
***Chapitre 3 : Évaluation et apprentissage dans
la classe à niveaux multiples***

CHAPITRE 3 : ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE DANS LA CLASSE À NIVEAUX MULTIPLES

Pratiques exemplaires en évaluation

Dans cet ouvrage, les termes *évaluation* et *apprentissage* sont synonymes. Chaque chapitre reflète, au plan des évaluations, les responsabilités continues qui incombent à tous les participants dans la communauté apprenante à niveaux multiples. Ce chapitre décrit les croyances ou les prémices des pratiques d'évaluation effectuées en classe, comme elles servent d'appuis à l'apprentissage et guident l'enseignement dans les classes à niveaux multiples.

Les classes à niveaux multiples qui connaissent le plus de succès utilisent en matière d'évaluation un certain nombre de pratiques exemplaires, dont celles-ci :

- le ciblage des résultats d'apprentissage des élèves;
- l'utilisation d'un éventail de méthodes et d'outils d'évaluation;
- la différenciation des évaluations en fonction du développement et de la culture;
- l'évaluation des élèves exécutant des tâches authentiques;
- l'engagement des élèves aux réflexions sur leur propre apprentissage et à leur évaluation;
- l'établissement et la révision des objectifs d'apprentissage.

Observation en classe

L'évaluation est un processus continu d'apprentissage et d'enseignement qui s'étend sur toute la journée d'une classe; ce n'est pas une activité accessoire. L'observation est la méthode d'évaluation principale et la rétroaction descriptive immédiate joue un rôle essentiel dans l'amélioration de l'apprentissage des élèves de la classe à niveaux multiples.

Parce que chaque classe constitue sa propre culture, les enseignants jouent un rôle important en tant qu'observateurs. Leur jugement professionnel est précieux et constitue un ingrédient à part entière d'une bonne observation de la classe. L'observation fournit aux enseignants des classes à niveaux multiples un moyen effectif et efficace d'explorer la pensée de leurs élèves. Les enseignants découvrent les points forts de leurs élèves ainsi que les domaines dans lesquels ils ont besoin de soutien et de développement, en les observant dans un éventail d'expériences d'apprentissage et ce, durant deux ans ou plus. En outre, l'observation en classe est valable et fiable lorsque les enseignants sont guidés par des résultats d'apprentissage ciblés et des critères clairs, observent un éventail de tâches de performance authentiques, et surveillent la continuité de l'apprentissage au fil du temps.

La qualité de l'observation en classe repose sur :

- des objectifs réalisables par les élèves;
- des résultats d'apprentissage ciblés;
- des critères clairs;
- un éventail de contextes authentiques d'apprentissage et d'enseignement;
- une gestion avisée et systématique de ce que les enseignants peuvent voir et entendre.

Dans les classes à niveaux multiples, l'évaluation ciblée est nécessaire pour gérer efficacement le temps d'enseignement et les nombreux programmes d'études. Par conséquent, les enseignants *planifient en gardant à l'esprit l'objectif de l'évaluation* et ciblent un nombre gérable de résultats d'apprentissage qu'on pourrait observer durant des temps d'enseignement, des temps d'exploration et d'essai et des temps de participation à un processus ou à une tâche de performance. Il n'est pas question d'évaluer isolément les résultats d'apprentissage, mais de le faire dans le contexte du véritable apprentissage et de performances qui démontrent la compréhension. Les enseignants des classes à niveaux multiples peuvent utiliser la structure d'organisation de base des programmes d'études, ou les idées plus larges, comme les résultats d'apprentissage généraux, les domaines, les regroupements ou les compétences, avant de se pencher sur les résultats d'apprentissage spécifiques. En mathématiques, par exemple, les enseignants peuvent considérer les résultats d'apprentissage spécifiques comme la tâche de performance finale, mais commencent l'observation en se concentrant sur les thèmes pour orienter l'évaluation formative. Ainsi, les enseignants observent les élèves à différents degrés de développement et les prennent au stade où ils en sont pour les mener jusqu'aux résultats d'apprentissage de fin d'année. Les résultats d'apprentissage spécifiques pour chaque année scolaire servent de repères. Ces repères guident l'évaluation formative et servent aussi à faire une évaluation sommative. Les renseignements obtenus par l'évaluation formative et l'évaluation sommative permettent de communiquer les progrès des élèves.

Évaluation différenciée

L'évaluation dans les classes à niveaux multiples est naturellement différenciée en raison de la grande variété des besoins des apprenants et de la multiplicité des programmes d'études. Les enseignants observent quelques élèves chaque jour, se concentrant seulement sur un nombre gérable de résultats d'apprentissage pour déterminer les connaissances antérieures, la compréhension de nouveaux concepts ou le niveau de performance. Ainsi, un jour donné, l'enseignant d'une classe à niveaux multiples peut recueillir des données observables (ce qu'on peut voir et entendre) chez deux ou trois élèves durant une lecture à haute voix, durant un atelier de mathématiques et durant une période de réflexion (voir FR 5 : Formule d'observation ciblée).

La différenciation de l'évaluation dépend aussi du stade où se trouve l'élève dans un continuum des apprentissages et à l'intérieur du Modèle d'enseignement explicite (voir chapitre 2). Lorsqu'il évalue, chez des élèves, le degré de compréhension du processus d'exploration-recherche, par exemple, l'enseignant de la classe à niveaux multiples aurait besoin de découvrir et de surveiller la nature et le degré « d'échafaudage » dont ont besoin les élèves pour réussir dans une exploration-recherche

indépendante, ou de déterminer le degré d'autonomie de chaque élève (débutant, avec direction, ou autonome). Par conséquent, les enseignants concentrent leurs observations quotidiennes sur quelques élèves pour déterminer ce qu'ils peuvent faire et où ils en sont dans un continuum des apprentissages. Ces observations guident l'enseignement dans le but d'aider les élèves à développer des connaissances, des stratégies et habiletés et des attitudes conditionnant le succès.

En plus d'effectuer des observations, les enseignants augmentent leur répertoire de méthodes d'évaluation par des rencontres, des performances ou des produits, des tâches écrites et des petits tests qui font habituellement partie de l'enseignement ou de l'atelier (voir chapitre 4). Quelles que soient les méthodes d'évaluation qu'utilisent les enseignants, ils doivent se poser cette question : « Quelle est la raison pour laquelle j'évalue cela? »

Évaluation formative et évaluation sommative

Les enseignants des classes à niveaux multiples doivent posséder une compréhension claire de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative, lesquelles ont deux buts distincts dans l'évaluation de la classe.

Les enseignants doivent concevoir clairement l'apprentissage et les attentes rattachées aux programmes d'études.

Les enseignants sont en quête de preuves d'apprentissage quand ils :

- vérifient la compréhension des élèves à mesure que se déroule une expérience engageant toute la classe, afin de pouvoir former des groupes pour l'exploration et l'essai, de l'enseignement stratégique ou l'exploration-recherche autonome;
- observent étroitement les élèves travaillant individuellement ou en petits groupes;
- s'entretiennent avec des élèves pour évaluer leurs progrès et leurs besoins;
- dispensent une rétroaction descriptive pour guider l'apprentissage;
- guident la réflexion au terme d'une expérience d'apprentissage.

Évaluation formative

L'évaluation formative joue un rôle fondamental dans la classe à niveaux multiples. Elle a pour objet principal l'orientation de l'enseignement et la présentation aux élèves d'une rétroaction opportune et descriptive. L'observation attentive et continue oriente les décisions quotidiennes des enseignants entourant l'enseignement à dispenser à l'ensemble de la classe, la formation de groupes flexibles et coopératifs et les besoins d'apprentissage individuels. Les résultats d'apprentissage généraux ou les questions essentielles (c'est-à-dire les grandes idées des programmes d'études) orientent l'évaluation formative au moment où les enseignants planifient en gardant à l'esprit l'objectif de l'évaluation de même qu'ils guident les apprenants vers les activités terminales d'apprentissage que celles-ci soient vers des performances, des démonstrations ou des produits. En n'oubliant pas que plusieurs résultats d'apprentissage spécifiques comprennent une activité terminale d'apprentissage, les enseignants cibleront seulement deux ou trois résultats d'apprentissage spécifiques à la fois, en fonction des besoins et des buts des apprenants. L'observation concentrée sur quelques résultats d'apprentissage fournit aux enseignants un moyen d'évaluer divers types d'apprenants dans un éventail d'expériences d'apprentissage (voir FR 5 : Grille d'observation ciblée).

Parce que la classe repose sur la progression continue et parce que l'ensemble de la classe ne chemine pas dans le continuum des apprentissages au même rythme, les enseignants portent quotidiennement de nombreux jugements sur la meilleure façon d'aider les élèves à progresser vers des processus et des productions de plus grande complexité, abstraction et indépendance. Les enseignants évaluent ce que les apprenants peuvent faire au cours de leur cheminement vers les résultats d'apprentissage de fin d'année. Les résultats d'apprentissage ciblés aident aussi les enseignants à guider les élèves à mesure qu'ils élaborent des critères qui évoluent avec les nouveaux apprentissages. Les critères générés par les élèves guident les apprenants sur leur parcours vers l'atteinte des résultats d'apprentissage spécifiques. À cet égard, l'évaluation est un volet essentiel de l'enseignement (pour plus de détails sur l'élaboration de critères générés par les élèves, voir FR 2).

L'évaluation formative constitue elle aussi une partie intégrante de l'apprentissage. L'impact le plus fort sur l'apprentissage des élèves provient de la rétroaction descriptive continue des enseignants, de la rétroaction par les pairs et de l'autoévaluation et des réflexions des élèves. Les objectifs d'apprentissage des élèves représentent les étapes à franchir dans les continuums qui présentent le développement de l'élève au fur et à mesure qu'ils acquièrent des habiletés d'apprentissage autonome. L'évaluation formative contribue à l'habilitation des élèves et les aide à prendre confiance dans leurs propres capacités d'apprentissage. En clair, les enseignants qui utilisent l'évaluation formative en classe influencent favorablement la qualité de l'apprentissage.

Évaluation sommative

L'évaluation sommative prend souvent la forme d'une ou plusieurs tâches exécutées à la fin d'un thème, d'un module, d'un trimestre, d'un semestre ou d'une année pour démontrer les apprentissages et pour communiquer les apprentissages à tous les partenaires de la communauté apprenante. La performance de chaque élève est comparée avec les résultats d'apprentissage de fin d'année, en fonction de son année scolaire, et on en communique les résultats aux parents. L'évaluation sommative comprend aussi une synthèse des observations des enseignants et des autoévaluations ou réflexions (évaluations formatives) des élèves afin de créer une description détaillée de ce que connaissent et savent faire les apprenants.

Compte tenu de l'ampleur de l'éventail des habiletés et des aptitudes dans la classe à niveaux multiples, l'utilisation d'une stratégie de mise en situation durant l'exploration-recherche pourrait servir d'évaluation formative pour certains élèves et d'évaluation sommative pour d'autres. Durant la mise en situation, les enseignants de la classe à niveaux multiples remarqueront que certains élèves pourraient passer directement à l'exploration-recherche autonome; ils ont atteint les résultats d'apprentissage spécifiques et les enseignants les guideront vers des attentes plus exigeantes pour des évaluations sommatives qui pourraient même refléter des attentes d'une « année scolaire » supérieure.

Les types d'évaluations sommatives qui fonctionnent bien dans les classes à niveaux multiples incluent les performances, les portfolios, les continuums qui présentent le développement de l'élève, les rencontres animées par l'élève et les plans d'action (pour en savoir plus à ce sujet, voir l'annexe A : Évaluation dans la classe à niveaux multiples).

La tenue consciencieuse des dossiers des évaluations formatives permet d'accumuler une mine de données pour la période des bulletins et de la communication des progrès des élèves. Ces informations contribuent à l'authenticité et à la pertinence des évaluations sommatives aux yeux des élèves et des parents.

Gestion de l'évaluation effectuée en classe

Lors de la planification de l'évaluation, on peut choisir, comme point de départ, de pratiquer l'observation ciblée (voir FR 5) et les rencontres formelles ou informelles. Ensuite, les enseignants pourraient introduire les portfolios, car il incombe à l'apprenant de constituer la preuve de ses progrès vers l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage.

Les enseignants des classes à niveaux multiples utilisent la même gamme de méthodes et d'outils d'évaluation formative et sommative que les enseignants des classes à année unique. Il est impératif que la gestion de l'apprentissage des élèves et la tenue des dossiers d'observation demeurent simples et efficaces, tout en offrant une documentation utile de ce que savent et peuvent faire les élèves, afin de guider l'enseignement. Même si les technologies peuvent servir à suivre l'apprentissage des élèves, l'utilisation d'une planchette à pince et d'une grille d'observation presque vide représente souvent le moyen le plus concret et efficace d'enregistrer des données. Il est commode pour planifier les méthodes d'évaluation (quand, pour qui, quoi) à utiliser chaque jour, mois ou année (voir FR 4 : Plan d'évaluation : Une année en un coup d'œil).

Il est primordial, dans une classe à niveaux multiples, que les évaluations demeurent gérables. Les programmes d'études de la province contiennent de nombreuses suggestions de critères et feuilles reproductibles. Les enseignants peuvent les examiner et les adapter aux besoins de leurs élèves. Dans la classe à niveaux multiples, les enseignants peuvent commencer par choisir seulement deux ou trois critères observables à la fois pour cibler leurs observations.

Outils et méthodes d'enregistrement des données

- **Matériaux permettant l'enregistrement des données :**
 - planchette à pince
 - feuillets autocollants
 - reliure à anneaux
 - feuillets intercalaires (un par élève et trois ou quatre de plus)
- **Tableaux d'enregistrement :**
 - plan d'évaluation (voir FR 4)
 - grille d'observation quotidienne (plastifiée) (voir FR 6)
 - grille d'observation quotidienne (une par élève) (voir FR 6)
 - grille d'observation ciblée (une par thème, module, performance, etc.) (voir FR 5)
- **Contenu de la planchette à pince :**
 - grille d'observation quotidienne (plastifiée)
 - grille d'observation ciblée (une ou deux, selon le thème courant de la classe, du module d'études, etc.)
- **Contenu de la reliure à anneaux :**
 - plan d'évaluation
 - une section pour chaque élève, avec une grille d'observation quotidienne par élève
 - une section pour les grilles d'observation ciblées au fur et à mesure qu'on les remplit
 - une section pour les grilles d'enregistrement vierges ou les modèles de grille
 - autres sections (au besoin)
- **Tenue de la reliure :**
 - Transférez les feuillets autocollants de la planchette à pince au dossier de l'élève mensuellement ou à la fin d'un semestre ou d'un trimestre.
 - Ajoutez les grilles d'observation ciblées une fois remplies.
 - Ajoutez les autres renseignements pertinents qui contribueront aux évaluations formatives et sommatives.

Avec l'expérience, les enseignants développeront et géreront des stratégies d'évaluation et d'enregistrement conformes à leur degré d'aisance. Les enseignants apprendront, avec la pratique, à utiliser un éventail de méthodes dans une variété de contextes pour assurer la validité et la fiabilité du contenu et des données des évaluations.

Évaluation, responsabilité partagée

Les élèves doivent aussi apprendre à surveiller le développement de leur propre apprentissage. Cela fait partie de la responsabilité partagée du processus d'évaluation dans la classe à niveaux multiples. L'établissement d'objectifs, la création de plans d'action et l'élaboration de critères sont des méthodes qui permettent aux élèves d'évaluer la qualité de leur travail. Quand les élèves sont responsables de la vérification de leur propre apprentissage, l'enseignant a moins de correction et d'enregistrement de données à faire et les élèves acquièrent de précieuses habiletés et habitudes qui dureront toute leur vie. Les élèves peuvent suivre leur propre croissance dans un continuum qui présente le développement de l'élève, tenir un carnet de bord des progrès qu'ils réalisent en lecture ou au cours d'un processus, réfléchir à leur propre apprentissage et tenir un portfolio témoignant leurs apprentissages.

Les élèves qui ont appris à devenir des autoévaluateurs compétents seront aussi des évaluateurs compétents pour leurs pairs. Le fait de donner aux élèves le pouvoir de participer au processus d'apprentissage et d'enseignement, renforce leur confiance et leur appréciation de l'apprentissage.

La compréhension du processus d'évaluation, c'est « (...) la compréhension des principes d'une évaluation qui s'appuie sur la recherche bien-fondée » (Stiggins 107). Dans la communauté apprenante à niveaux multiples, on entend :

- « Je peux... »
- « C'est un travail de qualité, parce que... »
- « Comment puis-je vous aider à réaliser votre objectif d'apprentissage? »
- « Voici la preuve de mon apprentissage... »
- « Voici mes réflexions... »
- « Votre façon de penser démontre que... »

Comme la communauté apprenante inclut les élèves, enseignants et parents, on y considère souvent l'évaluation comme une responsabilité partagée. Cependant, pour qu'une évaluation soit effectivement une responsabilité partagée, tous les partenaires doivent comprendre clairement les critères au moyen desquels on évalue un processus, une performance, une démonstration ou un produit de qualité (pour plus de détails sur l'élaboration de critères générés par les élèves, voir FR 2). Quand les élèves, les éducateurs et les parents participent activement à l'évaluation, la communauté apprenante a le potentiel de développer une compréhension commune du processus d'évaluation formative et sommative.

Pour développer une compréhension commune de l'apprentissage, de l'amélioration de l'apprentissage et de la qualité de l'apprentissage, la communauté apprenante doit aussi être dirigée par des enseignants et des administrateurs ayant une compréhension claire et fondée sur les recherches, de l'évaluation effectuée en classe. Voici des exemples de moyens permettant d'engager tous les partenaires dans le processus d'évaluation : continuums qui présentent le développement de l'élève, critères générés par les élèves pour des processus, des performances, des démonstrations ou des produits, portfolios, établissement d'objectifs avec les parents lors de rencontres animées par l'élève et célébrations des apprentissages. Un tel contexte d'apprentissage et d'enseignement crée une *compréhension commune du processus d'évaluation* au sein de la communauté apprenante.

Communication des progrès et des réalisations des élèves

Il est possible que les parents se sentent perdus sans le contexte habituel de la division par années scolaires et qu'ils aient besoin d'informations claires au moment de la remise des bulletins pour savoir si leur fille ou leur fils réalisera ses résultats d'apprentissage à la fin de l'année scolaire. Dans le contexte d'une classe à niveaux multiples, les années scolaires, fondés sur les résultats d'apprentissage de fin d'année, font office des repères. Une comparaison des progrès des élèves et des critères fondés sur les résultats d'apprentissage, ou repères, de fin d'année, informe les enseignants et les parents du niveau des élèves par rapport aux attentes particulières à leur année scolaire et aux normes provinciales.

Les continuums qui présentent le développement de l'élève sont des outils d'évaluation qui décrivent les comportements observables (connaissances, habiletés et stratégies et attitudes) manifestés au cours de processus ou de performances authentiques. Les continuums établissent le profil de la croissance et de l'accomplissement des élèves sur une période de temps. Ils peuvent être utilisés par les élèves, les enseignants et les parents pour créer une représentation de l'apprentissage, pour déterminer les prochaines étapes ou les prochains objectifs d'apprentissage et pour communiquer les progrès et réalisations des élèves.

Les continuums qui présentent le développement de l'élève représentent le meilleur moyen de communiquer les données. L'utilisation de ces continuums peut faire gagner du temps aux enseignants, car ils constituent des outils d'enregistrement des données de l'évaluation formative, qui peuvent aussi devenir des éléments du bulletin des élèves pour les fins de l'évaluation sommative. Les élèves plus âgés peuvent être responsables de suivre leurs propres progrès dans les continuums, ce qui, là aussi, peut épargner un temps précieux aux enseignants. Les enseignants ou les élèves peuvent mettre en évidence les habiletés acquises et les concepts maîtrisés et peuvent faire référence à la preuve des apprentissages dans les portfolios des élèves ou dans les profils d'apprenant, afin d'illustrer et d'expliquer les continuums. Les enseignants et les parents doivent savoir que les élèves n'apprennent pas tous dans la même séquence ou à la même cadence, mais que les continuums suivent l'apprentissage dans le temps.

Au Manitoba, à la fin d'un semestre ou d'une année, la communication de la performance ou de la réalisation des élèves de la 6^e année au secondaire 4 doit être exprimée par des notes et par des observations narratives ou anecdotiques. La recherche montre clairement qu'on devrait éviter les notes jusqu'à ce qu'intervienne l'évaluation sommative à la fin d'un semestre ou d'une année, pour que les élèves aient vraiment des occasions d'apprendre le contenu et de développer des habiletés et des stratégies. L'utilisation de critères générés par les élèves pour évaluer un travail de qualité fournit aux élèves et aux parents une image claire de ce que peut faire l'élève et leur permet d'établir des objectifs appropriés pour l'apprentissage futur et de hausser constamment leurs attentes. Les critères offrent aux élèves et à leurs parents une rétroaction descriptive pour les fins du bulletin. Ces mêmes critères devraient servir au développement de grilles d'évaluation quantitatives pour les notes lorsqu'on doit utiliser des pourcentages dans les bulletins de la 6^e année au secondaire 4.

Un *test basé sur les normes* est une évaluation sommative de fin d'année fondée sur les résultats d'apprentissage et sur les normes applicables à une année scolaire. Lorsque les tests basés sur les normes se déroulent dans les classes à niveaux multiples, les enseignants peuvent préparer un test élaboré par l'enseignant de façon à ce que tous les élèves participent au même type d'activité. Par exemple, si les élèves de 6^e année passent un test basé sur les normes en français, les autres élèves pourraient aussi passer un « test » ou participer à une autre tâche compatible avec l'environnement propice aux élèves de 6^e année qui passent un test.

Évaluer pour apprendre

L'évaluation pour l'apprentissage repose sur la qualité de l'observation en classe. Dans la classe à niveaux multiples, la description de l'apprentissage s'inscrit idéalement dans les continuums qui présentent le développement de l'élève, de manière à ce que tous les partenaires de la communauté apprenante aient une compréhension claire de ce que l'apprenant connaît et sait faire. Ces continuums montrent aussi à chaque partenaire de la communauté à niveaux multiples ce que seront les prochaines étapes du processus d'apprentissage, ce qui facilite l'établissement d'objectifs et la planification de nouveaux apprentissages.

Quand les enseignants ont recours aux continuums qui présentent le développement de l'élève pour engager les élèves et les parents dans un processus consistant à évaluer pour apprendre, les enseignants ont plus de temps et plus de données pour contribuer au succès des élèves. L'observation de qualité en classe est une habileté que les enseignants acquièrent en s'y exerçant et qui représente le moyen le plus efficace d'améliorer l'apprentissage et la réussite des élèves.

Références

- Atwell, N. *In the Middle*. Portsmouth : Heinemann, 1987.
- Belair, Louise M. *Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1995.
- Bodrova, E., et D. Leong. *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Upper Saddle River : Prentice-Hall, Inc., 1996.
- Campbell-Hill, Bonnie. *Developmental Continuums: A Framework for Literacy Instruction and Assessment K-8*. Norwood : Christopher Gordon Publishers, Inc., 2001.
- Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*, Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.
- Davies, A., C. Cameron, C. Politano et K. Gregory. *Together Is Better: Collaborative Assessment, Evaluation, and Reporting*. Winnipeg : Portage and Main Press, 1992.
- Dore, Louise, Nathalie Michaud et Libérata Mukarugagi. *Engager l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.
- . *Le portfolio : évaluer pour apprendre*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1^{re} année; 2^e année; 3^e année; 4^e année).

—. *Sciences humaines, programme d'études : documents de mise en œuvre, immersion*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, en voie de préparation (Maternelle; 1^{re} année; 2^e année; 3^e année; 4^e année).

Éducation, Formation professionnelle et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2001; 1^{re} année, 2001; 2^e année, 2001; 3^e année, 2001; 4^e année, 2001).

—. *Mathématiques, 5^e à la 8^e année, supplément au document de mise en œuvre, évaluation en classe*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2001.

—. *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5^e année, 2002; 6^e année, 2002; 7^e année, 2002; 8^e année, 2002).

Éducation et Formation professionnelle Manitoba. *Cadre commun des résultats d'apprentissage en mathématiques M à S4*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1995.

—. *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (M à 4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.

—. *Cadre manitobain des résultats d'apprentissage en sciences de la nature (5 à 8)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.

—. *Éducation physique et Éducation à la santé, M à S4, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.

—. *Français langue première, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1^{re} - 4^e année, 1997; 5^e année, 1997; 6^e année, 1997; 7^e année, 1997; 8^e année, 1997).

—. *Français langue seconde – immersion, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1^{re} - 4^e année, 1997; 5^e année, 1998; 6^e année, 1998; 7^e année, 1998; 8^e année, 1998).

-
- . *Grades 1 to 4 English Language Arts – Immersion: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 3 Standards*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.
- . *Grades 1 to 4 English Language Arts – Immersion: Support document for A Foundation for Implementation*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.
- . *Grades 3 and 4 Anglais: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 3 Standards*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.
- . *Grades 3 and 4 Anglais: Support document for A Foundation for Implementation*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.
- . *Grades 5 to 8 Anglais: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 6 Standards*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.
- . *Grades 5 to 8 English Language Arts: A Foundation for Implementation*. Winnipeg : Éducation et Formation professionnelle Manitoba, 1998.
- . *Grades 5 to 8 English Language Arts – Immersion: Manitoba Curriculum Framework of Outcomes and Grade 6 Standards*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1997.
- . *Mathématiques, maternelle à la 4^e année, évaluation en classe : supplément au document de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2000.
- . *Mathématiques : Programme d'études – documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 2000; 1^{re} et 2^e année, 1998; 3^e et 4^e année, 1998; 5^e et 6^e année, 1998; 7^e et 8^e année, 1998).
- . *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves – Un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.
- . *Plan éducatif personnalisé : Guide d'élaboration et de mise en œuvre d'un PEP (M à S4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1999.
- . *Les résultats d'apprentissage manitobains en français langue seconde – immersion (M-S4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.
-

- . *Les résultats d'apprentissage en français langue première (M-S4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.
- . *Sciences de la nature, programme d'études : documents de mise en œuvre*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (Maternelle, 1999; 1^{re} année, 1999; 2^e année, 1999; 3^e année, 1999; 4^e année, 2000).
- . *Le succès à la portée de tous les apprenants : Manuel concernant l'enseignement différentiel – Ouvrage de référence pour les écoles (maternelle à secondaire 4)*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1996.
- . *La technologie comme compétence de base : Vers l'utilisation, la gestion et la compréhension des technologies de l'information*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 1998.
- Éducation et Jeunesse Manitoba. *Éducation physique et Éducation à la santé, programme d'études : documents de mise en œuvre pour un mode de vie actif et sain*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française (5^e année, 2003; 6^e année, 2003; 7^e année, 2003).
- . *Sciences humaines maternelle à la 8^e année, programme d'études : cadre manitobain des résultats d'apprentissage*. Winnipeg : Division du Bureau de l'éducation française, 2003.
- Farr, Roger C. et Bruce Tome. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.
- Fehring, Heather, éd. *Literacy Assessment: A Collection of Articles from the Australian Literacy Educator's Association*. Newark : International Reading Association, 2003.
- Francoeur, Paul. « Éloge de la différence », *Vie pédagogique*, n^o 120, (sept.-oct. 2001) : p. 38-39.
- Gardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York : Basic Books, 1993.
- Goodman, Y.M. « Kidwatching: Observing Children in the Classroom », *Observing the Language Learner*. Éd. A. Jaggar et M.T. Smith-Burke. Urbana : National Council of Teachers of English and International Reading Association (1985) : p. 9-18.
- Goupil, Georgette. *Communications et relations entre l'élève et la famille*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 1997.

- . « Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement », *Vie pédagogique*, n° 107, (avril-mai 1998) : p. 38-39.
- Grangert, Michel. *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF éditeur, 1997.
- Gregory, Kathleen, Caren Cameron et Anne Davies. *Setting and Using Criteria: For Use in Middle and Secondary School Classrooms*. Merville : Connections Publishing, 1997.
- Marzano, R.J., D.J. Pickering et J. McTighe. *Assessing Student Outcomes*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- Morissette, Rosée. *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.
- O'Connor, K. *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards*. 2^e éd. Arlington Heights : Skylight, 2002.
- Perrenoud, Philippe. *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages – Entre deux logiques*. Paris : De Boeck & Larcier S.A., 1998.
- Scallon, Gérard. *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique inc., 2000.
- Schön, D.A. *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books, 1983.
- Stiggins, R. *Student-Involved Classroom Assessment*. 3^e éd. Upper Saddle River : Prentice-Hall, Inc., 2001.
- Stiggins, Richard et Tanis Knight. *But Are They Learning? A Commonsense Parents' Guide to Assessment and Grading in Schools*. Portland : Assessment Training Institute, 1998.
- Sutton, Ruth. *Assessment for Learning*. Salford : RS Publications, 1995.
- . *The Learning School*. Salford : RS Publications, 1997.