



.....

**L'intégration de
l'évaluation**
dans le processus
enseignement-
apprentissage

Cahier de l'apprenant

Pour suivre les apprentissages de près



L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage
Cahier de l'apprenant

Direction de la mesure et de l'évaluation
Ministère de l'Éducation du
Nouveau-Brunswick
C.P. 6000
Fredericton, Nouveau-Brunswick
E3B 5H1

Téléphone : (506) 453-2157
Télécopieur : (506) 444-5523
Internet : <http://www.gnb.ca/0000/francophone-f.asp#1>

décembre 2005

ISBN : 1-55396-502-7

Note : Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte l'exige, seul le genre masculin est utilisé.

Images © Comstock et EyeWire Images





Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction | 4 |
| Message à la direction d'école | 5 |
| Activité 1 | 6 |
| Les croyances en rapport avec l'évaluation des apprentissages : liens avec la politique provinciale d'évaluation des apprentissages | |
| Activité 2 | 21 |
| Mes connaissances en évaluation des apprentissages : remue-méninges structuré | |
| Activité 3 | 22 |
| Planifier, c'est quoi? Et pourquoi planifier? | |
| Activité 4a | 35 |
| Notions de base en évaluation : les paradigmes d'enseignement | |
| Activité 4b | 40 |
| Notion de base en évaluation : la roue de réflexion | |
| Activité 4c | 42 |
| Notion de base en évaluation : caractéristiques des trois principaux paradigmes d'enseignement | |
| Activité 5 | 43 |
| Principes pédagogiques fondamentaux de l'évaluation formative | |
| Activité 5a | 44 |
| Principes pédagogiques fondamentaux de l'évaluation formative : la communication avant tout | |
| Activité 5b | 45 |
| Principes pédagogiques fondamentaux de l'évaluation formative : il faut cueillir les bons fruits | |
| Activité 5c | 47 |
| Principes pédagogiques fondamentaux de l'évaluation formative : s'ajuster pour mieux continuer | |
| Activité 6 | 48 |
| Le rôle de l'enseignant et des élèves dans la démarche d'évaluation formative | |
| Activité 7 | 49 |
| L'évaluation formative et sommative : complices ou ennemies? | |





Introduction

En janvier 2002, le ministère de l'Éducation a mis à jour sa *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*. Cette politique élabore l'orientation du ministère de l'Éducation en matière d'évaluation des apprentissages, traite des valeurs, des principes et des lignes directrices qui animent et précisent la démarche d'évaluation.

Le ministère de l'Éducation a ensuite publié une monographie intitulée *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*. Cohérente avec la *Politique provinciale sur l'évaluation des apprentissages*, la monographie présente une conception du rôle de l'évaluation des apprentissages en tant que partie intégrante de l'acte pédagogique.

Or, la simple publication d'un document ministériel n'est pas gage de succès en ce qui a trait à sa mise en œuvre au niveau de l'école et de la salle de classe. C'est en s'appropriant la monographie que le personnel enseignant sera en mesure de mieux saisir l'évaluation dans sa globalité et d'apporter les changements à ses pratiques en salle de classe.

La présente trousse vise à faciliter l'animation de la monographie par les directions d'école. En sachant que la direction d'école est le pilier pédagogique de l'école, cette trousse a pour but de faciliter sa tâche d'animateur et de chef de fil pédagogique. Les activités présentées dans cette trousse d'animation ont été conçues et préparées en grande partie par des directions d'école pour des directions d'école. Chaque activité se veut facile à utiliser, entièrement modifiable et adaptable afin de répondre aux différents besoins locaux. L'intention est de permettre à chaque direction d'école d'ajuster le contenu de la trousse d'animation aux diverses réalités qui existent dans son école.

Les activités dans cette trousse d'animation sont de différentes durées et de styles variés. Chacune des activités cible une section

précise de la monographie sur l'évaluation des apprentissages. L'animation des activités par les directions d'école assure que le personnel enseignant aura non seulement pris connaissance de la monographie mais aura eu l'occasion d'en discuter en détail. Cette prise de conscience commune facilitera le travail de suivi et de supervision de la part de la direction d'école auprès de son personnel enseignant dans sa tentative d'intégrer l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage. Plus important encore, on prévoit que le renouvellement pédagogique qui en découlera profitera à tous les élèves du système scolaire.

La direction de la mesure et de l'évaluation désire remercier les personnes suivantes du district 11 qui ont travaillé à l'élaboration de cette trousse : Yolande McLaughlin (directrice de l'éducation), Nadine Thériault (agente pédagogique), Diane Albert-Ouellette (directrice-adjointe à l'école Louis-J.-Robichaud), Alain Bissonnette (directeur de l'école Mont-Carmel et l'Escale-des-Jeunes, (district scolaire 09) depuis septembre 2005), Claude Roy (directeur de l'École Monseigneur-François-Richard), Jolyn Thériault (directeur de l'école Blanche-Bourgeois) ainsi que l'auteur de la monographie, Jean-François Richard de l'Université de Moncton. Nous remercions aussi Yvan Picard de l'Université de Moncton pour sa contribution aux activités touchant la planification. L'engagement, le dévouement et le professionnalisme de tous et chacun ont été grandement appréciés.

Une équipe de directions d'école composée de Monique Livingston (district 01), Alain Poitras et Émelda Chiasson-Côté (district 03), Jean Perron et Gérald Pelletier (district 05) ainsi que Cindy Comeau et Nicole T. Landry (district 09) a révisé et amélioré le contenu de cette trousse d'animation. Nous les remercions sincèrement.

Message à la direction d'école

Avant d'entreprendre des activités sur la monographie, il est nécessaire que les enseignants aient pris connaissance de la *Politique sur l'évaluation des apprentissages*. Les concepts qui s'y trouvent aident à la compréhension de la monographie. Vous pouvez trouver cette *Politique* ainsi que la monographie au site web de la Direction de la mesure et de l'évaluation à l'adresse : www.gnb.ca/0000/francophone-f.asp#1.

Cette trousse d'animation contient 7 activités présentées de façon séquentielle selon les sujets abordés dans la monographie. Ces activités visent à outiller les enseignants à mieux planifier l'intégration de l'évaluation dans leur enseignement et assurer l'utilisation efficace de l'évaluation formative et sommative aux moments appropriés du processus enseignement-apprentissage.

Les deux premières activités s'intitulent *Les croyances en rapport avec l'évaluation des apprentissages : liens avec la politique provinciale d'évaluation des apprentissages* et *Mes connaissances en évaluation des apprentissages : remue-méninges structuré*. Elles peuvent se faire autant pour entamer la discussion sur la *Politique* que sur la monographie.

La troisième activité intitulée *Planifier, c'est quoi? Pourquoi planifier*, accentue le fait qu'un enseignement de qualité doit se faire à partir d'une planification de qualité. La quatrième activité de cette trousse est présentée en 3 parties distinctes intitulées *Notions de base en évaluation*, *La roue de réflexion* et *Caractéristiques des trois principaux paradigmes d'enseignement*. Cette activité mène à une compréhension des impacts des trois paradigmes d'enseignement sur l'apprenant.

La cinquième activité intitulée *Principes pédagogiques fondamentaux de l'évaluation formative* cible le nœud de la monographie soit l'évaluation formative. Tout comme l'activité qui la précède, la cinquième activité est aussi présentée en trois parties distinctes : *La communication avant tout*, *Il faut cueillir les bons fruits* et *S'ajuster pour mieux continuer*. La sixième activité intitulée *Le rôle de l'enseignant et des élèves dans la démarche d'évaluation formative* permet à l'enseignant de comprendre et de situer sa pratique dans les différents niveaux de l'évaluation formative. Pour finir, la septième activité intitulée *L'évaluation formative et sommative : complices ou ennemies?* vise à identifier certaines pratiques incohérentes et certaines pratiques cohérentes par rapport à l'évaluation formative et sommative.

Le disque compact qui accompagne cette trousse contient l'ensemble des activités avec leurs documents d'accompagnement, la *Politique provinciale sur l'évaluation des apprentissages*, une présentation PowerPoint pouvant servir à la présentation de la *Politique*, la monographie *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*, une présentation PowerPoint du tableau associé aux items 9 à 12 dans l'activité 4a, un tableau qui présente la démarche évaluative complète, un fichier PowerPoint comprenant une partie de Jeopardy en lien avec le texte de monsieur Yvan Picard à l'activité 3 ainsi qu'un cahier de l'apprenant à l'intention des enseignants.



Activité 1

Les croyances en rapport avec l'évaluation des apprentissages : liens avec la politique provinciale d'évaluation des apprentissages*

Résultat attendu

Prendre conscience de nos croyances par rapport à l'évaluation des apprentissages.

Déroulement

- La direction d'école distribue la feuille des croyances par rapport à l'évaluation des apprentissages.
- Individuellement, veuillez indiquer si vous êtes plutôt d'accord (A) ou plutôt en désaccord (D) avec chacun des énoncés suivants.
- Expliquer votre choix à un collègue ou aux membres de votre groupe.
- L'animateur fait un retour et demande si certains énoncés ont amené des questions. Il s'arrête sur les éléments qui ont soulevé un questionnement.

Indiquez par un « A » si vous êtes d'accord et un « D » si vous êtes en désaccord.

1. Il faut d'abord transformer les pratiques évaluatives si on veut que des changements se fassent dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant.
2. Les capacités intellectuelles et les aptitudes différentes des élèves expliquent en grande partie leurs succès et leurs échecs à l'école.
3. Dans le contexte d'une salle de classe, le but d'un examen/test est de séparer les élèves forts des élèves faibles.
4. L'évaluation est une responsabilité qui appartient entièrement à l'enseignant.
5. Dans les faits, l'évaluation formative sert à pratiquer l'évaluation sommative et vise à bien préparer les élèves à cette dernière, considérée comme la plus importante.
6. Plus il y a de situations d'évaluation organisées et formelles (mesures et notes), plus les élèves sont motivés et engagés.
7. Une moyenne qui résulte de plusieurs évaluations sommatives faites en cours d'année ou de semestre donne une bonne indication du rendement scolaire des élèves à la fin de leurs cours.

Note : Une évaluation est critériée lorsque le résultat d'un élève est comparé à un critère de réussite ou de réalisation.

Une évaluation est normative lorsque le résultat d'un élève est évalué en comparant sa note à un référent externe, par exemple, une moyenne de classe, de district ou de province.

Les deux évaluations permettent de séparer les élèves forts des élèves faibles si elles sont bien faites.

* Tiré et adapté de : *Accompagner la construction des savoirs*, de Rosée Morissette, © 2002, Montréal. Reproduit avec la permission des Éditions Chenelière, membre de Chenelière Éducation.





8. L'évaluation sommative est l'évaluation qui permet le mieux à l'enseignant d'aider les élèves à atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par les programmes d'études.
9. L'évaluation isolée de chaque connaissance fournit des indices significatifs en ce qui a trait à l'évaluation des compétences.
10. Changer en profondeur le système d'évaluation est utopique, car ce serait aller à l'encontre des attentes des parents et des valeurs de la société.



Croyances par rapport à l'évaluation des apprentissages

Croyances erronées

Il faut d'abord transformer les pratiques évaluatives si on veut que les changements se fassent dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant.

Nombreux sont les enseignants et les directions d'école qui partagent actuellement cette croyance. Il s'agit d'une forte tendance : provoquer le changement de pratiques pédagogiques par l'imposition de changements dans l'évaluation. Et pourtant, une expérience québécoise assez récente pourrait faire penser différemment.

Qui ne se rappelle pas l'épisode de l'implantation massive dans certains milieux scolaires du bulletin descriptif au primaire au début des années 1990? Expérience qui fut d'ailleurs assez douloureuse dans certaines régions du Québec. À l'origine, ce bulletin descriptif apportait une réponse aux nouveaux besoins des enseignants, qui avaient déjà modifié leur conception de l'apprentissage et de l'évaluation. Ce type de bulletin ne représentait pas qu'une façon différente de transmettre l'information aux parents. Il témoignait d'un changement important sur le plan de la conception de l'évaluation chez ces enseignants, et ceux-ci étaient fort capables de le justifier auprès des parents de leurs élèves. Adopté par d'autres enseignants qui n'avaient pas fait ce changement de conception, le bulletin est vite devenu une source d'insatisfactions et la cible de nombreuses critiques tant des parents que des enseignants eux-mêmes (et probablement avec raison parce que celui-ci ne répondait pas à un besoin). Il est à souhaiter que dans le cadre de la réforme actuelle au Québec, on ne refasse pas cette erreur. Ce n'est pas par le biais de l'évaluation que doit s'implanter la réforme; nous croyons que c'est là une erreur qui risquerait d'avoir des conséquences importantes sur l'enjeu même de la réforme, c'est-à-dire le changement de paradigme.

Croyances vraisemblables

Il faut d'abord changer les pratiques pédagogiques et par la suite adapter les pratiques évaluatives à ces nouvelles pratiques pédagogiques.

Ce sont les pratiques évaluatives qui doivent être adaptées aux pratiques pédagogiques, et non l'inverse. De la même manière, c'est l'évaluation qui est au service de l'apprentissage et non l'apprentissage qui est au service de l'évaluation, et cela même si les pratiques courantes vont dans cette direction. En effet, les pratiques évaluatives sont directement liées à la conception de l'apprentissage : « Dis-moi comment tu évalues et je te dirai quelle est ta philosophie de l'éducation. » Les pratiques évaluatives actuelles traduisent une conception de l'apprentissage encore très centrée sur la transmission du savoir. Ce n'est pas en changeant des notes pour des cotes que se changeront les pratiques pédagogiques des enseignants; ce n'est pas non plus en changeant l'objet d'évaluation (des compétences au lieu des connaissances) que se transformera la conception de l'apprentissage. La construction des savoirs se fonde sur une conception différente du « comment un individu apprend » et elle a des incidences importantes sur les types d'interventions qui peuvent aider cet individu à apprendre. C'est par là qu'il faut commencer. De cette conception de l'apprentissage découle une nouvelle conception du rôle et de la place de l'évaluation dans l'apprentissage, donc des pratiques évaluatives différentes qui ne se résument pas à un simple changement de bulletin. Nous précisons ces changements au cours du présent chapitre.



2

Croyances erronées

Les capacités intellectuelles et les aptitudes différentes des élèves expliquent en grande partie leurs succès et leurs échecs à l'école.

Cette croyance repose sur la conception selon laquelle l'intelligence est définie, délimitée et déterminée à la naissance, alors que nous savons aujourd'hui, à la lumière de nombreuses recherches, qu'il s'agit plutôt d'un concept évolutif, influençable et malléable qu'il est possible d'utiliser de façon plus ou moins efficace à partir des stratégies métacognitives que l'individu peut développer.

Nous savons maintenant, grâce aux travaux de Gardner sur les intelligences multiples, que tous les élèves ne réagissent pas uniformément aux mêmes types de stimuli et, conséquemment, ne traitent pas l'information de la même manière pendant le processus d'apprentissage. Ces travaux mettent en évidence le fait que les êtres humains peuvent être intelligents de différentes façons et que « l'intelligence d'une personne ne se mesure pas en isolant celle-ci de son environnement naturel d'apprentissage et en lui demandant d'exécuter des tâches qu'elle n'a jamais eu à faire et qu'elle ne fera probablement jamais par la suite¹ ». Or, cela représente une tendance marquée dans l'école actuelle : on évalue des connaissances isolément, en dehors de tout contexte, et on présente, autant dans le domaine de l'apprentissage que dans celui de l'évaluation, des stimuli qui font presque toujours appel aux mêmes types d'intelligence (linguistique et logico-mathématique, selon le classement de Gardner).

Croyances vraisemblables

C'est la conviction que les élèves ont de pouvoir réussir la tâche qui leur est demandée et la perception qu'ils ont de contrôler leurs apprentissages qui influencent le plus leurs résultats et leur réussite scolaire.

De nombreuses recherches ont démontré à quel point le sentiment de compétence produit des effets positifs sur la réussite des tâches en salle de classe et sur le rendement scolaire en général. Dans une récente étude relative à l'engagement parental et à la perception de compétence, Martine Boisvert, résumant certains travaux de Bandura (1993), affirme que, pour initier un nouveau comportement et persévérer devant la difficulté, un individu doit « acquérir la conviction de pouvoir réussir, avoir une perception de compétence élevée. Cette perception s'appuie sur l'importante notion de contrôle puisqu'il s'agit non seulement d'acquérir des connaissances et des habiletés, mais d'être capable aussi d'en réguler l'utilisation²».

Plusieurs recherches font ainsi la démonstration que l'individu perçoit sa capacité à résoudre des problèmes ou à réaliser des tâches par l'information liée aux réussites et aux échecs de ses expériences. Pour cette raison, il est important de consacrer beaucoup d'énergie et de temps à la construction et au maintien du sentiment de compétence chez les élèves et de les accompagner dans leur réflexion sur les causes réelles de leurs succès ou de leurs échecs (attributions causales). « En général, les recherches de Shunk (au primaire) montrent qu'il est possible d'améliorer l'opinion que les élèves ont de leurs compétences en utilisant le feed-back, surtout celui portant sur leurs aptitudes (...) »





Croyances erronées

Pas étonnant que, dans ces conditions, certains élèves paraissent « plus intelligents » que d'autres. La probabilité de réussite d'un plus grand nombre d'élèves passe donc par la variété des stimuli présentés aux élèves en cours d'apprentissage et en cours d'évaluation.

1. Thomas ARMSTRONG, Les intelligences multiples dans votre classe, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1999, p.2

Croyances vraisemblables

Comme pour les élèves du primaire, leurs études (celles de Pintrich, Garcia, Shraubeen en 1992 et de Groot en 1990 au secondaire) démontrent que plus un élève estime qu'il a les compétences requises pour accomplir une activité d'apprentissage, plus il persévère et s'engage dans cette activité, et ce, même s'il la trouve difficile et ennuyeuse. L'engagement consiste (...) en l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation.³ »

2. Martine BOISVERT, Engagement parental, perception de compétence et motivation scolaire : comparaison d'enfants de la troisième et la cinquième année du primaire, thèse de doctorat, Montréal, UQAM, juillet 2001.

3. Rolland VIAU, La motivation en contexte scolaire, Saint-Laurent, ERPI, 1994, p. 61-62.





Croyances erronées

3

Dans le contexte d'une salle de classe, le but d'un examen/test est de séparer les élèves forts des élèves faibles.

Les praticiens qui ont cette croyance vont délibérément poser dans leurs examens des questions plus difficiles afin que seulement certains élèves puissent y répondre correctement et des questions très faciles que tous les élèves pourront réussir. À la base de cette pratique, il y a la courbe de Gauss qui détermine la façon dont les notes doivent être distribuées dans un groupe. Il doit donc y avoir des élèves forts (1/3), des élèves moyens (1/3) et des élèves faibles (1/3). Ainsi, pour correspondre à cette courbe, il apparaît nécessaire qu'un enseignant trouve quelques bons éléments dans un groupe faible et quelques éléments faibles dans un très bon groupe. Cette façon de concevoir l'évaluation est incompatible avec une approche constructiviste des savoirs. Au contraire, il faut passer d'une courbe de Gauss à une courbe de la réussite.

Croyances vraisemblables

Un examen est bien fait lorsqu'il permet de mesurer les apprentissages réels que les élèves ont effectués.

Il ne doit pas y avoir de pièges ni de surprises dans une situation d'évaluation. De même, le degré de difficulté d'une tâche évaluative ne devrait jamais être plus élevé que celui qui a été proposé aux élèves lors des situations d'apprentissage. L'inverse est cependant possible.

Grâce à la rétroaction de l'enseignant tout au long de la formation, les élèves savent avant même de passer l'examen si leurs apprentissages sont faits.

Dans ce contexte, le résultat d'un élève ne dépend pas des résultats des autres élèves. Il est donc possible et même souhaitable que la plupart des élèves réussissent l'examen. Dans le cas contraire, à quoi pourrait bien servir un examen?





4

Croyances erronées

L'évaluation est une responsabilité qui appartient entièrement à l'enseignant.

Cette vision de l'évaluation, qui est très restrictive, s'inscrit dans une conception figée de l'évaluation et de l'apprentissage. Elle est aussi très ancrée dans notre culture scolaire. Cependant, on a longtemps associé la rigueur professionnelle avec la quantité d'évaluations (mesures) enregistrées dans un journal de bord. Encore de nos jours, plusieurs enseignants ressentent un malaise face à un nombre limité de notes enregistrées pendant une étape; ils voient là un manquement professionnel. Il faut dire que, malgré toute l'énergie et tout le temps investis par l'enseignant, cette forme d'évaluation a des effets très limités sur les apprentissages. Nous avons connu des situations où l'enseignant mettait plus de temps à corriger la production d'un élève que celui-ci n'en avait mis pour la faire.

De plus, cette forme d'évaluation risque de rendre les élèves dépendants des rétroactions de leur entourage en leur enlevant l'occasion d'apprendre à être critiques vis-à-vis d'eux-mêmes. Comment les élèves pourront-ils, une fois sortis de l'école, gérer leur propre démarche de résolution de problèmes? Quels outils l'école leur aura-t-elle fournis pour développer leur autonomie?

C'est plutôt vers une responsabilité partagée entre l'enseignant et les élèves qu'il faut se diriger.

Croyances vraisemblables

L'évaluation que les élèves font eux-mêmes de leurs apprentissages doit prendre une place importante dans la démarche évaluative.

L'autoévaluation est définie comme « la réflexion et l'évaluation que fait l'élève sur son apprentissage et sur le processus qu'il met en action durant cet apprentissage⁴ ». Elle constitue un moyen important pour les élèves de bien gérer le processus de régulation que nécessite la réalisation d'une tâche complexe et contribue ainsi à maintenir leur motivation et leur engagement face à l'apprentissage. Il s'agit aussi d'un élément important pour l'enseignant, puisque son rôle est d'aider les élèves à gérer leur processus d'apprentissage et leurs stratégies pour apprendre. Ainsi, plus les élèves développent leur capacité d'autoévaluation dans leur façon d'apprendre, moins ils sont dépendants de la rétroaction de leur enseignant. Il est donc important que l'enseignant laisse aux élèves du temps pour leur autoévaluation et leur fournisse des outils pour la réaliser. La médiation prendra une place importante dans cet apprentissage complexe qu'est celui de poser un regard critique et constructif sur ses propres processus et stratégies en considérant, chaque fois, la situation spécifique dans laquelle ils se transfèrent.

4. KUNSNICK et FINLEY cités par Roland LOUIS dans L'évaluation des apprentissages en classe, Études Vivantes, Laval, 1999, p. 115.





5

Croyances erronées

Dans les faits, l'évaluation formative sert à pratiquer l'évaluation sommative et vise à bien préparer les élèves à cette dernière, considérée comme la plus importante.

Cette affirmation s'appuie sur l'idée que les élèves qui peuvent le mieux réussir à l'école sont ceux qui ont le plus et le mieux pratiqué la situation d'évaluation. On affirme ainsi que la finalité de l'école est plutôt de l'ordre de l'évaluation que de celui de l'apprentissage. Ainsi, l'enseignant et les élèves conçoivent que ce sont les contenus mesurés ou notés qui ont le plus d'importance et qu'il faut les « pratiquer » dans les mêmes contextes que les contextes évaluatifs qui seront imposés aux élèves. C'est à cette activité évaluative qu'enseignant et élèves consacrent leur énergie et leur temps durant une bonne partie de l'année scolaire, particulièrement en mai et en juin.

« À cet égard, le contexte relié à l'évaluation formative se présente souvent comme un des paradoxes de la réalité scolaire. (...) On constate que maintes actions d'évaluation présentées comme pouvant aider l'élève dans la construction de son savoir restent en dernières instances des copies adaptées d'outils utilisés en évaluation sommative ou encore pire, lors d'évaluations nationales de fin de cycle à caractère certificatif. Il en ressort alors que dans nombre de cas, les évaluations formatives sont, de fait, des évaluations sommatives plus ou moins adaptées, souvent interprétées globalement, sans commune mesure avec un travail de remédiation en profondeur ou une analyse d'erreurs soutenue.⁵ »

5. Louise BÉLAIR, L'évaluation dans l'école, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, ESF éditeur, 1999, p. 70.

Croyances vraisemblables

L'évaluation est formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours, sans souci de classer, de certifier, de sélectionner; seuls les effets de régulation comptent. Voilà pourquoi elle va plutôt renseigner les élèves sur les composantes du processus (savoir, savoir-faire, démarche, procédés, stratégies, attitudes, etc.), contrairement à l'évaluation sommative qui renseigne plutôt sur le produit obtenu.

Selon Philippe Perrenoud: « Mieux vaudrait parler d'observation formative que d'évaluation, tant ce dernier mot est associé à la mesure, aux classements, aux bulletins scolaires, à l'idée d'informations codifiables, transmissibles, comptabilisant les acquis.⁶ »

L'évaluation formative est un concept qui doit être associé à une fonction d'aide à l'apprentissage pour soutenir les élèves dans l'acquisition de leurs connaissances et le développement de leurs compétences tout au long de la démarche de réalisation d'une tâche. Ainsi, toujours selon Perrenoud, « l'évaluation formative peut être instrumentée ou purement intuitive, approfondie ou superficielle, délibérée ou accidentelle, quantitative ou qualitative, longue ou brève, originale ou banale, rigoureuse ou approximative, ponctuelle ou systématique. Aucune information n'est a priori exclue, aucune modalité de saisie et de traitement écartée.⁷ »

6. Philippe PERRENOUD, L'évaluation des élèves, coll. Pédagogie en développement, Paris/Bruxelles, De Boeck Université, 1998, page 121.

7. Ibid., p. 121.





Croyances erronées

6

Plus il y a de situations d'évaluation organisées et formelles (mesure et notes), plus les élèves sont motivés et engagés.

Cette croyance répandue se situe dans un contexte où les élèves ont la perception que ce qui est important à l'école se limite à ce qui est évalué. On cherche alors à connaître ce qui sera évalué et on n'accorde de l'importance qu'à ces éléments; on cherche et on collectionne les bonnes réponses. « Ça compte-tu ? » demandent les élèves. Si ça ne compte pas, c'est que ce n'est pas important, se disent-ils. Alors, pourquoi consacrer temps et énergie à quelque chose qui n'est pas important?

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette croyance influence plutôt négativement la motivation des élèves; elle limite leur engagement et leur participation à certains types d'activités et les conduisent à chercher des bonnes réponses, des trucs et des recettes qui vont leur permettre de répondre aux examens.

C'est à un degré d'engagement minimal que sont sollicités les élèves dans un type d'évaluation formelle où ils doivent trouver une réponse précise à une question précise. On les incite plutôt à se conformer à un modèle attendu, à celui qui, en quelque sorte, va leur donner le plus de points. En effet, la très grande majorité des questions d'examens sont encore des questions à réponses fermées. Dans un contexte d'évaluation formelle (mesures comptabilisées), il est exclu de prendre des risques, de créer, de sortir des sentiers battus.

Croyances vraisemblables

Moins il y a de situations d'évaluation organisées et formelles (mesure et notes), plus les élèves peuvent s'engager dans leur apprentissage.

Se servir de l'évaluation sommative comme instrument de motivation et comme véhicule d'information périodique pour les élèves fait tellement partie des moeurs pédagogiques qu'il est difficile, à première vue, d'imaginer une pratique située aux antipodes, c'est-à-dire une démarche de motivation dont la première condition serait, justement, l'absence d'évaluations rattachées à des notes. Et le changement paraît encore plus irréalisable lorsqu'on réfléchit aux exigences qu'il entraîne dans l'organisation pédagogique et dans les rapports enseignant-élèves. Pourtant, aux dires d'Ulric Aylwin, « les témoignages recueillis auprès d'enseignants qui ont éliminé l'évaluation sommative au profit de l'évaluation formative sont unanimes : certes, les premiers pas sont difficiles et demandent beaucoup de travail, mais les résultats positifs se font sentir rapidement et l'on est vite convaincu d'avoir choisi la bonne voie.⁸ »

Si on veut améliorer les apprentissages, il faut mettre l'accent sur le processus plutôt que sur le produit, dit Ulric Aylwin : « Le produit n'est justement que cela, un produit, c'est-à-dire le résultat d'un processus. Si le produit est défectueux, c'est qu'il y a des lacunes dans le processus. C'est donc à toutes les étapes du processus même que doit s'exercer le contrôle de la qualité.⁹ » Les élèves ont besoin d'une rétroaction constante pour bien apprendre.





Croyances erronées

Et comme ce type d'évaluation est constamment présent (soi-disant pour cause de motivation), quel temps reste-t-il pour apprendre, c'est-à-dire faire des essais et des erreurs, explorer, chercher, se poser des questions, valider les liens que l'on fait, bref construire son savoir?

Plus on se sert de l'évaluation soi-disant pour motiver les élèves, moins on leur donne de temps pour apprendre; plus on leur projette une fausse image de ce qu'est l'apprentissage, moins on donne un sens contemporain à l'école et plus la qualité de la formation donnée à l'école est en péril. C'est vers un véritable cul-de-sac que l'on se dirige. Il s'agit là d'un réel drame social! On a complètement détourné l'évaluation de ses fins. Les pratiques évaluatives actuelles empêchent les élèves de faire de véritables apprentissages.

Croyances vraisemblables

Le but n'est pas qu'ils réussissent un jour une tâche concrète précise, mais qu'ils maîtrisent suffisamment de méthodes, de connaissances, de savoir-faire pour mener à bien toute tâche de ce type plus tard, dans la vraie vie. C'est donc d'abord et avant tout sur leur façon d'apprendre qu'ils ont besoin de rétroaction, et c'est sur cet élément que doit porter l'attention de l'enseignant et des élèves. Or, c'est davantage du produit que les évaluations formelles se préoccupent, en espérant qu'ainsi les élèves en déduiront l'information sur leur façon d'apprendre. On sait que cela ne se fait à peu près pas.

Pour apprendre, les élèves ont aussi besoin de se sentir en sécurité, en confiance; un climat de sécurité est plus productif qu'un climat de stress engendré par des évaluations continues où l'erreur est pénalisée et où ce sont les bonnes réponses qui sont importantes, et non ce que les élèves apprennent par l'erreur. Il faut redonner à l'erreur son statut de formation; il faut trouver la logique de l'erreur et non la pénaliser.

8. Ulric AYLWIN, « Apologie de l'évaluation formative », *Pédagogie collégiale*, Montréal, vol. 8, no 3, mars 1995.

9. *Ibid.*, p. 26





Croyances erronées

7

Une moyenne qui résulte de plusieurs évaluations sommatives faites en cours d'année ou de semestre donne une bonne indication du rendement scolaire des élèves à la fin de leur cours.

Une première réaction vient de ce que les évaluations faites pendant la formation ne peuvent être vraiment « sommatives », puisque ce n'est qu'à la fin de la démarche que l'enseignant pourra mesurer si les divers apprentissages ont été suffisamment intégrés pour permettre aux élèves d'accomplir une tâche complexe fixée en attente finale. Une seconde réaction : une moyenne qui résulte de plusieurs évaluations faites en cours de formation donne souvent une image incorrecte du rendement réel des élèves à la fin de l'apprentissage. Par exemple, comparons les résultats de deux élèves dans un cours où la dernière des quatre épreuves sommatives est un examen-synthèse qui couvre toute la matière. L'élève A qui avait du rattrapage à faire, a obtenu les pourcentages suivants : 30 %, 40 %, 60 % et 90 %, pour une note moyenne de 55 %. De son côté, l'élève B, qui s'est assuré assez tôt d'avoir une moyenne finale suffisante, s'est de moins en moins investi dans ses études à mesure que la session avançait, tel que le montrent les quatre pourcentages suivants : 80 %, 75 %, 70 % et 49 %, avec une moyenne générale de 68,5 %. En réalité, l'élève A maîtrise beaucoup mieux la matière que l'élève B — un écart positif de 41 % — alors que sa note de bulletin le place à 13,5 % en dessous de son camarade.

Croyances vraisemblables

Le meilleur jugement pour donner un portrait fidèle de la réalité quant à l'apprentissage réalisé par un élève est celui porté sur un échantillon de travaux qui illustrent l'évolution de cet élève.

D'abord, il y a la nécessité d'évaluer les apprentissages d'une manière contextualisée. L'enjeu étant le transfert des apprentissages, l'évaluation doit permettre de vérifier la capacité des élèves de mobiliser par eux-mêmes, et à bon escient, les connaissances qu'ils ont construites et les compétences qu'ils ont développées.

Ensuite, il y a l'importance d'évaluer les élèves dans un contexte le plus près possible du contexte réel d'utilisation de cette connaissance. En effet, les conditions dans lesquelles ils réaliseront une tâche demandée doivent être semblables à ce qu'ils connaîtront dans la vraie vie. On parle alors de placer les élèves dans un contexte « authentique », d'où l'expression « évaluation authentique ». On est loin des modes d'évaluation du type de « production unique » où l'évaluation est réalisée à un moment précis, sur une durée déterminée, en relation avec un ou quelques objectifs particuliers, à partir d'un test spécifique de 30 ou 40 questions. Nous donnerons plus d'information sur ce type d'évaluation dans ce chapitre.

Quant au jugement porté sur « un échantillon de travaux », il rappelle une autre dimension de l'évaluation authentique, à savoir qu'il n'y a pas de scission entre le temps dévolu à l'apprentissage et celui dévolu à l'évaluation.





Croyances erronées

Avec de telles pratiques, on donne un diplôme à quelqu'un qui n'a pas satisfait aux exigences minimales en ne réussissant pas la tâche finale. De plus, il arrive souvent que les situations d'évaluation en cours de formation n'aient pas la même complexité que l'évaluation faite à la fin de l'apprentissage. Un élève peut réussir des situations plutôt simplistes et décontextualisées (par exemple une dictée ou des exercices de mathématiques du type « trouve l'aire de... ou le volume de... »), mais réussir difficilement ou échouer devant des situations plus complexes et contextualisées (par exemple, faire une production écrite ou résoudre un problème réel qui implique plusieurs notions de mathématiques du type « Construis une serre pour produire des plants de tomates dans une région où les vents dominants sont... et où... dont le volume global... »). Pourtant, selon cette conception de l'évolution, c'est la moyenne mathématique de toutes ces situations qui témoignera de la compétence de l'élève, comme si l'évaluation isolée de chaque connaissance fournissait des indices significatifs de la compétence, ou encore comme si chaque connaissance était stable et se manifestait toujours de la même façon, quel que soit le contexte dans lequel elle s'inscrit ou la compétence à partir de laquelle elle est évaluée. On voit bien ici, une fois de plus, comment les pratiques évaluatives sont fortement influencées par la conception de l'apprentissage.

Croyances vraisemblables

Il faut se rappeler qu'en construction de savoirs, les élèves « sont constamment en train de construire des connaissances et de développer des compétences et que les processus en opération lors de ces constructions et de ces développements peuvent être observés sur-le-champ par les enseignants et ainsi constituer la base des renseignements servant aux rétroactions et aux évaluations. De plus, les processus en question, mis en relation avec les réalisations des élèves, fournissent les données nécessaires aux enseignants pour qu'ils soient en mesure de transmettre à ces derniers des informations précises sur l'état de leurs compétences et de leurs connaissances.¹⁰ » C'est ainsi qu'on devrait voir disparaître petit à petit les semaines intensives d'examens, autant en cours d'apprentissage qu'à la fin. Cette perspective amène aussi à reconsidérer une pratique très courante en évaluation, à savoir celle de privilégier des critères qui reposent sur des aspects quantitatifs plutôt que qualitatifs. La cohérence par rapport aux éléments précédents conduit à des aspects plutôt qualitatifs.

« De même, dans cette perspective, les distinctions entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative deviennent désuètes dans la mesure où toutes les informations fournies aux élèves en cours d'apprentissage les renseignent autant sur l'évolution de leur démarche que sur l'état de leurs connaissances et de leurs compétences, et dans la mesure où, également, une partie de ces informations peut être utilisée par les enseignants dans le but de préciser le degré d'atteinte des objectifs par les élèves.¹¹ »

10. Jacques TARDIF, Intégrer les nouvelles technologies de l'information, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, ESF éditeur, 1998, p. 83

11. Ibid, p. 84



Croyances erronées

8

L'évaluation sommative est l'évaluation qui permet le mieux à l'enseignant d'aider les élèves à atteindre les objectifs d'apprentissage déterminés par les programmes d'études.

L'évaluation sommative vise à informer l'administration; par un produit attendu, celle-ci mesure l'ampleur des lacunes. Ce n'est donc pas ce type d'évaluation qui donne les meilleures indications pour aider les élèves. Elle constate des lacunes, mais donne peu d'indications sur leur origine : pourquoi les élèves ont-ils privilégié telle stratégie? Comment se sont-ils représenté la tâche à accomplir? S'agit-il d'un manque de connaissances ou d'un manque de stratégies cognitives? Et ainsi de suite. Généralement, dans une approche où la principale préoccupation de l'évaluation est de situer les élèves par rapport au comportement attendu afin de les aider à atteindre ce comportement, les objectifs d'apprentissage deviennent souvent le point de départ et le point d'arrivée. Les caractéristiques personnelles de l'apprenant ne constituent plus, ici, l'axe de référence de l'évaluation (en savoir plus sur ses conceptions, ses modèles spontanés). Les principales interventions de l'enseignant porteront sur la réussite de l'activité plutôt que sur la réussite de l'apprentissage. La plupart des enseignants et des administrateurs confondent d'ailleurs les deux. C'est tout à fait le modèle dominant dans les pratiques actuelles. On est en plein cœur du changement de paradigme.

Croyances vraisemblables

L'évaluation sommative n'a aucune utilité pratique pour l'enseignant.

Puisqu'elle intervient à la toute fin de la période d'apprentissage et qu'ainsi elle ne peut éclairer aucune intervention pédagogique, nous pouvons affirmer que l'évaluation sommative n'a aucune utilité pratique pour l'enseignant dont la principale fonction est d'aider les élèves à apprendre. En fait, l'évaluation sommative a des visées purement administratives: elle éclaire les décisions concernant la promotion et le classement des élèves.

Voici comment un enseignant qui participe à une table ronde sur l'évaluation répond à la question: à quoi et à qui sert l'évaluation? « Pour moi, la seule évaluation qui a de l'importance, c'est l'évaluation formative. L'évaluation sommative, c'est un mal nécessaire. C'est pour le système que c'est nécessaire, pas pour faire avancer l'élève. Elle répond à la question: est-ce que je lui donne son diplôme ou non? Est-ce que je le classe dans tel profil ou non? Elle n'a aucune utilité pratique pour l'enseignant. (...) Tous les renseignements dont j'ai besoin pour aider l'élève à apprendre me sont donnés par l'évaluation formative.¹² »

Lorsque nous parlerons de l'évaluation authentique au cours de ce chapitre, nous verrons qu'il faut relativiser l'importance que l'on accorde, dans les milieux scolaires, à la compréhension des différences entre ces deux types d'évaluation (sommative et évaluative). Le changement majeur à opérer ne se situe pas sur ce plan.

12. Luce BROSSARD, « L'évaluation à deux visages. Table ronde avec des enseignants et des enseignantes du secondaire



Croyances erronées

9

L'évaluation isolée de chaque connaissance fournit des indices significatifs en ce qui a trait à l'évaluation des compétences.

Deux postulats sont à la base de cette croyance.

- Toute compétence est décomposable en connaissances; en d'autres termes, le tout est égal à la somme de ses parties. Par conséquent, si les élèves maîtrisent bien chacune des parties évaluées de façon isolée, ils devraient logiquement maîtriser le tout.
- Chaque connaissance est stable et se manifeste de la même façon, quel que soit le contexte dans lequel elle s'inscrit ou la compétence qui la sollicite.

Pourtant, dans la pratique quotidienne, les enseignants se plaignent régulièrement qu'une grande partie de leurs élèves peuvent appliquer correctement des règles de grammaire lorsque celles-ci sont évaluées de façon décontextualisée, mais sont incapables d'appliquer ces mêmes règles dans une situation contextualisée, par exemple dans une production écrite. Les élèves ne reconnaissent pas les cas associés aux règles lorsqu'ils sont présentés dans un contexte différent de celui de l'apprentissage. C'est donc dire que les connaissances ne se manifestent pas de la même manière selon les contextes et que l'apprentissage d'une compétence n'est pas la résultante d'une somme de connaissances. Voilà quelques croyances que les conclusions de la psychologie cognitive ont contribué à transformer. En transformant la conception de l'apprentissage, elles ont aussi transformé les pratiques pédagogiques et, conséquemment, les pratiques évaluatives.

Croyances vraisemblables

Seule l'évaluation des connaissances d'une manière contextualisée peut fournir des indices significatifs en ce qui a trait à l'évaluation d'une compétence.

Pour un enseignant qui a vécu longtemps l'enseignement par objectifs, la tentation est grande d'évaluer des connaissances d'une manière décontextualisée; mais il ne saurait en être question. Ce n'est que dans des situations d'apprentissage contextualisées que l'enseignant est véritablement à même d'observer les indices lui permettant d'évaluer le degré de maîtrise d'une compétence; seuls ces indices peuvent être significatifs, puisqu'ils sont tirés de contextes authentiques, le plus près possible de ceux de la vie quotidienne.

Dans la pratique actuelle, l'apprentissage et l'évaluation tendent à être abordées distinctement, dans des moments différents. C'est tout le contraire en situations contextualisées, où apprentissage et évaluation sont enchâssés.

Gardner (1992) mentionne que les évaluations formelles et typiques de l'école actuelle conviennent très bien aux élèves ou aux individus qui possèdent des aptitudes linguistiques et logiques et qui se sentent très à l'aise dans un contexte d'évaluation impersonnelle et décontextualisée. Selon lui, ces situations d'évaluation sont défavorables aux élèves qui ne présentent pas ces caractéristiques cognitives et personnelles et qui manifestent plus spontanément leurs compétences et leurs connaissances dans des projets continus et des contextes signifiants.





Croyances erronées

10

Changer en profondeur le système d'évaluation est utopique, car ce serait aller à l'encontre des attentes des parents et des valeurs de la société.

Les programmes et les méthodes de l'école d'aujourd'hui déconcertent de nombreux parents qui ne comprennent rien aux mathématiques modernes ni aux contenus renouvelés de l'enseignement des langues (l'approche communicative), encore moins aux compétences transversales. En revanche, lorsqu'on parle du système d'évaluation, l'école paraît encore très proche de ce que les parents ont connu « dans leur temps », même si certains ont quitté l'école très tôt. Hormis quelques bulletins d'information et visites de parents, l'évaluation est le lien le plus constant entre la famille et l'école. L'évaluation les rassure sur les chances de réussite de leur enfant ou les habitue, au contraire, à l'idée d'un échec possible, voire probable. Ils savent contester certains barèmes ou certaines corrections, et surtout utiliser les notes ou les appréciations qualitatives pour agir sur leur enfant (récompense, punition, pression, etc.).

Changer le système d'évaluation conduit nécessairement à priver une bonne partie des parents de leurs points de repère habituels, ce qui crée du même coup incertitudes et angoisses. Cela constitue un obstacle important à l'innovation. Dans leurs représentations, tout ce qui s'éloigne d'une préparation à l'évaluation scolaire classique (test papier-crayon ou questionnaire oral) semble un peu exotique, pas très sérieux, certains diront même pas très rigoureux ou trop subjectif. On se sent familier avec des exercices, des problèmes, des dictées, des compositions, autant d'activités qui se prêtent à une évaluation classique.

Il est donc juste d'affirmer que changer en profondeur le système d'évaluation ne sera pas facile, mais quand même possible.

Croyances vraisemblables

Changer en profondeur le système d'évaluation est possible malgré les nombreux obstacles, à la condition de se donner du temps, d'être explicite sur les raisons du changement et de transformer le contrat implicite entre la famille et l'école.

Il faut d'abord et avant tout reconnaître qu'on est en présence d'un véritable changement de paradigme social. C'est la perception de toute une société face à l'évaluation qui doit être modifiée. On ne parle pas seulement d'un changement de bulletin; celui-ci ne représente que la pointe de l'iceberg, la partie visible du changement, et pourtant voyez comme il fait couler de l'encre ces années-ci (par exemple la réforme du ministère de l'Éducation du Québec pour l'année scolaire 2000-2001). Ce type de changement ne peut se faire en deux ou même cinq ans. Il faut plutôt penser à une période de 10 à 15 ans, et ce, à la condition que l'on commence dès maintenant.

Dans le contexte d'un changement de paradigme, les stratégies adoptées ne sont pas les mêmes que pour les changements habituels. Il faut donner le temps aux gens d'appivoiser le changement, d'y trouver un sens, d'en faire l'expérimentation, d'en évaluer les effets. L'enseignant qui s'engage dans ce changement doit y croire et être capable de rendre explicites auprès des élèves et de leurs parents les raisons réelles du changement. C'est tout le sens de l'école qui se joue derrière l'évaluation! En raison de la puissance du message que l'évaluation envoie aux élèves et à toute la société relativement aux aspects à privilégier dans l'apprentissage, toutes les interventions dans ce domaine doivent être préparées, réfléchies, expliquées, justifiées, appliquées par étapes et, surtout, elles doivent rester cohérentes par rapport au projet éducatif de l'école. Le sens de l'école passe par les pratiques pédagogiques et évaluatives de l'enseignant. Quel sens veut-on donner à l'école?





Activité 2

Mes connaissances en évaluation des apprentissages : remue-méninges structuré

Résultat attendu

Situer les enseignants par rapport à leurs connaissances sur l'évaluation des apprentissages.

Amener les enseignants à prendre conscience de ce qu'ils savent ou ne savent pas sur l'évaluation.

Déroulement

La 1^{re} étape – nos connaissances antérieures

- Individuellement, veuillez inscrire sur des petites cartes ou collants (type « post-it ») tout ce que vous connaissez concernant l'évaluation des apprentissages (mot ou groupe de mots). Vous remplissez les cartes, « une idée par carte ou collant » jusqu'à ce que vous ayez épuisé toutes vos idées.
- Ensuite, à votre table à tour de rôle, vous placez vos collants sur la table jusqu'à ce que vous ayez épuisé vos listes. (Si vous en avez des semblables, mettez-les de côté.)
- Lorsque vous avez terminé, prenez quelques instants pour vérifier si vous avez oublié quelque chose. Si oui, ajoutez-les.

La 2^e étape – organisons nos idées

- Vous gardez le silence durant cette étape.
- Vous placez les cartes en colonnes, selon la raison d'être ou le thème : cherchez le point commun.
- Vous pouvez être en désaccord avec le placement d'une carte et si tel est le cas, changez la carte de colonne.
- Lorsqu'il n'y a plus de cartes de déplacées et qu'il n'y a pas eu de mouvement pour quelques minutes, vous levez la main.

La dernière étape – classons nos idées

- Vous pouvez maintenant discuter entre vous.
- Donnez un titre à chaque colonne.
- Lorsque chaque colonne est identifiée, tournez les cartes et joignez-les avec du ruban gommé par colonne et par rangée.
- Le tout forme une affiche que vous placez sur le mur.
- L'animateur demande à chaque équipe ce qu'elle a appris.





Activité 3

Planifier, c'est quoi? Et pourquoi planifier? Pages : 3 et 4 de la monographie

L'étape de préparation de l'activité

Résultat attendu

- Connaître la représentation des enseignants face à la planification de leur cours.
- Comprendre comment la planification peut aider le travail de l'enseignant.
- Identifier des éléments forts et faibles à partir d'exemples de planifications.

Déroulement

La 1^{re} étape – nos connaissances antérieures

On entend parfois des commentaires liés à la planification de l'enseignement.

- Je n'ai pas le temps de finir le programme.
- Je n'ai pas assez de notes, le bulletin s'en vient.
- J'ai un pourcentage d'échecs élevé sur un test.
- J'ai un élève qui a un programme adapté dans ma salle de classe; où vais-je prendre le temps de faire un autre programme?
- On me demande de différencier mon enseignement; si je dois faire cela en plus de mon programme!

En groupe, veuillez discuter les trois questions suivantes :

- Quelles actions pourraient être faites pour éviter certaines des situations qui ont été mentionnées?
- Quelle est votre représentation de la planification de l'enseignement?
- Quels sont les avantages d'une bonne planification?

Réalisation

- Identifiez les éléments présents et absents dans une bonne planification à partir des planifications fournies (moyen et court termes).





Intégration

Demandez aux enseignants :

- Qu'ai-je appris? Qu'est-ce que j'en retiens?
- Comment suis-je prêt à m'engager pour assurer une planification efficace de mon enseignement?
- Consulter les éléments d'une bonne planification. (voir le document suivant)



La planification de l'apprentissage : principes et considérations*

par **Yvan Picard**

avec la collaboration de Jean-François Richard

La planification est la première des trois composantes de l'acte pédagogique (planifier, enseigner et évaluer) qui consiste à la fois :

- à répartir le contenu et les résultats d'apprentissage ;
- à imaginer et à organiser les différents éléments qui composent la situation d'apprentissage ;
- à prendre des dispositions pour évaluer les élèves en cours d'apprentissage et à la fin d'un programme donné.

Cette planification pourra être soutenue par une perspective d'intégration des matières ou d'intégration des apprentissages, selon le cheminement de l'enseignement.

Les niveaux de planification

La planification faite par l'enseignant ne se limite pas au seul contexte de sa salle de classe. Elle doit parfois s'exercer à quatre niveaux.

Premier niveau : élaboration et planification des programmes du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick

La première planification se fait au niveau des programmes. Certaines remarques s'imposent.

- Trop souvent, l'enseignant ne fait pas de différence entre les manuels scolaires et les programmes. Il se sent esclave des manuels qui ne sont pourtant qu'un moyen, parmi d'autres, de répondre aux exigences des programmes. En réalité, ce sont les

résultats d'apprentissage des programmes qui font obligation aux enseignants et il faut toujours garder un esprit critique face aux manuels quels qu'ils soient.

- L'enseignant qui croit gagner du temps dans la lecture des programmes en omettant les pages qui en expliquent la philosophie tombe dans un piège. Il se retrouve devant des listes de résultats d'apprentissage dépouillés de sens et de cohérence, incompatibles avec ses habitudes d'enseignement.

- Il est important de montrer les programmes aux enfants pour les dépouiller de leur caractère mythique. Quand ils entendent le mot « programme », certains se réfèrent à la seule expérience qu'ils ont, celle des émissions de télévision. D'autres les sentent planer sur la salle de classe comme une menace constante. Le fait que les élèves puissent les voir, les toucher, les feuilleter redonne donc aux programmes leur vraie place dans la salle de classe, ni moins importante ni plus importante qu'elle ne doit l'être en réalité.

- Il est essentiel de ne jamais perdre de vue que les programmes d'études sont non négociables. Cependant, les moyens utilisés pour les enseigner, eux, sont négociables. L'enseignant a donc, sur ce terrain, toute liberté.

Deuxième niveau : planification à l'échelle des districts scolaires

Certains districts scolaires se sont dotés d'une planification intermédiaire. Cette situation peut varier d'un district à l'autre ou d'un programme à l'autre.

* Tiré et adapté de *Quand revient septembre*, de Jacqueline Caron. © 1994, Montréal. Reproduit avec la permission des Éditions Chenelière, membre de Chenelière Éducation.



À titre d'exemple, il suffit de mentionner l'orientation que le district va se donner dans la manière qu'il entend rapporter les résultats.

Troisième niveau : planification au sein de l'école

Quand deux ou trois enseignants d'un même niveau ou d'une même matière se trouvent dans une école, ils font parfois une **planification à long terme**, communément appelée planification d'étape. Ils répartissent les résultats d'apprentissage du programme sur chacune des étapes. Un enseignant seul fera aussi cette répartition, surtout si rien n'existe au niveau du district scolaire.

Quatrième niveau : planification au sein de la salle de classe

C'est la **planification à court terme ou plan de leçon**. Elle a des conséquences directes sur l'apprentissage; la qualité de l'apprentissage de l'élève en dépend. Compte tenu de l'expérience acquise et de l'assurance face au contenu des programmes, certains enseignants sont tentés de limiter leur planification à certains actes :

1. ils déterminent les numéros ou les pages à faire;
2. ils photocopient les feuilles ;
3. ils sortent le matériel nécessaire et concluent qu'ils sont prêts pour le lendemain, car ils maîtrisent bien le contenu.

On sait aujourd'hui que le niveau de planification à court terme doit être raffiné jusqu'à la prise en compte réelle des différences dans la salle de classe.

Avant de se présenter en salle de classe, l'enseignant a tout intérêt à réfléchir aux trois interventions suivantes :

1. comment animer les trois temps de la situation d'apprentissage : avant, pendant, après?
2. comment respecter les différents modes d'apprentissage des élèves: information, démonstration, expérience?
3. comment respecter les différents rythmes d'apprentissage des élèves : rapides, moyens, lents?

Tant qu'il n'a pas prévu ces trois aspects de la situation d'apprentissage, il n'est pas réellement prêt à accompagner pédagogiquement ses élèves et à gérer les différences de chacun.

Cependant, avant d'aller plus en détail relativement à la planification à court terme, le fait demeure qu'une planification à long terme (étape, trimestrielle, semestrielle ou annuelle) est primordiale.

La planification à long terme

Savoir où l'on va, visualiser le point d'arrivée en *même temps que l'on démarre un apprentissage* et ainsi permettre de prévoir les moments opportuns de faire faire des liens, soient-ils intradisciplinaires, interdisciplinaires ou tout simplement relatifs à différents événements ou moments de la vie.

Voici quelques étapes à considérer dans cette démarche de planification à long terme :

* Tiré et adapté de *Quand revient septembre*, de Jacqueline Caron. © 1994, Montréal. Reproduit avec la permission des Éditions Chenelière, membre de Chenelière Éducation.





1. prendre connaissance du contenu du programme d'études: le cadre théorique et le plan d'études;
2. sur une page, en faire une synthèse;
3. sur une deuxième, troisième et peut-être une quatrième pages, c'est-à-dire une grille de planification proposée ou une de votre création, remplir la grille selon votre estimation du temps qu'il sera nécessaire aux élèves pour faire les apprentissages compte tenu de la complexité des résultats d'apprentissage en question;

N.B. - Il peut s'avérer tout à fait opportun de consulter un ou des collègues qui ont déjà enseigné ce programme d'études et connaître leurs points de vue, suggestions ou tout commentaire qu'ils pourraient partager avec vous.

4. sur cette grille, en format abrégé, écrire les RAG selon l'ordre de présentation anticipé;
5. écrire les RAS sous les RAG respectifs et la période de temps jugée nécessaire à l'intervention;

N.B. - Il est important de juger de la teneur de chaque RAS; il arrive souvent en cours de route qu'il faille faire une sélection et mettre en priorité certains RAS.

6. selon le ou les RAG d'un module et le ou les RAS exploités pendant une période de temps anticipée, préciser la ou les approches pédagogiques qui seront privilégiées;
7. établir les moments privilégiés pour l'évaluation formative instrumentée, le retour d'information et la régulation des apprentissages;

8. préciser le calendrier des évaluations sommatives;
9. identifier les ressources qui s'avéreront nécessaires.

N.B. - Il va sans dire qu'en même temps que l'on considère les RAG et les RAS, l'on ne peut faire autre que penser, en principe, aux activités et aux tâches d'apprentissage, c'est-à-dire aux moyens que l'on entend se servir pour mettre les élèves en situation d'apprentissage. Une planification à moyen terme permet de concrétiser avec plus de précision cette composante de la démarche pédagogique.

Parallèlement à cet exercice de planification, voici quelques autres éléments à considérer au-delà du contenu :

1. dans ma démarche quotidienne, quelles sont les actions que je vais poser pour rendre présents dans le quotidien les principes de l'école renouvelée ou en renouvellement?;
2. quels moyens ou stratégies vais-je utiliser pour intégrer dans le quotidien le projet éducatif de l'école ou le plan pour l'amélioration des apprentissages?;
3. dans la perspective de gestion de classe et du plan pour un milieu propice à l'apprentissage, quels sont les petits pas que j'entends amorcer afin d'accentuer cette dimension de ma démarche?;
4. identifier certains éléments d'interdisciplinarité à intégrer en relation avec le français et la formation personnelle et sociale ou autres matières?;
5. quels moyens ou petits pas vais-je amorcer pour intégrer certains principes de la monographie sur l'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement apprentissage?

* Tiré et adapté de *Quand revient septembre*, de Jacqueline Caron. © 1994, Montréal. Reproduit avec la permission des Éditions Chenelière, membre de Chenelière Éducation.





Planification à moyen terme

Cette planification est intermédiaire à la planification à long terme et la planification à court terme. Celle-ci implique que l'enseignant, en plus de devoir préciser ce qu'il prévoit en tant que situation d'apprentissage pour la leçon (journée) courante, il va de soi qu'il doit prévoir, anticiper et préciser ce qui s'ensuit pour les leçons/jours qui viennent. Que ce soit la planification d'un module d'enseignement ou d'un ou plusieurs scénarios d'apprentissage faisant appel à plusieurs résultats d'apprentissage, l'enseignant doit :

- prévoir une situation de départ (du RAG et d'un ou plusieurs RAS);
- quelle(s) activité(s) d'apprentissage et approche(s) pédagogique(s) il anticipe privilégier;
- sans équivoque, prévoir une ou des tâches complexes, complètes et signifiantes ;
- préciser les ressources humaines, matérielles et didactiques qu'il anticipe nécessaires et propices à l'actualisation des apprentissages escomptés;
- en guise de différenciation et à la lumière de ce qu'il connaît de ses apprenants, prévoir des situations d'approfondissement et d'enrichissement;
- préciser les situations d'évaluation formative instrumentées, le type et le moment qu'il anticipe privilégier pour le retour d'information et la régulation des apprentissages;
- préciser, selon son calendrier de la planification à long terme, la situation d'évaluation sommative (les comportements attendus suite à l'intervention).

Planification à court terme

Dans sa planification à court terme, l'enseignant doit s'assurer d'avoir le contrôle sur deux éléments particuliers : les situations d'apprentissage et les scénarios d'apprentissage.

Les situations d'apprentissage... très souvent appelées plans de leçon dans le milieu. C'est le cadre dans lequel on place l'élève pour faire ses apprentissages. Les situations d'apprentissage doivent donc contenir tous les éléments nécessaires à l'élève dans son processus de changement. Chacune se déroule **en trois temps pédagogiques** : (la *démarche pédagogique* ou la *démarche enseignement-apprentissage*).

Premier temps : une phase de **préparation** appelée aussi **mise en situation**. L'enseignant fait référence aux situations d'apprentissage précédentes, vérifie les connaissances antérieures ou les représentations des élèves relativement aux nouveaux résultats d'apprentissage à poursuivre, propose des situations d'apprentissage stimulantes de façon à susciter l'intérêt et la motivation de l'élève, formule des consignes et suggère différents modes de fonctionnement.

L'élève, de son côté, se rappelle les situations d'apprentissage précédentes, définit et précise pour lui-même les résultats d'apprentissage à atteindre, constate que ses habiletés ou ses connaissances ne suffisent peut-être pas pour atteindre les nouveaux résultats d'apprentissage, organise lui-même ou avec ses pairs des stratégies pour atteindre ces résultats d'apprentissage, à partir des consignes reçues de l'enseignant.

* Tiré et adapté de *Quand revient septembre*, de Jacqueline Caron. © 1994, Montréal. Reproduit avec la permission des Éditions Chenelière, membre de Chenelière Éducation.





Deuxième temps : une phase de **réalisation**. C'est l'appropriation de l'objet d'apprentissage. L'enseignant guide, propose, questionne. Il permet à l'élève d'objectiver son action. Il fait des suggestions, donne les enseignements jugés hors d'atteinte pour l'élève seul. Il l'incite à poursuivre ou à reprendre certaines tâches. Il observe et soutient l'élève qui éprouve des difficultés. En un mot, il facilite le traitement du contenu d'apprentissage.

De son côté, l'élève réalise la tâche avec les moyens à sa disposition. Il recherche et tire l'information nécessaire, l'organise, l'évalue et se fait une idée des actions à accomplir. Pour ce faire, il exploite les ressources de son environnement. Il peut aussi devenir lui-même ressource pour d'autres enfants dans la même situation. Bref, il traite à sa façon le contenu d'apprentissage.

Troisième temps : la phase **d'intégration**. C'est la phase de prise de conscience du niveau d'acquisition des apprentissages. L'enseignant suscite chez l'élève un retour sur la situation d'apprentissage. Il favorise de cette manière l'objectivation, étape essentielle pour que l'élève prenne conscience **du degré de développement de ses connaissances, de ses habiletés ou de ses attitudes**. Il oriente la réflexion de l'élève sur la signification de la situation d'apprentissage, son fonctionnement, son degré de satisfaction et les améliorations qui peuvent être apportées.

L'élève prend conscience du développement de sa panoplie de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes et découvre son besoin de posséder certaines connaissances ou de développer certaines habiletés ou attitudes pour la réalisation de tâches semblables.

Il apprécie son habileté à accomplir certaines actions. Plus globalement, il peut se prononcer sur son vécu dans la situation d'apprentissage. Il communique son degré de satisfaction, sans crainte de représailles.

Les scénarios d'apprentissage

C'est le regroupement d'un ensemble de situations d'apprentissage dans le but d'atteindre un ou plusieurs résultats d'apprentissage. Un scénario d'apprentissage peut se dérouler sur une leçon ou sur plusieurs leçons. Différents types de situations sont orchestrés pour favoriser l'apprentissage de l'élève. Elles le font passer de situations de départ à :

- des situations d'approfondissement,
- des situations d'évaluation,
- des situations de consolidation ou d'enrichissement.

Les **situations de départ** sont celles qui vont permettre à l'élève d'avoir un premier contact avec l'objet d'apprentissage. Elles déclenchent la motivation.

Les **situations d'approfondissement** permettent à l'élève de s'approprier réellement l'objet d'apprentissage. Il en explore les diverses composantes tout en réutilisant des acquis antérieurs.

Les **situations d'évaluation** permettent à l'enseignant et à l'élève de mesurer son apprentissage. A-t-il oui ou non atteint l'objectif imposé ? Ces situations sont une étape nécessaire du processus d'apprentissage.

* Tiré et adapté de *Quand revient septembre*, de Jacqueline Caron. © 1994, Montréal. Reproduit avec la permission des Éditions Chenelière, membre de Chenelière Éducation.





Les **situations de consolidation** existent pour permettre à l'élève qui n'a pas atteint l'objectif, après les situations d'approfondissement nécessaires, de revenir sur ses apprentissages pour les renforcer. Elles sont donc conçues pour les élèves en difficulté.

Les **situations d'enrichissement** sont en fait des situations de dépassement ou de réinvestissement. Elles permettent aux élèves qui ont atteint les résultats d'apprentissage prescrits d'aller plus loin. Elles s'adressent donc à ceux qui veulent en savoir plus ou qui veulent raffiner leurs habiletés. Elles sont souples et peuvent être remplacées par un nouveau scénario d'apprentissage.

La planification à court terme doit encore prendre en compte un autre élément, **les activités d'apprentissage**. Celles-ci ne comportent qu'un temps, la réalisation. Mais il faut bien le dire, ces activités n'ont pas de valeur pédagogique en soi à moins de faire partie d'une situation d'apprentissage. En dehors de ce contexte, elles risquent de donner lieu à une pédagogie de l'activisme, centrée sur l'occupation des élèves plutôt que sur leurs apprentissages.

* Tiré et adapté de Quand revient septembre, de Jacqueline Caron. © 1994, Montréal. Reproduit avec la permission des Éditions Chenelière, membre de Chenelière Éducation.





Grille de planification à moyen terme

Grille de planification (à moyen terme) d'un ou plusieurs scénarios d'enseignement-apprentissage

Matière : _____ Niveau : _____ Module / Thème / Chapitre : _____
 Résultat d'apprentissage général : _____
 Résultat d'apprentissage transdisciplinaire (RAT) : _____
 Résultat d'apprentissage général : _____
 Résultat d'apprentissage affectif : _____
 Résultat(s) d'apprentissage interdisciplinaire(s) : _____

| Résultat(s) d'apprentissage spécifique(s) et RAT | Contenu(s)-notion(s) d'apprentissage et quelques tâches d'apprentissage | Situation(s) d'évaluation | Situation(s) d'approfondissement | Situation(s) d'enrichissement | Date(s) Numéro de leçon | Approche(s) pédagogique(s) |
|--|---|---------------------------|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------|----------------------------|
| | | | | | | |



Exemple de grille de planification à court terme

Matière : _____
 Niveau : _____
 Date : _____
 Durée de la leçon : _____
 Module / thème : _____

| | | | |
|-------------------------------------|--|---|------------|
| Préparation à l'enseignement | RAT | RAG | RAS |
| | <input type="checkbox"/> Communication <input type="checkbox"/> Utilisation des TIC <input type="checkbox"/> Pensée critique <input type="checkbox"/> Développement personnel et social <input type="checkbox"/> Culture et patrimoine <input type="checkbox"/> Méthodes de travail | | |
| | Matériel, outils et autres ressources : | Pistes d'évaluation : Problèmes anticipés : Stratégies d'enseignement : | |

| | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|------------------|--|
| Réalisation de l'enseignement | Préparation à l'apprentissage | | Rythmes Rapide Moyen Lent Styles Visuel Auditif Kinesthésique |
| | Démarche proposée : | Questionnement : | |
| | Durée : | | |
| | Réalisation de l'apprentissage | | |
| Démarche proposée : | Questionnement : | | |
| Durée : | | | |
| Intégration de l'enseignement | Intégration de l'apprentissage | | |
| | Démarche proposée : | Questionnement : | |
| | Durée : | | |

| |
|--|
| Analyse de ma démarche et de mes stratégies d'enseignement : |
| Prise de conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir : |



Grille de planification à court terme

Matière : _____ Niveau : _____ Date : _____

Niveau : _____

Étape : _____

Module / thème / volet : _____

Nombre d'élèves : _____

Durée de la leçon : _____

Démarche d'enseignement - apprentissage : _____

L'enseignement (catalyseur) - l'élève face à la situation (phase de préparation)

R.A.G. L'élève pourra : _____

R.A.S. L'élève pourra : _____

R.A.S. L'élève pourra : _____

affectif : _____

Habilité(s) sociale(s) - l'élève pourra : _____

Premier temps : objectivation

| Élément(s) Contenu d'apprentissage | Comportement(s) observable(s) Indicateur(s) de rendement (verbes d'action à l'indicatif présent) |
|---|--|
| | |
| Mise en situation - Situation de départ Activation des connaissances antérieures - Retour sur la leçon précédente | Résultats d'apprentissage transdisciplinaires |
| Durée : _____ | <input type="checkbox"/> Communication <input type="checkbox"/> Utilisation des TIC <input type="checkbox"/> Pensée critique <input type="checkbox"/> Développement personnel et social <input type="checkbox"/> Culture et patrimoine <input type="checkbox"/> Méthodes de travail |

Matériel nécessaire (ressources pour l'apprentissage) : _____





L'enseignant (facilitateur) - l'élève en action - (phase de réalisation)

| Deuxième temps : objectivation | Activité(s) d'apprentissage | Approche(s) pédagogique(s) | Organisation Méthodes de travail |
|--|--------------------------------|---|-------------------------------------|
| | RAS interdisciplinaire : | | |
| Tâche(s) d'apprentissage (verbe d'action à l'indicatif présent, à l'impératif ou à l'infinitif) Durée | | | |
| Objectivation - Pistes : | | | |
| Styles : auditif visuel kinesthésique | | Rythmes : rapide moyen lent (difficulté) | |





L'enseignant (agent d'intégration) L'élève face à l'acquisition (intégration)

Troisième temps : objectivation

Moyen(s) utilisé(s) / démarche pour objectiver le vécu : Durée : _____

Devoirs : _____

Commentaire(s) : _____





Activité 4a

Notions de base en évaluation Les paradigmes d'enseignement (4a) Pages : 6 à 18 de la monographie

Objectif

Prendre connaissance des trois paradigmes d'enseignement et comprendre leurs impacts sur l'apprenant.

Résultat attendu par cette activité

Comprendre et utiliser des stratégies propres aux trois principes pédagogiques fondamentaux de l'évaluation formative.

Préparation

- Répondez aux questions individuellement ou en groupe.
- Discutez des réponses à la lumière du corrigé.

1. Les trois types d'évaluation sont :
 - a. formative, descriptive et prescriptive
 - b. sommative, descriptive et prescriptive
 - c. formative, sommative et diagnostique
 - d. descriptive, quantitative, qualitative
2. L'enseignement de type magistral dans lequel l'apprenant est considéré comme un récepteur passif se situe dans une vision :
 - a. béhavioriste
 - b. cognitiviste
 - c. constructiviste
3. Les deux grands buts de l'évaluation en éducation sont :
 - i. sanctionner et certifier le degré de maîtrise des RAS et RAG
 - ii. justifier le travail accompli par l'élève et l'enseignant
 - iii. permettre à l'élève de se reprendre
 - iv. améliorer l'apprentissage en vérifiant les acquis des élèves
 - v. pouvoir s'appuyer sur des données solides pour informer les parents

a) (i) et (iii) b) (i) et (iv) c) (iii) et (iv) d) (i) et (v)
4. Il est toujours possible de déterminer le type d'évaluation par une analyse détaillée de l'instrument utilisé.

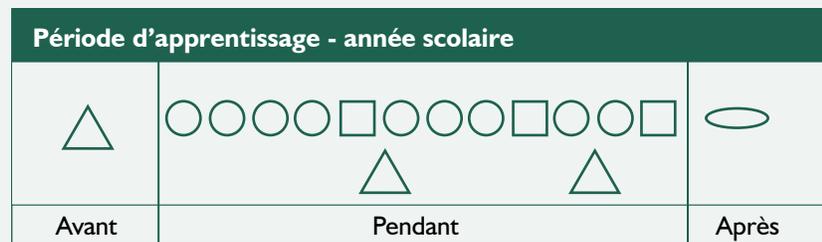
(a) Vrai (b) Faux





5. Identifiez les étapes de la démarche d'évaluation des apprentissages :
- cueillette d'information, interprétation, prise de décision, actions, attentes
 - cueillette d'information, interprétation, prise de décision, attentes, actions
 - attentes, cueillette d'information, interprétation, prise de décision, actions
6. L'enseignement réciproque est une approche considérée :
- béavioriste
 - cognitiviste
 - constructiviste
7. On désigne les types d'évaluations principalement en fonction de (du) :
- l'instrument utilisé
 - moment de l'évaluation
 - niveau de difficulté de l'évaluation
 - l'intention et de l'utilisation faite de l'évaluation
 - type de données obtenues
- a) (i) et (v) b) (ii) et (iii) c) (ii) et (v) d) (ii) et (iv)
8. Choisissez le type d'évaluation dont la fonction principale est de réguler les apprentissages :
- l'évaluation diagnostique
 - l'évaluation formative
 - l'évaluation sommative

Les questions 9 à 12 se rapportent au schéma ci-dessous. Pour chacune de ces questions encerclez la lettre qui identifie le type d'évaluation représentée par le symbole géométrique.



9.
- sommative d'étape
 - formative
 - diagnostique
 - sommative terminale





10. 
- a. sommative d'étape
 - b. formative
 - c. diagnostique
 - d. sommative terminale
11. 
- a. sommative d'étape
 - b. formative
 - c. diagnostique
 - d. sommative terminale
12. 
- a. sommative d'étape
 - b. formative
 - c. diagnostique
 - d. sommative terminale
13. Lorsque l'élève est amené à découvrir ses apprentissages, l'enseignant adopte une vision :
- a. béhavioriste
 - b. cognitiviste
 - c. constructiviste
14. L'autoévaluation est un outil bien pratique surtout en ce qui a trait à l'évaluation :
- a. formative
 - b. sommative
 - c. diagnostique
 - d. descriptive
15. Ce type d'évaluation permet de faire le point sur les acquisitions antérieures et sur les caractéristiques susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages. Elle peut être utilisée au début et pendant une période d'apprentissage :
- a. l'évaluation diagnostique
 - b. l'évaluation formative
 - c. l'évaluation sommative





16. Expliquez la différence entre l'interprétation des résultats selon les normes et l'interprétation des résultats selon les critères.
17. Comment devrais-je utiliser une évaluation pour qu'elle soit considérée comme étant diagnostique? formative? sommative?

Diagnostique :

Formative :

Sommative :

18. Soulignez là où vous trouvez les valeurs de pertinence, de cohérence, de transparence et l'absence de désavantages circonstanciels dans le texte suivant.

Madame Maude Cambronne, une enseignante de français en 10^e année veut faire avec sa classe l'étude d'un texte argumentatif.

Elle explique clairement aux élèves les résultats d'apprentissage liés au programme d'études. Il s'agit de faire relever les éléments du discours qui appuient les opinions émises. Ces éléments sont : les faits et les exemples tirés de la vie quotidienne, les citations de personnes connues ou célèbres, les références qui font autorité, les données statistiques, les témoignages, les rapports d'enquête et les sondages, les opinions de spécialistes de même que les énoncés généraux (lois, maximes, proverbes, sentences...). Ensuite, elle leur explique le mode d'évaluation et les critères qui seront utilisés pour vérifier si ces résultats sont atteints. Il s'agira de lire un texte d'opinion et de construire et de remplir un tableau synthèse selon les éléments qui appuient les opinions. Paul, un élève non voyant de cette salle de classe aura droit à la même évaluation que les autres, sauf que son texte sera transcrit en braille et il pourra utiliser son braille informatisé.

Elle entame, pour mise en situation signifiante, avec ses élèves, une discussion sur la politique de l'école en ce qui concerne la musique en français lors des danses. À la suite de cette discussion et dans le but d'activer les connaissances antérieures des élèves, elle leur demande si les arguments qu'ils ont utilisés lors de la discussion étaient des faits, des citations, des références, etc.





Par la suite, elle procède avec ses élèves à l'étude d'un texte argumentatif. À l'aide de ce texte, les élèves doivent faire ressortir si les arguments qu'ils ont utilisés lors de la discussion étaient des faits, des citations, des références, etc.

Par la suite, elle procède avec ses élèves à l'étude d'un texte argumentatif. À l'aide de ce texte, les élèves doivent faire ressortir les arguments et les classer en catégories selon les éléments qui appuient les opinions. Lors de la correction collective qui suit cet exercice, elle discute de chacun des éléments ressortis afin de s'assurer que tous les élèves en comprennent la différence.

Ensuite, elle procède à l'évaluation telle que prévue au début de la leçon. Les élèves doivent faire ressortir au moins cinq des sept arguments du texte et les classer dans les bonnes colonnes du tableau synthèse qu'ils auront construit. À la suite de cette évaluation, elle rencontre individuellement chaque élève afin de discuter de ses résultats.





Activité 4b

Notions de base en évaluation

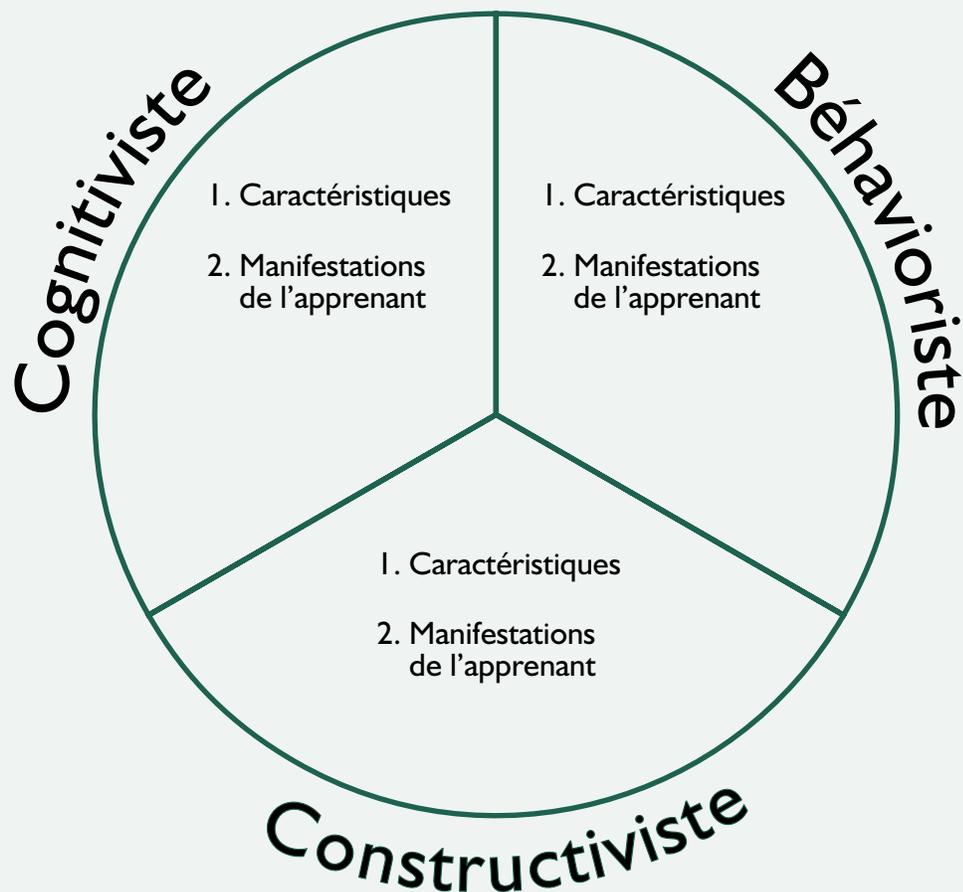
La roue de réflexion (4b)

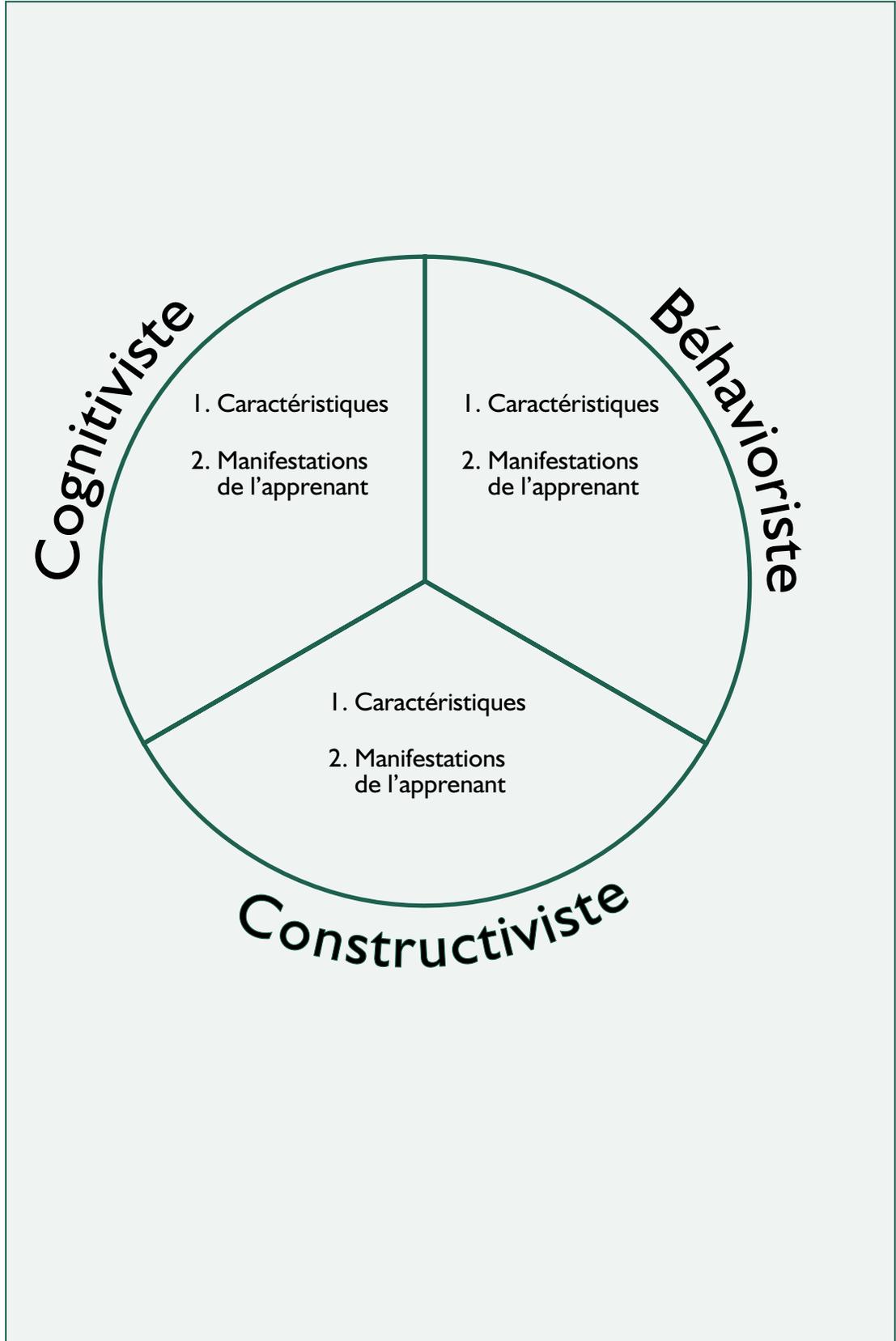
Pages : 6 à 18 de la monographie

Réalisation

En équipe de trois et en silence, chaque personne s'assoit face à un des trois tiers de la roue de réflexion. Chaque personne inscrit une caractéristique par rapport au paradigme décrit sur la roue après quoi la roue tourne d'un tiers de tour. Chaque personne inscrit à nouveau une nouvelle caractéristique - différente de celle(s) déjà écrite(s) - par rapport au paradigme décrit devant elle. Continuer jusqu'à ce qu'il n'y ait plus d'idées à rajouter.

Discuter des répercussions de chaque paradigme d'enseignement sur l'apprenant.





Activité 4c

Notions de base en évaluation

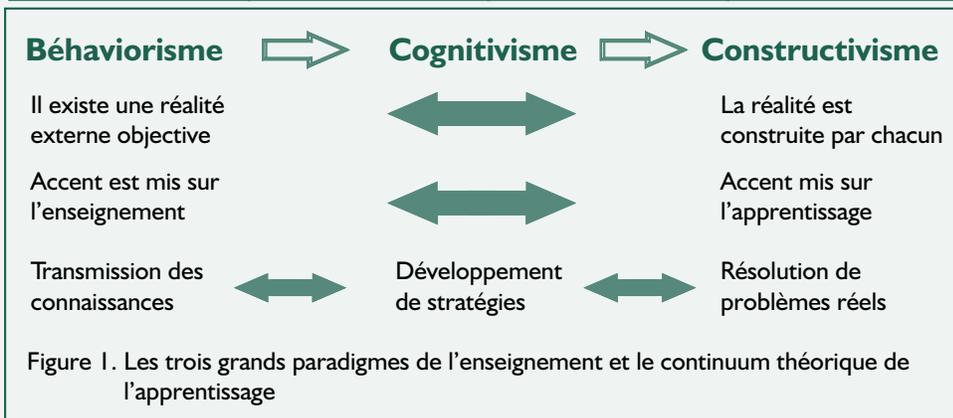
Caractéristiques des trois principaux paradigmes d'enseignement (4c)

Pages : 6 à 18 de la monographie

Intégration

À l'aide de la grille, identifiez les caractéristiques qui reflètent le mieux votre pratique. Que pourrais-je faire pour assurer que l'élève construise davantage ses apprentissages? Comment ces actions concordent-elles avec les caractéristiques présentes dans la grille?

| | Béhaviorisme | Cognitivism | Constructivisme |
|--------------------------------------|---|---|--|
| Définition de l'apprentissage | Un changement dans les comportements observables | Un changement dans les structures cognitives | Une construction des savoirs et des compétences par l'individu dans un contexte social |
| Définition de l'apprenant | Un organisme passif : un réceptacle | Un organisme actif : un processeur d'information | Un organisme proactif : un constructeur de connaissances, un décideur |
| Rôle de l'enseignant | Un transmetteur d'information | Un facilitateur | Un guide et un provocateur |
| Statut des connaissances | Une réalité externe objective que l'apprenant doit acquérir | Une réalité externe objective que l'apprenant doit intégrer à ses schémas cognitifs | Une réalité construite par chacun |
| Méthode(s) d'enseignement | L'exposé, la pratique répétée et le renforcement | Un enseignement individualisé, interactif et stratégique | Un enseignement-soutien |





Activité 5

Principes pédagogiques fondamentaux de l'évaluation formative : mise en situation

Pages : 18 à 39 de la monographie

Nous avons vu que l'évaluation est un processus qui peut comporter jusqu'à 5 étapes (voir p.10 de la monographie). Il est question ici de voir comment ces étapes interagissent dans un contexte d'évaluation formative.

Le processus d'évaluation formative sera résumé ici en 3 étapes. Ces étapes ne sont pas étanches, car le processus d'évaluation formative permet un chevauchement entre chacune.

Activité 5a La communication des résultats d'apprentissage et des critères de réussite/réalisation dans l'évaluation formative : les élèves savent et comprennent sur quoi et comment ils seront évalués.

Activité 5b La cueillette et l'interprétation de l'information dans l'évaluation formative : les données doivent servir à informer les élèves et l'enseignant sur les forces et les défis de chacun dans le but de trouver des pistes pour améliorer les apprentissages et l'enseignement.

Activité 5c La régulation des apprentissages : à la suite de la cueillette et de l'interprétation de l'information, il faut aller plus loin pour améliorer les apprentissages des élèves. Que faire quand l'élève n'a pas atteint les résultats d'apprentissage visés ? Que faire pour les élèves qui ont déjà atteint les résultats d'apprentissage visés ? Il faut apporter des modifications à sa pédagogie ou aux stratégies d'apprentissage des élèves.

Résultat attendu

Utiliser des stratégies afin de communiquer les résultats d'apprentissage et les critères de réussite ou de réalisation.





Activité 5a

Principes pédagogiques fondamentaux de l'évaluation formative (5)

La communication avant tout...(5a)

Pages : 18 à 39 de la monographie

La communication des résultats d'apprentissage et des critères de réussite/réalisation dans l'évaluation formative : les élèves savent et comprennent sur quoi et comment ils seront évalués.

Préparation à l'apprentissage

- Dans mes pratiques actuelles, quand et comment les résultats d'apprentissages et les critères de réussite sont-ils communiqués à mes élèves ? (Répondre individuellement et partage en équipe)

Réalisation de l'apprentissage

- Qui peut communiquer l'information?
- Comment l'information peut-elle être communiquée?
- Quand l'information peut-elle être communiquée?

Intégration et transfert des apprentissages

- Dans ma salle de classe, voici une stratégie que je vais utiliser pour communiquer les résultats d'apprentissage à mes élèves.
- Dans ma salle de classe, voici une stratégie que je vais utiliser pour que mes élèves sachent comment ils seront évalués (critères de réussite et de réalisation).





Activité 5b

Principes pédagogiques fondamentaux de l'évaluation formative (5)

Il faut cueillir les bons fruits... (5b)

Pages : 18 à 39 de la monographie

Matériel
nécessaire :
marqueurs,
ruban gommé,
petites fiches ou
collants (type
« post-it »)

La cueillette et l'interprétation de l'information dans l'évaluation formative : les données doivent servir à informer les élèves et l'enseignant sur les forces et les défis de chacun dans le but de trouver des pistes pour améliorer les apprentissages et l'enseignement.

Préparation à l'apprentissage

Première partie

- En équipe, répondez à la question suivante : « Quels sont les outils d'évaluation formative que j'utilise en salle de classe? »
- Remplir des fiches, une personne - une fiche - un outil, jusqu'à ce que toutes les fiches soient remplies (environ 10-20 cartes).

Deuxième partie (cette partie se fait en silence)

- Placer les fiches en colonnes en les catégorisant : chercher le point commun des colonnes.
- S'il y a un désaccord au sujet du placement d'une carte dans une colonne ou l'autre, changer la carte de colonne (en gardant le silence).
- Lorsqu'il n'y a plus de mouvement depuis quelques minutes, passer à la troisième partie.

Troisième partie

- Discuter entre vous et trouver un titre pour chaque colonne.
- Utiliser une carte pour identifier chaque colonne. Placer le titre en haut de la colonne concernée.
- Lorsque chaque colonne est identifiée, tourner les cartes et les joindre avec du ruban gommé par colonne et par rangée.
- Placer l'affiche terminée au mur.
- Les équipes peuvent partager au sujet du processus (comment l'activité s'est déroulée) et/ou du produit (ce qui a été produit).





Réalisation de l'apprentissage

- Lire le tableau 2 de la page 26 de la Monographie sur l'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage afin de découvrir d'autres outils de cueillette et d'interprétation de l'information.
- Utiliser les outils d'évaluation formative de l'activité de préparation et situer chacun d'eux dans le tableau de la figure 4, page 29 de la *Monographie sur l'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*.

Intégration et transfert des apprentissages

- Je choisis un outil d'évaluation formative que j'aimerais utiliser dans ma salle de classe.
- Comment vais-je utiliser cet outil afin de m'assurer d'aider les élèves à améliorer leurs apprentissages ?
- Comment vais-je utiliser cet outil dans le but d'améliorer mon enseignement ?





Activité 5c

Principes pédagogiques fondamentaux de l'évaluation formative (5)

S'ajuster pour mieux continuer... (5c)

Pages : 18 à 39 de la monographie

La régulation des apprentissages à la suite de la cueillette et de l'interprétation de l'information, il faut aller plus loin pour améliorer les apprentissages des élèves. Que faire quand l'élève n'a pas atteint les résultats d'apprentissage visés ? Que faire pour les élèves qui ont déjà atteint les résultats d'apprentissage visés ? Il faut apporter des modifications à sa pédagogie ou aux stratégies d'apprentissage des élèves.

Préparation à l'apprentissage

- Un enseignant a utilisé un outil d'évaluation formative pour recueillir et interpréter de l'information concernant les forces et les faiblesses des élèves pendant la réalisation d'une tâche. Il remarque que plusieurs élèves n'atteignent pas les résultats d'apprentissage visés et d'autres élèves ont déjà maîtrisé les résultats d'apprentissage visés. Proposer des stratégies de régulation des apprentissages à cet enseignant.

Réalisation de l'apprentissage

- À partir de la situation donnée ou d'une situation concrète de votre choix, suggérer des façons de réguler l'enseignement et l'apprentissage. Utiliser le tableau (page 30 de la monographie) pour point de départ de vos discussions.

Intégration et transfert des apprentissages

- Qu'est-ce que j'ai appris sur la régulation des apprentissages ? Qu'est-ce que je vais transférer dans mes pratiques pédagogiques ?





Activité 6

Le rôle de l'enseignement et des élèves dans la démarche d'évaluation formative

Pages : 30 à 33 de la monographie

Résultats attendus

- Déterminer son niveau d'implication dans la démarche d'évaluation formative
- Cibler des moyens concrets pour l'augmenter d'un niveau.

Directives

Indiquer oui « O » ou non « N » dans la première colonne à côté de chacune des pratiques inscrites si cette pratique correspond ou non à la vôtre.

Oui ou Non Niveau

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| • J'assume la responsabilité de concevoir et d'organiser toutes les démarches d'évaluation formative. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • J'explique aux élèves les buts de l'évaluation formative et leur fournis des explications de démarches possibles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • J'assure l'application des démarches d'évaluation et l'animation des activités d'adaptations pédagogiques. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Je communique les résultats d'apprentissage aux élèves. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Je laisse les élèves collaborer à la conception et à l'organisation des démarches évaluatives. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Je joue un rôle central dans l'application et l'animation des démarches d'évaluation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Je prends la responsabilité de donner de la rétroaction aux élèves. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • J'utilise plusieurs approches pour donner de la rétroaction aux élèves. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Je laisse les élèves concevoir et organiser les démarches d'évaluation qui leur semblent utiles. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Je laisse les élèves assumer une part importante de l'application des méthodes d'évaluation formative. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |





Activité 7

L'évaluation formative et sommative : complices ou ennemies ? Pages : 34 à 39 de la monographie

Résultats attendus

- Identifier des pratiques incohérentes et cohérentes avec l'évaluation formative et sommative.

Étape 1

Avant de débiter la lecture du scénario proposé, veuillez lire les questions qui suivent. Cela vous donnera une intention de lecture.

Étape 2

Après la lecture du scénario, veuillez travailler en groupe pour répondre aux 5 questions suivantes :

1. Quelles sont les pratiques que vous voyez en rapport avec l'évaluation formative et sommative qui sont cohérentes ou incohérentes avec le processus d'enseignement-apprentissage?
2. Quelles sont les pratiques évaluatives utilisées pour exercer un contrôle sur les élèves au lieu de réguler leurs apprentissages;
3. Quelles pratiques évaluatives utilisées ne donnent pas le portrait réel des apprentissages des élèves?
4. En analysant le scénario de madame Jérémiade y a-t-il des moments où l'enseignante aurait pu assurer la participation de l'élève dans la démarche d'évaluation formative?
5. Quels types d'instruments aurait-elle pu utiliser?

Étape 3

À la suite des discussions et de la lecture des pages 34 à 39 de la monographie, y a-t-il des éléments qui viennent ébranler vos croyances face à l'évaluation formative ou sommative? Y a-t-il une pratique que vous pourriez changer en salle de classe dès demain? (voir le tableau de l'étape 3)



L'évaluation formative et sommative : complices ou ennemies ?

1. Madame Jérémiade enseigne les mathématiques en 10^e année.
2. Au début du premier semestre, lors de sa première rencontre avec les élèves, elle leur a donné des directives en fonction de ses attentes.
3. Elle les a informés qu'elle travaille à partir d'échéanciers et qu'elle s'attend à ce que les élèves respectent les dates de remise des travaux.
4. S'ils remettent un travail une semaine avant, ils peuvent recevoir jusqu'à 5 points bonis.
5. En discutant avec eux du type d'interactions qu'elle souhaite voir dans sa salle de classe, elle leur dit qu'elle s'attend à ce que les élèves se respectent entre eux et également qu'ils la respectent.
6. Elle leur mentionne que la participation est importante car cela peut avoir un effet sur leur note finale.
7. Elle débute le premier chapitre en mentionnant le résultat d'apprentissage attendu.
8. Elle procède à une évaluation afin de vérifier ce qu'ils savent et ce qu'ils ne savent pas.
9. Le lendemain, les élèves font une activité dont elle amasse les copies à la fin de la journée.
10. Le lendemain, quand les élèves arrivent, tout est corrigé et Madame Jérémiade leur a donné une note.
11. Pierre a fait 65 sur ce premier test et Janie a obtenu 85.
12. Pourtant ils ne sont qu'au tout début de leur apprentissage.
13. Deux journées passent et le travail en salle de classe se poursuit.
14. L'enseignante demande aux élèves de faire un travail le soir à la maison pour se pratiquer.
15. Les élèves demandent à l'enseignante « Est-ce que ça compte? ».
16. L'enseignante leur dit que oui.
17. Elle croit que le fait de donner une note leur donne la motivation nécessaire pour faire leur travail.
18. Quand elle corrige, Pierre obtient 70 et Janie, une note de 84.
19. Puis, dans la semaine suivante, l'enseignante les informe qu'ils sont rendus à la fin des activités et qu'il y aura un test synthèse sur la totalité du chapitre.
20. Le résultat au test synthèse est de 84 pour Pierre et de 86 pour Janie, ce qui leur donne une note globale de 73 et de 85 respectivement.
21. Quand je lui demande pourquoi elle a fait compter toutes les autres notes, elle me répond qu'elle a toujours fait cela comme cela et que d'ailleurs cela donne le portrait réel de l'apprentissage des deux élèves.
22. De plus, elle indique que cette pratique est une consigne de l'école et que si elle faisait autrement, elle se ferait regarder de travers par les autres enseignants.
23. Elle pourrait même se faire appeler au bureau de la direction pour ne pas avoir suivi les consignes.



Question 1

| Pratiques cohérentes avec la démarche d'enseignement-apprentissage au niveau de l'évaluation formative et sommative | Pratiques incohérentes avec la démarche d'enseignement-apprentissage au niveau de l'évaluation formative et sommative |
|--|--|
| | |

Question 2

| Pratiques évaluatives utilisées pour exercer un contrôle sur les élèves |
|---|
| |

Question 3

| Pratiques évaluatives qui ne donnent pas le portrait réel des apprentissages des élèves |
|---|
| |





Question 4

Moments où l'enseignant(e) aurait pu assurer la participation de l'élève dans la démarche éducative

| |
|--|
| |
|--|

Question 5

Instruments de mesure pouvant être utilisés dans le présent scénario pour l'évaluation formative

| |
|--|
| |
|--|

Étape 3

Discussion sur les croyances qui auraient pu être ébranlées et une pratique à changer dès demain

| Croyances ébranlées | Pratiques à changer |
|---------------------|----------------------------|
| | |

