



LA COMMUNICATION  
DES APPRENTISSAGES  
DE L'ÉLÈVE

LIGNES DIRECTRICES  
À L'INTENTION DES ÉCOLES

2008

Données de catalogage avant publication – Éducation, Citoyenneté et Jeunesse  
Manitoba

510.76 La communication des apprentissages de l'élève :  
Lignes directrices à l'intention des écoles, 2008.

Comprend les références bibliographiques.

ISBN : 978-0-7711-4165-2

1. Classement et notation (élèves) - Manitoba.
2. Communication en éducation - Manitoba. 3. Rendement scolaire - Manitoba. 4. Maison et école - Manitoba.
5. Tests et mesures en éducation - Manitoba. I. Manitoba. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Tous droits réservés © 2008, la Couronne du chef du Manitoba, représentée par le ministre de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba  
Division du Bureau de l'éducation française  
Winnipeg (Manitoba) Canada

Toutes les mesures ont été prises pour citer les sources originales et respecter la Loi sur le droit d'auteur. Si certains cas ont été oubliés, veuillez en aviser Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba. Les erreurs et les omissions seront corrigées dans la prochaine édition. Nous remercions sincèrement les auteurs et les éditeurs qui nous ont autorisés à utiliser les documents originaux.

Les références aux sites Web données dans le présent document sont sujettes à changement. Nous conseillons aux éducateurs de visiter les sites Web et les ressources en ligne et de les évaluer avant de les recommander aux élèves.

Le présent document est également disponible sur le site Web du ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, à l'adresse <[http://edu.gov.mb.ca/frpub/me/docs/comm\\_app\\_eleve/index.html](http://edu.gov.mb.ca/frpub/me/docs/comm_app_eleve/index.html)>.

Le site Web pourrait être modifié sans préavis.

Ce document est disponible en anglais.

Note : Dans le présent document, les mots de genre masculin appliqués aux personnes désignent les hommes et les femmes; ces termes sont utilisés sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

# REMERCIEMENTS

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba remercie chaleureusement les personnes suivantes pour leur contribution à l'élaboration du document *La communication des apprentissages de l'élève*.

## Auteurs

Le document a été rédigé par Ken O'Connor et Damian Cooper, en consultation avec les responsables d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba.

Ken O'Connor est un consultant indépendant en évaluation scolaire qui s'intéresse surtout à l'attribution et à la communication des résultats d'évaluation. Son travail repose sur une solide expérience en enseignement au niveau secondaire en Australie et en Ontario, et sur son travail de conseiller de district et provincial en programmation et en évaluation, en Ontario. Il a animé des centaines d'ateliers destinés aux enseignants de tous les niveaux, et il est l'auteur de *How to Grade for Learning* et de *A Repair Kit for Grading: 15 Fixes for Broken Grades*.

Damian Cooper est un conseiller pédagogique indépendant qui aide les responsables des écoles et des districts scolaires à améliorer leurs compétences en pédagogie et en évaluation. Damian a été enseignant, conseiller, concepteur de programmes d'études et coordonnateur de l'évaluation. Son savoir faire en évaluation est recherché dans tout le Canada et aux États-Unis. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, notamment *Getting Assessment Right: Language*; *Getting Assessment Right: Mathematics for Data-Based Directions*, et *Talk About Assessment: Strategies and Tools to Improve Learning*.

## Groupes de discussion

Les informations recueillies auprès de groupes de discussion composés d'éducateurs du Ministère et de l'extérieur ont alimenté le présent document. Les membres du groupe de discussion extérieur, composé de représentants d'un échantillon des divisions scolaires urbaines, rurales et nordiques, comprennent les personnes suivantes :

Groupe de discussion externe	Pauline Clarke	Directrice générale D.S. de Winnipeg
	Phyllis Geddert	Coordonnatrice en évaluation D.S. de St. James-Assiniboia
	Betty Howell	Directrice d'école D.S. de Brandon
	Jocelyne Hupé	Enseignante Division scolaire franco-manitobaine
	Pauline Lafond- Bouchard	Directrice générale adjointe D.S. Red River Valley
	Christian Michalik	Directeur général adjoint D.S. Louis Riel
	Paul Reimer	Enseignant D. S. Hanover

Groupe de discussion externe (suite)	Lori Tighe	Directrice des services d'évaluation et de soutien pédagogique D.S. de Winnipeg
	Blaine Veitch	Directeur général D.S. de Flin Flon
	Laura Zimmerman	Directrice d'école D.S. Pembina Trails

## Personnel d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba

Division des programmes scolaires	Lee-Ila Bothe	Coordonnatrice Section du soutien à la production Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
	Wenda Dickens	Coordonnatrice Section de l'évaluation Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
	Lynn Harrison	Opératrice en éditique Section du soutien à la production Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
	Grant Moore	Éditeur Section du soutien à la production Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
	Linda Thorlakson	Conseillère pédagogique Section de l'évaluation Direction de l'enseignement, des programmes et de l'évaluation
Division du Bureau de l'éducation française	Rachel Soufi	Conseillère pédagogique Section de l'évaluation Direction des services de soutien en éducation
	Madeleine Bérard	Opératrice de traitement de texte Section du soutien Direction des programmes de langues officielles et des services administratifs
	Annie Burmey	Opératrice de traitement de texte Section du soutien Direction des programmes de langues officielles et des services administratifs
	Marie Strong	Opératrice de traitement de texte Section du soutien Direction des programmes de langues officielles et des services administratifs

# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>1. Introduction</b>	<b>1</b>
1.1 But du document	1
1.2 Définitions fondamentales	2
<hr/>	
<b>2. Évaluation et communication</b>	<b>6</b>
2.1 Liens entre l'évaluation et la communication	6
2.2 Planifier l'évaluation et la communication dès le début	7
<hr/>	
<b>3. Communiquer pour améliorer les apprentissages de l'élève</b>	<b>9</b>
3.1 Communiquer un portrait complet des apprentissages de l'élève	9
3.2 Communiquer avec les élèves pour améliorer leur apprentissage	9
3.3 Communiquer avec les parents au sujet des apprentissages de l'élève	18
<hr/>	
<b>4. Notation et communication des résultats</b>	<b>24</b>
4.1 Notes	24
4.2 Bulletins scolaires	36
<hr/>	
<b>5. Conclusion/Sommaire</b>	<b>39</b>
<hr/>	
<b>6. Sources d'information utiles au sujet de la communication des apprentissages de l'élève</b>	<b>41</b>



# 1. INTRODUCTION

Les éducateurs ont entamé une réflexion sérieuse sur les pratiques en cours quant à l'évaluation et à la communication des apprentissages de l'élève. Une importance toute particulière est accordée à l'usage de l'évaluation comme appui à l'apprentissage, au lieu de s'en servir pour accumuler des crédits ou pour se mesurer aux autres. Selon Dufour et Eaker (1998), l'adoption d'une méthode axée sur le questionnement et sur les résultats ainsi qu'un travail de collaboration, sont nécessaires afin de favoriser la compréhension des changements qui s'imposent, d'appliquer les stratégies de leur mise en œuvre et d'en surveiller les effets.

Le temps, l'information et la collaboration avec les partenaires du monde de l'éducation sont des éléments clés dans la planification des changements durables.

## 1.1 But du document

*La communication des apprentissages de l'élève* fournit aux éducateurs de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année des principes et des pratiques à suivre pour être efficaces dans la communication des apprentissages aux élèves et à leurs parents\*.

Une communication efficace, en effet, doit être initiée bien avant la période de remise du bulletin scolaire et être bien plus qu'une simple information aux élèves et aux parents sur les notes obtenues. La communication avec les parents et les élèves devrait être constante et porter sur l'information à donner quant aux habitudes et aux habiletés en voie d'acquisition. Elle doit, en outre, fournir une information périodique sur le rendement de l'élève. Le maintien ou l'accentuation de la motivation des élèves vis-à-vis de leur apprentissage passe par une communication constante et soutenue qui souligne d'une part les forces de l'élève et sert d'autre part à la planification des prochaines étapes.

Le présent document :

- donne des définitions fondamentales de l'évaluation et de la communication des apprentissages,
- décrit les liens entre l'évaluation et la communication,
- souligne l'importance de la planification de l'évaluation et de la communication au début du cycle d'apprentissage,
- offre tout au long du processus d'apprentissage, une justification et des stratégies pour la communication de renseignements sur l'évaluation aux élèves et à leurs parents,
- fournit des renseignements qui aident les enseignants à examiner et à améliorer les pratiques de notation et de communication des résultats.

---

\* Dans le présent document, le terme « parents » désigne les parents et les tuteurs; les auteurs l'utilisent au pluriel tout en sachant que, dans certains cas, un seul parent est chargé de l'éducation de l'enfant.

Le présent document tient compte de la recherche actuelle portant sur les pratiques exemplaires qui ont cours dans le domaine de l'évaluation, de la notation et de la communication des résultats. Il comprend des descriptions de stratégies d'évaluation et de communication qui rehausse l'apprentissage ainsi que des exemples vus en classe.

## 1.2 Définitions fondamentales

La clarté dans la communication requiert une compréhension commune du langage et des termes employés. Cette section donne la définition des termes, tels qu'ils sont employés dans ce document.

### Buts de l'évaluation

Dans *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés* (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006), Lorna Earl et Stephen Katz expliquent que l'évaluation vise trois buts reliés mais distincts :

- **L'évaluation au service de l'apprentissage** vise à fournir des données aux enseignants pour qu'ils modifient et différencient leurs activités d'enseignement et d'apprentissage... Elle exige une planification de la part des enseignants de façon qu'ils se servent des données recueillies pour déterminer non seulement ce que les élèves savent, mais également s'ils mettent ce savoir en application, comment ils le font et quand. Les enseignants peuvent aussi se servir de ces renseignements pour simplifier et orienter l'enseignement et les ressources, ainsi que pour fournir des commentaires aux élèves afin de les aider à progresser dans leur apprentissage.
- **L'évaluation en tant qu'apprentissage** est un processus qui vise à développer et à favoriser la métacognition chez les élèves. Elle met l'accent sur le rôle de l'élève comme agent premier dans l'établissement des liens entre l'évaluation et l'apprentissage. Quand les élèves agissent comme évaluateurs actifs, engagés et critiques, ils donnent un sens aux contenus d'apprentissage, les relient à ce qu'ils connaissent déjà et s'en servent pour apprendre davantage. Il y a métacognition lorsque les élèves veillent eux-mêmes à leur apprentissage et qu'ils se servent des rétroactions ainsi recueillies pour faire des ajustements, des adaptations et même des changements importants à ce qu'ils comprennent.
- **L'évaluation de l'apprentissage** est de nature sommative et sert à confirmer ce que les élèves savent et savent faire et, parfois, à indiquer comment ils se classent par rapport aux autres élèves. Les enseignants s'efforcent d'utiliser l'évaluation pour fournir des commentaires exacts et fiables sur le rendement des élèves.

Parfois, les termes **formative** et **sommative** servent à différencier les buts de l'évaluation. L'évaluation formative représente l'évaluation qui vise à informer sur l'enseignement et l'apprentissage et comprendrait la description de Earl et Katz de l'évaluation *au service de l'apprentissage* et *en tant qu'apprentissage*. L'évaluation sommative représente l'évaluation qui intervient après que l'apprentissage s'est produit pour déterminer le niveau de rendement, et est très semblable à l'évaluation *de l'apprentissage*.



## Points de référence pour communiquer au sujet de l'apprentissage

Quand on évalue la performance d'un élève, il y a toujours comparaison à un point de référence qui sera l'un des suivants :

- **La norme** : Ici, la performance de l'élève est comparée à celle d'un groupe d'élèves du même âge. Il peut s'agir d'un petit échantillon (p. ex., le reste de la classe) ou d'un grand (p. ex., tous les élèves qui ont passé un test normalisé commercial). On utilise cette méthode lorsqu'on veut savoir comment la performance d'un élève se compare à celle des autres (c'est-à-dire, la performance de l'élève est meilleure ou moins bonne que la performance moyenne du groupe). L'évaluation à interprétation normative a eu tendance à fortifier l'opinion selon laquelle il y a, dans chaque classe, des élèves « A », des élèves « B » et ainsi de suite.
- **Les critères** : Ici, la performance de l'élève est comparée à un ensemble déterminé d'indicateurs de rendement. Ce modèle est utilisé couramment hors du milieu scolaire dans les évaluations fondées sur les compétences. Le test pratique de conduite et le test pratique de plongée sont des exemples d'évaluation fondée sur des critères où l'élève doit montrer qu'il maîtrise un ensemble de compétences à un degré prédéterminé pour réussir son test. Cette méthode est compatible avec les programmes d'études axés sur les résultats d'apprentissage .

L'évaluation à interprétation critérielle amène les enseignants, les élèves et les parents à penser différemment au sujet des symboles utilisés pour transmettre les résultats et au sujet de ce que ces symboles représentent par rapport au rendement. L'évaluation à interprétation critérielle est axée sur des énoncés de résultats de fin d'année qui décrivent ce que les élèves devraient connaître, comprendre et être capables de faire à la fin d'une année scolaire en particulier. En utilisant des critères comme point de référence, il est possible qu'un bon nombre d'élèves soient au niveau de la maîtrise à la fin de l'année scolaire.

- **L'élève lui-même** : Les données de l'évaluation initiale par rapport à la performance de l'élève servent de point de référence pour mesurer l'amélioration survenue entre la première et la deuxième évaluation. Cette méthode donne l'information sur les gains réalisés par l'élève, mais n'indique pas comment sa performance se compare à ses pairs ou aux attentes de son année scolaire.

Chaque point de référence donne lieu à une lecture différente de l'apprentissage. Il est tentant mais erroné de les combiner pour formuler un seul jugement.

Si ces trois points de référence sont utilisés conjointement et que les distinctions entre eux sont floues, la note ou le commentaire qui en découle ne fournit pas de renseignements assez clairs sur la nature ou la qualité de l'apprentissage en question. (*Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*, 2006 : 10)

Il est peut-être approprié de fournir des renseignements distincts selon les différents points de référence, pourvu que la distinction entre ces points soit claire. Les enseignants peuvent décider par exemple, d'ajouter des renseignements sur l'élève lui-même aux renseignements critériés portant sur le rendement de l'élève surtout si l'élève n'arrive pas à répondre aux attentes scolaires. Le point essentiel à retenir est d'indiquer le point de référence qui a été utilisé en communiquant avec les élèves et les parents sur l'apprentissage.

## Croissance, progrès ou rendement\*?

Il est aussi important de définir clairement le *type d'information* à communiquer aux élèves et aux parents, surtout dans les bulletins scolaires. Est-ce que les notes et commentaires sont censés donner uniquement de l'information sur le *rendement* actuel de l'élève ou ont-ils également le rôle de communiquer le degré de *croissance* et le *progrès* de l'élève? Dans ce document, la croissance, le progrès et le rendement ont les définitions qui suivent.

- La **croissance** correspond à l'apprentissage réalisé entre le début d'une période d'instruction et le moment de la communication des résultats. Elle se mesure en fonction des gains réalisés par l'élève, entre une évaluation de base et la plus récente évaluation. La croissance est toujours mesurée **à partir d'un point de départ**. Lorsqu'on mesure la croissance en apprentissage, on insiste sur l'amélioration survenue plutôt que sur le chemin qui reste à parcourir.

Pensez, par exemple, à la façon dont on pourrait décrire la taille d'un enfant : on pourrait dire que Christophe mesure maintenant 135 cm et qu'il a grandi de cinq cm depuis un an. Dans ce cas, en décrivant la croissance physique de Christophe, on ne se préoccupe pas de la comparer à une taille qu'il devrait atteindre.

Dans la salle de classe, les continuums de développement peuvent être utilisés pour décrire la croissance d'un élève. Par exemple, dans le domaine de la lecture, un enseignant aurait pu observer qu'en septembre Miriam était capable de faire des liens entre les sons et les lettres. En novembre, l'enseignant a noté que Miriam était maintenant capable d'utiliser les sons des lettres pour lire les mots nouveaux dans les textes. En communiquant ces observations aux parents, l'enseignant serait en train de mettre l'accent sur la croissance qui a eu lieu.

- Le **progrès** se détermine par rapport à un **point d'arrivée désiré**, les résultats d'apprentissage de fin d'année, par exemple. Tout comme l'on décrit le chemin à parcourir lors d'un trajet en donnant la distance qu'il reste à franchir pour arriver à destination (p. ex., « Il reste 100 km à parcourir pour arriver à Vancouver »), on mesure le progrès relativement à un résultat visé. En décrivant la taille de Christophe, on dirait qu'il mesure 135 cm et qu'il doit mesurer 5 cm de plus avant de pouvoir voyager dans une voiture sans siège-auto.

Dans la salle de classe, si l'un des résultats d'apprentissage de fin d'année connu en écriture est *l'élève doit être capable de choisir des mots et des structures de phrases qui ont un impact bien arrêté sur le lecteur*, l'enseignant pourrait, au mois de mars, faire rapport aux parents que leur enfant est maintenant *capable de choisir des mots et structures de phrases qui ont un certain impact sur le lecteur*. Ce genre d'information aide l'élève et les parents à comprendre ce qui doit être fait afin d'atteindre le résultat visé.

- Le **rendement** est une mesure **des compétences qu'un élève affiche à un certain point dans le temps**. Il est souvent représenté par des chiffres ou des lettres pour indiquer le degré de réussite. Il ne décrit pas nécessairement la croissance qui a eu

\* Adapté de *Talk About Assessment: Strategies and Tools to Improve Learning*, de Damian Cooper, avec l'autorisation de Thomson Learning.

lieu, ni le progrès requis pour atteindre le résultat d'apprentissage visé. Par exemple, si on dit seulement que Christophe mesure 135 cm, on fait rapport sur sa situation présente, mais on n'indique pas combien de croissance il y a eu durant la dernière année, ni le progrès qu'on espère voir durant la prochaine année.

De même, un bulletin scolaire pourrait n'indiquer que le rendement de l'élève, par exemple, 68% ou Niveau 2 en Écriture. Ajouter de l'information, tel que **le point de départ** de l'élève ou **le point d'arrivée visé**, aide l'enseignant, les parents et l'élève à mettre l'accent sur ce qui a été fait ou sur ce qui reste encore à faire. Lorsqu'il y a plus d'un type d'information sur le bulletin, il est important que les distinctions entre les indicateurs de croissance, de progrès et de rendement soient claires.

## Résultats d'apprentissage

Au Manitoba, un résultat d'apprentissage général (RAG) est un énoncé général définissant les connaissances, les habiletés et les stratégies qu'on attend des élèves. Les RAG sont composés de résultats d'apprentissage spécifiques (RAS) qui sont des descripteurs plus précis. En pratique, les RAS sont souvent groupés à des fins de planification au lieu d'être enseignés séparément. Il y a un bon nombre de façons de regrouper les RAS. Les enseignants peuvent concentrer sur l'ensemble d'un RAG, sur des RAS qui ont des liens entre eux et qui proviennent de plusieurs RAG, sur un domaine, ou sur un regroupement qui s'applique à leur bulletin scolaire.

Certains élèves travaillent pour atteindre des résultats d'apprentissage personnalisés (RAP). Les RAP sont uniques à chaque élève selon ses besoins et ses compétences, et ne sont pas toujours tirés directement des programmes d'études.

Dans le présent document, le terme **résultat d'apprentissage** désigne soit un résultat d'apprentissage, soit un regroupement de résultats d'apprentissage utilisé par l'enseignant pour planifier et évaluer les apprentissages de l'élève.

## Notes

Dans le présent document, le terme **note** désigne le symbole utilisé dans les évaluations individuelles pour résumer la qualité des preuves d'apprentissage fournies (p. ex. : 7/10 ou 3 sur une échelle de 4 points). Le terme **note finale** désigne le symbole sommaire utilisé dans les bulletins scolaires généralement sous forme de lettres (p. ex. : A, B, C, D, F ou NAP : n'atteint pas; AP : atteint presque; A : atteint) ou de chiffres (p. ex. : 3, 2, 1 ou pourcentages).

## 2. ÉVALUATION ET COMMUNICATION

### 2.1 Liens entre l'évaluation et la communication

Ruth Sutton (1991) a observé :

[traduction] ... l'évaluation est un processus humain, mené par et avec des êtres humains, et sujet, inévitablement, aux faiblesses du jugement humain. Quelles que soient la pertinence et l'objectivité de l'évaluation, et peu importe le soin que l'on mette à obtenir des résultats quantifiables, il demeure que l'évaluation est plus un art qu'une science. Il s'agit après tout d'un exercice de communication humaine.

L'évaluation et la communication font partie du même processus, avec l'évaluation qui découle de la communication et y mène naturellement. Lorsque les enseignants et les élèves s'assoient et travaillent ensemble, la communication sur l'apprentissage continu et la réflexion se font naturellement.

La nature et le moment de la communication dépendent du but de l'évaluation.

#### La nature de la communication

Quand le but de l'évaluation est d'appuyer l'apprentissage, la communication devrait être descriptive. En d'autres termes, les élèves devraient connaître leurs points forts, leurs points faibles et, surtout, ce qu'ils pourraient faire pour améliorer leur rendement.

À cet égard, Grant Wiggins (1998) insiste sur le fait qu'une rétroaction de qualité est essentielle pour que les élèves sachent comment améliorer leur performance. Wiggins donne l'exemple d'un entraîneur qui observe la performance de ses athlètes pendant un entraînement et qui leur fournit une rétroaction au sujet de ce qui suit :

- ce qu'ils font bien;
- ce qui leur pose des problèmes;
- ce qu'ils devraient modifier pour mieux réussir.

Pendant l'entraînement, l'évaluation prend la forme d'une rétroaction descriptive guidant les athlètes vers une performance qui s'approche de plus en plus des performances de qualité des professionnels du sport. Cette rétroaction descriptive n'est pas accompagnée d'une « note ».

L'entraîneur qui réussit est celui dont les athlètes donnent un haut rendement en compétition. Dans un contexte scolaire, l'élève a l'occasion de démontrer sa meilleure performance à la fin, ou vers la fin, d'une unité d'enseignement, lorsqu'il doit réaliser des tâches sommatives telles que des projets, des écrits ou des présentations. Il est approprié de « noter » le rendement des élèves lors de ces tâches et d'en faire le sommaire sous la forme d'une note finale dans le bulletin scolaire.

Pour réitérer cette idée, la nature de la communication devrait varier selon le but de l'évaluation. L'évaluation formative devrait surtout être descriptive. L'évaluation sommative, ayant pour but d'informer les élèves et leurs parents au sujet de l'atteinte de certains résultats d'apprentissage, pourrait être communiquée par un symbole (lettre ou nombre).

## Le moment de la communication

Le moment de la communication des apprentissages peut augmenter son effet. Pendant le processus d'apprentissage, il faut fournir une rétroaction tôt et souvent afin que l'élève puisse la mettre à profit. De plus, les élèves devraient avoir de nombreuses occasions de réfléchir sur leur apprentissage. En d'autres mots, la communication portant sur l'évaluation *au service de* l'apprentissage et de l'évaluation *en tant qu'*apprentissage devrait être souple et dynamique.

Lorsqu'on veut transmettre aux élèves et à leurs parents de l'information au sujet du rendement atteint à un certain point dans le temps (évaluation *de* l'apprentissage), il faut le faire assez tôt pour pouvoir définir le progrès anticipé au cours du prochain cycle d'enseignement (prochaine étape, prochain semestre ou prochaine année).

Pour être efficace, la communication découlant de l'évaluation doit à tout le moins être un processus interactif bidirectionnel et, idéalement, tridirectionnel. Dans le cas de l'évaluation qui vise à appuyer l'apprentissage, l'enseignant et l'élève doivent être partenaires dans le processus d'apprentissage. La communication est un dialogue entre l'enseignant et l'élève; il ne s'agit pas pour l'enseignant de simplement dire à l'élève ce qu'il fait correctement et ce qu'il ne fait pas correctement. Dans la communication tridirectionnelle, le parent fait partie de la conversation, ce qui peut favoriser encore plus l'amélioration de l'apprentissage. L'implication des parents est surtout utile lorsque les élèves éprouvent des difficultés. Dans de tels cas, les enseignants peuvent tenir les parents informés au sujet des réussites de leur enfant et des domaines dans lesquels il éprouve de la difficulté ainsi que de leur donner des moyens pour aider leur enfant à la maison. Il n'est pas nécessaire d'attendre que le bulletin soit envoyé à la maison pour entamer cette conversation.

## 2.2 Planifier l'évaluation et la communication dès le début

Les meilleurs modèles de planification commencent par l'identification des résultats visés. En éducation, cela veut dire que les résultats d'apprentissage doivent être clairement définis. L'enseignement, l'évaluation et la communication sont centrés sur ces résultats d'apprentissage.

Dans leur modèle de planification en fonction des résultats visés, Wiggins et McTighe décrivent trois étapes distinctes, mais liées :

1. définir les résultats visés;
2. déterminer des preuves d'apprentissage acceptables;
3. planifier les expériences d'apprentissage et l'instruction.

Les enseignants qui appliquent les principes de planification en fonction des résultats visés savent combien il est important de planifier les évaluations sommatives avant même de commencer l'enseignement. Ce processus exige qu'ils identifient les résultats d'apprentissage de l'unité ou de la situation d'apprentissage et qu'ils planifient les tâches d'évaluation sommatives qui permettent aux élèves de fournir des preuves de leur

apprentissage. Ensuite, ils travaillent à rebours à partir de ces évaluations pour planifier un enseignement et une évaluation formative qui permettent aux élèves de développer et de mettre en œuvre les compétences dont ils auront besoin pour démontrer leur succès.

Avec la planification faite d'avance, les enseignants peuvent communiquer aux élèves les résultats visés, ainsi que ce qu'ils devront produire comme preuve de leur apprentissage. Lorsqu'un cycle d'instruction commence, les enseignants doivent également communiquer aux élèves les critères qui seront utilisés pour juger de la qualité de leur travail. Par exemple, pour une évaluation portant sur une compétence, une grille d'évaluation pourrait décrire les niveaux de performance. Les enseignants pourraient inviter les élèves à participer à l'élaboration des critères d'évaluation.

Communiquer les résultats d'apprentissage et les critères de réussite dès le début aide les élèves à rester concentrés. Un diagramme tel que celui de la Figure 2.1 pourrait être affiché sur le babillard dans la salle de classe pour rappeler aux élèves les principales preuves d'apprentissage requises pendant une session ou un semestre. Ce type de diagramme pourrait également être envoyé à la maison pour informer les parents et les inciter à faire en sorte que leur enfant fasse les travaux requis pour l'évaluation.

Figure 2.1 PREUVES D'APPRENTISSAGE

7 <sup>e</sup> année : M <sup>me</sup> Tremblay		
Sciences humaines Modes de vie en Afrique		
Apprentissages essentiels : Dans toutes les régions du monde, les cultures, tant indigènes (autochtones) que non indigènes, façonnent les modes de vie et les formes d'expression artistique locales. Cette diversité culturelle est menacée à cause de l'influence de l'occidentalisation et de la mondialisation des communications dans l'ère moderne.		
Résultats d'apprentissage	Évaluations sommatives	Date d'échéance
Sélectionner et organiser des informations géographiques sur les personnes et les endroits en Afrique	Carte géographique annotée	Troisième semaine de février
Faire de la recherche et présenter une culture africaine	Présentation créative de sa recherche	Deuxième semaine de mars
Trouver des exemples d'occidentalisation dans plusieurs pays d'Afrique	Représentation visuelle	Troisième semaine de mars
Comparer l'histoire et le gouvernement d'un pays africain avec ceux du Canada	Schéma et paragraphe en classe	Deuxième semaine d'avril
Exprimer son point de vue sur la diversité culturelle en se basant sur le matériel recueilli lors de son enquête	Conférence élève-enseignant	Quatrième semaine d'avril

## 3. COMMUNIQUER POUR AMÉLIORER LES APPRENTISSAGES DE L'ÉLÈVE

### 3.1 Communiquer un portrait complet des apprentissages de l'élève

L'apprentissage est un phénomène complexe. La motivation des élèves et leur confiance en leurs capacités comptent pour beaucoup dans leur progrès. Les recherches ont montré que le fait de maintenir les élèves au centre du processus d'apprentissage permet d'obtenir de meilleurs résultats et nourrit la capacité des élèves d'approfondir leur apprentissage. Quand les élèves deviennent sensibles à ce qu'ils savent et à la façon dont ils apprennent, ils sont plus en mesure de faire face aux nouveaux apprentissages.

La motivation des élèves et leur apprentissage futur dépendent grandement de ce que nous leur communiquons au sujet de leur apprentissage, de la façon dont nous le faisons et du moment où nous le faisons. Idéalement, la communication au sujet de l'apprentissage :

- se fait au moment opportun de façon continue et est intégrée dans le processus d'apprentissage;
- décrit ce que les élèves peuvent faire et oriente les prochaines étapes;
- incite les élèves à se fixer des buts et à les revoir;
- aide les enseignants à planifier leur enseignement;
- aide les parents à soutenir leur enfant à la maison.

La présente section illustre l'importance de communiquer l'information au sujet de l'apprenant et de l'apprentissage tout au long du processus d'apprentissage. L'évaluation *au service de* l'apprentissage et l'évaluation *en tant qu'*apprentissage peuvent transmettre différentes sortes de renseignements sur l'apprentissage qui ne sont pas nécessairement transmis par l'évaluation *de* l'apprentissage. Il est essentiel de présenter un portrait complet de la situation aux élèves et à leurs parents.

### 3.2 Communiquer avec les élèves pour améliorer leur apprentissage

Pour pouvoir approfondir leur compréhension et ainsi améliorer la qualité de leur travail, les élèves comptent sur l'information que leur transmet l'enseignant. Bien que les notes de tests et les notes finales sous forme de lettre demeurent des moyens très utilisés pour communiquer de l'information sur les apprentissages, ces symboles, en soi, ne fournissent pas aux élèves la rétroaction et l'orientation dont ils ont besoin pour apprendre (Wiggins). Cependant, quand les élèves reçoivent de la rétroaction précise et descriptive, ils sont en mesure de savoir ce qu'ils doivent faire pour améliorer leur travail.

## Communiquer l'information obtenue lors de l'évaluation *au service de l'apprentissage* et *en tant qu'apprentissage*

L'évaluation n'est pas quelque chose que les enseignants font subir aux élèves; il s'agit plutôt d'un processus de communication dynamique dans lequel l'information au sujet de l'apprentissage circule entre l'enseignant et l'élève. Cet échange bidirectionnel est au cœur même de l'évaluation *au service de l'apprentissage* et *en tant qu'apprentissage*. Pour améliorer la qualité de leur travail, les élèves doivent participer à leur propre évaluation. Dans leur revue des recherches sur l'évaluation formative, Black et Wiliam (1998) ont noté : « [traduction]...l'autoévaluation des élèves, loin d'être un luxe, est en fait un élément essentiel de l'évaluation formative ». Stiggins (2004) est d'accord : « [traduction]...nous devons aider les élèves à utiliser l'évaluation continue en salle de classe pour devenir responsable de leur succès académique. »

L'évaluation *au service de l'apprentissage* et l'évaluation *en tant qu'apprentissage* ont toutes deux constamment lieu pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage. Leur grande utilité s'explique par leur fréquence, leur caractère dynamique et par le fait qu'elles s'adaptent aux besoins de l'élève.

L'évaluation *au service de l'apprentissage* aide l'enseignant à ajuster son enseignement et fournit à l'élève des renseignements qui l'aideront à améliorer la qualité de son travail. Ceci requiert un échange bidirectionnel entre l'enseignant et l'apprenant :

- L'enseignant doit vérifier la compréhension des élèves en les observant, en les questionnant ou en leur demandant leur rétroaction. Par exemple, l'enseignant pourrait demander aux élèves de lui indiquer s'ils sont prêts à passer à la prochaine étape.
- L'enseignant doit fournir de la rétroaction aux élèves au sujet de leurs forces et des domaines dans lesquels ils pourraient s'améliorer durant des conférences enseignant-élève et doit aussi leur donner le temps de faire les révisions recommandées avant l'évaluation officielle de leur travail.

C'est pourquoi la métaphore de l'entraîneur est si éloquente. Les bons entraîneurs ont un sens très précis de l'excellence; ils font preuve d'un sens de l'observation aigu, et ils transmettent de l'information claire et succincte au sujet de ce qu'il faut modifier pour atteindre cette excellence. Ils ne jugent pas la performance des athlètes pendant qu'ils s'entraînent.

Dans l'évaluation *en tant qu'apprentissage*, l'élève est au centre du processus d'évaluation; ce type d'évaluation devient un élément routinier de l'apprentissage qui aide les élèves à observer objectivement leur rendement et à prendre les mesures nécessaires pour mieux apprendre et pour améliorer la qualité de leur travail.

Voyez l'exemple à la page suivante pour voir comment l'évaluation *au service de l'apprentissage* et l'évaluation *en tant qu'apprentissage* orientent l'élève pour l'aider à accroître ses apprentissages et, finalement, à améliorer son rendement.



### Étude de cas : cours de mathématiques de M<sup>me</sup> Chan

M<sup>me</sup> Chan sait que ses élèves affichent un large éventail de capacités en mathématiques. Par conséquent, elle s'attend à ce que nombre d'entre eux éprouvent de la difficulté lorsqu'elle présente un nouveau concept ou une nouvelle démarche. Afin de mieux faire comprendre les notions aux élèves, elle donne toujours ses leçons en suivant un plan simple :

1<sup>re</sup> étape : elle donne aux élèves une tâche diagnostique à accomplir qui éveille leur intérêt et qui lui donne à elle de l'information au sujet de la connaissance que chacun des élèves a du nouveau concept ou de la nouvelle démarche.

2<sup>e</sup> étape : elle donne une brève leçon pour augmenter la compréhension du nouveau concept ou de la nouvelle démarche par les élèves.

3<sup>e</sup> étape : elle fait travailler les élèves en équipe de deux sur des problèmes tirés du livre d'exercices ou d'ailleurs pour qu'ils puissent appliquer leur nouvel apprentissage. Elle distribue le travail en fonction de ce qu'elle connaît de sa classe, c.-à-d. qu'elle ne donne pas les mêmes problèmes à tous les élèves, ou qu'elle ne leur donne pas le même nombre de problèmes. M<sup>me</sup> Chan en profite pour travailler avec un petit groupe d'élèves qui ont besoin davantage d'explications avant de pouvoir s'attaquer à un problème.

4<sup>e</sup> étape : les élèves vérifient eux-mêmes leurs solutions aux problèmes à l'aide du corrigé pour savoir s'ils ont bien compris la notion. À la lumière de cette autoévaluation, ils savent s'ils ont besoin de plus d'explications de la part de M<sup>me</sup> Chan, s'ils doivent faire plus d'exercices ou s'ils sont prêts à s'attaquer seuls aux problèmes qui servent à appliquer le nouvel apprentissage.

5<sup>e</sup> étape : M<sup>me</sup> Chan combine diverses stratégies d'interrogation orale (p. ex., elle demande aux élèves de lever le doigt s'ils ont compris, elle demande à un élève de paraphraser ses explications, elle fait une démonstration au tableau, etc.) pour renforcer et évaluer le degré général de compréhension de la classe avant de donner du travail indépendant.

Lorsque les élèves procèdent à l'autoévaluation de leur travail, on ne doit pas leur demander de se donner une note. Cela les empêche de se concentrer sur la tâche la plus importante, soit examiner leur travail de manière critique pour déterminer ce qu'ils ont fait correctement et les points à revoir ou à corriger.

### Communiquer l'information obtenue lors de l'évaluation de l'apprentissage

L'évaluation *de* l'apprentissage consiste à examiner un échantillon de travaux et à en faire un résumé, en fonction de connaître le rendement de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage dans une matière ou un niveau donné (voir Section 2.2, Planifier l'évaluation et la communication dès le début).

La communication des résultats de l'évaluation *de* l'apprentissage comprend plusieurs étapes :

1. Les enseignants décident ce qui composera l'échantillon qui sera utilisé pour l'évaluation *de* l'apprentissage. Idéalement, les enseignants travaillent en équipe par niveau, cours ou matière scolaire pour effectuer ce travail.
2. Ce qui est requis pour constituer cet échantillon est communiqué aux élèves et aux parents.
3. Pour chaque travail évalué, les élèves — et idéalement les parents — savent quels critères sont utilisés pour juger de la qualité du travail.

4. Une fois la tâche terminée, les enseignants informent les élèves de la qualité de leur travail par le biais de points, de niveaux de performance ou de commentaires.
5. Les enseignants fournissent aux élèves et aux parents des occasions de discuter de la façon dont la note est déterminée.

La communication des résultats de l'évaluation *de* l'apprentissage se fait normalement à la fin ou vers la fin d'une période d'enseignement importante, comme la fin d'une étape ou d'un semestre, mais peut aussi se faire à tout moment au cours du processus d'apprentissage. Ces évaluations sommatives fournissent de l'information pouvant appuyer l'enseignement et l'apprentissage.

### Stratégies de communication avec les élèves pour améliorer leur apprentissage

Pour que l'évaluation puisse aider à améliorer l'apprentissage, elle doit se dérouler tout au long du processus d'enseignement-apprentissage. Il existe de nombreuses stratégies, reconnues par des études, qui facilitent la communication avec les élèves pendant l'apprentissage, de même que des stratégies efficaces pour leur communiquer les résultats des évaluations sommatives et les amener à y réfléchir. En voici quelques exemples.

#### Conférences enseignant-élève

Trouver du temps pour les conférences entre enseignant et élève est tout un défi, mais il en vaut l'effort. Certains enseignants réservent des classes ou des moments spécifiques durant la classe pour rencontrer cinq ou six élèves par cycle afin de leur fournir de la rétroaction et des conseils par rapport à leur travail. D'autres enseignants communiquent régulièrement avec leurs élèves de façon informelle en circulant dans la classe pendant qu'ils travaillent et en leur offrant de la rétroaction et des directives selon leurs besoins. D'autres enseignants offrent des occasions pendant ou après les heures de classe pour discuter des résultats des évaluations sommatives dans le but d'offrir des conseils visant l'amélioration. Ces conversations peuvent être brèves, mais si elles sont menées rondement et portent sur la situation de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage, de même que sur les prochaines étapes qui vont permettre d'améliorer le rendement, elles peuvent être très profitables.

#### **Étude de cas : Les conférences entre M. Gauthier et ses élèves pour améliorer leurs écrits**

Tous les mardis, pendant le cours de français, M. Gauthier n'enseigne pas à l'ensemble de la classe. Au lieu, les élèves vont chercher leur dossier d'écriture dans le classeur et se mettent au travail. Certains élèves travaillent seuls sur une première ébauche; d'autres travaillent avec un partenaire qui leur donne de la rétroaction sur une deuxième version; d'autres mettent la dernière touche à leur texte. Pendant ce temps, M. Gauthier rencontre huit élèves individuellement, rencontres qui avaient été fixées au préalable. Chacune des rencontres ne dure que deux ou trois minutes, le temps pour M. Gauthier de souligner une force dans un texte ou de montrer des aspects de l'écriture auxquels l'élève doit faire attention, et le temps pour les élèves de relever des difficultés pour lesquelles ils savent qu'ils ont besoin d'aide. Chaque rencontre est ciblée et bien remplie. L'attention de l'enseignant et des élèves porte uniquement sur un ou deux aspects du texte. Les élèves savent que ce moment en tête-à-tête avec leur enseignant est essentiel à l'amélioration de leur travail. Tous les mardis, M. Gauthier rencontre un groupe d'élèves différent de manière à ce qu'au moment du premier bulletin, il ait déjà rencontré chaque élève deux ou trois fois.

## **Autorégulation et évaluation par les pairs**

Les élèves ont besoin de recevoir souvent de la rétroaction descriptive et précise pour améliorer leur travail. Cependant, il n'est pas réaliste de penser que l'enseignant puisse fournir constamment cette rétroaction à tous les élèves. L'autorégulation\* et l'évaluation par les pairs fournissent aux élèves des occasions additionnelles de recevoir de la rétroaction et d'en retirer les avantages suivants :

- ils en viennent à comprendre les indicateurs de qualité lorsqu'ils doivent eux-mêmes les utiliser;
- ils apprennent à moins dépendre de la rétroaction de l'enseignant et sont donc plus autonomes lorsqu'ils surveillent la qualité de leur propre travail;
- ils acquièrent des compétences en métacognition et sont plus en mesure d'ajuster leur façon de faire afin d'améliorer la qualité de leur travail;
- ils élargissent leur propre apprentissage en voyant comment leurs pairs exécutent une tâche donnée;
- ils mettent en pratique et affinent leurs aptitudes pour la communication et leurs aptitudes sociales lorsqu'ils doivent formuler une rétroaction utile et signifiante pour les autres.

Un certain nombre d'éléments devraient être en place pour que l'autorégulation et l'évaluation par les pairs soient efficaces :

- les élèves ont besoin d'avoir une compréhension claire des résultats d'apprentissage et des critères de réussite pour un travail de qualité. Les élèves peuvent évaluer leur travail ou le travail de leurs pairs si les outils d'évaluation, tels que les grilles d'évaluation ou les listes de vérification, sont rédigés clairement et sont faciles à utiliser;
- les évaluations devraient viser un aspect à la fois. Par exemple, si la leçon traitait de l'écriture de paragraphes descriptifs, l'évaluation devrait viser la qualité des descriptions et non l'orthographe, l'accord des verbes ou autres éléments;
- les élèves ont besoin de modèles afin de développer leur habileté à s'autoréguler et à évaluer leurs pairs. Par exemple, un enseignant pourrait penser à haute voix au sujet d'un travail pour montrer aux élèves comment critiquer et réviser un aspect du travail. Ou l'enseignant pourrait simuler une conférence entre pairs pour montrer aux élèves comment offrir de la rétroaction de façon respectueuse;
- les élèves ont besoin de nombreuses occasions pour exercer et raffiner leurs habiletés à s'autoréguler et à évaluer leurs pairs. Il faut donc mettre ces évaluations régulièrement à l'horaire pour s'assurer que cette partie essentielle de l'enseignement-apprentissage ne soit pas mise de côté au profit des autres priorités;
- les élèves ne doivent pas donner une note à leur travail ou à celui de leurs pairs. La notation fait partie de l'évaluation, mais demeure la responsabilité de l'enseignant.

\* Autorégulation : autoévaluation de son travail en vue d'y apporter les ajustements nécessaires

À quelle fréquence les élèves devraient-ils s'autoréguler et évaluer leurs pairs?

La réponse à cette question dépend du but visé. Pour savoir qui devrait évaluer un travail donné — l'enseignant, l'élève, ses pairs, ou une combinaison de ces possibilités — l'enseignant doit savoir clairement le but qu'il vise avec l'évaluation. Voici quelques exemples de moments dans le processus enseignement-apprentissage où l'autorégulation et l'évaluation par les pairs sont particulièrement efficaces :

- l'enseignant devrait prévoir de manière routinière une évaluation par les pairs lorsque les élèves en sont aux premières ébauches d'un travail écrit. L'évaluation par les pairs peut aider à améliorer la qualité du travail avant qu'il ne soit remis à l'enseignant, dans la mesure où les élèves savent quoi examiner dans le travail de leurs pairs, disposent d'un outil d'évaluation (liste de vérification ou grille d'évaluation) pour les guider dans leurs commentaires, et ne doivent fournir que des remarques, sans avoir à attribuer de notes;
- l'enseignant devrait prévoir de manière routinière une autorégulation dans les matières comme les mathématiques où, généralement, les élèves doivent faire des exercices pratiques après avoir appris un nouveau concept ou une nouvelle démarche. On peut demander aux élèves de comparer leurs réponses avec celles du corrigé pour savoir s'ils ont compris la nouvelle matière ou s'ils doivent revoir la notion et faire d'autres exercices.

### Portfolios

Le portfolio est une excellente stratégie pour communiquer avec les élèves au sujet de leurs apprentissages. C'est aussi un des meilleurs moyens de faire de l'évaluation un processus de collaboration.

Un portfolio n'est pas simplement une chemise dans laquelle on conserve le travail d'un élève. Bien utilisé, le portfolio devient une fenêtre grâce à laquelle l'enseignant et les parents peuvent « voir à l'intérieur » du processus d'apprentissage. C'est pourquoi le portfolio est au cœur des rencontres enseignant-élève et enseignant-parents.

On utilise les portfolios principalement pour favoriser la métacognition chez les élèves, c'est-à-dire leur enseigner comment surveiller la qualité de leur propre travail, y réfléchir et l'améliorer et, au cours de ce processus, en venir à être moins dépendant de l'évaluation que fait l'enseignant de leur travail.

Figure 3.1 FICHE DE RÉFLEXION

Fiche de réflexion
Complète cette fiche de réflexion et agrafe-la à chaque travail que tu choisis de placer dans ton portfolio.
Nom : _____ Date : _____
Ce travail montre : <input type="checkbox"/> comment j'ai amélioré un premier brouillon <input type="checkbox"/> quelque chose d'important que j'ai appris <input type="checkbox"/> quelque chose sur laquelle je dois travailler <input type="checkbox"/> quelque chose sur laquelle j'ai besoin d'aide <input type="checkbox"/> quelque chose dont je suis fier/fière <input type="checkbox"/> ce que je fais à l'extérieur de l'école <input type="checkbox"/> le degré de qualité de ce que j'ai appris
1. J'ai choisi d'inclure ce travail parce que
2. Comment est-ce que ce travail montre ce que j'ai coché ci-haut?
3. Autres choses importantes à mon sujet que montre ce travail :

**Fiche de réflexion :** Traduit de *Talk About Assessment: Strategies and Tools to Improve Learning* de Damian Cooper. Reproduit avec la permission de Thomson Learning.

Pour bien utiliser les portfolios, l'enseignant doit intégrer apprentissage et évaluation en prévoyant des rencontres périodiques avec l'élève pour examiner des échantillons précis de son travail. En demandant aux élèves de joindre une fiche de réflexion à chaque travail versé au portfolio, on leur donne l'occasion d'appliquer une pensée critique et analytique à leur travail et ainsi d'améliorer leur capacité métacognitive. (voir Figure 3.1)

La plus grande force du portfolio, c'est qu'il s'agit d'une fenêtre en perpétuelle évolution sur l'apprentissage de chacun des élèves. C'est pourquoi il guide l'enseignant lorsqu'il donne de la rétroaction sur les aspects que l'élève maîtrise et sur ceux qu'il doit améliorer.

Le portfolio peut être utilisé pour atteindre les buts de l'évaluation.

- L'évaluation *au service de* l'apprentissage peut avoir lieu au début de l'année ou au début d'une nouvelle unité d'enseignement. Elle permet à l'élève et à l'enseignant de savoir quelles sont les connaissances et les compétences que l'élève possède déjà et qu'il peut utiliser pour comprendre une nouvelle matière ou accomplir une tâche d'apprentissage. En consignait dans le portfolio l'information tirée de l'évaluation initiale, on donne à l'enseignant et à l'élève des renseignements de base qui leur permettent de mesurer la croissance.
- L'évaluation *en tant qu'*apprentissage se fait au moment des conférences entre l'enseignant et l'élève. C'est alors que l'élève partage des informations au sujet de certains éléments du portfolio, explique les raisons qui l'ont poussé à inclure certains travaux dans son portfolio, et ce qu'un élément du portfolio en particulier révèle au sujet de son apprentissage. Cette réflexion amène l'élève à se fixer des buts visant l'amélioration.
- Les données d'évaluation tirées du portfolio peuvent aussi constituer une évaluation *de* l'apprentissage. Le portfolio peut inclure des travaux qui prouvent que l'élève a maîtrisé des apprentissages essentiels. Dans ce cas, les notes qui lui sont attribuées constitueront une part importante de la note finale du bulletin scolaire.

#### **Étude de cas : Utilisation intégrée du portfolio par M<sup>me</sup> Ing**

M<sup>me</sup> Ing utilise les portfolios dans sa classe de cinquième année depuis plusieurs années. Pour elle, le portfolio convient bien au programme intégré qu'elle favorise. Le portfolio lui sert d'outil pour accomplir toute une gamme de tâches :

- ses élèves utilisent le portfolio pour organiser leur travail à toutes les étapes, depuis la toute première idée jusqu'au travail soigné prêt à être publié, en passant par le travail en cours;
- M<sup>me</sup> Ing utilise le portfolio pour cerner le sujet des rencontres individuelles avec les élèves, qui ont lieu une fois par semaine dans sa classe;
- lorsqu'une période d'évaluation approche, M<sup>me</sup> Ing demande à ses élèves de veiller à ce que leur portfolio contienne tous les travaux qui servent à prouver que les apprentissages essentiels ont été maîtrisés et dont elle a besoin pour l'aider à attribuer les notes;
- à l'école où enseigne M<sup>me</sup> Ing, des rencontres enseignant-parents animées par l'élève ont lieu une fois que les bulletins scolaires ont été envoyés à la maison. Les élèves utilisent leur portfolio pour alimenter cette rencontre, se servant des échantillons qu'ils ont choisis pour montrer leur progrès à leurs parents et parler de ce qui leur cause encore de la difficulté.

Les portfolios de M<sup>me</sup> Ing sont une partie intégrante de la routine en classe. (Pour plus d'information sur une façon d'utiliser le portfolio en quatre étapes, voir Cooper, *Talk about Assessment*, 2007 : 174-175).

### Utilisation des tests pour améliorer l'apprentissage

Trop souvent, les élèves et les enseignants considèrent les tests comme la dernière étape de l'apprentissage, alors qu'ils servent également à indiquer le besoin de poursuivre l'apprentissage. Voici deux façons de remettre des tests aux élèves.

#### Étude de cas : Remise d'un test (Exemple 1)

M<sup>me</sup> Anderson a donné un test de sciences à ses élèves la semaine dernière, portant sur les caractéristiques de la matière. Le lundi, elle leur remet le test corrigé. Pendant qu'elle remet les tests, le niveau de bruit s'élève d'un cran quand les élèves quittent leur place pour comparer leur note avec celle de leurs amis.

*Anne : Magalie, combien as-tu eu? Moi j'ai eu 78 %.*

*Magalie : J'ai eu 75 %. On va voir combien Catie a eu.... Catie, viens ici. Quelle note as-tu eue? Je parie que j'ai une meilleure note que toi!*

*Derek : Je gage que c'est moi qui a la pire note! Est-ce que quelqu'un a obtenu une note plus basse que 33 %?*

*M<sup>me</sup> Anderson : Bon, reprenez votre place! Rangez vos tests. Nous allons commencer aujourd'hui à étudier les écosystèmes.*

#### Étude de cas : Remise d'un test (Exemple 2)

M<sup>me</sup> Lafontaine a donné un test de mathématiques à ses élèves portant sur la gestion des données et les probabilités environ une semaine avant le test final de la fin de l'unité. En leur remettant leur copie, elle fait un bref rappel de ce qu'elle leur demande lorsqu'elle leur remet un test fait pour s'exercer.

*M<sup>me</sup> Lafontaine : Vous savez tous quoi faire. Examinez bien votre copie et repérez les passages surlignés. Comme vous le savez, ce sont les endroits où vous avez fait une erreur. Vous pouvez travailler seuls, en équipe de deux, ou former un groupe de quatre pour vous aider à corriger vos erreurs. Une fois que vous aurez essayé de corriger vos erreurs, nous relèvrions ensemble vos forces et ce que vous devez améliorer avant le test de la fin de l'unité.*

En quoi ces deux façons de faire diffèrent-elles? Dans la classe de M<sup>me</sup> Anderson, l'attention des élèves est dirigée uniquement vers les notes et leur conversation se limite à des comparaisons insignifiantes pour savoir qui a fait mieux ou moins bien que les autres. On voit même Derek, qui éprouve beaucoup de difficultés en mathématiques, qui cherche à attirer l'attention de ses pairs en se vantant d'avoir obtenu la pire note de la classe. Plutôt que d'inviter les élèves à revoir leur test pour savoir ce qu'il révèle de leur degré de compréhension et du besoin de revoir une partie de la matière, l'enseignante passe immédiatement à la matière suivante.

Dans le deuxième exemple, le test-exercice sert à l'enseignante et aux élèves à évaluer le degré de compréhension qu'ont les élèves de la gestion des données et des probabilités à ce moment, à tourner l'attention des élèves vers les concepts et les démarches qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement, et à relever les éléments de cette partie des mathématiques que la plupart des élèves trouvent particulièrement difficiles. La façon de faire de M<sup>me</sup> Lafontaine exige que les élèves travaillent ensemble pour corriger leurs erreurs et améliorer leur compréhension. Selon la composition de la classe, elle peut former des duos et des groupes hétérogènes de manière à ce que les élèves en difficulté bénéficient de l'aide de ceux qui ont plus de facilité. Lorsque les élèves s'assoient avec elle, M<sup>me</sup> Lafontaine constate que presque tous les élèves ont eu de la difficulté avec deux des problèmes du test. Elle note donc qu'il faudra examiner avec soin ces problèmes avec toute la classe et qu'elle devra probablement reprendre les concepts et les démarches qui y sont associés.

La différence entre l'information transmise par M<sup>me</sup> Anderson et celle transmise par M<sup>me</sup> Lafontaine est cruciale. La première accorde des notes et, bien qu'elle ait pu écrire certaines remarques sur les copies, peu d'élèves s'y intéresseront si l'accent est mis sur la compétition. Au contraire, M<sup>me</sup> Lafontaine incite ses élèves à s'intéresser à la nature même de leurs erreurs, grâce aux passages surlignés, puisqu'aucune note n'est écrite sur le test. De plus, la stratégie de l'enseignante encourage les élèves à travailler en équipe pour examiner leurs erreurs et améliorer leur compréhension, tout en sachant qu'ils peuvent compter sur elle pour les orienter au besoin. Bref, l'accent est mis sur l'apprentissage que l'élève peut faire à partir des informations fournies par la correction du test, d'autant plus qu'il s'agit d'un test fait dans le but de s'exercer. Les élèves devront donc le réussir s'ils veulent être prêts pour l'évaluation *de* l'apprentissage qui aura lieu à la fin de l'unité.

### **Rétroaction à partir des évaluations sommatives**

Les élèves ont besoin qu'on leur donne constamment de l'information au sujet de leur rendement. Une des sources d'information la plus précieuse, mais la moins utilisée et la moins valorisée, est la rétroaction à partir des évaluations sommatives, surtout dans les cas où l'élève reçoit de l'information sur l'atteinte des résultats d'apprentissage et non uniquement une note globale. On peut le faire assez facilement lorsqu'on utilise des grilles d'évaluation, mais on peut aussi le faire avec les tests, quand les élèves reçoivent une note pour des résultats d'apprentissage individuels, que ce soit en plus d'une note globale ou en remplacement d'une note globale. Dans un test de mathématiques de cinquième année, par exemple, les élèves ne recevraient pas simplement une note globale; les résultats seraient accordés par aspect traité : estimation, calcul mental, multiplication et division. Les élèves (et l'enseignant) ont ainsi une idée des forces et des faiblesses relatives, ce qui leur permet de prendre les mesures nécessaires pour améliorer les résultats dans les apprentissages à venir.

## Profil des notes

Les élèves ont aussi besoin de recevoir de l'information sur les tendances de leur rendement au fil du temps; l'enseignant devrait donc leur fournir un registre de leurs résultats (et inciter les élèves à tenir ce registre). Comme nous l'avons déjà mentionné, cette information devrait être présentée par résultat d'apprentissage et non par note globale pour chaque évaluation sommative. Avant d'écrire une note finale sur les relevés, l'enseignant devrait attendre d'avoir toute l'information nécessaire pour porter un bon jugement et s'assurer que les tendances des élèves en matière de rendement aient été clairement établies. L'information importante est contenue dans le profil, non dans le symbole sommaire.

### 3.3 Communiquer avec les parents au sujet des apprentissages de l'élève

Si les parents sont bien informés au sujet des résultats d'apprentissage et des progrès de leur enfant, ils peuvent être plus en mesure de bien l'appuyer dans ses apprentissages.

Il y a plusieurs façons de transmettre l'information au sujet des apprentissages des élèves. Dans leur ouvrage *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*, Tom Guskey et Jane Bailey (2001 : 175-191) donnent une liste de 16 méthodes de communication :

#### Outils pouvant faire partie d'un système de communication

- |  |  |
|--|--|
| ■ bulletins scolaires                          | ■ projets ou travaux évalués                         |
| ■ remarques jointes aux bulletins scolaires    | ■ portfolios ou expositions des travaux des élèves   |
| ■ rapports d'évaluation normalisés             | ■ devoirs  |
| ■ appels téléphoniques aux parents             | ■ lignes téléphoniques d'information sur les devoirs |
| ■ rapports d'étape hebdomadaires ou mensuels   | ■ pages Web de l'école                               |
| ■ portes ouvertes                              | ■ conférences enseignant-élève                       |
| ■ bulletins d'information destinés aux parents | ■ rencontres enseignant-parents                      |
| ■ lettres personnelles aux parents             | ■ rencontres animées par l'élève                     |

Cette liste n'est pas exhaustive, mais en utilisant une combinaison de ces méthodes, l'enseignant peut expliquer comment les aptitudes aux études et à l'apprentissage évoluent chez l'élève et peut décrire le rendement de l'élève à un moment précis. En proposant cette liste, Guskey et Baily ne laissent pas entendre que les écoles et les divisions scolaires doivent nécessairement tous les instaurer. Guskey et Bailey (2001 : 175) indiquent que « [traduction]... le système de transmission des résultats le plus apprécié des parents inclut généralement une combinaison d'outils traditionnels et modernes », comme les pages Web des écoles, le courriel et les portails Web.



On a eu tendance à considérer les bulletins scolaires et les notes comme les moyens principaux de communiquer. Ils sont utiles pour faire connaître le rendement de l'élève aux élèves eux-mêmes, à leurs parents, aux enseignants, aux administrateurs et autres personnes qui doivent connaître le rendement de l'élève ou qui en ont le droit (p. ex., enseignant de l'année suivante, autres écoles et établissements scolaires, employeurs et organismes qui remettent des bourses d'études). Cependant, ils ne sont qu'un élément de l'ensemble du système de communication.

Il est donc très important que les écoles et divisions scolaires élaborent des systèmes de communication qui apportent beaucoup plus de renseignements que ce que contient un bulletin scolaire traditionnel. Certaines méthodes sont plus efficaces pour transmettre certains types d'information. Carr et Harris (2001 : 103) fournissent le tableau suivant :

Figure 3.2 STRATÉGIES DE COMMUNICATION ET TYPE D'INFORMATION COMMUNIQUÉE

	Soirée d'information pour les parents	Portes ouvertes	Bulletins d'information	Grilles d'évaluation	Appels téléphoniques	Rencontres	Bulletins scolaires
Information sur la matière abordée, les unités et le matériel pédagogique	X	X	X				
Évaluations	X	X	X			X	X
Types d'enseignement	X	X	X				
Rendement par rapport à la qualité visée				X	X	X	X
Comportement					X	X	X

**Communiquer les apprentissages des élèves :** Tiré et traduit de *Succeeding With Standards: Linking Curriculum, Assessment, and Action Planning*, de Judy Carr et Doug Harris. ASCD, 2001, p. 103. Reproduit avec l'autorisation du Center for Curriculum Renewal <[www.curriculumrenewal.com](http://www.curriculumrenewal.com)>.

Lorsque les parents comprennent le but de chaque stratégie, il est plus facile pour eux de comprendre le genre d'information qui leur est communiquée et de se construire un portrait complet des apprentissages de leur enfant.

Le système de communication employé doit être complet, cohérent et réaliste. Toutes les pièces doivent s'emboîter pour que l'information détaillée au sujet de l'élève en tant qu'apprenant soit transmise de manière appropriée et aux moments voulus. Par exemple, l'école peut communiquer, de manière officielle mais limitée, environ six semaines après le début de l'année scolaire, puis présenter un bulletin plus complet au bout de douze semaines. Ou encore, certaines écoles demandent aux enseignants de communiquer par téléphone avec les parents de chaque élève dans les deux premiers mois de l'école. D'autres envoient à la maison un rapport préliminaire décrivant le progrès avant d'envoyer un bulletin final à la fin du semestre. Certaines écoles tiennent des rencontres élèves-enseignants-parents vers la mi-octobre et envoient le bulletin scolaire en décembre. En choisissant parmi les diverses options, les écoles devraient s'assurer que leur système de communication convient à leur communauté et qu'il est durable. Il faut éviter de surcharger ceux qui reçoivent l'information et ceux qui la transmettent.

## Outils pour la communication des apprentissages aux parents

La communication régulière des résultats de l'évaluation *de* l'apprentissage aux parents leur permet d'avoir des informations à jour au sujet du rendement de leur enfant. On peut continuer à considérer les notes et les bulletins scolaires comme moyens de transmettre cette information, mais les enseignants disposent de nombreux autres outils.

Le principe directeur, c'est qu'aucune note et aucun bulletin ne devrait surprendre l'élève ou ses parents. L'utilisation d'une variété d'outils de communication peut assurer que cela n'arrive pas.

Parmi les outils disponibles, on peut inclure les suivants :

### ■ Plans de cours et de notation

Pendant la première semaine de chaque année ou de chaque cours, les enseignants devraient remettre aux parents une page ou deux décrivant le plan de cours et de notation. Certaines écoles envoient trois exemplaires à la maison; un pour les parents, un pour l'élève (s'il est assez âgé) et un que les parents doivent signer et retourner à l'enseignant.

### ■ Pages Web de l'école

Les pages Web de l'école ont l'énorme potentiel de fournir des renseignements facilement accessibles aux parents concernant le programme d'études, les plans de cours, les plans d'évaluation, les travaux requis et les échéances, les grilles d'évaluation, le calcul des notes, etc. Ces pages doivent être fréquemment mises à jour.

### ■ Évaluations sommatives

Les évaluations sommatives peuvent fournir une information utile aux élèves, mais également aux parents si elles les informent au sujet des résultats d'apprentissage et ne donnent pas simplement des notes globales.

## ■ Profils de notes

Un relevé des notes que l'élève a obtenues à date peut être une source utile d'information pour les parents. Il peut donner une indication de certains résultats tôt dans le semestre, et ainsi donner aux parents le temps d'aider leur enfant avant que les notes ne deviennent finales sur le bulletin scolaire. Cependant, il faudrait que les parents comprennent que ces notes sont préliminaires et qu'elles ne sont pas le portrait complet. Si les résultats sont présentés par objectifs d'apprentissage, ils peuvent fournir un profil encore plus précis du rendement en émergence chez l'élève.

## ■ Notes

Les notes finales donnent un sommaire du rendement de l'élève. Traditionnellement, le sommaire prenait la forme d'une note par matière, mais maintenant que les programmes sont axés sur des résultats d'apprentissage clairement définis, les notes peuvent fournir un profil du rendement de l'élève. Plutôt que de donner une seule note pour les mathématiques, par exemple, on pourrait attribuer une note pour chacun des résultats d'apprentissage généraux ou pour chacun des domaines. Le degré de précision de cette forme de notation peut varier selon la matière, l'enseignant et le niveau scolaire.

## ■ Bulletins scolaires

Les bulletins scolaires bien conçus remis plusieurs fois au cours de l'année scolaire fournissent un portrait précis du rendement de l'élève et de son comportement, de même que des descriptions de ses forces, des aspects à améliorer et des prochaines étapes. Les bulletins sont un élément majeur du système de communication des écoles.

Le but de chaque bulletin devrait être clairement défini. Par exemple, on devrait savoir s'il s'agit d'un bulletin intérimaire indiquant les progrès à date ou d'un bulletin final indiquant le rendement et les crédits obtenus (voir section 4 pour plus de détails).

## ■ Portails Web

Certaines écoles mettent à l'essai un portail Web visant à offrir aux parents un accès aux renseignements, protégé par mot de passe, sur le rendement et l'assiduité de l'élève. Les portails Web peuvent afficher les notes finales ou une description plus détaillée des travaux. Si une école décide de donner accès aux parents à ces renseignements, on s'attend que les méthodes d'évaluation et les notes ainsi obtenues soient conformes aux normes de qualité décrites à la section 4.

Ces portails Web sont plus utiles quand :

- les parents comprennent comment la note finale a été calculée;
- les notes finales sont classées par résultats d'apprentissage plutôt que par méthode d'évaluation;
- les notes finales y sont communiquées au moment de la remise des bulletins (les renseignements sur le rendement de l'élève doivent être raisonnablement à jour; si les notes affichées ne sont plus à jour, le dossier de l'élève devrait être modifié).

## ■ **Rapports des évaluations provinciales**

Quand les élèves participent à des évaluations provinciales, les écoles doivent communiquer les résultats aux parents. Les écoles communiquent ces renseignements sur le rapport fourni par le ministère ou dans le bulletin scolaire, dans une section à part. Les écoles devraient communiquer les résultats de manière à aider les parents à comprendre la signification du rapport et ce qu'il dit sur le travail de l'élève.

## ■ **Portfolios**

Pour bien faire connaître les progrès de l'élève, on peut lui demander de sélectionner des exemples de travaux qui illustrent son rendement et de les inclure dans un portfolio (voir la section Portfolios, p. 14). Grâce aux systèmes électroniques de portfolios, les élèves et les enseignants peuvent, à partir de l'école, enregistrer et gérer les échantillons de travaux, les réflexions et les buts fixés. Ils ont aussi l'avantage d'être accessibles aux élèves et aux parents à la maison.

## ■ **Continuums**

Les continuums de développement décrivent les étapes de l'apprentissage. Ils indiquent les processus, les stratégies et les attitudes des élèves à des moments clés.

On peut les utiliser pour montrer aux parents la croissance de leur enfant depuis la rencontre précédente et comment il progresse, ainsi que pour illustrer le rendement actuel de l'élève. Certains éducateurs trouvent qu'ils sont un moyen efficace pour communiquer les apprentissages de l'élève parce qu'ils sont rédigés de façon positive, décrivant ce que l'élève peut faire plutôt que ses faiblesses.

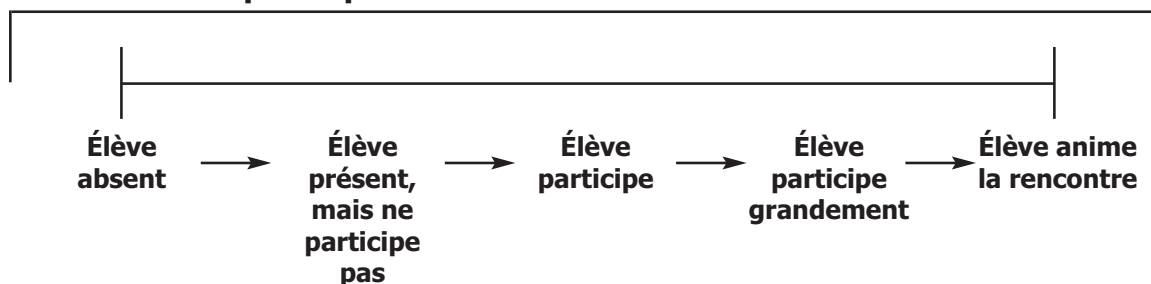
Les descriptions d'un continuum amène l'enseignant à utiliser diverses sources d'information telles que l'observation du comportement de l'élève pendant l'apprentissage, les autoévaluations de l'élève, et les analyses de son travail pour formuler un jugement sur le rendement de l'élève.

## ■ **Rencontres enseignant-élève-parents**

Les rencontres enseignant-parents et les rencontres auxquelles participe l'élève ou qu'il anime peuvent servir à transmettre de l'information au sujet de l'apprentissage. Plus l'élève participe à cette rencontre, plus la communication est efficace. Le continuum de participation est illustré dans la Figure 3.3.

Figure 3.3

## CONTINUUM DE PARTICIPATION DE L'ÉLÈVE

**Continuum de participation de l'élève**

**Continuum de participation de l'élève** : Tiré et traduit de *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards*, de K. O'Conner, Thousand Oaks (Californie), Corwin, 2002:225. Reproduit avec autorisation.

Le degré de participation de l'élève peut varier grandement, en fonction de sa préparation et de l'aisance des participants. Idéalement, les écoles devraient se déplacer le plus possible vers la droite de ce continuum aussitôt que possible. (Pour de l'information sur la façon de tenir des rencontres auxquelles participe l'élève, ou qu'il anime, voir les ressources suivantes : Davies et al, *Together is Better*; Millar et al, *Student-led Conferences*; Davies et R. Stiggins, *Student-Involved Conferences*.)

Les réunions devraient être axées sur des échantillons de travaux de l'élève qui illustrent les apprentissages maîtrisés plutôt que sur une discussion générale concernant les notes finales.

## 4. NOTATION ET COMMUNICATION DES RÉSULTATS

L'objectif des notes et des bulletins scolaires est de fournir, aux élèves et aux parents, des renseignements de haute qualité sur l'apprentissage et cela dans un format qu'ils pourront facilement comprendre et utiliser. Cette section comprend des lignes directrices destinées à aider les écoles dans la révision et l'élaboration des politiques et des pratiques relatives à la notation et à la communication des résultats.

### 4.1 Notes

Les notes offrent une information sommaire au sujet du rendement de l'élève et sont un élément essentiel du système de communication. Pour être de haute qualité, les notes doivent remplir quatre conditions : elles doivent être significatives, cohérentes, exactes et favorables à l'apprentissage.

- **Significatives**

Les notes devraient être une représentation significative du rendement de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissages visés. Un simple symbole sommaire pourrait ne pas décrire clairement les résultats atteints. L'organisation de l'information par résultat d'apprentissage permet aux enseignants de déterminer les forces des élèves ainsi que les aspects à améliorer.

Lorsque les notes sont organisées de façon significative, les enseignants peuvent déterminer le point de départ de leur enseignement lorsqu'ils commencent à enseigner à un nouveau groupe, et modifier leur façon d'enseigner en cours d'année. De plus, l'organisation de l'information par résultat d'apprentissage aide les enseignants à déterminer s'ils ont suffisamment de preuves d'apprentissage, de manière à pouvoir prendre des décisions au sujet des notes, des crédits accordés et du futur placement des élèves.

- **Cohérentes**

Les notes doivent également être cohérentes, c.-à-d. que la même performance doit donner lieu à un même résultat pour une matière donnée et à un niveau scolaire donné, peu importe l'enseignant. Pour parvenir à cette cohérence, les enseignants doivent développer une compréhension commune des résultats d'apprentissage et des niveaux de performance.

- **Exactes**

Les notes ne devraient pas s'encombrer d'autres facteurs et devraient constituer une mesure de rendement de l'élève aussi simple que possible. L'effort, le comportement, l'attitude et d'autres facteurs non liés au rendement ne devraient ni faire monter ni faire baisser les notes.

- **Favorables à l'apprentissage**

Le système de notation est favorable à l'apprentissage quand les élèves participent à toutes les étapes du processus d'apprentissage. Quand les élèves connaissent les résultats d'apprentissage et les critères de réussite et qu'ils savent quelles évaluations sont formatives et lesquelles sont sommatives, ils sont plus enclins à considérer que le but de l'évaluation est l'apprentissage et non l'accumulation de points.

Lorsqu'on utilise les notes pour récompenser ou punir le comportement des élèves, cela provoque une distorsion de ce qu'elles signifient, et elles perdent de la valeur en tant qu'outil de soutien à l'apprentissage.

Lorsque les notes sont significatives, cohérentes, exactes et favorables à l'apprentissage, elles constituent une source d'information appréciable que les élèves, les enseignants et les parents peuvent utiliser pour prendre de bonnes décisions. Si les notes ne remplissent pas toutes ces conditions, on risque de prendre de mauvaises décisions.

## Directives en matière de notation

Les enseignants et les responsables des écoles et des divisions scolaires devraient respecter un certain nombre de directives\* pour que les notes soient exactes, significatives, cohérentes et favorables à l'apprentissage.

### 1. Relier l'attribution des notes aux résultats d'apprentissage.

- *Utiliser les résultats d'apprentissage (et non les méthodes d'évaluation) pour orienter la collecte des données d'évaluation et déterminer les notes.*

Traditionnellement, l'attribution de notes repose sur les méthodes d'évaluation, soit les tests, projets et devoirs. Toutefois, cela renseigne l'enseignant surtout sur l'habileté de l'élève à réussir certains genres de travaux ou de tests, plutôt que sur son niveau de compréhension des divers aspects du programme d'études.

Pour que les notes représentent véritablement le rendement de l'élève, elles devraient être organisées par résultats d'apprentissage. L'enseignant doit déterminer le degré de précision à appliquer quand il communique cette information sur le rendement des élèves. Ceci nécessite souvent le regroupement de résultats d'apprentissage. Idéalement, les enseignants et les responsables des programmes d'études travailleront ensemble pour prendre ces décisions.

La Figure 4.1 est un carnet de notes factice axé sur les résultats d'apprentissage en Éducation physique et Éducation de la santé. Dans cet exemple, les notes sont attribuées par résultats d'apprentissage généraux pour toutes les évaluations. Lorsqu'il y a plus d'un résultat d'apprentissage général qui est évalué, une note est attribuée à chacun et il n'y a aucune note globale ou totale. Cela a des répercussions claires sur la planification

---

\* Directives en matière de notation : Adapté et traduit de K. O'Connor, *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards*, Thousand Oaks, Californie: Corwin, 2002:243-244. Reproduit avec autorisation.

de l'évaluation, puisque chaque évaluation doit être planifiée par résultat d'apprentissage ou par un regroupement de résultats d'apprentissage. Dans le cas des tests, la note correspond au total de points obtenus, et dans les autres cas, la note correspond à un niveau de performance d'une grille d'évaluation. Pour résumer le rendement relatif à chaque but d'apprentissage, les notes doivent se fonder sur une échelle commune; c'est pourquoi tous les résultats des tests ont été convertis en niveau.

En utilisant les autres directives en matière de notation, on peut maintenant attribuer une note par résultat d'apprentissage. Il n'est pas nécessaire d'attribuer une note sommaire pour la matière lorsque le rendement de l'élève est constant pour tous les résultats d'apprentissage. De plus, la note sommaire par matière n'est pas souhaitable si la performance de l'élève est inégale car elle n'indique pas les aspects importants à améliorer.

Figure 4.1

### CARNET DE NOTE OU PROFIL DE L'ÉLÈVE

Éducation physique et Éducation de la santé, 8 <sup>e</sup> année									
Élève _____									
Résultats d'apprentissage	Évaluations sommatives								Niveau le plus constant
	Test sur les règles générales de sécurité 15 sept.	Gymnastique rythmique 30 sept.	Autres formes d'activités (Observations) 15 oct.	Habitudes personnelles liées à la santé 24 oct.					
Motricité		3	2						
Gestion de la condition physique				Participation aux activités physiques irrégulières 2					
Sécurité	6/10 2	2							
Gestion personnelle et relations humaines			Esprit sportif et esprit d'équipe 3						
Habitudes de vie saines				Plan détaillé 3					

4 = surpasse les attentes      3 = répond aux attentes      2 = répond presque aux attentes      1 = ne répond pas aux attentes

## 2. Utiliser des descriptions de performance fondées sur des critères comme points de référence pour déterminer les notes.

- *La signification des notes (lettres ou chiffres) devrait provenir de descriptions claires de performance.*
- *« s'ils atteignent le but, on leur donne la note! » (c.-à-d. PAS de courbe dite normale!)*

Comme nous l'avons mentionné dans la section 1.2, il existe trois types de points de référence : la norme, les critères et l'élève lui-même. Pour résumer le rendement de



l'élève dans un système d'apprentissage axé sur les résultats d'apprentissage, il faut utiliser des descriptions de performance qui se rapportent à des critères qui doivent nous dire pourquoi un résultat est bon, et doivent décrire la compétence visée. Comme le disent Kendall et Marzano (1997 : 16-17) :

[traduction] Les descriptions de performance précisent ce qu'est un bon rendement. Elles s'appliquent aux évaluations qui veulent déterminer dans quelle mesure les objectifs de cours (les résultats d'apprentissage) ont été atteints... Ce sont des indicateurs de qualité qui précisent à quel point un élève doit exceller.

Lorsque les niveaux de performance sont clairement identifiés, les enseignants peuvent porter un jugement mieux fondé sur le rendement des élèves.

Nous utilisons depuis toujours, par convention, des symboles liés à des pourcentages, accompagnés d'un descripteur d'un mot ou deux pour chaque niveau de performance (p. ex., A = 90-100 % : Excellent, B = 80-89 % : Bon, C = 70-79 % : Satisfaisant, D = 60-69 % : Acceptable, et F = 0-59 % : Inacceptable/Échec). Un tel système signifie que nous pouvons identifier 101 niveaux de performance, ce qui n'est évidemment pas le cas. Pour avoir des descriptions de performance significatives que les élèves et les parents comprendront et que les enseignants utiliseront de manière constante, il faut un nombre limité de niveaux, décrits avec précision. Dans un système d'apprentissage axé sur les résultats d'apprentissage, on pourrait ne compter que deux niveaux : atteint le niveau de performance, n'atteint pas le niveau de performance. Il y a toutefois de bonnes raisons de souligner et d'encourager l'excellence ainsi que de faire la distinction entre un rendement qui se situe près ou loin de la performance visée; il est donc facile d'avoir au moins quatre niveaux. Il n'y a pas de nombre idéal de niveaux, mais s'il y en avait un, il se situerait beaucoup plus près de deux que de 101. La figure 4.2 à la page suivante illustre un nombre limité de niveaux de performance clairement décrits.

Les niveaux de performance peuvent être indiqués par des symboles tels que des lettres ou des chiffres, ou encore, on peut leur associer des pourcentages. Quels que soient les symboles employés, c'est la description qui rend le niveau de performance significatif pour les enseignants, les élèves et les parents.

Il faut tenir compte de certaines questions pratiques concernant les systèmes de symboles à utiliser pour décrire les niveaux de performance. La première est celle de l'acceptation du système par les élèves, les parents et la communauté. Toute tentative de s'éloigner du système couramment en place doit être entreprise avec prudence et s'appuyer sur une excellente communication de la raison d'être du changement.

Un autre facteur qui influe sur le choix d'un système de symboles est la façon dont les notes seront utilisées. Elles peuvent servir, par exemple, à trier et sélectionner les élèves pour leur décerner un nombre limité de bourses d'études ou pour leur accorder l'entrée à des programmes d'études postsecondaires. Comme une échelle de pourcentages permet de classer les élèves selon leur rendement, elle est souvent utilisée par les écoles secondaires. Si on utilise les pourcentages, les enseignants doivent s'assurer que leur façon d'évaluer et de noter est cohérente et exacte.

Il s'ensuit que le choix d'un système de symboles pour attribuer les notes doit être cohérent avec le point de référence utilisé pour évaluer le rendement. Si les élèves

doivent être classés selon leur rendement, l'utilisation des pourcentages peut être appropriée. Si le rendement des élèves doit être décrit au moyen de critères, il vaut mieux utiliser des lettres ou des chiffres pour représenter leur niveau de performance.

Figure 4.2

### ÉCHELLE SUCCINCTE : COMPÉTENCE MATHÉMATIQUE - 2<sup>E</sup> ANNÉE

Cet extrait de l'Échelle succincte présente le résumé des critères décrits en détail dans l'Échelle d'évaluation disponible au site web suivant : <[www.bced.gov.bc.ca/perf\\_stands/f-math1-8.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/f-math1-8.pdf)>. Ces critères s'appliquent à n'importe quelle période de l'année, en fonction du moment choisi pour présenter des compétences ou des concepts particuliers.

Aspect	Ne satisfait pas encore aux attentes	Satisfait aux attentes (de façon minimale)	Satisfait entièrement aux attentes	Dépasse les attentes
<b>Aperçu</b> <i>Remarque : on pourra utiliser l'aperçu seul (à titre d'échelle holistique) pour noter certains travaux.</i>	L'élève est incapable d'effectuer la tâche dans des délais raisonnables sans soutien individuel.	La plupart des parties de la tâche fondamentale sont correctes; quelques erreurs ou omissions. L'élève a quelquefois de la difficulté à expliquer le résultat. Il a parfois besoin de soutien.	Dans le cadre de situations familières, l'élève effectue correctement toutes les parties de la tâche fondamentale et il peut en expliquer le résultat. Il a parfois besoin de consulter l'enseignant.	L'élève effectue correctement et efficacement toutes les parties de la tâche et en explique le résultat. Il élabore parfois une méthode de rechange ou trouve lui-même des façons d'appliquer des processus appropriés.
<b>Concepts et applications</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>reconnaissance du rôle des mathématiques</li> <li>concepts, compétences correspondant au niveau d'études</li> <li>estimations, prédictions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a de la difficulté à voir la pertinence des mathématiques (ou son application) dans des problèmes de la vie quotidienne</li> <li>a besoin de soutien individuel pour choisir et appliquer des processus appropriés</li> <li>devine au hasard plutôt que d'estimer ou de prédire; les résultats sont souvent très illogiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>si on le lui demande, cerne des façons d'utiliser les mathématiques dans des problèmes semblables à ceux abordés auparavant</li> <li>dans des situations simples et familières, sélectionne et applique la plupart des processus appropriés; quelques erreurs</li> <li>dans des situations familières, la majorité des estimations et des prédictions sont dans les limites de la logique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>avec un peu de soutien, cerne des façons d'appliquer les mathématiques à des problèmes de la vie quotidienne</li> <li>dans des situations familières, sélectionne et applique des processus appropriés afin de résoudre des problèmes simples; erreurs mineures</li> <li>dans des situations familières et relativement simples, les estimations et prédictions sont logiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>trouve parfois de son propre chef des façons d'appliquer les mathématiques à des problèmes de la vie quotidienne</li> <li>sélectionne et applique des processus appropriés afin de résoudre des problèmes simples; efficace</li> <li>fait des estimations et des prédictions logiques dans des situations aussi bien familières que non familières</li> </ul>

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, *Normes de performance de la Colombie-Britannique, Mathématiques de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année*, Édition révisée, Colombie-Britannique, 2002 : 23.

### 3. Limiter les attributs valorisés compris dans les notes au rendement individuel.

*a) Les notes doivent être fondées sur le rendement (c.-à-d., les connaissances et les compétences décrites dans les niveaux de performance.) Les facteurs autres que le rendement, tels que l'effort, l'attitude, et le comportement, doivent être rapportés séparément.*

Pour que les notes soient valides et signifiantes, il faut définir clairement ce que le symbole doit transmettre. Comme on le laisse entendre dans la première directive, c'est l'atteinte des résultats d'apprentissage qui devrait être transmise, mais d'autres éléments, comme l'effort, la participation et l'attitude, sont souvent aussi inclus dans l'évaluation. C'est pourquoi il est souvent difficile de dire exactement ce que signifie

une note. Certains élèves dont le rendement laisse à désirer peuvent obtenir une bonne note en raison de leur effort acharné et de leur bon comportement; d'autres qui, au contraire, réussissent bien, peuvent recevoir une note décevante parce qu'ils n'ont pas fait preuve d'un comportement exemplaire. Dans ces cas, l'enseignant utilise les notes comme mécanisme de contrôle, ce qui ne devrait pas se faire. La question du comportement doit être abordée, en analysant les causes et les moyens de l'améliorer, et non au moyen de notes.

Le meilleur moyen d'éviter ce problème est d'utiliser des bulletins au format élargi, dont une section porte sur le rendement et l'autre sur le comportement, les habitudes de travail, le civisme, etc.

Figure 4.3 BULLETIN SCOLAIRE AU FORMAT ÉLARGI

Bulletin scolaire de la 9 <sup>e</sup> à la 12 <sup>e</sup> année				Semestre	Échéance	Date					
Élève				Année scolaire							
Cours	Échéance	Note en pourcentage	Commentaires Forces/Aspects à améliorer/Prochaines étapes	Assiduité		Habilités à développer					
				Absences	Retards	3 — Bien 2 — Satisfaisant 1 — Amélioration nécessaire					
				Nombre de classes	Participation	Autonomie	Organisation	Collaboration avec ses pairs	Travaux scolaires / Devoirs		
Titre : _____ Code : _____ Enseignant/ Enseignante : _____	Première étape										
	Étape finale										
Titre : _____ Code : _____ Enseignant/ Enseignante : _____	Première étape										
	Étape finale										
Titre : _____ Code : _____ Enseignant/ Enseignante : _____	Première étape										
	Étape finale										
Titre : _____ Code : _____ Enseignant/ Enseignante : _____	Première étape										
	Étape finale										

**Bulletin scolaire au format élargi** : Adapté du *Bulletin scolaire de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> année à la 12<sup>e</sup> année*. Reproduit avec la permission du Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario © Imprimeur de la Reine de l'Ontario, 2007.

Pour être valides, les notes ne doivent pas être gonflées au moyen de bonis (p. ex., points supplémentaires dans les tests ou crédits supplémentaires), ni réduites par des pénalités (p. ex., pour avoir remis un travail en retard, pour avoir triché ou plagié). Il s'agit là de comportements inacceptables qui doivent être abordés dans la politique de l'école ou de la division scolaire. Si les travaux exigés représentent des preuves d'apprentissage

importantes, une conséquence appropriée pourrait être d'exiger que l'élève assiste à des séances de travail jusqu'à ce que le travail soit complété. On pourrait de plus offrir du soutien aux élèves pour les aider à terminer les travaux. (Pour avoir des suggestions sur la façon de composer avec les travaux en retard, voir K. O'Connor, *How to Grade for Learning*, 1995 : 103, et D. Cooper, *Talk about Assessment*, 2007 : 244, 249). En ce qui concerne la tricherie ou le plagiat, la conséquence en matière d'évaluation devrait se composer de donner à l'élève la possibilité de reprendre le travail et de le faire avec honnêteté.\*

**b) Les notes devraient être fondées sur le rendement individuel démontré par chaque élève, et non sur des notes de groupe.**

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement/d'apprentissage très puissante. Lorsqu'elle est bien appliquée, les élèves apprennent en profondeur, mais les enseignants attribuent souvent une note de groupe pour les travaux réalisés dans le cadre des activités d'apprentissage coopératif. Non seulement cette façon de faire donne-t-elle une bien mauvaise idée du rendement réel de l'élève, mais elle ignore l'un des grands principes de la majorité des systèmes d'apprentissage coopératif : la responsabilisation des individus. Il ne faut pas oublier que cette stratégie s'appelle « apprentissage coopératif », et que l'apprentissage coopératif doit être suivi d'une évaluation *individuelle*, laquelle fournit les preuves qui permettent d'attribuer des notes. Le nom d'un seul élève figure sur le bulletin scolaire, et c'est le rendement de cet élève qui doit déterminer sa note.

#### **4. Échantillonner le rendement de l'élève - ne pas inclure tous les résultats dans la note.**

- **Utiliser l'évaluation formative pour donner une rétroaction à l'élève.**
- **Utiliser diverses évaluations sommatives pour déterminer les notes.**

La raison d'être de chaque évaluation doit être clairement définie, de même que la façon dont les résultats seront utilisés. Il faut notamment faire une distinction nette entre évaluation formative (évaluation *au service de* l'apprentissage et *en tant qu'*apprentissage) et évaluation sommative (évaluation *de* l'apprentissage).

L'évaluation formative doit servir à donner une rétroaction à l'enseignant et aux élèves pour qu'ils puissent modifier au besoin leur façon d'enseigner ou d'apprendre. Il faut surtout utiliser des mots (p. ex., description, grille d'évaluation, liste de vérification) et non des chiffres, et ce type d'évaluation ne devrait pas servir à calculer la note de cours. L'évaluation sommative doit être la principale source d'information sur laquelle on se fonde pour attribuer les notes. L'enseignant doit dire aux élèves quelles évaluations sont sommatives et leur donner diverses possibilités de montrer ce qu'ils connaissent, ce qu'ils comprennent et ce qu'ils peuvent faire.

\* Dans le cas des tests basés sur les normes de la province, les élèves qui choisissent de ne pas participer (p. ex., absence non motivée) reçoivent une note de zéro. Cela s'explique par le fait que le test est obligatoire et ne peut être passé qu'à un moment précis. Sans compter que c'est une conséquence moins grave que si l'on retenait les crédits. Ces élèves peuvent passer le test la prochaine fois où il est donné, et leur note de zéro sera remplacée par la note obtenue. La même chose s'applique aux élèves qui ont triché ou plagié : ils reçoivent une note de zéro et peuvent passer le test à la prochaine occasion (cette fois sans tricher ni plagier) et voir leur zéro remplacé par la note qu'ils obtiennent à leur deuxième essai.

Quoiqu'il n'est pas juste d'utiliser les données de l'évaluation formative pour déterminer la note finale, cette information peut venir confirmer le jugement que l'enseignant fait à partir des données sommatives. Dans le cas d'un élève qui a eu des difficultés inhabituelles à réussir une tâche sommative, l'enseignant peut revoir l'information de nature formative accumulée de façon quotidienne et, soit choisir d'offrir à l'élève une nouvelle occasion de se faire évaluer, soit effectuer un jugement professionnel plus juste du rendement de l'élève.

**5. Écrire les notes au crayon – Consigner les notes de manière à pouvoir les mettre à jour facilement.**

- *Utiliser le niveau de rendement le plus constant en tenant compte surtout du rendement récent.*
- *Prévoir de nombreuses occasions variées d'évaluer.*

L'apprentissage est un processus qui entraîne généralement au fil du temps l'amélioration de nos connaissances, de notre compréhension et de nos compétences. Il faut en tenir compte dans l'attribution des notes en surveillant la constance du rendement de l'élève. Lorsque le rendement n'est pas constant, il faut mettre l'accent sur les données d'évaluation les plus récentes. Cela signifie que les nouvelles données d'évaluation doivent *remplacer* les anciennes (et non simplement s'y ajouter) lorsqu'on attribue les notes.

Cette directive exige que les élèves disposent de plusieurs occasions de montrer leur compréhension de chacun des résultats d'apprentissage. Cela peut se faire par chevauchement des évaluations ou en prévoyant des occasions de procéder à des réévaluations. La réévaluation, si elle est offerte, doit l'être à tous les élèves, mais ceux-ci doivent bien comprendre qu'il s'agit d'un privilège et non d'un droit. Les privilèges se méritent; par conséquent, pour mériter une réévaluation, les élèves doivent pouvoir démontrer qu'ils ont participé à des activités d'apprentissage qui accroissent leurs chances de succès.

**6. « Calculer » les points avec soin, le cas échéant.**

- *Éviter d'utiliser la moyenne; étudier la possibilité d'utiliser la valeur modale ou médiane.*
- *Penser « preuves d'apprentissage » et jugement professionnel; déterminer les notes et non simplement les calculer.*

On considère souvent l'attribution des notes comme un exercice numérique et mécanique dans lequel on prend tous les résultats obtenus par chacun des élèves et on calcule la moyenne ou la médiane. Le problème avec cette méthode, c'est qu'elle donne souvent un portrait inexact du rendement de l'élève parce que les valeurs aberrantes faussent la moyenne. Les valeurs aberrantes les plus fréquentes sont d'ailleurs les mauvais résultats. Prenons le cas d'un élève qui obtient 90 % dans la plupart des évaluations et qui obtient ensuite un résultat inhabituellement bas dans une évaluation portant sur un ensemble de connaissances et de compétences comparable; sa moyenne devrait être dans les 90 %. Un mauvais résultat est une anomalie et ne doit pas être inclus dans le calcul.

Statistiquement, la meilleure mesure de la tendance centrale est la valeur médiane (valeur centrale lorsque les valeurs sont énumérées en ordre décroissant) ou la valeur modale (la valeur la plus fréquente).

Le bien fondé des diverses mesures de la tendance centrale dépend de la constance des résultats de l'élève. Si ces derniers sont très constants, la mesure utilisée importe peu; s'ils sont un peu moins constants et présentent quelques valeurs aberrantes, il est possible d'utiliser la valeur modale ou la médiane. Par contre, si les résultats manquent totalement de constance, aucune mesure de la tendance centrale ne convient. Par conséquent, l'enseignant doit utiliser son jugement professionnel pour déterminer la note sommaire qui illustre le mieux le rendement de l'élève. Il doit donc examiner avec soin l'ensemble des preuves d'apprentissage fournies par l'élève et ce qu'elles révèlent par rapport aux niveaux de performance (comme celles qu'on trouve à la Figure 4.1).

### *Les zéros*

Un élément très difficile du calcul est la question des zéros. Les enseignants mettent généralement un zéro lorsqu'un élève ne soumet pas les preuves d'apprentissages demandées, ou en raison d'un comportement inacceptable, comme la tricherie ou le plagiat. Une note de zéro pose deux problèmes :

- Sur le plan mathématique, le problème réside dans le fait que, dans le système de pourcentage, il y a énormément de points correspondant à un échec, comparativement au nombre de points des autres niveaux. Le plus souvent, la note de passage est fixée à 50 %, ce qui laisse 50 points de pourcentage pour les trois ou quatre autres niveaux de l'échelle. Par conséquent, on a une échelle disproportionnée sur laquelle un zéro a beaucoup plus d'impact que l'étendue de tout autre niveau de l'échelle.
- La note de zéro a un effet dévastateur sur la motivation. L'attribution d'un zéro peut mettre le succès presque hors de portée des élèves. Prenons cet exemple :

*Le plan d'évaluation d'un cours stipule qu'il y aura 10 évaluations sommatives. Après les cinq premières, une élève a obtenu des notes dans les 70 et a une moyenne de 75 %. Elle néglige ensuite de remettre la sixième évaluation et reçoit un zéro, ce qui fait que sa moyenne chute à 62,5 %. Bien qu'il y ait encore quatre évaluations sommatives d'ici la fin du cours ou de l'année, l'élève devra obtenir 94 % pour chacune de ces évaluations afin de retrouver sa moyenne de 75 %. Il pourrait être impossible à cette élève de performer aussi bien; par conséquent, elle pourrait se dire que tant qu'à avoir une moyenne inférieure à 70 %, autant laisser tomber.*

### *Solutions de rechange au zéro*

Il existe plusieurs solutions de rechange au zéro pour résoudre le problème qu'il cause sur le plan mathématique :

- Parmi elles, citons le recours à une échelle dont les échelons sont égaux plutôt qu'à une échelle de pourcentage. Au lieu d'avoir de multiples points en pourcentage pour

chaque échelon, toutes les évaluations seraient consignées sur une échelle dont les échelons sont égaux. Une échelle à cinq échelons porterait les cotes 5, 4, 3, 2 et 1; dans l'exemple ci dessus, l'élève pourrait recevoir cinq 3 et un 1, et aurait donc besoin de deux 3 et de deux 4 pour conserver une moyenne de trois. La majorité des élèves s'en sentiraient capables et n'abandonneraient probablement pas.

- Un autre moyen d'éviter les zéros est de définir un plancher pour transformer l'échelle de pourcentage en échelle à échelons égaux. Si, par exemple, on compte 10 points pour un A, un B, un C et un D, il devrait y avoir 10 points pour un F, de manière à ce que la note de passage soit fixée à 60 % et qu'au lieu d'un zéro, la plus faible note consignée soit 50 %. Cela ne signifie pas que l'élève sait ou comprend 50 % de la matière. C'est tout simplement une représentation symbolique pour assurer la logique mathématique.
- La troisième et la meilleure façon de remplacer les zéros, c'est tout simplement de ne rien écrire dans le carnet de notes lorsque les preuves d'apprentissage ne sont pas disponibles ou sont inappropriées. Quand vient le temps de déterminer les notes finales, on décide si l'on dispose de suffisamment de preuves d'apprentissage pour attribuer une note. Si oui, cette note doit se fonder sur les preuves disponibles; si non, on doit écrire « I » pour « incomplet » ou « insuffisant ». On doit ensuite fixer une marche à suivre, avec échéancier et exigences, pour que l'élève complète les travaux manquants.

Les zéros affectent également la motivation de l'élève à travailler. Parfois, les élèves préfèrent recevoir un zéro que de compléter le travail s'ils savent qu'ils peuvent encore obtenir une moyenne de 50 %. En conséquence, des résultats d'apprentissage importants du cours ne sont pas pris en compte. Pour s'assurer que le travail important est complété, il existe plusieurs solutions autres que celles qui visent le calcul de la note, par exemple :

- un appel téléphonique aux parents à la maison;
- une aide supplémentaire obligatoire (dans une salle d'études) pendant les heures du midi ou les périodes libres jusqu'à ce que le devoir soit terminé;
- une suspension temporaire des activités parascolaires;
- la non attribution de crédit pour le cours jusqu'à ce que l'élève ait un nombre suffisant de travaux terminés.

Certaines écoles ont constaté une augmentation du taux de réussite et de la motivation des élèves quand ces derniers réalisent qu'ils doivent terminer leurs travaux et qu'il leur est impossible de simplement avoir un zéro (pour plus de renseignements sur les zéros, veuillez consulter « Zero Alternatives » par Guskey, « The Case Against the Zero » par Reeves, *Fair Isn't Always Equal* et « Turning Zeros to 60's » par Wormeli).

En fin de compte, un système de notation qui est juste exige que les enseignants soient en mesure d'user de leur jugement professionnel pour déterminer le rendement de l'élève après avoir étudié les preuves d'apprentissage produites par ce dernier. L'apprentissage ne peut pas toujours être qualifié de façon numérique et il pourrait y avoir des preuves sous forme d'anecdotes. Ce qui est essentiel, c'est que l'enseignant soit capable de déterminer si l'élève a atteint les résultats d'apprentissage visés.

## 7. Utiliser des évaluations de qualité et consigner correctement les données qui constituent les preuves d'apprentissage.

### a) *Les évaluations doivent être de qualité.*

Les notes reposent sur des évaluations de qualité, garantes de l'exactitude et de la signification des notes. L'enseignant doit veiller à ce que chaque évaluation qu'il utilise pour déterminer les notes soit de qualité. Les évaluations de qualité possèdent ces cinq attributs :

#### ■ **Cibles clairement définies**

L'enseignant doit bien comprendre à la fois ce qui doit être appris (résultat d'apprentissage) et *dans quelle mesure* les élèves devraient démontrer leur niveau d'apprentissage (niveau de performance). Il faut communiquer ces renseignements aux élèves, d'une manière facile à comprendre, au début du processus d'apprentissage.

#### ■ **But clairement défini**

Le but (*au service de l'apprentissage, en tant qu'apprentissage et de l'apprentissage*) de chaque évaluation doit être clairement défini et communiqué aux élèves.

#### ■ **Méthode qui convient au résultat d'apprentissage visé**

Il faut choisir la « bonne » méthode d'évaluation pour le résultat d'apprentissage évalué. Lorsqu'on évalue les connaissances, par exemple, les questions à réponses choisies sont à la fois efficaces et efficaces, mais pour évaluer les compétences ou l'application des connaissances, il faudrait avoir recours à une des méthodes d'évaluation de la performance.

#### ■ **Échantillon approprié**

Un principe fondamental, c'est qu'il ne faut jamais prendre de décision en se fondant sur une seule évaluation. L'enseignant doit disposer de suffisamment de preuves d'apprentissage, tant sur le plan de la quantité que de la variété, pour pouvoir fournir aux élèves la rétroaction dont ils ont besoin et pour rendre les jugements nécessaires (déterminer les notes). L'enseignant dispose de suffisamment de preuves d'apprentissage lorsqu'il est convaincu qu'un travail ou un test supplémentaire viendrait simplement confirmer ce qu'il sait déjà. La quantité de preuves requises dépend de la constance de l'élève : plus le rendement d'un élève est constant, moins on a besoin de preuves d'apprentissage; moins il est constant, plus il nous faut de preuves. Des preuves obtenues par une variété de méthodes d'évaluation contribuent aussi à la qualité de l'évaluation. On peut procéder par triangulation, c.-à-d. en considérant les preuves recueillies au cours des observations et des conversations avec l'élève pendant le processus d'apprentissage, ainsi que de celles qui proviennent des échantillons de travaux et d'autres produits d'apprentissage. (Pour de plus amples renseignements au sujet de la triangulation, voir A. Davies, *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal, Chenelière Éducation, 2008.)



### ■ Évitement des distorsions

Un certain nombre de variables peuvent provoquer une distorsion des résultats de l'évaluation. Il peut s'agir de problèmes propres à l'élève (p. ex., faiblesse en lecture, santé, recul émotif), de perturbations dans l'environnement où se déroule l'évaluation (p. ex., bruit, éclairage, température), et inquiétudes face à l'évaluation elle-même (p. ex., précision des directives et des questions, temps alloué). L'enseignant doit être conscient de tous les facteurs qui peuvent influencer sur la qualité de l'évaluation et tenter de les éviter ou d'en réduire les répercussions. Si ce n'est pas possible, il faudrait prévoir un autre moment pour l'évaluation.

### b) *L'information sur les preuves d'apprentissage et sur le comportement doit être consignée et mise à jour avec soin.*

L'enseignant doit consigner et mettre à jour l'information portant sur le rendement et le comportement des élèves, information qui est résumée dans les notes finales et les bulletins. Pour pouvoir prendre de saines décisions et, le cas échéant, pouvoir les justifier, l'enseignant peut utiliser un carnet de notes (voir Figure 4.1), ou des programmes informatiques d'attribution de notes. Il est aussi utile de conserver des échantillons du travail des élèves dans des portfolios, officiels ou non, ou de demander aux élèves de le faire.

## 8. **Faire participer les élèves à l'évaluation, tout au long du processus d'enseignement/apprentissage, et en discuter avec eux.**

Voici des indicateurs importants de la participation des élèves à l'évaluation :

- Les élèves comprennent comment les notes sont déterminées (évaluation *de* l'apprentissage). Pendant la première semaine d'instruction, les enseignants peuvent fournir aux élèves et à leurs parents un énoncé qui décrit le plan d'évaluation et d'attribution de notes pour l'année ou le cours. Il faut tenir compte de l'âge des élèves lorsqu'on formule cet énoncé, et le rédiger en termes que les élèves et leurs parents comprendront; idéalement, il doit tenir sur une seule page. Tous les enseignants d'une école qui enseignent au même niveau ou donnent le même cours devraient élaborer cet énoncé ensemble, et non individuellement.
- Les enseignants donnent aux élèves l'occasion de participer à l'élaboration des critères qui seront utilisés pour juger de leur succès. Les élèves ont accès à des copies-types ou des documents modèles pour les aider à comprendre les critères de réussite.
- À des moments appropriés, on permet aux élèves de faire certains choix par rapport à la façon dont ils démontreront leurs apprentissages.
- Les enseignants et les pairs fournissent une rétroaction descriptive et précise pour aider chaque élève à s'autoévaluer, à réfléchir et à se fixer des buts.

- Les élèves doivent suivre leur rendement de près, afin de relever leurs forces et les aspects à améliorer.
- Les élèves doivent en outre avoir des occasions de parler de leurs apprentissages au cours des rencontres auxquelles ils participent ou qu'ils dirigent.

## 4.2 Bulletins scolaires

Le bulletin scolaire est un élément important du système de communication. Il intéresse les élèves, les parents, les écoles et institutions postsecondaires recevant les élèves ainsi que les employeurs. C'est pourquoi il importe que le bulletin soit un document de qualité qui communique clairement l'information qu'il doit transmettre, dans un format facile à comprendre. Voici des lignes directrices qui aideront à créer des bulletins de qualité.

### Lignes directrices pour la préparation des bulletins scolaires

1. Lorsqu'on conçoit un bulletin, il importe de se rappeler qu'il sert à transmettre de l'information sommaire au sujet du rendement et du comportement de l'élève, et qu'il fait partie d'un système de communication plus large.
2. Le but de chaque bulletin devrait être clair et énoncé directement sur le bulletin. Il faudrait indiquer clairement si l'information traite de la croissance, du progrès ou seulement du rendement de l'élève.
3. Le bulletin devrait contenir de l'information précise au sujet de l'atteinte des résultats d'apprentissage, information qui doit être séparée de celle portant sur les facteurs non-reliés au rendement tels que le comportement et l'attitude.
4. Les niveaux de performance (systèmes de symboles) utilisés pour juger du rendement et du comportement devraient être clairement décrits. Cette description peut être brève sur le bulletin, mais une description plus élaborée devrait être disponible sur le site Web de l'école ou de la division scolaire ou dans un autre document.
5. Le bulletin devrait donner de l'information sur l'assiduité et la ponctualité.
6. Il faudrait éviter le jargon et utiliser un langage courant de même qu'un format (par exemple, document aéré) qui favorisent la compréhension.
7. Le bulletin devrait être remis aux parents assez souvent pour leur donner une information propice, mais pas au point de les submerger et de surcharger l'enseignant (c.-à-d., pas plus de trois ou quatre fois par année).
8. Le bulletin devrait avoir une section narrative où l'enseignant peut souligner les éléments les plus importants du rendement et du comportement de l'élève. Ces remarques doivent toujours donner les forces de l'élève et les aspects à améliorer, de même que des suggestions aux parents pour aider l'élève à s'améliorer (prochaines étapes). L'espace devrait être suffisant pour que l'enseignant puisse écrire des remarques significatives.

Il faut prendre une décision à savoir si les enseignants rédigent chacun leurs remarques ou si l'école ou la division scolaire devrait tenir une « banque » de remarques, dans laquelle les enseignants choisiront leurs remarques qu'ils rendent individuelles pour chaque élève.

9. Il faut prévoir des occasions où les élèves et les parents peuvent officiellement participer à la communication. On peut par exemple prévoir dans le bulletin une section où l'élève peut écrire son autoévaluation ou des réflexions, et une section à l'intention des parents, qui pourront y écrire des commentaires. Il est plus facile pour l'élève de rédiger une réflexion et pour les parents de formuler des commentaires quand la description narrative de l'enseignant porte sur les forces de l'élève et sur les aspects qu'il doit améliorer ainsi que lorsqu'elle décrit les prochaines étapes des élèves, de l'enseignant et des parents.

Le bulletin scolaire n'est qu'un élément parmi d'autres dans le système de communication et doit être utilisé conjointement avec ces autres éléments. La Figure 4.4 donne un aperçu des facteurs à prendre en considération dans la conception ou l'évaluation d'un système de communication .

Figure 4.4

## FACTEURS À CONSIDÉRER DANS LE SYSTÈME DE COMMUNICATION

<b>Généralités</b>	
<input type="checkbox"/>	équitable
<input type="checkbox"/>	honnête
<input type="checkbox"/>	utile
<input type="checkbox"/>	crédible
<input type="checkbox"/>	réaliste
<input type="checkbox"/>	convivial
<b>Élément du système de communication</b>	
Informel	<input type="checkbox"/> conversations
	<input type="checkbox"/> notes/cartes postales
	<input type="checkbox"/> appels téléphoniques
	<input type="checkbox"/> courriel
Officiel	<input type="checkbox"/> rapports d'étape
	<input type="checkbox"/> bulletins scolaires élargis axés sur les résultats d'apprentissage
	<input type="checkbox"/> rencontres enseignant-parents
	<input type="checkbox"/> participation de l'élève aux rencontres
	l'élève <input type="checkbox"/> est présent
	<input type="checkbox"/> participe
	<input type="checkbox"/> anime
<b>Bulletin</b>	
But	Fréquence
<input type="checkbox"/> clairement établi	<input type="checkbox"/> 2, 3, or 4 fois par année/cours
<input type="checkbox"/> clairement énoncé	
<b>Information sur le rendement</b>	
Information sur	<input type="checkbox"/> rendement <input type="checkbox"/> croissance <input type="checkbox"/> progrès <input type="checkbox"/> comportement <input type="checkbox"/> autre
Notes par matière	<input type="checkbox"/> une par matière
	<input type="checkbox"/> plusieurs par matière basée sur les domaines ou autre regroupement de résultats d'apprentissage
Niveaux de performance (Échelle)	<input type="checkbox"/> Critères/descripteurs
<b>Commentaires</b>	
<input type="checkbox"/> Quantité	<input type="checkbox"/> Aspects traités (forces, aspects à améliorer, prochaines étapes)
<input type="checkbox"/> Formulés par l'enseignant	
<b>Autre</b>	
<input type="checkbox"/>	Absences et retards
<input type="checkbox"/>	Mise en page claire
<b>Utilisation de la technologie</b>	

Traduit et adapté de K. O'Connor, « Communication Considerations » dans *How to Grade for Learning : Linking Grades to Standards*. Thousand Oaks, CA : Corwin, 2002:229. Reproduit avec permission.

## 5. CONCLUSION / SOMMAIRE

La principale fonction des écoles n'étant plus de classer les élèves en catégories de forts, moyens ou faibles, mais de certifier qu'ils ont acquis des compétences relatives à des cibles d'apprentissage communes, il nous faut revoir l'information à transmettre aux élèves et à leurs parents, la façon de la leur communiquer et le moment de le faire. Nous avons présenté dans le présent document plusieurs idées clés au sujet de la communication des données d'évaluation :

**1. Nous avons une compréhension plus large de ce qu'est la communication au sujet de l'évaluation.**

Nous savons maintenant que l'évaluation ne se limite pas à attribuer une note sommaire qui représente l'apprentissage acquis au cours d'une certaine période. Nous comprenons que l'évaluation *au service de* l'apprentissage, *en tant qu'*apprentissage et *de* l'apprentissage sont toutes trois des méthodes puissantes pour améliorer le rendement de tous les élèves. La clé de cette compréhension est le rôle que joue la communication dans les évaluations. Comme nous l'avons vu, le fait de fournir aux élèves une rétroaction descriptive qui les informe sur leurs forces, sur leurs faiblesses et sur ce qu'ils doivent modifier pour améliorer leur rendement est la clé de la communication des résultats de l'évaluation.

**2. Élèves, parents et enseignant sont partenaires dans le processus de communication.**

Nous savons aussi que les élèves, leurs parents et l'enseignant doivent collaborer dans le processus de communication au sujet de l'apprentissage. Que ce soit par courriel ou par téléphone pendant l'année, au moyen de rencontres auxquelles participe l'élève à des moments spécifiques, ou simplement au moyen de conversations informelles au sujet du progrès et des difficultés de l'élève, au besoin, chacun a un rôle à jouer dans la communication pour appuyer l'élève qui cherche à améliorer son apprentissage.

**3. Les occasions de communiquer l'information doivent être intégrées dans la routine d'enseignement.**

Puisque le fait de parler de l'évaluation est essentiel à l'apprentissage, l'enseignant doit savoir fournir à l'élève de fréquentes occasions d'en parler dans le cadre même de la routine quotidienne. Pour faciliter les choses, l'enseignant doit savoir comment combiner son répertoire d'interventions pédagogiques et ses aptitudes pour la gestion de classe et pour l'évaluation *en tant que* et *au service de* l'apprentissage de manière à assurer une communication efficace et l'utilisation judicieuse du temps de classe pour tous les élèves.

L'enseignant doit également savoir appliquer avec efficacité un large éventail de stratégies qui favorisent la communication au sujet de la qualité dans le travail et permettent que cette qualité soit mieux reflétée dans le travail de chacun des élèves. Ces stratégies comprennent l'utilisation routinière et efficace des rencontres et des portfolios, la collaboration dans la définition des critères d'évaluation et des indicateurs de qualité connexes, et l'utilisation routinière de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs pour permettre aux élèves d'intégrer les attributs qui définissent un travail de qualité et le rendement.

**4. La communication au sujet de l'apprentissage doit se faire en se reportant à des descriptions de performance fondées sur des critères.**

Les descriptions de performance définissent ce qu'est un bon rendement (c.-à-d., la compétence) et devraient aider l'élève et ses parents à comprendre les buts d'apprentissage et à quel point l'élève les a atteints.

**5. Pour que la communication de résultats sommaires au sujet du rendement soit efficace, il faut des notes significatives, cohérentes, exactes et qui favorisent l'apprentissage.**

Pour ce faire, les documents de politiques des écoles et des divisions scolaires doivent contenir des lignes directrices claires. Ces lignes directrices doivent faire en sorte que les notes reflètent le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, et qu'elles soient déterminées en fonction du rendement individuel et non en fonction du comportement ou des résultats de groupe.

**6. La communication au sujet du rendement va au-delà du bulletin scolaire traditionnel. Il faut utiliser un système de communication composé de diverses méthodes.**

Les bulletins scolaires doivent être conçus de manière à transmettre de l'information détaillée et utile au sujet du rendement de l'élève. L'information au sujet du rendement doit être présentée par regroupement de résultats d'apprentissage, et non seulement par matière. À certains niveaux, on peut employer les continuums de développement pour le faire. On doit aussi transmettre de l'information au sujet d'un certain nombre de comportements que l'école ou la division scolaire valorise. Le bulletin doit également comporter une section narrative qui permet de décrire avec précision les forces et les aspects à améliorer, de même que les prochaines étapes. La communication par voie électronique peut aussi être utile, et les divisions scolaires devraient étudier la possibilité de créer des portfolios électroniques et/ou un portail Web destiné aux parents.

Le but de l'évaluation et de la communication des apprentissages est de maximiser le rendement des élèves et de soutenir ou d'augmenter leur motivation à continuer leur apprentissage. Pour qu'il y ait une évaluation et une communication efficaces, les élèves, les enseignants et les parents ont tous besoin d'être informés et inclus dans le processus.

## 6. SOURCES D'INFORMATION UTILES AU SUJET DE LA COMMUNICATION DES APPRENTISSAGES DE L'ÉLÈVE

ARTER, J. et J. CHAPPUIS. *Creating and Recognizing Quality Rubrics*, Portland, OR, ETS, 2006.

BAILEY, J. et J. McTIGHE. (Éd.), T. R. GUSKEY. « Reporting Achievement at the Secondary School Level: What and How? », *Communicating Student Learning: ASCD Yearbook 1996*, Alexandria, VA, ASCD, 1996 : 119-140.

BLACK, P. et D. WILIAM. « Inside the Black Box », *Kappan*, (octobre 1998) : s.l.

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION. *Normes de performance de la Colombie-Britannique, Mathématiques de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année*, Édition révisée, Colombie-Britannique, 2002. Disponible au site web : [www.bced.gov.bc.ca/perf\\_stands/f-math1-8.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/f-math1-8.pdf)

BROOKHART, S. *Grading*. Columbus, OH, Pearson Merrill Prentice Hall, 2004.

BUTLER, S.M. et N.D. McMUNN. *A Teacher's Guide to Classroom Assessment: Understanding and Using Classroom Assessment to Improve Student Learning*, San Francisco, CA, Jossey Bass, 2006.

CARR, J. et D. HARRIS. *Succeeding with Standards: Linking Curriculum, Assessment and Action Planning*, Alexandria, VA, ASCD, 2001.

CIZEK, G.J. *Detecting and Preventing Classroom Cheating; Promoting Integrity in Assessment*, Thousand Oaks, CA, Corwin, 2003.

CLARKE, P., T. Owens et R. SUTTON. *Creating Independent Student Learners: a Practical Guide to Assessment for Learning*, Winnipeg, Manitoba, Portage and Main Press, 2006.

CLEMENTS, A. *The Report Card*, New York, NY, Simon and Schuster, 2004.

COOPER, Damian. *Talk About Assessment: Strategies and Tools to Improve Learning*. Toronto, Ontario, Thomson Nelson, 2007.

COOPER, D., et N. Wakeman-Jones. *Getting Assessment Right : Language, Grades 1-8*, Barrie, Ontario : Data-Based Directions, 1998.

---. *Getting Assessment Right : Mathematics, Grades 1-8*, Barrie, Ontario : Data-Based Directions, 1998.

COVINGTON, M. et K. MANHEIM TEEL. *Overcoming Student Failure: Changing Motives and Incentives for Learning*, Washington, DC, American Psychological Association, 1996.

DAVIES, A. *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Montréal : Chenelière, Éducation, 2008.

- DAVIES, A., C. CAMERON, C. POLITANO et K. GREGORY. *Together is Better: Collaborative Assessment, Evaluation and Reporting*, Winnipeg, Manitoba, Peguis Publishing, 1992.
- DAVIES, A. et R. STIGGINS. *Student-involved Conferences*, Portland, OR, Assessment Training Institute (maintenant l'ETS), vidéo, 1996.
- DUFOUR, R. et R. EAKER. *Professional Learning Communities at Work: Best Practice for Enhancing Student Achievement*, Bloomington, IN, National Educational Service, 1998.
- DUFOUR, R., R. EAKER, R. DUFOUR et G. KARHANEK. *Whatever it Takes: How Professional Learning Communities Respond When Kids Don't Learn*, Bloomington, IN, Solution Tree, 2004.
- EARL, L. *Assessment As Learning*, Thousand Oaks, CA, Corwin, 2003.
- ÉDUCATION, CITOYENNETÉ et JEUNESSE MANITOBA. *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*. Winnipeg, Manitoba, Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006.
- FULLAN, M. et A. HARGREAVES (Éd.). *Teacher Development & Educational Change*, New York, NY, Routledge-Farmer, 1992.
- GARDNER, H. « Testing for Aptitude, Not for Speed », *New York Times*, 18 juillet 2002.
- GATHERCOAL, F. *Judicious Discipline*, San Francisco, CA, Caddo Gap Press, 1997.
- GINSBERT, M. *Motivation Matters: A Workbook for School Change*, San Francisco, CA, Jossey Bass, 2004.
- GUSKEY, T.R. (Éd.). *Communicating Student Learning, The ASCD Yearbook 1996*. Alexandria, VA, ASCD, 1996.
- . « Computerized Gradebooks and the Myth of Objectivity », *Phi Delta Kappan*, 83.10, (juin 2002) : 777-778.
- . « The Communication Challenge of Standards-Based Reporting », *Phi Delta Kappan*, (décembre 2004) : 326-329.
- . « Zero Alternatives », *Principal Leadership*, (octobre 2005) : 49-53.
- GUSKEY, T.R. et J. BAILEY. *Developing Grading and Reporting Systems for Student Learning*, Thousand Oaks, CA, Corwin, 2001.
- JOHNSON, D.W. et R.T. JOHNSON. *Assessing Students in Groups; Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*, Thousand Oaks, CA, Corwin, 2004.
- KAGAN, S. « Group Grades Miss the Mark », *Educational Leadership*, (mai 1995) : s.l.
- KENDALL, J. et R. MARZANO. *Content Knowledge: A Compendium of Standards and Benchmarks for K-12 Education*, première édition, Aurora, CO, McREL, 1997.
- KOHN, A. *Punished by Rewards, The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise and Other Bribes*, New York, NY, Houghton Mifflin, 1993.



- MARSHALL, M. *Discipline Without Stress*. Los Alamitos, CA, Piper Press, 2001.
- . *Promoting Responsibility Newsletter*, 1.4, (novembre 2001) : s.l.
- MARZANO, R.J. *Transforming Classroom Grading*, Alexandria, VA, ASCD, 2000.
- McTIGHE, J. et K. O'CONNOR. « Seven Practices for Effective Learning », *Educational Leadership*, 63.3, (novembre 2005) : 10-17.
- MILLAR Grant, J., B. HEFFLER et K. MERIWETHER. *Student-led Conferences*. Markham, Ontario, Pembroke, 1995.
- O'CONNOR, K. *A Repair Kit for Grading : 15 Fixes for Broken Grades*. Portland, OR : Educational Testing Service, 2007.
- . « Guidelines for Grading that Support Learning and Student Success », *NASSP Bulletin*, (mai 1995) : 91-95.
- . *The Mindful School: How to Grade for Learning*, Arlington Heights, IL, Skylight, 1999 et 2002.
- . *How to Grade for Learning: Linking Grades to Standards*, deuxième édition, Thousand Oaks, CA, Corwin, 1995.
- . « The Principal's Role in Report Card Grading », *NASSP Bulletin*, (janvier 2001) : s.l.
- PATTERSON, William. « Breaking Out of Our Boxes » *Phi Delta Kappan*, (avril 2003) : s.l.
- REEVES, D.B. « Standards are Not Enough: Essential Transformations for School Success », *NASSP Bulletin*, (décembre 2000) : s.l.
- . « The Case Against the Zero », *Phi Delta Kappan*, (décembre 2004) : 324-325.
- ROGERS, S., J. LUDINGTON et S. GRAHAM. *Motivation and Learning*, Evergreen, CO, Peak Learning Systems, 1998.
- STIGGINS. R., et al. *Classroom Assessment for Student Learning*, Portland, OR, ATI, 2004.
- . « New Assessment Beliefs for a New School Mission », *Phi Delta Kappan*, no 86.1 (septembre 2004) : 22-27.
- SUTTON, R. *Assessment for Learning*, Salford, UK, RS Publications, 1995.
- . *Assessment: A Framework for Teachers*, London, UK, Routledge, 1991.
- TOMBARI, M. et G. Borich. *Authentic Assessment in the Classroom*. Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall, 1999.
- TOMLINSON, C.A. et J. McTIGHE. *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design*, Alexandria, VA, ASCD, 2006.
- TRUMBULL, E. et B. FARRr (Éd.). *Grading and Reporting in an Age of Standards*. Norwood, MA, Christopher Gordon, 2000.
- WIGGINS, Grant. *Educative Assessment*, San Francisco, CA, Jossey Bass, 1998.

WIGGINS, Grant et Jay McTIGHE. *Understanding By Design*, Alexandria, VA, ASCD, 1998.

WORMELI, R. *Fair Isn't Always Equal: Assessing and Grading in the Differentiated Classroom*, Portland, ME, Stenhouse, 2006.

---. « Turning Zeroes to 60's », *Teaching in the Middle*, 9.3, (février 2006) : 12-15.

WRIGHT, R. « Success for All: The Median is the Key », *Phi Delta Kappan*, (mai 1994) : 723-725.