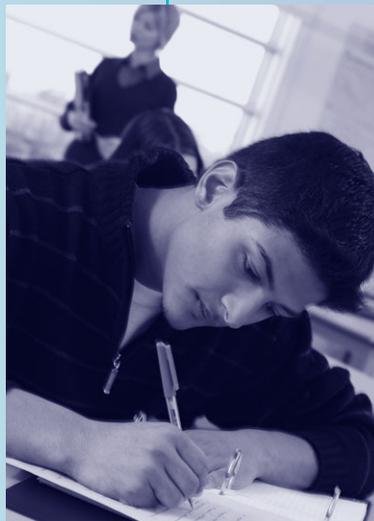


L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

AU SECONDAIRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

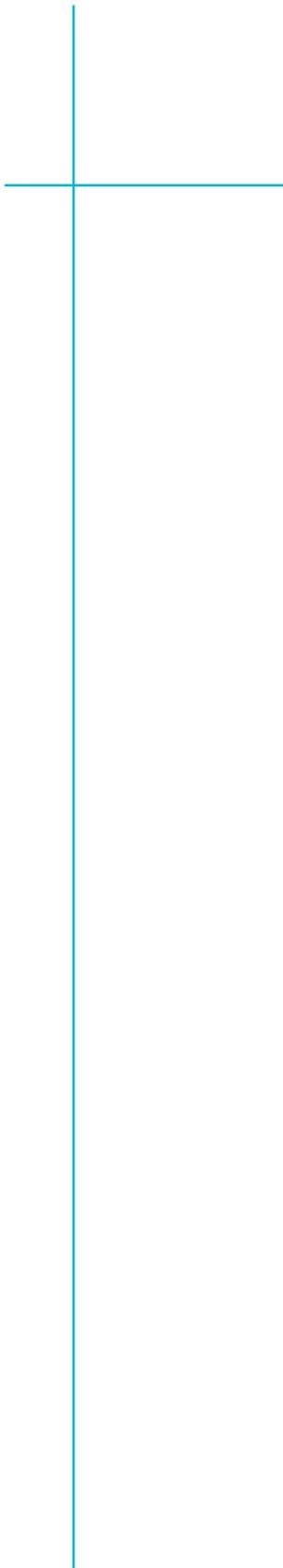


Version préliminaire

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte. Les établissements d'enseignement sont autorisés à procéder pour leurs besoins à une reproduction totale ou partielle du présent document. S'il est reproduit pour vente, le prix ne devra pas excéder le coût de reproduction.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006

Graphisme : Caron & Gosselin



**L'ÉVALUATION DES
APPRENTISSAGES
AU SECONDAIRE**

CADRE DE RÉFÉRENCE

Version préliminaire

Direction générale de la formation des jeunes



Le présent document est une version préliminaire du Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire. Cette version tient compte de la validation du projet de Cadre de référence qui a eu lieu au printemps 2005.

Les balises proposées dans cette version, notamment dans les chapitres sur la notation et la communication des résultats, sont conformes aux encadrements ministériels et elles doivent être considérées comme pertinentes. Toutefois, elles ne tiennent pas compte du communiqué du ministre, émis le 24 mai 2006, relatif à la proposition de la Table de pilotage du nouveau pédagogique par rapport au bulletin scolaire, ni des propositions sur la constitution du résultat disciplinaire et les règles de réussite disciplinaires soumises à une consultation en juin 2006. Les ajustements requis pour tenir compte de ces propositions seront apportés dans la première édition du Cadre de référence qui sera diffusée à l'automne 2006. Cette première édition contiendra également des exemples d'outils de communication aux parents et aux élèves (bulletin et bilan des apprentissages) de manière à répondre au souhait exprimé par les membres de la Table de pilotage du nouveau pédagogique.

Il convient de souligner que le présent Cadre revêt un caractère évolutif. En effet, certains éléments concernant le 2^e cycle du secondaire qui ne sont pas abordés dans cette version le seront dans la deuxième édition. C'est le cas, entre autres, de l'évaluation dans le contexte du projet intégrateur, du projet personnel d'orientation, du parcours de formation axé sur l'emploi et de la sanction des études.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	5
Introduction	7
1 Les caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation	9
1.1 La valeur significative des situations	9
1.2 Les éléments constitutifs des situations	9
1.3 L'étendue des situations	11
1.4 Des situations qui varient selon les intentions pédagogiques	13
1.5 Le déroulement d'une situation	15
1.6 La régulation : un fil conducteur	16
2 Les outils d'évaluation liés aux situations d'apprentissage et d'évaluation	17
2.1 Les grilles d'évaluation de type analytique	18
2.2 Les grilles d'évaluation de type global	20
2.3 L'élaboration des grilles d'évaluation	20
CHAPITRE 2 : LA DIFFÉRENCIATION EN ÉVALUATION	23
Introduction	25
1 La différenciation pédagogique en évaluation des apprentissages	27
1.1 La définition de la différenciation pédagogique	27
1.2 Les principes de différenciation pédagogique en évaluation	27
1.3 Les trois formes de différenciation en évaluation	28
1.4 Les rôles des intervenants et de l'élève	31
1.5 Les communications à l'élève et à ses parents	33
2 La différenciation pédagogique et des exemples de pratiques évaluatives	33
2.1 Des pratiques prometteuses pour favoriser la différenciation en évaluation	33
2.2 Des exemples de différenciation en évaluation	34
Conclusion	37

CHAPITRE 3 : L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES 39

Introduction	41
1 La prise en compte des compétences transversales dans la planification de l'évaluation	43
1.1 La planification globale du cycle	43
1.2 La planification des situations d'apprentissage et d'évaluation	44
2 Les pratiques évaluatives favorisant le développement des compétences transversales	46
2.1 Mettre l'accent sur la régulation	46
2.2 Susciter la collaboration des élèves	46
2.3 Utiliser des outils d'évaluation appropriés	46
3 Les compétences transversales dans les communications aux parents	50
3.1 Les bulletins et le bilan des apprentissages	50
3.2 Les autres formes de communications	52
Conclusion	53

CHAPITRE 4 : LA NOTATION – CONSTRUIRE DES JUGEMENTS ET ÉTABLIR LA RÉUSSITE DISCIPLINAIRE 55

Introduction	57
1 Vers une évolution des pratiques de notation	59
2 Les assises de la notation	59
3 Les propositions de notation	60
3.1 Construire des jugements	60
3.2 Établir la décision de réussite disciplinaire	65
3.2.1 Exprimer le résultat disciplinaire sous forme d'une cote	66
3.2.2 Exprimer le résultat disciplinaire sous forme d'une note	67

CHAPITRE 5 : LES ÉCHELLES DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE	69
Introduction	71
1 Un modèle uniforme dans toutes les disciplines	73
2 L'élaboration des échelles	74
3 L'utilisation des échelles	76
Conclusion	78
CHAPITRE 6 : LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS	79
Introduction	81
1 Les assises de la communication des résultats	83
2 Le bulletin	85
3 Le bilan des apprentissages	88
4 Les autres formes de communications	91
CHAPITRE 7 : LA PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION	93
Introduction	95
1 Les caractéristiques générales de la planification de l'évaluation	97
2 La planification globale de l'évaluation	100
2.1 La planification d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation	100
2.2 La planification des outils d'évaluation	107
2.3 La planification des communications aux parents et aux élèves	111
2.4 Une vision intégrée de la planification globale	111
3 La planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation	113
BIBLIOGRAPHIE	118
ANNEXES :	121
- Une vision commune de l'évaluation des apprentissages (schéma)	123
- Le Programme de formation, enseignement secondaire, 1 ^{er} cycle (schéma)	124

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans le contexte de l'implantation du Programme de formation au secondaire, plusieurs questions relatives à l'évaluation des apprentissages sont posées par le milieu scolaire. La Politique d'évaluation des apprentissages adoptée en 2003 présente les orientations retenues par le Ministère pour traduire la vision de l'évaluation des apprentissages à privilégier (voir le schéma présenté en annexe). Le Plan de mise en œuvre de la Politique propose, quant à lui, des moyens de rendre opérationnelles ces orientations dans le but de soutenir les milieux scolaires. Le Cadre de référence en évaluation des apprentissages représente un de ces moyens, car il vise à fournir des balises quant aux méthodes et aux approches d'évaluation à utiliser en classe. Il s'adresse aux acteurs du milieu scolaire concernés par l'évaluation des apprentissages (enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, coordonnateurs, directeurs de services éducatifs, etc.) et s'inscrit en continuité avec le Cadre de référence proposé pour le préscolaire et le primaire.

Ce document contient des balises sur les situations d'apprentissage et d'évaluation, la différenciation en évaluation, les compétences transversales, la notation, les échelles des niveaux de compétence, la communication des résultats et la planification de l'évaluation. Le Cadre de référence est conçu pour soutenir l'acte d'évaluer dans sa globalité. Il est à noter que l'ordre donné aux différents chapitres ne suit pas toujours celui des étapes du processus d'évaluation. La séquence retenue permet de présenter d'abord des aspects de l'apprentissage et de l'évaluation qui constituent, en quelque sorte, des préalables à la compréhension de certains autres aspects. Ainsi, même si la planification constitue la première étape du processus d'évaluation, comme on le décrit dans la Politique, elle fait l'objet du dernier chapitre du Cadre de référence. Le schéma de la page 3 présente la structure du Cadre de référence.

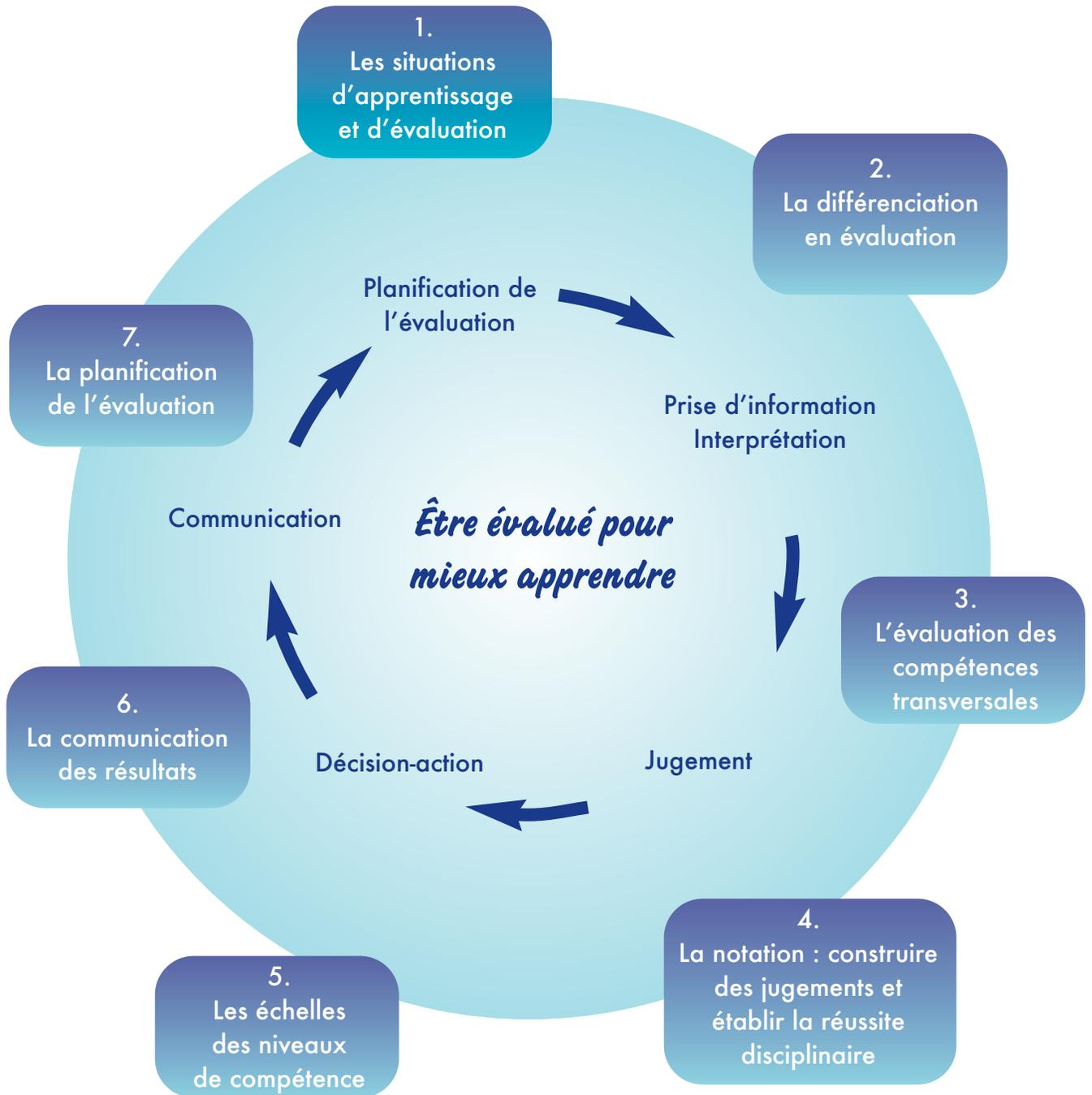
Il est nécessaire de rappeler que le Cadre de référence ne vise pas à décrire de manière procédurale comment doit se faire l'évaluation des apprentissages. Il fournit plusieurs pistes à partir desquelles le milieu scolaire pourra établir ses choix de nature opérationnelle au moment de l'établissement de ses propres normes et modalités d'évaluation. Les balises retenues dans le présent document résultent des réflexions des différents groupes de travail mis sur pied par le Ministère et auxquels ont collaboré de nombreux représentants des milieux scolaires. Ces propositions tiennent compte des validations régionales auxquelles l'ensemble des commissions scolaires ont participé et de la validation réalisée auprès de différents partenaires (spécialistes en évaluation et représentants de divers organismes).

Comme le Programme de formation constitue la principale référence en évaluation des apprentissages, un schéma représentant la structure du Programme aux 1^{er} et 2^e cycles du secondaire est présenté en annexe. Il donne une vision globale des apprentissages visés par le Programme. Dans le Cadre de référence, des liens explicites sont établis entre le Programme de formation et l'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, comme l'évaluation intégrée à l'apprentissage est une orientation de la Politique, le présent cadre fournit dans certains chapitres quelques balises qui touchent l'apprentissage afin de permettre au lecteur de mieux comprendre les propositions relatives à l'évaluation. Cependant, comme celles-ci ne sont pas exhaustives, il est essentiel de s'appropriier le Programme de formation pour avoir une représentation complète des apprentissages visés et de la conception de l'apprentissage qui lui a servi d'assise. Là encore, il est important de souligner que les propositions du Cadre de référence ne peuvent être appliquées que si le Programme de formation est lui-même appliqué. De plus, les propositions du présent Cadre de référence s'appuient sur le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire en vigueur depuis juillet 2005. Afin de faciliter la compréhension des pistes proposées, les références appropriées sont intégrées dans les différents chapitres du Cadre de référence.

Pour tenir compte des changements à introduire dans les pratiques évaluatives, il est recommandé de procéder à l'application des propositions du Cadre de manière progressive. Le milieu scolaire pourrait profiter de l'élaboration des normes et modalités d'évaluation locales pour établir ses priorités quant aux changements. De plus, comme l'information, la formation et l'accompagnement des principaux acteurs sont essentiels, il est important que le milieu scolaire mette en place des conditions qui les favorisent. Le partage des responsabilités, sur lequel repose l'évaluation des apprentissages, nécessite aussi que soient revus les rôles des principaux acteurs, en tenant compte des responsabilités que la Loi sur l'instruction publique leur reconnaît. Dans cette perspective, le travail en collégialité est une avenue intéressante puisqu'il permet aux personnes concernées de trouver des solutions aux défis que pose l'évaluation, de choisir, de concevoir et de partager des instruments d'évaluation, etc. Le présent Cadre de référence suggère, quand il y a lieu, quelques modalités pour permettre la concertation en matière d'évaluation.

Remarque.— Le présent Cadre de référence s'applique au 1^{er} cycle (1^{re} et 2^e secondaire) et au 2^e cycle (3^e, 4^e et 5^e secondaire), mais tient compte des caractéristiques propres à ces deux cycles. Ainsi, dans le texte, *fin de cycle* fait référence au 1^{er} cycle du secondaire et *fin d'année* fait référence à la 3^e, 4^e ou 5^e secondaire.

Structure du Cadre de référence et relations avec le processus d'évaluation et les fonctions d'évaluation



**LES SITUATIONS
D'APPRENTISSAGE
ET D'ÉVALUATION**

Le passage de programmes conçus par objectifs à un programme basé sur des compétences a des répercussions sur la façon de concevoir l'apprentissage et l'évaluation. Les activités d'apprentissage et d'évaluation mises en place doivent tenir compte de la globalité et du caractère intégrateur et évolutif de la compétence. À cette fin, la Politique d'évaluation des apprentissages, qui constitue une référence incontournable, rappelle la nécessité d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans une perspective d'aide à l'apprentissage, d'une part, et de reconnaissance des compétences, d'autre part.

La compétence est définie dans le Programme de formation comme étant *un savoir-agir fondé sur la mobilisation et sur l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources*. Cette conception de la compétence suggère donc qu'on propose à l'élève des situations qui constituent à la fois le contexte où se développent et se manifestent les compétences et celui où elles peuvent être évaluées. Dans cette perspective, l'évaluation en cours de cycle ou d'année, pour le 2^e cycle du secondaire, est envisagée comme un moyen qui aide l'élève à apprendre et qui aide les enseignants à le guider dans sa démarche. De plus, la participation de l'élève à son évaluation s'avère essentielle puisqu'il peut ainsi apprendre à reconnaître les savoirs qu'il acquiert et la manière dont il les utilise. Vers la fin du cycle ou de l'année, l'évaluation vise à rendre compte du développement des compétences et s'inscrit dans une fonction de reconnaissance des compétences.

Pour juger de l'état du développement des compétences en cours de cycle ou du niveau de développement atteint en fin de cycle, l'enjeu majeur en évaluation est de concevoir des situations qui vont permettre à tous les élèves de démontrer qu'ils peuvent mobiliser les ressources nécessaires à l'exercice de leurs compétences. Il sera aussi nécessaire à certains moments de vérifier l'acquisition des connaissances dans le cadre d'activités d'apprentissage.

Dans la première partie, ce chapitre présente les caractéristiques de ces situations d'apprentissage et d'évaluation; dans la seconde, il aborde les outils d'évaluation qui sont liés à ces situations. Il est à noter que le but poursuivi dans ce chapitre n'est pas d'en faire un guide méthodologique, mais de fournir des explications et des pistes à caractère général pouvant aider les enseignants à élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation. Pour sa part, le Ministère compte diffuser des situations dans différentes disciplines du Programme de formation pour fournir des exemples variés aux enseignants.

Le développement des compétences et leur évaluation nécessitent que l'élève soit placé dans des situations d'apprentissage et d'évaluation qui possèdent des caractéristiques qui seront décrites dans cette partie. Le terme *situation* est employé dans le sens d'un ensemble constitué d'une ou plusieurs tâches que l'élève doit réaliser en vue d'atteindre le but fixé. Ces situations sont d'abord des occasions pour l'élève de développer et d'exercer une ou plusieurs compétences disciplinaires et transversales. Elles permettent d'assurer le suivi du développement des compétences dans une perspective d'aide à l'apprentissage et, enfin, elles peuvent servir à la reconnaissance des compétences.

1.1 La valeur significative des situations

Le Programme de formation conduit à la mise en place de situations significatives. De façon générale, une situation est significative dans la mesure où elle :

- rejoint les orientations du Programme de formation;
- touche les centres d'intérêt des élèves et pose des défis à leur portée;
- permet de mettre en évidence l'utilité des savoirs.

La valeur significative d'une situation repose donc sur plusieurs aspects. Le rapport que l'élève établit avec la situation dans laquelle il se trouve est important, mais son potentiel éducatif et sa pertinence par rapport au Programme de formation le sont tout autant.

1.2 Les éléments constitutifs des situations

Une situation est composée des éléments suivants :

- un contexte associé à une problématique;
- une tâche ou un ensemble de tâches et d'activités d'apprentissage liées aux connaissances.

Un contexte associé à une problématique

La problématique est présentée aux élèves ou est définie avec eux au début de la situation et elle sert de fil conducteur tout au long de celle-ci. La problématique peut consister en un problème à résoudre, une question à traiter ou une production à réaliser. Elle peut se rattacher à la vie courante ou au domaine public ou scientifique et faire appel aux repères culturels proposés par le Programme de formation. Sans être nécessairement présents dans toutes les situations d'apprentissage et d'évaluation, les domaines généraux de formation gagneraient à servir de contexte à la problématique. L'exemple ci-contre propose une problématique qui s'appuie sur un domaine général de formation.

EXEMPLE

Les élèves pourraient chercher des solutions pour diminuer la consommation d'eau potable dans leur ville ou leur village. Cette problématique, qui peut être abordée à travers une ou plusieurs disciplines et donner lieu à des tâches variées, rejoint l'axe de développement *Construction d'un environnement viable dans une perspective de développement durable* du domaine général de formation *Environnement et consommation*.

Un ensemble de tâches et d'activités d'apprentissage liées aux connaissances

Afin de permettre aux élèves d'approfondir la problématique, une situation d'apprentissage et d'évaluation est constituée de tâches complexes et d'activités d'apprentissage liées aux connaissances. Le tableau suivant résume les caractéristiques des tâches et des activités d'apprentissage liées aux connaissances.

Tableau 1

Situations d'apprentissage et d'évaluation Tâches complexes et activités d'apprentissage liées aux connaissances

Tâches complexes

- › Elles visent la mobilisation des ressources.
- › Elles permettent de solliciter l'ensemble de la compétence (composantes et critères).
- › Elles permettent d'acquérir de nouvelles connaissances.

Activités d'apprentissage liées aux connaissances

- › Elles visent l'acquisition et la structuration de connaissances qui seront nécessaires à la réalisation des tâches complexes.
- › Elles contribuent à enrichir le répertoire de connaissances de l'élève (connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles).
- › Elles permettent de solliciter des aspects ciblés de la compétence.

Les tâches complexes se distinguent par le fait qu'elles amènent l'élève à prendre conscience des ressources dont il dispose, à choisir celles qui sont pertinentes et à les utiliser de manière efficace dans un contexte donné. Ce faisant, les tâches complexes font généralement appel à une ou des compétences. C'est essentiellement sur la réalisation des tâches complexes que porte la reconnaissance des compétences des élèves.

Dans les activités d'apprentissage qui permettent d'acquérir ou de structurer ses connaissances, l'élève est amené à en percevoir l'utilité en vue de résoudre un problème, de traiter une question ou de réaliser une production. L'évaluation a alors pour but d'apporter les ajustements nécessaires pour permettre aux élèves de progresser dans leurs apprentissages.

Le chapitre portant sur la planification de l'évaluation présente des indications additionnelles sur les liens à assurer entre les tâches complexes et les activités d'apprentissage liées aux connaissances d'une situation et entre les situations elles-mêmes.

Caractéristiques d'une tâche complexe

Les tâches complexes, essentielles au développement et à l'évaluation des compétences, revêtent certaines caractéristiques décrites ci-après :

- La tâche complexe sollicite la compétence dans sa globalité.
- Elle peut donner lieu à des démarches ou à des productions différentes d'un élève à l'autre.
- Elle présente un problème qui n'a pas été résolu auparavant (un problème relativement nouveau pour l'élève amène celui-ci à mobiliser davantage ses ressources dans la situation).
- La tâche doit entraîner une production : texte, séquence de mouvements, dessin, etc. Cette production est généralement élaborée (il ne s'agit donc pas uniquement de voir s'il s'agit d'une bonne ou d'une mauvaise réponse, mais d'en apprécier la qualité à l'aide de critères). Cette production est susceptible de présenter des variantes d'un élève à l'autre et peut être adressée à un destinataire, s'il y a lieu.
- La tâche permet d'évaluer la compétence à partir des critères d'évaluation du Programme de formation. Ces critères d'évaluation sont traduits en éléments observables en fonction des caractéristiques de la production ou du processus de réalisation (voir les exemples de grilles d'évaluation proposés à la section 2 de ce chapitre).
- Les exigences liées à ces critères sont adaptées aux différents moments de l'année et aux acquis des élèves. Par souci de transparence, les critères d'évaluation et les exigences qui les accompagnent sont connus des élèves, ce qui peut accroître l'autorégulation.

Caractéristiques des activités d'apprentissage liées aux connaissances

Pour être en mesure de mobiliser des ressources en situation, les élèves doivent disposer d'un répertoire de connaissances. Il ne s'agit pas uniquement de connaissances déclaratives (faits, notions, règles, etc.), mais aussi de connaissances procédurales (démarches, processus, savoir-faire, etc.) et de connaissances conditionnelles (stratégies qui permettent de transférer les connaissances d'un contexte à un autre) qui sont appelées à être mobilisées à l'intérieur des tâches complexes. Les activités qui visent à faire acquérir et à structurer les connaissances qui sont nécessaires au développement d'une compétence peuvent être diverses. Selon le cas, il peut s'agir :

- d'activités d'appropriation d'une notion, d'un procédé, d'une règle, d'une formule, d'une loi, etc. (études de cas ou expérimentations, par exemple);
- d'activités d'entraînement (exercices d'application de degrés de difficulté progressifs, qu'on trouve notamment dans les manuels scolaires);
- d'activités de structuration visant à établir des liens entre les apprentissages et leurs différents contextes d'utilisation (synthèses ou réseaux conceptuels, par exemple); etc.

Ces activités d'apprentissage peuvent prendre place à différents moments dans le déroulement d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Elles acquièrent une plus grande pertinence si elles sont explicitement liées à la situation à l'intérieur de laquelle les connaissances doivent être mobilisées. L'évaluation peut être non instrumentée, et faire appel au questionnement et à l'observation, ou instrumentée, et prendre la forme de quiz, de courts tests ou de travaux divers. **Dans le contexte de ces activités, l'évaluation a essentiellement pour fonction d'aider l'apprentissage.**

1.3 L'étendue des situations

Afin de soutenir le développement intégré de compétences, prôné par le Programme de formation, on propose aux élèves des situations faisant intervenir une ou plusieurs compétences d'une discipline ou encore des situations interdisciplinaires. Ces situations font généralement intervenir une ou des compétences transversales. Les différentes possibilités sont décrites dans le tableau qui suit.

Tableau 2

Des situations d'étendue variable

- A) Situation portant sur **une seule compétence** disciplinaire
- B) Situation portant sur **plusieurs compétences d'une même discipline**
- C) Situation portant sur **des compétences de plusieurs disciplines**

A - Les situations dans lesquelles les élèves exercent **une seule compétence** les amènent à mobiliser et à combiner différentes ressources pour résoudre un problème.

B - Les situations dans lesquelles les élèves résolvent un problème en faisant appel à **plusieurs compétences d'une même discipline** les amènent à prendre conscience des relations entre les compétences.

C - Les situations dans lesquelles les questions ou les problèmes abordés nécessitent le concours de **plusieurs disciplines** reflètent la complexité des problèmes concrets auxquels les élèves ont ou auront à faire face dans la vie. Elles permettent aux élèves de constater la complémentarité ou la divergence des regards portés selon divers champs de savoirs. Des problèmes réels ou réalistes peuvent servir de points de départ.

EXEMPLES

En classe d'éducation physique et à la santé, l'élève établit un lien entre ses habitudes de vie et les effets de celles-ci sur sa santé et son bien-être à l'aide d'un questionnaire. Il exerce sa pensée critique par rapport à des opinions et à l'information disponible sur divers sujets liés à la santé et au bien-être. Il planifie sa pratique régulière d'activités physiques et sa stratégie pour modifier une habitude de vie néfaste. À la suite de l'évaluation de sa démarche et de ses résultats, il identifie les améliorations souhaitables ou les éléments à conserver. Cette situation permet à l'élève de développer la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*.

En français, langue d'enseignement, les élèves rédigent des commentaires critiques de romans pour les acheminer à la responsable d'un site de littérature jeunesse. Cette situation fait appel à plusieurs compétences, dont les compétences disciplinaires *Lire et apprécier des textes variés* et *Écrire des textes variés*.

Dans une école, on veut réduire les frais de chauffage. Les personnes responsables de ce dossier s'interrogent sur les sources d'énergie à privilégier (mazout, gaz naturel, hydro-électricité, panneaux solaires, etc.). Les élèves d'une classe, sensibles à cette problématique, décident de faire des recherches et de leur proposer, avec des données à l'appui, la meilleure solution. Pour atteindre leur but, les élèves mettent en œuvre des compétences de plusieurs disciplines :

- *Se positionner, de façon réfléchie, au regard d'enjeux d'ordre éthique* (enseignement moral)
- *Construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire* (géographie)
- *Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique* (science et technologie)

Remarque. – Dans ces exemples, l'étendue des situations proposées aux élèves varie non seulement en fonction de la nature et du nombre de compétences disciplinaires, mais aussi en fonction des compétences transversales et des domaines généraux de formation ciblés, le cas échéant.

1.4 Des situations qui varient selon les intentions pédagogiques

Selon l'intention pédagogique, les situations d'apprentissage et d'évaluation et les situations d'évaluation visent principalement soit à développer les compétences des élèves, soit à faire le point sur le développement de leurs compétences. Il est important de remarquer qu'il y a peu de distinctions entre ces situations et que c'est surtout la manière de les exploiter qui varie.

Il est ici question d'**intention dominante**. Il serait donc abusif d'associer exclusivement un type de situation à l'une ou l'autre des fonctions de l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. En effet, une situation d'apprentissage et d'évaluation qui vise surtout le développement des compétences peut permettre à l'enseignant de recueillir certaines informations qui contribueront à construire son jugement dans le cadre de la reconnaissance des compétences des élèves. Inversement, une situation d'évaluation qui vise surtout à faire le point sur le développement des compétences entraîne souvent une rétroaction qui s'inscrit dans une perspective d'aide à l'apprentissage.

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques de ces situations selon l'intention qui prédomine.

Tableau 3

Caractéristiques des situations		
	Situation d'apprentissage et d'évaluation	Situation d'évaluation
Intention dominante	<ul style="list-style-type: none"> › Développer des compétences (tâches complexes) › Construire des ressources (activités d'apprentissage liées aux connaissances) 	<ul style="list-style-type: none"> › Faire le point sur le développement des compétences (tâches complexes) › Les ressources internes ciblées dans la situation ont fait l'objet d'apprentissages
Utilisation	<ul style="list-style-type: none"> › Permettre la régulation › Construire le jugement sur l'état du développement des compétences ou sur les niveaux de compétence atteints par l'élève 	
Outils d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> › Avec ou sans outils › Approche analytique surtout, pour favoriser la régulation 	<ul style="list-style-type: none"> › Avec outils › Approche analytique ou globale
Moment	<ul style="list-style-type: none"> › En cours de cycle 	<ul style="list-style-type: none"> › En cours de cycle et vers la fin
Autonomie de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> › Soutien du personnel enseignant et des pairs, au besoin 	<ul style="list-style-type: none"> › Généralement sans soutien : le soutien est exceptionnel et pris en compte dans les jugements portés sur les compétences

Caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation visant à développer les compétences

Des situations d'apprentissage et d'évaluation sont exploitées en cours de cycle dans le but premier de développer des compétences. Par ces situations, on vise surtout à susciter des apprentissages, mais l'information recueillie au cours de ces situations peut aussi contribuer à construire, en cours de cycle, le jugement sur l'état du développement des compétences. Ces situations possèdent un potentiel de régulation élevé.

- Les tâches soumises aux élèves sont généralement complexes. Elles permettent d'activer toutes les composantes de la compétence (ou la majorité d'entre elles). À certains moments, il peut être opportun de travailler plus particulièrement certaines des composantes. Selon les besoins des élèves et les exigences de la tâche, il est également pertinent d'insérer dans la situation des activités d'apprentissage servant à l'acquisition de nouvelles connaissances dans la mesure où celles-ci sont utiles pour mener à bien les tâches complexes.
- Pour mener la tâche à terme, l'élève doit mobiliser des ressources internes déjà acquises et en acquérir de nouvelles. De plus, des ressources externes variées comme l'Internet et la bibliothèque sont généralement disponibles.
- La prise d'information peut se faire de façon non formelle ou à l'aide d'outils d'évaluation, de préférence ceux qui permettent de recueillir des données sur chaque critère. Cette approche, dite analytique, permet d'indiquer aux élèves les aspects à améliorer (voir la section 2).
- Diverses approches peuvent être employées pour soutenir le développement des compétences des élèves : modelage, accompagnement, travail coopératif, etc.

Caractéristiques des situations d'évaluation visant à faire le point sur le développement des compétences

Certaines situations sont exploitées en cours de cycle et vers la fin du cycle pour faire le point sur le développement des compétences. Ces situations sont nommées *situations d'évaluation*. Les tâches complexes effectuées dans le cadre de situations d'évaluation fournissent des observations pertinentes pour juger de l'état du développement des compétences en cours de cycle ou pour juger des niveaux de compétence atteints en fin de cycle.

- Les tâches soumises aux élèves sont complexes. Elles permettent d'activer toutes les composantes de la compétence (ou la majorité d'entre elles).
- Pour mener la tâche à terme, l'élève doit mobiliser plusieurs ressources, qui sont censées être déjà acquises. Les ressources externes auxquelles les élèves ont droit sont précisées.
- La prise d'information se fait de façon formelle à l'aide d'outils d'évaluation. Selon les besoins, on utilise une approche analytique ou une approche globale (voir la section 2).
- Les ressources sont généralement mobilisées sans le soutien de l'enseignant. Si on apporte du soutien à l'élève, on le note et on en tient compte au moment de porter un jugement sur le développement de ses compétences.

Il est à noter que les situations d'évaluation qui visent à faire le point sur les compétences en cours de cycle sont à situer **dans une perspective de régulation**. Elles permettent, entre autres, d'identifier les forces et les difficultés, de donner des rétroactions aux élèves et de proposer des pistes d'amélioration pertinentes.

1.5 Le déroulement d'une situation

Une situation d'apprentissage et d'évaluation se déroule généralement sur une ou plusieurs périodes, selon sa nature et la planification établie. On peut la présenter en trois phases : préparation, réalisation, intégration (voir le tableau 4). Cependant, ce modèle a uniquement une valeur explicative liée aux intentions pédagogiques poursuivies. Des adaptations peuvent être apportées au modèle proposé. Il appartient aux enseignants d'organiser le déroulement des situations en classe, en tenant compte des caractéristiques des élèves et des compétences propres à sa discipline. À cet égard, la rubrique *Contexte pédagogique* du Programme de formation peut donner des pistes de travail additionnelles pour chacune des disciplines.

Phase de préparation

Durant la phase de préparation, la problématique est présentée aux élèves afin de créer une mise en contexte. Diverses activités leur sont proposées pour activer leurs connaissances antérieures et faire émerger leur compréhension, leurs doutes, leurs hypothèses, etc. Finalement, le déroulement général de la situation leur est présenté ou est établi avec eux.

Phase de réalisation

Durant l'étape de réalisation, les élèves accomplissent les tâches proposées. La production peut être destinée à un public (élèves de la classe, élèves des autres classes, parents, etc.), s'il y a lieu. Il est souhaitable que la réalisation soit ponctuée de moments de rétroaction : mises en commun des stratégies utilisées, réflexions sur les savoirs mobilisés et les compétences développées, reconnaissance des apports disciplinaires par rapport à la problématique, etc.

Phase d'intégration

La phase d'intégration est l'occasion d'amener les élèves à prendre conscience du chemin parcouru, à verbaliser ce qu'ils ont appris de la problématique (notamment par rapport aux intentions éducatives des domaines généraux de formation), à expliquer comment ils l'ont appris, à formuler les difficultés rencontrées et les moyens utilisés pour les surmonter et à discuter des possibilités d'utiliser dans d'autres contextes les apprentissages disciplinaires qu'ils ont faits.

Tableau 4

Rôle de l'enseignant dans le déroulement d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

Phase de préparation

- › Présenter la problématique.
- › Activer les connaissances antérieures et faire émerger les représentations des élèves et leurs questions.
- › Établir le plan de travail.
- › Préciser la production ou les productions visées et les destinataires, s'il y a lieu.

Phase de réalisation

- › Accompagner l'élève dans la réalisation de la tâche ou des tâches complexes.
- › Proposer des tâches d'acquisition de ressources, s'il y a lieu.
- › Aménager des moments de rétroaction.

Phase d'intégration

- › Animer la synthèse des apprentissages réalisés.
- › Amener les élèves à reconnaître les lieux de transfert possibles.
- › Permettre l'expression du degré de satisfaction.

1.6 La régulation : un fil conducteur

Choisir la régulation comme fil conducteur dans un contexte de développement des compétences dénote un souci constant d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves et une affirmation de la fonction principale de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage. Une régulation efficace repose sur certaines conditions : les apprentissages attendus doivent être clairs de façon à ce que, régulièrement, on puisse constater dans quelle mesure les élèves s'en approchent et qu'on puisse leur donner une rétroaction significative; de plus, la régulation nécessite que soient mis en place des moyens de remédiation qui contribuent à réduire l'écart entre la situation actuelle de l'élève et la situation attendue.

L'amélioration de la qualité des apprentissages passe par la régulation. Celle-ci sert à soutenir la démarche d'apprentissage des élèves, mais a aussi pour but d'orienter les interventions pédagogiques de l'enseignant. En effet, les actions pédagogiques et leur planification peuvent être appelées à être ajustées, autant en ce qui concerne les aspects particuliers d'une situation que les aspects plus généraux des interventions.

Comme la régulation peut se faire à différents moments, il y a lieu de distinguer trois types de régulation des apprentissages : la régulation proactive, interactive et rétroactive.

- La **régulation proactive** prend appui sur les observations réalisées au cours de situations d'apprentissage et d'évaluation antérieures et permet d'orienter les situations futures. La régulation proactive est notamment liée à la préoccupation de la différenciation de l'enseignement en fonction des centres d'intérêt et des besoins d'apprentissage des élèves (voir le chapitre portant sur la différenciation en évaluation).
- La **régulation interactive** est utilisée par l'enseignant lorsque la tâche est en cours de réalisation. Il peut s'agir alors d'échanges informels qui ne peuvent être entièrement planifiés puisqu'ils visent à répondre aux besoins qui émergent pendant le déroulement des activités. Ces échanges visent une rétroaction immédiate à l'élève et offrent une information en rapport avec la difficulté observée. La rétroaction peut également servir à encourager un élève qui est sur la bonne voie. La régulation interactive est susceptible de favoriser la persévérance et, en conséquence, peut contribuer à augmenter la motivation à apprendre. Il est entendu que la régulation interactive garantit aux apprentissages des élèves l'ajustement le plus rapide. Elle occupe donc une place prépondérante dans le processus d'apprentissage.
- Enfin, la **régulation rétroactive** consiste à effectuer un retour sur les tâches réalisées. Elle a lieu à des moments propices du développement des compétences et permet d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées. On a donc souvent recours à la régulation rétroactive pour remédier aux difficultés qui persistent malgré la régulation interactive.

La responsabilité de la régulation revient d'abord à l'enseignant. Cependant, l'élève peut, à certaines conditions, y contribuer pour graduellement prendre en charge ses apprentissages. La régulation, qu'elle soit de nature proactive, interactive ou rétroactive, vise à faire progresser les élèves et à développer leur autonomie de sorte que la régulation de leurs apprentissages puisse se faire sans aide extérieure. On peut alors parler d'autorégulation.

L'autorégulation se développe notamment lorsque les élèves comprennent bien la tâche à réaliser pour démontrer leur compétence et les critères qui serviront à juger leurs actions. Diverses interventions peuvent permettre aux élèves de bien s'approprier les critères comme, entre autres, des échanges sur la nature des tâches et des activités propices au développement d'une compétence ou l'analyse d'exemples pour dégager les caractéristiques d'un produit ou d'une démarche réussie. Le dialogue suscité permet à l'élève de raffiner sa compréhension des critères d'évaluation. Il peut alors déterminer les aspects de son apprentissage sur lesquels il devra consacrer davantage d'efforts.

En invitant les élèves à porter un regard sur leurs productions et sur leurs démarches, avec ou sans outils d'évaluation, on les amène à prendre en charge leurs apprentissages et à acquérir de l'autonomie dans les ajustements à apporter pour devenir plus compétents. L'autorégulation peut donc être stimulée lorsqu'on donne un rôle actif aux élèves dans leur évaluation. Cette participation des élèves à l'évaluation s'inscrit bien sûr dans une perspective d'aide à l'apprentissage, car l'enseignant demeure responsable des jugements aux fins de reconnaissance des compétences.

2

Les outils d'évaluation liés aux situations d'apprentissage et d'évaluation

Pour soutenir le développement des compétences et être en mesure d'en rendre compte, on doit recueillir des informations et les interpréter à divers moments. Dans l'action, l'enseignant ne recourt pas toujours à une instrumentation formelle. Dans d'autres occasions, il est nécessaire de formaliser son appréciation et d'utiliser des outils, plus particulièrement des grilles d'évaluation. Celles-ci sont utilisées depuis plusieurs années, entre autres pour l'évaluation des productions écrites. Leur utilisation s'étend désormais à l'ensemble des disciplines, car celles-ci permettent de recueillir des données indispensables sur le développement des compétences à l'intérieur des situations d'apprentissage et d'évaluation.

La grille d'évaluation permet de relever les particularités d'un processus ou d'une réalisation au regard de critères prédéterminés. De façon générale, la grille d'évaluation comporte une liste de critères d'évaluation et d'éléments observables et propose une façon d'enregistrer les observations, mais la nature de la grille d'évaluation est différente selon qu'on utilise une approche analytique ou globale.

Pour baliser les observations dans le cadre de l'évaluation des compétences, on doit nécessairement recourir aux critères d'évaluation présentés à l'intérieur du Programme de formation. Ces derniers sont généralement formulés sous forme de qualités dont le degré peut varier. Ils revêtent un caractère générique et se rapportent à la démarche de l'élève et aux productions qu'il réalise. Les critères d'évaluation fournissent donc des pistes de régulation et servent à développer les outils d'évaluation qui permettent de construire des jugements sur les compétences en cours de cycle et en fin de cycle.

Les éléments observables associés à un critère d'évaluation permettent de décrire un seul comportement à la fois. Ils se manifestent par des traces concrètes et font l'objet d'une compréhension commune. Ils sont en nombre suffisant pour bien représenter le critère d'évaluation.

Afin d'éviter la surabondance de grilles de toutes sortes concernant une même compétence, il est suggéré de développer des outils qui ont un caractère suffisamment général pour pouvoir être utilisés dans plusieurs situations. Cela évite d'avoir à créer une nouvelle grille pour chaque situation et permet de se doter d'un cadre de travail stable pour interagir avec les élèves et avec ses collègues de la discipline au sujet de l'évaluation.

L'utilisation d'outils d'évaluation favorise le rôle actif de l'élève en évaluation, ainsi qu'il en a été question précédemment. Elle contribue de plus à donner aux élèves une rétroaction précise et structurée. Toutefois, surtout lorsqu'on privilégie des interventions spontanées et qu'on ne vise pas à consigner des informations pour porter un jugement, il peut être préférable d'adopter des approches moins formelles et de procéder, par exemple, par questionnement.

2.1 Les grilles d'évaluation de type analytique

Dans l'approche analytique, les grilles d'évaluation comportent une liste de critères, accompagnée d'une échelle d'appréciation. Les observations par critère permettent de circonscrire les points forts des élèves et les aspects à améliorer, ce qui confère un caractère diagnostique à ce type d'instrument et le rend particulièrement utile sur le plan formatif. Les échelles d'appréciation peuvent être non descriptives, descriptives ou dichotomiques.

La grille à échelle non descriptive

L'échelle non descriptive se présente sous la forme d'un continuum qui permet de formuler un jugement d'ordre qualitatif (*très bien, bien, insuffisant, etc.*). L'échelle non descriptive est facile à rédiger, car elle ne comporte pas de description de chacun des échelons. Toutefois, pour cette raison, ses utilisateurs risquent d'associer des exigences différentes à chacun des échelons. La grille comportant une échelle non descriptive s'avère souvent limitée sur le plan de la régulation, à moins que les jugements y soient justifiés ou commentés.

EXEMPLE

Échelle non descriptive

Discipline : Géographie

Compétence : Interpréter un enjeu territorial

Critère	Très clairement	Assez clairement	Plus ou moins clairement	Très peu clairement
Mobilisation d'éléments constitutifs pertinents de l'enjeu territorial	a	b	c	d
Expression d'une opinion fondée	a	b	c	d
Autre				

La grille à échelle dichotomique (ou liste de vérification)

Une liste d'éléments observables assortie d'une échelle dichotomique porte souvent le nom de liste de vérification. L'échelle dichotomique permet de vérifier la présence ou l'absence d'un certain nombre d'éléments observables (l'action s'est produite ou non, la méthode a été suivie ou non, telle caractéristique est présente ou non, etc.). Le codage est simple, car il suffit de cocher. La liste de vérification est relativement simple à développer et à utiliser, mais elle ne permet pas de nuancer les jugements. Son utilisation est donc surtout utile dans une perspective d'autoévaluation, pour aider l'élève à porter un regard sur ce qu'il est en train d'accomplir et sur les façons dont il s'y prend. Il est donc suggéré de formuler les énoncés à la première personne (je).

EXEMPLE

Échelle dichotomique

Discipline : Mathématique

Compétence : Résoudre une situation-problème

Critère	Éléments observables		
		Oui	Non
Élaboration d'une solution	Je communique ma démarche et mon résultat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Je décris les moyens utilisés pour valider mon résultat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre			

Selon le contexte, ce type de grille peut aussi être combiné à la liste des élèves pour des raisons de commodité, comme dans l'exemple suivant, où on pourrait tout simplement cocher la case appropriée lorsqu'une action a été observée.

EXEMPLE

Discipline : Éducation physique et à la santé

Échelle dichotomique

Compétence : *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*

Critère d'évaluation	Justification du choix de stratégie de l'équipe		Exécution d'actions individuelles ajustées au but collectif		Manifestation d'un esprit sportif à différentes étapes de l'activité			Détermination des éléments à réinvestir	Évaluation de sa prestation, de celle de ses pairs et de la stratégie		
	Décrit le rôle de chacun	Décrit les actions et les tactiques retenues	Exécute des actions selon la stratégie choisie	Ajuste ses actions selon celles de ses partenaires et des opposants	Encourage ses partenaires pour leurs actions	Applique les règles du jeu et de sécurité	Félicite les opposants pour leurs bons coups	Identifie les éléments à conserver dans d'autres activités	Détermine ses points forts et ses défis	Porte un jugement sur la prestation de ses pairs	Détermine les stratégies efficaces et celles à améliorer
Éléments observables											
Nom											

La grille à échelle descriptive

L'échelle descriptive se présente sous la forme d'un continuum. Elle comporte des échelons décrivant, à l'aide d'éléments observables, les caractéristiques recherchées et les comportements types attendus. À cause de sa nature explicite, l'échelle descriptive est de loin celle qui favorise le plus la rétroaction et la régulation. L'échelle descriptive est cependant plus difficile à élaborer.

EXEMPLE

Discipline : Français, langue d'enseignement

Échelle descriptive

Compétence : *Écrire des textes variés*

Critère	a	b	c	d
L'élève tient compte du sujet, de l'intention et du destinataire.	L'élève énonce très clairement le sujet de son texte et exprime clairement son opinion en fonction du destinataire. Son argumentation est très bien étoffée.	L'élève énonce le sujet de son texte et exprime son opinion en fonction du destinataire. Son argumentation est assez bien étoffée.	L'élève énonce le sujet de son texte. Son opinion est parfois confuse et ne tient pas toujours compte du destinataire. Son argumentation est peu étoffée.	L'élève énonce vaguement le sujet de son texte. Son opinion est confuse et tient très peu compte du destinataire. L'élève ne présente qu'un seul argument.
Autre				

2.2 Les grilles d'évaluation de type global

Dans l'approche globale, les grilles d'évaluation comportent des échelles descriptives dont les échelons, généralement au nombre de trois à six, intègrent plusieurs critères considérés simultanément. Elles permettent de porter un jugement d'ensemble, plutôt que critère par critère, et ainsi d'avoir une idée de la qualité de la démarche de l'élève ou du produit final. Bien qu'elles puissent être utilisées en cours d'apprentissage dans les situations d'évaluation, elles se prêtent peu à l'identification des difficultés des élèves à cause de leur caractère global. Les grilles d'évaluation élaborées selon l'approche globale s'avèrent donc plus utiles en fin de cycle. Les principaux utilisateurs de ces grilles sont les enseignants.

EXEMPLE

Grille d'évaluation de type global

Discipline : Arts plastiques

Compétence : Créer des images médiatiques

a : Les étapes de réalisation de l'affiche ont été planifiées judicieusement, et sa création démontre une compréhension des codes visuels. La composition des divers éléments contribue à véhiculer efficacement le message au destinataire ciblé, conformément à l'intention de communication. L'image est unifiée et complète; les éléments se renforcent les uns les autres. Une impression d'originalité et de recherche se dégage de l'affiche.

b : La réalisation de l'affiche respecte la planification initiale et celle-ci démontre une utilisation adéquate des codes visuels. La composition des éléments est équilibrée et tient compte de façon appropriée du destinataire et de l'intention de communication. L'ensemble forme un tout qui se tient bien. Une impression de travail soigné se dégage de l'affiche.

Autre

Il est à noter que les échelles des niveaux de compétence utilisées pour rendre compte du développement des compétences à l'intérieur du bilan des apprentissages appartiennent à ce type d'instrument. Toutefois, celles-ci portent sur l'ensemble de la compétence plutôt que sur une seule situation (voir le chapitre qui traite de ces échelles).

2.3 L'élaboration des grilles d'évaluation

Pour élaborer une grille d'évaluation, il s'avère utile de travailler en équipe de façon à se doter d'outils communs et à tirer profit de l'expérience de chacun. Quelle que soit l'approche choisie pour élaborer la grille d'évaluation, certaines étapes sont à prévoir. Nous présentons dans cette section une démarche générale d'élaboration en sept étapes, mais celle-ci peut être ajustée selon les besoins, car les exigences de qualité qu'on peut avoir au sujet d'un outil d'évaluation varient grandement selon les enjeux qui sont associés à l'utilisation qu'on en fera. Ainsi, pour aider les élèves de sa classe à réviser une production dans une situation qui vise essentiellement le développement d'une compétence, l'enseignant peut concevoir une liste de vérification beaucoup plus simple qu'une grille d'évaluation associée à une situation d'évaluation de fin de cycle.

Le schéma ci-après illustre une démarche d'élaboration d'une grille d'évaluation.

Une démarche d'élaboration d'une grille d'évaluation

A – Sélectionner une compétence

B – Déterminer le type de grille qu'on souhaite élaborer (analytique ou globale), choisir le type d'échelle d'appréciation (descriptive ou non descriptive) et déterminer le nombre d'échelons

C – Formuler des éléments observables en relation avec les critères d'évaluation (sauf pour la grille à échelle non descriptive)

D – Construire l'échelle d'appréciation en précisant le niveau d'exigence

E – Procéder à la mise en forme de la grille

F – Mettre la grille à l'essai

G – Illustrer les échelons (facultatif)

A – Sélectionner une compétence

Le choix d'une seule compétence disciplinaire facilite l'identification des éléments de la grille, son élaboration et son application en classe. Les compétences transversales peuvent y être intégrées ou faire l'objet de grilles spécifiques (voir le chapitre consacré à l'évaluation des compétences transversales).

B – Déterminer le type de grille qu'on souhaite élaborer (analytique ou globale), choisir le type d'échelle d'appréciation (descriptive ou non descriptive) et déterminer le nombre d'échelons

Plusieurs facteurs influencent le choix du type de grille :

- Le moment dans le cycle : les grilles de type analytique peuvent être utiles en cours et en fin de cycle, alors que les grilles de type global le sont surtout en fin de cycle.
- L'équilibre entre le temps dont on dispose et l'utilité pédagogique : les grilles descriptives sont généralement plus longues à élaborer, mais permettent de fournir une rétroaction plus explicite.
- Les utilisateurs de l'outil : selon que les élèves sont appelés à l'utiliser ou non, la formulation des énoncés et la présentation de la grille peuvent différer.

L'échelle d'appréciation vient compléter la grille d'évaluation. Elle peut être non descriptive, dichotomique ou descriptive. Il est à noter que les grilles de type global comportent nécessairement une échelle descriptive.

Le nombre d'échelons approprié est choisi en fonction du but recherché. Un nombre élevé d'échelons permet de mieux nuancer les appréciations. Par contre, elle est plus lourde à élaborer et à utiliser. D'autre part, une échelle comportant peu d'échelons permet difficilement de repérer les différences dans la qualité des productions ou des démarches. Le nombre d'échelons varie généralement de deux (échelle dichotomique) à six, selon l'utilisation envisagée.

C – Formuler des éléments observables en relation avec les critères d'évaluation (sauf pour la grille à échelle non descriptive)

Les critères d'évaluation du Programme de formation servent de référence pour élaborer la grille d'évaluation d'une compétence. Tous les critères sont généralement présents dans la grille d'évaluation de façon à ne pas entraîner une vision morcelée de la compétence. Cependant, en fonction de la nature des tâches, il est possible d'élaborer des grilles qui portent sur quelques critères. Une fois la liste des critères d'évaluation établie, les rédacteurs de la grille se donnent une définition explicite de chacun des critères d'évaluation afin

de s'assurer d'une compréhension commune. Dans la grille d'évaluation, le critère n'est pas une phrase complète. Il est constitué des mots essentiels qui le distinguent d'un autre critère, par exemple, reconnaissance des besoins des autres, élaboration d'une démarche pertinente, cohérence du texte, etc.

La précision des critères par des éléments observables a pour but de favoriser une compréhension univoque par tous les utilisateurs. Les éléments observables devraient être présentés sous la forme de phrases simples écrites au présent. Dans une grille dont l'utilisation est prévue dans une tâche en particulier, les éléments observables sont propres à cette tâche. Dans une grille pouvant être employée dans plusieurs situations, ils sont plus généraux.

S'il s'agit d'une grille de type analytique, les éléments observables accompagnent directement les critères auxquels ils sont associés. S'il s'agit d'une grille de type global, il faut combiner les éléments observables de chaque échelon sous la forme d'un portrait (voir les exemples présentés précédemment).

D – Construire l'échelle d'appréciation en précisant le niveau d'exigence

Le niveau d'exigence souhaité doit être établi. Par exemple, dans une grille à quatre échelons, le deuxième pourrait correspondre au niveau jugé satisfaisant. Le profil obtenu pourra servir au moment de porter un jugement sur le développement de la compétence. En cours de cycle, le niveau d'exigence est déterminé en fonction de la tâche. À la fin du cycle, les attentes de fin de cycle et les échelles des niveaux de compétence (voir le chapitre qui leur est consacré) servent de référence pour établir le niveau d'exigence.

E – Procéder à la mise en forme de la grille

Une grille d'évaluation devrait être simple et facile à utiliser. Voici les principaux aspects dont il faut tenir compte au moment de donner forme à la grille.

- Réserver un espace pour les renseignements suivants : le nom et le groupe de l'élève, la date et les commentaires.
- Rassembler, dans la mesure du possible, toute l'information sur une seule page.
- Regrouper les critères et les éléments observables afin de faciliter leur compréhension.
- Déterminer le niveau d'exigence de manière à pouvoir interpréter facilement les résultats.
- Prévoir des espaces pour noter ses observations dans plusieurs situations quand la grille s'y prête.

F – Mettre la grille à l'essai

L'expérimentation et la rétroaction des utilisateurs permettent d'affiner l'outil. Une fois la grille rédigée, il est en effet utile de demander à quelques collègues de l'utiliser, ne serait-ce qu'avec un nombre limité de productions, et de faire part de leurs commentaires. Cette vérification amène généralement à ajuster la grille.

G – Illustrer les échelons (facultatif)

L'équipe de rédaction de la grille pourrait rassembler un échantillon de productions d'élèves ou des traces de leurs démarches pour illustrer les différents échelons. Le recours à des productions types contribue à une utilisation plus uniforme de la grille.

LA DIFFÉRENCIATION EN ÉVALUATION

Les enseignants ont depuis toujours constaté les différences entre les élèves de leur classe et tenté de répondre le mieux possible aux besoins de chacun. Chaque enseignant doit en effet, à l'intérieur de sa pratique quotidienne, faire face à la difficulté d'accompagner des jeunes différents les uns des autres. En conséquence, la Loi sur l'instruction publique reconnaît à l'enseignant le droit d'utiliser les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié (article 19). De plus, il est du devoir de l'enseignant de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié (article 22). Dans leur pratique, les enseignants recourent à une différenciation souvent intuitive et spontanée. Le défi actuel est donc de rendre cette différenciation plus formelle et surtout planifiée, soutenue par une intention pédagogique claire et concertée.

La différenciation pédagogique est bien campée dans le Programme de formation de l'école québécoise : « Tout élève peut exploiter ses capacités et apprendre [...] Le programme actuel [...] permet de prendre en compte l'hétérogénéité qui caractérise tout groupe d'élèves, et il facilite la différenciation pédagogique, condition essentielle à la lutte contre l'échec. » On doit souligner que le choix d'une approche par compétences, qui implique la mobilisation de ressources internes et externes, amène nécessairement une plus grande ouverture aux différences à l'intérieur des pratiques évaluatives. En effet, les élèves ne mobilisent pas les mêmes ressources ou ne le font pas de la même manière, et les productions qui en résultent sont souvent différentes. Une bonne appropriation du Programme de formation contribue donc à la mise en place des pratiques de différenciation.

La différenciation pédagogique s'accorde avec les valeurs fondamentales privilégiées par la Politique d'évaluation des apprentissages, entre autres l'équité qui « implique que l'on tienne compte, dans les pratiques d'évaluation, des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter que, par l'évaluation, l'école ne contribue à accroître les différences existantes ». Une des orientations de la Politique souligne que l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect des différences. En constatant les différences dans les capacités, les façons d'apprendre et le rythme d'apprentissage des élèves, on demande que « l'enseignant insère dans sa pratique la différenciation pédagogique ». Inutile de préciser qu'une bonne compréhension du rôle de l'évaluation dans l'apprentissage est nécessaire pour apprécier les incidences de la différenciation pédagogique sur les pratiques évaluatives. La différenciation en évaluation se manifeste à l'intérieur des deux fonctions de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. En ce qui a trait à la fonction d'aide à l'apprentissage, on peut procéder à des évaluations diagnostiques

pour offrir des mesures d'aide ou d'enrichissement appropriées. Dans la fonction de reconnaissance des compétences, on vise à situer le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin du cycle. Au 2^e cycle du secondaire, l'évaluation sert aussi de base aux décisions liées à la sanction des études. Dans ce chapitre, les deux fonctions de l'évaluation sont traitées conjointement afin de miser sur la concordance qui doit exister entre elles à l'intérieur des pratiques évaluatives.

Ce chapitre aborde la différenciation sous l'angle des pratiques évaluatives offertes à tout le groupe d'élèves. Ces pratiques permettent à tous les élèves d'exercer leurs compétences, quelles que soient leurs caractéristiques, car on ne saurait limiter la différenciation uniquement aux élèves ayant des besoins particuliers. Ceux-ci requièrent néanmoins une attention particulière qui est, elle aussi, considérée à l'intérieur du chapitre.

1.1 La définition de la différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique est avant tout une manière de penser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, une philosophie qui guide l'ensemble des pratiques pédagogiques. C'est une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage. Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation indique que la différenciation pédagogique « est une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultérieurement, la réussite éducative ».

Dans le présent document, l'expression « différenciation en évaluation » est utilisée pour parler des incidences de la différenciation pédagogique sur les pratiques évaluatives. Toutefois, il devient difficile de distinguer ce qui relève de l'apprentissage de ce qui relève de l'évaluation, car les deux sont intimement liés, notamment dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. On comprend donc que ce qui est défini comme différenciation en évaluation n'est pas un courant ou une nouvelle approche à ajouter à la différenciation pédagogique, ou alors une méthode d'évaluation. La différenciation en évaluation, ce n'est pas une fin en soi, c'est plutôt un moyen pour permettre à l'enseignant de mieux planifier ses interventions en tenant compte des différences entre les élèves.

Remarque. – Il est clair que la différenciation en évaluation vise à favoriser la mise en œuvre des compétences développées par chaque élève, mais elle ne fait pas référence à l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation individualisées. Elle n'entraîne pas un nivellement par le bas des situations d'apprentissage et d'évaluation.

1.2 Les principes de différenciation pédagogique en évaluation

Voici quelques principes sur lesquels repose la différenciation en évaluation :

- **La différenciation profite à tous les élèves**, qu'ils soient particulièrement doués ou en grande difficulté. On sait qu'un individu apprend mieux si un défi raisonnable lui est proposé. En effet, si la tâche est trop difficile pour les élèves, qu'elle ne peut être réalisée même avec de l'aide, ils se désengagent et on observe une régression. De même, si le défi est trop facile à relever ou s'il n'y a pas de défi dans la réalisation de la tâche, les élèves perdent leur motivation. La différenciation pédagogique, même si elle constitue un moyen de lutter contre l'échec scolaire, a pour but premier d'amener chaque élève à utiliser ses potentialités au maximum.
- **La différenciation en évaluation doit être planifiée en concordance avec la différenciation en apprentissage.** Comme le rappelle la Politique d'évaluation des apprentissages, « la cohérence suppose qu'il y a toujours un rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui a fait l'objet d'apprentissage ». Il n'y a pas de surprise pour l'élève au moment de la réalisation des situations d'évaluation. Conséquemment, l'ouverture aux différences au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation implique que celle-ci sera aussi présente au moment de la réalisation des situations d'évaluation (voir la distinction entre ces

deux types de situations dans le chapitre 1). En ce qui a trait aux épreuves ministérielles, on doit toutefois s'assurer de respecter les règles propres à la sanction des études.

- **La différenciation pédagogique est facilitée par une démarche d'évaluation préalable.** Une véritable différenciation planifiée des apprentissages à réaliser ne peut reposer que sur une évaluation de ce qu'est l'apprenant et de ce qu'il maîtrise. Comment arriver à cibler un défi raisonnable si on ne sait pas où l'élève en est dans le développement de ses compétences? Cette évaluation diagnostique repose sur l'observation des élèves, de leurs processus et de leurs productions.
- **La responsabilité partagée des élèves d'une même cohorte par les intervenants est essentielle pour permettre la différenciation pédagogique et les pratiques évaluatives qui en découlent.** L'organisation pédagogique en cycles d'apprentissage vise à mettre en place une structure scolaire qui permet aux élèves de mieux apprendre. La collégialité favorisée par l'organisation pédagogique en cycles d'apprentissage ainsi que le partage des idées et des élèves dans plusieurs types de regroupements ponctuels permettent une plus grande différenciation au cours des situations d'apprentissage et d'évaluation.
- **L'implication active de l'élève permet de mettre en place des pratiques de différenciation en évaluation.** La différenciation est facilitée par le développement de la compétence de l'élève à porter un regard sur ce qu'il est, sur ce qu'il sait et sur ce qu'il doit relever comme prochain défi d'apprentissage. On aura donc le souci de développer chez les élèves leur capacité à s'autoévaluer et à mieux se connaître comme apprenants. Toutefois, la participation de l'élève à son évaluation n'enlève pas la responsabilité de l'enseignant de juger des apprentissages réalisés par l'élève.

La Politique d'évaluation des apprentissages précise que le rôle actif de l'élève dans les activités d'évaluation se fait principalement en cours d'apprentissage. Ce rôle « trouve sa raison d'être surtout dans le contexte d'une évaluation en soutien à l'apprentissage » et « ne peut s'appliquer à l'évaluation aux fins de sanction et de reconnaissance des acquis ».

1.3 Les trois formes de différenciation en évaluation

On distingue trois formes de différenciation en évaluation : la flexibilité pédagogique, les adaptations et les modifications.

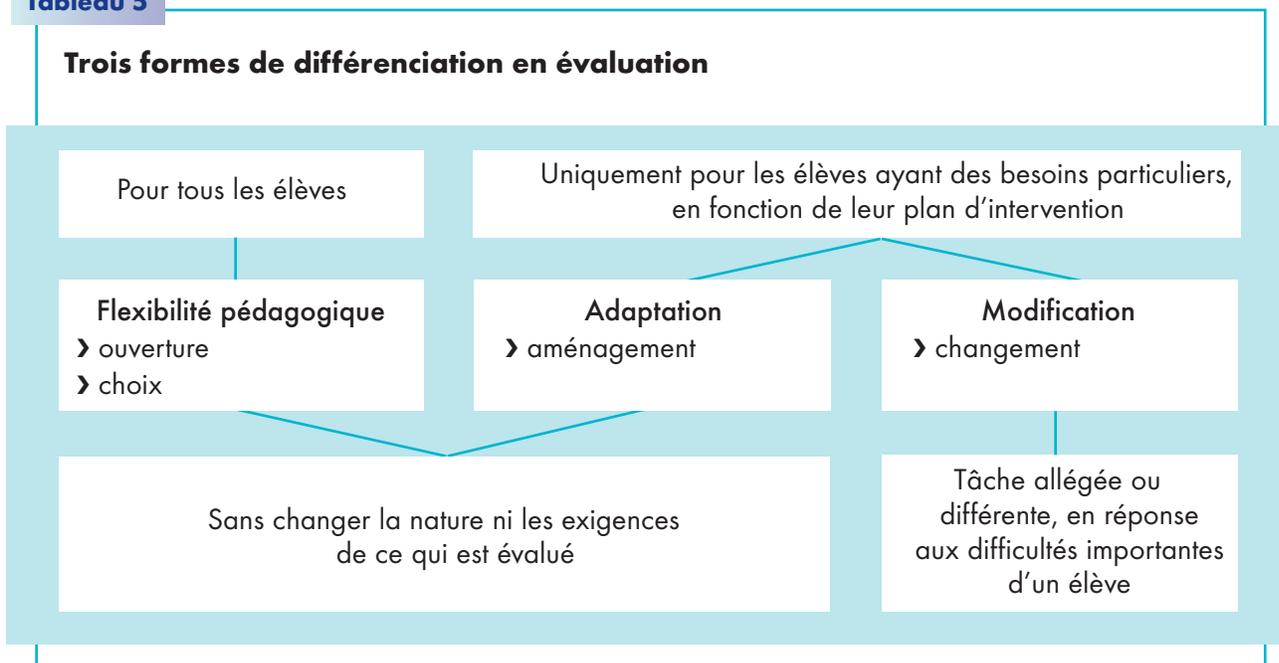
La **flexibilité pédagogique** est cette souplesse qui permet d'offrir des choix planifiés à l'ensemble des élèves au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. Elle s'adresse d'abord au groupe d'élèves en général, non à un élève en particulier. Au quotidien, cette souplesse ouvre la porte à toutes sortes de possibilités à proposer aux élèves, tant sur le plan du choix de contenus différents (des lectures différentes, par exemple), que sur le plan de structures diverses (travail individuel, en équipe, collectif), de processus variés (différents degrés de guidance, entre autres) et de productions diversifiées. Cette flexibilité permet de planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation où diverses options sont proposées selon les rythmes, styles et niveaux cognitifs des élèves. Toutefois, ces choix ne doivent modifier en rien le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les critères d'évaluation des compétences visées ou les exigences.

Les **adaptations** sont des ajustements ou aménagements des situations d'apprentissage et d'évaluation qui ne viennent pas modifier ce qui est évalué. Elles apportent un changement dans la façon dont se vivent ces situations pour un élève ayant des besoins particuliers. Les adaptations peuvent porter sur les procédures à suivre ou la manière de présenter visuellement les textes, la façon de les disposer, par exemple en offrant des textes plus aérés. Tout en permettant les ajustements ou aménagements habituellement utilisés par l'élève, le contenu des situations demeure le même, ainsi que les critères d'évaluation et les exigences. Les adaptations ne

doivent en aucune façon diminuer les exigences ou modifier ce qui est évalué. À titre d'exemple, en géographie, permettre à un élève ayant des besoins particuliers d'écouter le texte d'accompagnement ou les consignes relève d'une adaptation.

Les **modifications** sont des changements dans les situations d'apprentissage et d'évaluation qui touchent aux critères et aux exigences d'évaluation pour un élève ayant des besoins particuliers. Le niveau de difficulté des situations est, en conséquence, modifié. Lire les consignes ou le texte à un élève au moment d'une évaluation en lecture est un exemple de modification. En réponse aux besoins particuliers d'un élève, une tâche allégée ou une situation différente de celle qui est proposée à l'ensemble du groupe est un autre exemple de modification. Au moment de la passation des épreuves ministérielles, aux fins de la sanction des études, de telles modifications ne peuvent être apportées.

Tableau 5



Remarques.—

- 1) Les adaptations ou modifications découlent de l'analyse des besoins de l'élève et non d'une catégorie à laquelle il appartiendrait.
- 2) Lorsque des adaptations ou des exemptions sont accordées à un élève ayant des besoins particuliers au moment des épreuves uniques imposées par le Ministère, il est important de se référer aux règles propres à la sanction des études.

Depuis l'introduction dans la Loi sur l'instruction publique des dispositions prévoyant l'établissement du plan d'intervention, le milieu scolaire dispose d'un outil permettant d'adapter les services éducatifs aux besoins des élèves. En amenant les parents et les intervenants à se concerter de façon à mieux répondre aux besoins de l'élève, le plan d'intervention représente un outil indispensable pour faciliter la réussite. Dans un contexte de différenciation en évaluation, le plan d'intervention de l'élève ayant des besoins particuliers est d'autant plus

important qu'il doit contenir les décisions concernant l'adaptation de l'enseignement et, par le fait même, de l'évaluation. Comme le plan d'intervention garantit la continuation des actions éducatives d'une année, d'un cycle ou d'un ordre d'enseignement à un autre, il permet de ne pas recommencer l'ensemble de la démarche tout en s'assurant que ces actions éducatives spécifiques se poursuivent. Les personnes concernées sont ainsi en mesure de savoir quelles adaptations ou modifications ont déjà été expérimentées durant les années antérieures lors des situations d'apprentissage et d'évaluation tout en prenant note de ce qui a été bénéfique afin d'en tirer profit pour l'année en cours. Par ailleurs, le plan d'intervention est révisé périodiquement. On saisit ici toute l'importance de ce plan pour la différenciation en évaluation, étant donné que certaines décisions liées à l'utilisation de modifications ont des incidences directes sur le parcours scolaire de l'élève, comme on le verra plus loin.

Le tableau ci-dessous présente quelques conditions à respecter lorsqu'il est question d'aller au-delà de la flexibilité pédagogique, en l'occurrence au moment de l'utilisation d'adaptations ou de modifications, pour les élèves ayant des besoins particuliers.

Tableau 6

Conditions pour l'utilisation d'adaptations et de modifications

- › S'assurer de donner aux élèves des chances égales de démontrer les apprentissages réalisés, en considérant d'abord la possibilité d'offrir la même situation d'évaluation à tous les élèves tout en faisant preuve de flexibilité pédagogique, avant d'envisager le recours aux adaptations ou modifications.
- › Prendre des décisions dans le cadre d'un plan d'intervention lorsque l'utilisation d'adaptations ou de modifications est envisagée.
- › Prévoir uniquement les adaptations ou modifications requises pour permettre à l'élève ayant des besoins particuliers de démontrer ses compétences.
- › Réviser ponctuellement l'utilisation d'adaptations ou de modifications par l'élève pour juger de leur nécessité; réévaluer et moduler cette utilisation selon les besoins actuels de l'élève.
- › Planifier des adaptations ou modifications sur une base individuelle au regard des besoins particuliers de l'élève et non d'une catégorie d'élèves.
- › Proposer des adaptations ou des modifications qui ont été expérimentées auparavant par l'élève dans un contexte d'apprentissage.
- › S'assurer du respect des règles régissant la sanction des études.
- › S'assurer d'agir en concertation avec tous les enseignants qui interviennent auprès de l'élève ayant des besoins particuliers afin que ce qui est permis en tant qu'adaptation ou modification avec un enseignant le soit aussi avec les autres enseignants.
- › S'assurer que l'élève, les parents, la direction de l'école et les autres intervenants concernés soient au courant des adaptations ou des modifications apportées.
- › S'assurer que l'élève et les parents comprennent les implications que peuvent avoir à long terme les modifications proposées sur la possibilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires.

1.4 Les rôles des intervenants et de l'élève

La différenciation en évaluation concerne l'ensemble de l'équipe-école et la commission scolaire. La direction et les enseignants responsables de la cohorte d'un cycle doivent travailler en collégialité afin de mettre en place des interventions toujours plus efficaces à l'intérieur des balises déterminées par la commission scolaire.

L'élève est le principal intéressé dans l'exercice de la différenciation en évaluation. À ce titre, il a un rôle actif à jouer. Pour l'exercer pleinement, il apprend à s'interroger sur ce qui pourrait l'aider à actualiser de façon maximale son potentiel. Ainsi, il développe son habileté à comprendre sa façon d'apprendre et de réagir, à s'ajuster lorsqu'il rencontre des difficultés, à déterminer des objectifs à atteindre dans le développement de ses compétences et à se fixer de nouveaux défis à relever. Il participe à la mise en place de mesures lui permettant de mieux réussir les tâches à réaliser à l'intérieur des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation. Par exemple, tous les élèves s'intéresseront à l'élaboration et à l'utilisation possible d'un référentiel personnalisé en mathématique, référentiel que certains utiliseront au moment de la situation d'évaluation et d'autres non, selon le besoin. De plus, l'élève ayant des besoins particuliers participe, avec ses parents, à l'élaboration et à la mise en œuvre de son plan d'intervention. Il collabore ainsi à la mise en place des conditions particulières (adaptations ou modifications) lui permettant de réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation.

L'enseignant est le premier responsable de l'évaluation et l'intervenant direct auprès de l'élève. De concert avec ses collègues et le personnel des services complémentaires, il planifie puis propose des interventions favorisant une plus grande différenciation au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. À l'occasion du passage des élèves du primaire au secondaire, les informations disponibles, notamment dans le bilan des apprentissages et le dossier d'aide particulière à l'élève, peuvent aider l'enseignant à poser certains diagnostics pédagogiques. À cet égard, l'utilisation par les écoles primaires d'un bilan qui indiquerait les forces de l'élève et les défis qu'il doit relever aiderait les enseignants du secondaire à organiser la différenciation à l'intérieur du cycle.

La direction s'assure de la qualité des services dispensés à l'école et du respect des normes et modalités d'évaluation. De son côté, le personnel des services complémentaires (psychologue, orthophoniste, etc.), grâce à l'observation et à son expertise, offre son soutien dans l'évaluation de certains élèves par l'interprétation de leurs difficultés et par l'identification de besoins particuliers. Ce faisant, ces intervenants accompagnent les enseignants et les élèves en recherche de solutions pour des problématiques spécifiques. Ces intervenants sont donc en mesure de suggérer des pistes intéressantes de différenciation, contribuant, entre autres, au plan d'intervention d'un élève ayant des besoins particuliers.

La commission scolaire établit les règles de passage entre le primaire et le secondaire et entre les cycles du secondaire. Elle a aussi un rôle important à jouer au sein du comité consultatif des EHDA (élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage). Ce comité doit donner son avis afin que les élèves ayant des besoins particuliers reçoivent les services auxquels ils ont droit et que des plans d'intervention soient élaborés pour eux.

Le tableau ci-après présente les rôles des intervenants et de l'élève par rapport à la différenciation en évaluation.

Tableau 7

Description des différents rôles par rapport à la différenciation en évaluation

Acteurs	Description des rôles
<p>Élève</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Collaborer à son évaluation (en cours d'apprentissage) : se fixer un défi à sa mesure et trouver des stratégies pour le relever. • Développer une compétence à s'autoévaluer dans une visée d'autonomie dans ses apprentissages. <p><i>De plus, l'élève ayant des besoins particuliers peut :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • participer au plan d'intervention avec ses parents; • participer et collaborer à la mise en place de conditions particulières (adaptations ou modifications) pour la réalisation des situations d'apprentissage et d'évaluation.
<p>Enseignants de l'équipe-cycle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Définir, en équipe-cycle, des conditions d'apprentissage et d'évaluation ouvertes aux différences. • Planifier et réaliser des situations d'apprentissage et d'évaluation favorisant la flexibilité pédagogique. • Fournir à l'élève une rétroaction à partir des critères d'évaluation établis ou reformulés avec lui pour favoriser la régulation. • Favoriser l'implication de l'élève en évaluation. • Organiser des activités de remédiation et d'enrichissement en collaboration avec d'autres enseignants, au besoin. • Fournir des communications à l'élève et à ses parents (oralement ou par écrit, par le portfolio, le bulletin, le bilan argumenté, etc.). <p><i>De plus, pour l'élève ayant des besoins particuliers, on peut :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • collaborer au plan d'intervention et mettre en œuvre les moyens qui en découlent; • mettre en place de manière concertée les conditions particulières (adaptations ou modifications) pour la réalisation des situations d'apprentissage et d'évaluation, telles que définies au plan d'intervention.
<p>Personnel des services complémentaires (psychologues, psychoéducateurs, conseillers d'orientation, orthopédagogues, etc.)</p>	<p>Selon le champ d'expertise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soutenir les enseignants; • Observer l'élève en classe et hors de la classe; • Se concerter et collaborer avec les parents. <p><i>De plus, pour l'élève ayant des besoins particuliers, on peut :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • offrir des consultations collaboratives (suggestions d'interventions, détermination d'objectifs individualisés, etc.); • soutenir l'évaluation diagnostique de certains élèves; • offrir une collaboration complémentaire sur le plan de l'intervention.
<p>Directrice ou directeur d'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Approuver, sur proposition des enseignants, des normes et des modalités d'évaluation ouvertes aux différences et s'assurer de leur application. • Informer les enseignants concernés des données pertinentes à l'égard de certains élèves et des mesures déjà prévues au plan d'intervention pour l'adaptation ou la modification de l'évaluation. • Être responsable de l'établissement et de l'évaluation du plan d'intervention tout en s'assurant du suivi, notamment sur le plan des conditions particulières à mettre en place au moment de l'évaluation. • Soutenir les enseignants afin que les adaptations et modifications utilisées pour un élève soient mises en place de manière concertée, notamment sur le plan des conditions particulières liées à l'évaluation.

1.5 Les communications à l'élève et à ses parents

Il est important de noter que les adaptations ou modifications mises en place pour un élève ayant des besoins particuliers doivent être planifiées rigoureusement et consignées dans un plan d'intervention, comme il est mentionné dans la Politique d'évaluation des apprentissages : « Pour les élèves ayant des besoins particuliers, [...] l'évaluation des apprentissages prend appui sur le plan d'intervention. » Dans le cas où des adaptations ou modifications sont nécessaires, l'enseignant, l'élève lui-même et ses parents savent que l'atteinte d'un niveau de compétence acceptable, tel que décrit dans les échelles des niveaux de cette compétence, prendra plus de temps. Cet élève continue quand même à développer sa compétence selon son rythme personnel. Ce type d'information doit aussi être noté dans le bulletin. La direction de l'école s'assure par ailleurs que l'élève et ses parents comprennent les implications, sur le cheminement de l'élève à long terme, de modifications par rapport à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. À ce sujet, la Politique d'évaluation précise que « le bulletin doit [...] contenir l'information essentielle qui permet aux parents de savoir si leur enfant progresse, comment il le fait et où il se situe par rapport aux attentes du Programme de formation ». Ces informations sur la progression personnelle de l'élève et sur le chemin qui lui reste à parcourir vers les attentes de fin de cycle sont essentielles pour une communication précise de la réalité de l'élève.

Remarque. – Le bulletin devrait signaler les adaptations ou modifications mises en place pour l'élève.

2

La différenciation pédagogique et des exemples de pratiques évaluatives

2.1 Des pratiques prometteuses pour favoriser la différenciation en évaluation

Les pratiques évaluatives évoluent vers une plus grande différenciation, celle-ci étant devenue inhérente à l'esprit d'une approche par compétences. L'enseignant doit évaluer un savoir-agir chez l'élève, fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources.

Toute pratique permettant une plus grande autonomie de l'élève et un développement de la capacité à jeter un regard sur ses apprentissages devient nécessaire pour permettre à la différenciation de se concrétiser en classe. Du côté de l'enseignant, l'observation des élèves ainsi que l'utilisation de divers outils de collecte d'informations (grilles, entrevues, portfolios, etc.) et de consignation (journal de bord, dossier anecdotique, etc.) fournissent des informations précieuses menant à l'exercice du jugement professionnel. L'enseignant informe les élèves des exigences associées aux situations d'apprentissage et d'évaluation et s'assure qu'ils les comprennent. Dans une perspective d'évaluation formatrice où l'élève est amené à réguler ses apprentissages, les critères d'évaluation du Programme de formation deviennent des repères pour orienter l'action. Ces critères sont élaborés de concert avec les élèves, reformulés par eux et avec eux; ils s'avèrent ainsi un support précieux au questionnement permettant la régulation. La rétroaction sur les productions et processus employés à partir des critères d'évaluation permet aux élèves de rectifier leurs façons de faire et ils « apprennent à

apprendre ». Cette rétroaction découle souvent d'observations qui ne sont pas réalisées en même temps pour tous les élèves, puisque le développement de leur compétence nécessite des moments de mise au point différents. Les élèves apprennent ainsi à se connaître en tant qu'apprenants : sur le plan cognitif et affectif, ils sont plus en mesure de mobiliser les ressources internes ou externes dont ils ont besoin pour développer leurs compétences.

À titre d'exemple, lorsqu'il est bien utilisé, le portfolio suscite la différenciation pédagogique et des pratiques évaluatives. En effet, c'est à l'aide des réflexions que l'élève fait sur ses travaux et des défis qu'il se donne qu'il peut développer sa capacité à réfléchir sur sa façon d'apprendre. Le portfolio, qui favorise l'apprentissage chez l'élève en lui permettant d'apprécier sa propre évolution, se personnalise selon les choix qu'il fait au moment de son élaboration et de sa gestion. L'élève est amené à faire des choix dans les travaux à insérer dans son portfolio selon différents critères de sélection (des travaux qui montrent un progrès, qui ont été réalisés en équipe, qui démontrent la réussite de défis personnels, qui illustrent des difficultés particulières, etc.). Les travaux du portfolio sont de nature différente (productions, grilles d'évaluation, listes de vérification, photos, organisateurs graphiques, etc.). La pertinence de la réflexion de l'élève pour la justification du choix d'un travail fournit aussi beaucoup de renseignements à l'enseignant sur le cheminement de l'élève, ce qui lui permet d'obtenir un portrait encore plus juste des apprentissages réalisés par ce dernier. Dans le portfolio, le portrait de l'élève s'avère vraiment personnel, indiquant clairement les acquis et les prochains pas à faire.

2.2 Des exemples de différenciation en évaluation

La différenciation peut toucher quatre aspects des situations d'apprentissage et d'évaluation. On peut différencier les contenus (sur quoi la tâche va porter), les productions (les produits ou résultats de la tâche), les processus (le comment de la tâche) et les structures (les modalités d'organisation de la tâche).

Pour l'enseignant, il est possible de différencier les **contenus** ou le sujet de la tâche. Par exemple, dans une situation d'apprentissage et d'évaluation en écriture, on pourra offrir aux élèves deux sujets différents qui permettent le développement de la même compétence. En mathématique, plusieurs choix de problèmes à résoudre seront proposés. Certains problèmes pourront nécessiter la mobilisation de plus de ressources que d'autres. En anglais, langue seconde, on demandera aux élèves de produire un texte médiatique pour différents destinataires, texte plus ou moins étoffé selon l'élève. En éthique et culture religieuse, les élèves devront prendre position sur un enjeu d'ordre éthique de leur choix. En géographie, l'analyse d'un territoire type (par exemple, la métropole) sera abordée à partir de différentes grandes villes. Avec un élève ayant des besoins particuliers, une modification de la situation pourrait s'avérer nécessaire : une partie de la tâche à faire pourrait être enlevée ou le nombre de critères d'évaluation, réduit. En lecture, par exemple, on pourrait diminuer le nombre de critères d'évaluation pour un élève ayant des besoins particuliers. En musique, la tâche pourrait être modifiée sur le plan de la technique instrumentale pour un élève ayant des difficultés motrices. Le contenu et le processus seraient différenciés dans ce cas.

Il est aussi possible de différencier les **productions**, soit les résultats de la tâche, les produits finis ou les réalisations des élèves. Par exemple, deux types de tâches évaluatives pourraient être proposées pour démontrer le développement de compétences en histoire et éducation à la citoyenneté, une tâche étant de concevoir un outil de classement des informations et l'autre, d'élaborer un organisateur graphique sur la même réalité sociale. L'élève choisira entre les deux tâches. Certains élèves feront une recherche sur des sujets différents en science et technologie (traitement des eaux usées, recyclage, etc.) tout en démontrant leur niveau de compétence à mettre à profit leurs connaissances scientifiques et technologiques. Pour le projet personnel d'orientation, les élèves seront amenés à partager leur réflexion en ayant la possibilité de le faire de façons variées

(projection multimédia, vidéo, etc.). La durée de la tâche à réaliser pourra être différente selon l'élève, certains poussant plus loin leur réflexion. La présentation de projets en enseignement moral permettra à des élèves de produire une affiche, à d'autres, de créer un sketch ou une chanson. Il est donc possible de différencier à la fois la production et le processus. Donner des choix parmi différentes propositions de création en arts permettra aussi de différencier productions et processus. Certaines adaptations, notées préalablement sur le plan d'intervention d'un élève ayant des besoins particuliers et déjà expérimentées antérieurement, pourraient permettre la transcription mot pour mot des réponses de cet élève ou l'enregistrement sur une bande sonore de ces mêmes réponses au moment de la situation d'apprentissage et d'évaluation.

On peut également différencier le **processus** ou le comment de la tâche. En éducation physique et à la santé, par exemple, les élèves choisiront un plateau d'athlétisme parmi d'autres : sauts, courses ou lancers. Dans cette situation d'apprentissage et d'évaluation, les contenus, productions et processus seront ainsi différenciés. À l'occasion d'une situation d'apprentissage et d'évaluation en géographie, une adaptation pourrait permettre la lecture des consignes et du texte d'accompagnement à un élève ayant des difficultés importantes en lecture. Certains élèves pourraient utiliser l'ordinateur pour écrire leurs réponses. L'ordre des questions pourrait être modifié pour un élève ayant des besoins particuliers. Des adaptations pourraient être apportées sur le plan de l'organisation du temps : ajout de temps pour terminer la tâche, partage de la tâche évaluative en petites parties étalées dans le temps, etc.

Finalement, il est aussi possible de différencier les **structures** ou les modes d'organisation des tâches à l'intérieur des situations d'apprentissage et d'évaluation. Une utilisation optimale de la salle de classe ou d'autres locaux pourrait être envisagée : certains élèves pourraient avoir une place réservée pour eux, le plus loin possible des sources de distraction ou de bruit. Pour utiliser la différenciation des structures à bon escient en évaluation, il devient nécessaire de distinguer les deux fonctions de l'évaluation, soit la fonction d'aide à l'apprentissage et la fonction de reconnaissance des acquis. Tout au long du cycle, au moment où l'évaluation joue son rôle essentiel d'aide à l'apprentissage, il est possible et même souhaitable de faire travailler les élèves en équipe. L'autonomie progressive de l'élève au fil des apprentissages réalisés doit être favorisée. À la fin du cycle, au bilan des apprentissages, la fonction de reconnaissance des compétences devient primordiale : le travail autonome est donc privilégié au moment des situations d'évaluation. Toutefois, l'amorce en équipe de ces situations favoriserait l'enrichissement de la production de certains élèves. Par exemple, des élèves pourraient se placer en équipe pour trouver toutes les idées exploitables sur le sujet proposé. Le plan du projet à réaliser pourrait s'élaborer en dyade.

Le tableau qui suit présente quelques possibilités de différenciation selon les quatre aspects des situations d'apprentissage et d'évaluation.

Tableau 8

Possibilités de différenciation selon quatre aspects des situations d'apprentissage et d'évaluation

<p>Choix de solutions permettant de différencier les contenus</p> <ul style="list-style-type: none"> (F) textes variés (F) sujets différents liés à la compétence à développer (F) recherches sur des contenus disciplinaires différents (F) problèmes divers liés aux domaines généraux de formation (M) textes dont le niveau de difficulté est moindre 	<p>Choix de solutions permettant de différencier les productions</p> <ul style="list-style-type: none"> (F) différents types de produits : affiche, présentation orale, organisateur graphique, etc. (F) différents moyens de présentation : ordinateur, enregistrement audio, écriture, etc. (F) différents moyens d'évaluation : grilles variées, etc. (A) tâches exécutées avec un ordinateur sans correcteur grammatical ou orthographique, au besoin (M) tâches moins nombreuses et moins longues
<p>Choix de solutions permettant de différencier les processus</p> <ul style="list-style-type: none"> (F) différentes modalités de participation de l'élève à l'évaluation (F) variété d'outils : matériel de manipulation, ordinateur, référentiels visuels, etc. (F) différentes façons d'évaluer : grilles, entrevues, etc. (A) écoute de la situation d'évaluation sur bande sonore (A) réaménagement du texte : utilisation de gros caractères, aération des textes, etc. (M) soulignement des mots ou phrases-clés dans les consignes (A) lecture des consignes ou du texte (évaluation autre que la lecture) (M) lecture des consignes ou du texte à l'occasion d'une évaluation en lecture (A) transcription mot pour mot des idées de l'élève par un scripteur (si la compétence évaluée ne porte pas sur l'écriture) 	<p>Choix de solutions permettant de différencier les structures</p> <ul style="list-style-type: none"> (F) travail individuel, en dyade, en équipe, collectif (selon les exigences de la situation) (F) utilisation de coins ateliers, place privilégiée dans la classe (près de l'enseignant, loin des sources de distraction, etc.) (A) utilisation d'un autre local (A) modification, au besoin, de l'horaire prévu pour l'ensemble du groupe : répartir la tâche sur plusieurs périodes; la faire le matin plutôt que l'après-midi ou durant une journée pédagogique; accorder plus de temps; permettre des pauses supplémentaires, etc.

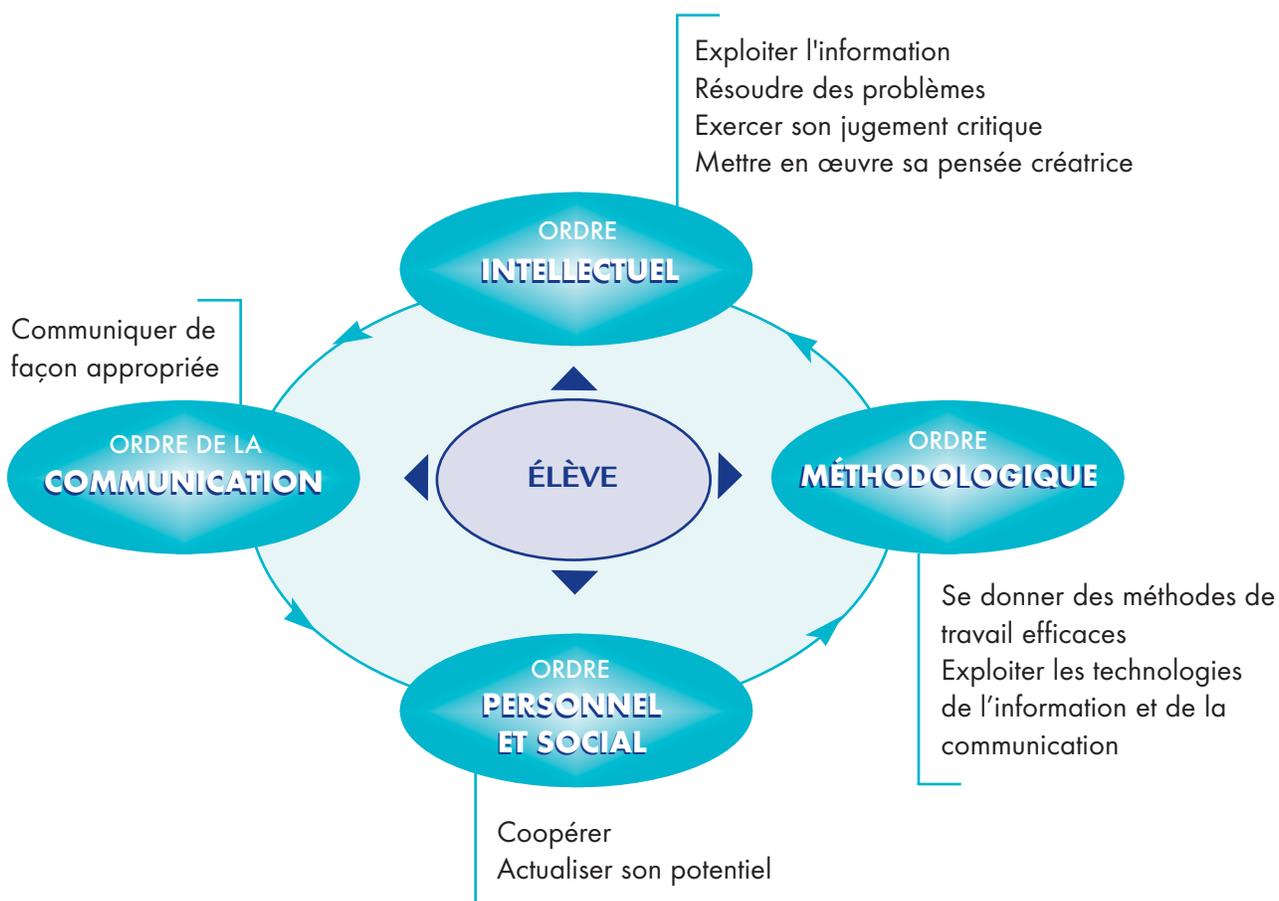
Légende

- (F) Flexibilité pédagogique
- (A) Adaptation
- (M) Modification

Pratiquer la différenciation pédagogique est une façon gagnante d'amener tous les apprenants à développer leurs compétences, puisqu'ils sont tous différents. Il est nécessaire de bien comprendre le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage pour mesurer les effets de la différenciation en évaluation, dans sa fonction d'aide à l'apprentissage et dans sa fonction de reconnaissance des compétences. La différenciation en évaluation se veut au service de l'élève, en vue de lui permettre de réaliser les apprentissages fondamentaux, selon ses capacités. Les incidences de la différenciation pédagogique sur les pratiques évaluatives profitent ainsi à tous, tant aux élèves qu'aux enseignants. C'est donc en concordance avec le Programme de formation et la Politique d'évaluation des apprentissages que le Cadre de référence en évaluation suggère aux enseignants des pistes de différenciation afin de guider et de soutenir leurs pratiques évaluatives. En terminant, soulignons que les modalités d'organisation scolaire associées à la formation en cycles d'apprentissage peuvent contribuer à la différenciation pédagogique.

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Les compétences transversales regroupées en quatre ordre



Les compétences transversales du Programme de formation « font référence à des outils de divers ordres que l'école juge essentiels pour permettre à l'élève de s'adapter à des situations variées et de poursuivre ses apprentissages sa vie durant ». Elles constituent un référentiel pour le développement de capacités générales, comme *résoudre des problèmes* ou *se donner des méthodes de travail efficaces*, dont la pertinence est largement reconnue dans les écoles et dans la société.

La présence nouvelle de ces compétences à l'intérieur du curriculum fait en sorte qu'elles nécessitent une démarche d'appropriation relativement importante. Là où cette démarche est en cours, on observe que les compétences transversales font l'objet d'expérimentations variées et qu'elles constituent l'un des aspects clés des changements qui s'opèrent actuellement dans les pratiques évaluatives. Le présent chapitre vise donc à présenter des pistes de travail et à susciter la réflexion plutôt qu'à fournir des recettes. Certaines des idées qui y sont abordées recourent celles des autres chapitres, mais le présent chapitre permet d'accorder une attention particulière aux compétences transversales et propose des réponses aux nombreuses questions que suscite leur évaluation.

Dans le Programme de formation, aucune attente de fin de cycle n'est associée aux compétences transversales. Leur évaluation est donc essentiellement abordée dans ce chapitre sous l'angle de sa fonction d'aide à l'apprentissage, comme un moyen pour favoriser leur développement et, par le fait même, comme un levier qui contribue au développement des compétences disciplinaires. Le chapitre est divisé en trois parties :

- la prise en compte des compétences transversales dans la planification de l'évaluation, autant dans la planification globale du cycle que dans la planification particulière à chacune des situations d'apprentissage et d'évaluation;
- les pratiques évaluatives favorisant le développement des compétences transversales;
- la présence des compétences transversales à l'intérieur des communications aux parents.

Il est à noter que l'article 30.1 du régime pédagogique prévoit que :

« Le bilan des apprentissages comprend notamment :

[...]

2° une appréciation des apprentissages réalisés par l'élève relativement à une ou des compétences transversales, observées pendant la période visée, suivant les normes et modalités d'évaluation des apprentissages approuvées par le directeur de l'école en vertu du paragraphe 4° de l'article 96.15 de la Loi;

[...] »

Cette disposition s'applique à partir de juillet 2007.

Les indications suivantes se veulent complémentaires à celles que présente le Programme de formation et elles visent à orienter la planification des interventions évaluatives concernant les compétences transversales.

1.1 La planification globale du cycle

Faire développer et évaluer les compétences transversales relève d'une responsabilité partagée. Ainsi que le rappelle le Programme de formation, « [i]l faut éviter, dans cette perspective, de relier exclusivement à telle ou telle discipline le développement – et donc l'évaluation – de telle ou telle compétence ». Comme les compétences transversales sont inhérentes, à des degrés variables selon les situations, au développement de chacune des compétences disciplinaires, il existe des liens importants entre le développement des compétences transversales et celui des compétences disciplinaires. Ainsi, en réalisant différentes situations dans une discipline, l'élève résout des problèmes, adopte des méthodes de travail efficaces, exploite l'information en utilisant son jugement critique et met en œuvre sa pensée créatrice. Il exploite les TIC au besoin et fait fréquemment appel à la coopération, ce qui l'amène, au fil des situations, à communiquer de façon appropriée et à actualiser son potentiel.

Bien qu'une certaine répartition des compétences transversales entre les enseignants d'un cycle puisse s'avérer nécessaire dans une période d'appropriation, les enseignants doivent surtout viser à intégrer dans leur planification, d'une façon qui est propre à chaque discipline, l'ensemble des compétences transversales. Il faut donc miser sur la concertation pour développer une compréhension commune des compétences transversales et définir des moyens d'intervention cohérents. Voici, à titre d'exemples, différentes pistes de travail qui ont été expérimentées au secondaire.

Tableau 9

Modalités de prise en compte des compétences transversales

Chaque enseignant soutient le développement des compétences transversales, mais ne consigne des données que pour quelques-unes d'entre elles.

- L'enseignant aide les élèves à développer toutes les compétences transversales. Il propose donc des situations d'apprentissage et d'évaluation dans lesquelles elles peuvent être développées. Il formule pour les élèves, individuellement ou en grand groupe, des commentaires formatifs sur les compétences transversales, mais il ne consigne pas ces commentaires.
- L'enseignant consigne ses observations sur certaines compétences transversales, selon la planification établie en équipe-cycle. Pour ce faire, il utilise avec les élèves une grille d'évaluation. À partir de ses observations, il communique une appréciation sur ces compétences transversales dans le bulletin.

Des évaluations des compétences transversales sont réalisées par les élèves et les enseignants dans toutes les disciplines à l'aide d'outils préalablement conçus ou retenus dans la planification de l'équipe-cycle. Un enseignant titulaire d'un groupe d'élèves (ou un tuteur) consulte périodiquement ces évaluations et amène les élèves à en faire une synthèse, à partir de laquelle il communique une appréciation sur les compétences transversales dans les bulletins.

Des évaluations des compétences transversales sont réalisées par les élèves et les enseignants, selon une approche similaire dans toutes les disciplines, telle que définie par l'équipe-cycle. On intègre pour ce faire les aspects transversaux aux grilles utilisées dans la discipline. Dans les bulletins, chaque enseignant formule un commentaire formatif sur les compétences transversales, à partir des évaluations réalisées en classe (un point fort et un aspect à améliorer, par exemple).

Les modalités de planification et de concertation relèvent des membres de l'équipe-cycle, qui s'entendent sur des moyens à mettre en œuvre pour évaluer les compétences transversales. La planification du cycle devrait notamment permettre aux membres de l'équipe de :

- s'approprier les compétences transversales à l'aide du Programme de formation;
- définir des modalités de prise en compte collective des compétences transversales;
- s'entendre sur la nature des outils à utiliser pour évaluer les compétences transversales;
- déterminer les modalités relatives aux communications aux parents au sujet de l'évaluation des compétences transversales;
- fixer, s'il y a lieu, des temps de rencontre pour mettre en commun leur appréciation du développement de leurs élèves au regard des compétences transversales.

Il est à noter que l'équipe-cycle pourrait aussi prévoir des moments particuliers dans sa planification pour permettre aux élèves de réaliser des projets interdisciplinaires articulés autour des compétences transversales. L'organisation d'une expo-sciences, par exemple, ou la participation à la Semaine québécoise des arts et de la culture à l'école sont des activités qui font appel, entre autres, aux méthodes de travail des élèves et qui les amènent à coopérer et à communiquer de façon appropriée. Il en va de même pour plusieurs activités parascolaires (journal, radio, association, etc.). Il est donc possible d'exploiter les compétences transversales du Programme de formation à l'intérieur de la planification de ces activités afin de poursuivre leur développement.

1.2 La planification des situations d'apprentissage et d'évaluation

Ainsi qu'il en a été question dans les différents chapitres de ce Cadre de référence, les situations d'apprentissage et d'évaluation qui amènent les élèves à mettre en œuvre leurs compétences sont composées de tâches qui exigent de ceux-ci qu'ils mobilisent leurs ressources dans un contexte nouveau. Ces situations les incitent à s'interroger et à prendre des décisions sur les ressources personnelles ou externes à exploiter et sur la manière de le faire pour résoudre le problème posé ou pour réaliser la production attendue. Ce faisant, ces situations sollicitent diverses capacités qui font nécessairement appel aux compétences transversales.

Pour être compétent, il ne suffit pas de disposer des ressources nécessaires pour réaliser telle ou telle tâche. Il faut aussi être en mesure d'utiliser celles-ci efficacement. L'élève doit se poser des questions quant à la façon de réaliser la tâche. Certaines réponses sont spécifiques de la discipline : celles qui se rattachent au processus d'écriture (en français, langue d'enseignement), à la démarche scientifique (en science et technologie) ou à la dynamique de création (dans les disciplines artistiques), par exemple, sont de cet ordre. D'autres relèvent de capacités plus générales et sont communes à toutes les disciplines : comment exploiter l'information, comment se donner des méthodes de travail efficaces, comment coopérer ou comment communiquer de façon appropriée, par exemple. Voilà précisément ce que décrivent les compétences transversales.

Ainsi, on évalue les compétences transversales parce que leur développement est étroitement associé à celui des compétences disciplinaires. À ce sujet, il est essentiel de se référer aux indications fournies dans le Programme de formation sur les compétences transversales elles-mêmes, mais aussi dans les programmes disciplinaires, notamment à l'intérieur de la rubrique *Relations avec les compétences transversales*.

Les compétences transversales se développent et s'évaluent dans des contextes spécifiques

Le Programme de formation est très clair à ce sujet : les compétences transversales « [...] ne doivent pas faire l'objet d'un travail en soi, en dehors de tout contenu de formation, mais être sollicitées et travaillées tant dans les domaines disciplinaires que dans les domaines généraux de formation. [...] Elles ne se développent pas dans l'abstrait, mais prennent racine dans des contextes d'apprentissage spécifiques, le plus souvent disciplinaires ». Pour ce faire, le travail sur les compétences transversales est réalisé à travers les situations d'apprentissage et d'évaluation présentées aux élèves. Ces situations tiennent compte de la planification préalablement établie et peuvent exploiter l'une ou l'autre des deux approches suivantes.

Tableau 10

Deux approches pour aborder les compétences transversales dans une situation d'apprentissage et d'évaluation

- › Les situations à l'intérieur desquelles on cible au moins une compétence transversale (par exemple, coopérer pour écrire un texte informatif en équipe).
- › Les situations à l'intérieur desquelles les compétences sont abordées de manière intégrée : il s'agit des situations d'apprentissage et d'évaluation qui peuvent faire appel à plusieurs ou même à l'ensemble des compétences transversales (avec les supports appropriés, on peut laisser à l'élève la responsabilité de déterminer quelle compétence est requise à tel ou tel moment).

Il peut s'avérer utile, dans une situation donnée, de cibler une compétence transversale pour mettre l'accent, auprès de tous les élèves de la classe, sur une dimension de la situation qui fait plus particulièrement appel à cette compétence. Pour illustrer cette approche, la phase de recherche documentaire d'un projet en histoire pourrait prévoir un temps à l'intérieur duquel l'évaluation de la compétence *Exploiter l'information* viserait à fournir une rétroaction qui permettrait aux élèves d'améliorer leur démarche de recherche.

Dans d'autres cas, on peut considérer les compétences transversales de manière plus globale. Cette approche permet notamment de donner à l'élève la responsabilité de référer aux compétences transversales qui sont sollicitées dans telle ou telle situation. Pour qu'il soit en mesure de le faire, il faut bien sûr qu'il y ait été préparé adéquatement et que cette approche soit utilisée régulièrement et de manière cohérente dans plusieurs disciplines.

Le travail collectif est favorable au développement des compétences transversales

La compréhension de l'élève de son action dans une situation est facilitée par les interactions qu'il a avec son enseignant et ses pairs. Cela justifie qu'on accorde une place significative au travail coopératif dans les situations d'apprentissage et d'évaluation planifiées. Pour coopérer, il faut en effet que les individus partagent des modes de résolution de problèmes, communiquent efficacement, traitent l'information, affirment leur identité tout en gérant les conflits, se dotent d'une organisation et de méthodes de travail, mettent à profit leur créativité, etc. La diversité des points de vue favorise alors le recul propice aux apprentissages qui relèvent des compétences transversales. Cela ne signifie pas que ces compétences ne se travaillent que de manière collective, mais cela signifie qu'il est légitime d'adopter ce fonctionnement dans la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation, car celui-ci constitue un mode privilégié de développement des compétences transversales.

Dans une perspective d'aide à l'apprentissage, l'évaluation des élèves dans les situations d'apprentissage et d'évaluation poursuit un double objectif : apprendre à agir de manière efficace dans ce type de situations et mieux développer des compétences transversales. Certains élèves démontrent plus spontanément ces dernières : ce sont eux qui sont les plus à même de mobiliser leurs connaissances et leur savoir-faire antérieurs pour résoudre de nouveaux problèmes. Si on néglige de prendre en charge le développement des compétences transversales chez ceux qui les manifestent moins facilement, on risque d'entériner les inégalités.

2.1 Mettre l'accent sur la régulation

La régulation consiste pour l'élève ou l'enseignant à ajuster les actions afin que l'apprentissage puisse progresser. Il s'agit d'une décision découlant d'un regard évaluatif : apporter un correctif, changer de stratégie, modifier une procédure ou, au contraire, continuer la démarche en cours, etc.

Puisque la fonction d'aide à l'apprentissage de l'évaluation est orientée vers la régulation, il est important d'amener l'élève à apporter lui-même les ajustements nécessaires à l'intérieur des tâches qui lui sont proposées. Cette acquisition d'une plus grande autonomie est particulièrement utile sur le plan de l'apprentissage des compétences transversales et nécessite un accompagnement de l'enseignant, accompagnement pouvant varier dans sa durée et d'un élève à l'autre, selon le degré d'autonomie de chacun.

2.2 Susciter la collaboration des élèves

La contribution de l'élève à l'évaluation des compétences transversales l'aide à être plus conscient de ce que requiert le développement de ces compétences. En étant soutenu par l'enseignant, l'élève peut apprendre à porter un regard sur ces compétences et ainsi identifier les aspects sur lesquels il peut s'améliorer.

2.3 Utiliser des outils d'évaluation appropriés

Les modalités d'évaluation liées aux compétences transversales varient selon les situations d'apprentissage et d'évaluation. L'évaluation peut se faire par l'observation continue, l'entrevue avec ou sans grille, l'analyse des démarches et des réalisations à l'aide de grilles d'appréciation propres aux compétences transversales ou intégrées aux apprentissages disciplinaires. Les rétroactions et les appréciations fournies à l'élève peuvent s'exprimer par des commentaires verbaux ou écrits (par exemple, des annotations sur les productions et les réalisations).

Il est utile de se donner, pour chaque compétence transversale, des éléments observables dérivés des critères d'évaluation inscrits dans le Programme de formation et qui en sont des manifestations visibles dans la classe. Ces éléments doivent être clairs et compris par les élèves; l'enseignant peut même les formuler avec eux. Cette manière d'aborder les critères les amène à considérer ceux-ci comme des pistes de régulation plutôt que comme des aspects sur lesquels on porte un jugement de réussite.

Les éléments observables d'une compétence transversale sont notamment utiles pour :

- fournir à l'élève des pistes de régulation concrètes;
- donner, dans le feu de l'action, une rétroaction à l'élève : ce qu'il fait bien, ce qu'il pourrait faire de plus, ce qu'il pourrait améliorer (cette rétroaction n'est pas nécessairement consignée);
- consigner des données dans différentes situations;
- fournir sur le bulletin ou sur une autre forme de communication des commentaires formatifs (ce que l'élève fait bien, les aspects qu'il doit améliorer);
- élaborer une banque de commentaires qui serviraient pour les communications.

EXEMPLE

Grille d'évaluation d'une compétence transversale
à partir d'éléments observables

Compétence transversale : Coopérer

Critère d'évaluation	Éléments observables	Commentaires
Engagement dans la réalisation d'un travail de groupe	<i>Je participe à la planification du travail.</i>	
	<i>J'accomplis les tâches confiées par l'équipe.</i>	
	<i>Je fais des interventions qui contribuent à l'avancement du travail.</i>	
Contribution à la qualité du travail de groupe	<i>Je facilite le travail de l'équipe.</i>	
	<i>J'identifie ce qui pourrait améliorer le travail d'équipe la prochaine fois.</i>	
Autre		

Échelle d'appréciation

a	b	c
oui	parfois	non

Dans cet exemple, les éléments observables fournissent des pistes de régulation. Cette grille peut être utilisée par l'élève, l'enseignant, ou conjointement. Un tel outil permet d'apporter des ajustements pendant le déroulement de la situation (régulation interactive) ou au terme de celle-ci (régulation rétroactive), tout comme il favorise leur prise en charge par l'élève au cours des situations subséquentes (régulation proactive). Ces ajustements trouvent leur pertinence non pas en eux-mêmes, mais bien parce qu'ils permettent un travail plus efficace dans les situations d'apprentissage et d'évaluation et donc un meilleur développement des compétences disciplinaires. De tels outils peuvent aussi porter sur plusieurs compétences transversales, comme dans l'exemple qui suit.

EXEMPLE

Fiche d'autoévaluation de compétences transversales

Nom		Projet interdisciplinaire	Activité parascolaire	Autre	Autre

Éléments observables					
Ordre intellectuel					
J'exploite l'information.	• Je suis capable de consulter des sources variées d'information.				
	• Je suis efficace dans mes stratégies de recherche.				
	• J'analyse l'information recueillie de façon critique.				
	• J'organise de façon cohérente l'information recueillie.				
	• Je peux utiliser l'information dans de nouvelles situations.				
Ordre méthodologique					
J'exploite les TIC.	• Je peux utiliser efficacement les TIC dans mes apprentissages.				
	• Je peux utiliser les ressources des TIC dans de nouvelles situations.				
	• Je peux utiliser les TIC pour interagir et me dépanner.				
	• Je suis capable d'évaluer si j'utilise efficacement les TIC.				
Ordre personnel et social					
Je coopère.	• Je peux reconnaître les besoins des autres.				
	• Je suis capable d'adapter mes attitudes et mes comportements.				
	• Je peux m'engager dans la réalisation d'un travail d'équipe.				
	• Je peux contribuer à améliorer les modalités du travail de groupe.				
Ordre de la communication					
Je communique.	• Je peux exprimer un message cohérent.				
	• J'utilise un langage approprié.				
	• Je peux m'exprimer en respectant les codes, les usages, les règles et les conventions applicables au langage.				
	• Je peux ajuster mon message au contexte de communication et à mon interlocuteur.				
	• Je suis capable d'évaluer l'efficacité de ma communication.				
<p>• Mes commentaires sur mes apprentissages (points forts et aspects à améliorer) :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>					
Échelle d'appréciation					
a Toujours	b La plupart du temps	c À l'occasion	d Rarement		

Certains enseignants mentionnent toutefois que l'utilisation d'une grille destinée particulièrement à l'évaluation d'une compétence transversale, du type de celle qui est présentée dans l'exemple précédent, se superpose parfois à l'évaluation qui est faite des compétences disciplinaires. D'autres soulignent que l'utilisation de cette grille risque d'amener l'enseignant à traiter les compétences transversales séparément, pour elles-mêmes, plutôt que de mettre en lumière les liens qui les unissent aux compétences disciplinaires. Il peut donc sembler utile pour certains de partir du contexte spécifique des situations d'apprentissage et d'évaluation disciplinaires pour amener l'élève à généraliser ses apprentissages en se référant aux compétences transversales. L'exemple suivant illustre cette approche.

EXEMPLE

Grille d'évaluation disciplinaire intégrant des pistes de régulation associées à des compétences transversales

Discipline : Arts plastiques
Compétence : Créer des images personnelles

Critère d'évaluation	a) excellent	b) bien	c) à travailler
Traitement personnel du langage plastique	J'utilise de façon personnelle des éléments plastiques variés et inusités (couleurs, formes, lignes).	J'utilise des éléments plastiques variés (couleurs, formes, lignes).	J'utilise peu d'éléments plastiques.

(Faire de même pour les autres critères d'évaluation de la compétence disciplinaire.)

Pistes de régulation de mes compétences transversales

- Résoudre des problèmes
Pour résoudre un problème, il faut que je mette à l'essai des pistes de solution variées.
- Mettre en œuvre sa pensée créatrice
Pour être créatif, je dois adopter un fonctionnement souple et explorer différentes façons de faire.
- Actualiser son potentiel
Mes actions ont des conséquences sur mes succès et sur mes difficultés.

<p>En quoi mes compétences transversales m'ont-elles amené à aller plus loin dans cette situation?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Quelles indications cette situation me fournit-elle à propos du développement de mes compétences transversales?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	---

Dans cet exemple, l'évaluation réalisée à partir des critères d'évaluation des compétences disciplinaires conduit à des pistes de régulation associées à des compétences transversales. Ces pistes, avec l'accompagnement de l'enseignant, amènent l'élève à mettre à profit ses compétences transversales dans d'autres situations d'apprentissage et d'évaluation, dans cette discipline comme dans les autres.

La présence des compétences transversales dans les communications officielles que sont les bulletins et le bilan des apprentissages est importante, car ces compétences sont au cœur des apprentissages proposés par le Programme de formation. Communiquer l'évaluation des compétences transversales peut se faire sous plusieurs formes; celles qu'on choisit doivent correspondre aux pratiques pédagogiques utilisées en classe. De plus, l'emploi d'autres moyens de communication, ainsi que le prévoit le régime pédagogique, permet aux parents de constater le type d'apprentissages réalisés en classe en ce qui a trait aux compétences transversales.

En cours et en fin de cycle, les communications s'appuient sur des traces significatives liées aux critères du Programme de formation, qui ont été consignées et qui témoignent des apprentissages réalisés par l'élève dans le développement de ses compétences transversales.

3.1 Les bulletins et le bilan des apprentissages

L'évaluation communiquée sur les compétences transversales dans les bulletins et dans le bilan des apprentissages prend souvent la forme d'appréciations globales ou de commentaires formatifs. Il peut s'agir de compétences préalablement ciblées dans la planification, auquel cas les communications portent sur les mêmes compétences pour tous les élèves. Il peut aussi s'agir de compétences différentes selon les élèves, si elles sont abordées en classe de manière plus différenciée. Seules les compétences transversales ayant fait l'objet d'apprentissages significatifs et d'évaluation et pour lesquelles on dispose de données suffisantes devraient faire l'objet d'une communication pour une période donnée. Voici trois approches différentes qui pourraient être utilisées dans les communications. Celles-ci sont présentées à titre d'exemples uniquement et peuvent être adaptées.

Tableau 11

Utilisation d'une appréciation globale

Voici une appréciation globale des compétences transversales observées chez l'élève.

		Commentaires
➤ Exploiter l'information	A	<p>Point fort : L'élève est capable de consulter des sources d'information variées et de choisir celles dont il a besoin pour réaliser les tâches proposées.</p> <p>Aspect à améliorer : L'élève doit cependant développer davantage son sens critique par rapport aux informations recueillies.</p>
➤ Exercer son jugement critique	C	
➤ Actualiser son potentiel	B	

Échelle d'appréciation

A	B	C	D
Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Nettement insatisfaisant

Tableau 12**Utilisation de commentaires formatifs généraux**

Voici quelques observations qui traduisent les points forts de l'élève et les aspects qu'il devrait améliorer sur le plan des compétences transversales.

<p>➤ Exploiter l'information</p> <p>Point fort : L'élève est capable de consulter des sources d'information variées et de choisir celles dont il a besoin pour réaliser les tâches proposées.</p>	<p>➤ Exercer son jugement critique</p> <p>Aspect à améliorer : L'élève doit développer davantage son sens critique par rapport aux informations recueillies.</p>
---	--

Tableau 13**Utilisation de commentaires formatifs par discipline**

Voici quelques observations qui traduisent les points forts de l'élève et les aspects qu'il devrait améliorer sur le plan des compétences transversales.

Musique	
<p>➤ Coopérer</p> <p>Point fort : L'élève exerce un leadership positif au sein de la formation musicale.</p>	<p>➤ Résoudre des problèmes</p> <p>Aspect à améliorer : L'élève doit persévérer davantage lorsqu'il rencontre des difficultés.</p>

Histoire et éducation à la citoyenneté	
<p>➤ Exploiter l'information</p> <p>Point fort : L'élève est capable de consulter des sources d'information variées et de choisir celles dont il a besoin pour réaliser les tâches proposées.</p>	<p>➤ Exercer son jugement critique</p> <p>Aspect à améliorer : L'élève doit développer davantage son sens critique par rapport aux informations recueillies.</p>

Dans les deux premiers exemples, il peut revenir à l'enseignant responsable d'un groupe d'élèves (souvent appelé *tuteur* dans les écoles secondaires) de rendre compte, aux fins de la communication, du développement des compétences transversales des élèves sous sa responsabilité. Pour ce faire, il fait appel aux autres membres de l'équipe pour étayer ou consolider son appréciation. Dans ces exemples, l'évaluation des compétences transversales peut aussi être réalisée en équipe-cycle.

Les deux derniers exemples ont l'avantage de présenter des pistes d'amélioration explicites et sont particulièrement appropriés en cours de cycle. Il est à noter que les commentaires formatifs dont il est question découlent directement des éléments observables identifiés à l'intérieur des outils d'évaluation et des observations consignées à l'intérieur de ceux-ci par l'élève lui-même ou par l'enseignant. Ces modèles permettent en outre d'éviter d'énumérer toutes les compétences transversales sur chaque bulletin ou de les répartir arbitrairement, car ils sont centrés sur ce qu'il y a de plus significatif à communiquer pour chaque élève pour favoriser ses apprentissages, à la suite des observations portant sur l'ensemble des compétences transversales. Pour faciliter le travail, une banque de commentaires formatifs associés aux compétences transversales pourrait être mise à la disposition des enseignants.

En ce qui a trait au bilan des apprentissages, il est à noter que les échelles des niveaux de compétence relatives aux disciplines tiennent compte des compétences transversales, de manière variable d'une compétence à l'autre (voir le chapitre sur les échelles).

Quelle que soit l'approche préconisée, celle-ci devrait faire l'objet d'une discussion au sein de l'équipe-cycle et faire partie des normes et modalités d'évaluation adoptées par l'école.

3.2 Les autres formes de communications

Le régime pédagogique prévoit qu'en plus des bulletins et du bilan des apprentissages, d'autres formes de communications seront présentées aux parents à chacune des années du cycle. Ainsi, les parents pourront saisir l'importance des compétences transversales pour la réussite de leur enfant et être mieux outillés pour suivre sa progression (voir le chapitre portant sur les communications).

Conclusion

Pour favoriser le développement des compétences transversales des élèves et les évaluer, il faut bien connaître ces compétences. Il est donc nécessaire de se les approprier en expérimentant différentes façons de faire, que ce soit en ce qui a trait à la planification, aux pratiques évaluatives ou aux moyens de communication. On découvrira que le soutien apporté à leur développement est un soutien direct à la réussite de l'élève. De plus, l'évaluation des compétences transversales permet de mieux comprendre la notion de compétence.

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des possibilités en matière d'évaluation des compétences transversales.

Tableau 14

L'évaluation des compétences transversales dans une perspective d'aide à l'apprentissage

PLANIFICATION	PRATIQUES ÉVALUATIVES	COMMUNICATIONS
<p>Planification de cycle</p> <ul style="list-style-type: none">› S'assurer d'une prise en charge collective et cohérente des compétences transversales. <p>Planification des situations d'apprentissage et d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none">› Intégrer de manière explicite une ou des compétences transversales aux situations d'apprentissage et d'évaluation disciplinaires.› Favoriser les interactions.	<p>Régulation à l'intérieur des situations d'apprentissage et d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none">› Susciter la collaboration des élèves.› Utiliser des outils appropriés.	<p>Présence des compétences transversales dans les différentes communications prévues au régime pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none">› Formuler une appréciation sous forme de commentaire formatif.› Présenter une appréciation globale.

**LA NOTATION :
CONSTRUIRE DES
JUGEMENTS
ET ÉTABLIR LA
RÉUSSITE
DISCIPLINAIRE**

L'enseignant est régulièrement appelé à se prononcer sur les apprentissages réalisés par les élèves de sa classe. Les rétroactions sont diverses, selon les contextes. De plus, à des moments déterminés par l'école, les résultats scolaires sont transmis aux élèves et aux parents sous différentes formes, par exemple le bulletin et le bilan des apprentissages. Sur la base des constats sur les apprentissages de l'élève, l'enseignant, l'école ou tout autre intervenant prennent des décisions et mènent des actions liées au cheminement scolaire de l'élève.

Afin d'assurer la fiabilité de l'information sur les apprentissages des élèves ainsi que des décisions qui en découlent, les acteurs du système scolaire adoptent généralement des balises diverses concernant la nature des constats à faire sur les apprentissages et les façons de les formuler, de les consigner, de les organiser et d'en rendre compte aux élèves et à leurs parents. Globalement, ces balises constituent un système de notation et de communication des résultats. Ce chapitre est consacré à la notation, et le sixième chapitre apportera des précisions en matière de communication des résultats.

D'entrée de jeu, il est nécessaire de préciser la signification retenue du terme *notation* dans le présent chapitre qui ne réfère pas strictement à l'utilisation de notes.

La notation est un système qui réfère à la méthode et aux outils à utiliser pour construire des jugements sur les compétences développées par l'élève et établir sa réussite disciplinaire, à partir des données recueillies, interprétées et analysées.

On abordera d'abord les raisons qui justifient l'évolution souhaitée des pratiques de notation ainsi que les caractéristiques générales d'un système à mettre en place. Ensuite, des propositions sur la notation pour les 1^{er} et 2^e cycles du secondaire sont présentées aux intervenants scolaires. Elles permettront de décrire la façon dont est produite l'information sur les apprentissages de l'élève en cours et en fin de cycle ou d'année pour le 2^e cycle, au regard des compétences disciplinaires. En ce qui a trait aux compétences transversales, le lecteur est invité à se reporter au chapitre correspondant.

Pour mieux comprendre l'évolution souhaitée des pratiques de notation, il faut considérer les changements sur le plan de l'apprentissage, changements qui découlent du Programme de formation, de l'organisation de la formation par cycles et de la Politique d'évaluation des apprentissages. En effet, les caractéristiques d'un système de notation sont intimement liées aux choix en matière d'évaluation qui, eux-mêmes, découlent de la conception de l'apprentissage. Il faut aussi tenir compte des dispositions du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire sur la façon de rendre compte des résultats scolaires.

Les compétences inscrites dans le Programme de formation sont globales, évolutives et intégratives, et leur développement requiert plus de temps d'apprentissage. Il devient nécessaire de passer d'une logique quantitative de l'évaluation à une logique qualitative. En d'autres mots, l'évaluation des compétences doit sortir du carcan d'un cumul de notes chiffrées.

Le recours à l'approche qualitative a des retombées intéressantes. D'une part, cette approche fournit à l'élève une information particulièrement signifiante sur ses apprentissages, ce qui le conduit à mieux les réguler. D'autre part, elle donne toute la place à l'exercice du jugement professionnel de l'enseignant, assise de la Politique d'évaluation des apprentissages. En effet, contrairement à la logique cumulative appliquée dans le cadre des programmes par objectifs, le jugement sur le niveau de compétence atteint par l'élève à la fin de l'apprentissage ne peut être le cumul des jugements portés sur l'état du développement des compétences en cours d'apprentissage. Les deux fonctions de l'évaluation, soit l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences, auront ainsi moins tendance à être confondues.

Bien que la notation qualitative soit une suite logique d'une évaluation des compétences, il peut s'avérer utile, pour diverses raisons, d'exprimer le résultat disciplinaire sous forme d'une note, notamment pour faciliter le traitement des résultats dans le cadre de la sanction des études ou pour répondre aux besoins d'information des acteurs du milieu scolaire ou du milieu de travail qui reçoivent les élèves du secondaire. Les propositions de notation pour le secondaire préciseront quand et comment la transformation des résultats qualitatifs en résultats quantitatifs peut se faire.

Il est important de rappeler qu'un système de notation ne peut se résumer à la façon d'exprimer les résultats scolaires de l'élève. La forme d'expression des résultats ne représente qu'un des aspects d'un système qui s'inscrit en complémentarité avec les autres aspects. **Établir un système de notation ne revient donc pas seulement à déterminer si les constats sur les apprentissages de l'élève seront exprimés par des notes ou des cotes.**

La notation constitue un code que se donne un système scolaire en vue d'une interprétation des résultats des élèves qui soit la plus uniforme possible. Quant au système de notation, il doit fournir au préalable des indications sur le processus utilisé pour composer les résultats de l'élève de manière que l'on sache précisément

de quoi ils sont constitués. Le système de notation est une transposition organisée et structurée des principaux constats effectués sur les apprentissages de l'élève à différents moments de sa formation. Il permet de rendre explicite la façon avec laquelle s'opère la synthèse des données recueillies sur les apprentissages des élèves. Il contribue à une régulation efficace et à la transmission de l'information sur le développement des compétences en vue de porter des jugements en cours et en fin de cycle ou d'année et d'établir les résultats relatifs aux différentes disciplines.

Le système de notation à la base des propositions exposées au point suivant repose sur les principes et les qualités suivantes :

Principes

- Concordance avec les principaux encadrements : Programme de formation, Politique d'évaluation des apprentissages, Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, etc.;
- Respect des valeurs inscrites dans la Politique d'évaluation des apprentissages, en particulier la justice, l'équité et la transparence;
- Partage des responsabilités entre le milieu scolaire (école et commission scolaire) et le Ministère.

Qualités

- Il traduit de manière fiable les apprentissages réalisés par l'élève en cours et en fin de cycle;
- Il tient compte des caractéristiques des deux cycles du secondaire;
- Il contribue à une exploitation efficace de l'information sur les apprentissages de l'élève en vue de la régulation et des décisions relatives au cheminement scolaire;
- Il est connu des parents et des élèves et de tous ceux qui interviennent auprès de ces derniers;
- Il est facile à comprendre, en particulier par les parents et les élèves;
- Il répond aux besoins d'information de tous ceux qui interviennent auprès des élèves;
- Il est applicable dans la classe et dans l'école;
- Il supporte les contraintes liées au traitement des données dans le cadre de l'évaluation externe, sous la responsabilité de la commission scolaire ou du Ministère.

3

Les propositions de notation

Les propositions de notation pour les 1^{er} et 2^e cycles du secondaire touchent les **compétences disciplinaires**. Les propositions sont structurées de manière à mettre en évidence la façon de construire les jugements en cours et en fin de cycle ou d'année et d'établir les décisions de réussite disciplinaire.

3.1 Construire des jugements

Les propositions qui suivent permettent de préciser la nature des jugements à porter en cours et en fin d'apprentissage; la façon dont ils se construisent; les formes sous lesquelles ils peuvent être exprimés.

À ce stade-ci, il est utile de rappeler que la logique qualitative dans laquelle s'inscrit l'évaluation des compétences exige le recours à une instrumentation qui permet à l'enseignant de construire des jugements en vue de l'aide à l'apprentissage et de la reconnaissance des compétences. Comme on le souligne dans le chapitre

sur les situations d'apprentissage et d'évaluation, la collecte d'information et son interprétation ainsi que le jugement reposent sur l'utilisation d'outils variés (grilles, échelles, etc.). De plus, que les outils soient utilisés pour apprécier une seule situation d'apprentissage et d'évaluation, pour porter un jugement sur l'état du développement des compétences en cours de cycle ou d'année ou pour se prononcer sur les niveaux de compétence atteints à la fin du cycle ou de l'année, il est nécessaire que les critères d'évaluation du Programme de formation et les attentes soient utilisés comme référence.

Jugement en cours d'apprentissage

Les indications qui suivent permettent d'explicitier la façon de construire un jugement sur l'état du développement des compétences en cours de cycle ou d'année de façon à en rendre compte dans le bulletin de l'élève comme le prescrit l'article 30 du régime pédagogique.

« Le bulletin scolaire de l'élève doit contenir au moins les renseignements suivants :

[...]

15° l'état du développement des compétences propres [...] aux programmes d'études, si ces compétences ont fait l'objet d'une évaluation, [...]. »

Exploiter les rétroactions fournies à l'élève en cours d'apprentissage

Les rétroactions fournies à l'élève tout au long des apprentissages ont pour but de le renseigner sur ses forces et ses difficultés, de soutenir sa progression dans le développement de ses compétences et de l'informer des moyens à mettre en œuvre pour améliorer sa démarche d'apprentissage ou sa production. De plus, elles servent d'appui à l'enseignant dans la mise en place de mesures de régulation et dans la construction des jugements sur l'état du développement des compétences.

Dans cette perspective, il est nécessaire de privilégier des formes de rétroaction et une façon de les consigner qui permette par la suite leur exploitation efficace. De manière générale, pour que les rétroactions soient significatives et utiles à l'élève et à l'enseignant, il est préférable de recourir à des formulations descriptives. Cela n'exclut pas la possibilité de recourir, dans certaines situations, à d'autres types de rétroactions. Par exemple, dans un exercice d'application, l'enseignant peut indiquer le nombre de réponses correctes données par l'élève. Le chapitre sur la planification de l'évaluation propose quelques pistes et outils de consignation.

Le passage des rétroactions au jugement sur l'état du développement des compétences

Ce passage n'obéit pas à une logique arithmétique. En effet, l'enseignant détermine d'abord, parmi les rétroactions consignées, celles qui reflètent le plus fidèlement possible l'état des apprentissages de l'élève au moment où il porte un jugement. Comme le jugement lui-même porte sur l'état du développement des compétences, il est essentiel que ce jugement réfère essentiellement aux tâches qui visent la mobilisation de ressources. Par ailleurs, les rétroactions au regard des activités d'apprentissage, visant par exemple l'acquisition des connaissances, sont exploitées dans les commentaires accompagnant le jugement pour expliquer notamment certaines forces ou difficultés de l'élève.

Ensuite, l'enseignant analyse et fait la synthèse des données pertinentes. Concilier l'ensemble des rétroactions en vue de produire un jugement sur l'état du développement des compétences nécessite le recours à une échelle qui permettra de situer globalement les apprentissages de l'élève au regard de ce qui est attendu. L'échelle proposée comporte quatre échelons. D'autres échelles de même type pourraient aussi être utilisées. C'est dans le cadre de l'établissement de ses normes et modalités d'évaluation qu'une école décide de l'échelle qu'elle utilisera en vue des jugements qui seront portés sur l'état du développement des compétences en cours de cycle ou d'année.

EXEMPLE

Échelle en vue du jugement sur l'état du développement des compétences en cours de cycle ou d'année

A	B	C	D
L'élève dépasse les exigences associées aux tâches.	L'élève répond à la plupart des exigences associées aux tâches.	L'élève répond à quelques exigences associées aux tâches.	L'élève ne répond pas aux exigences associées aux tâches.

La façon de passer des rétroactions portant sur des apprentissages variés – et exprimées dans des formes différentes – à un jugement sur l'état du développement des compétences varie selon le type de grille d'évaluation utilisée dans le cadre des situations d'apprentissage et d'évaluation. Comme le souligne le chapitre sur les situations, il peut s'agir de grilles de type global ou analytique. Les deux exemples ci-dessous illustrent la façon de faire.

EXEMPLE

Juger de l'état du développement d'une compétence dans le contexte de l'utilisation de l'approche analytique

Discipline : Géographie
Compétence : *Interpréter un enjeu territorial*

Selon cette approche, une grille d'appréciation analytique telle que celle présentée ci-dessous a permis à l'enseignant d'établir, pour chacune des situations, dans quelle mesure l'élève satisfait à chacun des critères d'une compétence.

Critère d'évaluation	Très satisfaisant	Satisfaisant	Insatisfaisant	Nettement insatisfaisant
	a	b	c	d
1. Mobilisation d'éléments constitutifs pertinents de l'enjeu territorial				
2. Établissement de l'enjeu de la dynamique territoriale				
3. Expression d'une opinion fondée				

Pour la compétence *Interpréter un enjeu territorial*, l'enseignant a consigné ses appréciations au regard de trois situations d'apprentissage et d'évaluation, à partir de la grille d'évaluation analytique présentée ci-dessus.

Critères d'évaluation	Appréciation au regard des situations			Jugement sur les trois situations	État du développement de la compétence
	SAE	SAE	SAE		
Critère 1	b	c	b	b	B
Critère 2	a	b	a	a	
Critère 3	c	b	b	b	

L'enseignant s'appuie ensuite sur les appréciations formulées à partir de chacun des critères dans chaque situation pour porter un jugement au regard de l'ensemble des situations, et ce, en tenant compte des données qui reflètent le plus fidèlement possible les apprentissages de l'élève.

En tenant compte des appréciations formulées à partir de chacun des critères d'évaluation pour l'ensemble des situations d'apprentissage et d'évaluation et en se référant à l'échelle permettant de juger de l'état du développement des compétences, il infère que l'état du développement de la compétence *Interpréter un enjeu territorial* correspond à la cote B parce que l'élève répond à la plupart des exigences associées aux tâches proposées pour les trois situations.

EXEMPLE

Juger de l'état du développement d'une compétence dans le contexte de l'utilisation de l'approche globale

Discipline : Arts plastiques
Compétence : *Créer des images médiatiques*

Selon cette approche, une grille d'appréciation globale telle que celle présentée ci-dessous a permis à l'enseignant d'établir, pour chacune des situations, dans quelle mesure l'élève satisfait à l'ensemble des critères d'une compétence.

a : Les étapes de réalisation de l'affiche ont été planifiées judicieusement, et sa création démontre une compréhension des codes visuels. La composition des divers éléments contribue à véhiculer efficacement le message au destinataire ciblé, conformément à l'intention de communication. L'image est unifiée et complète; les éléments se renforcent les uns les autres. Une impression d'originalité et de recherche se dégage de l'affiche.

b : La réalisation de l'affiche respecte la planification initiale et celle-ci démontre une utilisation adéquate des codes visuels. La composition des éléments est équilibrée et elle tient compte de façon appropriée du destinataire et de l'intention de communication. L'ensemble forme un tout qui se tient bien. Une impression de travail soigné se dégage de l'affiche.

c : Autre

Pour la compétence *Créer des images médiatiques*, l'enseignant a consigné ses appréciations au regard de trois situations d'apprentissage et d'évaluation en s'appuyant sur l'échelle globale ci-dessus.

Appréciation des situations d'apprentissage et d'évaluation			➔	État du développement de la compétence
SAE	SAE	SAE		
a	b	a		A

En tenant compte de l'appréciation de chacune des situations d'apprentissage et d'évaluation et en se référant à l'échelle permettant de juger de l'état du développement des compétences, il infère que l'état du développement de la compétence *Créer des images médiatiques* correspond à la cote A parce que l'élève dépasse les exigences associées aux tâches proposées dans les trois situations d'apprentissage et d'évaluation.

Jugement en fin de cycle ou d'année

L'article 30.1 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire fournit des indications sur le contenu du bilan des apprentissages à produire en fin de cycle ou d'année.

« Le bilan des apprentissages comprend notamment :

1° l'indication du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences propres [...] aux programmes d'études dispensés. À l'enseignement secondaire, l'appréciation de ce niveau de développement s'appuie sur les échelles des niveaux de compétences établies par le ministre et afférentes aux programmes d'études; [...]. »

Construire des jugements aux fins de la reconnaissance des compétences repose globalement sur la même logique que celle suivie en cours de cycle ou d'année. À la fin du cycle ou de l'année, l'enseignant se prononce sur les niveaux de développement des compétences atteints par l'élève en s'appuyant sur les situations qui représentent le plus fidèlement possible les apprentissages au moment du bilan des apprentissages. Généralement, les situations les plus récentes dans lesquelles l'élève a pu mobiliser des ressources de façon autonome témoignent du niveau de développement de ses compétences. Celles-ci incluent une ou quelques situations d'évaluation qui peuvent être produites par l'école, la commission scolaire ou le Ministère. Pour consolider son jugement, l'enseignant peut également s'appuyer sur certaines traces de l'apprentissage de l'élève recueillies en cours de cycle ou d'année.

Comme il a été mentionné précédemment, le passage des rétroactions au jugement ne relève pas d'une logique cumulative. Ainsi, l'enseignant analyse et concilie l'ensemble des données disponibles. Il situe ensuite globalement les apprentissages de l'élève au regard de ce qui est décrit dans les échelles des niveaux de compétence puisque l'article 30.1 du régime pédagogique prescrit le recours à ces dernières à la fin du cycle ou de l'année. Ces échelles comprennent cinq niveaux accompagnés d'énoncés décrivant ce qu'un élève qui atteint un niveau donné est en mesure de faire.

5	Compétence marquée
4	Compétence assurée
3	Compétence acceptable
2	Compétence peu développée
1	Compétence très peu développée

L'exemple ci-dessous décrit le passage des rétroactions au jugement sur le niveau de compétence atteint dans le cas de l'approche globale.

EXEMPLE

Juger du niveau de compétence atteint dans le contexte de l'utilisation de l'approche globale

Discipline : Arts plastiques
Compétence : Créer des images médiatiques

Selon cette approche, la grille d'appréciation globale de la compétence présentée dans l'exemple précédent a permis à l'enseignant d'établir dans quelle mesure l'élève satisfait à l'ensemble des critères de la compétence au regard de trois situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) et de deux situations d'évaluation (SE) retenues en vue du bilan des apprentissages.

Appréciation au regard des situations				
SAE	SAE	SE	SAE	SE
b	c	b	a	b



Jugement sur le niveau de compétence atteint
Compétence assurée (4)

L'enseignant porte ensuite un jugement sur le niveau de compétence atteint en comparant les données les plus significatives avec ce qui est décrit dans chacun des échelons de l'échelle des niveaux de compétence. Il infère ainsi que l'élève a atteint une compétence assurée (niveau 4) pour la compétence Créer des images médiatiques.

Le lecteur est invité à se référer au chapitre sur les échelles des niveaux de compétence pour avoir un meilleur aperçu de la façon de les utiliser aux fins du bilan des apprentissages.

3.2 Établir la décision de réussite disciplinaire

L'article 30.1 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire stipule que le bilan des apprentissages doit présenter, en plus des niveaux de compétence atteints, les résultats de l'élève pour chaque discipline faisant partie du Programme de formation et, le cas échéant, les unités afférentes à ces disciplines.

« Le bilan des apprentissages comprend notamment :

[...]

3° s'il s'agit d'un élève de l'enseignement secondaire, son résultat dans chacune des matières enseignées ainsi que, en cas de réussite, les unités afférentes à ces matières. Ce résultat est exprimé sous forme de note lorsqu'il s'agit d'un élève du deuxième cycle de l'enseignement secondaire du parcours de formation générale ou du parcours de formation générale appliquée.

[...] ».

La logique de notation qui conduit à porter des jugements sur les compétences développées par l'élève nécessite une révision de la manière de constituer le résultat disciplinaire et de rendre compte de la réussite disciplinaire. Il est donc nécessaire, dans cette section, d'établir les balises auxquelles les acteurs du milieu scolaire devront se référer pour prendre des décisions quant à la réussite disciplinaire de l'élève. Pour des raisons de justice, il est nécessaire d'avoir une référence uniforme pour éviter que, d'une école à l'autre, les décisions relatives à la réussite soient prises sur des bases différentes. **Le Ministère va donc établir dans l'Instruction annuelle les références utiles à la constitution du résultat disciplinaire et les règles de réussite qui s'appliqueront dans chacune des disciplines.**

Dans la présente section, on expose la logique sur laquelle s'appuieront les références pour constituer le résultat disciplinaire et les règles de réussite propres aux différentes disciplines qui seront définies ultérieurement. Quelques exemples sont présentés pour démontrer comment pourrait s'appliquer la logique retenue si elle était appliquée à des disciplines. **Ces exemples ne présument en rien des choix qui seront faits dans l'Instruction annuelle.**

Les propositions qui permettent de passer des jugements sur les niveaux de compétence atteints au résultat disciplinaire aux 1^{er} et 2^e cycles du secondaire tiennent compte des éléments suivants :

- les règles de décision liées à la réussite disciplinaire participent de la logique qui a été déployée jusqu'ici à l'égard de la construction des jugements sur les niveaux de développement des compétences;
- les nouvelles règles de réussite, sans abaisser les exigences, sont réalistes et équitables pour les élèves;
- les références pour constituer le résultat disciplinaire et les nouvelles règles de réussite contribuent à une compréhension commune des résultats scolaires par les parents, les élèves, les intervenants du milieu scolaire, les employeurs, etc., peu importe la discipline, comme c'est le cas actuellement;
- les nouvelles règles sont applicables et ne complexifient pas indûment les pratiques des enseignants dans les décisions relatives à la réussite disciplinaire qu'ils ont à prendre et la gestion des résultats.

L'article 30.1 du régime pédagogique prescrit qu'au 2^e cycle du secondaire le résultat disciplinaire doit être exprimé sous forme d'une note, alors que pour le 1^{er} cycle, comme il n'y a aucune prescription, le milieu scolaire aura la latitude de choisir la forme d'expression du résultat disciplinaire qui lui convient. En conséquence, dans cette section, on présente deux façons de faire pour passer des jugements sur les niveaux de compétence atteints au résultat disciplinaire selon que celui-ci est exprimé sous forme d'une cote ou d'une note.

De plus, afin de tenir compte des particularités de chaque discipline, les mécanismes qui seront mis en avant pour passer des jugements sur les niveaux de compétence atteints au résultat disciplinaire prendront des formes variées selon que les compétences de la discipline sont considérées d'importance équivalente ou différente et selon qu'une compensation est permise ou non. **On entend par compensation, la possibilité qu'a un élève de réussir une discipline sans avoir atteint le seuil acceptable dans toutes les compétences.** Par exemple, un élève pourrait obtenir en français, langue d'enseignement un résultat global de 60 % alors qu'il a obtenu le niveau 2 pour la compétence *Écrire des textes variés*.

3.2.1 Exprimer le résultat disciplinaire sous forme d'une cote

La façon de faire qui suit permet d'exprimer le résultat disciplinaire sous forme d'une cote. Celui-ci est établi selon les niveaux de compétence atteints par l'élève. Voici l'exemple d'une règle de réussite et de son application possible selon cette approche.

EXEMPLE

Expression du résultat disciplinaire sous forme d'une cote

Les compétences de la discipline sont d'importance relative équivalente, et aucune compensation n'est permise.

Règle de réussite : L'élève réussit la discipline s'il atteint au moins le niveau 3, « compétence acceptable », des échelles des niveaux de compétence pour chacune des compétences.

Résultat disciplinaire selon les niveaux de compétence atteints

Résultat disciplinaire	Niveaux de compétence atteints
A : Excellent	(5-5-5) (5-4-5)...
B : Très bien	(5-4-4) (4-4-4)...
C : Bien	(3-4-4) (3-4-3) (3-3-3)...
D : Faible	(3-2-2) (3-3-2)...
E : Très faible	(2-2-2) (2-2-1)...

Il est à noter que, selon cette règle, les cotes A, B et C indiquent une réussite, alors que les cotes D et E indiquent un échec. Ainsi,

- l'élève qui atteint respectivement les niveaux 3, 4 et 3 pour les compétences 1, 2 et 3 réussit la discipline et obtient une cote C ou une mention *Bien*.
- l'élève qui atteint respectivement les niveaux 3, 3 et 2 pour les compétences 1, 2 et 3 ne réussit pas la discipline et obtient une cote D ou une mention *Faible*.

3.2.2 Exprimer le résultat disciplinaire sous forme d'une note

Cette façon de faire s'applique au 2^e cycle du secondaire puisque le régime pédagogique prescrit l'utilisation des notes en vue du résultat disciplinaire. Cependant, les écoles qui souhaitent recourir à des notes au 1^{er} cycle du secondaire doivent également l'appliquer.

Selon cette approche, l'importance relative des compétences se traduit par une pondération qui peut varier selon les disciplines. Le poids accordé à chacune des compétences permet d'attribuer un certain nombre de points aux différents niveaux des échelles de compétence. Le résultat disciplinaire de l'élève est constitué par l'ensemble des points correspondant aux niveaux de compétence qu'il a atteints. Pour se conformer à l'article 34 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le seuil de réussite dans tous les cas est établi à 60 %. L'exemple qui suit illustre comment cette approche peut s'appliquer.

EXEMPLE

Expression du résultat disciplinaire sous forme d'une note

Les compétences de la discipline sont d'importance relative différente, et une compensation est permise.

Règle : L'élève réussit la discipline s'il obtient 60 %.

Table de conversion pour passer des jugements sur les niveaux de compétence atteints au résultat disciplinaire						
Compétence disciplinaire	Importance relative	Niveaux de compétence				
		5	4	3	2	1
Compétence 1	40 %	40	32	24	16	8
Compétence 2	35 %	35	28	21	14	7
Compétence 3	25 %	25	20	15	10	5

Possibilités

L'élève atteint les niveaux suivants pour les trois compétences :

- compétence 1	→	niveau 4	→	il obtient 32
- compétence 2	→	niveau 3	→	il obtient 21
- compétence 3	→	niveau 2	→	il obtient $\frac{10}{63}$

L'élève réussit la discipline puisqu'il obtient 63 sur 100.

Il serait possible d'ajouter une condition de réussite supplémentaire si, dans une discipline, on souhaite limiter la compensation. Ainsi, on pourrait établir que, pour la compétence 3, le seuil minimal est le niveau de compétence 3. Dans ce cas, l'élève serait en échec même s'il a obtenu 63 sur 100.

Il est important de rappeler que d'autres règles de réussite que celles présentées dans les exemples précédents peuvent être adoptées selon que les compétences disciplinaires ont une importance relative équivalente ou différente et selon le niveau de compensation permis. L'Instruction annuelle présentera les règles de réussite qui seront retenues dans chacune des disciplines.

La réussite disciplinaire dans le cadre de la sanction des études

Au 2^e cycle du secondaire, en vue de la sanction des études, des épreuves uniques sont imposées par le Ministère dans certaines disciplines. Dans les autres disciplines, l'évaluation est prise en charge localement par la commission scolaire ou l'école.

Afin de tenir compte de la logique de notation et de réussite disciplinaire décrite pour le 2^e cycle du secondaire, un mécanisme pour constituer le résultat final de l'élève dans les disciplines soumises à une épreuve unique sera mis en place par le Ministère. Il sera présenté dans la deuxième édition du Cadre de référence qui traitera notamment de certaines particularités de l'évaluation dans le contexte de la sanction des études.

**LES ÉCHELLES
DES NIVEAUX
DE COMPÉTENCE**

Évaluer des compétences, ainsi que le rappelle la Politique d'évaluation des apprentissages, c'est nécessairement une question de jugement. De façon générale, on peut dire que celui-ci s'exerce à deux niveaux. Un premier niveau de jugement, plus spécifique, concerne chacune des situations d'apprentissage et d'évaluation sur laquelle l'évaluation est fondée. Le second niveau de jugement est plus global et entre en jeu lorsqu'on doit faire la synthèse de l'ensemble des observations recueillies dans différentes situations. C'est notamment le cas au moment du bilan des apprentissages. Le présent document s'intéresse à ce second niveau de jugement, lequel porte sur la compétence dans son ensemble, en présentant un outil qui vise à baliser le jugement porté à la fin du cycle : des échelles définissant différents niveaux de compétence.

Au secondaire, les décisions prises à partir des bilans des apprentissages ont des conséquences importantes sur l'avenir scolaire du jeune : décisions de réussite et de passage d'un cycle à l'autre, décisions liées au cheminement scolaire et à la diversification des parcours, etc. Il importe donc que le niveau de développement des compétences transmis à l'intérieur du bilan des apprentissages soit établi de manière rigoureuse. Pour faciliter la réalisation de ce bilan, les échelles s'avèrent des références communes alignées sur le Programme de formation permettant aux enseignants de situer les compétences des élèves à la fin du cycle (ou à la fin de chaque année, au deuxième cycle du secondaire). Cette utilisation est prescrite par le régime pédagogique dans l'article 30.1 :

« Le bilan des apprentissages de l'élève comprend notamment :
1° l'indication du niveau de développement atteint par l'élève [...]. À l'enseignement secondaire, l'appréciation de ce niveau de développement s'appuie sur les échelles des niveaux de compétences établies par le ministre et afférentes aux programmes d'études;
[...]. »

De tels outils ont été proposés au réseau scolaire par le Ministère pour l'enseignement primaire en 2002, mais les échelles du secondaire s'en distinguent à plus d'un titre. Au primaire, les échelles décrivent les grandes étapes du développement d'une compétence sur un continuum, la perspective adoptée étant surtout celle de l'aide à l'apprentissage. Elles n'ont pas un caractère prescriptif. En déterminant périodiquement les niveaux de compétence des élèves à l'aide des échelles, l'enseignant du primaire peut apprécier la progression de leurs apprentissages. Au secondaire, les échelles décrivent plutôt différents niveaux de compétence pouvant être atteints par les élèves au moment où l'enseignant doit établir le bilan des apprentissages, et cela, dans une perspective de reconnaissance des compétences.

Compte tenu de la nouveauté de ces échelles, le présent chapitre a pour but de fournir des précisions additionnelles sur la nature de cette instrumentation et sur son utilisation.

Afin d'assurer une présentation homogène des échelles des niveaux de compétence d'une discipline à l'autre, un modèle à cinq niveaux a été retenu. Dans la partie supérieure de l'échelle, qui peut être associée à la réussite dans une discipline donnée, on retrouve trois niveaux qui permettent de nuancer les jugements portés à la fin du cycle. Quant aux deux niveaux inférieurs, ils permettent de reconnaître les compétences des élèves qui éprouvent des difficultés et de prendre les décisions appropriées à l'égard de la poursuite de leur parcours scolaire.

Le tableau 15 présente sommairement le modèle général à partir duquel les échelles des niveaux de compétence de toutes les disciplines ont été élaborées.

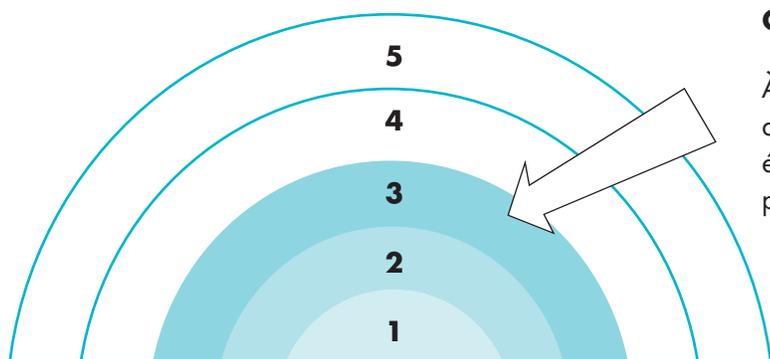
Tableau 15

Structure des échelles des niveaux de compétence

Niveau	Compétence	Jugement global en fin de cycle
5	MARQUÉE	La compétence de l'élève dépasse les exigences.
4	ASSURÉE	La compétence de l'élève satisfait clairement aux exigences.
3	ACCEPTABLE	La compétence de l'élève satisfait minimalement aux exigences.
2	PEU DÉVELOPPÉE	La compétence de l'élève est en deçà des exigences.
1	TRÈS PEU DÉVELOPPÉE	La compétence de l'élève est nettement en deçà des exigences.

Le contenu des échelons est en concordance avec celui du Programme de formation sans toutefois constituer une répétition de ce dernier. Il ne s'agit pas en effet de définir les objets d'apprentissage, mais de proposer des repères qui permettent de baliser le jugement qui doit être porté sur les compétences à la fin du cycle. Ces repères concernent autant les démarches ou le processus adoptés par l'élève que les résultats auxquels il parvient.

Généralement, un niveau présente de façon positive une description de manifestations concrètes jugées typiques des élèves qui l'ont atteint. Perçue dans sa globalité, cette description implique qu'il y a nécessairement des choix qui ont été faits afin de ne retenir que certains aspects révélateurs de ce niveau de compétence. La fonction de cette description est donc de fournir une représentation générale du niveau de compétence et non de proposer une liste exhaustive d'éléments à vérifier. De plus, ainsi que le présente le schéma de la page suivante, les échelons ont aussi un caractère inclusif.



Caractère inclusif des échelons

À l'échelon 3, par exemple, la compétence de l'élève correspond à ce que décrivent les échelons 1, 2 et 3, mais elle ne correspond pas suffisamment à ce que décrit l'échelon 4.

Il est à noter que les descriptions qui présentent les échelles des niveaux de compétence des différentes disciplines tiennent compte des compétences transversales, puisque le développement de ces dernières est étroitement lié à celui des compétences disciplinaires. La présence d'éléments qu'on peut associer aux compétences transversales à l'intérieur des échelles disciplinaires montre l'importance qu'on leur accorde à l'égard de la réussite des élèves et accentue le fait que ces compétences doivent faire l'objet d'interventions planifiées en matière d'apprentissage et d'évaluation.

2

L'élaboration des échelles

Pour assurer la qualité des échelles des niveaux de compétence et pour favoriser une plus grande uniformité dans leur utilisation, la méthode d'élaboration retenue préconise la recherche du consensus au sein de la communauté des enseignants de chaque discipline. Les descriptions des niveaux de compétence ont donc été élaborées en collaboration avec des enseignants de chaque discipline, tant sur le plan de la formulation que sur celui de la validation. Une équipe du LABRIPROF de l'Université de Montréal assure l'accompagnement des enseignants dans leurs travaux.

La formulation d'indicateurs par des équipes restreintes

Des groupes d'enseignants en exercice (environ sept) ont été formés pour l'élaboration de chaque échelle, avec la tâche de formuler une centaine d'indicateurs (environ vingt par niveau). Chaque indicateur se présente comme un énoncé qui décrit une action qu'on peut observer chez les élèves dans la réalisation d'une tâche complexe et qui est susceptible de témoigner de l'atteinte, à la fin du cycle, d'un certain niveau dans le développement d'une compétence.

La participation d'un plus grand nombre d'enseignants de chaque discipline

Les indicateurs ont ensuite été intégrés dans des questionnaires où on demandait à d'autres enseignants d'estimer le niveau de compétence requis pour réaliser l'action décrite par chaque indicateur. Pour l'ensemble des disciplines, plus de mille enseignants ont répondu à ces questionnaires. L'exemple qui suit montre comment se présentaient les indicateurs dans le questionnaire portant sur la compétence *Interpréter des œuvres musicales*.

**À la fin du 1^{er} cycle du secondaire,
l'élève qui...**

... manifeste une compétence...

	marquée	assurée	acceptable	peu développée	très peu développée
identifie les notes sur la portée en comptant les lignes et les espaces	5	4	3	2	1
détecte ses fausses notes	5	4	3	2	1
assume le rôle de chef de section	5	4	3	2	1

L'analyse des réponses

Différentes techniques ont été utilisées afin de dégager les indicateurs les plus révélateurs d'un niveau de compétence. Sans présenter en détail les analyses effectuées, mentionnons simplement que celles-ci visaient deux objectifs : retenir les meilleurs indicateurs et les situer sur l'un des cinq niveaux de l'échelle. Seuls les indicateurs à propos desquels l'opinion des enseignants convergeait étaient retenus. Il s'agissait ensuite de déterminer à quel niveau de compétence chaque indicateur pouvait être associé. Pour ce faire, les réponses aux questionnaires ainsi que l'avis des enseignants ayant participé à la formulation des indicateurs se sont avérés de première importance.

La rédaction des descriptions des niveaux de compétence

Les indicateurs retenus ayant été classés par niveaux, ils constituaient les informations de base pour rédiger les descriptions de l'échelle. Il est à noter que les descriptions des niveaux de compétence se présentent comme des paragraphes structurés et non pas comme des listes de comportements. Les critères suivants ont guidé le travail de rédaction :

- la cohérence entre la description et les indicateurs retenus pour un niveau de compétence donné;
- la cohérence entre les échelles des niveaux de compétence et le Programme de formation;
- l'organisation logique des informations;
- la clarté des formulations;
- la netteté des distinctions entre les échelons.

La validation des descriptions des niveaux de compétence

À la suite de la formulation des descriptions des niveaux de compétence, les échelles ont fait l'objet de consultations auprès d'experts et de praticiens expérimentés, notamment ceux qui ont fait partie des comités de formulation des indicateurs. Ce processus de validation se poursuit et sera élargi au cours de cette année, avant la publication d'un document consolidé présentant les échelles de toutes les compétences disciplinaires du premier cycle du secondaire.

Les échelles fournissent des références qui guident le jugement global que l'enseignant doit porter sur les compétences des élèves à la fin du cycle. La responsabilité première de ce jugement revient à l'enseignant qui a suivi et évalué les apprentissages de l'élève, mais il serait souhaitable qu'il y ait concertation pour que les enseignants d'une même discipline se donnent une représentation claire et commune des niveaux de chaque échelle (on pourrait notamment illustrer les niveaux à l'aide de quelques exemples recueillis en classe afin de mettre en évidence ce qui les caractérise).

Pour assurer une utilisation adéquate des échelles, un processus approprié à l'évaluation des compétences doit être mis en place. En effet, comme les compétences s'actualisent et se développent à l'intérieur de situations d'apprentissage et d'évaluation, on peut difficilement porter un jugement sur les compétences sans que de telles situations soient au cœur des pratiques pédagogiques tout au long du cycle. De façon générale, les dernières situations du cycle s'avéreront les plus révélatrices.

Par ailleurs, puisque les descriptions retenues dans les échelles sont relativement brèves, elles ne sauraient présenter tous les aspects dont il faut tenir compte pour porter un jugement sur une compétence donnée. Le Programme de formation permet alors de déterminer les éléments à considérer pour évaluer la compétence de manière plus détaillée (composantes, critères d'évaluation, attentes de fin de cycle, contenu de formation, etc.). D'autres outils d'évaluation sont donc nécessaires pour recueillir des informations plus spécifiques et plus complètes afin de donner une rétroaction à l'élève en cours d'apprentissage (grilles d'appréciation, listes de vérification, etc.). Ces outils sont présentés à l'intérieur du chapitre sur les situations d'apprentissage et d'évaluation.

De plus, le jugement sur les compétences doit s'appuyer sur des traces qui témoignent du niveau de compétence atteint. Il est donc important que ces traces soient consignées afin de pouvoir s'y référer au besoin. Il existe différentes méthodes pour enregistrer, compiler et consigner les données pertinentes sur les compétences des élèves. Pour assurer la validité des jugements, il est néanmoins nécessaire de rappeler que la méthode préconisée doit s'articuler autour des critères d'évaluation de la compétence que fournit le Programme de formation.

Par souci de transparence, les enseignants sont invités à présenter les échelles aux élèves et à s'assurer qu'ils comprennent les descriptions des niveaux de compétence et la manière dont ceux-ci seront utilisés à la fin du cycle. En plus de servir à la reconnaissance des compétences, les échelles constituent, pour les élèves, des outils de prise de conscience de leurs acquis, de leurs forces, de leurs réussites et de leurs faiblesses.

L'analyse des observations recueillies en cours de cycle permet de se faire une représentation de la compétence de l'élève, qu'on associe à la fin du cycle à un des niveaux de l'échelle. Rappelons qu'il s'agit d'un jugement global et que les échelles ne sont pas conçues pour être utilisées de façon analytique. Il faut donc éviter de faire une association point par point entre les traces consignées et chacun des énoncés d'un niveau. Il s'agit de s'assurer que la compétence de l'élève correspond bien à l'idée générale qui se dégage d'un niveau de l'échelle.

Remarque. – Le bilan des apprentissages ne résulte pas d'un calcul arithmétique réalisé à partir des résultats enregistrés en cours de cycle, mais d'un jugement porté sur le niveau de développement de la compétence atteint par l'élève à la fin du cycle.

Au moment de réaliser le bilan des apprentissages, les échelles s'appliquent à tous les élèves, y compris ceux dont la compétence est peu développée ou même très peu développée. Les élèves qui risquent de ne pas dépasser les niveaux inférieurs de l'échelle (1 et 2) devraient être dépistés dès que possible pendant le cycle et bénéficier de mesures de soutien appropriées. Un diagnostic pédagogique et des propositions de mesures de soutien pourraient dans ce cas accompagner le bilan des apprentissages (par exemple, à l'intérieur d'un plan d'intervention). Il est à noter que la diversité des manifestations d'une compétence *très peu développée* rend difficile la description d'un portrait-type du niveau 1. Dans ce contexte, la description de ce niveau peut correspondre de manière imparfaite à la compétence réelle de l'élève (en fait, le niveau 1 des échelles est attribué à l'élève n'ayant pas atteint le niveau 2). Elle est donc généralement brève, mais elle mentionne habituellement que ce dernier a besoin d'une aide soutenue.

Enfin, en se référant aux jugements communiqués par les enseignants à l'aide des échelles, on peut décrire les compétences des élèves d'une classe, d'une école, d'une région ou de l'ensemble du Québec. Cela permet de disposer de données additionnelles fort pertinentes sur la réussite des élèves et sur l'efficacité des dispositifs mis en place pour qu'ils atteignent les cibles de formation définies par le Programme de formation. Les échelles pourraient donc servir d'outils de régulation et de pilotage d'un établissement scolaire ou du système éducatif. À partir d'un portrait fiable des compétences développées par les élèves d'un établissement, la direction et l'équipe-école pourraient, par exemple, mettre en place des mesures favorisant la réussite scolaire.

Le tableau qui suit présente des pratiques pour utiliser les échelles des niveaux de compétence.

Tableau 16

Rappel des pratiques suggérées pour utiliser les échelles des niveaux de compétence

- › Offrir aux élèves des occasions fréquentes et variées de démontrer leurs compétences en cours de cycle.
- › Présenter les échelles et leur fonction aux élèves et les inviter à s'en servir comme repères pour ajuster le développement de leurs compétences.
- › Consigner des traces pertinentes et en nombre suffisant pour fonder son jugement, en accord avec les critères d'évaluation du Programme de formation.
- › Construire son jugement progressivement et le mettre à jour à la suite des dernières situations d'apprentissage et d'évaluation.
- › Associer globalement la compétence d'un élève à un des niveaux de l'échelle, sans faire une association point par point entre les observations réalisées et chacun des énoncés d'un niveau.
- › Communiquer, au besoin, des informations plus détaillées pour certains élèves, à l'intérieur du plan d'intervention, par exemple.

Conclusion

Les échelles des niveaux de compétence serviront d'outils aux enseignants du secondaire au moment de porter des jugements sur les compétences des élèves en fin de cycle et de communiquer ces mêmes jugements à l'intérieur du bilan des apprentissages. À la fin du cycle, pour porter un jugement sur la compétence au moyen des descriptions des niveaux de compétence, l'enseignant devrait disposer de productions variées, recueillies pendant le cycle, qui reflètent l'exercice de la compétence dans divers contextes.

Ces échelles sont donc davantage associées à une fonction de reconnaissance des compétences des élèves, mais cela n'exclut pas qu'elles aient indirectement une fonction plus formative d'aide à l'apprentissage. En proposant des indications claires sur l'évaluation des compétences en fin de cycle, elles permettent en effet d'ajuster l'intervention pédagogique tout au long du cycle pour donner l'occasion aux élèves d'atteindre le plus haut niveau possible. De plus, les échelles peuvent devenir un outil précieux de communication entre les enseignants des deux cycles ou entre ceux qui interviennent dans diverses disciplines auprès d'un même groupe d'élèves.

Les échelles des niveaux de compétence sont appelées à être mises à jour pour tenir compte des données qui seront recueillies dans les différentes disciplines à la suite de l'application du Programme de formation. Toutefois, on peut d'ores et déjà affirmer qu'elles contribueront à donner au jugement professionnel des enseignants la place qui lui revient en matière d'évaluation, mettant ainsi en œuvre une des orientations fondamentales de la Politique d'évaluation des apprentissages.

Au-delà de l'évaluation individuelle, l'établissement de descriptions des niveaux de compétence facilite aussi le pilotage du système, particulièrement en cours d'implantation d'un nouveau programme, puisque ces descriptions fournissent des jalons pour juger de l'efficacité des dispositifs qui sont mis en place pour atteindre les cibles définies par ce dernier.

**LA COMMUNICATION
DES RÉSULTATS**

La Politique d'évaluation des apprentissages souligne qu'évaluer, c'est aussi informer et que, « dans le respect du principe de transparence, l'information des élèves et de leurs parents constitue l'un des aboutissements du processus d'évaluation ».

Dans le cadre du renouveau pédagogique, la communication des résultats subit des transformations, notamment pour tenir compte de la nécessité de fournir de l'information sur le développement des compétences, de la place du jugement dans les résultats scolaires et des caractéristiques de la notation. Le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire fournit certaines indications pour tenir compte des changements à apporter sur le plan des communications aux parents et aux élèves. L'article 29 définit la fréquence et la nature des communications :

« Afin de renseigner les parents de l'élève sur son cheminement scolaire, l'école leur transmet :

1° au moins 8 communications par cycle, dont 5 bulletins et un bilan des apprentissages de fin de cycle, s'il s'agit d'un élève de l'enseignement primaire ou du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire;

2° au moins 4 communications par année, dont 2 bulletins et un bilan des apprentissages de fin d'année, s'il s'agit d'un élève de l'éducation préscolaire ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

[...]. »

Ainsi, au cours du cycle ou de l'année, à des moments préalablement établis, l'élève et ses parents, le cas échéant, sont informés sur les apprentissages réalisés au moyen d'outils de communication comme le bulletin. Par ailleurs, le régime pédagogique introduit l'obligation de produire un bilan des apprentissages et la possibilité de recourir à d'autres formes de communications. Tous ces changements influent sur la manière de concevoir la communication des résultats.

Il est utile de rappeler que, selon l'article 96.15 de la Loi sur l'instruction publique, les décisions relatives à la communication des résultats appartiennent à l'école. Elles doivent refléter les choix faits en matière d'évaluation des apprentissages, tels que décrits dans les normes et les modalités d'évaluation de l'école. En conséquence, la démarche visant à arrêter les formes, les contenus et les moments de communication doit s'inscrire dans une réflexion globale sur les pratiques d'évaluation à mettre en place, à laquelle contribue l'équipe-école. De plus, afin de soutenir le milieu scolaire sur le plan de la communication des résultats, le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire fournit des indications quant à la forme, à la fréquence et au contenu des communications sur lesquelles l'école doit s'appuyer pour prendre des décisions en cette matière.

Ce chapitre vise donc à présenter quelques principes qui devraient guider la communication des résultats et des balises pour le choix et l'élaboration d'outils de communication.

Compte tenu de l'importance que prend l'information sur les apprentissages pour l'ensemble des destinataires, c'est-à-dire l'élève et ses parents, les enseignants, les autres intervenants, les différents organismes de formation et les entreprises, on ne saurait trop insister sur la nécessité d'une information de qualité. Quelques conditions doivent donc être respectées dans les choix qui seront faits par l'école concernant la forme et le contenu du bulletin, du bilan des apprentissages ainsi que des autres formes de communications.

Conformité avec les documents ministériels

Trois documents constituent des références de base pour le choix et l'élaboration des outils de communication : le Programme de formation, la Politique d'évaluation des apprentissages et le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Les balises proposées dans le présent Cadre peuvent aussi soutenir la réflexion des acteurs du milieu scolaire.

Qualité de l'information

La qualité de l'information transmise aux parents et à l'élève dans le bulletin et dans le bilan des apprentissages importe au premier chef puisque ces personnes sont les principaux destinataires touchés par les renseignements sur les apprentissages qui s'y trouvent. L'élève est l'agent premier de ses apprentissages. Le bulletin et le bilan peuvent aider celui-ci à se responsabiliser davantage par rapport à sa propre formation et permettre à ses parents de suivre son cheminement scolaire et d'être ainsi en mesure de collaborer à sa réussite.

De plus, l'information consignée au bulletin et au bilan des apprentissages est destinée aux enseignants qui prennent le relais dans la formation de l'élève, d'une année à l'autre ou d'un cycle à l'autre. Elle est donc utile pour prendre des décisions relativement au cheminement scolaire de l'élève et pour lui fournir un soutien approprié.

Ces communications sont aussi utilisées en vue de l'admission en formation professionnelle, en formation générale des adultes et aux études collégiales et universitaires. Les employeurs sont également susceptibles de consulter les résultats scolaires en vue de l'embauche.

Si l'on tient compte de ces destinataires et de leurs différents besoins sur le plan de l'information, il est nécessaire que les renseignements communiqués dans le bulletin et dans le bilan des apprentissages soient clairs, pertinents et suffisants afin qu'ils traduisent de façon fiable les apprentissages réalisés par l'élève et pour éviter de lui causer quelque préjudice que ce soit.

Applicabilité pour les enseignants

C'est à l'enseignant qu'il revient de transmettre, en vue des communications, les informations relatives à la qualité des apprentissages réalisés par ses élèves en cours comme en fin de cycle ou d'année. Il est donc nécessaire que la facture du bulletin et du bilan des apprentissages soit la plus conviviale possible.

Les principaux aspects à considérer par l'école dans le choix et l'élaboration d'outils de communication sont résumés dans le tableau ci-après. Ces aspects tiennent compte des prescriptions du régime pédagogique.

Tableau 17

Éléments à considérer dans les outils de communication

Éléments de vérification		✓
Forme et fréquence des communications	• Au moins 8 communications sont prévues au 1 ^{er} cycle du secondaire, dont 5 bulletins et un bilan des apprentissages.	
	• Au moins 4 communications annuelles sont prévues au 2 ^e cycle du secondaire, dont 2 bulletins et un bilan des apprentissages.	
	• Des outils de communication autres que le bulletin et le bilan des apprentissages sont prévus.	
Contenu du bulletin et du bilan des apprentissages	• L'école, l'élève et le ou les titulaires de l'autorité parentale sont clairement indiqués sur le bulletin et le bilan des apprentissages.	
	• Le bulletin et le bilan des apprentissages présentent des données sur l'assiduité de l'élève.	
	• Le bulletin et le bilan des apprentissages font état des apprentissages de l'élève au regard des compétences disciplinaires et transversales.	
	• Le bulletin informe sur l'état du développement des compétences disciplinaires.	
	• Le bilan des apprentissages du 1 ^{er} cycle et celui de chacune des années du 2 ^e cycle informent sur les niveaux de compétence atteints au regard des échelles des niveaux de compétence prescrites par le ministre pour chacune des disciplines.	
	• Le bilan des apprentissages indique le résultat disciplinaire; il est exprimé sous forme de cote ou de note au 1 ^{er} cycle et sous forme de note au 2 ^e cycle.	
	• Le bilan des apprentissages indique les unités obtenues dans les disciplines au 1 ^{er} cycle et à chacune des années du 2 ^e cycle.	
• Le bilan des apprentissages du 1 ^{er} cycle indique la décision de passage.		
Qualité de l'information transmise aux parents (bulletin, bilan des apprentissages et autres formes de communications)	• Les informations sur les apprentissages de leur enfant, consignées au bulletin et au bilan des apprentissages, sont compréhensibles, pertinentes et suffisantes.	
	• Les informations leur permettent d'apprécier la qualité des apprentissages réalisés par leur enfant et de suivre son cheminement scolaire.	
	• Le contenu et la forme du bulletin et du bilan des apprentissages sont conviviaux.	
	• Les autres formes de communications informent de manière adéquate sur les apprentissages réalisés par leur enfant.	
Qualité de l'information pour l'élève	• Le bulletin et le bilan des apprentissages lui permettent de connaître ses forces et de valoriser les apprentissages qu'il a réalisés avec satisfaction.	
	• Le bulletin et le bilan des apprentissages lui permettent de cerner ses difficultés et de reconnaître les défis qui se présentent à lui.	
Applicabilité pour les enseignants	• Le contenu et la forme du bulletin conviennent sur le plan pratique.	
	• Le bilan procure aux enseignants de l'année ou du cycle suivant des indications leur permettant d'offrir le soutien nécessaire à l'élève pour poursuivre ses apprentissages.	
Utilité pour d'autres instances	• Les renseignements sont suffisants et éclairants dans le cas du transfert d'un élève vers une autre école.	
	• Les renseignements sont suffisants et éclairants dans le cas du changement de parcours d'un élève.	
	• Les renseignements sont suffisants et éclairants pour leur admission en formation professionnelle, en formation générale des adultes ou au collégial.	

Parmi les instruments de communication proposés, le bulletin scolaire occupe une place importante puisqu'il informe de manière régulière sur les apprentissages de l'élève. Il s'inscrit dans la fonction d'aide à l'apprentissage.

Les pistes méthodologiques proposées ci-après ont essentiellement pour but de guider les écoles dans le choix et l'élaboration d'un bulletin qui contribue à fournir à l'ensemble des destinataires une information de qualité sur les apprentissages des élèves. Ces pistes ont aussi l'avantage d'offrir des points de repère communs de nature à favoriser, d'un établissement d'enseignement à l'autre, une interprétation uniforme des données sur les apprentissages des élèves.

Comme le régime pédagogique prescrit seulement le nombre de bulletins par cycle ou par année à transmettre aux parents et aux élèves, il revient aux écoles de décider à quels moments du cycle ou de l'année elles souhaitent recourir au bulletin. Pour ce faire, elles doivent considérer la nécessité de disposer de données suffisantes et pertinentes pour se prononcer sur l'état du développement des compétences et établir les moments d'utilisation du bulletin en conséquence.

L'information sur les compétences transversales

Dans le bulletin, l'information sur les compétences transversales est distincte de celle sur les compétences disciplinaires. Seules les compétences transversales ayant fait l'objet d'apprentissages significatifs et d'évaluation et pour lesquelles on dispose de données suffisantes devraient être assorties d'une information dans le bulletin pour une période donnée. Comme il a déjà été souligné dans le chapitre portant sur les compétences transversales, l'information sur les apprentissages réalisés au regard des compétences transversales peut prendre la forme d'un jugement ou de commentaires formatifs décrivant les points forts et les aspects à améliorer. Le lecteur est invité à s'y reporter.

L'information sur les compétences disciplinaires

Le 15^e alinéa de l'article 30 du régime pédagogique indique la nature de l'information sur les apprentissages que doit contenir le bulletin.

« Le bulletin scolaire de l'élève doit contenir au moins les renseignements suivants :

[...]

15° l'état du développement des compétences propres [...] aux programmes d'études, si ces compétences ont fait l'objet d'une évaluation, [...]. »

Il serait souhaitable que l'équipe-cycle détermine les compétences disciplinaires qui feront l'objet d'une information dans chacun des bulletins. Dans tous les cas, la fréquence des jugements sur les compétences disciplinaires doit être établie en considérant l'importance de disposer de données suffisantes et pertinentes. Ainsi, il ne s'agit pas de présenter dans chacun des bulletins une information sur chacune des compétences de toutes les disciplines. Cependant, il est important que l'élève et ses parents aient toujours une représentation claire des apprentissages réalisés et du chemin à parcourir pour répondre aux exigences de fin de cycle ou d'année. En conséquence, il faut prévoir, dans les bulletins qui précèdent le bilan des apprentissages, un nombre suffisant de jugements formels sur l'état du développement des compétences. La planification globale de l'évaluation est une occasion propice pour réfléchir en équipe-cycle sur cette question en vue d'établir des propositions réalistes.

En vue de faciliter la compréhension de l'information par l'ensemble des destinataires, en particulier celle des parents et des élèves, il est recommandé d'utiliser dans le bulletin les mêmes libellés de compétence que ceux inscrits dans le bilan des apprentissages. Cependant, le milieu scolaire pourrait reformuler certains libellés de compétence.

De plus, afin de permettre aux élèves et aux parents de bien interpréter les informations relatives au développement des compétences, il est nécessaire de présenter l'échelle (légende) qui a été utilisée en cours de cycle et qui a permis notamment de bien situer les apprentissages de l'élève par rapport aux exigences établies. Le lecteur est invité à se reporter au chapitre sur la notation pour avoir un aperçu de la manière de construire un jugement en cours de cycle et d'un exemple d'échelle à utiliser. Par ailleurs, il est important de rappeler que bien qu'il soit utile de fournir une information sur la progression des apprentissages de l'élève d'une étape à l'autre, en aucun cas les données sur les apprentissages de l'élève en cours de cycle ne peuvent être limitées à cet aspect. La situation de l'élève doit être décrite dans le bulletin par rapport aux exigences des tâches retenues aux fins de la communication.

L'exemple ci-dessous représente une façon de fournir l'information sur les compétences disciplinaires au 1^{er} cycle du secondaire. Il tient compte du fait qu'au 1^{er} cycle du secondaire au moins cinq des communications doivent être sous forme de bulletins.

EXEMPLE

Présentation dans les bulletins de jugements sur l'état du développement des compétences disciplinaires

Domaine des langues					
Français, langue d'enseignement – Code 132100 Enseignant :	Bulletins				
	1	2	3	4	5
• Lire et apprécier des textes variés.	C	NÉ	B	A	B
• Écrire des textes variés.	B	C	B	NÉ	B
• Communiquer oralement selon des modalités variées.	NÉ	A	A	A	NÉ
Absences	2	1	2	2	1

Échelle d'appréciation de l'état du développement des compétences disciplinaires

A L'élève dépasse les exigences associées aux tâches.
B L'élève répond à la plupart des exigences associées aux tâches.
C L'élève répond à quelques exigences associées aux tâches.
D L'élève ne répond pas aux exigences associées aux tâches.
NÉ Compétence non évaluée à cette étape.

Dans cet exemple, il est possible de constater la fréquence variable des jugements selon les compétences. Il revient aux enseignants de la discipline de proposer, dans le cadre de l'établissement des normes et modalités d'évaluation de l'école, le nombre de jugements à porter sur chacune des compétences, au cours du cycle ou de l'année. La fréquence retenue doit permettre de fournir, dans le bulletin, une information suffisante sur l'état du développement des compétences en cours d'apprentissage. Il est nécessaire de rappeler que les autres formes de communications retenues par l'école, dont il sera question dans la section 4 de ce chapitre, contribueront aussi à compléter l'information sur les apprentissages de l'élève. Dans cet exemple, on peut aussi constater les progrès réalisés par l'élève, d'un bulletin à l'autre.

Des enseignants peuvent juger utile d'accompagner leur jugement sur l'état du développement des compétences disciplinaires de commentaires particuliers sur les forces et les défis de l'élève dans l'ensemble de la discipline. L'exemple qui suit illustre cette possibilité. Il s'applique au 2^e cycle du secondaire et tient compte du fait que deux des quatre communications annuelles doivent être sous forme de bulletins.

Il est à noter que le milieu scolaire peut se donner, pour chacune des disciplines, une banque de commentaires permettant d'explicitier les jugements sur l'état du développement des compétences. Ces commentaires peuvent mettre en évidence des forces de l'élève dans la discipline ou des aspects à améliorer. Le recours à des commentaires vise à fournir une information plus détaillée sur les apprentissages de l'élève, ce qui contribue à une meilleure compréhension de la part des parents. L'informatisation de la banque de commentaires accroît l'efficacité dans la communication des résultats.

EXEMPLE

Présentation dans les bulletins de jugements sur l'état du développement des compétences disciplinaires accompagnés de commentaires

Mathématique – Code 063100 Enseignant :	Bulletins	
	1	2
• Résoudre une situation-problème.	C	
• Déployer un raisonnement mathématique.	B	
• Communiquer à l'aide du langage mathématique.	B	
Absences	1	
Effort et comportement (Possibilité de commentaires encodés)	Forces et défis	
_____	Commentaires liés à l'une ou l'autre	
_____	des compétences disciplinaires	
_____	(Possibilité de commentaires encodés)	
Échelle d'appréciation de l'état du développement des compétences disciplinaires		
A	L'élève dépasse les exigences associées aux tâches.	
B	L'élève répond à la plupart des exigences associées aux tâches.	
C	L'élève répond à quelques exigences associées aux tâches.	
D	L'élève ne répond pas aux exigences associées aux tâches.	
NÉ	Compétence non évaluée à cette étape.	

Quelle que soit la facture du bulletin retenue par l'école, il est nécessaire de rappeler que celui-ci ne peut à lui seul décrire la réalité des apprentissages de l'élève. Il est donc souhaitable de présenter en même temps que le bulletin quelques productions de l'élève sur lesquelles l'enseignant s'est appuyé pour porter un jugement sur l'état du développement des compétences disciplinaires. Pour l'élève dont l'enseignant recourt au plan d'intervention, il est utile de joindre celui-ci au bulletin afin de faciliter l'interprétation de l'information par les parents ou par l'élève lui-même.

Il est aussi utile d'identifier l'enseignant responsable de la discipline et d'inclure des indications sur ce qui peut influencer sur la qualité des apprentissages de l'élève comme son assiduité, son effort et son comportement en classe.

3

Le bilan des apprentissages

Le bilan des apprentissages est associé à la fonction de reconnaissance des compétences. L'article 30.1 du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire fournit des indications sur le contenu du bilan des apprentissages à produire en fin de cycle ou d'année.

« Le bilan des apprentissages comprend notamment :

1° l'indication du niveau de développement atteint par l'élève pour chacune des compétences propres [...] aux programmes d'études dispensés. À l'enseignement secondaire, l'appréciation de ce niveau de développement s'appuie sur les échelles des niveaux de compétences établies par le ministre et afférentes aux programmes d'études;

2° une appréciation des apprentissages réalisés par l'élève relativement à une ou des compétences transversales, observées pendant la période visée, suivant les normes et modalités d'évaluation des apprentissages approuvées par le directeur de l'école en vertu du paragraphe 4° de l'article 96.15 de la Loi;

3° s'il s'agit d'un élève de l'enseignement secondaire, son résultat dans chacune des matières enseignées ainsi que, en cas de réussite, les unités afférentes à ces matières. Ce résultat est exprimé sous forme de note lorsqu'il s'agit d'un élève du deuxième cycle de l'enseignement secondaire du parcours de formation générale ou du parcours de formation générale appliquée. »

Le bilan des apprentissages vise donc à informer l'élève, les parents, les enseignants et d'autres acteurs sur les niveaux de compétence atteints par l'élève, sur son résultat disciplinaire et sur sa réussite dans les disciplines qu'il a suivies et sur les unités obtenues. Afin de comprendre la nature du jugement à porter aux fins du bilan des apprentissages et de saisir la manière de le faire, le lecteur peut se reporter au chapitre sur la notation.

Le bilan peut, selon la décision des établissements scolaires, constituer un document distinct du bulletin utilisé pour rendre compte des apprentissages de l'élève en cours de cycle ou d'année ou être intégré au bulletin lui-même. L'utilisation de deux documents distincts permet de bien distinguer l'exploitation de l'information selon les deux fonctions de l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. En effet, l'information communiquée dans le bilan ne résulte pas du cumul des données consignées dans les bulletins. Cette façon de faire permet de bien traduire le caractère temporaire des jugements portés en cours de cycle. Par ailleurs, la possibilité de recourir à un même document pour le bulletin et le bilan permet d'avoir une vision complète des apprentissages de l'élève au cours du cycle ou de l'année.

Quelle que soit la décision du milieu sur la facture du bilan, celui-ci doit informer des apprentissages réalisés au regard de toutes les compétences de chacune des disciplines. De plus, pour permettre une interprétation univoque des jugements par tous les destinataires, il est recommandé d'inclure dans le bilan l'échelle utilisée. De plus, le bilan des apprentissages doit faire état du résultat disciplinaire et des unités obtenues le cas échéant. Il est à noter que la façon d'exprimer le résultat disciplinaire au 1^{er} cycle peut varier ainsi qu'il en a été question dans le chapitre traitant de la notation. Il peut prendre la forme d'une cote : A (excellent); B (très bien); C (bien); D (faible) et E (très faible). Il pourrait aussi prendre la forme d'une note sur 100.

Au 2^e cycle du secondaire, le résultat disciplinaire s'exprime sous forme d'une note. Là encore, le lecteur est invité à se reporter au chapitre sur la notation pour voir les modalités de transformation des niveaux de compétence atteints en un résultat disciplinaire exprimé sous forme d'une note.

Les exemples qui suivent illustrent quelques possibilités de présentation de l'information selon que le bilan des apprentissages fait l'objet d'un document distinct ou qu'il est intégré au même document que le bulletin et selon la façon d'exprimer les résultats disciplinaires.

Échelle des niveaux de compétence

Niveau	Compétence
5	MARQUÉE
4	ASSURÉE
3	ACCEPTABLE
2	PEU DÉVELOPPÉE
1	TRÈS PEU DÉVELOPPÉE

EXEMPLE

Présentation dans le bilan des apprentissages du 1^{er} cycle du secondaire des niveaux de compétence atteints et du résultat disciplinaire exprimé sous forme d'une **cote**

Histoire et éducation à la citoyenneté – Code 087206 Enseignant :	Bilan	
	Niveau de compétence atteint	Résultat disciplinaire
• Interroger les réalités sociales dans une perspective historique.	4	C - Bien
• Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique.	4	
• Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire.	3	
Forces et défis de votre enfant		Nombre d'unités 6
Commentaires liés à l'une ou l'autre des compétences disciplinaires		
(Possibilité de commentaires encodés)		

Il est à noter qu'il est possible d'inclure dans le bilan des apprentissages, comme dans le bulletin en cours de cycle ou d'année, des commentaires sur les forces de l'élève et les défis qu'il a à relever dans la discipline. Cette information peut être particulièrement utile pour apporter le soutien approprié à l'élève au cours du cycle ou de l'année qui suit.

EXEMPLE

Présentation dans le bilan des apprentissages du 2^e cycle du secondaire des niveaux de compétence atteints et du résultat disciplinaire exprimé sous forme d'une **note**

Éducation physique et à la santé – Code 043204 Enseignant :	Bulletins		Bilan	
	1	2	Niveau de compétence atteint	Résultat disciplinaire
• Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.	B	A	5	80
• Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.	B	C	4	
• Adopter un mode de vie sain et actif.	C	B	3	
			Nombre d'unités 4	

Bien que cet exemple concerne le 2^e cycle du secondaire, il est souhaitable de présenter l'information de la même manière au 1^{er} cycle du secondaire, si l'école choisit d'exprimer le résultat disciplinaire sous forme d'une note.

Dans le cas où les compétences d'une discipline seront pondérées, il est nécessaire de préciser dans le bilan les pondérations indiquées dans l'Instruction annuelle. De plus, même s'il est nécessaire d'attribuer des points aux niveaux de compétence atteints pour les transformer en un résultat disciplinaire exprimé par une note, il est inapproprié, dans le bilan des apprentissages, de présenter un résultat chiffré au regard de chacune des compétences.

Que le bilan des apprentissages du 1^{er} cycle et le bulletin fassent partie d'un même document ou de deux documents distincts, il est nécessaire d'inclure une information sur la décision de passage du 1^{er} au 2^e cycle. L'exemple qui suit présente une façon de transmettre cette information.

EXEMPLE

Présentation dans le bilan des apprentissages de la décision de passage du 1^{er} au 2^e cycle du secondaire

Décision de passage

- L'élève est promu au 2^e cycle du secondaire.
- L'élève est promu au 2^e cycle du secondaire avec un soutien particulier.
- L'élève poursuit ses apprentissages au 1^{er} cycle du secondaire.

En ce qui a trait aux compétences transversales, afin d'être en conformité avec le régime pédagogique, le bilan des apprentissages doit rendre compte des apprentissages réalisés par l'élève. Le lecteur est invité à se reporter à la section 3 du chapitre sur les compétences transversales qui traite de cet aspect.

Afin de tenir compte du contexte du développement de compétences, le régime pédagogique introduit la possibilité de recourir à d'autres formes de communications que le bulletin et le bilan des apprentissages. Cependant, il appartient aux écoles de choisir, de façon éclairée, les moments où ils doivent y recourir.

Par exemple, au 1^{er} cycle, l'école pourrait utiliser ces formes de communications à la première et à la cinquième communication. Au 2^e cycle, la première communication de l'année pourrait se faire en utilisant un outil de communication autre que le bulletin. Cette façon de faire se justifie par le fait qu'il est plus difficile, quelques semaines après le début du cycle ou de l'année, de disposer de données pertinentes et suffisantes pour informer sur l'état du développement des compétences.

Il revient à l'école de déterminer la forme que prendront ces communications à l'intérieur de ses normes et modalités d'évaluation. Quels que soient les moments du cycle ou de l'année où l'école choisit de recourir à d'autres formes de communications, il est essentiel que l'information transmise aux parents et aux élèves soit structurée et significative et qu'elle permette les ajustements qui s'imposent. Dans tous les cas, l'école devrait conserver une trace au dossier de l'élève qui démontre que ces communications ont eu lieu (par exemple, un document qui indique que l'enseignant a rencontré les parents à telle date, etc.).

Parmi les autres formes de communications à privilégier, le *dossier d'apprentissage et d'évaluation* de l'élève et le *journal de bord* sont des exemples pertinents d'outils de communication à utiliser seuls ou pour appuyer l'information communiquée dans le bulletin ou dans le bilan des apprentissages. Ces formes de communications pourront être exploitées judicieusement dans la mesure où elles auront déjà été intégrées aux interventions en classe. On pourrait aussi recourir à d'autres outils de communication, telle une *fiche synthèse*.

Le dossier d'apprentissage et d'évaluation

Quelle que soit la façon de constituer le dossier d'apprentissage et d'évaluation, celui-ci permet de prendre connaissance des principales réalisations de l'élève et des rétroactions de l'enseignant, de ses pairs et de l'élève lui-même. Les rétroactions, qu'elles découlent de l'utilisation de grilles d'appréciation ou qu'elles prennent la forme de commentaires variés, traduisent les points forts de l'apprentissage et les aspects à améliorer. L'information présentée conduit aussi à constater les progrès réalisés par l'élève. Il est judicieux de mettre l'élève à contribution dans la préparation du dossier d'apprentissage et d'évaluation. Des indications précises lui seront fournies sur la nature des pièces à y inclure.

Le journal de bord de l'élève

Dans la mesure où le journal de bord est un outil mis à la disposition de l'élève pour consigner régulièrement des informations diverses sur les apprentissages qu'il réalise, il s'avère intéressant de l'utiliser en vue de la communication en cours de cycle ou d'année. En effet, il permet à l'élève de faire régulièrement le point sur ses apprentissages, notamment en mettant en évidence ceux qu'il réalise, les questions qu'il se pose, les difficultés qu'il rencontre, les défis qu'il se donne, ses principales réussites, etc. Le journal de bord de l'élève représente aussi un outil visant à faciliter les échanges entre l'enseignant et l'élève. Transmis aux parents, ce journal leur permet de mieux suivre les apprentissages de l'élève et de prendre connaissance des réactions de l'enseignant. Là encore, la nécessité de transmettre une information de qualité sur les apprentissages amène l'enseignant à fournir à l'élève des balises claires sur la manière de tenir son journal de bord et à y inscrire lui-même des observations. Il s'assure aussi, en cours d'apprentissage, de la pertinence et de la justesse des informations consignées par l'élève.

La fiche synthèse

L'école pourrait aussi utiliser une fiche synthèse qui présente globalement les points forts de l'élève et les aspects qu'il peut améliorer. Cette fiche peut comporter des commentaires des enseignants qui mettent en valeur des réalisations significatives ou qui identifient des pistes de travail, selon le cas.

Bien que le *dossier d'apprentissage et d'évaluation*, le *journal de bord* ou la *fiche synthèse* puissent être acheminés aux parents afin que ceux-ci soient informés des apprentissages de leur enfant, il est également possible de les utiliser dans les rencontres avec les parents en présence de l'élève ou au moment de la remise des bulletins. Quelle que soit la modalité retenue, cela devrait représenter une occasion propice d'échanges de vues entre l'élève et ses parents sur les apprentissages réalisés. Il convient aussi de souligner que le recours aux formes de communications autres que le bulletin et le bilan des apprentissages n'est pas obligatoire et que l'école pourrait utiliser d'autres bulletins.

En conclusion, il est important de souligner qu'un outil de communication ne peut à lui seul informer adéquatement de la variété et de la complexité des apprentissages selon les différents moments du cycle ou de l'année. Il est souvent nécessaire d'utiliser en complémentarité les outils de communication choisis par l'école. De plus, comme la communication constitue en quelque sorte la vitrine de l'évaluation, il est nécessaire de choisir et d'élaborer des outils dont la facture permet de traduire le plus fidèlement possible les apprentissages réalisés par l'élève et la manière de les évaluer.

Le tableau ci-dessous illustre les possibilités en matière de communication, sur le plan des compétences disciplinaires, pour les 1^{er} et 2^e cycles du secondaire.

Tableau 18

Communication des résultats aux 1^{er} et 2^e cycles du secondaire

Forme des communications	Nature de l'information
<ul style="list-style-type: none">• Dossier d'apprentissage et d'évaluation• Journal de bord• Fiche synthèse <p>L'information peut être acheminée à la maison ou présentée à l'occasion des rencontres parents-élèves-enseignants.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Description des apprentissages basée sur les appréciations de quelques tâches (données généralement peu nombreuses)• Forces, difficultés rencontrées et aspects de l'apprentissage à améliorer
<ul style="list-style-type: none">• Bulletin <p>Le bulletin peut être accompagné du dossier d'apprentissage et d'évaluation et du journal de bord.</p>	<ul style="list-style-type: none">• État du développement des compétences exprimé par une cote, basé par exemple sur une échelle de satisfaction au regard des exigences des tâches (compétences pour lesquelles des données suffisantes et pertinentes sont disponibles)• Forces et défis de l'élève
<ul style="list-style-type: none">• Bilan des apprentissages <p>Le bilan des apprentissages peut être accompagné du dossier d'apprentissage et d'évaluation et du journal de bord.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Niveaux de compétence atteints exprimés selon les échelles des niveaux de compétence prescrites par le ministre (toutes les compétences)• Forces et défis de l'élève• Résultat disciplinaire exprimé au 1^{er} cycle par une cote ou par une note et au 2^e cycle, par une note• Unités attribuées• Décision de passage du 1^{er} au 2^e cycle

**LA PLANIFICATION
DE L'ÉVALUATION**

Le Programme de formation, l'organisation de la formation par cycles ainsi que les orientations de l'évaluation présentées dans la Politique d'évaluation des apprentissages exigent une planification différente de l'évaluation. D'entrée de jeu, rappelons que la Politique réaffirme l'importance de la planification autant pour déterminer les différents angles sous lesquels l'évaluation doit se faire que pour assurer la validité des jugements portés sur les apprentissages des élèves.

Même si la planification constitue la première étape du processus d'évaluation, comme cela est décrit dans la Politique, elle fait l'objet du dernier chapitre du Cadre de référence. En effet, avant de procéder à la planification de l'évaluation, il est nécessaire de comprendre l'ensemble des éléments qui caractérisent l'évaluation des apprentissages dans le contexte du Programme de formation. Ces éléments sont traités dans les chapitres qui précèdent.

Le présent chapitre propose des pistes méthodologiques associées aux deux niveaux de la planification : la planification globale et la planification détaillée. Ces pistes précisent la logique d'ensemble et les principaux éléments permettant de structurer la démarche de planification de l'évaluation. Elles s'appliquent aux 1^{er} et 2^e cycles du secondaire pour l'ensemble du Programme de formation.

Compte tenu du caractère inédit de la planification dans le contexte d'une vision renouvelée de l'évaluation des apprentissages, les pistes proposées constituent des repères plutôt qu'une marche à suivre. De ce fait, l'application de ces pistes pourrait se faire progressivement afin de permettre aux enseignants de se les approprier et de les expérimenter.

Avant d'aborder les pistes méthodologiques relatives à la planification de l'évaluation, il est nécessaire de rappeler les raisons qui justifient le changement des pratiques en cette matière.

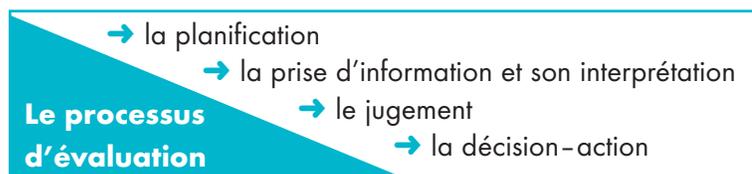
La nécessité de revoir les pratiques de planification de l'évaluation

Dans le cadre des programmes par objectifs conçus selon une logique annuelle, les enseignants planifient généralement des activités d'apprentissage suivies d'activités d'évaluation qui permettent de vérifier l'atteinte des objectifs fixés pour une période donnée. La séquence des apprentissages, et en conséquence des évaluations, est généralement déterminée par le matériel scolaire. L'évaluation des apprentissages a lieu à des moments particuliers de la formation : fin d'un module, d'une étape, d'un semestre ou d'une année. Les décisions relatives au contenu de ces évaluations et à la valeur à leur accorder dans le résultat final de l'élève relèvent d'un ou de plusieurs enseignants, de l'équipe-école ou de la commission scolaire.

L'introduction du Programme de formation, qui fait des compétences les cibles de l'apprentissage, et l'organisation par cycles nécessitent de revoir l'approche de la planification utilisée dans le cadre de programmes par objectifs. En effet, sur le plan de l'apprentissage, la planification doit conduire au développement optimal des compétences et, dans ce sens, elle doit contribuer à la continuité et à l'intégration des apprentissages. Par ailleurs, plusieurs orientations de la Politique viennent modifier la vision de la planification de l'évaluation : l'évaluation intégrée à l'apprentissage, l'évaluation des compétences, la place du jugement de l'enseignant, la prépondérance de l'évaluation comme aide à l'apprentissage, le partage des responsabilités en matière d'évaluation, etc. Les pistes méthodologiques présentées dans les sections 2 et 3 du présent chapitre illustrent la manière dont la vision renouvelée de l'évaluation influe sur la planification de l'évaluation.

La planification intégrée au processus d'évaluation

Comme cela est décrit dans la Politique, la planification fait partie du processus d'évaluation constitué des étapes suivantes :



Une planification rigoureuse de l'évaluation est garante de la qualité des jugements qui seront portés sur les apprentissages de l'élève. Elle influe sur les décisions et les actions des personnes qui interviennent en évaluation des apprentissages. Dans cette perspective, elle représente une étape essentielle du processus d'évaluation. Elle se déroule en deux temps :

1. Établir l'intention de l'évaluation.



2. Choisir les moyens appropriés à l'évaluation des apprentissages en fonction de l'intention retenue :

- › circonscrire les objets d'évaluation, dans le respect du Programme de formation;
- › établir les moments et les méthodes pour soutenir la prise d'information et son interprétation, le jugement et la décision.

Les deux niveaux de planification

Dans ce chapitre, la planification préconisée comporte deux niveaux.

1. Planification globale

- Établir un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation qui contribue au développement et au suivi des compétences en cours et en fin de cycle.
- Choisir les instruments d'évaluation.
- Établir des balises relatives aux communications aux parents et aux élèves.

2. Planification détaillée

- Établir les apprentissages ciblés par la situation d'apprentissage et d'évaluation.
- Structurer les tâches complexes et les activités d'apprentissage liées aux connaissances.
- Choisir et élaborer les outils d'évaluation.

Les caractéristiques particulières de la planification globale et de la planification détaillée sont précisées respectivement dans les sections 2 et 3 qui suivent.

La façon d'utiliser les pistes de travail proposées dans ce chapitre pourrait varier selon les milieux. Bien que, logiquement, la planification globale devrait précéder la planification détaillée, il est possible que certains milieux souhaitent expérimenter au préalable la planification détaillée de quelques situations d'apprentissage et d'évaluation afin de s'approprier graduellement de nouvelles pratiques d'évaluation. Quelle que soit l'approche retenue, il est nécessaire que ceux qui prennent part à l'évaluation des apprentissages amorcent une réflexion sur ce sujet le plus tôt possible. L'absence de planification, ou à tout le moins d'une bonne réflexion, peut avoir des conséquences fâcheuses sur les élèves et les enseignants : difficulté de porter un jugement sur les compétences, possibilité de différenciation limitée, prise en compte insuffisante des compétences transversales, etc.

La planification de l'évaluation : une responsabilité partagée

L'introduction des cycles, la présence d'apprentissages qui débordent le cadre des disciplines, notamment les domaines généraux de formation et les compétences transversales, ainsi que la nécessité de l'interdisciplinarité modifient les responsabilités en matière de planification de l'évaluation.

Pour assurer la continuité de l'apprentissage et de l'évaluation d'un cycle à l'autre et à l'intérieur d'un même cycle ou d'une même année, la planification de l'évaluation peut se faire sous la responsabilité de l'équipe-école, de l'équipe-cycle, des enseignants d'une même discipline ou d'un seul enseignant. Les responsabilités en matière de planification de l'évaluation varient selon le niveau de planification. Le tableau qui suit les résume.

Tableau 19

La planification de l'évaluation : une responsabilité partagée

Planification globale	Responsabilité
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planification d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation - Traitement des domaines généraux de formation - Traitement des compétences transversales - Traitement des compétences disciplinaires 	<p>Équipe-cycle ou équipe-école</p> <p>Équipe-cycle ou équipe-école</p> <p>Enseignants de la discipline</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planification des outils d'évaluation - Établissement de balises sur les caractéristiques des outils d'évaluation 	<p>Enseignant seul ou en équipe disciplinaire</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planification des communications - Établissement de normes et modalités d'évaluation relatives aux communications 	<p>Direction d'école (sur proposition des enseignants)</p>
Planification détaillée	Responsabilité
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation 	<p>Un ou quelques enseignants de la discipline</p>

Le caractère souple et évolutif de la planification de l'évaluation

La planification de l'évaluation, qu'elle soit globale ou détaillée, doit conserver une certaine souplesse afin de pouvoir s'adapter à la réalité des apprentissages des élèves. En effet, de façon régulière et à certains moments stratégiques dans le cycle, on doit vérifier où les élèves en sont par rapport à ce qui avait été planifié au départ, et ce, dans le but de réajuster le tir, au besoin. Il est opportun, particulièrement à la fin de la 1^{re} année d'un cycle, de faire état de la situation par rapport à ce qui avait été établi au départ et d'ajuster ensuite la planification de la 2^e année du cycle, s'il y a lieu. De plus, la planification qui relève de l'enseignant doit permettre des modifications de façon à répondre à des besoins ponctuels de ses élèves ou pour faire face à des imprévus, par exemple tirer parti d'un fait de l'actualité. Une trop grande rigidité risque de devenir un carcan pour les enseignants et les élèves.

La planification globale consiste d'abord à prévoir le continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation qui permettra aux élèves de réaliser les apprentissages prévus par le Programme de formation et de recueillir les traces nécessaires en vue de l'aide à l'apprentissage et de la reconnaissance des compétences. Cet ensemble de situations d'apprentissage et d'évaluation structure de manière générale le traitement des objets d'apprentissage et d'évaluation selon les différents moments du cycle ou de l'année. La planification globale permet ensuite de choisir les outils d'évaluation appropriés. Enfin, elle vise à prévoir ce qui sera fait sur le plan des communications aux parents et aux élèves.

Les décisions relatives à la planification globale doivent préférablement se prendre avant que la formation ne s'amorce. Cependant, certaines de ces décisions pourraient être revues afin de tenir compte des constats qui seront faits au fur et à mesure que la formation progressera.

La planification globale sous la responsabilité de l'équipe-école, de l'équipe-cycle ou des enseignants d'une discipline sert de point d'appui à la planification détaillée.

2.1 La planification d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation

Puisque chaque situation d'apprentissage et d'évaluation ne peut à elle seule inclure tout ce que sous-tend le développement des compétences, il est nécessaire de concevoir les situations dans leur ensemble et de les organiser selon une logique de progression en vue de leur contribution à la construction graduelle des compétences de l'élève.

La mise en place d'un ensemble de situations d'apprentissage et d'évaluation nécessite que les enseignants se donnent une représentation commune de la manière dont les élèves peuvent réaliser les apprentissages en fonction des différents moments du cycle ou de l'année. Il ne s'agit pas à cette étape de prévoir dans le détail le déroulement des apprentissages et leur évaluation dans chacune des situations d'apprentissage et d'évaluation. Les enseignants doivent plutôt tracer les grandes lignes de leur développement et estimer la portée des situations de manière à assurer une progression continue des apprentissages. Les principales caractéristiques d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation sont décrites ci-dessous.

Les situations d'apprentissage et d'évaluation planifiées permettent à l'élève de réaliser les apprentissages prévus dans le Programme de formation.

La planification d'un ensemble de situations d'apprentissage et d'évaluation permet aux enseignants de réfléchir ensemble sur le traitement qu'ils souhaitent accorder aux éléments constitutifs du Programme de formation, soit les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les compétences disciplinaires ainsi que les éléments qui les caractérisent : composantes, critères d'évaluation, contenu de formation, attentes de fin de cycle, etc.

Tous les éléments constitutifs du Programme de formation sont des portes d'entrée possibles en vue de la mise en place d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation. Certains milieux choisiront les domaines généraux de formation, d'autres les compétences transversales alors que d'autres opteront pour les disciplines. Peu importe l'élément retenu, il doit conduire à assurer une couverture exhaustive des apprentissages visés par le Programme de formation. Les pistes qui suivent illustrent quelques possibilités.

Les domaines généraux de formation

Comme les domaines généraux de formation dépassent le cadre des disciplines, il revient à l'équipe-école ou à l'équipe-cycle d'envisager le traitement à leur accorder au moment de la planification globale.

Le chapitre du Programme de formation qui traite des domaines généraux de formation propose des modalités de prise en compte de ces derniers. Afin de mieux comprendre toutes ces possibilités, le lecteur est invité à se référer au Programme de formation.

« Puisqu'elle relève d'une responsabilité partagée, l'introduction des domaines généraux de formation dans la vie de l'école et de la classe peut emprunter diverses voies : à l'intérieur même des disciplines, à travers la mise en œuvre de projets interdisciplinaires, dans le cadre du projet éducatif, dans les interventions quotidiennes, par l'entremise des services complémentaires, etc. »

Par ailleurs, la planification d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation représente une occasion propice pour les enseignants de considérer la façon dont les disciplines peuvent tirer profit des problématiques issues des domaines généraux de formation. Dans ce sens, des choix relatifs à la prise en compte des domaines généraux de formation à l'intérieur des situations d'apprentissage peuvent être faits. Cependant, dans certains milieux, il est possible qu'on préfère décider des problématiques associées aux domaines généraux de formation seulement au moment de la planification détaillée d'une situation d'apprentissage et d'évaluation. Dans ce cas, il serait souhaitable de faire, en équipe-cycle, un suivi régulier du traitement accordé aux domaines généraux de formation afin que les apprentissages qu'ils visent soient suffisamment couverts dans l'ensemble des disciplines, et ce, tout le long du cycle ou de l'année.

Les compétences transversales

Il est nécessaire de prévoir la manière de traiter les compétences transversales, tant sur le plan de leur développement que sur le plan de leur suivi. La planification globale conduit les enseignants à établir la manière de rendre compte, dans les communications aux parents et aux élèves, des apprentissages au regard des compétences transversales et à définir, en vue d'actions concertées, les responsabilités s'y rapportant. Des pistes sur le traitement des compétences transversales, et en particulier sous l'angle de la planification, sont indiquées dans le chapitre qui leur est consacré.

Les compétences disciplinaires

Il existe différentes possibilités d'exploitation des compétences disciplinaires en vue d'assurer leur développement et d'amener les élèves à répondre aux exigences de fin de cycle ou d'année. Il est donc nécessaire que les enseignants d'une même discipline s'entendent sur une organisation du développement des compétences disciplinaires tout au long du cycle ou de l'année. Cette réflexion est garante de la qualité des interventions pédagogiques dans la mesure où elle permet de s'assurer que les élèves auront toutes les possibilités de développer les compétences prévues dans le Programme de formation.

Puisque des liens étroits unissent les compétences disciplinaires, elles sont généralement développées en tenant compte de leur complémentarité, tout au long du cycle ou de l'année. Ainsi, le traitement à accorder aux compétences disciplinaires ne doit pas conduire à un morcellement des apprentissages. Toutefois, pour des raisons pédagogiques, il se peut que le traitement qu'on leur accorde varie à différents moments du cycle ou de l'année, qu'elles ne soient pas toutes ciblées en même temps ni avec la même intensité. Dans certaines disciplines, à un moment du cycle ou de l'année, on pourrait décider d'isoler une compétence parce qu'on souhaite mettre l'accent sur les apprentissages nécessaires à son développement. Puis, graduellement, les apprentissages associés aux autres compétences pourraient être introduits selon des combinaisons variées.

Les exemples qui suivent illustrent le traitement possible des compétences dans certaines disciplines.

EXEMPLE

Traitement des compétences dans certaines disciplines

En **univers social**, la compétence 2, *Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*, requiert d'abord l'acquisition d'éléments propres à la compétence 1, *Interroger les réalités sociales dans une perspective historique*.

En **français, langue d'enseignement**, certains moments du cycle pourraient être consacrés à la compétence *Communiquer oralement*. De plus, la compétence *Lire des textes variés* pourrait être traitée conjointement avec la compétence *Écrire des textes variés*.

En **mathématique**, comme dans la plupart des disciplines, les compétences sont généralement traitées en concomitance. Il est tout de même possible, à certains moments, de cibler certaines compétences plutôt que d'autres, si l'on souhaite mettre l'accent sur les apprentissages qui s'y rattachent.

Bien que le traitement des composantes et des critères d'évaluation associés à une compétence disciplinaire fasse partie de la planification détaillée, il est possible, au moment de la planification d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation, de l'aborder de manière succincte. Cela permet aux enseignants de partager leur compréhension des compétences disciplinaires. L'attention qu'on porte à leur traitement permet d'éviter une surévaluation ou une sous-évaluation de certains aspects de la compétence et de planifier des exigences croissantes pour tenir compte de la progression des apprentissages.

Référence aux attentes de fin de cycle et aux échelles des niveaux de compétence

Comme les attentes de fin de cycle représentent des références incontournables pour définir les exigences au regard du développement des compétences, il est nécessaire de les considérer au moment de la planification globale. Il est aussi nécessaire de se référer aux échelles des niveaux de compétence dans la mesure où les seuils à atteindre y sont établis. Les attentes, comme les échelles des niveaux de compétence, contribuent à la mise en place de situations d'apprentissage conçues dans une logique de progression continue des apprentissages. La planification globale conduit les enseignants, là encore, à partager leur compréhension de ce qui est attendu de l'élève et à se donner quelques repères réalistes en vue d'une gradation des apprentissages.

Traitement du contenu de formation

La mise en place d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation conduit également à déterminer la façon de tenir compte du contenu de formation associé à chacune des disciplines. Les décisions relatives à la prise en compte des contenus de formation sur le cycle ou l'année s'appuient sur le fait que ces derniers constituent une des ressources nécessaires au développement des compétences disciplinaires et non une fin en soi. Ainsi, la réflexion sur le traitement des contenus de formation complète les décisions concernant le traitement à accorder aux compétences, cibles premières de l'apprentissage et de l'évaluation.

La planification d'une couverture adéquate du contenu de formation (savoirs, techniques, stratégies, etc.) sur l'ensemble des situations d'apprentissage et d'évaluation, réalisée par les enseignants de la discipline, permet d'éviter les lacunes ou les redondances. Elle contribue également à un équilibre judicieux des apprentissages selon les différents moments du cycle ou de l'année, tant pour l'enseignant que pour l'élève. De plus, puisque l'enseignant n'accompagne pas nécessairement les élèves pendant les deux années du cycle, la planification concertée conduit à un arrimage entre ces deux années.

Le traitement à accorder au contenu de formation à l'intérieur du cycle ou de l'année est influencé par la construction des savoirs propres à une discipline. La mise en place d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation doit donc en tenir compte. Par exemple, en géographie et en anglais, langue seconde, les apprentissages se construisent souvent à partir de thématiques, alors qu'en mathématique, en science et technologie, cette construction se fait plutôt en réseau de concepts.

Dans le cadre de la planification globale, après avoir circonscrit les principaux objets d'apprentissage et d'évaluation, notamment en se penchant sur le traitement à accorder aux éléments constitutifs du Programme de formation, les enseignants sont amenés à définir les caractéristiques des situations d'apprentissage et d'évaluation faisant partie du continuum. Ils sont notamment appelés à décider de la nature de ces situations, de leur nombre, des moments où elles peuvent prendre place, etc.

L'ensemble des situations contribuent à recueillir des traces pertinentes et suffisantes en vue des jugements à porter dans le cadre de l'aide à l'apprentissage et de la reconnaissance des compétences.

La Politique définit deux fonctions de l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences. La mise en place d'un continuum de situations conduit donc à prévoir la nature des informations à recueillir pour étayer les différents jugements sur le développement des compétences en cours et en fin de cycle ou d'année.

Pour recueillir des traces pertinentes du développement des compétences, il est nécessaire de prévoir des situations qui mettent l'élève en action et l'amènent à mobiliser des ressources de manière plus ou moins autonome dans le but de réaliser des tâches complexes. Les situations portent généralement sur les compétences dans leur globalité et sont représentatives de la variété et de la complexité des contextes dans lesquels les compétences sont mises en œuvre. Par exemple, en français, le continuum de situations permet de considérer l'ensemble des familles de situations.

Bien que le recours à des tâches complexes s'avère essentiel pour favoriser le développement des compétences, cela n'écarte pas la possibilité de prévoir des activités qui touchent des aspects particuliers d'une compétence, notamment sur des connaissances. La plupart du temps, ces activités sont intégrées aux situations mais peuvent se réaliser en dehors de celles-ci. La cueillette de données sur les connaissances acquises facilitera l'évaluation diagnostique et la régulation. Bien que l'information sur les connaissances ne doive pas servir d'assise aux jugements portés sur les compétences, elle est utile pour indiquer les forces et les difficultés de l'élève.

Quelle que soit la façon d'amener l'élève à acquérir les connaissances que sous-tendent les compétences, la planification globale conduit les enseignants d'une même discipline à choisir et à exploiter le matériel didactique. La réflexion les amène notamment à analyser les possibilités d'intégration des exercices ou des applications qui visent l'acquisition des connaissances.

Afin d'étayer le jugement sur le développement des compétences en cours et en fin de cycle ou d'année, il est nécessaire de disposer non seulement de traces pertinentes mais aussi suffisantes. Ainsi, le continuum planifié offre à l'élève des occasions multiples d'exercer ses compétences et de les démontrer. En raison des liens étroits qui doivent unir l'apprentissage et l'évaluation, les situations dont l'intention dominante est

l'apprentissage permettent généralement de recueillir les données nécessaires. Il appartient aux enseignants de la discipline d'établir leur nombre et leur échelonnement au cours du cycle ou de l'année.

Cependant, comme cela est souligné dans le chapitre 1, il est possible, à certains moments du cycle ou de l'année, de planifier des situations dont l'intention dominante est l'évaluation. Par exemple, vers la fin de la première année du cycle, le recours à une situation d'évaluation permet de compléter et de faire le point sur l'état des apprentissages de l'élève afin de lui assurer une transition harmonieuse d'une année à l'autre du cycle et de prévoir le soutien à lui apporter. Il est aussi parfois nécessaire vers la fin du cycle ou de l'année de prévoir dans le continuum une situation d'évaluation qui, combinée aux situations d'apprentissage et d'évaluation les plus représentatives des apprentissages réalisés par l'élève, contribuera à assurer la validité des jugements portés en vue de la reconnaissance des compétences.

Ainsi, au moment de la planification globale, les enseignants d'une discipline peuvent s'entendre sur le nombre de traces à recueillir, leur nature, les moments du cycle où elles devraient être recueillies ainsi que sur la manière de les considérer dans les jugements sur les niveaux de compétence atteints. Pour des raisons de justice, la nature des pièces à considérer en vue de la reconnaissance des compétences doit être la même pour tous les élèves, mais les pièces elles-mêmes peuvent varier d'un élève à l'autre. Voici un exemple pour le français, langue d'enseignement.

EXEMPLE

Nature des pièces à considérer en vue de la reconnaissance des compétences

Discipline : Français , langue d'enseignement

Compétence	Nature des pièces	Les familles de situations
<i>Lire et apprécier des textes variés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Productions de la famille A • Productions de la famille B • Productions de la famille C 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ S'informer en ayant recours à des textes courants ➤ Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants ➤ Découvrir des univers littéraires en explorant des textes narratifs et poétiques
<i>Écrire des textes variés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Productions de la famille A • Productions de la famille B • Productions de la famille C 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Informer en élaborant des descriptions ➤ Appuyer ses propos en élaborant des justifications ➤ Inventer des intrigues
<i>Communiquer oralement selon des modalités variées</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Productions de la famille A • Productions de la famille B • Productions de la famille C 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ S'informer en ayant recours à l'écoute ➤ Informer en prenant la parole individuellement ➤ Défendre une idée en interagissant oralement

Le continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation contribue à une construction progressive des compétences en vue d'amener les élèves à répondre aux exigences de fin de cycle ou d'année.

La mise en place d'un ensemble de situations d'apprentissage et d'évaluation implique de mettre en évidence les liens qui existent entre elles afin d'établir judicieusement la position qu'elles occuperont en cours de cycle ou d'année.

Plusieurs éléments sont à considérer dans l'organisation des situations d'apprentissage et d'évaluation. D'abord, l'ensemble des situations doit refléter la progression souhaitée des apprentissages. Pour ce faire, il est nécessaire de considérer les exigences de fin de cycle ou d'année pour chacun des niveaux de compétence établis par les échelles afin de s'assurer que les situations permettent à l'élève d'y répondre selon ses capacités. Ensuite, les cibles visées par chacune des situations doivent être suffisamment distinctes les unes des autres pour soumettre l'élève à des défis croissants et pour laisser voir un développement significatif des compétences.

Par ailleurs, d'autres facteurs sont à considérer quand il s'agit de définir la position des situations au cours du cycle ou de l'année, notamment le calendrier scolaire et les moments de communication. Des apprentissages particulièrement complexes devraient être abordés à des moments où les élèves sont susceptibles d'être plus réceptifs.

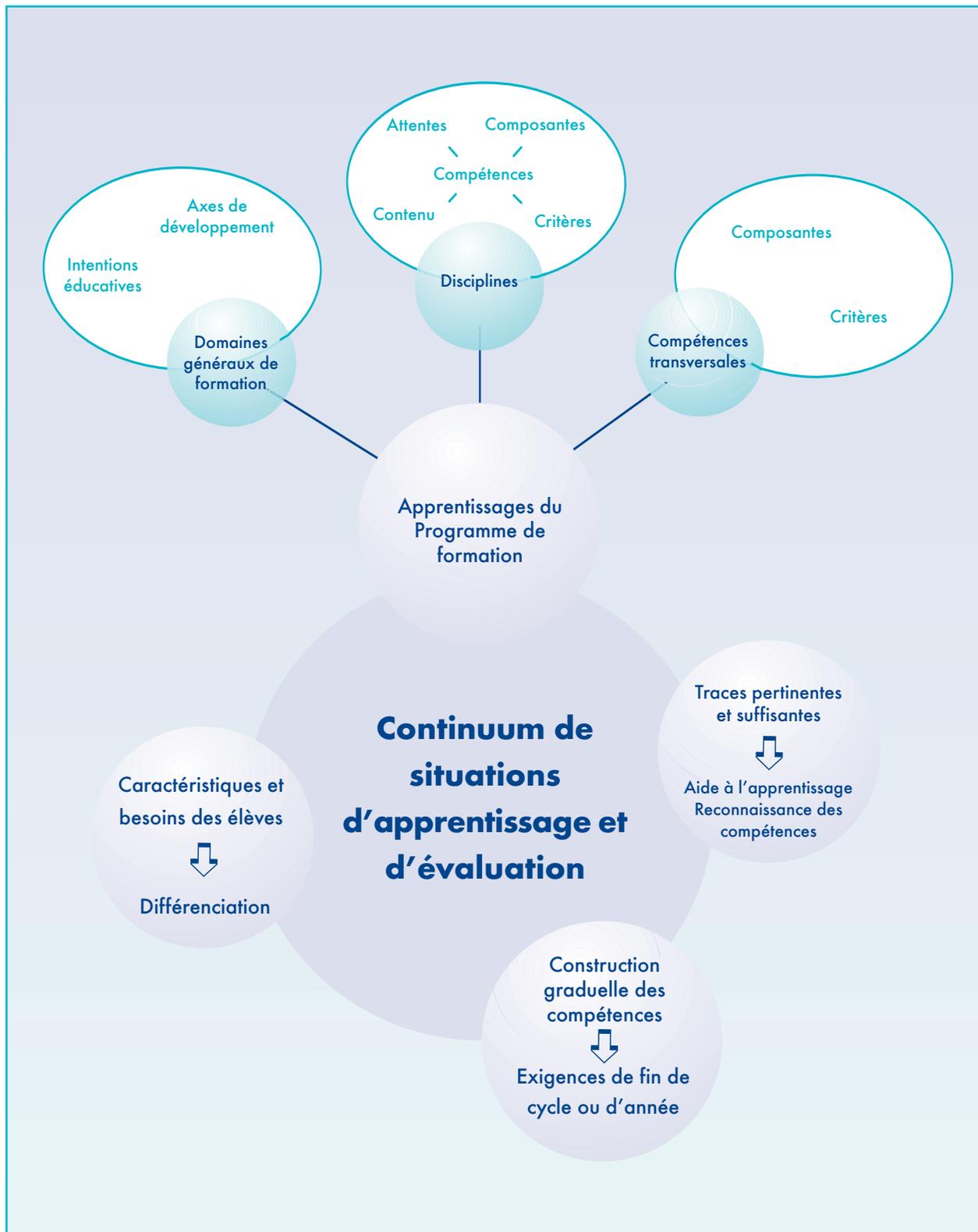
Le continuum des situations tient compte des caractéristiques des élèves, notamment de leurs acquis et de leurs besoins.

L'importance du respect des différences en évaluation préconisé par la Politique d'évaluation et par la Politique de l'adaptation scolaire conduit les enseignants, au moment de la planification globale, à envisager des possibilités de différenciation des situations d'apprentissage et d'évaluation pour répondre aux besoins particuliers des élèves. Le chapitre sur la différenciation apporte des précisions utiles sur cette question.

De manière plus particulière, la planification d'un continuum de situations nécessite que les enseignants disposent d'un portrait réaliste des apprentissages de leurs élèves. Dans ce sens, il est nécessaire qu'ils aient accès à leur dernier bilan des apprentissages ou à leur plan d'intervention, s'il y a lieu. Par ailleurs, les enseignants peuvent juger opportun de prévoir dans le continuum, en début de cycle ou d'année, une situation qui permet de vérifier les acquis de leurs élèves.

Le schéma suivant illustre les principales caractéristiques d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation.

Caractéristiques d'un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation



2.2 La planification des outils d'évaluation

La planification globale est aussi une occasion pour les enseignants de se donner des balises communes sur les caractéristiques des outils qu'ils souhaitent utiliser pour la prise d'information et son interprétation, le jugement et la consignation. Une analyse des outils disponibles peut être nécessaire pour évaluer au préalable dans quelle mesure les enseignants peuvent les utiliser tels quels, les adapter ou en concevoir de nouveaux.

Les grilles d'évaluation

En ce qui a trait aux grilles à utiliser dans les situations d'apprentissage et d'évaluation, elles sont planifiées et élaborées dans le cadre de la planification détaillée puisqu'elles sont liées aux tâches qui composent chacune des situations. Cependant, à l'étape de la planification globale, les enseignants peuvent s'entendre sur des exigences communes à l'ensemble des situations et ébaucher des grilles d'évaluation qui ont un caractère générique. Ces grilles planifiées par les enseignants d'une discipline serviront d'appui à l'élaboration ultérieure de grilles propres à chacune des situations. Cette façon de faire donne aux enseignants une autre occasion de partager leur compréhension des critères d'évaluation du Programme, des attentes et des échelles des niveaux de compétence. Elle permet aussi d'établir des exigences comparables dans une discipline d'un enseignant à l'autre. Le chapitre sur les situations d'apprentissage et d'évaluation propose des pistes utiles à l'élaboration de grilles d'évaluation.

Par ailleurs, le rôle actif que l'élève peut jouer sur le plan de l'évaluation en cours de cycle ou d'année nécessite que les enseignants prévoient également les caractéristiques des outils qu'ils mettront à sa disposition et les modalités de leur utilisation.

La planification globale amène également les enseignants à prévoir les outils qui seront utilisés en vue des jugements qui seront portés en cours et en fin de cycle. Les caractéristiques de ces outils ainsi que les modalités de leur utilisation sont précisées dans les chapitres sur les échelles des niveaux de compétence et sur la notation. Le lecteur est invité à les consulter.

Les outils de consignation

Dans le cadre de la planification globale, l'équipe-école, l'équipe-cycle ou les enseignants d'une discipline sont appelés à définir les moyens relatifs à la consignation de l'information sur les apprentissages des élèves. Quand vient le moment de porter des jugements, une consignation structurée contribue à une exploitation efficace des données recueillies et interprétées au fur et à mesure des apprentissages.

Les outils de consignation peuvent prendre des formes variées selon que la responsabilité de cette consignation appartient à l'élève ou à l'enseignant. Il revient à ce dernier de choisir ceux qui conviennent le mieux à sa classe et de guider les élèves dans l'élaboration et l'utilisation de leur propre outil de consignation. Voici, à titre indicatif, des outils qui peuvent s'avérer intéressants et utiles : le dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève et le cahier de consignation de l'enseignant. Employés de façon complémentaire, ils contribuent à la qualité de la consignation et à la crédibilité des jugements sur le développement des compétences en cours et en fin de cycle ou d'année.

Ces outils de consignation permettent d'abord d'organiser l'information recueillie sur les apprentissages de l'élève en fonction des compétences puisque les jugements en cours de cycle ou d'année portent sur ces dernières. De plus, ils contribuent à présenter les rétroactions en fonction des situations auxquelles l'élève a été exposé pour développer ses compétences et en fonction des critères d'évaluation associés à ces dernières. D'autres informations ont aussi avantage à être consignées, par exemple la nature des tâches et

activités, leur importance relative, s'il y a lieu, leur degré de complexité, le degré d'autonomie de l'élève dans la réalisation de celles-ci et, le cas échéant, la nature des données pour lesquelles l'élève lui-même et ses pairs ont joué un rôle dans son évaluation.

Le dossier d'apprentissage et d'évaluation

Au secondaire, l'élève peut être mis à contribution pour la consignation des données sur ses propres apprentissages. Pour ce faire, le recours au dossier d'apprentissage et d'évaluation s'avère particulièrement intéressant dans la mesure où :

- il contribue à une consignation de données significatives sur les apprentissages, tant sur le plan de l'acquisition des savoirs que sur celui du développement des compétences;
- il permet de valoriser et de reconnaître les diverses productions et réalisations de l'élève;
- il permet à l'élève de se responsabiliser par rapport à ses propres apprentissages;
- il permet à l'élève d'exercer son sens critique, notamment en jouant un rôle complémentaire à celui de l'enseignant en évaluation.

Sans constituer une liste exhaustive, les éléments suivants apparaissent généralement dans un dossier d'apprentissage et d'évaluation :

- des renseignements sur les compétences disciplinaires et sur les compétences transversales que l'élève est appelé à développer dans une discipline ou une activité donnée;
- des renseignements sur les apprentissages liés aux domaines généraux de formation;
- des critères d'évaluation liés aux compétences qui permettent de juger de la qualité des apprentissages réalisés par l'élève;
- des productions, des réalisations ou des traces significatives et représentatives des apprentissages réalisés par l'élève;
- des rétroactions (observations, appréciations) des enseignants ou des autres intervenants qui participent à la formation de l'élève;
- des réflexions et des observations de l'élève sur ce qu'il estime avoir acquis, développé, intégré et transféré et sur ce qu'il doit améliorer;
- des rétroactions et évaluations de ses pairs dans le cas d'apprentissages en coopération;
- des commentaires des parents de l'élève, s'il y a lieu.

Au moment de la planification globale, l'équipe-cycle ou les enseignants d'une discipline peuvent se donner des balises communes sur la façon de constituer le dossier d'apprentissage et d'évaluation. L'exemple qui suit illustre la manière de consigner l'information sur les apprentissages d'un élève dans le dossier d'apprentissage et d'évaluation.

EXEMPLE

Consignation de l'information sur les apprentissages d'un élève

Dans cet exemple, l'enseignant consigne pour chacun de ses élèves ses appréciations en fonction de la compétence et des critères qui y sont associés, et ce, pour chacune des situations d'apprentissage réalisées. Pour ce faire, il a utilisé une échelle d'appréciation qui lui permet de se prononcer au regard de chacun des critères. Les données consignées selon cette logique contribuent, à l'occasion d'une communication, à porter un jugement sur l'état du développement de la compétence visée. Il est aussi possible de constater les progrès réalisés par l'élève d'une situation à l'autre.

Mathématique, 1^{er} cycle du secondaire					
Compétence : Résoudre une situation-problème					
Nom de l'élève : _____			Groupe : _____		
Période d'apprentissage : du _____ au _____					
Communication n° : _____					
Critère d'évaluation	Situation 1	Situation 2	Situation 3	Situation 4	Jugement sur l'ensemble des situations
Manifestation, orale ou écrite, de sa compréhension de la situation-problème Mobilisation des savoirs mathématiques appropriés à la situation-problème Élaboration d'une solution (démarche et résultat) appropriée à la situation-problème					

Le cahier de consignation de l'enseignant

Contrairement au dossier d'apprentissage et d'évaluation, qui fait état des apprentissages d'un élève à la fois, le cahier de consignation de l'enseignant permet l'enregistrement au fur et à mesure des rétroactions sur la qualité de réalisation des tâches proposées dans les diverses situations d'apprentissage et d'évaluation, et ce, pour l'ensemble de la classe. Cette façon d'organiser la rétroaction facilite le passage des appréciations en cours d'apprentissage au jugement sur l'état du développement des compétences disciplinaires en vue d'une communication donnée. De plus, elle guide l'enseignant, en tout temps, dans les décisions de régulation qui conviennent à la situation de l'élève et à l'ensemble du groupe.

Les éléments qui suivent pourraient être consignés par l'enseignant :

- les domaines généraux de formation touchés;
- la ou les compétences transversales évaluées;
- les composantes de la compétence;
- les caractéristiques générales des tâches complexes et des activités d'apprentissage proposées dans le cadre de situations d'apprentissage et d'évaluation;
- le degré d'autonomie manifesté par l'élève dans la réalisation des tâches, etc.

L'exemple qui suit illustre une consignation pour l'ensemble d'un groupe.

EXEMPLE

Consignation de l'information sur les apprentissages pour l'ensemble d'un groupe

Dans cet exemple, l'enseignant consigne ses observations en fonction de la compétence et des critères qui y sont associés. Ainsi, pour chacun de ses élèves, il peut indiquer la présence ou l'absence des éléments observables.

Éducation physique et à la santé, 1^{er} cycle du secondaire

Compétence 2 : *Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques*

Observations de l'enseignant

Critère d'évaluation	Justification du choix de stratégie de l'équipe		Exécution d'actions individuelles ajustées au but collectif			Manifestation d'esprit sportif	Détermination des éléments à réinvestir	Évaluation de sa prestation, de celle de ses pairs et de la stratégie		
	Décrit le rôle de chacun	Décrit les actions et les tactiques retenues	Applique les règles du jeu et les règles de sécurité	Exécute des actions en fonction de la stratégie choisie	Communique avec ses partenaires			Détermine ses points forts et ses défis	Porte un jugement sur la prestation de ses pairs	Détermine les stratégies efficaces et celles à améliorer
Nom ▼										

2.3 La planification des communications aux parents et aux élèves

L'équipe-cycle est aussi appelée à planifier la manière de rendre compte des apprentissages réalisés par les élèves dans les communications en cours et en fin de cycle. Ainsi, elle aura à décider de ce qui pourrait faire l'objet de communications à différents moments du cycle ou de l'année, de la fréquence des jugements, selon les caractéristiques propres à chacune des compétences, et de la façon de communiquer les informations recueillies sur le développement des compétences. Il est entendu que les décisions relatives à la communication des résultats tiennent compte du régime pédagogique. Le lecteur est invité à se référer au chapitre sur la communication des résultats pour obtenir un exposé plus détaillé.

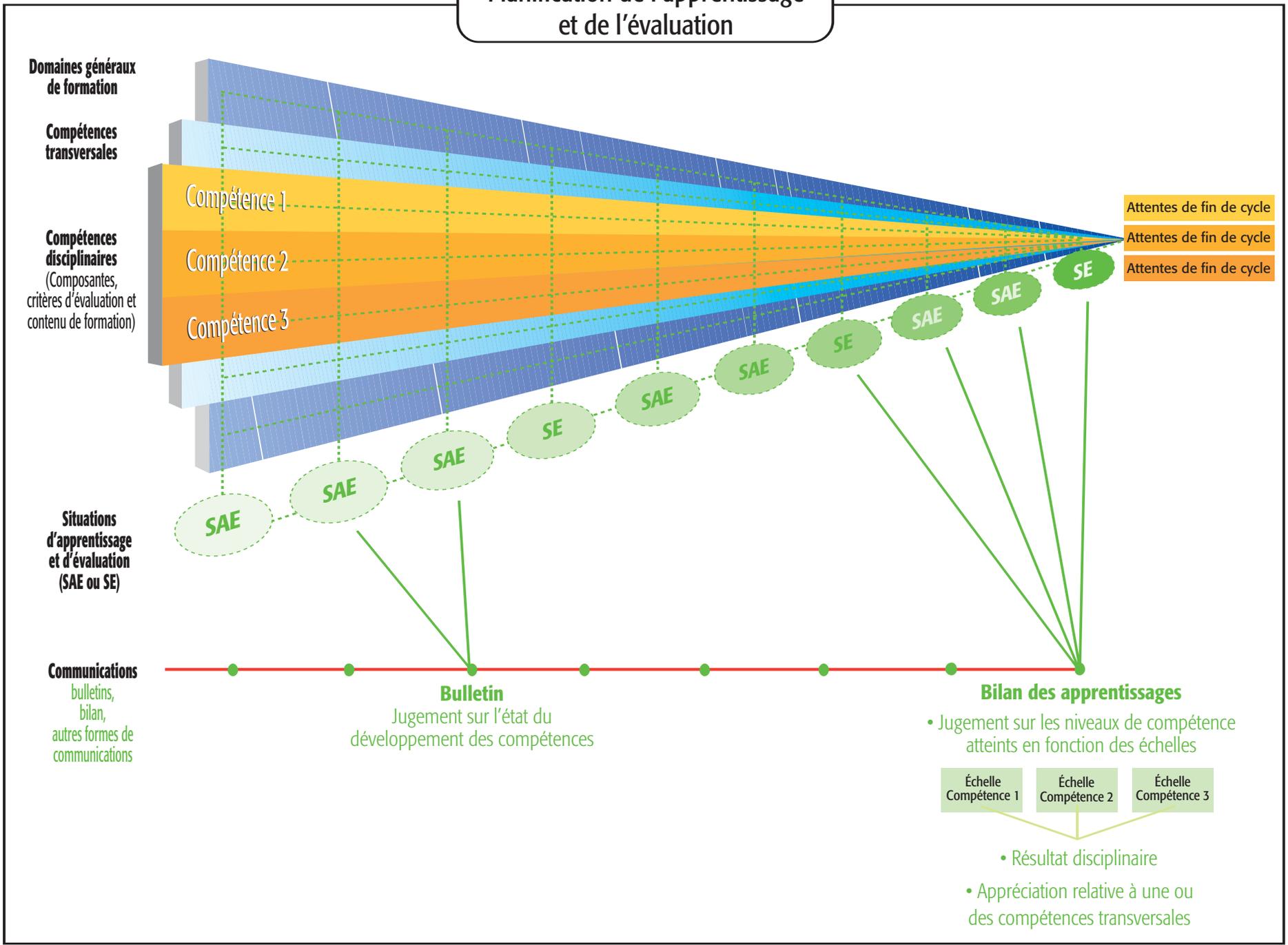
La planification globale conduit aussi l'équipe-cycle à déterminer quelles seront les informations sur les apprentissages qui devront être transmises d'une année à l'autre ou d'un cycle à l'autre en vue d'assurer à l'élève un cheminement scolaire harmonieux.

2.4 Une vision intégrée de la planification globale

Le schéma ci-après représente une synthèse des éléments à considérer dans le cadre de la planification globale. Il tient compte des 3 éléments qui permettent de procéder à la planification globale :

- le continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation;
- les outils d'évaluation;
- les communications aux parents et aux élèves.

Planification de l'apprentissage et de l'évaluation



Comme il a déjà été mentionné dans le chapitre 1, une situation d'apprentissage et d'évaluation est constituée de tâches permettant la mobilisation ou la consolidation de ressources et d'activités d'apprentissage visant l'acquisition ou la structuration de ressources.

La planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation peut être abordée de différentes façons, c'est-à-dire par les compétences disciplinaires, les domaines généraux de formation ou les compétences transversales. Généralement, les enseignants sont appelés à planifier les situations d'apprentissage et d'évaluation une à la fois. Ils pourraient aussi planifier celles qui correspondent à une étape donnée. La planification détaillée tient compte des choix effectués au moment de la planification globale. Elle est sous la responsabilité d'un ou de plusieurs enseignants.

Quelle que soit la façon d'amorcer la planification, il est nécessaire de définir les apprentissages visés dans la situation et d'établir les caractéristiques des tâches complexes et des activités qui vont amener l'élève à les réaliser. Les tâches et les activités retenues tiennent compte des champs d'intérêt de l'élève et elles contribuent au développement des compétences disciplinaires et transversales ciblées ainsi qu'aux apprentissages visés par les domaines généraux de formation, le cas échéant.

La planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation permet aussi d'établir la manière de considérer les composantes et les critères des compétences ciblées dans la situation. Bien que les compétences doivent être traitées dans leur globalité, c'est-à-dire en tenant compte de l'ensemble de leurs composantes, il arrive qu'à certains moments du cycle, on cible plus particulièrement certaines d'entre elles parce qu'elles nécessitent des apprentissages particuliers. Même en isolant une composante, les apprentissages relatifs aux autres ne sont pas exclus. Cependant, comme le développement et l'exercice d'une compétence requièrent l'établissement de relations entre toutes ses composantes, il est judicieux de proposer aux élèves des occasions suffisantes de faire la démonstration de l'acquisition de cette compétence, et ce, dans sa globalité.

Comme les composantes et les critères d'évaluation sont intimement liés, le même principe s'applique à la prise en compte des critères, repères essentiels pour l'évaluation des compétences. La planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation permet de déterminer les critères qui serviront à l'appréciation des différentes tâches de la situation et de prévoir les grilles d'évaluation qui vont soutenir la prise d'information et son interprétation. Ces grilles associées aux différentes tâches s'inspirent des grilles génériques conçues au moment de la planification globale.

La matrice et les explications qui suivent illustrent la logique et les éléments qui ont permis de planifier une situation d'apprentissage et d'évaluation en mathématique.

- Pour cette situation, la porte d'entrée est la discipline. La situation fait appel aux trois compétences disciplinaires en mathématique.
- La matrice met en évidence, dans la première colonne, les principales tâches et activités qui composent la situation et les apprentissages qui y sont associés :
 - un atelier de manipulation permet l'exploration des propriétés du cercle;
 - la tâche *Si on se parlait du cercle* contribue à la structuration des propriétés du cercle;
 - la tâche complexe *Alerte au fugitif* amène l'élève à mobiliser des ressources relatives au périmètre et à l'aire d'un secteur de cercle;
 - la tâche complexe *Distinctions honorifiques* contribue à la consolidation des savoirs, notamment par la manipulation de formules.
- La matrice met en évidence le traitement réservé aux composantes et aux critères des compétences ciblées dans la situation d'apprentissage et d'évaluation. Il est nécessaire de rappeler que dans les tâches complexes, l'ensemble des composantes et des critères sont considérés, mais que l'accent est mis sur certains d'entre eux seulement. Par exemple, pour la compétence *Résoudre une situation-problème mathématique*, l'accent est mis sur les composantes *Décoder les éléments de la situation-problème* et *Partager l'information*. L'ensemble des critères de la compétence *Résoudre une situation-problème* ont été retenus alors que deux critères de la compétence *Déployer un raisonnement mathématique* et un critère de la compétence *Communiquer à l'aide du langage mathématique* ont été ciblés.
- Les tâches de la situation tiennent également compte des choix du contenu de formation, comme illustré dans la matrice de planification. Les éléments du contenu de formation ont été structurés selon une logique de préalables et de récurrence des concepts et processus des différents champs mathématiques touchés, en tenant compte des acquis des élèves.
- La matrice de planification d'une situation informe aussi sur les moyens relatifs à la prise d'information et à l'interprétation des données recueillies. Par exemple, dans le cadre de l'activité de structuration *Si on se parlait du cercle*, un minitest sur les propriétés du cercle est prévu. Il est à noter que les observations recueillies servent à la régulation des apprentissages; elles ne doivent pas être exploitées pour porter un jugement sur le développement des compétences.
- Dans la matrice de planification, on constate que la situation fait aussi appel à la compétence transversale *Coopérer* et aux domaines généraux de formation *Orientation et entrepreneuriat*, particulièrement au regard de l'axe de développement *Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions*, et *Vivre-ensemble et citoyenneté*. De plus, comme c'est le cas pour les compétences disciplinaires, la matrice de planification informe sur les critères adoptés pour le suivi du développement des compétences transversales en fonction des différentes tâches de la situation. Par exemple, pour la compétence *Coopérer*, deux critères sont retenus dans l'activité *Distinctions honorifiques*, alors que pour la tâche complexe, *Alerte au fugitif*, tous les critères de la compétence sont considérés.

Matrice de planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

Élément de la situation	Composantes et critères d'évaluation en fonction des compétences			Contenu de formation	Moyen ou outil d'évaluation	Domaine général de formation et axe de développement	Compétence transversale	
							Critères sélectionnés	Moyen ou outil d'évaluation
<p>Atelier de manipulation</p> <p>Activité qui vise l'exploration des propriétés du cercle</p>	<p>Résoudre une situation-problème</p>	<p>Déployer un raisonnement mathématique</p> <p>Accent sur les composantes Établir des conjectures et Réaliser des démonstrations et des preuves</p> <p>Critères retenus : 1 et 2</p>	<p>Communiquer à l'aide du langage mathématique</p> <p>Accent sur la composante Produire un message à caractère mathématique</p> <p>Critère retenu : 2</p>	<p>Géométrie</p> <p>Concepts :</p> <ul style="list-style-type: none"> - cercle, disque et secteur (rayon, diamètre, corde, arc, angle au centre) - mesure (circonférence) 	<p>Observation non instrumentée</p>		<p>Coopérer</p> <p>Critère retenu : 1</p>	<p>Observation</p>
<p>Si on se parlait du cercle</p> <p>Activité qui vise la structuration des propriétés du cercle</p>		<p>Accent sur la composante Former et appliquer des réseaux de concepts et de processus mathématiques</p> <p>Critère retenu : 2</p>	<p>Accent sur la composante Produire un message à caractère mathématique</p> <p>Critère retenu : 2</p>	<p>Géométrie</p> <p>Concepts :</p> <ul style="list-style-type: none"> - segments de droites remarquables : bissectrice, médiatrice - cercle, disque et secteur (rayon, diamètre, corde, arc, angle au centre) - mesure (circonférence, aire du cercle) <p>Processus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - construction géométrique 	<p>Minutest sur les propriétés du cercle</p>			
<p>Alerte au fugitif</p> <p>Tâche complexe qui vise la mobilisation des savoirs relatifs au périmètre et à l'aire d'un secteur de cercle</p>	<p>Accent sur les composantes Décoder et Partager l'information</p> <p>Critères retenus : 1, 2 et 3</p>	<p>Accent sur la composante Réaliser des démonstrations et des preuves</p> <p>Critères retenus : 4 et 5</p>	<p>Accent sur la composante Produire un message à caractère mathématique</p> <p>Critère retenu : 2</p>	<p>Arithmétique</p> <p>Concepts :</p> <ul style="list-style-type: none"> - relation d'égalité : sens, propriétés et règles de transformation (principe de la balance) - opérations inverses : carré et racine carrée - rapport et taux <ul style="list-style-type: none"> - rapport et taux équivalents - taux unitaire - proportions <ul style="list-style-type: none"> - égalité et rapports de taux - rapport et coefficient de proportionnalité <p>Processus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaissance d'une situation de proportionnalité - résolution d'une situation de proportionnalité <p>Algèbre</p> <p>Concepts :</p> <ul style="list-style-type: none"> - égalité, équation et inconnue <p>Processus :</p> <ul style="list-style-type: none"> - évaluation numérique d'une expression algébrique - résolution d'équations du premier degré à une inconnue - validation de la solution obtenue par substitution 	<p>Analyse de productions d'élèves (journal de bord) et observation à l'aide d'une grille d'appréciation</p> <p>Contribution de l'élève à l'évaluation</p>	<p>Orientation et entrepreneuriat</p> <p>Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions</p>	<p>Coopérer</p> <p>Critères retenus : 1, 2 et 3</p>	

Élément de la situation	Composantes et critères d'évaluation en fonction des compétences			Contenu de formation	Moyen ou outil d'évaluation	Domaine général de formation et axe de développement	Compétence transversale	
							Critères sélectionnés	Moyen ou outil d'évaluation
Alerte au fugitif (Suite)	Résoudre une situation-problème	Déployer un raisonnement mathématique	Communiquer à l'aide du langage mathématique	<p>Géométrie Concepts : - figures planes - cercle, disque et secteur (rayon, diamètre, arc, angle au centre) - mesure (angle et arc en degrés) - mesure (circonférence, aire du cercle) - choix de l'unité de mesure pour les longueurs ou les aires</p> <p>Processus : - construction géométrique - recherche de mesures manquantes : - circonférence d'un cercle et longueur d'un arc - aire de disques ou de secteurs</p>				
<p>Distinctions honorifiques</p> <p>Tâche complexe qui vise la consolidation des savoirs sur le plan de la manipulation de formules (recherche de mesures manquantes)</p>	<p>Accent sur la composante <i>Former et appliquer des réseaux de concepts et de processus mathématiques</i></p> <p>Critères retenus : 2, 3 et 4</p>	<p>Accent sur la composante <i>Produire un message à caractère mathématique</i></p> <p>Critère retenu : 2</p>	<p>Arithmétique Concepts : - relation d'égalité : sens, propriétés et règles de transformation (principe de la balance) - opérations inverses : carré et racine carrée</p> <p>Algèbre Concepts : - égalité, équation et inconnue</p> <p>Processus : - évaluation numérique d'une expression algébrique - résolution d'équations du premier degré à une inconnue - validation de la solution obtenue par substitution</p> <p>Géométrie Concepts : - figures planes - cercle, disque (rayon, diamètre) - mesure (circonférence, aire du cercle) - relations entre les unités de longueur du SI - relations entre les unités d'aire du SI</p> <p>Processus : - construction géométrique</p>	Analyse de productions d'élèves	Vivre-ensemble et citoyenneté	Coopérer	Observation	

Bibliographie

- ALLAL, Linda. « L'évaluation formative des processus d'apprentissage : le rôle des régulations métacognitives », dans Hivon R. (dir.), *L'évaluation des apprentissages*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 1993, p. 57-74.
- ALLAL, Linda. « Vers un élargissement de la pédagogie de la maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », dans Huberman M. (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires, Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1988, p. 86-126.
- ALLAL, Linda, Jean CARDINET et Philippe PERRENOUD (dir.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, 5^e éd., Berne, Lang, 1989.
- ALLAL, Linda, et Lucie MOTTIER LOPEZ. « L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française », *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, OCDE, avril 2005, p. 265-299.
- ALLAL, Linda. « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », *Raisons éducatives*, n° 2, 1999, p. 77-94.
- AQUOPS. *Guide d'évaluation*, [En ligne], 2002. [<http://cep.cyberscol.qc.ca/guides/evaluation.html>].
- ASSEMBLÉE NATIONALE. *Loi sur l'instruction publique*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1998.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997, 128 p.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. « La pédagogie différenciée ou mieux, la différenciation de la différenciation », *Modulo*, [En ligne], n° 9, avril 1998, [<http://www.ac-creteil.fr/Maths/modulo/M9/sommM9.html>].
- AUBÉ, Michel. « La compétence de l'ordre de la communication : matrice originelle de toutes les compétences », *Vie Pédagogique*, n° 131, avril-mai 2004, p. 13-16.
- BECKERS, Jacqueline. « Développer des démarches mentales au travers des matières scolaires : pas si facile ! », dans Depover, Ch. et B. Noël, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p. 143-158.
- BECKERS, Jacqueline. *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Genève, Éditions Labor, 2002, 162 p. (Collection Pédagogie des compétences).
- BÉLAIR, Louise M. *L'évaluation à l'école*, Paris, ESF, 1999, 128 p. (Collection Nouvelles pratiques).
- BERNAERDT, Ginette, et autres. « À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation », *Le Point sur la recherche en éducation*, n° 2, 2001, p. 3-21.
- BOSMAN, Christiane, et autres. *Quel avenir pour les compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 2000, 206 p.
- BURNS, P. « Methods for Individualizing Instruction » et « Educational technology », *Cahiers pédagogiques*, 1971, nos 148-149.
- CAMPANALE, Françoise. « Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, n° 1, 1997, p. 1-24.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'école, une communauté éducative : voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, 1998, 66 p.
- DE BAL, Robert, Gilbert DE LANDSHEERE et Jacqueline PAQUAY-BECKERS. *Construire des échelles d'évaluation descriptives*, ministère de l'Éducation nationale française, 1976, 246 p.
- DEPOVER, Christian, et Bernadette NOËL. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999, 351 p.
- DONNAY, Jean, et autres. « Les compétences transversales dénaturées », *Le Point sur la recherche en éducation*, n° 10, 1999, p. 1-10.
- FOUREZ, Gérard. « Compétences non disciplinaires pour une participation citoyenne », dans Grootaers, D. et F. Tilman, éd., *La pédagogie émancipatrice*, Bruxelles, Peter Lang, 2002.
- FOUREZ, Gérard, Alain MAINGAIN et Barbara DUFOUR. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2002, 288 p.

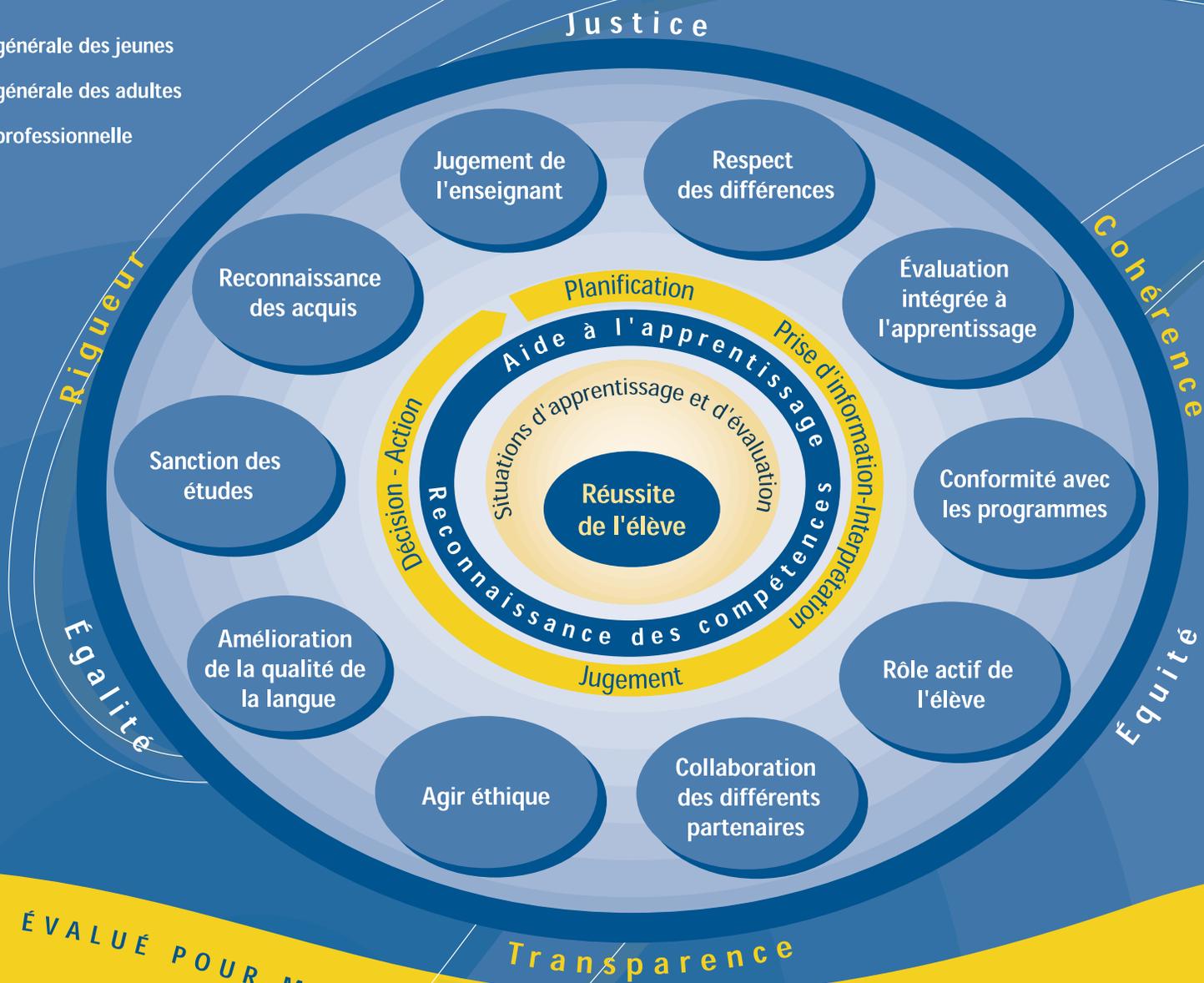
- GILLIG, Jean-Marie. *Les pédagogies différenciées : origine, actualité, perspectives*, Bruxelles, De Boeck, 1999, 256 p.
- GRÉGOIRE, Jacques. *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive*, Bruxelles, De Boeck, 1996, 241 p.
- HADJI, Charles. *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*, Paris, ESF, 1999, 126 p.
- JONNAERT, Philippe, et Cécile VANDER BORGHT. *Créer des conditions d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck, 1999, 431 p.
- JONNAERT, Philippe. *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2002, 97 p.
- LAURIER, Michel. *Évaluation et communication : de l'évaluation formative à l'évaluation informative*, Outremont, Quebecor, 2003, 306 p.
- LAVEAULT, Dany. « Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage », *Mesure et évaluation en éducation*, 27 (1), 2004, p. 51-68.
- LE BOTERF, Guy. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2001, 218 p.
- LEGENBRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.
- MARZANO, Robert J. *Transforming Classroom Grading*, Alexandria : ACSD, 2003.
- MEIRIEU, Philippe. « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture », dans Bentolila, A. (dir.), *L'école : diversités et cohérences*, Paris, Nathan, 1996, p. 109-149.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La notation des résultats scolaires dans le cadre de la réforme du curriculum*, Document de travail, Québec, 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les systèmes de sanction des études dans le monde*, Document de travail, Québec, 2002.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, Québec, 2002, 59 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, 2001, 350 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise, premier cycle du secondaire*, Québec, 2003, 575 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*, Québec, 1999, 51 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Guide de gestion de la sanction des études secondaires en formation générale des jeunes, sanction des études*, Québec, 2005, 111 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, 2001, 253 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève : cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*, Québec, 2003, 44 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*, Québec, 2003, 47 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, 2002, 59 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Québec, 2003, 68 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Québec, 1^{er} juillet 2005.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *About Exam Adjudication*, Vancouver, [En ligne], 2005.
[<http://www.bced.gov.bc.ca/exams/adjudication/>].

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. *Special Education Services: A manual of policies, procedures and guidelines. Developing an Individual Education Plan. Evaluation of student learning*, Vancouver, [En ligne]. [http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/ppandg/iep_5.htm].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Guide d'administration - Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année, 2003-2004*, OGRE.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *L'évaluation, une vision nouvelle : l'évaluation du rendement, la notation et la collecte de données, la communication du rendement, l'évaluation et les élèves ayant des besoins particuliers, l'amélioration du rendement*, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année : Planification des programmes et évaluation*, 2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Provincial secondary school literacy test in english-language secondary schools: - accommodations, deferrals, and exemptions*, [En ligne], 2000. [<http://www.edu.gov.on.ca>].
- MINISTÈRE FÉDÉRAL DE L'ÉDUCATION ET DE LA RECHERCHE. *Le développement de standards nationaux de formation : Une expertise*, Bonn, 2004, 179 p.
- O'CONNOR, Ken. *How to grade for learning*, Arlington Heights, IL : Skylight, 1999, 208 p.
- OCDE. *L'école de demain : quel avenir pour nos écoles?*, Paris, OCDE, 2001, 278 p.
- PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*, 3^e éd., Paris, ESF, 2005, 206 p.
- PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, 3^e éd., Paris, ESF, 2004, 200 p.
- REY, Bernard. *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF, 1996, 216 p. (Collection Pédagogies).
- ROEGIERS, Xavier. *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, De Boeck, 2003, 276 p.
- ROEGIERS, Xavier. *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles-Paris, De Boeck Université, 2001, 318 p.
- SCALLON, Gérard. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, ERPI, 2004, 342 p.
- SIMON, Marielle, et Renée FORGETTE-GIROUX. « Échelle descriptive d'appréciation du rendement de l'élève : acquis et problématique », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 10 décembre 2004.
- SIMON, Marielle, et Renée FORGETTE-GIROUX. *Notation du rendement des élèves à partir de tâches complexes de performance : recension des écrits*, Rapport soumis au ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto, octobre 2001.
- STIGGINS, Richard J. *Student-involved Classroom Assessment (3rd Ed)*, Upper Saddle River, NJ, Merrill-Prentice-Hall, New York, 2001, 373 p.
- ST-PIERRE, Lise. « L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer? », *Pédagogie collégiale*, octobre 2004, vol. 8, n° 1, p. 33-38.
- TARDIF, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique?*, avec la collaboration de Annie Presseau, Paris, ESF, 1998, 126 p. (Collection Pratiques et enjeux pédagogiques).
- TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992, 474 p.
- TOMLINSON, Carol Ann. *La classe différenciée*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2004, 176 p.
- VESLIN, Jean, et Odile VESLIN. « Évaluation formatrice et critères de réalisation », dans FIGARI, G. et Mohammed ACHOUCHE, *L'activité évaluative réinterrogée : regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck, 2001, 400 p.

Annexes

UNE VISION COMMUNE DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Formation générale des jeunes
Formation générale des adultes
Formation professionnelle



ÊTRE ÉVALUÉ POUR MIEUX APPRENDRE

Le Programme de formation, enseignement secondaire, 1^{er} cycle

