

Mesurer, évaluer et communiquer l'apprentissage

La mesure et l'évaluation

La mesure, c'est la collecte d'informations sur ce que les élèves savent et peuvent faire afin de prendre des décisions pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

L'évaluation est un jugement sur la qualité, la valeur d'une réponse, d'un produit ou d'un rendement basée sur des critères établis et les normes du programme. Elle donne aux élèves une indication claire de leur rendement par rapport aux résultats d'apprentissage du programme. Le résultat d'une évaluation efficace, c'est que les élèves apprennent comment ils peuvent améliorer leur rendement. La mesure et l'évaluation constituent des éléments nécessaires et importants du cycle d'enseignement et vont toujours de pair.³⁰

Grâce à l'information puisée de la mesure et de l'évaluation, les enseignants peuvent prendre des décisions sur la *matière* sur laquelle ils devraient mettre l'accent dans le programme et sur *le moment* où ils devraient le faire. La mesure permet d'identifier les élèves qui ont besoin d'aide supplémentaire, ceux qui requièrent un plus grand approfondissement ou de plus de pratique et ceux qui sont prêts à progresser. L'objectif principal de la mesure est de fournir une rétroaction continue aux enseignants, aux élèves et aux parents afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Principes d'évaluation

Mesurer, évaluer et communiquer les réalisations et les progrès de l'élève constituent des étapes essentielles à l'enseignement et au processus d'apprentissage. Ces aspects devraient représenter des expériences positives pour les élèves, appuyer l'apprentissage et le développement continu et cadrer avec les principes suivants.³¹

- La mesure, l'évaluation et la communication du développement de l'élève sont basés sur le programme d'études et correspondent à la philosophie et aux principes éducatifs de l'école.
- L'information sur les stratégies de mesure et les résultats d'évaluation sont accessibles aux élèves, aux parents et à la communauté.
- Le développement de l'élève est mesuré, évalué et communiqué pour tous les résultats d'apprentissage.
- L'évaluation et la communication du développement de l'élève sont continues et servent à planifier une programmation efficace.
- Le développement de l'élève se reflète à travers une variété de résultats évalués par les enseignants.
- Le développement de l'élève est amélioré quand les élèves participent aux processus de mesure, d'évaluation et de communication.
- Le développement de l'élève est amélioré quand celui-ci perçoit la mesure, l'évaluation et la communication de manière positive.

³⁰ Adapté de la source : Alberta Assessment Consortium, *How to Develop and Use Performance Assessments in the Classroom* (Edmonton, Alberta: Alberta Assessment Consortium, 2000), p. 4. Reproduit avec autorisation.

³¹ Adapté de la source : Alberta Assessment Consortium, *A Framework for Student Assessment* (Edmonton, Alberta: Alberta Assessment Consortium, 1997), p. 14. Reproduit avec autorisation.

- Les méthodes de communication du développement de l'élève varient selon l'auditoire et l'objectif.
- Les méthodes de mesure et d'évaluation du développement de l'élève sont adaptées à son niveau de développement et varient en fonction de ses habitudes d'apprentissage.

Les stratégies d'évaluation

Il existe de nombreuses sources d'information potentielles sur le développement de l'élève et son rendement scolaire dans le programme de santé et préparation pour la vie. Diverses stratégies d'évaluation peuvent fournir différents renseignements sur le rendement scolaire de l'élève. Le profil le plus précis de son rendement est fondé sur les découvertes recueillies à partir d'évaluation de sa performance dans divers contextes et en recourant à une variété de stratégies. L'important est d'associer les résultats d'apprentissage spécifiques aux tâches liées à l'évaluation.

L'observation

L'observation des élèves quand ils résolvent des problèmes, enseignent des habiletés aux autres, réfléchissent à voix haute pendant une série d'activités ou interagissent avec leurs pairs dans différentes situations d'apprentissage, fournit un aperçu de leur apprentissage et de leur développement. Les enseignants découvrent dans quelles conditions le succès est plus probable, ce que les élèves font quand ils éprouvent des difficultés, comment l'interaction avec les autres influe sur leur apprentissage et leur concentration et ce que ceux-ci doivent apprendre par la suite. Les observations peuvent être informelles ou très structurées et occasionnelles, ou prévues à différentes périodes dans différents contextes d'apprentissage.

Les enseignants peuvent suivre les conseils suivants pour recueillir l'information reliée à l'évaluation par l'intermédiaire de l'observation.

- Déterminer les résultats d'apprentissage spécifiques à observer et à évaluer.
- Décider quoi rechercher. Noter les critères ou les preuves indiquant que l'élève démontre le résultat.
- S'assurer que l'élève connaît et comprend les critères.
- Cibler l'observation en choisissant quatre à cinq élèves par classe et un ou deux résultats spécifiques à observer.
- Élaborer un système de collecte de données, comme une planchette à pince pour notes, une liste ou une grille de vérification, un magnétophone ou un magnétoscope.
- Recueillir les observations durant un certain nombre de cours pendant une période de référence et chercher les modèles de rendement.
- Dater toutes les observations.
- Partager les observations avec les élèves, individuellement et en groupe. Rendre les observations spécifiques et décrire comment elles démontrent ou encouragent la réflexion et l'apprentissage. Par exemple : « Éric, tu as donné plusieurs idées pour la liste des *Dix meilleurs* de ton groupe. Tu l'as vraiment aidé à terminer sa tâche dans le temps donné. »
- Utiliser l'information recueillie par l'observation pour améliorer ou modifier l'enseignement.

L'autoréflexion et l'autoévaluation

Plusieurs élèves sont incertains de leur rendement dans différentes matières scolaires. Souvent, leur langage n'est pas assez développé pour réfléchir sur l'information et communiquer celle-ci de manière précise et concise. Ces élèves ont besoin de structures qui décrivent les objectifs et encouragent l'autoréflexion et l'autoévaluation, notamment des débuts de phrases et des grilles d'autoévaluation, comme les exemples suivants.

Ce que je pense du bénévolat	
« Bénévolat » signifie :	_____
_____	_____
Mes compétences personnelles qui feraient de moi un bon bénévole sont :	_____
_____	_____
Voici trois occasions de bénévolat dans ma communauté que j'aimerais essayer :	_____
_____	_____
Elles correspondraient bien à mes compétences et mes intérêts parce que :	_____
_____	_____
_____	_____
Offrir des services aux autres dans la communauté est important parce que :	_____
_____	_____
_____	_____

(Voir *Fiche d'activité pour l'élève 42 : Ce que je pense du bénévolat*, à l'annexe C.)

Autoévaluation			
Comment est-ce que je travaille seul?			
<i>Aujourd'hui,</i>	Oui	Parfois	Non
1. J'ai écouté attentivement.	☆	☆	☆
2. J'ai suivi les directives.	☆	☆	☆
3. Je me suis demandé : « Qu'est-ce que je dois faire? ».	☆	☆	☆
4. J'ai commencé tout de suite.	☆	☆	☆
5. J'ai fait de mon mieux.	☆	☆	☆
6. J'ai terminé chaque tâche.	☆	☆	☆
7. J'ai révisé mon travail.	☆	☆	☆
8. Je me suis dit : « Bon travail! »	☆	☆	☆

Adapté de la source : Curriculum Support Branch, Alberta Education, *Social Studies, Grades 1-3: Resource Manual* (Edmonton, Alberta: Alberta Education, 1989), p. 102.

(Voir *Fiche d'activité pour l'élève 21 : Autoévaluation : Comment est-ce que je travaille seul?*, à l'annexe C.)

Les élèves bénéficient d'une formation précieuse en matière de contrôle de leur progrès lorsqu'ils ont l'occasion d'analyser leur propre réflexion et apprentissage. Ils peuvent noter ce dernier en complétant des débuts de phrases comme les suivantes :

- Ce travail démontre que je peux...
- Je peux améliorer mon travail en...
- Après avoir révisé cette évaluation, j'aimerais fixer un nouvel objectif pour...
- J'aimerais faire cela parce que...

Les journaux, les carnets d'apprentissage, les dessins de fin du cours et les discussions entre pairs sont d'autres façons de faire réfléchir les élèves sur ce qu'ils ont appris dans le cours de santé et préparation pour la vie.

Les autoévaluations ont un impact maximal sur l'apprentissage quand l'enseignant effectue le suivi des réflexions des élèves et utilise ces données pour aider les élèves à établir des objectifs personnels ou à comparer les observations de l'enseignant et en discuter.

Ce genre d'interaction authentique élève-enseignant, pendant le processus d'évaluation, encourage les élèves à évaluer leur propre travail honnêtement et judicieusement et à prendre en charge leur apprentissage.

Les outils, comme les journaux et les carnets d'apprentissage, peuvent s'avérer encore plus efficaces quand ils sont accompagnés de questions pénétrantes ou de questions précises. Dans *Assessing Student Outcomes*³², Marzano, Pickering et McTighe présentent des questions pénétrantes auxquelles les élèves peuvent répondre dans leur journal, questions qui les aident à réfléchir sur leur apprentissage.

- *Question pénétrante pour réfléchir sur le contenu*
Décris jusqu'à quel point tu comprends l'information discutée en classe.
De quelle information es-tu certain? Y a-t-il des points qui ne sont pas encore clairs? Que trouves-tu particulièrement intéressant et inspirant?
- *Question pénétrante pour réfléchir sur le traitement de l'information*
Décris à quel point tu as été efficace pour recueillir de l'information pour ton projet.
- *Question pénétrante pour réfléchir sur la communication*
Décris dans quelle mesure tu as été efficace pour communiquer tes conclusions à ton groupe de discussion.
- *Question pénétrante pour réfléchir sur la collaboration et la coopération*
Décris dans quelle mesure tu as bien travaillé avec ton groupe pendant le projet.

³² Adapté de la source : Robert J. Marzano, Debra Pickering et Jay McTighe, *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993), Reproduit avec autorisation.

Les élèves peuvent assumer davantage de responsabilités dans leur processus d'apprentissage en évaluant leurs travaux ou projets avant de les faire évaluer par leur enseignant ou leurs pairs. Ils peuvent également faire un rapport d'étape pour noter leurs commentaires et résumer leur apprentissage pour leur enseignant ou leurs parents. De plus, les élèves peuvent se montrer plus responsables en participant davantage à l'établissement d'objectifs personnels.

La stratégie *Prendre un moment et réfléchir* est une autre façon d'aider les élèves à réfléchir sur eux-mêmes. Cette activité structurée, adaptée de *How to Develop and Use Performance Assessment in the Classroom*, du Alberta Assessment Consortium, requiert que les élèves prennent un moment pour réfléchir à leur travail et à ce qu'ils ont appris. Les élèves notent leurs réflexions en rédigeant une brève composition, les partagent avec un partenaire ou en discutent en petits groupes. Pendant chaque courte période de *Prendre un moment et réfléchir*, les enseignants indiquent aux élèves comment utiliser des énoncés incitatifs, comme ceux ci-dessous.

Prendre un moment, réfléchir et partager. Tourne-toi vers un partenaire et décris ce que tu as appris.

Chercher des preuves. Choisis et commente un exemple de travail qui démontre un aspect de ton apprentissage.

Établir un lien avec les critères. Revois les critères ou l'échelle descriptive et explique pourquoi ton travail répond aux critères.

Établir un rapport avec l'apprentissage. Établis un lien entre les concepts courants et l'apprentissage acquis ou trouve des exemples de concepts dans d'autres contextes.³³

Les échelles descriptives, les listes de vérification ou les échelles d'appréciation sont également des outils efficaces d'autoréflexion. Les élèves soulignent les descripteurs qui, d'après eux, décrivent leur produit ou leur rendement. Pour sa part, l'enseignant utilise une couleur différente pour indiquer son évaluation.

Les évaluations qui touchent directement les élèves les aident à apprendre des habiletés importantes qu'ils seront en mesure d'utiliser pendant toute la vie. Ils apprennent à être réfléchis et réceptifs, à réfléchir à leurs propres efforts, à être constructifs durant l'autoévaluation et l'évaluation entre pairs et à fournir de l'information précise substantielle.

En intégrant des activités d'autoréflexion, du temps pour établir des objectifs et des évaluations entre pairs aux activités régulières de la classe, le rôle de l'enseignant en tant que juge et évaluateur passe à celui d'accompagnateur et d'animateur.

³³ Adapté de la source : Alberta Assessment Consortium, *How to Develop and Use Performance Assessments in the Classroom* (Edmonton, Alberta: Alberta Assessment Consortium, 2000), p. 32. Reproduit avec autorisation.

Pour accroître la participation des élèves au processus d'évaluation, il faut :

- expliquer les critères de notation des tests de rendement avant de réaliser ces derniers;
- montrer, dans la mesure du possible, des exemples d'excellents travaux;
- utiliser un langage que les élèves comprennent;
- élaborer des échelles descriptives avec les élèves;
- inciter la participation des élèves aux entretiens sur l'apprentissage;
- élaborer des outils d'autoévaluation et d'autoréflexion pour différentes tâches et travaux;
- établir des objectifs;
- demander aux élèves de rédiger des brèves compositions ou des rapports hebdomadaires.

Listes de vérification

Les listes de vérification des programmes d'études sont utiles lorsque vient le temps d'évaluer les travaux riches en contenu. Les enseignants peuvent joindre une liste de vérification aux travaux des élèves afin de mettre en évidence les résultats d'apprentissage ciblés. Les listes de vérification mettent en évidence les critères de tâches précises ou déterminent les comportements particuliers liés à une habileté ou à une matière. En général, les listes de vérification comportent seulement deux points – *oui* et *pas encore*. Un gabarit de ce genre d'outil d'évaluation se trouve dans l'*Outil de planification de l'enseignant 9 : Liste de vérification*, à l'annexe A.

Exemple de liste de vérification		
4^e année		
V-4.3 : Les élèves vont prendre des décisions efficaces grâce à la collecte soignée d'information.		
Trouver et utiliser de l'information		
_____ peut :	Oui	Pas encore
• se souvenir de l'information qu'il a déjà apprise.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• déterminer pourquoi l'information est nécessaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• choisir le type d'information nécessaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• déterminer la quantité d'information nécessaire en fonction de la situation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• classer l'information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• évaluer la qualité de l'information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• choisir l'information qui répond aux objectifs et aux besoins.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• évaluer le processus utilisé pour recueillir et évaluer l'information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• utiliser l'information choisie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Échelles d'appréciation

Les enseignants utilisent les échelles d'appréciation pour noter leurs observations, tandis que les élèves s'en servent à titre d'outils d'auto-évaluation. Enseigner aux élèves à employer des mots descriptifs, comme *toujours*, *souvent*, *parfois* et *jamais* les aident à déterminer leurs forces et leurs besoins précis. Les échelles d'appréciation fournissent également aux élèves de l'information utile pour établir des objectifs et améliorer leur rendement. Dans une échelle d'appréciation, le mot descriptif est plus important que la note attribuée. Plus les mots correspondant à chaque point de l'échelle sont précis et descriptifs, plus l'outil est fiable.

Les échelles d'appréciation efficaces utilisent des mots descriptifs assortis de mesures clairement comprises, comme la fréquence. Les échelles qui dépendent de descripteurs subjectifs de qualité, comme *moyen*, *bon* ou *excellent*, sont moins efficaces parce que l'adjectif indépendant ne donne pas assez d'information pour indiquer les critères de chaque point de l'échelle. Un gabarit de ce genre d'outil d'évaluation se trouve dans l'*Outil de planification de l'enseignant 10 : Échelle d'appréciation*, à l'annexe A.

Exemple d'échelle d'appréciation

2 ^e année R-6	<i>Les élèves vont élaborer des stratégies leur permettant de faire preuve de respect envers les autres.</i>
3 ^e année R-8	<i>Les élèves vont acquérir des habiletés pour travailler en collaboration au sein d'un groupe.</i>
5 ^e année R-9	<i>Les élèves vont explorer des stratégies de communication empreintes de respect et favorisant le développement de groupes et d'équipes.</i>

	4	3	2	1
J'encourage les autres en :	toujours	souvent	parfois	jamais
• souriant.	●	●	●	●
• les regardant.	●	●	●	●
• m'assoyant en silence.	●	●	●	●
• faisant signe de la tête.	●	●	●	●
• disant des mots comme « bonne idée ».	●	●	●	●
• leur posant des questions.	●	●	●	●
• les remerciant.	●	●	●	●

La valeur ajoutée

Les enseignants peuvent augmenter la valeur de l'évaluation d'une liste de vérification ou d'une échelle d'appréciation, en ajoutant deux ou trois étapes permettant aux élèves de déterminer les habiletés qu'ils aimeraient améliorer, ou celle qu'ils jugent la plus importante. Par exemple :

- mets une étoile à côté de l'habileté qui te semble la plus importante;
- encercle l'habileté que tu aimerais le plus améliorer;
- souligne l'habileté qui te pose le plus grand défi.

Échelles descriptives

Une échelle descriptive est un tableau de critères de « ce qui compte », disposé en fonction d'une mesure de qualité. Les critères décrivent ce à quoi correspond un excellent travail. Bien que les échelles puissent paraître simples, elles peuvent fournir de l'information concise pour les élèves et l'enseignant. Selon les contextes dans lesquels elles sont employées, les échelles peuvent être détaillées et spécifiques au contenu, ou holistiques, tel qu'illustré dans les exemples ci-dessous.

Exemple d'échelle descriptive de contenu précis

Projet : Tableau de cause et effet

6^e année : Bien-être

M-6.9 : *Les élèves vont évaluer les incidences de leur propre comportement sur leur sécurité et sur celle des autres.*

4 Excellent	3 Compétent	2 Satisfaisant	1 Limité
L'élève fournit des exemples détaillés et intéressants qui illustrent sa compréhension de la façon dont les comportements positifs font partie de la gestion du risque; il établit un lien entre des comportements positifs en guise de façon de gérer les risques pour les autres et lui-même.	L'élève fournit des exemples détaillés qui illustrent sa compréhension du lien entre des comportements positifs et sa sécurité et celle des autres.	L'élève fournit des exemples de base de comportements positifs et démontre comment ils peuvent influencer sur sa sécurité et sur celle des autres.	L'élève fournit des exemples généraux de comportements positifs; il fait peu d'efforts pour montrer comment ces comportements peuvent influencer sur sa sécurité et sur celle des autres.

Exemple d'échelle descriptive holistique

Échelle descriptive pour jeu de rôles

4 Excellent	<ul style="list-style-type: none"> L'élève dresse un portrait déterminé, détaillé et perspicace du problème. Il utilise des gestes, des expressions faciales et un langage corporel et des mots qui améliorent la communication de l'intention du jeu de rôles. Il éveille totalement l'intérêt et l'attention de l'auditoire. L'auditoire apprend de nouvelles choses sur le problème.
3 Compétent	<ul style="list-style-type: none"> L'élève dresse un portrait exact du problème. Il utilise quelques gestes, expressions faciales et un langage corporel et des mots qui communiquent l'intention du jeu de rôles. Il éveille l'intérêt et l'attention de l'auditoire. L'auditoire comprend davantage le problème.
2 Satisfaisant	<ul style="list-style-type: none"> L'élève dresse un portrait fondamental du problème. Il commence à utiliser des gestes, des expressions faciales et un langage corporel et des mots qui correspondent à l'intention du jeu de rôles. Il essaie d'éveiller l'intérêt de l'auditoire. L'auditoire reçoit un aperçu de base du problème.
1 Limité	<ul style="list-style-type: none"> L'élève dresse un portrait inexact du problème. Il utilise très peu ou aucun geste, expression faciale, langage corporel et mots pour communiquer l'intention du jeu de rôles. Il fait peu d'efforts pour communiquer avec l'auditoire. La compréhension de l'auditoire, quant au problème, est rudimentaire ou confuse.
Insuffisant	<ul style="list-style-type: none"> Aucun point n'est attribué parce que le rendement de l'élève est insuffisant selon les exigences des tâches liées à l'évaluation.

Les échelles descriptives constituent un outil convivial permettant aux enseignants et aux élèves de déterminer les caractéristiques du travail de l'élève. Elles sont particulièrement utiles pour évaluer le développement des habiletés, comme les habiletés de communication ou la participation à un travail d'équipe. Elles présentent des consignes claires et fournissent aux élèves une structure pour émettre un jugement sérieux sur leur propre travail. De plus, en offrant un énoncé explicite de ce à quoi correspond un travail de qualité, les échelles descriptives permettent à deux évaluateurs ou plus d'observer le rendement de manière similaire, ce qui augmente l'exactitude de l'évaluation.

L'élaboration et l'évaluation d'échelles descriptives

Afin d'élaborer une échelle descriptive, les enseignants doivent tenir compte des questions suivantes :

- Quels sont les résultats d'apprentissage spécifiques du programme de santé liés à la tâche?
- Les élèves possèdent-ils de l'expérience avec cette tâche ou une tâche similaire?
- Quelles sont les caractéristiques d'un rendement excellent? Quelles sont les qualités qui distinguent une réponse excellente d'une réponse d'un autre niveau?
- À quoi ressemblent les autres réponses conformément au rendement de qualité du continuum?
- Chaque description est-elle qualitativement différente des autres? Y a-t-il autant de descripteurs pour chaque niveau de qualité? Les différences sont-elles claires et compréhensibles pour les élèves et les autres?

Les enseignants doivent commencer par l'élaboration de critères décrivant le niveau Satisfaisant. Ils doivent ensuite se servir de la taxonomie de Bloom pour déterminer les critères différentiels des autres niveaux de l'échelle. Les critères ne devraient pas dépasser l'exécution des tâches originales, mais refléter des capacités de raisonnement plus élevées que les élèves peuvent démontrer dans les paramètres de la tâche initiale.

Au moment de déterminer les critères d'évaluation et les niveaux de qualité d'une échelle descriptive, les enseignants devraient tenir compte des lignes directrices qui suivent.³⁴

- Le niveau 4 est celui de la norme d'excellence (ou A, 80 à 100 %). Les descriptions devraient indiquer que tous les aspects du travail dépassent les attentes de l'année scolaire et montrent un rendement ou une compréhension exemplaire. Cette note peut se traduire par « Super! ».
- Le niveau 3 est celui qui s'approche de la norme d'excellence ou *Compétent* (ou B, 65 à 79 %). Les descriptions devraient indiquer que certains aspects du travail dépassent les attentes de l'année scolaire et démontrent un rendement ou une compréhension solide. Cette note peut se traduire par « Beau travail! ».

³⁴ Adapté de la source : Alberta Assessment Consortium, *How to Develop and Use Performance Assessments in the Classroom* (Edmonton, Alberta: Alberta Assessment Consortium, 2000), p. 48. Reproduit avec autorisation.

- Le niveau 2 est le niveau *Satisfaction des attentes de l'année scolaire* ou *Satisfaisant* (ou C, 50 à 64 %). Ce niveau devrait indiquer les compétences minimales acceptables pour satisfaire aux attentes de l'année scolaire. Le rendement et la compréhension de l'élève apparaissent ou se développent, mais on remarque certaines erreurs et un manque de profondeur de la maîtrise. Cette note peut se traduire par « Sur la bonne voie, mais... ».
- Le niveau 1 est le niveau *Standards de l'année scolaire non satisfaits*. Ce niveau indique ce qui n'est pas adéquat pour les attentes de l'année scolaire et que l'élève fait de sérieuses erreurs, a des lacunes ou des idées fausses. Cette note peut se traduire par « Non, mais... ». L'enseignant doit prendre des décisions concernant l'intervention appropriée pour aider l'élève à s'améliorer.

Les enseignants peuvent évaluer une échelle descriptive en répondant aux questions suivantes :

- L'échelle descriptive est-elle claire? Les élèves auront-ils de la facilité à comprendre le langage?
- Comprend-elle un nombre pair de niveaux de rendement? (L'idéal est d'avoir quatre niveaux pour éviter que l'élève opte pour une orientation neutre, c'est-à-dire rester au milieu.)
- Est-elle cohérente relativement aux nombres de descripteurs parmi les niveaux de qualité?
- Se base-t-elle sur les résultats du programme de l'année scolaire?
- Assure-t-elle le succès de l'élève?
- Présente-t-elle un défi aux élèves?

La création d'échelles descriptives avec les élèves

La participation active des élèves au processus d'évaluation favorise l'apprentissage. Les élèves réussissent mieux quand ils connaissent l'objectif, voient des modèles et peuvent comparer leur rendement aux résultats d'apprentissage.

Les résultats d'apprentissage sont clarifiés quand les élèves aident à décrire les critères utilisés pour évaluer le rendement. Les enseignants peuvent faire un remue-méninges et entreprendre une discussion pour aider les élèves à analyser ce à quoi ressemble un travail *satisfaisant*, *compétent* et *excellent*. Ils devraient également employer un langage compris par les élèves et encourager ces derniers à identifier les descripteurs qui leur sont significatifs. Par exemple, des élèves de 4^e année pourraient caractériser les niveaux de qualité à l'aide d'énoncés comme ceux énumérés ci-dessous.

- Super!
- Dépasse les attentes
- Satisfait à la note
- Besoin d'amélioration

Les enseignants devraient utiliser des exemples de travaux pour aider les élèves à s'exercer à comprendre et à analyser des critères spécifiques pour développer une liste d'éléments critiques. Ils peuvent également se servir d'exemples pour s'exercer à assigner les niveaux de performance et comparer les critères d'un niveau à l'autre.

Pour un modèle d'élaboration d'échelle descriptive, voir l'*Outil de planification de l'enseignant 11 : Échelle descriptive*, à l'annexe A.

Exemples de travaux d'un portfolio

Les portfolios sont une collection des travaux de l'élève qui offrent une représentation visuelle de son apprentissage. Les exemples de travaux d'un portfolio consignent le développement et les réalisations dans une matière ou plus au cours d'une période.³⁵ Un portfolio peut être une collection systématique de travaux de plusieurs matières ou peut cibler une matière, un sujet ou un objectif d'apprentissage en particulier.

Un portfolio efficace :³⁶

- est une collection planifiée et organisée de travaux de l'élève;
- fournit des histoires détaillées sur une variété de résultats de l'élève qui autrement seraient difficiles à documenter;
- comprend des autoréflexions qui décrivent l'élève en tant qu'apprenant et qu'être humain;
- sert de guide pour les apprentissages futurs en illustrant le degré de rendement actuel de l'élève;
- comprend une sélection d'articles qui sont représentatifs des résultats du programme ainsi que des connaissances et des réalisations de l'élève;
- comprend les critères sur lesquels repose l'évaluation du travail de l'élève;
- appuie la mesure, l'évaluation et la communication de l'apprentissage de l'élève;
- documente l'apprentissage de diverses façons : processus, produit, développement et réalisation.

Les exemples de travaux ne font pas que présenter de l'information fiable sur le rendement des élèves par rapport au programme, mais fournissent également aux élèves un contexte pour évaluer leurs travaux personnels et établir des objectifs significatifs en vue de l'apprentissage. Pour gagner la confiance et l'appui des parents, il est essentiel que les enseignants présentent des exemples concrets de travaux d'élèves et des travaux qui illustrent les attentes des niveaux scolaires du programme.

Dans leur portfolio, il est nécessaire que les élèves fassent part de leurs réflexions par écrit afin de justifier le choix de chaque exemple de travail. Comme le mentionne Kay Burke, dans *How to Assess Authentic Learning*, [Traduction] « Un portfolio sans réflexion est un cahier de notes de n'importe quoi ». Les descriptions, les réactions et les réflexions métacognitives qui aident les élèves à réaliser leurs objectifs sont les fondements d'un portfolio. Les entretiens avec les parents, les pairs ou les enseignants aident à synthétiser l'apprentissage et à célébrer les réussites.³⁷ Certains élèves deviennent experts à écrire des descriptions et réflexions de leur travail sans question incitative. D'autres, cependant, ont de la difficulté à mettre leurs idées sur papier. Des bouts d'énoncés peuvent les aider à commencer. Les exemples suivants sont adaptés de *How to Assess Authentic Learning*, de Kay Burke.³⁸

³⁵ Adapté de la source : Alberta Assessment Consortium, *A Framework for Communicating Student Learning* (Edmonton, Alberta: Alberta Assessment Consortium, 1999), p. 24. Reproduit avec autorisation.

³⁶ *Ibid.*, p. 24.

³⁷ Adapté de la source : Kay Burke, *The Mindful School: How to Assess Authentic Learning*, 3rd ed. (Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development, 1999), p. 70. Reproduit avec autorisation de Skylight Professional Development.

³⁸ *Ibid.*, p. 68.

- Ce travail prouve que je comprends vraiment le contenu, parce que...
- Ce travail montre mon intelligence _____, parce que...
- Si je pouvais montrer ce travail à une personne vivante ou décédée, je le montrerais à _____, parce que...
- Les personnes qui me connaissaient l'année dernière seraient éblouies par ce travail, parce que...
- Ce travail représente mon plus grand défi, parce que...
- Mon (parent, ami, enseignant) aime ce travail, parce que...
- Une chose que j'ai apprise sur moi-même est que...

L'information complémentaire devrait indiquer si le produit est le résultat d'une tâche spécialement désignée ou d'une activité d'apprentissage normale. Le niveau d'aide est également pertinent; est-ce que l'élève a complété le travail seul, avec un partenaire, avec l'aide intermittente de l'enseignant ou à la maison avec l'aide d'un parent? Dater l'exemple, fournir un contexte bref et indiquer si le travail est un brouillon ou un produit final, est également essentiel.

L'une des caractéristiques permettant de distinguer les portfolios des dossiers de rédaction plus traditionnels, c'est la variété de travaux qui reflètent différentes formes et façons d'apprendre et de connaître. Les portfolios des élèves devraient comprendre plus que des feuilles de travail ou des travaux. Ils devraient recueillir des bandes sonores, des bandes vidéo, des photos, des repères graphiques, des brouillons, des journaux, des travaux artistiques, des disquettes et des travaux qui sollicitent toutes les formes d'intelligence.

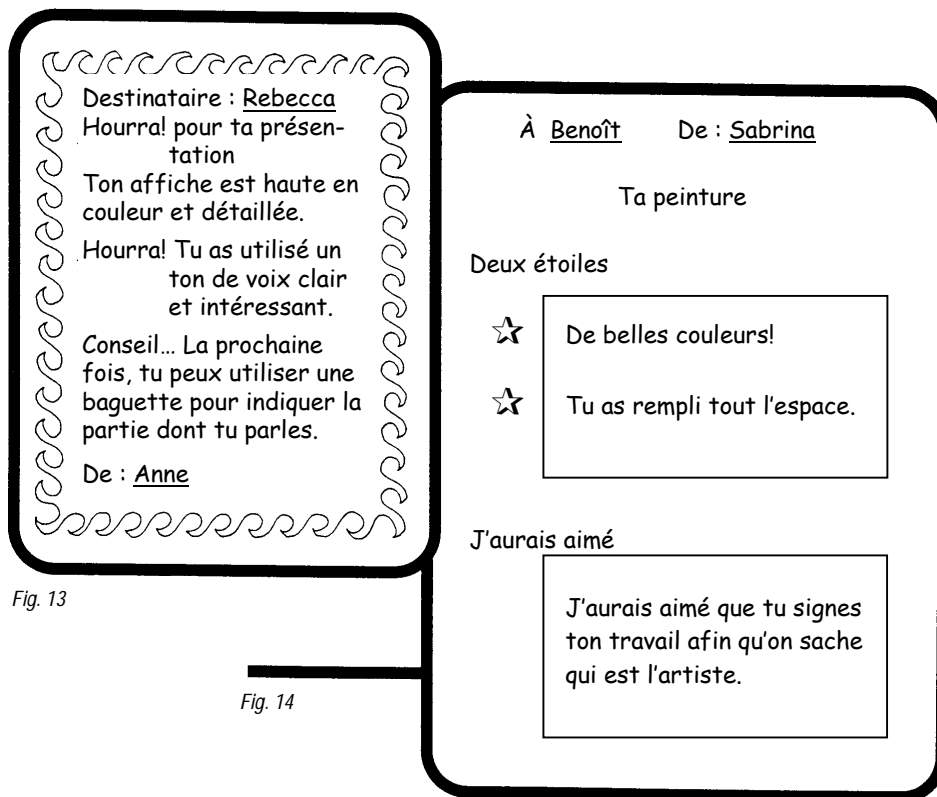
Les exemples de travaux du programme de santé et préparation pour la vie peuvent faire partie d'un portfolio annuel commun à tous les programmes, d'un portfolio de planification des carrières ou d'un portfolio autonome sur la santé. De la 4^e à la 9^e année, les portfolios mettent souvent l'accent sur l'exploration et la planification des carrières. Les portfolios peuvent faire l'objet de discussions avec les parents à l'occasion des entretiens sur l'apprentissage, être soumis aux administrateurs pour vérifier le programme ou utilisés pour recueillir des données pour les rapports d'étape. Les portfolios peuvent être transmis aux enseignants d'accueil quand les élèves passent à un niveau supérieur.

Pour obtenir d'autres idées sur la façon d'utiliser un portfolio en classe, voir la section *Stratégies d'enseignement* de ce guide.

La rétroaction par les pairs

Les élèves peuvent également participer de façon significative au processus d'évaluation en fournissant une rétroaction à leurs pairs. Dans leur livre intitulé : *Brain-based Learning with Class*, Politano et Paquin présentent deux structures que les élèves peuvent utiliser pour se donner des rétroactions constructives. Les modèles *Deux hourras et un Conseil* et *Deux étoiles et J'aurais aimé* encouragent les élèves à déterminer deux forces de leur rendement ou travaux et fournir une critique constructive.³⁹

³⁹ Adapté de la source : Colleen Politano et Joy Paquin, *Brain-based Learning with Class* (Winnipeg, Manitoba: Portage and Main Press, 2000), p. 64. Reproduit avec autorisation de Portage and Main Press.



Réflexion sur les stratégies d'évaluation

L'évaluation du développement et de l'apprentissage des élèves doit être continue pour que les enseignants et les élèves sachent où ils se situent dans le cycle d'enseignement et d'apprentissage. Périodiquement, les enseignants doivent réviser les stratégies d'évaluation utilisées en se posant des questions comme celles-ci :

- Ces stratégies sont-elles encore efficaces?
- Sont-elles appropriées à ce que je tente de mesurer?
- Existe-t-il des façons différentes ou de meilleures façons d'évaluer les élèves à ce moment-ci?
- Dois-je évaluer différents élèves de différentes façons?

Pour évaluer les tâches et stratégies d'évaluation qu'ils utilisent présentement, les enseignants peuvent se servir de l'échelle d'appréciation conçue à cet effet. (Voir l'*Outil de planification de l'enseignant 12 : Critères pour évaluer une stratégie d'évaluation*, à l'annexe A.)

Calculer les notes de rendement

Dans *The Mindful School: How to Grade for Learning*⁴⁰, Ken O'Connor énonce les suggestions suivantes pour donner des notes de rendement significatives dans toutes les matières.

- Concevoir d'abord les plans de mesure avec des résultats d'apprentissage spécifiques en tête, puis élaborer des stratégies d'évaluation convenables pour chacun.
- Donner une note sur les réalisations personnelles et non sur les projets de groupe.
- Utiliser les plus récents résultats, plutôt que les premiers résultats ou les résultats des premiers essais. Les élèves ont besoin d'occasions pour apprendre de nouvelles habiletés et les mettre en pratique avant d'être évalués.
- Utiliser une évaluation sommative dans la note de rendement. L'évaluation formative devrait être utilisée et présentée d'autres façons.
- Lier les notes directement aux objectifs d'apprentissage. Même si des habiletés et des activités ne faisant pas partie du programme peuvent faire partie de l'apprentissage en classe, seuls les résultats d'apprentissage spécifiques du programme d'études devraient être visés par la note de rendement.
- Utiliser des stratégies ou des outils d'évaluation de qualité fondés sur des normes critériées qui ont été discutées avec les élèves et que ceux-ci comprennent.
- Au besoin, effectuer des calculs minutieux. O'Connor suggère d'utiliser les médianes plutôt que les moyennes, en considérant attentivement la façon dont les notes et les objectifs devraient être pondérés et en cherchant des manières d'inclure les échelles descriptives dans la note de rendement. Il déconseille également de surpondérer les travaux uniques, surtout accordant la note zéro pour les travaux incomplets.

Quels éléments inclure dans les notes de rendement?

De nombreux chercheurs suggèrent que la participation et l'effort ne doivent pas être considérés dans les notes de rendement. Celles-ci doivent refléter directement la maîtrise des résultats d'apprentissage spécifiques, qui peuvent inclure ou exclure les éléments liés à l'effort, à la participation ou à l'attitude. Bien que travailler fort (*effort*), répondre fréquemment aux questions de l'enseignant et participer pleinement aux activités en classe (*participation*), et adopter un comportement positif, encourageant, admirable et heureux (*attitude*) soient toutes de précieuses caractéristiques, elles ne devraient pas être incluses directement dans les notes de rendement, parce qu'elles sont difficiles à définir et encore plus à mesurer.

Bien qu'il soit difficile, voire impossible, de quantifier de façon fiable ces comportements et habiletés, ces derniers peuvent être observés et décrits. O'Connor suggère que ces comportements et attitudes doivent être présentés séparément à l'aide de commentaires sur les rapports d'étape, les listes de vérification, les échelles d'appréciation et descriptives et l'autoréflexion dans les portfolios et au moment de discussions informelles et d'entretiens plus formels.

⁴⁰ Adapté de la source : Ken O'Connor, *The Mindful School: How to Grade for Learning* (Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development, 1999), p. 47-49. Reproduit avec autorisation de Skylight Professional Development.

D'un enseignant à l'autre, la définition d'effort varie grandement. Voilà pourquoi l'effort est un élément non fiable pour déterminer une note de rendement objective. De plus, la participation est souvent une question de personnalité; certains élèves sont plus affirmés de nature, tandis que d'autres sont plus silencieux. Puisque ces caractéristiques sont souvent liées au sexe ou à l'origine ethnique, les enseignants courent le risque d'avoir des partis pris s'ils incluent l'effort et la participation dans les notes. De plus, considérer l'effort dans la note de rendement pourrait entraîner la transmission d'un faux message aux élèves. Dans la vie, faire de son mieux pour essayer d'effectuer un bon travail n'est pratiquement jamais assez. Si les personnes ne produisent pas de résultats pertinents et pratiques, elles ne seront pas considérées comme ayant du succès, même si elles travaillent fort.

Dans une large mesure, les caractéristiques personnelles et sociales, y compris une attitude positive, contribuent aux réalisations. Cependant inclure une note pour l'attitude comme faisant partie d'une note d'un produit pourrait brouiller l'évaluation du produit et nuire à la validité et à la signification de la note de rendement. De plus, ajouter une note pour l'effort ou n'importe quelle de ces caractéristiques peut se traduire par un double avantage pour les élèves qui réussissent bien et un double obstacle pour ceux qui réussissent moins bien.

Le cadre de travail pour la note de rendement

Une échelle descriptive présentant les critères de l'ensemble de l'apprentissage peut fournir un cadre de travail utile pour évaluer le niveau de rendement de l'élève quant au programme de santé et préparation pour la vie. L'échelle descriptive ci-dessous est adaptée de O'Connor.⁴¹ Elle peut être utilisée seule, pour donner une note de rendement trimestrielle, ou être combinée à un barème de correction numérique.

⁴¹ *Ibid.*, p. 151.

Exemple de critères descriptifs pour une note de rendement dans le cadre du programme de santé

A

- L'élève démontre des façons intéressantes et originales de présenter l'apprentissage.
- Il aime les tâches ouvertes et les termine avec succès. Son travail est de grande qualité.
- Ses résultats d'examen indiquent un niveau de compréhension élevé des concepts et des habiletés.
- Ses travaux sont complets, de grande qualité, bien organisés et démontrent un niveau élevé d'engagement.
- Il satisfait toujours à presque tous les objectifs d'apprentissage et les dépasse.

B

- L'élève démontre des façons ordinaires de présenter l'apprentissage.
- Il aime les tâches ouvertes, mais il a besoin d'aide pour faire face à l'ambiguïté.
- Ses résultats d'examen indiquent une bonne compréhension des concepts et des habiletés.
- Ses travaux sont généralement complets, approfondis et organisés.
- Il satisfait toujours à la plupart des objectifs d'apprentissage.

C

- L'élève a besoin d'encouragement pour présenter l'apprentissage.
- Il a besoin d'aide pour terminer les tâches ouvertes.
- Ses résultats d'examen indiquent une acquisition satisfaisante des concepts et des habiletés.
- Ses travaux sont généralement complets; cependant la qualité, la précision et l'organisation fluctuent.
- Il satisfait à plus de la moitié des objectifs d'apprentissage.

D

- L'élève présente l'apprentissage seulement avec beaucoup d'encouragement.
- Il a besoin d'aide pour commencer et terminer les tâches non limitées.
- Ses résultats d'examen indiquent une faible acquisition des habiletés et des concepts.
- Ses travaux sont incohérents quant à la qualité, à la précision et à l'organisation.
- Il satisfait à seulement quelques-uns des objectifs d'apprentissage.

La décomposition des notes

La décomposition des notes peut aider les enseignants à déterminer une note de rendement juste, en associant les résultats d'apprentissage spécifiques aux tâches d'évaluation appropriées. Par exemple, pondérer une note de rendement de trimestre pour le programme de santé de 3^e année, en mettant l'accent sur le premier résultat d'apprentissage général, peut ressembler à cela :

1^{er} trimestre : *Faire des choix judicieux pour une vie saine*

Examen de leçon (une question par résultat)	30 %
Projet d'apprentissage à la maison (Aimant de réfrigérateur : <i>Que faire en cas d'urgence</i>)	10 %*
Performance de jeu de rôles (<i>Façons de dire « non »</i>)	10 %*
Affiche (<i>Être en sécurité</i>)	10 %*
Journal structuré (inscription des boissons et des aliments consommés pendant une semaine; graphiques de comparaison et énoncés)	10 %*
Publicité (Affiche encourageant les jeunes à choisir un éventail d'activités physiques quotidiennes pour rester en santé et s'amuser)	10 %*
Échéance (<i>À quel point est-ce que j'ai changé</i>)	10 %*
Liste des 10 meilleurs aspects (<i>À propos de mon corps</i>)	<u>10 %*</u>
	100 %

(*Les échelles descriptives de ces tâches sont élaborées avec la classe ou par l'enseignant.)

La définition de l'objectif de chaque évaluation

Au moment de choisir des outils et des stratégies d'évaluation pour déterminer une note de rendement dans le programme de santé et préparation pour la vie, il est important de cerner l'*objectif* de chaque évaluation. Par exemple, si les élèves travaillent en équipe de deux et doivent identifier les aliments nutritifs, l'accent de la stratégie d'évaluation devrait porter sur la façon dont les élèves identifient les aliments plutôt que sur la qualité du travail d'équipe.

Certaines activités d'évaluation sont de nature diagnostique et servent à découvrir ce que savent les élèves et ce qu'ils peuvent faire afin que les enseignants puissent planifier le cours de façon à satisfaire au mieux les besoins des élèves. Ces activités n'ont pas à être ajoutées au calcul de la note de rendement.

Ce qui différencie l'évaluation formative de l'évaluation diagnostique, c'est qu'elle sert de rétroaction continue aux enseignants sur l'efficacité de l'enseignement. Une fois que les élèves ont eu suffisamment d'occasions pour mettre en pratique leurs nouvelles habiletés et leurs nouveaux concepts, les tâches liées à l'évaluation sommative peuvent fournir une rétroaction sur le progrès et le rendement tant à l'élève qu'aux parents. L'évaluation sommative donne un aperçu « instantané » du rendement de l'élève à un moment donné dans un contexte spécifique. Certaines tâches liées à l'évaluation peuvent faire l'objet d'une évaluation formative et sommative.

La communication de l'apprentissage des élèves

La communication de l'information sur la mesure et l'évaluation constitue une étape importante du processus d'enseignement. L'objectif de l'évaluation, c'est-à-dire la collecte d'information visant à prendre des décisions éclairées pour fournir un enseignement et un apprentissage plus approfondis, requiert que l'information soit communiquée aux autres.

La communication efficace vise à informer les élèves, les parents et les autres de ce qui a été accompli et de ce que seront les étapes suivantes dans le processus d'apprentissage. Le processus de communication demande la participation des enseignants, des parents et des élèves. Plus le rôle des élèves est important au cours du processus, plus l'information partagée est riche et plus il y aura un impact sur l'apprentissage futur des élèves.⁴²

Il est essentiel d'avoir recours à une variété de stratégies de communication pour donner un aperçu global du rendement. Une note en pourcentage ne fournit pas assez de données. Il faut communiquer de l'information supplémentaire : information sur le programme, produits du portfolio et exemples de ce à quoi devraient correspondre des travaux acceptables et excellents de l'élève.

La communication de l'apprentissage de l'élève devrait :

- être fondée sur les objectifs spécifiques et les critères déterminés;
- mettre l'accent sur les points positifs et promouvoir les sentiments de succès et d'estime de soi de l'élève;
- améliorer le partenariat entre le foyer et l'école;
- comprendre une variété de stratégies;
- refléter la philosophie de l'école en matière d'apprentissage.

⁴² Adapté de la source : Alberta Assessment Consortium, *A Framework for Student Assessment* (Edmonton, Alberta: Alberta Assessment Consortium, 1997), p. 17. Reproduit avec autorisation.

Parmi les stratégies utiles pour communiquer l'apprentissage des élèves, on compte les suivants :

- appels téléphoniques;
- courriels;
- notes de l'enseignant invitant les parents à réagir et à participer;
- brèves descriptions destinées à la maison;
- bulletins d'information de l'école ou de la classe;
- exemples de travaux et portfolios de l'élève;
- autoréflexions de l'élève;
- établissement d'objectifs;
- porte ouverte et démonstration de l'apprentissage;
- devoirs;
- bulletins scolaires ou notes de rapport d'étape et commentaires;
- entretiens sur l'apprentissage.

Bulletins scolaires

Les bulletins scolaires fournissent aux parents de l'information sur l'apprentissage et le développement de leur enfant à l'école et sont les sources principales de la communication formelle avec les parents et les élèves.

Les bulletins scolaires de qualité devraient :

- refléter ce que les élèves connaissent et peuvent faire relativement aux résultats d'apprentissage du programme d'études;
- représenter, par une note, une lettre ou des commentaires, le rendement de l'élève, selon les résultats fixés;
- décrire des critères clairement définis pour évaluer l'effort, l'attitude, le comportement, la participation et la présence au cours;
- communiquer le rendement relativement aux attentes du cours.

Au moment de rédiger des commentaires, les enseignants doivent considérer comment :

- déterminer les résultats d'apprentissage du programme d'études visés pour la période en question;
- refléter les efforts et les responsabilités de l'élève;
- déterminer les unités d'études et, au besoin, fournir de l'information sur le contexte dans lequel l'apprentissage a eu lieu;
- identifier les réalisations de l'élève selon les résultats d'apprentissage spécifiques et les critères établis;
- élaborer des plans pour l'apprentissage continu et suggérer des mesures pouvant être prises par les partenaires de l'apprentissage, c'est-à-dire l'élève, les parents et l'enseignant.

Les commentaires de qualité peuvent être clairement compris par les élèves et les parents. Ils visent à *encourager* plutôt qu'à *décourager* les apprenants. De plus, ils reflètent les convictions et les pratiques de l'école et mettent en valeur la conviction selon laquelle tout élève peut apprendre et avoir du succès.

Entretiens sur l'apprentissage

Les entretiens sur l'apprentissage permettent d'améliorer la communication entre les élèves, les parents et les enseignants. Ils donnent un aperçu des évaluations de l'enseignant, des progrès de l'élève et du niveau scolaire atteint. Ils donnent également l'occasion aux parents de partager leurs opinions sur le rendement, les besoins, les intérêts et les préoccupations de leurs enfants.

Pour éviter toute surprise aux participants, les entretiens doivent être planifiés et bien structurés. Les entretiens les plus efficaces sont ceux qui incluent une participation active des élèves.

Les élèves ont besoin d'occasions en classe de s'exercer à avoir des entretiens afin d'être prêts à participer et à démontrer les apprentissages spécifiques. Ils peuvent choisir des exemples de travaux du programme de santé et préparation pour la vie, discuter d'une présentation de la classe ou démontrer une habileté spécifique pour montrer à leurs parents ce qu'ils apprennent et à quel point ils sont capables de mettre en pratique leur apprentissage.

Les parents doivent également savoir ce qu'on attend d'eux durant le processus d'entretien et avoir la possibilité de poser des questions. Pendant l'entretien, le rôle parental dans le processus éducatif devient plus défini. Ainsi, il est plus probable que les parents valorisent le processus comme une façon de découvrir ce que leurs enfants savent et peuvent faire.

Les entretiens efficaces :⁴³

- suscitent la participation active des élèves;
- comprennent les élèves en tant que participants actifs;
- présentent les produits des élèves pour démontrer leurs réalisations et leur développement;
- mettent bien l'accent sur l'apprentissage individuel des élèves et fournissent des stratégies spécifiques pour l'amélioration;
- expliquent davantage l'information inscrite dans les bulletins scolaires;
- engagent tous les participants à discuter des réalisations et à établir des objectifs;
- permettent de discuter des succès et des difficultés que connaissent les élèves;
- offrent aux participants des occasions de partager de l'information de façon ouverte et pertinente;
- créent une ambiance où tout le monde se sent à l'aise de participer;
- donnent de l'information sur le programme d'études;
- comprennent un plan d'action qui appuie l'apprentissage des élèves;
- se terminent sur une note positive.

⁴³ Adapté de la source : Alberta Assessment Consortium, *A Framework for Communicating Student Learning* (Edmonton, Alberta: Alberta Assessment Consortium, 1999), p. 23. Reproduit avec autorisation.