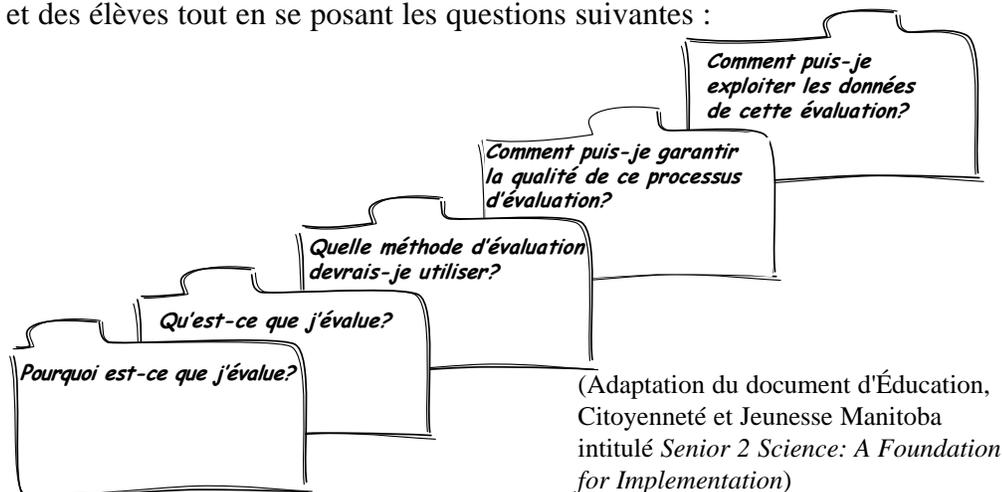


Trois buts de l'évaluation

Envisager l'évaluation du point de vue du but plutôt que de la méthode met l'accent sur le résultat final attendu. Dans cette section, les chapitres expliquent en détail trois buts d'évaluation différents : l'évaluation *au service de* l'apprentissage (chapitre 3), l'évaluation *en tant qu'*apprentissage (chapitre 4) et l'évaluation *de* l'apprentissage (chapitre 5). L'ordre utilisé (*au service de*, *en tant qu'*, *de*) dénote expressément l'importance des deux premières formes d'évaluation dans l'amélioration de l'apprentissage des élèves. L'évaluation *de* l'apprentissage devrait être réservée pour les circonstances où s'imposent des décisions de nature sommative.

Lorsqu'ils planifient, élaborent et utilisent des méthodes d'évaluation fondées sur des buts précis, les enseignants tiennent compte du programme d'études et des élèves tout en se posant les questions suivantes :



Ces questions reviennent dans toute la Section II afin de montrer les éléments essentiels qui doivent être pris en considération pour concevoir l'évaluation.

Idées principales de la Section II

- L'évaluation en classe est utilisée pour divers buts : l'évaluation *au service de* l'apprentissage, l'évaluation *en tant qu'*apprentissage et l'évaluation *de* l'apprentissage.
- Chacun de ces buts sous-entend un rôle différent pour les enseignants, un travail de planification différent et soulèvent des questions de qualité différentes.
- La partie la plus importante de l'évaluation est l'interprétation et l'utilisation des renseignements qui sont recueillis pour un but donné.

Section II

Chapitre 3

L'évaluation *au service de* l'apprentissage

Définition

Réflexion :

*Pensez à un exemple d'évaluation **au service de** l'apprentissage qui fait partie de votre enseignement et essayez de le développer à mesure que vous lisez ce chapitre.*

L'évaluation *au service de* l'apprentissage se produit pendant toute la durée du processus d'apprentissage. Elle est conçue pour montrer au grand jour ce que chaque élève comprend de façon que l'enseignant puisse décider de ce qu'il peut faire pour l'aider à progresser. Les élèves apprennent de façon personnelle mais certains d'entre eux suivent des cheminements prévisibles en progressant du stade de l'éveil jusqu'à celui de la maîtrise. Dans ce contexte, les enseignants se servent de l'évaluation comme d'un outil d'investigation pour en savoir le plus possible sur ce que leurs élèves savent et savent faire, ainsi que sur les conceptions erronées, les confusions ou les lacunes.

La grande diversité des renseignements que les enseignants recueillent ainsi sur les modes d'apprentissage de leurs élèves sert à déterminer ce qu'ils doivent faire par la suite pour faire progresser les élèves. Ils permettent de fournir une rétroaction descriptive aux élèves ainsi que de choisir les groupements, les stratégies d'enseignement et les ressources.

Rôles des enseignants dans l'évaluation *au service de* l'apprentissage

L'évaluation *au service de* l'apprentissage se produit pendant toute la durée du processus d'apprentissage. Elle est interactive et les enseignants

- adaptent leur enseignement aux résultats d'apprentissage;
- déterminent les besoins d'apprentissage particuliers des élèves ou des groupes;
- sélectionnent et adaptent le matériel et les ressources;
- conçoivent des stratégies de pédagogie différenciée et créent des occasions d'apprentissage pour aider individuellement les élèves à progresser;
- fournissent immédiatement des commentaires et une orientation aux élèves.

Ressource:

Assessment Reform Group, *Assessment for Learning Beyond the Black Box*

Les enseignants se servent aussi de l'évaluation *au service de* l'apprentissage pour augmenter la motivation et l'engagement des élèves. Quand, dans l'évaluation, ils mettent l'accent sur l'apprentissage, ils transforment la culture de classe et misent sur le succès des élèves. Ils font la lumière sur ce que les élèves tiennent pour acquis et se servent de ces renseignements pour les aider à progresser de façon gérable, efficace et respectueuse.

Emploi de la méthode interrogative en classe pour faire ressortir l'apprentissage

Dans une étude effectuée en Angleterre, les auteurs Black et Harrison (1991) ont travaillé avec des enseignants pour qu'ils changent leurs méthodes interrogatives en vue d'aider les élèves à apprendre. En structurant les questions de façon à inclure un temps de réflexion plus long et en exigeant que chaque élève soit prêt à répondre à n'importe quel moment (même pour dire « je ne sais pas »), les enseignants ont trouvé qu'un plus grand nombre d'élèves participaient à la discussion et que leurs contributions étaient plus significatives; ils ont également réussi à créer une atmosphère dans laquelle tous les élèves, pas seulement les plus fervents, essayaient de trouver des idées et des solutions de rechange, et pas seulement la « bonne » réponse.

En formulant soigneusement les questions de manière à susciter la réflexion des élèves et de manière à les inciter à explorer des sujets qui sont essentiels pour comprendre des idées plus complexes, les enseignants ont pu recueillir des renseignements précis sur les convictions, les conceptions erronées et les différentes perspectives des élèves et un plus grand nombre, parmi ces derniers, ont participé à l'exercice. Ils ont trouvé que la méthode interrogative pouvait être un outil précieux d'évaluation de l'apprentissage. Exemples de questions « valant la peine d'être posées » :

- Qu'est-ce qu'un sou pourrait révéler à de futures générations sur notre civilisation?
- Est-ce que la gravité est une réalité ou une théorie? Comment pouvez-vous justifier votre réponse?
- En quoi les animaux de l'histoire ressemblent-ils aux êtres humains? En quoi sont-ils différents des êtres humains?
- Si les plantes ont besoin de lumière pour produire de la nourriture, croyez-vous que les plus grosses pourraient pousser dans le désert? Pourquoi?
- Décrivez, selon vous, la température du poème?
- Selon vous, qu'est-ce qui est arrivé au chevalier qui a été tué? Pourquoi?

On peut faire ressortir ce que les élèves comprennent non seulement de par leurs réponses aux questions de l'enseignant mais aussi de par les questions qu'ils posent eux-mêmes pour mieux comprendre.

Planifier l'évaluation *au service de* l'apprentissage

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Lorsque leur intention est d'améliorer l'apprentissage des élèves, les enseignants recourent à l'évaluation *au service de* l'apprentissage afin de savoir ce que les élèves tiennent pour acquis et afin d'en apprendre davantage sur les liens qu'ils établissent, sur leurs connaissances antérieures, leurs conceptions erronées, leurs lacunes et leurs styles d'apprentissage. Ils se servent de ces éléments d'information pour structurer et différencier l'enseignement et les occasions d'apprentissage de façon à renforcer un apprentissage productif, et pour remettre en question les croyances ou les idées qui causent des problèmes ou qui freinent la progression de l'apprentissage. Ils exploitent également ces renseignements pour fournir aux élèves une rétroaction descriptive qui leur permettra de poursuivre leur cheminement.

Qu'est-ce que j'évalue?

Comme point de départ, les enseignants se servent du programme d'études pour décider quoi évaluer et pour savoir pourquoi et comment les élèves parviennent à comprendre. L'évaluation *au service de* l'apprentissage exige une évaluation constante des résultats d'apprentissage escomptés. Les enseignants doivent donc prévoir des évaluations qui feront la lumière sur le raisonnement et les habiletés des élèves par rapport à l'apprentissage souhaité ainsi que sur les conceptions erronées les plus communes.

Quelle méthode d'évaluation devrais-je utiliser?

Les enseignants se servent d'observations ciblées, de questions, de conversations, de questionnaires, d'évaluations informatisées, de carnets d'apprentissage ou de toute autre méthode susceptible de leur donner les renseignements qui les aideront dans leur travail de planification et d'enseignement (voir le tableau 2.2, *Trousse d'outils d'évaluation*, page 17). Chaque fois qu'un enseignant planifie une évaluation *au service de* l'apprentissage, il faut qu'il réfléchisse au type de renseignements que l'évaluation est censée mettre en évidence, et il faut qu'il décide quelles méthodes d'évaluation sont les plus susceptibles de lui fournir des données précises sur ce que chaque élève pense et apprend.

Les méthodes doivent permettre aux élèves de faire état de leur apprentissage de diverses façons. Par exemple, il est important, pour ceux qui ont de la difficulté en lecture ou ceux qui apprennent le français comme langue seconde, d'avoir des occasions d'effectuer des tâches oralement ou sous forme de représentation visuelle.

Comment puis-je garantir la qualité de ce processus d'évaluation?

L'évaluation *au service de* l'apprentissage est de grande qualité quand l'enseignant peut s'en servir en vue de prendre des décisions suffisamment précises sur l'apprentissage des élèves pour pouvoir fournir une rétroaction descriptive, et afin de préparer la prochaine étape de l'apprentissage.

Ressource:

Gipps, *Beyond Testing: Toward a Theory of Educational Assessment*

Fiabilité

Étant donné que l'évaluation *au service de* l'apprentissage porte sur la nature du raisonnement et de l'apprentissage des élèves à n'importe quel moment et qu'elle sert à déterminer la prochaine phase de l'enseignement et de l'apprentissage, sa fiabilité dépend de l'exactitude et de la fidélité des descriptions que formulent les enseignants au sujet de l'apprentissage. Les enseignants voudront donc s'assurer qu'ils ont une bonne idée de la façon dont les élèves raisonnent et de ce qu'ils comprennent ou trouvent déroutant. Une seule évaluation suffit rarement à produire des renseignements détaillés sur l'apprentissage des élèves. Au lieu de cela, les enseignants recourent à divers types et formes d'évaluation (p. ex. orales, visuelles, actives, écrites) et s'en servent à divers moments pour obtenir une image des progrès et du développement de l'élève dans le temps. Ils sont toujours à la recherche de preuves et de descriptions de la façon dont chaque élève comprend les concepts.

Pour les enseignants, l'une des meilleures façons d'obtenir des données fiables sur le mode de raisonnement des élèves est de collaborer avec les autres enseignants. Lorsqu'ils partagent leurs points de vue sur le travail des élèves ainsi que sur la nature et la qualité de l'apprentissage par rapport aux résultats d'apprentissage attendus, leurs compte rendus descriptifs sont plus constants et plus cohérents, et ils sont plus à l'aise pour prendre des décisions définitives et envisager les prochaines étapes de leur enseignement.

Points de référence

Les résultats d'apprentissage prévus pour les programmes d'études ou, pour certains élèves, les résultats d'apprentissage énoncés dans un plan d'apprentissage personnalisé, sont des points de référence de l'évaluation *au service de* l'apprentissage. Ils servent de guides pour fournir une rétroaction et pour planifier l'enseignement. Des attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage, mais aussi accompagnées d'exemples et de critères qui tiennent compte des différences de qualité et de l'évolution de l'apprentissage, permettent aux enseignants d'examiner le travail de chaque élève de façon précise par rapport à ces attentes.

Validité

L'évaluation *au service de* l'apprentissage n'est valide que si elle réussit à faire la lumière sur le degré de compréhension des élèves par rapport aux idées énoncées dans les résultats d'apprentissage et que si les choix et les recommandations de l'enseignant sont efficaces pour la suite de l'apprentissage. Les enseignants peuvent juger de la validité de leurs processus d'évaluation en veillant à quel point l'évaluation fait état de l'évolution de l'apprentissage des élèves pendant la durée du programme d'études.

Consignation des renseignements

La consignation des renseignements est un élément important qui contribue à la qualité de l'évaluation *au service de* l'apprentissage. Les enseignants prennent des notes détaillées, non pas pour faire des comparaisons entre les élèves mais pour fournir à chaque élève une rétroaction descriptive personnalisée qui l'aidera à poursuivre son apprentissage. Une consignation de qualité indique si le travail de

L'élève est satisfaisant et, si ce n'est pas le cas, cela soulève des questions sur l'enseignement et sur la façon dont il peut être adapté. Dans l'évaluation *au service de l'apprentissage*, on vise à documenter l'apprentissage de chaque élève et à ajouter quelques explications par rapport au continuum de l'apprentissage. Il s'agit également de déterminer les groupes d'élèves qui ont des modes d'apprentissage semblables pour pouvoir différencier l'enseignement de façon efficace. Les commentaires des enseignants doivent être basés sur les résultats d'apprentissage attendus et doivent expliquer en détail et justifier la prestation des élèves par rapport à ces résultats.

Rétroaction évaluative et descriptive

Rétroaction évaluative

- jugements de valeur ou jugements sur le caractère approprié des réponses;
- détermination de ce qui est correct et incorrect.

Rétroaction descriptive

- descriptions expliquant pourquoi une réponse est appropriée;
- descriptions de ce que les élèves ont accompli;
- suggestions d'une meilleure façon de faire;
- propositions pour que les élèves s'améliorent.

(Adaptation de l'ouvrage de Gipps *et al.*, *What Makes a Good Primary School Teacher? Expert classroom Strategies*)

Comment puis-je exploiter les données de cette évaluation?

Rétroaction adressée aux élèves

Une rétroaction descriptive est essentielle au succès de l'évaluation *au service de l'apprentissage*. Les élèves tirent des leçons de l'évaluation quand l'enseignant fournit des commentaires précis et détaillés, et qu'il oriente chacun d'eux dans son apprentissage. Faire des commentaires de manière à faciliter l'apprentissage fait partie du processus d'enseignement; c'est ce qui vient après l'enseignement initial proprement dit quand on fait état de la façon dont l'élève a traité et interprété la matière

originale. C'est le lien vital entre l'évaluation, par l'enseignant, de l'apprentissage de l'élève et les mesures prises à la suite de cette évaluation.

Pour être profitable, la rétroaction doit être immédiate et indiquer la voie à suivre. Elle ne doit pas seulement faire savoir aux élèves si leurs

Rétroaction au service de l'apprentissage

Dix écoles du centre-ville de Winnipeg ont adopté des stratégies de rétroaction au service de l'apprentissage dans le but d'améliorer le rendement et la capacité métacognitive des élèves. Les stratégies obligent à faire attention aux styles d'apprentissage, quel que soit l'âge de l'apprenant. Le personnel scolaire est invité à recourir à de simples techniques d'échafaudage à l'appui des nouvelles pratiques d'enseignement. L'échafaudage commence par une explication des attentes des enseignants en matière d'apprentissage, continue avec l'autocritique des élèves et la critique entre élèves, et se termine par la présentation, par les élèves eux-mêmes, de leurs progrès et de leur prestation. L'échafaudage peut s'appliquer à toutes les matières et il est aussi pertinent à l'apprentissage et le leadership des adultes qu'à la salle de classe.

Exemple de rétroaction incitative pour « remédier aux insuffisances »

Lorsqu'un élève présente un personnage dans une histoire (écrite ou orale), supposons qu'il décrit quelqu'un qu'il a connu dans un camp d'été. Après avoir relevé plusieurs phrases qui informent sur cette personne, l'enseignant met en évidence la phrase suivante « Cette personne est un bon ami » et fait une suggestion. Cette suggestion peut prendre n'importe laquelle des formes suivantes :

- le rappel : p. ex. « Dis-en davantage sur ce que tu ressens à l'égard de cette personne. » (un rappel convient particulièrement pour un élève qui maîtrise bien le langage imagé mais qui, pour une raison quelconque, ne l'a pas utilisé dans cette situation);
- l'échafaudage : p. ex. « Peux-tu expliquer pourquoi cette personne est un bon ami? »; « Décris quelque chose qui s'est passé et qui montre que cette personne est un bon ami »; « Il m'a montré qu'il était un bon ami quand... » (l'échafaudage est efficace avec les élèves qui ont besoin de plus de structure ou d'une certaine orientation et qui peuvent continuer à partir de là);
- l'exemple : p. ex. « Quels sont, parmi ces énoncés, celui qui en dit encore plus sur ton ami? »; « C'est un bon ami parce qu'il ne dit jamais de mal de moi »; ou bien « Mon ami m'aide à faire des choses » (quand un élève a du mal à comprendre le concept ou semble ne pas le comprendre, l'exemple peut lui fournir de véritables modèles expliquant le but de l'apprentissage).

(Adaptation de l'ouvrage de Earl intitulé *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*)

Ressource :
Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners.*

réponses sont correctes ou incorrectes, ni se traduire tout simplement par des notes accompagnées de commentaires brefs et vagues sous forme d'éloges ou de critiques. Ces dernières ont des répercussions sur l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et leur indiquent où ils se situent par rapport aux autres mais elles leur donnent très peu de suggestions pour la suite de leur apprentissage. Par contre, une rétroaction conçue pour l'apprentissage est descriptive et précise.

La rétroaction descriptive établit des liens explicites entre le raisonnement des élèves et l'apprentissage visé. Elle remédie aux fausses interprétations et au manque de compréhension. Elle propose à l'élève des étapes réalistes pour poursuivre son apprentissage et lui donne un exemple de bon travail.

La rétroaction pour l'apprentissage fournit des preuves qui confirment ou remettent en question une idée que l'élève entretient. Elle atteste l'accomplissement et les progrès de l'élève, et lui donne des indications précises pour qu'il s'améliore. Elle l'incite à réfléchir et à réagir aux suggestions, et elle porte à la fois sur la qualité et l'apprentissage.

Réflexion :
Comment vous êtes-vous servi de l'évaluation pour déterminer les différences de besoins d'apprentissage parmi vos élèves? Comment cela a-t-il influencé votre enseignement par la suite?

Différencier l'apprentissage

L'évaluation *au service de* l'apprentissage renseigne sur ce que les élèves connaissent déjà et sont capables d'accomplir, et permet ainsi aux enseignants de déterminer les étapes à suivre les plus appropriées en matière d'enseignement.

Quand les enseignants se concentrent sur ce type d'évaluation, ils font constamment des comparaisons entre les attentes du programme d'études et le continuum d'apprentissage de chaque élève, et ils adaptent leur enseignement, leurs groupements et leurs ressources. Chaque élève peut donc obtenir le

La table de billard

Au début de l'année scolaire, un enseignant de mathématiques au cycle intermédiaire s'est servi d'une série de jeux qu'il avait conçus pour en savoir plus sur les connaissances de ses élèves et sur leur degré de compréhension. L'un de ces jeux faisait appel à une table de billard modifiée qui aidait l'enseignant à vérifier, de façon formelle ou informelle, les conceptions des élèves au sujet des relations algébriques.

Il a distribué aux élèves une représentation graphique de table de billard à quatre trous et leur a dit que la boule partait toujours du trou A à un angle de 45°, qu'elle rebondissait sur une bande à un angle égal à celui avec lequel elle heurtait la bande et qu'elle continuait jusqu'à ce qu'elle tombe dans un trou. Les élèves ont compté le nombre de carrés que la boule a traversés ainsi que le nombre de touches de la boule, la première et la dernière étant les trous de départ et d'arrivée. Ils ont expérimenté avec des tables de dimensions variées et ont pris note de leurs observations sur un tableau organisé de la façon suivante :

Longueur	Largeur	Nombre de touches	Nombre de carrés
6	4	5	12
3	5	8	15
5	4		

Pendant que les élèves recueillaient leurs données, ils ont commencé à faire des prédictions à partir des régularités observées. Certains ont formulé des énoncés généraux comme « On peut connaître le nombre de touches en additionnant la largeur et la longueur et en divisant par le plus grand dénominateur commun », ou bien « Le nombre de carrés que la boule traverse est toujours le plus petit multiple commun de la largeur et de la longueur ». D'autres ont continué de calculer les réponses sans remarquer l'existence de relations.

Pendant l'exercice, l'enseignant a observé les élèves et pris des notes sur le raisonnement de chacun. Il les a arrêtés et leur a posé des questions sur le processus qu'ils utilisaient. Il leur a ensuite suggéré de réfléchir aux régularités et de s'essayer à faire des prédictions à partir de ces régularités. À l'aide des renseignements ainsi recueillis, il a décidé de la façon dont il allait enseigner les leçons suivantes et de la façon dont il allait grouper les élèves. Certains élèves comprenaient rapidement une équation algébrique représentant les régularités générales qu'ils avaient observées. Pour d'autres, l'enseignant s'est servi d'un certain nombre d'exercices pour les aider à déceler les régularités et à les exprimer de façon concrète. Il était essentiel de leur présenter l'expérience concrète avant de passer à la représentation abstraite. L'exemple de la table de billard a permis à l'enseignant d'avoir une petite idée du raisonnement des élèves et lui a donné un point de départ pour planifier son enseignement, les ressources, les groupements, la répartition du temps et le rythme.

(Adaptation de l'ouvrage de Earl intitulé *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*)

matériel, le soutien et l'orientation dont il a besoin pour progresser sans se sentir inutilement confus et frustré. En planifiant et en ciblant soigneusement ce qu'ils font pour aider chaque élève, les enseignants peuvent diminuer les malentendus et offrir un soutien opportun pour la suite de l'apprentissage. Ils peuvent également rationaliser et accélérer le processus d'apprentissage.

Communication des renseignements

Dans le contexte de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, la communication des renseignements se fait de façon ouverte, fréquente et continue avec les élèves et les parents. Elle porte sur les progrès de l'apprentissage, sur les méthodes employées par l'enseignant pour que les progrès soient constants ainsi que sur les façons dont les élèves, les enseignants et les parents peuvent contribuer à la progression de l'apprentissage en limitant au maximum les malentendus et la confusion parmi les élèves. Les compte rendus peuvent traiter un seul résultat d'apprentissage mais ils font plus souvent état d'une série ou d'un regroupement de résultats. Ils doivent tenir compte des attentes en matière d'apprentissage, donner de bons exemples de ce que les élèves peuvent accomplir et énoncer les stratégies susceptibles d'aider les élèves.

La lecture et l'écriture en cours de géographie : exemple de la façon dont les parents peuvent être informés

Lettre aux parents,

Parce que nous croyons qu'il est important que les élèves apprennent à bien lire et écrire, nous insistons sur la lecture et l'écriture dans le cours de géographie. Nous demandons aux élèves de trouver des renseignements dans divers ouvrages généraux reliés aux thèmes que nous étudions en géographie. Nous insistons aussi pour que le matériel et les idées soient organisés et pour les présenter clairement à des publics qui ne connaissent pas nécessairement le sujet.

Pendant la classe, je lis des textes aux élèves, ils en lisent eux-mêmes de façon autonome et participent à des discussions sur les idées exprimées. Je m'attends à ce qu'ils relèvent les idées principales, les analysent de différents points de vue, en donnent des interprétations à partir des preuves qu'ils ont découvertes dans leurs lectures, tirent des conclusions et rédigent un résumé de leurs conclusions avec preuves et arguments à l'appui.

Pendant ce processus, les élèves partagent leurs opinions, posent des questions, ajoutent de nouveaux éléments d'information, forment des images mentales fondées sur leurs lectures et leurs discussions, et portent des jugements sur les idées énoncées.

Vous pouvez les aider en lisant des ouvrages généraux (revues, journaux, manuels) avec eux à la maison et en parlant des idées principales, de la raison pour laquelle l'auteur pense peut-être de cette façon-là et des idées qui ne sont pas exprimées.

Après chaque classe, les élèves rapporteront, pour lire à la maison, des documents sur lesquels ils travaillent à l'école. Cela vous permettra de voir comment ils progressent en lecture et aussi de voir ce qu'ils apprennent en géographie.

Si vous avez des questions ou si vous voulez obtenir d'autres renseignements, n'hésitez pas à me contacter.

Un exemple d'évaluation *au service de* l'apprentissage

Michèle, enseignante expérimentée au niveau primaire, a réfléchi aux progrès de ses élèves en langue pendant le semestre qui vient de se terminer. Dans son enseignement, elle avait mis l'accent sur l'art de trouver un sens à quelque chose à partir de textes et ses élèves s'étaient plongés dans divers ouvrages de qualité qui avaient été choisis pour développer les habiletés en compréhension avant, pendant et après la séance de lecture et d'écoute. Elle s'est rendu compte que les élèves étaient à des étapes très diversifiées du continuum d'apprentissage. Par exemple, certains d'entre eux remarquaient les diverses techniques d'écriture des auteurs, certains avaient besoin de beaucoup d'aide pour réagir aux textes et certains s'intéressaient aux contes de fées. En gardant cela à l'esprit ainsi que pour stimuler les élèves qui maîtrisaient l'écriture et pour donner aux débutants des occasions de s'exercer avec de l'aide, Michèle a décidé de mettre l'accent sur le processus d'écriture. Au moyen de l'évaluation *au service de* l'apprentissage, elle a recouru à la pédagogie différenciée pour répondre aux besoins de tous les élèves de sa classe.

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Je veux trouver des façons d'exploiter une pédagogie différenciée pour aider chaque élève à progresser en écriture et à établir des liens avec ce qu'il lit.

Michèle voulait savoir comment ses élèves exprimaient leurs idées par écrit et comment ils établissaient des liens entre les stratégies d'écriture d'auteurs réputés et leur propre écriture. En évaluant leurs processus d'écriture et leurs façons de raisonner, elle a pu déterminer avec précision les stratégies d'enseignement qui allaient contribuer le plus à faire progresser chacun d'eux dans son apprentissage.

Qu'est-ce que j'évalue?

J'évalue les capacités de mes élèves à exprimer leurs idées par écrit et à évaluer leur propre travail de rédaction ainsi que celui des autres.

Michèle a choisi les résultats d'apprentissage suivants pour cibler son enseignement et son évaluation *au service de* l'apprentissage :

- créer des textes originaux (montrer que l'on comprend les formes d'écriture);
- générer des idées (se concentrer sur un sujet pour des textes oraux, écrits et visuels en utilisant diverses stratégies);
- évaluer son propre travail et celui des autres (partager ses histoires et ses créations personnelles de diverses façons et avec les autres élèves; offrir un soutien et des commentaires aux autres élèves en se servant de critères déjà établis quand on réagit à ses propres créations et à celles des autres);
- apprécier la diversité (relier à ses expériences personnelles, les observations de chaque élève sur des textes oraux, imprimés, etc.).

Quelle méthode d'évaluation devrais-je utiliser?

J'ai besoin de procéder à une observation continue et ciblée pendant l'enseignement et l'apprentissage réguliers en classe où les élèves partagent leurs expériences et réfléchissent durant le processus d'écriture, faisant ainsi la lumière sur leur raisonnement et leurs habiletés.

Pour faire en sorte que les élèves établissent des liens entre la lecture et l'écriture, Michèle s'est concentrée sur l'étude d'un genre littéraire, soit les contes de fées, et sur le processus d'écriture. Elle s'est informée sur l'apprentissage de ses élèves en les observant et en leur parlant. Elle a basé ses observations et sa consignation de données sur les résultats d'apprentissage prévus au programme d'études.

Elle a adopté la formule de l'atelier d'écriture pour établir un équilibre entre l'enseignement avec toute la classe et le travail avec des groupes flexibles. Dans le contexte de la classe tout entière, elle s'est servie de la lecture à voix haute et du remue-méninges en vue de dresser une liste des stratégies que les auteurs renommés utilisent pour composer des contes de fées; elle a également fait des démonstrations du processus d'écriture et demandé aux élèves de partager leurs productions écrites et leurs autoévaluations.

Pendant ces activités avec l'ensemble des élèves, elle a pu établir des groupements flexibles permettant aux élèves de progresser à des rythmes variés et à des degrés différents d'autonomie. Elle a pu déterminer quels élèves avaient besoin d'exercices d'écriture interactive, quels centres d'activités seraient appropriés pour les différents élèves et quels élèves parviendraient rapidement à écrire de façon autonome et à participer à des Rencontres avec l'auteur. Les centres d'activités consistaient notamment en un centre d'art dramatique, avec marionnettes et accessoires, et en un centre d'arts visuels. Ils donnaient l'occasion aux écrivains débutants de générer des idées et de les préciser, et aux plus chevronnés de perfectionner leurs habiletés en se servant de l'imagination, de la description et du dialogue.

Comment puis-je garantir la qualité de ce processus d'évaluation?

Dans mes observations, je peux me concentrer sur les résultats d'apprentissage visés et sur les critères établis. Je peux observer mes élèves sur une période de temps, dans divers contextes et activités, et je peux orienter leurs choix en ce qui concerne leurs portfolios. Je peux compiler des fiches anecdotiques précises, efficaces et réalistes qui font état du cheminement de chaque élève en matière d'apprentissage.

Michèle savait que, pour aider les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage souhaités, elle devait fournir des critères bien définis caractérisant un travail de grande qualité.

Aussi, à la fin de chaque atelier, elle a travaillé avec toute la classe pour générer, réviser et préciser un ensemble de critères. À mesure que ses élèves se sont familiarisés avec le processus d'écriture et les contes de fées, leurs réflexions et leurs révisions au sujet des critères sont devenues plus précises. À partir de la question « À quoi ressemble un conte de fées? », les élèves ont trouvé qu'un conte de fées de qualité devait comporter trois éléments : 1) un thème se rapportant à des souhaits, des objets magiques ou

de la supercherie; 2) un problème à résoudre; 3) un lien avec notre collectivité.

Pour gérer ses fiches anecdotiques de façon efficace et ciblée, Michèle s'est servie d'une planchette à pince et du tableau suivant :

Résultats souhaités <ul style="list-style-type: none"> • Créer des textes originaux • Générer des idées • Évaluer son travail et celui des autres • Apprécier la diversité 	Critères (générés par les élèves) Un conte de fées de qualité comporte : <ul style="list-style-type: none"> • un thème se rapportant à des souhaits, des objets magiques, de la supercherie • un problème à résoudre • un lien avec notre collectivité 				
Noms des élèves	Date	Contexte, tâche et produit se rapportant à l'évaluation			
		Lecture à haute voix	Écriture interactive	Centres d'activités : arts visuels, art dramatique (marionnette et accessoires), écriture	Réflexions et conversations au sujet du portfolio

Comment puis-je exploiter les données de cette évaluation?
Je peux fournir des rétroactions descriptives aux élèves et aux parents sur l'évolution des élèves en écriture. Je peux aider les élèves à se fixer de nouveaux objectifs de plus en plus difficiles à atteindre.

Le travail de partage et de réflexion des élèves a permis à Michèle de déterminer les besoins avec précision et d'y répondre par un enseignement stratégique visant l'ensemble des élèves mais aussi des groupes flexibles, des groupes de deux et des élèves seuls, de manière à ce que tous les élèves connaissent le succès. Elle a remarqué que les débutants réussissaient à composer leurs contes de fées à l'aide de représentations visuelles et de mises en scène. Elle a souligné les points forts de ces élèves en arts visuels et en art dramatique pour leur donner confiance et pour renforcer leurs habiletés en écriture tout en leur montrant comment composer collectivement un conte de fées par écrit. Un autre groupe d'élèves a commencé à se servir du langage descriptif pour rendre leurs contes de fées plus intéressants et elle en a profité pour enseigner une mini leçon sur la création d'images à l'aide de mots. Étant donné qu'un autre groupe s'essayait avec des dialogues dans leurs premières ébauches, elle leur a fait une mini leçon sur l'emploi des guillemets.

À la fin de l'unité, Michèle et ses élèves se sont interrogés sur les critères qu'ils avaient établis pour caractériser un travail de grande qualité et ils ont évalué les portfolios. Ils ont remarqué que, du fait de leur succès, ils étaient maintenant prêts à

se fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage plus difficiles à atteindre. L'enseignante et ses élèves se sont servis des renseignements qu'elle avait recueillis au moyen de l'évaluation pour les communiquer aux parents et pour planifier l'enseignement de façon à répondre encore une fois aux divers besoins de ses élèves arrivés à des étapes différentes sur le continuum d'apprentissage.

Résumé de la planification de l'évaluation *au service de l'apprentissage*

Pourquoi évaluer?	pour permettre aux enseignants de déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage des élèves
Quoi évaluer?	les progrès et les besoins d'apprentissage de chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus pour le programme d'études
Par quelles méthodes?	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui font la lumière sur les habiletés et la compréhension des élèves
Assurer la qualité	<ul style="list-style-type: none"> • exactitude et cohérence des observations et des interprétations concernant l'apprentissage des élèves • attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage • notes précises et détaillées permettant de fournir une rétroaction descriptive à chaque élève
Exploiter les données	<ul style="list-style-type: none"> • fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour qu'il poursuive son apprentissage • différencier l'enseignement en vérifiant constamment où se situe chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prescrits • fournir aux parents ou aux tuteurs une rétroaction descriptive sur l'apprentissage des élèves et leur faire des suggestions pour qu'ils apportent leur soutien

Chapitre 4

L'évaluation *en tant qu'apprentissage*

Il faut constamment se rappeler que le but ultime de l'évaluation est de permettre aux élèves de s'évaluer eux-mêmes.

(Costa, « Reassessing Assessment »)

Définition

L'évaluation *en tant qu'apprentissage* met l'accent sur les élèves et est envisagée comme un processus de métacognition (connaissance de ses processus mentaux) pour les élèves. Elle découle de l'idée selon laquelle l'apprentissage n'est pas seulement la transmission d'idées de quelqu'un de connaisseur à quelqu'un qui ne l'est pas; c'est un processus actif de restructuration cognitive qui se produit quand des personnes sont exposées à des idées nouvelles. Dans cette optique, les élèves représentent le lien essentiel entre l'évaluation et l'apprentissage. Pour qu'ils assument eux-mêmes le travail de compréhension, ils doivent apprendre à jouer le rôle d'évaluateurs critiques qui donnent un sens aux éléments d'information, qui les relient à leurs connaissances antérieures et s'en servent pour poursuivre leur apprentissage. C'est cela le processus de métacognition : les élèves deviennent de plus en plus habiles à veiller eux-mêmes à leur apprentissage et se servent de ce qui en ressort pour ajuster, adapter et même changer leur raisonnement de façon significative.

Réflexion :



*Pensez à un exemple d'évaluation **en tant qu'apprentissage** qui fait partie de votre enseignement et essayez de le développer à mesure que vous lisez ce chapitre.*

Les dimensions de la métacognition

Connaissance de la cognition

- connaissance de soi-même en tant qu'apprenant et de ce qui influence notre performance;
- connaissance des stratégies d'apprentissage;
- savoir quand et pourquoi utiliser une stratégie donnée.

Régulation de la cognition

- planification : fixer des objectifs et activer les connaissances antérieures correspondantes;
- régulation : s'autoévaluer et faire des ajustements;
- évaluation : évaluer les produits et les processus régulateurs de l'apprentissage.

(Adaptation de l'article de Brown intitulé « Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms »)

L'évaluation *en tant qu'apprentissage* s'inspire de travaux de recherche sur la façon dont l'apprentissage se produit. Dans ce genre d'évaluation, les élèves réfléchissent eux-mêmes à leur apprentissage et font des ajustements pour mieux comprendre. L'auteur P. Afflerbach (2002) remarque ce qui suit, dans le contexte de l'évaluation de la lecture :

Trop d'élèves *subissent* l'évaluation de leur travail de lecture. Seule l'évaluation de la lecture *avec* les élèves et finalement *par* les élèves peut favoriser l'autonomie et le succès véritables en lecture. Comme l'exige la lecture proprement dite, le travail de métacognition et de régulation de la compréhension est quelque chose que des lecteurs chevronnés exécutent régulièrement et avec beaucoup de souplesse. La capacité de s'autoévaluer comporte de nombreux aspects et les lecteurs assidus appliquent leurs stratégies d'autoévaluation à demande (trad. libre, p. 99, c'est nous qui soulignons).

Même si les commentaires d'Afflerbach concernent la lecture, ils peuvent s'appliquer à de nombreux autres domaines d'apprentissage. Les élèves se transforment en apprenants productifs quand ils voient que le résultat de leur travail découle en partie de décisions critiques et constructives. Pour que les

jeunes apprennent de façon continue dans des contextes où les connaissances changent constamment, il faut qu'ils s'habituent mentalement à l'idée qu'il est nécessaire d'apprendre et qu'il faut remettre en question les a priori.

Être conscient de ses capacités métacognitives

- À quoi sert l'apprentissage de ces concepts et de ces habiletés?
- Qu'est-ce que je connais sur ce sujet?
- Quelles sont les stratégies que je connais qui vont m'aider à apprendre cela?
- Est-ce que je comprends ces concepts?
- Quels sont les critères dont je peux me servir pour améliorer mon travail?
- Est-ce que j'ai atteint les objectifs que je me suis fixés?

(Adaptation de l'article de Schraw intitulé « Promoting General Metacognitive Awareness »)

Le but ultime de l'évaluation *en tant qu'apprentissage* est de permettre aux élèves d'acquérir les habiletés et les habitudes mentales qui les aideront à se servir de leurs capacités métacognitives avec de plus en plus d'autonomie. Ce genre d'évaluation vise à promouvoir de façon explicite la capacité des élèves à devenir les meilleurs évaluateurs de leur propre travail et, pour cela, les enseignants doivent commencer à donner aux élèves des occasions externes et structurées de s'autoévaluer, et ils doivent leur montrer comment procéder.

Rôles des enseignants dans l'évaluation *en tant qu'apprentissage*

Une grande participation des élèves au processus d'évaluation ne diminue pas pour autant les responsabilités des enseignants. Au contraire, l'évaluation *en tant qu'apprentissage* élargit leur rôle : ils conçoivent et planifient désormais l'évaluation de façon à permettre à chaque élève de réfléchir lui-même à son apprentissage et de le réguler.

Pour que les élèves puissent s'améliorer, ils doivent apprendre à veiller eux-mêmes à la qualité de leur travail pendant l'exécution de ce travail. Cela exige qu'ils aient une idée de ce qu'est un travail de qualité, qu'ils possèdent les habiletés nécessaires en évaluation pour comparer avec suffisamment d'objectivité la qualité de leur travail avec la norme plus élevée, et qu'ils disposent de tactiques ou de stratégies leur permettant de modifier eux-mêmes leur travail.

(Sadler, « Formative Assessment and the Design of Instructional Systems »)

L'évaluation *en tant qu'apprentissage* repose sur l'idée que les élèves sont capables d'adaptation, de souplesse et d'autonomie dans leur apprentissage et dans leur prise de décisions. Quand les enseignants font participer les élèves et encouragent leur autonomie, ils leur donnent les outils nécessaires pour entreprendre eux-mêmes leur apprentissage avec sagesse et compétence.

Pour devenir des apprenants autonomes, les élèves doivent acquérir un mélange subtil d'habiletés, d'attitudes et de dispositions. Réguler son apprentissage et

s'autoévaluer sont des tâches complexes et difficiles qui ne s'apprennent ni rapidement ni spontanément. Comme c'est le cas de n'importe quel autre jeu complexe d'habiletés, pour acquérir des capacités métacognitives, il faut que l'enseignant recoure au modelage et il faut que l'élève s'exerce.

Pour ce qui est de promouvoir l'autonomie des apprenants par l'évaluation *en tant qu'apprentissage*, le rôle de l'enseignant consiste à

- montrer et enseigner les habiletés en autoévaluation;
- aider les élèves à se fixer des objectifs et veiller à leurs progrès par rapport à ces objectifs;
- fournir des modèles et des pratiques exemplaires ainsi que des travaux de qualité illustrant les résultats d'apprentissage prescrits;
- élaborer, avec les élèves, des critères bien définis concernant les pratiques exemplaires;
- aider les élèves à trouver des mécanismes de rétroaction interne ou d'autoévaluation pour qu'ils confirment et remettent en question leur raisonnement, et pour qu'ils s'habituent à l'ambiguïté et à l'incertitude qui accompagnent inévitablement l'apprentissage de quelque chose de nouveau;
- fournir des occasions régulières et stimulantes de s'exercer pour que les élèves deviennent confiants et compétents en autoévaluation;
- veiller au processus métacognitif des élèves ainsi qu'à leur apprentissage, et fournir des commentaires descriptifs;
- créer une atmosphère où les élèves ne craignent pas de prendre des risques et où ils peuvent facilement compter sur un soutien.

Les enseignants qui font preuve de sagesse se servent de l'évaluation en classe comme une intervention pédagogique pour enseigner que l'échec est acceptable au début mais qu'il ne doit pas durer. L'échec doit être suivi d'une amélioration. On définit le succès comme une amélioration constante. Pour enseigner ces leçons, on peut faire participer les élèves au processus d'évaluation, de consignation des données et de communication.

(Stiggins, « Assessment, Student Confidence, and School Success »)

risques – et ceux qui ont l'habitude de l'échec) sont rarement prêts à confronter les difficultés et à prendre les risques qui accompagnent le fait de montrer leur

Il faut que nos élèves comprennent que, quand on essaie de grandir, on ne réussit pas nécessairement du premier coup et que l'échec est quelque chose d'acceptable. Par contre, il faut les aider à comprendre que l'échec renferme les graines du succès.

(Stiggins, « Assessment, Student Confidence, and School Success »)

Les élèves ont besoin de connaître le succès de façon continue et authentique. Cela ne veut pas dire qu'ils ne doivent pas connaître l'échec mais, plutôt, qu'ils doivent apprendre à reconnaître différentes perspectives et à les remettre en question; il faut qu'ils apprennent à déceler les conceptions erronées et les inexactitudes, et à s'en servir pour comprendre de façon plus complète et cohérente.

Les élèves (à la fois ceux qui réussissent – dans un système qui récompense les réponses dénuées de risques – et ceux qui ont l'habitude de l'échec) sont rarement prêts à confronter les difficultés et à prendre les risques qui accompagnent le fait de montrer leur façon de raisonner. Les enseignants ont la responsabilité de créer une atmosphère dans laquelle les élèves peuvent se transformer en autoévaluateurs confiants et compétents; ils doivent également veiller à assurer la sécurité des élèves sur le plan affectif et leur donner des occasions authentiques de participation, d'autonomie et de responsabilité.

Un exemple de réflexion et de prise de décisions en provenance du Nunavut

Au Nunavut, les enseignants doivent obligatoirement tenir compte des réalités culturelles dans presque tous les aspects de la planification des programmes d'études. Dans un module sur le bien-être au secondaire, les élèves collaborent à un projet de classe se rapportant au principe traditionnel inuit d'**Avatimik Kamattiarniq** (gestion responsable de l'environnement). Veiller à la propreté de l'environnement, utiliser toutes les parties des produits de la chasse et conserver l'énergie étaient des attitudes et des compétences de survie essentielles de la culture inuite, qui étaient enseignées aux jeunes par les aînés et que l'on conservait, perfectionnait et développait tout au long de la vie.

Le projet de classe exige que les élèves choisissent ensemble et entreprennent une activité montrant qu'ils comprennent le concept d'**Avatimik Kamattiarniq**. Après un travail de schématisation de la communauté qui met l'accent sur ce principe, les élèves ont essayé de savoir ce que leur communauté faisait dans ce domaine et de trouver des idées pour améliorer la qualité de vie et la gestion responsable de l'environnement.

En choisissant le projet de classe, les élèves peuvent inviter les aînés et leur demander des idées. Ils discutent des options possibles pour que tout le monde comprenne comment on peut prendre des décisions collectives. La prise de décisions par consensus est une entreprise difficile qui exige des participants qu'ils prêtent bien attention aux idées exprimées et qu'ils comprennent quelles personnes et quels éléments peuvent influencer les décisions.

Les élèves sont invités à réfléchir sur ce qu'ils comprennent individuellement du processus de collaboration et de la prise de décisions par consensus, et sur la façon dont ces principes s'appliquent à l'**Avatimik Kamattiarniq**. On leur apprend à s'interroger individuellement sur les aspects conceptuel, social et personnel de ce qu'ils apprennent. L'aspect conceptuel repose sur le principe de la gestion responsable de l'environnement; l'aspect social sous-entend une analyse de la capacité du groupe à se servir de la collaboration et de la prise de décisions par consensus pour accomplir la tâche; l'aspect personnel exige que chaque élève évalue lui-même son apprentissage et son rôle dans le processus.

Planification de l'évaluation *en tant qu'apprentissage*

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Afin de savoir quelles mesures adopter pour favoriser l'autonomie des élèves par rapport à leur apprentissage, les enseignants se servent de l'évaluation *en tant qu'apprentissage* en vue d'obtenir des renseignements importants et précis sur la façon dont les élèves progressent dans l'acquisition d'habitudes mentales et d'habiletés leur permettant d'évaluer, de remettre en question et d'adapter eux-mêmes leur apprentissage. De leur côté, les élèves apprennent à évaluer et à remettre en question ce qu'ils comprennent, à prévoir les résultats que leur degré de compréhension actuel leur permet d'atteindre, à prendre des décisions éclairées sur leurs progrès et leurs difficultés, à décider de ce qu'ils doivent encore apprendre, à organiser et à réorganiser les idées, à vérifier la concordance de divers éléments d'information, à faire des analogies qui les aident à mieux comprendre, et à se fixer des objectifs personnels.

Qu'est-ce que j'évalue?

Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'apprentissage*, les enseignants s'intéressent à la façon dont les élèves comprennent les concepts et à la façon dont ils se servent de l'analyse métacognitive pour faire les adaptations nécessaires concernant leur compréhension. Ils veillent à la manière dont les élèves se fixent des objectifs et raisonnent par rapport à leur apprentissage; ils

veillent également aux stratégies dont les élèves se servent pour appuyer ou remettre en question leur apprentissage, pour l'adapter et le faire évoluer.

Lettre de portfolio sur les mathématiques

Au début du semestre, les élèves d'une classe de mathématiques du secondaire écrivent une lettre à leur enseignant expliquant leurs expériences précédentes en mathématiques, leurs attentes, la façon dont ils apprennent le mieux dans cette matière et comment l'enseignant peut les aider au mieux. Ils doivent d'abord parler de leurs expériences précédentes en insistant sur ce qui suit :

- la façon dont ils apprennent le mieux les mathématiques (en travaillant seul, en travaillant avec d'autres élèves, en utilisant du matériel concret, en lisant les solutions);
- ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas dans cette matière.

Puis, ils doivent expliquer ce qu'ils attendent de ce cours, en indiquant

- ce qu'ils veulent apprendre;
- ce qu'ils veulent que l'enseignant fasse pour les aider à apprendre.

Cette première autoréflexion permet à l'enseignant de s'informer sur les styles d'apprentissage des élèves, sur leur attitude par rapport à l'apprentissage et sur leur capacité à analyser eux-mêmes leur apprentissage.

Régulièrement, pendant le cours, les élèves revoient leurs lettres initiales et rédigent des lettres de suivi adressées à l'enseignant en incluant ce qui suit :

- une réflexion expliquant à quel point, selon eux, ce cours a répondu à leurs attentes jusqu'à présent;
- des commentaires sur ce qui, dans l'enseignement et les ressources, les a aidés à apprendre les mathématiques;
- une description de ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes en tant qu'apprenants.

*Quelle méthode
d'évaluation
devrais-je utiliser?*

Pour l'évaluation en tant qu'apprentissage, les enseignants peuvent se servir de tout un éventail de méthodes (voir le tableau 2.2, *Trousse d'outils d'évaluation*, page 17) pourvu qu'elles permettent d'obtenir des renseignements détaillés à la fois sur l'apprentissage des élèves et sur leur processus de métacognition. Ils apprennent à leurs élèves à se servir des méthodes pour que ces derniers puissent veiller eux-mêmes à leur apprentissage, déterminer où ils se sentent à l'aise, confus ou incertains, et décider d'un plan d'apprentissage.

Même si bon nombre de méthodes d'évaluation sont susceptibles d'encourager la réflexion et l'examen, ce qui importe dans l'évaluation *en tant qu'apprentissage*, c'est que la méthode permette aux élèves d'envisager leur apprentissage d'après des modèles, des exemples, des critères, des grilles d'évaluation, des cadres et des listes de vérification qui indiquent à quoi ressemble un apprentissage réussi.

*Comment puis-je
garantir la qualité de ce
processus d'évaluation?*

Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'apprentissage*, la qualité dépend de la mesure dans laquelle l'évaluation incite les élèves à examiner et à remettre en question leur raisonnement, à juger de leurs points de vue et à s'interroger sur ce

qu'ils comprennent. La qualité est présente dès lors que les enseignants veillent à ce que les élèves possèdent les bons outils et recueillent les preuves nécessaires pour prendre des décisions éclairées sur ce qu'ils comprennent ou trouvent déroutant et sur ce qu'ils doivent encore faire pour mieux comprendre.

Fiabilité

Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'apprentissage*, la fiabilité est liée à la cohérence de l'autoréflexion, de l'autoévaluation et de l'autoadaptation des élèves ainsi qu'à la confiance qu'ils leur accordent. À mesure que les élèves s'entraînent à veiller eux-mêmes à leur apprentissage et à l'analyser par rapport aux attentes, ils finissent par être capables d'en donner des interprétations cohérentes et fiables. À court terme cependant, les enseignants doivent inciter les élèves à se servir de leurs capacités métacognitives. À cet effet, ils recourent à l'échafaudage pour faciliter la compréhension des élèves; ils leur fournissent des critères, des exemples et des ressources pour les aider à analyser eux-mêmes leur apprentissage; ils leur enseignent les habiletés nécessaires pour s'interroger sur leur apprentissage en tenant compte de ce qu'ils comprenaient auparavant et des résultats d'apprentissage prescrits; et ils recueillent des preuves de la qualité de l'apprentissage.

Points de référence

Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'apprentissage*, les points de référence sont un mélange des attentes et du degré de compréhension de l'élève à un moment antérieur. Les élèves comparent eux-mêmes leur apprentissage sur une période de temps par rapport à des descriptions et à des exemples de l'apprentissage souhaité.

Validité

Les élèves ne peuvent s'évaluer eux-mêmes que s'ils ont une idée bien précise de ce qui correspond à l'étape de la maîtrise dans le continuum de l'apprentissage et des

diverses étapes nécessaires pour atteindre ce niveau d'expertise. Ils ont besoin de critères bien définis et d'exemples nombreux et variés d'un bon travail, ainsi que d'occasions de comparer leur travail à ces exemples. Ils ont aussi besoin de s'interroger sur leur

propre travail et sur celui des autres en tenant compte des rétroactions de l'enseignant et de ses suggestions pour améliorer son apprentissage.

Consignation des données

Les élèves sont essentiels à la consignation des données, comme ils le sont dans tous les autres aspects de l'évaluation *en tant qu'apprentissage*. Il faut qu'ils acquièrent les habiletés et les attitudes qui leur permettent de consigner systématiquement des données sur leur apprentissage, et ces données doivent inclure des réflexions et des commentaires ponctuels. Leurs données individuelles attestent de leurs progrès en apprentissage et de leur degré d'autonomie en tant qu'apprenants.

Ressource :

Gregory, Cameron, et Davies, *Setting and Using Criteria: For Use in Middle and Secondary School Classrooms*

L'élève est mieux placé que l'enseignant pour savoir ce qu'il a appris et comment il l'a appris – même s'il en sait moins sur la matière enseignée.

(Elbow, *Writing without Teachers*)

Notes sur la nutrition : un exemple d'élèves jouant le rôle de compilateurs de données

Pendant toute l'année scolaire, une unité sur la vie saine est intégrée dans le cours d'hygiène de 9^e année. Chaque élève tient un journal dans lequel il inscrit des données, des hypothèses, des conclusions, des objectifs d'amélioration, des questions à approfondir et des idées intéressantes découlant de discussions en classe sur la vie saine.

Au cours d'une discussion en classe sur la nutrition, les élèves décident de répertorier, chacun dans un tableau, tout ce qu'ils mangent chaque jour pendant une semaine et de se servir des tableaux d'une revue sur la nutrition pour déterminer ce qu'ils consomment chaque semaine en kilojoules, en matières grasses, en glucides, etc.

Au cours de la discussion suivante, ils examinent leurs tableaux et décident de ce qu'ils doivent encore apprendre sur l'influence de l'alimentation sur la santé. Ils reconnaissent que l'exercice est un facteur déterminant de la quantité et du type d'aliments dont une personne a besoin. Ils décident également de prendre note de leurs habitudes en matière d'exercice et de faire une estimation des kilojoules qu'ils dépensent chaque semaine en faisant de l'exercice.

Pendant tout le semestre, ils se servent des renseignements qu'ils ont recueillis pour faire des prédictions, pour remettre en question des hypothèses et pour apporter de nouvelles idées, de nouvelles données et de nouvelles questions aux discussions. Vers la fin du semestre, ils examinent chacun leurs journaux et préparent une affiche, un vidéoclip ou un petit exposé pour montrer les éléments essentiels d'une vie saine et les liens entre eux. Ils dressent aussi un tableau indiquant leurs objectifs de santé personnels, leurs étapes importantes, leurs plus grandes difficultés à progresser en vue d'atteindre leurs objectifs et ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes.

*Comment puis-je
exploiter les données
de cette évaluation?*

Les élèves se servent de l'évaluation *en tant qu'apprentissage* pour constater leurs progrès, pour montrer les étapes importantes de leur succès qui sont dignes

d'être célébrées, pour modifier leurs objectifs, pour faire des choix en vue de poursuivre leur apprentissage et pour défendre leur cause personnelle.

La métacognition en direct

Une enseignante de technologie commence toujours une unité en expliquant comment cette unité est liée à ce que les élèves ont étudié et ce qu'elle veut que les élèves soient capables d'accomplir à la fin de l'unité.

À la fin de l'unité, chaque élève remplit une fiche d'évaluation énonçant les critères utilisés et essaie de préciser ce qu'il a appris et ce qui lui a donné de la difficulté. L'enseignante ajoute des commentaires renforçant et approfondissant ceux de l'élève. Ensemble, l'enseignante et l'élève définissent avec précision la prochaine étape. Les fiches sont rangées dans les dossiers des élèves de façon que l'enseignante et les élèves puissent les consulter.

(Adaptation de l'ouvrage de Sutton intitulé *Assessment for Learning*)

Rétroaction adressée aux élèves

La rétroaction est particulièrement importante dans l'évaluation *en tant qu'apprentissage*. L'apprentissage s'améliore quand les élèves constatent les effets de leurs tentatives et qu'ils peuvent envisager d'autres stratégies

pour comprendre la matière. Quand la rétroaction permet de mieux comprendre et fournit des modèles pour apprendre de façon autonome, les élèves sont généralement plus enthousiastes et engagés. Même si l'évaluation *en tant qu'apprentissage* est conçue pour favoriser l'autonomie, les élèves ne peuvent y parvenir sans les conseils ni la direction que sous-entendent des commentaires détaillés et pertinents. La rétroaction doit les aider à acquérir autonomie et compétence. Une habileté complexe comme la régulation ne s'acquiert que par une rétroaction et une pratique constantes. Une rétroaction efficace remet les idées en question, présente de nouveaux éléments d'information, offre d'autres interprétations et favorise l'autoréflexion et le réexamen des idées. Elle informe les élèves sur leur performance par rapport à une tâche donnée et sur la façon dont ils peuvent arriver eux-mêmes aux conclusions.

À la recherche d'indices linguistiques

Enseignant de 2^e année, Jean enseigne un programme équilibré de littérature reposant sur un concept de l'apprentissage de la lecture qui prête notamment attention au mot, à la phrase et aux caractéristiques du texte. Il intègre ces divers aspects de la lecture dans le travail que ses élèves accomplissent tout au long de la journée.

Jean dit à ses élèves qu'ils recherchent tous la clef d'un mystère : le mystère de la langue française. Tout au long de la journée, il leur donne des « indices » (listes de vérification et grilles d'évaluation) dont il se sert (comme « enquêteur en chef ») pour en savoir davantage sur le fonctionnement de la langue française. Certains de ces indices sont prévisibles et d'autres sont « tirés par les cheveux » (les règles ne s'appliquent pas).

Tous les matins, les élèves de Jean jouent à un jeu intitulé *Enquête sur la langue française*. Chacun dispose d'une petite « boîte de français » colorée et en plastique. Avant le début de la journée, Jean dépose dans chaque boîte un devoir basé sur le travail de la veille et cache les boîtes dans différents endroits de la classe. Quand les élèves arrivent, ils cherchent leur boîte et se servent des preuves et des indices pour revoir leur travail de la veille. La boîte contient du matériel qu'ils ont produit le jour précédent ainsi qu'un ensemble d'indices leur permettant d'analyser leur travail et de planifier l'enquête du jour. Les élèves peuvent travailler seuls ou demander l'aide de leur « équipe d'enquêteurs ».

Cette stratégie permet à Jean de préparer des tâches d'évaluation précises pour chaque élève (bien que plusieurs élèves puissent trouver les mêmes indices) et d'utiliser les indices pour faire des commentaires à l'élève et lui donner des idées. Avant de se lancer dans un plan d'action, chaque élève le soumet à l'enquêteur en chef pour en discuter, pour le perfectionner et le faire approuver. Les travaux de la journée sont décidés à la suite de cette discussion. Le processus de rétroaction et de réflexion se poursuit le jour suivant.

Si la rétroaction ne fait qu'orienter les élèves sur ce qu'ils doivent faire – c'est-à-dire, si elle ne fait aucune mention du rôle que les élèves eux-mêmes peuvent jouer en ce qui concerne la prochaine étape de leur apprentissage – les élèves poseront

Réflexion sur la composition

Les élèves d'une classe d'arts visuels du secondaire ont appris les principes de la composition en se servant de diverses techniques de peinture. L'un des thèmes principaux de l'unité est que ces principes ne constituent pas des règles mais plutôt des principes directeurs pour réfléchir à ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas.

L'une des élèves, Joanne, réfléchit aux diverses aquarelles qu'elle a réalisées en classe et rédige des ébauches de questions à cet effet :

- Couleur et techniques : est-ce que les couleurs que j'ai utilisées correspondent à l'atmosphère que je veux évoquer? Où se trouve le point culminant de ce tableau en matière de couleur? Où la couleur est-elle la plus intense? En quoi la technique a-t-elle une influence sur l'atmosphère?
- Unité, dominance et conflit : quelle atmosphère est-ce que je veux évoquer? Quel est le point d'attraction? Où est la tension? Qu'est-ce qui crée la tension? Faut-il inclure une résolution?
- Répétition, équilibre et harmonie : faut-il inclure des éléments symétriques ou asymétriques dans ce tableau? Comment le regard se déplace-t-il? Est-ce qu'on a l'impression que le tableau est terminé?

Quand Joanne passe en revue son portfolio, non seulement répond-elle aux questions qu'elle s'est posée mais elle en ajoute de nouvelles.

constamment les questions suivantes : Est-ce que c'est correct? Est-ce que c'est ça que vous voulez? Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'apprentissage*, la rétroaction incite les élèves à se concentrer sur la tâche à exécuter plutôt qu'à trouver la réponse correcte. Elle leur donne des idées pour modifier, repenser et exprimer ce qu'ils comprennent, et cela donne lieu à une autre série de commentaires et à une nouvelle étape de l'apprentissage.

Même si ce sont surtout les enseignants qui fournissent une rétroaction, ils ne sont pas les

seuls. Les autres élèves, les membres de la famille et les membres de la collectivité sont également des intervenants importants. Les élèves apprennent beaucoup au sein de leurs familles et de leurs collectivités. Lorsqu'ils sont exposés à de nouveaux éléments d'information, ils les filtrent avec leurs croyances et leurs idées du moment ainsi qu'avec celles de leur collectivité et de leur culture. Ils les comparent aux croyances et idées des gens autour d'eux.

Différencier l'apprentissage

Quand l'évaluation repose entre les mains des élèves et des enseignants, les élèves exercent leurs capacités métacognitives et pratiquent ainsi l'autoréflexion, l'autoanalyse, l'interprétation et la réorganisation de leurs connaissances. Quand ils maîtriseront bien ces habiletés, ils seront capables d'orienter eux-mêmes leur apprentissage. Ils auront appris à demander de l'aide, à trouver de nouveaux éléments d'information et à confirmer ou à remettre en question leurs décisions en les examinant et en en discutant avec d'autres. L'évaluation *en tant qu'apprentissage* établit les conditions qui permettent aux élèves et aux enseignants de discuter ce que les élèves apprennent, ce que réussir son apprentissage signifie, ce que chacun peut faire pour progresser dans son apprentissage, quels sont les objectifs personnels qui ont été atteints et quels autres objectifs encore plus stimulants peuvent être adoptés.

Ressource :

Davies, Cameron, Politano et Gregory, *Together is Better: Collaborative Assessment, Evaluation, and Reporting*

Communication des renseignements

Dans le contexte de l'évaluation *en tant qu'apprentissage*, ce sont les élèves qui sont responsables de la communication des renseignements; ils doivent apprendre à expliquer et à justifier la nature et la qualité de leur apprentissage. Quand ils sont tenus de réfléchir à leur propre apprentissage et à le communiquer aux autres, ils renforcent leur compréhension, accentuent leurs points forts et font ressortir les domaines qui ont besoin d'être approfondis.

Les rencontres parents-enseignants animées par les élèves sont devenues une façon populaire de communiquer des renseignements qui s'inscrit parfaitement dans le cadre de l'évaluation *en tant qu'apprentissage*. Cependant, le succès de ces rencontres dépend de leur degré de structuration et du degré de préparation des élèves. Ces derniers doivent avoir participé de façon significative à l'évaluation *en tant qu'apprentissage* pendant tout le processus d'enseignement et ils doivent être en mesure de fournir à leurs parents les preuves de leur apprentissage. Parmi ces preuves doit figurer une analyse des progrès de l'apprentissage et de ce que les élèves doivent faire pour poursuivre leur cheminement.

Rencontres pour l'apprentissage

Depuis plusieurs années, les élèves de 6^e année de Georges se sont servis des rencontres animées par les élèves pour communiquer avec les parents. Georges n'était pas entièrement content de ces rencontres, même si les parents semblaient satisfaits. Il a décidé de rencontrer des groupes d'élèves et de parents pour essayer d'améliorer la formule et les discussions ont donné lieu à des changements importants :

- Ils ont mis l'accent non plus sur la performance de l'élève à un moment donné mais sur un mélange de performance et de progrès. Les élèves ont consigné des données détaillées, accompagnées de preuves, sur leurs progrès par rapport aux principaux résultats d'apprentissage. Une partie de la rencontre est désormais consacrée à un examen de ces preuves et à la façon dont l'élève décide de ce qu'il doit envisager pour la suite.
- Les parents ont demandé plus de renseignements sur ce que les élèves faisaient en classe pendant tout le semestre et sur les critères que les élèves et les enseignants utilisaient pour évaluer le travail. En conséquence, Georges a commencé à publier un petit bulletin hebdomadaire sur Internet qui informe les parents sur ce qu'on attend des élèves et qui donne des exemples d'un bon travail.
- Quelques semaines avant les rencontres, Georges a demandé à chaque élève de faire une « répétition » en classe de façon à permettre à chacun d'expliquer ce qu'il essayait de communiquer, d'obtenir des commentaires des autres élèves et de Georges, et de poser des questions pour améliorer leurs présentations.
- Le soir des rencontres, Georges a eu le temps de faire connaissance avec chaque parent accompagné de son enfant parce qu'il avait déjà entendu les présentations. Les élèves ont animé les discussions, ont expliqué ce qui allait se passer plus tard à l'école et à la maison puis, en collaboration avec l'enseignant et les parents, ont rempli le bulletin scolaire semestriel accompagné de notes plus détaillées sur ce qui était ressorti de la rencontre.

Un exemple d'évaluation *en tant qu'apprentissage*

Récemment, Sheila a commencé à travailler avec ses élèves sur la résolution de problèmes complexes dans diverses matières. Elle sait que la persévérance est l'un des facteurs importants qui contribuent au succès de la résolution autonome de problèmes. Elle sait aussi que les élèves doivent apprendre à réfléchir de façon explicite à leurs façons personnelles d'aborder des problèmes et à se sentir à l'aise d'essayer diverses possibilités.

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Je veux aider mes élèves à être de plus en plus conscients des façons dont ils abordent les problèmes et à se montrer de plus en plus persévérants pour être en mesure de poursuivre leur apprentissage dans divers contextes.

La résolution de problèmes complexes exige des élèves qu'ils prennent des risques dans leur façon de raisonner et qu'ils explorent diverses options. En fin de compte, lorsqu'ils se trouvent face à de nouvelles situations, ils doivent pouvoir trouver eux-mêmes des solutions.

Qu'est-ce que j'évalue?

J'évalue les capacités de mes élèves à examiner leurs processus mentaux et les stratégies qu'ils utilisent pour persévérer dans la résolution de problèmes complexes.

Sheila voulait aider ses élèves à comprendre comment on aborde un problème et à reconnaître les types de raisonnement qu'ils doivent effectuer avant de trouver une solution (ou d'abandonner la partie). Elle savait que, si les élèves étaient davantage conscients de leurs processus mentaux, ils pourraient se servir d'autres stratégies pour améliorer leur apprentissage et leur autonomie en matière de résolution de problèmes.

Quelle méthode d'évaluation devrais-je utiliser?

Les élèves doivent avoir de nombreuses occasions de réfléchir et de prêter attention à leur degré de persévérance quand ils se heurtent à des problèmes difficiles. Il leur faut aussi les outils nécessaires pour faire état de leurs efforts. La méthode devra permettre d'obtenir des preuves de leur apprentissage et de leurs processus métacognitifs. Il me faudra observer les élèves en train de travailler et de partager leurs réflexions et aussi parler avec eux de leur apprentissage.

Sheila se rendait compte qu'il était nécessaire de créer une atmosphère favorable au dialogue et à l'autoévaluation. Elle savait qu'il était difficile d'intégrer métacognition et persévérance dans les stratégies de résolution de problèmes et qu'il fallait le faire tout au long de l'année. Pour aider les élèves à veiller à leurs progrès, elle a demandé à chacun de tenir en permanence un journal de leurs réflexions et elle a tenu elle-même un registre des conversations et des observations ciblées pendant que les élèves travaillaient en petits groupes et en un seul groupe. Pour pouvoir gérer ses observations et ses conversations, elle s'est concentrée sur trois élèves à la fois.

Pour entreprendre l'étude de la persévérance en résolution de problèmes, Sheila a parlé avec ses élèves de ses attentes et de la valeur de la persévérance dans la résolution de problèmes. Elle a donné quelques exemples de persévérance et indiqué à ses élèves comment ils pouvaient savoir s'ils avaient abandonné trop tôt. Elle leur a demandé d'expliquer dans leurs carnets d'apprentissage comment ils savaient quand ils étaient persévérants et comment ils savaient quand ils ne l'étaient pas. Voici un exemple de journal d'élève.

Je sais que je suis persévérant quand je fais ce qui suit :

1. Si je ne sais pas par où commencer, je relis la question et cherche des éléments que je connais.
2. J'essaie de trouver des parties du problème que je crois pouvoir résoudre.
3. Je consulte mes notes pour essayer de trouver des problèmes semblables.
4. Je lis le passage du manuel qui explique comment résoudre le même genre de problèmes.
5. Je demande à l'enseignant de m'expliquer comment trouver où je peux faire d'autres recherches.
6. Je demande à l'enseignant de m'aider à trouver où je peux faire d'autres recherches.
7. Je pense au nombre de fois et aux différentes choses que j'ai essayées pour résoudre d'autres problèmes.
8. Si j'ai encore l'impression de ne pas pouvoir persévérer, je me demande pourquoi.

Comment puis-je garantir la qualité de ce processus d'évaluation?

Il faut que je m'assure que les élèves savent ce que c'est que de persévérer pour résoudre un problème complexe et qu'ils portent toujours des jugements raisonnables sur leur propre persévérance.

Il faut que je m'assure qu'ils tiennent un dossier pertinent de l'autoévaluation de leur persévérance quand ils essaient de résoudre des problèmes complexes. Un tel dossier doit porter sur une période de temps suffisante pour indiquer les changements.

Sheila a fait participer les élèves à une discussion sur les caractéristiques de la persévérance qu'ils ont mentionnées dans leurs journaux et sur la façon dont elles se manifestent dans diverses situations de résolution de problèmes, à l'école et en dehors de l'école. Pendant la discussion, elle a dressé une longue liste de ces caractéristiques. Avec les élèves, elle l'a ensuite perfectionnée en établissant des classements et des regroupements. Ils se sont finalement retrouvés avec quelques critères succincts qui, selon eux, décrivaient la persévérance dans n'importe quelle situation de résolution de problème. Voici les critères qu'ils ont adoptés.

Nos critères de persévérance pour la résolution de problèmes

- Je relis le problème attentivement et plusieurs fois pour bien le comprendre.
- Je divise le problème en plusieurs parties pour déterminer ce que je sais et quels renseignements je dois trouver.
- Je consulte des notes, des livres et d'autres ressources pour trouver des idées pouvant m'aider à résoudre le problème.
- Je pose des questions ciblées à d'autres personnes pour essayer de trouver des idées utiles (mais je ne demande pas la solution).
- Je dessine des diagrammes ou utilise des objets comme modèles pour réfléchir au problème de diverses façons.

Les élèves se sont servis de ces critères comme guide pour résoudre des problèmes et pour réfléchir aux processus de résolution de ces problèmes. Sheila s'en est servie pour observer les élèves en train d'essayer de résoudre des problèmes complexes et en train de partager leurs réflexions. En observant les élèves, elle a noté, par exemple, s'ils relisaient attentivement le problème, quelles ressources ils consultaient et, dans les cas où ils demandaient de l'aide, si c'était une manière pour eux d'obtenir la solution ou bien d'obtenir des indices sur la façon de trouver eux-mêmes la solution. Pour faire le suivi de ses observations sur chacun des élèves, elle a eu une petite conversation basée sur les questions suivantes :

- Comment savais-tu que tu persévérerais?
- Qu'est-ce que tu te disais en essayant de résoudre le problème?
- Quelles décisions as-tu prises pendant l'exercice?
- Peux-tu m'en dire plus sur les décisions?
- En quoi ton raisonnement et tes décisions t'aident-ils à persévérer?

Sheila a comparé l'autoévaluation de chaque élève avec ses notes d'observation et avec les critères établis par les élèves. Elle s'est concentrée sur la détermination, par l'élève lui-même, des stratégies qui l'aidaient à persévérer et à résoudre les

problèmes, et sur la façon dont l'élève percevait son degré de persévérance par rapport à ses observations à elle.

Elle a réfléchi à la façon dont elle pouvait garantir la validité de ses interprétations au sujet de la persévérance de ses élèves. Il fallait aussi qu'elle comprenne la validité de leurs interprétations. Avec le temps, elle a reconnu que, même si le degré de persévérance de ses élèves avait changé face à un problème complexe, il restait un groupe d'élèves qui, eux, ne semblaient pas avoir une bonne idée du leur. Quelques-uns parmi eux croyaient qu'ils persévéraient alors qu'en réalité, ils sautaient tout simplement les questions difficiles ou bien recherchaient l'aide de leurs camarades sans même essayer de résoudre les problèmes eux-mêmes. D'autres croyaient qu'ils ne persévéraient pas suffisamment alors que, selon les notes de Sheila, ils ne demandaient des indices qu'après avoir dépensé beaucoup d'efforts et de temps. Toutefois, la majorité des élèves étaient exacts dans leur estimation de leur persévérance.

Comment puis-je (et comment les élèves peuvent-ils) exploiter les données de cette évaluation?

En essayant de comprendre et en valorisant le raisonnement des élèves, je peux les faire progresser et les orienter pour qu'ils acquièrent les habitudes mentales qui les inciteront à persévérer dans n'importe quelle situation d'apprentissage. (Les élèves pourront se servir de la conscience accrue de leur propre persévérance et de leurs habiletés pour améliorer leur apprentissage dans divers contextes.)

À partir de ce qu'ils ont tiré de leurs autoévaluations et des observations de Sheila, les élèves se sont de nouveau penchés sur ce que signifiait la persévérance dans le contexte de la résolution de problèmes. Ensemble, ils ont révisé et perfectionné leurs critères.

Sheila a regroupé les élèves par deux : un élève qui réussissait bien à observer son degré de persévérance et l'autre qui essayait toujours d'en prendre conscience. Au cours des quelques semaines qui ont suivi, les groupes devaient se servir régulièrement de leurs critères pour examiner leur degré de persévérance dans n'importe laquelle de leurs activités. Au cours de l'année scolaire, les élèves sont devenus les meilleurs évaluateurs de leur propre travail et ils ont appris avec de plus en plus d'autonomie à examiner, à adapter et à assumer eux-mêmes leur apprentissage.

Résumé de la planification de l'évaluation *en tant qu'apprentissage*

Évaluation *au service de* l'apprentissage

Évaluation *en tant qu'apprentissage*

Pourquoi évaluer?	pour permettre aux enseignants de déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage des élèves
Quoi évaluer?	les progrès et les besoins d'apprentissage de chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage pour le programme d'études
Par quelles méthodes?	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui font la lumière sur les habiletés et la compréhension des élèves
Assurer la qualité	<ul style="list-style-type: none"> exactitude et cohérence des observations et des interprétations concernant l'apprentissage des élèves attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage notes précises et détaillées permettant de fournir une rétroaction descriptive à chaque élève
Exploiter les données	<ul style="list-style-type: none"> fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour qu'il poursuive son apprentissage différencier l'enseignement en vérifiant constamment où se situe chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prescrits fournir aux parents ou aux tuteurs une rétroaction descriptive sur l'apprentissage des élèves et leur faire des suggestions pour qu'ils apportent leur soutien

pour guider chaque élève et lui donner des occasions de veiller à son apprentissage, d'y réfléchir d'un œil critique et d'en déterminer les prochaines étapes
la réflexion de chaque élève par rapport à son apprentissage, les stratégies qu'il utilise pour appuyer ou remettre en question son apprentissage ainsi que les mécanismes dont il se sert pour l'adapter et le faire progresser
diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui incitent l'élève à apprendre et à se servir de ses capacités métacognitives
<ul style="list-style-type: none"> exactitude et cohérence de l'autoréflexion, de l'autoévaluation et de l'autoadaptation de l'élève engagement de l'élève pour ce qui est d'examiner et de remettre en question sa façon de raisonner tenue d'un dossier sur son apprentissage par l'élève lui-même
<ul style="list-style-type: none"> fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour l'aider à acquérir des habitudes en matière d'apprentissage autonome inciter chaque élève à se concentrer sur la tâche à accomplir et sur son apprentissage (et non pas sur le fait de trouver la bonne réponse) fournir à chaque élève des idées pour qu'il modifie, repense et explique son apprentissage offrir les conditions qui permettent à l'enseignant et à l'élève de discuter d'autres possibilités faire en sorte que les élèves fassent un compte rendu de leur apprentissage

Chapitre 5

L'évaluation *de* l'apprentissage

Réflexion :

Pensez à un exemple d'évaluation **de** l'apprentissage qui fait partie de votre enseignement et essayez de le développer à mesure que vous lisez ce chapitre.

Définition

L'évaluation *de* l'apprentissage correspond aux stratégies qui sont conçues pour confirmer ce que les élèves savent, pour montrer s'ils ont ou non atteint les résultats d'apprentissage prescrits ou les objectifs de leurs programmes individuels, ou pour attester leur compétence et décider des programmes ou des affectations qu'ils peuvent envisager pour la suite. Elle est censée fournir des preuves de la performance des élèves aux parents, à d'autres éducateurs, aux élèves eux-mêmes et, parfois, à des personnes de l'extérieur (p. ex. employeurs, autres établissements d'enseignement).

Le but d'une évaluation effectuée généralement à la fin d'un cours ou d'une unité d'enseignement est de déterminer à quel point les objectifs d'enseignement ont été atteints et de noter ou d'attester le rendement des élèves.

(Linn and Gronlund, *Measurement and Assessment in Teaching*)

L'évaluation *de* l'apprentissage est l'évaluation qui est rendue publique et qui donne lieu à des énoncés ou à des symboles indiquant la qualité de l'apprentissage des élèves. Elle mène souvent à des décisions importantes qui ont une influence sur l'avenir des élèves. Il est donc important que la logique et la mesure d'une telle évaluation soient crédibles et justifiables.

Rôles des enseignants dans l'évaluation *de* l'apprentissage

Du fait que les conséquences de l'évaluation *de* l'apprentissage sont souvent d'une grande portée et qu'ils ont une énorme influence sur les élèves, le compte rendu des enseignants sur l'apprentissage des élèves doit absolument être exact, équitable et fondé sur des preuves obtenues dans divers contextes et domaines d'application. Une évaluation *de* l'apprentissage efficace exige que les enseignants

- expliquent pourquoi ils procèdent à une telle évaluation à un moment donné;
- expliquent clairement l'apprentissage souhaité;
- prévoient des processus qui permettent aux élèves de faire état de leurs compétences et leurs habiletés;

- offrent d'autres mécanismes pour évaluer les mêmes résultats d'apprentissage;
- accompagnent leurs jugements de points de référence connus et justifiables;
- effectuent le travail d'interprétation avec transparence;
- décrivent le processus d'évaluation;
- prévoient des formes de recours en cas de désaccord sur les décisions.

Avec l'aide de leurs enseignants, les élèves peuvent envisager les tâches associées à l'évaluation *de* l'apprentissage comme des occasions de faire état de leur compétence ainsi que de l'intensité et de l'ampleur de leur apprentissage.

Planifier l'évaluation *de* l'apprentissage

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Le but de l'évaluation *de* l'apprentissage est de mesurer, d'attester et de communiquer le niveau d'apprentissage des élèves de façon que des décisions raisonnables puissent être prises au sujet des élèves. Bien des personnes peuvent se servir des informations ainsi recueillies :

- les enseignants (pour communiquer avec les parents au sujet de la compétence et des progrès de leurs enfants);
- les parents et les élèves (pour prendre des décisions sur le plan éducatif et professionnel);
- les employeurs éventuels et les établissements d'enseignement postsecondaire (pour le recrutement ou l'admission);
- les directeurs d'école, les administrateurs des districts ou des divisions et les enseignants (pour examiner et réviser les programmes).

Qu'est-ce que j'évalue?

L'évaluation *de* l'apprentissage exige que l'on recueille et interprète l'information concernant la performance des élèves dans des domaines importants du curriculum de façon à représenter la nature et la complexité de l'apprentissage souhaité. Du fait que l'apprentissage dans le but de comprendre ne consiste pas seulement à reconnaître ou à mémoriser des faits ou des opérations, les tâches associées à l'évaluation *de* l'apprentissage doivent permettre aux élèves de montrer la complexité de leur compréhension. Les élèves doivent pouvoir appliquer des connaissances, des habiletés, des attitudes et des concepts essentiels de façon authentique et conforme aux idées courantes dans le domaine concerné.

Quelle méthode
d'évaluation
devrais-je utiliser?

Dans le cadre de l'évaluation *de* l'apprentissage, les méthodes choisies doivent tenir compte des résultats d'apprentissage attendus et du continuum d'apprentissage qui est nécessaire pour atteindre ces résultats. Elles doivent permettre à tous les élèves de faire état de ce qu'ils comprennent et produire suffisamment de renseignements pour appuyer des énoncés crédibles et justifiables sur la nature et la qualité de leur apprentissage, de façon que d'autres intervenants puissent se servir convenablement de ces données.

Les méthodes d'évaluation *de* l'apprentissage incluent non seulement des tests et des examens mais aussi toute une variété de produits et de démonstrations de l'apprentissage – portfolios, expositions, performances, exposés, simulations, projets multimédias ainsi que diverses autres méthodes écrites, orales et visuelles (voir le tableau 2.2, *Trousse d'outils d'évaluation*, page 17).

Portfolios de fin d'études

Les portfolios de fin d'études sont obligatoires pour obtenir le diplôme d'études secondaires dans les écoles secondaires de la Colombie Britannique et du Yukon. Ces portfolios constituent des assemblages (électroniques ou imprimés) de documents illustrant les réalisations des élèves à l'école, à la maison et dans la collectivité, y compris des démonstrations de leur compétence dans des habiletés qui ne sont pas mesurées par des examens.

D'une valeur de quatre crédits, les portfolios commencent en 10^e année et se terminent à la fin de la 12^e année. Voici certains de leurs objectifs :

- les élèves jouent un rôle actif et effectuent un travail de réflexion en ce qui concerne la planification, la gestion et l'évaluation de leur apprentissage;
- les élèves montrent ce qu'ils apprennent en plus de l'apprentissage basé sur le développement intellectuel et sur les cours;
- les élèves préparent leur transition au-delà de la 12^e année.

Les portfolios sont préparés au niveau de l'école et reposent sur des normes et des critères précis établis par le ministère. Les élèves se servent de ces normes et de ces critères pour planifier, recueillir et présenter les preuves de leur apprentissage et pour s'autoévaluer. Les enseignants s'en servent pour évaluer les preuves des élèves et pour assigner des notes.

Le portfolio est composé de trois éléments principaux :

1. La partie centrale (30 pour cent de la note). Les élèves doivent effectuer certains travaux dans les six domaines suivants : arts et design (réagir à un travail en art, à une performance ou à un travail de design); participation et responsabilité communautaire (participer dans un contexte de collaboration et de respect à une activité de services); éducation et planification de carrière (établir un plan de transition au-delà de l'école secondaire); compétences relatives à l'employabilité (effectuer 30 heures de travail ou de bénévolat); technologie de l'information (utiliser ses compétences en technologies de l'information); santé personnelle (effectuer 80 heures d'activité physique de niveau modéré à intense).
2. Les choix (50 pour cent de la note). Les élèves approfondissent les domaines mentionnés précédemment et choisissent d'autres témoignages de leurs réalisations.
3. La présentation (20 pour cent de la note). Les élèves célèbrent leur apprentissage et y réfléchissent à la fin du processus d'établissement du portfolio.

(*Portfolio Assessment and Focus Areas: A Program Guide*)

Comment puis-je garantir la qualité de ce processus d'évaluation?

L'évaluation *de* l'apprentissage doit être soigneusement préparée pour que les éléments d'information sur lesquels les décisions sont fondées soient de la plus grande qualité. Elle est conçue pour être sommative et pour décrire de façon probante et exacte la compétence des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage prévus et, parfois, par rapport aux résultats d'évaluation d'autres élèves. L'attestation de la compétence des élèves doit être basée sur un processus de mesure et d'évaluation rigoureux, fiable, valide et équitable.

Fiabilité

La fiabilité de l'évaluation *de* l'apprentissage dépend du facteur suivant : à quel point l'évaluation proprement dite est exacte, cohérente, équitable et exempte de préjugés et de déformations. Les enseignants peuvent se poser les questions suivantes :

- Est-ce que je dispose de suffisamment de renseignements sur l'apprentissage de cet élève pour porter un jugement définitif?
- Est-ce que les renseignements ont été recueillis d'une façon qui donne à tous les élèves des chances égales de faire état de leur apprentissage?
- Est-ce qu'un autre enseignant arriverait à la même conclusion?
- Est-ce que je prendrais la même décision si je tenais compte de ces renseignements à un autre moment ou d'une autre façon?

Points de référence

Habituellement, les points de référence utilisés pour une évaluation *de* l'apprentissage sont les résultats d'apprentissage établis pour le programme d'études. Une telle évaluation porte notamment sur la mesure de ces résultats d'apprentissage et permet d'interpréter et de communiquer la performance de l'élève par rapport à ces résultats.

Lorsqu'une sélection s'avère nécessaire en raison d'un nombre de postes limités (p. ex. admission à l'université, bourses d'études, possibilités d'emploi), l'évaluation des résultats d'apprentissage sert à classer les élèves. Dans ce genre de situations à interprétation normative, il faut que ce qui est mesuré soit clair et que la façon de mesurer puisse être comprise par n'importe quelle personne susceptible d'utiliser les résultats de l'évaluation.

Validité

Parce que l'évaluation *de* l'apprentissage mène à des énoncés sur la compétence des élèves dans de vastes domaines d'étude, les tâches associées à l'évaluation doivent refléter les connaissances, les habiletés, les dispositions et les concepts essentiels prévus au programme d'études, et les preuves ainsi recueillies doivent confirmer les énoncés et les inférences qui en découlent.

Ressource:

Marzano,
*Transforming
Classroom Grading*

Consignation des données

Quelles que soient les méthodes adoptées par les enseignants pour l'évaluation de l'apprentissage, ce sont leurs compte rendus qui fournissent des détails sur la qualité de l'évaluation. Il est essentiel que les données sur les divers aspects de l'évaluation soient détaillées, qu'elles soient accompagnées d'une explication de ce que chaque élément mesure, avec quelle degré d'exactitude et par rapport à quels critères et points de référence. Elles doivent également inclure des justifications par rapport aux résultats d'apprentissage.

Lorsque les enseignants consignent des données détaillées et descriptives, ils sont très bien placés pour fournir des compte rendus utiles aux parents et à d'autres personnes intéressées. Une simple représentation symbolique des réalisations de l'élève (p. ex. une note sous forme de lettre ou de pourcentage) est insuffisante. Les comptes rendus adressés aux parents et aux autres intervenants doivent expliquer les attentes en matière d'apprentissage qui y sont traitées, les méthodes d'évaluation utilisées pour recueillir les renseignements connexes et les critères dont l'enseignant tient compte pour formuler son jugement.

Principes directeurs pour la notation

1. Servez-vous des résultats d'apprentissage ou de quelques regroupements (p.ex. domaines) de ces résultats prévus aux programmes d'études pour attribuer les notes.
 2. Assurez-vous que la signification des notes correspond aux descriptions précises des résultats et des normes d'apprentissage. Si les élèves parviennent à atteindre le résultat, ils obtiennent la note correspondante. (INTERDICTION d'employer les courbes en cloche!)
 3. Les notes doivent être fondées exclusivement sur la performance individuelle par rapport aux résultats d'apprentissage ciblés. Faites état par exemple de l'effort, de la participation et de l'attitude de façon séparée sauf s'ils font expressément partie du résultat d'apprentissage. Les pénalités éventuelles (p. ex. pour retards ou absences) ne devraient pas avoir de répercussion sur la performance ni sur la motivation.
 4. Faites état de la performance de l'élève en utilisant diverses méthodes. N'incluez pas toutes les évaluations exprimées sous forme de notes. Faites régulièrement des commentaires de nature formative avec des mots, des grilles d'évaluation ou des listes de vérification et non pas avec des notes.
 5. Consignez les données avec un crayon pour pouvoir facilement les mettre à jour et tenir compte des performances les plus récentes. Accordez « une deuxième chance » (ou plus). Les élèves devraient recevoir la note la plus élevée et la plus constante, non pas une moyenne.
 6. Faites attention aux calculs éventuels. Essayez de vous servir de la valeur médiane, du mode ou de mesures statistiques autres que la moyenne. Équilibrez les divers éléments dans la note finale pour refléter l'importance donnée à chacun des résultats d'apprentissage.
 7. Assurez-vous que chaque évaluation répond à des normes de qualité (p. ex. les cibles et objectifs devraient être bien définis et correspondre aux méthodes, l'échantillon de travaux devrait être approprié et les préjugés et les déformations devraient être exclus) et qu'elle est correctement consignée et mise à jour (p. ex. dans des portfolios, lors des rencontres, sur des feuilles de récapitulation).
 8. Discutez avec les élèves et faites-les participer à la notation au début et pendant toute la durée du processus d'enseignement et d'apprentissage.
- (Adaptation de l'ouvrage de O'Connor intitulé *How to Grade for Learning*)

*Comment puis-je
exploiter les données
de cette évaluation?*

Rétroaction adressée aux élèves

Du fait que l'évaluation de l'apprentissage se produit le plus souvent à la fin d'une unité ou d'un cycle d'apprentissage, la rétroaction adressée aux élèves a des effets moins évidents sur l'apprentissage des élèves que dans le cas de l'évaluation *au service*

de l'apprentissage et de l'évaluation *en tant qu'apprentissage*. Néanmoins, les élèves considèrent leurs notes et la rétroaction des enseignants comme des indicateurs de leur degré de réussite et ils s'en servent pour prendre des décisions sur leur apprentissage à venir.

Différencier l'apprentissage

Dans le contexte de l'évaluation *de* l'apprentissage, la différenciation se manifeste dans l'évaluation proprement dite. Cela n'aurait pas beaucoup de sens de demander à une personne myope de montrer sa compétence en conduite sans ses lunettes. Quand l'automobiliste porte des lunettes, l'examineur peut avoir une idée assez exacte de la capacité de la personne à conduire et il peut attester de sa compétence. De la même façon, dans le domaine de l'évaluation *de* l'apprentissage, la différenciation exige que des mesures soient prises pour permettre aux élèves de faire la lumière sur un apprentissage donné. Diverses formes d'évaluation offrent de multiples façons de rendre l'apprentissage de l'élève évident aux yeux de l'enseignant. Ainsi, il est possible de faire la démonstration d'un résultat d'apprentissage particulier, comme la compréhension de la notion de conflit en sciences humaines, à l'aide de représentations visuelles, orales, théâtrales ou écrites. Tant que l'écriture ne constitue pas un élément explicite du résultat d'apprentissage, les élèves qui ont des difficultés avec la langue écrite, par exemple, ont alors les mêmes chances de démontrer leur apprentissage que les autres élèves.

Même si l'évaluation *de* l'apprentissage ne pousse pas toujours les enseignants à adapter l'enseignement ou les ressources, elle a une grande influence sur le placement et la promotion des élèves et, par conséquent, sur la nature et l'adaptation de l'enseignement et des programmes que les élèves suivent plus tard. C'est pourquoi, il faut que les résultats de l'évaluation soient suffisamment exacts et détaillés pour se traduire par des recommandations judicieuses.



Réflexion :

Sous quelles formes se présentent vos compte rendus sur la compétence des élèves? Est-ce que cela diffère selon les destinataires?

Communication des renseignements

Il existe de nombreuses façons de communiquer des renseignements sur la compétence des élèves. Dans le cadre de l'évaluation *de* l'apprentissage, la communication doit être adaptée aux destinataires et elle doit inclure tous les renseignements nécessaires pour que ces personnes puissent prendre des décisions réfléchies. Quelle que soit la forme adoptée pour communiquer les renseignements, il faut le faire de façon honnête et juste, et il faut fournir suffisamment de détails et de contexte pour que les renseignements soient bien compris. La façon traditionnelle de diffuser les informations, qui ne

Continuum d'un système de communication : des symboles aux conversations

Notes	Bulletins de notes (notes et brefs commentaires)	Communications non officielles et irrégulières	Rencontres parents-enseignants	Bulletins de notes accompagnés de commentaires plus longs	Communications non officielles fréquentes	Rencontres avec les élèves	Rencontres animées par les élèves
-------	--	--	--------------------------------	---	---	----------------------------	-----------------------------------

(O'Connor, *How to Grade for Learning*)

qui ne repose que sur la note moyenne de l'élève, fournit peu de données sur le développement des habiletés ou des connaissances de l'élève en question. La rencontre parents-enseignant constitue un autre mode de communication qui permet de faire état des diverses formes de réussite et de décrire le niveau de performance de l'élève par rapport à un continuum d'apprentissage allant du stade de l'éveil à celui de la maîtrise. Elle fournit de nombreux éléments d'information aux parents et renforce la responsabilité des élèves par rapport à leur apprentissage.

Un exemple d'évaluation de l'apprentissage

Elijah voulait évaluer la maîtrise des élèves relativement aux habiletés à la fois modernes et traditionnelles qui sont nécessaires pour survivre dans un milieu comme celui du Nunavut, là où il habite. Le thème essentiel de la formation à la survie est enseigné au cours des premières années d'école et se termine au niveau secondaire par un cours dispensé en Inuktitut. Les élèves apprennent à prendre soin d'eux-mêmes et des autres, et à adapter ce qu'ils savent à la situation du moment. Pour survivre, il faut non seulement posséder des habiletés et des connaissances mais il faut aussi posséder ce que le peuple inuit appelle *qumiutit*, c'est-à-dire la capacité, en cas d'urgence, de sortir de sa mémoire les éléments d'information qui permettent à une personne de faire face à la situation et non pas de paniquer. Autrefois, cela s'apprenait de façon holistique selon des principes traditionnels inuits qui étaient entretenus et développés depuis la naissance puis enseignés et renforcés dans la vie quotidienne.

Pendant tout le semestre, Elijah a emmené ses élèves dans la nature pour qu'ils s'exercent à des activités de survie en milieu terrestre, autant avec des méthodes traditionnelles qu'avec des méthodes modernes. Il se faisait toujours accompagner par un aîné qui pouvait donner aux élèves les renseignements nécessaires pour les situations d'urgence. Les élèves ont regardé à maintes reprises des démonstrations d'une habileté particulière. Puis, chacun devait s'exercer tout seul, sous la surveillance et avec l'aide d'Elijah et de l'aîné.

Pourquoi est-ce que j'évalue?

Je veux savoir quelles habiletés de survie chaque élève a maîtrisées et à quel point il est capable de survivre dans la nature.

Elijah savait que ses élèves avaient besoin d'excellentes habiletés de survie pour le Grand Nord.

Qu'est-ce que j'évalue?

J'évalue la performance de chaque élève en matière d'habiletés de survie traditionnelles et modernes.

Elijah a évalué chaque élève dans chacune des habiletés (p. ex. allumer un feu de façon traditionnelle, faire les nœuds nécessaires pour les croisillons du *qamutik*).

Quelle méthode d'évaluation devrais-je utiliser?

J'ai besoin d'une méthode qui permet aux élèves de démontrer les habiletés de survie traditionnelles qu'ils ont apprises. Cette méthode devrait aussi me permettre de déceler les habiletés qu'ils n'ont pas maîtrisées.

Elijah savait que la meilleure façon de déterminer si les élèves avaient maîtrisé les habiletés était de leur demander de les exécuter. Quand les élèves se sont sentis prêts, Elijah leur a donné une occasion de démontrer l'habileté en question à un groupe d'aînés qui, par la suite (individuellement puis collectivement), ont décidé si la performance était satisfaisante.

Comment puis-je garantir la qualité de ce processus d'évaluation?

Garantir la qualité de la méthode sous-entend l'établissement de critères bien définis : soit l'élève réussit à exécuter l'exercice d'habileté, soit il ne réussit pas. Il me faut fournir à l'élève suffisamment d'occasions de démontrer les habiletés dans diverses conditions et à divers moments.

La compétence d'un élève dans une habileté de survie se voit souvent au produit fini. Par exemple, la compétence en art de faire des nœuds doit se manifester dans l'exécution d'un nœud qui répond au besoin prévu, et la compétence en art de faire du feu doit se manifester dans l'allumage d'un feu qui est robuste.

Comment puis-je exploiter les données de cette évaluation?

Maintenant que je sais quelles habiletés chacun des élèves réussit à maîtriser, je peux communiquer les renseignements aux élèves et à leurs parents. Je peux me servir de ces données pour proposer à chaque élève un cheminement d'apprentissage.

À mesure que les aînés jugeaient la performance de chaque élève, Elijah enregistrerait les résultats. Il a partagé cette information avec chacun des élèves et ses parents dans un compte rendu comme celui qui figure ci-après.

Rapport sur les habiletés de survie					
Élève : _____		Date : _____			
Habiletés traditionnelles	Habiletés modernes	Faculté d'adaptation aux saisons	Attitude	Succès	Prochaines étapes
1) Habiletés					
Allumer un feu/moyen de rester au chaud :					
<ul style="list-style-type: none"> sources de combustible obtenir des étincelles 	<ul style="list-style-type: none"> réchauds à propane, poêles vêtements 				
Abris :					
<ul style="list-style-type: none"> abri d'urgence construction d'igloo⁴ qamaq⁵ 	<ul style="list-style-type: none"> tentes 				
Transport :					
<ul style="list-style-type: none"> exécution de nœuds pour les croisillons du quamutik construction d'un kayak ou d'un umiak 	<ul style="list-style-type: none"> réparation d'une motoneige (bougies, réparation de la chenille et de la courroie) maintien d'un bateau en bon état de navigabilité 				
Navigation :					
<ul style="list-style-type: none"> interprétation du terrain interprétation du ciel compréhension des variations saisonnières interprétation des inuksuit 	<ul style="list-style-type: none"> utilisation du GPS interprétation des cartes 				
Préparatifs d'un voyage sur terre :					
<ul style="list-style-type: none"> chargement d'un quamutik (traîneau) chargement, équilibre fournitures nécessaires : couteau à neige, ficelle, aliments, eau, source de chauffage 	<ul style="list-style-type: none"> prévenir les autres de sa destination outils et fournitures nécessaires, pièces de motoneige, carburant utilisation d'appareils de communication 				
Source d'alimentation :					
<ul style="list-style-type: none"> plantes et leurs propriétés nutritives chasse, dépouillement et découpage du phoque, du caribou, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> aliments à emporter pour un voyage sur terre et leurs propriétés nutritives 				
2) Rapports avec les saisons					
Évaluation des conditions et reconnaissance des signes de danger :	Changements climatiques :				
<ul style="list-style-type: none"> changements saisonniers changements de terrain changements de l'eau changements du vent changements de temps 	<ul style="list-style-type: none"> changements de temps et leurs effets sur le terrain et l'eau connaissances des animaux, de leurs caractéristiques et de leurs comportements 				
3) Influences des attitudes (adopter la bonne attitude pour apprendre)					
<ul style="list-style-type: none"> respect de l'environnement (nettoyer un campement avant de partir, s'occuper des restes d'un animal, ne pas chasser ni pêcher de façon excessive) respect des aînés et de leur savoir capacité d'apprendre les enseignements des aînés 					

- Pour savoir construire un igloo, il faut notamment comprendre les différents types de neige, la forme et le positionnement des blocs de neige ainsi que l'utilisation d'un couteau à neige.
- Un qamaq est une maison ronde construite avec des bouts de bois ou des os et couverte de peaux, de carton ou de toile.

Le rapport d'Elijah indiquait les élèves qui avaient maîtrisé les habiletés nécessaires pour survivre dans un environnement comme celui du Nunavut. Il mentionnait d'autres domaines (notamment la faculté de s'adapter aux saisons et l'influence de l'attitude) sur lesquels les camarades, les parents et les membres de la famille devaient commenter avant que l'on ne puisse entreprendre une évaluation complète. L'évaluation mentionnait également les élèves qui n'étaient pas encore prêts à survivre dans la nature. Mais les aînés n'ont pas arrêté de travailler avec ceux qui ne maîtrisaient pas les habiletés. En effet, ils considèrent l'apprentissage comme un cheminement individuel le long duquel chacun acquiert des habiletés, des connaissances et des attitudes. Si une habileté donnée était au-dessus des capacités d'un élève, les aînés mentionnaient d'autres domaines dans lesquels cette personne pouvait contribuer au bien collectif et celle-ci était reconnue et acceptée pour ce qu'elle apportait au groupe. C'est ainsi que les aînés ont aidé Elijah à suivre le cheminement de chacun de ses élèves.

Résumé de la planification de l'évaluation *de* l'apprentissage

	Évaluation <i>au service de</i> l'apprentissage	Évaluation <i>en tant qu'</i> apprentissage	Évaluation <i>de</i> l'apprentissage
Pourquoi évaluer?	pour permettre aux enseignants de déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage des élèves	pour guider chaque élève et lui donner des occasions de veiller à son apprentissage, d'y réfléchir d'un œil critique et d'en déterminer les prochaines étapes	pour attester la compétence de l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus au programme d'études ou pour en informer les parents ou d'autres personnes
Quoi évaluer?	les progrès et les besoins d'apprentissage de chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prévus dans le programme d'études	la réflexion de chaque élève par rapport à son apprentissage, les stratégies qu'il utilise pour appuyer ou remettre en question son apprentissage ainsi que les mécanismes dont il se sert pour l'adapter et le faire progresser	le degré auquel les élèves peuvent appliquer les connaissances, les habiletés, les attitudes et les concepts essentiels qui sont liés aux résultats d'apprentissage
Par quelles méthodes?	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui font la lumière sur les habiletés et la compréhension des élèves	diverses méthodes et différents modes d'évaluation qui incitent l'élève à apprendre et à se servir de ses capacités métacognitives	diverses méthodes et différents modes d'évaluation à la fois du produit et du processus
Assurer la qualité	<ul style="list-style-type: none"> exactitude et cohérence des observations et des interprétations concernant l'apprentissage des élèves attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage notes précises et détaillées permettant de fournir une rétroaction descriptive à chaque élève 	<ul style="list-style-type: none"> exactitude et cohérence de l'autoréflexion, de l'autoévaluation et de l'autoadaptation de l'élève engagement de l'élève pour ce qui est d'examiner et de remettre en question sa façon de raisonner tenue d'un dossier sur son apprentissage par l'élève lui-même 	<ul style="list-style-type: none"> exactitude, cohérence et équité des jugements fondés sur des renseignements de grande qualité attentes bien définies et détaillées en matière d'apprentissage communication sommative, équitable et exacte des renseignements
Exploiter les données	<ul style="list-style-type: none"> fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour qu'il poursuive son apprentissage différencier l'enseignement en vérifiant constamment où se situe chaque élève par rapport aux résultats d'apprentissage prescrits fournir aux parents ou aux tuteurs une rétroaction descriptive sur l'apprentissage des élèves et leur faire des suggestions pour qu'ils apportent leur soutien 	<ul style="list-style-type: none"> fournir une rétroaction descriptive et détaillée à chaque élève pour l'aider à acquérir des habitudes en matière d'apprentissage autonome inciter chaque élève à se concentrer sur la tâche à accomplir et sur son apprentissage (et non pas sur le fait de trouver la bonne réponse) fournir à chaque élève des idées pour qu'il modifie, repense et explique son apprentissage offrir les conditions qui permettent à l'enseignant et à l'élève de discuter d'autres possibilités faire en sorte que les élèves fassent un compte rendu de leur apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> indiquer le niveau d'apprentissage de chaque élève fournir une base pour les discussions sur le placement et la promotion des élèves communiquer des renseignements équitables, exacts et détaillés pouvant servir à décider des prochaines étapes de l'apprentissage de l'élève

L'annexe 1 présente une vue d'ensemble de la planification de l'évaluation.