élève et l'enseignant;
- une rétroaction régulière de l'enseignant (réponses aux questions, réactions, commentaires).

Un outil de consignation utilisé par l'enseignant et par l'élève : le portfolio

Le portfolio (ou dossier d'apprentissage) est une collection organisée des réalisations de l'élève qui fait foi du développement de ses compétences. Il n'est pas uniquement une collection de productions puisqu'il contient aussi des réflexions et des commentaires : l'élève peut en effet présenter ses réalisations, analyser ses travaux, noter ses observations, reconnaî-

tre les améliorations possibles, se fixer des objectifs, des défis, etc. En amenant l'élève à poser de la sorte un regard critique sur ses réalisations, le portfolio favorise le développement d'habiletés métacognitives.

Les travaux du portfolio sont ou bien choisis par l'élève, ou bien sélectionnés conjointement avec l'enseignant, ou bien par l'enseignant seulement. Le portfolio permet de faire réfléchir l'élève sur ses stratégies, ses forces et ses besoins. Plus qu'une somme de documents, ce type de portfolio devient rapidement un recueil des pensées de l'élève, de ses idées, de ses réalisations et de ses progrès en lien avec le développement de ses compétences.

Les élèves composent leur portfolio sur une base journalière. Ils ajoutent régulièrement des documents à leur collection, y inscrivent des remarques, en réorganisent le contenu. Ces activités donnent lieu à des discussions avec l'enseignant ou avec d'autres élèves. À l'occasion, l'enseignant ajoute des travaux au portfolio de certains élèves ou demande à toute la classe d'y inclure un travail en expliquant pourquoi ces documents doivent faire partie de leur collection.

Idéalement, les élèves devraient être tenus d'examiner leur portfolio et d'en réorganiser le contenu régulièrement. L'enseignant pourrait, par exemple, leur donner un peu de temps à la fin de la journée pour y insérer des documents et pour y noter des renseignements. Ce travail, qui ne demande que quelques minutes, peut aussi être fait pendant les périodes d'activités libres. Les élèves annotent alors leurs travaux, les insèrent dans le portfolio, mettent à jour les fiches d'autoévaluation, etc. Lorsqu'il doit présenter son portfolio, l'élève le révise une dernière fois. Il est

donc appelé à agir de façon autonome et responsable. Guidé par l'adulte, il se fixe des buts, fait des choix et prend des initiatives.

Bien utilisé, le portfolio permet aux élèves de prendre en charge leur apprentissage. En effet, tout en favorisant une analyse continue des documents qu'il renferme, il sollicite l'habileté de l'élève à s'autoévaluer ainsi qu'à faire des choix. L'élève devient davantage conscient des processus qu'il utilise.

L'analyse du portfolio des élèves entraîne une évaluation de leurs progrès et apprend à l'enseignant à reconnaître leurs forces et leurs faiblesses. Un dialogue régulier est entretenu avec les élèves sur les compétences qu'ils développent ainsi que sur leurs centres d'intérêt et leur attitude à l'égard des activités. Ces discussions peuvent avoir lieu au cours des activités régulières de la classe. Pendant ces entretiens, dont la durée est limitée, les élèves et l'enseignant n'ont pas le temps de faire une analyse approfondie du portfolio. L'enseignant doit donc prévoir au calendrier des moments pour rencontrer chaque élève. Ces entretiens s'avèrent essentiels, car ils permettent à l'élève de faire le point

avec l'aide de l'enseignant. Le caractère officiel des rencontres individuelles et le fait d'avoir à s'y préparer incitent les élèves à analyser le contenu de leur collection plus en profondeur et à effectuer une synthèse de leurs réflexions. Le portfolio prend une importance qu'il n'aurait pas autrement. Les rencontres donnent aussi aux élèves l'occasion de faire des réflexions et de soumettre des questions qu'ils auraient autrement gardées pour eux.

Dans la perspective d'un passage au cycle suivant, les élèves pourraient être invités à choisir dans leur dossier d'apprentissage, avec l'aide de l'enseignant, les pièces essentielles qui témoignent du niveau de leurs compétences. Les enseignants du cycle suivant peuvent aussi être consultés afin de déterminer quels sont les documents qui leur apparaissent les plus utiles pour poursuivre le développement des compétences des élèves. On peut ainsi favoriser la continuité et la progression des apprentissages.

Le tableau suivant montre les liens qui existent entre différents aspects de l'évaluation et les caractéristiques du portfolio.

L'évaluation et le portfolio

FONCTION	L'évaluation	Le portfolio
Aide à l'apprentissage	Est intégrée à la dynamique même des apprentissages de l'élève.	Implique l'élève dans ses apprentissages (à titre d'outil de réflexion).
	Favorise le rôle actif de l'élève dans ses activités d'évaluation pour ainsi augmenter sa responsabilisation.	Permet à l'élève d'accroître sa capacité à s'autoévaluer. Apprend à l'élève à faire des choix. Encourage l'élève à mieux se connaître et à miser sur ses forces. Permet à l'élève de réfléchir sur ses démarches, ses stratégies et ses réalisations pour s'améliorer, se corriger et réussir.
	S'effectue dans le respect de la diversité et des différences et oriente ainsi les actions vers la réussite des élèves.	Favorise la rétroaction en cours d'apprentissage, particulièrement à l'occasion des rencontres individuelles. Contribue à faire réfléchir l'élève sur ses forces, ses besoins, ses erreurs, ses centres d'intérêt, ses défis, ses objectifs, etc.
	S'effectue dans un contexte de collaboration entre divers partenaires tout en tenant compte des responsabilités légales respectives.	Encourage les démarches interactives entre l'élève, l'enseignant et les parents.
	Constitue une démarche qui permet de porter un jugement sur le développement des compétences et l'acquisition des connaissances.	Témoigne du progrès des élèves par son caractère évolutif. Sert à apprécier les compétences développées par les élèves.

Adapté de *l'Utilisation du portfolio au primaire, 1^{er} cycle*, sous-comité régional de la Montérégie, juin 2001.

4.3 Des outils pour l'interprétation de l'information au primaire : les échelles des niveaux de compétence

Les échelles des niveaux de compétence décrivent les grandes étapes du développement des compétences. Elles permettent d'interpréter les informations consignées et de situer, de manière globale, le niveau atteint par l'élève afin d'orienter les apprentissages ou d'en dresser le bilan.

À titre de balises qui permettent de repérer certains paliers dans le développement des compétences, les échelles des niveaux de compétence s'inscrivent dans la logique de l'interprétation critérielle et fournissent aux enseignants un cadre commun de référence qui peut les aider à interpréter leurs observations et à porter un jugement sur le développement des compétences. Toutefois, les échelles ne remplacent pas le Programme. Elles explicitent, pour chacune des compétences, différents niveaux de développement sur un continuum. Chaque échelon doit être compris et interprété à la lumière du Programme de formation.

Les échelles contiennent divers échelons présentés sous forme de portraits d'ensemble plutôt que de liste de caractéristiques à vérifier séparément. Les enseignants sont aussi amenés à prendre un certain recul et à identifier de manière globale lequel de ces portraits correspond le mieux aux différentes informations colligées au cours d'une période donnée. Les échelles des niveaux de compétence sont des références à exploiter pour l'interprétation des différentes observations en vue du jugement à porter sur le niveau de développement des compétences; elles ne doivent pas être considérées comme des grilles d'observation ou de correction.

Pour les compétences disciplinaires, une échelle compte de deux à quatre échelons par cycle. Le niveau attendu à la fin de chaque cycle correspond aux attentes de fin de cycle du Programme.

Pour les compétences transversales, aucune attente de fin de cycle n'est inscrite au Programme. On s'en tient donc à la description de la trajectoire du développement de la compétence. Ce choix n'atténue en rien l'importance des compétences transversales, mais contribue à confirmer leur caractère particulier. Les échelles des compétences transversales comportent quatre niveaux pour l'ensemble du primaire.

Les échelles ne correspondent pas à des moments fixes du calendrier, sauf pour les échelons qui représentent les attentes de la fin de chacun des cycles.

Fonctions et utilisations des échelles

a) *Soutien à l'apprentissage*

En cours de cycle, les échelles permettent de porter un regard global sur les apprentissages de l'élève afin de situer l'évolution de ses compétences. Dans cette perspective, elles constituent un outil de régulation des apprentissages. Lorsque l'enseignant dispose d'un nombre suffisant d'informations pertinentes pour déterminer quel échelon correspond le mieux au développement d'une compétence, l'utilisation des échelles peut contribuer à détecter des difficultés au plan de la progression dans le développement d'une compétence chez un élève et à décider si l'on doit ajuster les interventions pédagogiques en conséquence.

Cette utilisation des échelles fournit des

indications qui aident l'enseignant à compléter les bulletins qui sont transmis aux parents en cours de cycle. Par exemple, après avoir déterminé le niveau de compétence de l'élève, l'enseignant indique, selon la forme de bulletin adoptée par l'école, s'il progresse avec facilité ou avec difficulté.

b) Reconnaissance des compétences

À la fin du cycle, on procède à une analyse des informations recueillies pour déterminer le niveau de développement de chacune des compétences de l'élève à l'aide de l'échelle appropriée. Dans cette perspective, les échelles servent à la reconnaissance des compétences.

La formulation générale des échelles appelle les personnes qui interviennent auprès de l'élève tout au long du cycle à poser, au moment du bilan de fin de cycle, un jugement professionnel reposant sur des observations pertinentes. Si certains aspects d'une compétence sont plus ou moins maîtrisés, le jugement pourra être nuancé. On indiquera, par exemple, que la compétence se situe en deçà de tel niveau sans toutefois correspondre au niveau inférieur; par ailleurs, elle peut être supérieure à tel niveau, sans toutefois atteindre le niveau suivant.

Cette décision doit ensuite être inscrite au bilan de fin de cycle. Pour les compétences disciplinaires, en tenant compte des attentes de fin de cycle déterminées par le Programme et de la forme de bulletin adoptée par l'école, on indiquera, par exemple, si l'élève a dépassé le niveau

attendu, a atteint ce niveau, a partiellement atteint ce niveau ou n'a pas atteint ce niveau.

Bien qu'elles ne puissent être utilisées telles quelles dans les communications aux parents, les échelles peuvent servir à mieux les informer au cours des rencontres. À l'aide d'explications et en illustrant les aspects de la compétence de l'élève à partir d'exemples tirés de ses activités, l'enseignant permettra à l'élève et aux parents d'apprécier la progression des compétences.

Les échelles servent de plus d'outil de communication entre les enseignants d'une même école ou d'écoles différentes. Ceux-ci peuvent situer les élèves dans leurs apprentissages et partager plus clairement des informations qui favorisent leur progression à l'intérieur d'un cycle et d'un cycle à l'autre. Par exemple, les enseignants auront la même représentation de ce qu'on doit attendre d'un élève au niveau 3 en lecture. Ainsi, le bilan des apprentissages établi à partir des échelles permettra aux enseignants qui reçoivent les élèves de poursuivre le travail amorcé au cycle précédent. Les échelles contribuent donc à la continuité entre les cycles et à un meilleur ajustement des actions pédagogiques aux besoins des élèves.

CHAPITRE V

LES COMMUNICATIONS AUX PARENTS ET AUX ÉLÈVES

Afin d'assurer une collaboration constante entre l'école et les parents, il est primordial que ces derniers soient informés de la progression des apprentissages de leur enfant et de sa situation par rapport aux compétences à développer. L'enseignant leur fournit des informations régulières sur le cheminement scolaire de leur enfant, leur signale les forces de ce dernier ainsi que les difficultés rencontrées. La communication s'adresse également aux élèves afin de les aider dans leurs apprentissages, de les responsabiliser et d'accroître leur motivation.

Les communications peuvent être officielles et prendre la forme de bulletins scolaires. D'autres types de communications peuvent également être utilisés.

5.1 Le bulletin scolaire et le bilan des apprentissages

À la différence des autres formes de communication décrites plus loin dans ce chapitre, le bulletin scolaire est un type de communication officielle, prescrite par le Régime pédagogique. Le bulletin présente généralement une information concise et un portrait global de la progression de l'élève dans le développement de ses compétences. À ce titre, le bulletin n'est pas une réplique du Programme. Il doit contenir les informations essentielles qui permettront aux parents de collaborer à la réussite de leur enfant. C'est pourquoi il s'avère utile d'accompagner le bulletin d'autres formes de communication.

À l'éducation préscolaire, le dernier bulletin

dresse un bilan des apprentissages par rapport aux attentes du Programme de formation.

Au primaire, le dernier bulletin du cycle dresse un bilan des apprentissages de l'élève et indique le niveau de développement des compétences disciplinaires au regard des attentes de fin de cycle du Programme de formation. Il apporte aussi des précisions sur le développement des compétences transversales. En plus de s'adresser aux parents, à la direction de l'école et à l'élève, ce bilan procure aux enseignants du cycle suivant des indications leur permettant d'offrir le soutien nécessaire à l'élève pour poursuivre ses apprentissages. Cette communication s'inscrit donc dans une fonction d'aide à l'apprentissage et dans une fonction de reconnaissance des compétences.

Les moments de la remise des bulletins

Le bulletin doit être transmis aux parents selon la fréquence prescrite par le Régime pédagogique. Cependant, afin de tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves et de la nécessité de leur communiquer, ainsi qu'à leurs parents, une information utile et significative, l'équipe-école peut recommander au directeur de planifier les dates de remise des bulletins pour qu'elles correspondent à des moments clés de l'apprentissage et qu'elles respectent le rythme des élèves. Il serait donc possible que, dans une même école, le bulletin soit transmis à des moments différents d'un groupe d'élèves à un autre, à l'exception du dernier qui constitue le bilan

des apprentissages et qui est remis à la fin du cycle.

Démarche d'élaboration

Selon l'article 96.15 de la Loi sur l'instruction publique, il appartient au directeur de l'école, sur proposition des enseignants, d'approuver les normes et modalités d'évaluation des apprentissages. Comme le bulletin fait partie de ces modalités, cette responsabilité revient donc à l'équipe-école. Par contre, la déclaration ministérielle de juin 2001 demandait à chaque commission scolaire d'établir un cadre d'élaboration du bulletin et de mettre ce dernier à la disposition des écoles de son territoire pour assurer une certaine uniformité. Les écoles auront le loisir de l'utiliser tel quel ou de l'adapter à leurs besoins dans le respect de la loi.

On doit préciser que l'élaboration d'un bulletin doit s'inscrire dans une démarche globale. En effet, cette opération est une occasion privilégiée de s'approprier le Programme ainsi que les fondements théoriques sur lesquels il s'appuie. Le bulletin devant être à la fois le reflet des apprentissages faits en classe et des pratiques évaluatives, une réflexion en profondeur s'impose avant la fabrication de cet outil de communication. Il faut donc prévoir du temps pour discuter et réfléchir sur les nouvelles orientations à partir des pratiques actuelles.

Voici quelques indications qui peuvent guider l'élaboration d'un bulletin scolaire.

1. Le bulletin doit être complet en soi, tout en étant concis. Il doit contenir tous les renseignements prévus au Régime pédagogique (identification de l'élève, de l'école, etc.).
2. Le bulletin doit être clair et compréhensible par les parents, les enseignants des autres écoles et les autres intervenants du système scolaire. Pour ce faire, il peut s'avérer approprié de simplifier la formulation de l'énoncé des compétences du Programme de formation pour que les parents comprennent bien ce qui est évalué. Ainsi, tout en s'assurant que toutes les matières sont présentes dans le bulletin tel que le prescrit le Régime pédagogique, on pourrait décider localement de ne pas y inclure chacune des compétences d'une discipline. Cette façon de faire suppose néanmoins que toutes les compétences auront été évaluées par les enseignants.
3. Il est souhaitable de réserver un espace pour les commentaires des parents, de l'élève, de l'enseignant et de la direction de l'établissement, le cas échéant.
4. On doit éviter les caractères typographiques qui rendraient le bulletin difficile à lire (par exemple, de petits caractères). Il est également déconseillé d'utiliser des caractères et des symboles de couleur ou des formats de papier trop grands, car ceci rendrait le bulletin difficile à reproduire et à archiver.
5. Il est possible d'adapter un format de bulletin qui puisse être transmis par voie électronique.
6. La légende utilisée pour les bulletins produits en cours de cycle doit traduire le jugement porté sur le développement des compétences.

Exemples :

L'élève développe sa compétence

- 1- *de façon très satisfaisante.*
- 2- *de façon satisfaisante.*
- 3- *avec un peu de difficulté.*
- 4- *avec beaucoup de difficulté.*

ou

L'élève progresse

- A- *très facilement.*
- B- *facilement.*
- C- *difficilement.*
- D- *très difficilement.*

7. La légende utilisée pour le bilan (dernier bulletin du cycle) doit traduire le jugement porté par rapport aux attentes de fin de cycle.

Exemple :

L'élève

- 1- *dépasse les attentes de fin de cycle.*
- 2- *répond aux attentes de fin de cycle.*
- 3- *répond partiellement aux attentes de fin de cycle.*
- 4- *ne répond pas aux attentes de fin de cycle.*

Selon les orientations de la Réforme, le bulletin descriptif serait à privilégier au primaire, car il permet d'exprimer les jugements sous une forme qualitative. Toutefois, selon les besoins du milieu où l'école se situe, on peut utiliser des notes à la fin du cycle. Que les résultats de l'élève soient exprimés en notes ou en cotes, que l'on compare ou non ses résultats à ceux du groupe, il est important de rappeler que

c'est en comparant ses réalisations à **ce qui est attendu dans le Programme de formation** que l'on pourra juger de sa compétence. Ainsi, si le résultat d'un élève se retrouvait au-dessus ou au-dessous de la moyenne du groupe, cela ne permettrait pas de conclure qu'il a ou non développé la compétence visée.

Les parents étant les principaux destinataires du bulletin, il est souhaitable qu'ils puissent donner leur avis sur le bulletin qu'ils reçoivent. Quel que soit le modèle de bulletin adopté, cependant, il faut le considérer comme un instrument évolutif. En effet, comme la compréhension du nouveau Programme se construira au fil des ans, il sera tout à fait opportun d'y apporter des améliorations. C'est pour cette raison qu'une révision devra être entreprise après une période d'utilisation. Les parties seront alors en mesure de circonscrire les forces et les faiblesses de l'outil de communication et de suggérer des améliorations possibles. Il est important de revoir le modèle à la lumière de l'expérience des enseignants et des commentaires des parents.

5.2 Les autres formes de communication

Parce que l'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage, l'élève reçoit régulièrement l'information qui lui permet de contrôler ses acquis et de se réajuster, le cas échéant. Il est aussi important d'informer fréquemment les parents, afin de favoriser leur collaboration pour ce qui est de la prévention et de la correction des difficultés d'apprentissage. Même quand la progression est bonne, une information régulière et fréquente renforce la motivation de l'élève et permet aux parents d'assurer un meilleur suivi quant à

l'évolution des apprentissages de leur enfant.

Dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, on prévoit que l'école peut déterminer, en plus du bulletin scolaire, d'autres modalités de communication avec les parents. De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation affirme dans un avis intitulé *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, que le bulletin ne peut remplacer des travaux d'élèves annotés par l'enseignant au jour le jour, des rencontres de parents ou toute autre forme de communication entre l'école et la famille. Grâce à des communications fréquentes entre l'école et la famille, l'information contenue dans les bulletins n'occasionnera pas de surprise pour les parents.

Certaines formes de communication ont déjà été présentées au chapitre IV, quelques-unes d'entre elles étant aussi des outils pour la consignation de l'information.

Le **journal de bord** de l'élève, par exemple, peut être régulièrement acheminé aux parents. À la suite de sa lecture, le parent peut poser des questions à son enfant afin de mieux comprendre son cheminement. Ce moyen de communication permet donc une interaction dynamique entre l'enseignant, l'élève et les parents.

L'**agenda scolaire** peut aussi être utilisé comme outil de communication avec le

milieu familial, à la condition qu'il soit conçu à cet effet.

L'outil de consignation qui peut le mieux informer les parents sur les progrès de l'élève est sans contredit le **portfolio**. Lorsqu'il est acheminé aux parents, ce dernier peut constituer un outil de communication puissant, surtout lorsque l'élève le présente lui-même. En effet, le portfolio permet aux parents de prendre connaissance des réalisations de leur enfant et d'échanger leurs points de vue à partir de celles-ci.

Par ailleurs, même si le portfolio n'est pas utilisé, les divers outils d'évaluation ainsi que les réalisations de l'élève accompagnées de commentaires de l'enseignant peuvent être, à l'occasion, acheminés aux parents : travaux annotés, grilles d'auto-évaluation, carnet de bord, etc. Les parents peuvent alors relever les forces et les difficultés de leur enfant.

On constate que le bulletin pourrait avantageusement être complété par des outils plus familiers pour rendre compte des apprentissages de l'élève. L'intérêt de recourir à ces outils de communication moins officiels réside principalement dans le fait qu'ils sont aussi des moyens d'intervention en classe. Leur utilisation permet donc à l'enseignant et aux parents de soutenir les apprentissages de l'élève de manière continue et concertée.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLAL, Linda. «Régulations méta-cognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative?», dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud, *Évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, 1993.
- ALLAL, Linda. «Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire», *Raisons éducatives*, n° 2-1, 1999/1-2.
- ASSEMBLÉE NATIONALE. *Loi sur l'instruction publique : LRQ, chapitre 1-13.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1998.
- BÉLAIR, Louise. *L'Évaluation dans l'école*, Paris, ESF, 1999.
- BOISVERT, Jacques. *La Formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Saint-Laurent, ERPI, 1999.
- BOSMAN, Christiane, François-Marie GÉRARD et Xavier ROEGIERS. *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles, De Bœck Université, 2000.
- BOUCHER, Monique (sous la direction de). «L'Évaluation des apprentissages : un sens à trouver», dossier de *Vie Pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001.
- BOURDAGES, Christiane. «Intervenir pour mieux respecter les différences des enfants à l'éducation préscolaire», mémoire de recherche, Université du Québec à Hull, 1999.
- BOURQUE L., H. DANSEREAU et L. MUKARUGAGI. *Le Portfolio*, Les responsables de l'évaluation de la Montérégie, 1998.
- COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE. *Évaluation des apprentissages dans les écoles anglaises du Québec*, Rapport à la ministre de l'Éducation, 1997.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*, Montréal, Bibliothèque nationale du Québec, 1992.
- DE LANDSHEERE, Viviane et Gilbert DE LANDSHEERE. *Définir les objectifs de l'éducation*, 7^e éd., Paris, Presses universitaires de France, 1992.
- DEPOVER, Christian et Bernadette NOËL. *L'Évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Bœck Université, 1999.
- DESLAURIERS, Lucie. «Effets 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 primaire», thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1998.
- DOYON, C. et D. LEGRIS-JUNEAU. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Laval, Beauchemin, 1991.

- FARR, Roger et Bruce TONE. *Le Portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, adaptation française de Pierrette Jalbert, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.
- GEARHART, M. et J.L. HERMAN. «Portfolio assessment : whose work is it?», *Evaluation Comment*, Los Angeles, UCLA Center for the Study of Evaluation, 1995.
- GLASSER, W. *Choisir d'apprendre : La Psychologie du choix en classe*, Montréal, Éditions Logiques, 1998.
- GRANGEAT, Michel. *La Métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1997.
- GRÉGOIRE, Jacques. *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Bœck Université, 1998.
- HADJI, Charles. *L'Évaluation démystifiée*, Paris, ESF, 1997.
- HERMAN, Joan, Pamela ASCHABER et Lynn WINTERS. *A practical guide to alternative assessment*, CRESST, Los Angeles, University of California, 1992.
- JAEGER, Richard M. «Certification of student competences», dans *Educational Measurement*, 3rd ed., Washington, American Council on Education, 1989.
- JALBERT, Pierrette. «Le Portfolio : de la théorie à la pratique», *Québec français*, n° 111, automne 1998.
- JONNAERT, Ph. et C. VANDER BORGHT. *Créer des conditions d'apprentissage*, De Bœck Université, 1996.
- LASNIER, François. *Réussir la formation par compétence*, Guérin, 2000.
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Guérin, 1993.
- LEMAY, Violaine. *Évaluation scolaire et justice sociale*, Saint-Laurent, ERPI, 2000.
- LINN, Robert L. et Joan L. HERMAN. *A policymaker's guide to standards-led assessment*, CRESST, Los Angeles, University of California, 1997.
- LOUIS, Roland. *L'Évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*, Laval, Éditions Études Vivantes, 1999.
- MICHAUD, Nathalie. «Le Bulletin scolaire : perception des élèves selon des caractéristiques personnelles», thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès. L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès. Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée*. Québec, 2001.
- MORISSETTE, D. *La Mesure et l'évaluation en enseignement*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1984.
- PARIS, Scott G. et Linda R. AYRES. *Réfléchir et devenir. Apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*, De Bœck Université, 2000.

- PALLASCIO, Richard et Louise LAFORTUNE (sous la direction de). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. «Les Cycles d'apprentissage : une auberge espagnole?», *Éducateur* n° 13, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *L'Évaluation des élèves*, Bruxelles, De Bœck Université, 1998.
- POPHAM, W. James. «The instructional consequences of criterion-referenced clarity», *Educational measurement, issues and practices*, 1989.
- SCALLON, Gérard. *L'Évaluation formative des apprentissages*, tomes 1 et 2, Québec, Presses de l'Université Laval, 1988.
- SCALLON, Gérard. *L'Évaluation formative*, Saint-Laurent, ERPI, 2000.
- SHEPARD, Lorrie A. *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*, Technical Report 517, Los Angeles, CRESST, University of California, 1998.
- STIGGINS, R.J. *Student-Centered Classroom Assessment*, New York, Macmillan, 1994.
- TARDIF, Jacques. *Le Transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques, 1999.
- TARDIF, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, Paris, ESF, 1998.
- TOUSIGNANT, Robert et Dominique MORISSETTE. *Les Principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, 2^e éd., Gaétan Morin, 1990.
- WIGGINS, Grant P. *Assessing student performance : Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- WIGGINS, Grant P. *Educative assessment : designing assessments to inform and improve student performance*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.

GLOSSAIRE

Les définitions qui suivent donnent le sens des termes utilisés dans le contexte du présent document et ne sont pas exhaustives.

Bilan des apprentissages

Compte rendu sur le développement des compétences fourni dans le dernier bulletin du cycle à l'intention des élèves et des parents. Il sert aussi à établir des mesures de soutien ou d'enrichissement pour les élèves qui en auraient besoin au cycle suivant.

Bulletin

Communication officielle destinée aux parents et aux élèves; il sert à la présentation et à la consignation des jugements portés sur le développement des compétences en cours d'apprentissage ou en fin de cycle.

Communication

Transmission aux élèves et aux parents des informations relatives au développement des compétences.

Compétence

Savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. La compétence est indissociable des situations et des contextes dans lesquels elle est appelée à se manifester. Elle est complexe, c'est-à-dire qu'elle ne peut être réduite à une addition de compo-

santes; elle est évolutive en ce sens que son enrichissement peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire, et même au-delà de celui-ci.

Critère

Caractéristique à observer pour porter un jugement.

Grille d'observation

Instrument qui permet de diriger l'attention de l'observateur et d'enregistrer des éléments observables d'un processus ou d'un résultat.

Interprétation

Démarche qui consiste à comparer une information à une référence pour lui donner un sens.

Jugement

Démarche qui consiste à se prononcer sur le développement des compétences.

Planification

Prévision relative à la démarche d'évaluation, qui doit être effectuée pour mener à bien les actions favorisant l'apprentissage.

Portfolio

Ensemble de pièces choisies et commentées démontrant le développement des compétences de l'élève.

Prise de l'information

Démarche qui consiste à recueillir, de façon rigoureuse, des informations pertinentes et suffisantes pour appuyer la décision à prendre ou l'action à poser.

Régulation

Procédé lié à l'évaluation, qui consiste, pour l'élève ou pour l'enseignant, à ajuster les actions afin que l'apprentissage puisse progresser.

Stratégie d'évaluation

Ensemble de moyens et de ressources planifiés en vue de mettre en place une démarche d'évaluation.

Tâche d'évaluation

Activité que doit réaliser un élève dans une situation d'évaluation.

ANNEXE I

LES ÉPREUVES NATIONALES OBLIGATOIRES À LA FIN DU PRIMAIRE

Parmi les orientations en matière d'évaluation des apprentissages au primaire, annoncées par le Ministère en juin 2001, figure l'imposition, à la fin du primaire, d'épreuves nationales obligatoires dans les matières de base.

Cette mesure n'invalide pas le pouvoir que possèdent les commissions scolaires d'imposer, en vertu de la Loi sur l'instruction publique, des épreuves internes à la fin de chaque cycle du primaire. De plus, les épreuves obligatoires n'ont pas d'effet sur les règles que peuvent se donner les commissions scolaires pour le passage du primaire au secondaire, à moins qu'elles n'en décident autrement.

Les épreuves obligatoires sont des tâches imposées à l'élève en vue d'évaluer le niveau de développement de ses compétences à la fin des études primaires, et ce, au

regard des attentes définies dans le Programme de formation. Ces épreuves sont préparées par le Ministère et administrées à tous les élèves du Québec dans des conditions uniformes et selon un horaire officiel.

Un échantillon de ces épreuves sera corrigé par le Ministère. Il permettra de vérifier que, partout au Québec, les élèves ont acquis les connaissances et développé les compétences inscrites dans le Programme de formation. De plus, ces épreuves pourront être corrigées dans les écoles, et les résultats utilisés dans le cadre du bilan des apprentissages de fin de cycle et transmis aux parents.

Ces épreuves seront administrées à compter de l'année scolaire 2004-2005.

ANNEXE II

DES EXEMPLES D'OUTILS POUR LA PRISE DE L'INFORMATION

Voici quelques exemples d'outils que l'on peut employer pour recueillir des informations. Il est important de rappeler que ces exemples ne constituent pas des modèles à calquer : ils sont proposés à titre d'illustrations et les façons de les utiliser sont données à titre indicatif seulement.

Ces exemples sont des adaptations de divers instruments mis au point par le Ministère ou par le réseau scolaire. Nous tenons à remercier les personnes suivantes qui ont contribué au développement de l'un ou l'autre de ces outils : Christiane Bourdages-Simpson, Commission scolaire Western Québec; Francine Giroux, Monique Marchand, Nathalie Michaud, Commission scolaire des Grandes-Seigneuries; Pierrette Jalbert, Société GRICS; Lorraine Desmarais, Commission scolaire des Patriotes; Christine Larose, Commission scolaire de Saint-Hyacinthe; le sous-comité régional de la Montérégie; les enseignants des écoles ciblées.

Cette annexe comprend :

- Une grille de coévaluation de deux compétences transversales (2^e cycle)
- Une grille d'observation en musique (1^{er} cycle)
- Des pistes de questionnement pour réaliser une autoévaluation au préscolaire
- Une fiche d'autoévaluation pour une compétence transversale (1^{er} cycle)
- Une liste de vérification en mathématique (1^{er} cycle)
- Un plan d'entrevue en français (2^e ou 3^e cycle)

L'exemple suivant présente une **grille de coévaluation** pour les élèves du 2^e cycle; elle est applicable à deux compétences transversales, soit *exploiter l'information* et *résoudre des problèmes*. En fonction de sa planification et des tâches proposées aux élèves, l'enseignant peut décider d'évaluer l'une ou l'autre de ces compétences ou les deux. Par ailleurs, il n'est pas nécessaire d'évaluer chacun des éléments d'une même compétence. C'est à l'enseignant et à l'élève de juger quels sont les éléments qui semblent les plus pertinents. En ayant la possibilité de consigner, sur la même grille, de l'information à partir de plusieurs tâches, il est plus facile de voir l'évolution de l'élève.

L'utilisation d'un tel outil de coévaluation favorise un échange d'idées entre l'enseignant et l'élève. En effet, dans le cas où les deux évaluations diffèrent, l'élève est amené à expliquer son évaluation.

GRILLE DE COÉVALUATION

Légende

<i>Vert</i> : souvent	<i>Jaune</i> : parfois	<i>Rouge</i> : rarement
-----------------------	------------------------	-------------------------

Nom de l'élève : _____

Dates :

Compétences transversales d'ordre intellectuel

	Dates :							
EXPLOITER L'INFORMATION	Moi				L'enseignant			
a) J'écoute mes compagnons et mon enseignant pour obtenir de l'information.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Je pose des questions pour m'informer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Je consulte des livres, des revues, des sites Internet pour m'informer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Je choisis les bonnes informations pour exécuter une tâche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Je vérifie si les informations obtenues sont vraies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Je classe les données recueillies.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) J'utilise l'information recueillie pour exécuter une tâche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
RÉSoudre DES PROBLÈMES								
a) Je décris le problème rencontré.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Je reconnais des ressemblances avec des problèmes que j'ai déjà rencontrés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Je trouve plusieurs solutions aux problèmes que je rencontre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) J'identifie la meilleure solution pour résoudre un problème.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) J'applique la solution que j'ai trouvée.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La **grille d'observation** suivante porte sur une compétence en musique. Trois échelles d'appréciation sont suggérées au regard de l'aspect que l'enseignant veut observer, soit la fréquence du comportement, la qualité du travail, ou le degré de facilité ou de difficulté. Pour la même grille d'observation, l'enseignant peut utiliser différentes échelles d'appréciation pour porter un regard sur le travail de l'élève. Il peut faire ce choix en fonction du type d'information qu'il juge le plus utile.

Afin de faciliter l'utilisation de la grille par l'enseignant, il est suggéré de donner une appréciation uniquement sur les éléments en caractères gras (s'approprie le contenu musical, applique les éléments de technique vocale, etc.). Les autres éléments peuvent être uniquement cochés pour signaler la présence du comportement. Pour alléger la démarche, l'enseignant peut décider d'évaluer une ou deux équipes pour une tâche donnée et évaluer d'autres équipes durant une autre tâche.

Grille d'observation Musique 1^{er} cycle

Compétence 2 : Interpréter des pièces musicales

Échelle d'appréciation au regard de la fréquence du comportement :			
1 Souvent	2 Parfois	3 Rarement	4 Jamais
Échelle d'appréciation au regard de la qualité du travail :			
! Remarquable	+ Très satisfaisant	= Satisfaisant	? À améliorer
Échelle d'appréciation au regard de la facilité :			
A Facilement	B Avec un peu de difficulté	C Difficilement	D Très difficilement

L'ÉLÈVE :	Équipe : Les Troubadours			
	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4
s'approprie le contenu musical				
<input type="checkbox"/> travaille au décodage de la partition				
<input type="checkbox"/> utilise la partition pour jouer ou chanter				
applique les éléments de technique vocale				
<input type="checkbox"/> articule clairement				
<input type="checkbox"/> chante les sons appropriés				
<input type="checkbox"/> respire au début des phrases musicales				
<input type="checkbox"/> se tient droit				
applique les éléments de techniques instrumentales (instruments à lames)				
<input type="checkbox"/> tient les baguettes correctement				
<input type="checkbox"/> utilise les baguettes en alternance				
<input type="checkbox"/> fait rebondir les baguettes				
<input type="checkbox"/> se tient droit				
applique les éléments de techniques instrumentales (autres instruments de percussion)				
<input type="checkbox"/> tient l'instrument correctement				
<input type="checkbox"/> utilise le mode de production adéquat				
<input type="checkbox"/> a une bonne posture				
exploite les éléments expressifs de la pièce				
<input type="checkbox"/> tient compte des indications de nuances				
applique les règles de musique d'ensemble				
<input type="checkbox"/> demeure attentif durant l'interprétation				
<input type="checkbox"/> réagit aux indices sonores ou visuels				
partage son expérience				
<input type="checkbox"/> décrit son expérience d'interprétation				
<input type="checkbox"/> relate des faits significatifs pour lui				
développe d'autres aspects				
<input type="checkbox"/> prend plaisir à interpréter				

Voici des pistes de questionnement qui permettent à l'enfant du préscolaire de réaliser une **autoévaluation** avec l'aide de l'enseignant au cours d'une activité (un jeu, un projet, etc.) ou au terme de celle-ci. Les questions proposées peuvent s'appliquer à plusieurs situations d'apprentissage et être adaptées selon l'intention pédagogique de l'enseignant. Elles amènent l'enfant du préscolaire à s'engager dans une démarche de réflexion sur ses actions dans le but de prendre conscience de ses apprentissages, de ses forces, de ses faiblesses et des défis à relever.

À la lumière de l'autoévaluation de l'enfant, l'enseignant consigne les observations à l'aide d'une grille ou dans un journal de bord, par exemple. Ces données lui sont utiles pour ajuster ses interventions pédagogiques et pour porter un jugement sur le développement des compétences visées dans le Programme de formation.

On aurait avantage à faire accompagner ce questionnement de supports visuels pour amorcer le dialogue et pour permettre à l'enfant d'illustrer ses réponses. Pour ce faire, on peut lui fournir des pictogrammes ou, mieux encore, lui demander d'en proposer lui-même.

Pistes de questionnement pour réaliser une autoévaluation au préscolaire

La planification

Comment avais-tu pensé faire cette activité? Que voulais-tu faire en premier? De quel matériel avais-tu besoin? Est-ce que ton idée a changé pendant que tu réalisais l'activité? Pourquoi?

La collaboration

Qui t'a aidé? Comment? Aimes-tu recevoir de l'aide? Pourquoi? Et toi, comment aides-tu un ami?

La démarche

Comment as-tu réalisé l'activité? Qu'est-ce que tu as fait en premier, en deuxième?

La présentation

Comment s'est passée ta présentation? As-tu trouvé cela facile ou difficile? Pourquoi? Si tu avais à faire une autre présentation, qu'est-ce que tu ferais différemment?

Les goûts, les intérêts

Est-ce que tu as aimé faire l'activité? Qu'est-ce que tu as aimé le plus? le moins? Pourquoi?

Les nouvelles connaissances

Qu'est-ce que tu connais maintenant que tu ne connaissais pas avant de faire cette activité?

La **fiche d'autoévaluation** suivante a été élaborée à partir des critères d'évaluation de la compétence transversale *coopérer*. La première partie est une courte liste de vérification sur laquelle l'élève coche les énoncés qui correspondent à ce qu'il a fait. La deuxième partie est réservée aux commentaires que l'élève destine à ses coéquipiers. L'enseignant doit lire les énoncés aux élèves et les aider à écrire leurs commentaires.

Cet instrument est utilisé dans le contexte d'une tâche signifiante pour l'élève dans laquelle la compétence à coopérer est sollicitée. Comme pour les autres types d'outils, il est intéressant de pouvoir constater, d'une tâche à l'autre, si les difficultés relevées ont pu être surmontées et de quelle façon.

Fiche d'autoévaluation

Compétence transversale : Coopérer 1^{er} cycle

Date : _____

Ton nom : _____

Nom des coéquipiers : _____

Réflexion individuelle

- Mets un crochet à côté des énoncés qui décrivent ce que tu as fait.
 - Réponds à la question.
 - Partage ensuite ta réflexion avec tes coéquipiers.
- J'ai exprimé mes idées de façon constructive.
- J'ai écouté les autres sans les interrompre ou les déranger.
- J'ai fait des suggestions qui ont aidé le groupe à faire le travail demandé.

Qu'est-ce que j'aimerais dire à mes coéquipiers pour améliorer le fonctionnement de l'équipe?

La prochaine fois,

L'outil de la page suivante est une **liste de vérification** à compléter par l'élève pour une compétence de 1^{er} cycle en mathématique. Les énoncés qui la composent amènent l'élève à réfléchir sur sa démarche de résolution de problème en mathématique.

Avec une telle liste de vérification, il est possible de cibler quelques éléments sur lesquels l'élève doit se prononcer. D'une tâche à l'autre, en utilisant le même outil, il est important d'amener l'élève à réfléchir sur ce qui semblait plus difficile pour lui et sur les moyens qu'il utilise pour s'améliorer.

Je résous une situation-problème en mathématique (1^{er} cycle)

Je comprends la situation-problème.

- Je lis le problème.
- Je sais ce que je cherche.
- Je raconte le problème dans mes mots.
- Je trouve les informations utiles.

Je représente la situation-problème.

- Je fais un dessin.
- J'utilise du matériel de manipulation.
- J'utilise des symboles.
- J'utilise des mots.

J'essaie différentes stratégies pour trouver une solution.

- Je fais un dessin.
- J'utilise du matériel de manipulation.
- Je fais des essais et des vérifications.
- Je me souviens de problèmes semblables déjà résolus.

Je valide ma solution.

- Je me demande si ma solution répond à ce qui est demandé.
- Je compare mon résultat à mon estimation.
- Je compare ma solution avec celle des autres.

Je communique ma solution.

- J'utilise des termes du langage mathématique.
- J'utilise des symboles mathématiques.
- Je suis capable d'expliquer ma solution.

Le plan d'**entrevue** proposé à la page suivante a pour but d'aider l'élève du 2^e ou du 3^e cycle à se situer comme lecteur, à prendre conscience du rôle de la lecture dans sa vie, à réagir au contenu et à acquérir le langage approprié pour expliquer les stratégies qu'il utilise.

Comme l'entrevue demande beaucoup de concentration, l'enseignant prend des notes discrètement pendant la conversation et les complète le plus rapidement possible après l'entrevue.

Avant de questionner l'élève, il faut lui dire qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions. On mentionne aussi qu'il peut demander des explications s'il ne comprend pas la question.

Pendant l'entrevue, quand l'occasion se présente, l'enseignant peut approuver ce que l'élève dit, lui donner son accord en hochant la tête ou en souriant pour l'encourager à parler davantage. L'enseignant évite de discuter des difficultés de l'élève ou de donner un enseignement sur-le-champ. Pour comprendre comment il procède, il vaut mieux le questionner et se concentrer sur ses réponses.

Entrevue sur les stratégies de lecture (2^e et 3^e cycle)

1. Pourquoi as-tu choisi de lire ce livre?
2. Quel genre de livre est-ce?
3. De quoi parle ce livre? Qu'est-ce que tu en penses?
4. Est-ce que ce livre te rappelle d'autres livres que tu as déjà lus? Lesquels?
5. Ressembles-tu à l'un des personnages de l'histoire? À qui? Pourquoi?
6. Quelle est la partie de l'histoire que tu as préférée?
7. Y a-t-il dans ce livre quelque chose qui te rappelle un événement que tu as déjà vécu? Raconte.
8. Y a-t-il des mots ou des expressions que tu ne connaissais pas? Comment as-tu fait pour en trouver le sens?
9. Quand tu as rencontré des phrases plus difficiles, qu'as-tu fait pour les comprendre?
10. Quel est pour toi le passage le plus important de l'histoire? Pourquoi?
11. As-tu appris de nouvelles choses dans ce livre? Lesquelles?
12. Est-ce que tu recommanderais ce livre à quelqu'un dans la classe? À qui? Pourquoi?
13. Était-ce un livre difficile, facile ou juste comme il faut? Qu'est-ce qui te permet de dire cela?
14. As-tu plus aimé ou moins aimé ce livre que l'autre que tu viens de terminer? Pourquoi?
15. Choisirais-tu d'autres livres du même auteur ou d'autres livres semblables? Pour quelles raisons?

