

Section III
Outils et stratégies
d'évaluation

Introduction

Par mesure, on entend « le processus systématique consistant à recueillir de l'information sur ce que l'élève connaît, est capable de faire et apprend à faire » (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves - Un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents*, 1998, p. 38).

L'évaluation consiste à recueillir, à interpréter et à communiquer des données sur les progrès des élèves. Elle peut être formative ou sommative. L'évaluation formative porte sur les processus d'apprentissage et sur la façon dont les élèves évoluent; l'évaluation sommative porte sur ce qui a changé. Toute évaluation doit se rapporter aux résultats et aux normes d'apprentissage établis.

Une évaluation efficace :

- fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage;
- est continue et permanente;
- est authentique et reflète des processus et des contextes pertinents d'apprentissage de la langue;
- est un processus de collaboration et de réflexion;
- est multidimensionnelle;
- est adaptée au stade de développement et à la culture des élèves;
- porte sur les points forts des élèves;
- repose sur la façon dont les élèves apprennent;
- soutient l'apprentissage en fournissant aux élèves des objectifs de performance bien définis.

Les élèves doivent jouer un rôle actif dans le domaine de l'évaluation. Ils doivent participer à l'établissement de critères destinés à évaluer leur travail. Ils peuvent s'autoévaluer à l'aide de listes de vérification, de grilles d'évaluation et de barèmes de notation. Ils peuvent réfléchir à l'aide d'inventaires de leurs intérêts et de leurs processus métacognitifs. Ils se servent de leurs autoévaluations et de leurs réflexions personnelles pour se fixer des objectifs d'apprentissage.

Une évaluation de qualité exige que l'on y consacre du temps. Vous trouverez ci-après de brèves descriptions des stratégies et outils d'évaluation les plus souvent utilisés. Les enseignants sont invités à consulter les références pour s'informer davantage sur ces stratégies et ces outils. Ils voudront peut-être aussi consulter des orthopédagogues et des spécialistes pour connaître d'autres instruments d'évaluation structurée. L'un des objectifs à long terme de l'évaluation est d'inciter les élèves à s'autoévaluer à mesure qu'ils prennent en main leur apprentissage à vie.

Les enseignants doivent prévoir un ensemble d'outils ou d'instruments et de stratégies pour que leur travail d'évaluation en classe soit efficace. Les données d'évaluation doivent être communiquées de façon objective et servir à orienter l'enseignement et à améliorer les programmes à l'intention des élèves. Lorsqu'on communique les résultats d'évaluation, il est important de mettre l'accent sur ce que les élèves sont capables d'accomplir et d'éviter les interprétations subjectives et l'étiquetage.

Enregistrements anecdotiques

Les enregistrements anecdotiques sont des notes que les enseignants rédigent systématiquement lorsqu'ils observent les comportements, les habiletés et les attitudes des élèves en classe. Ils fournissent des données cumulatives sur les progrès des élèves et les habiletés qu'ils ont acquises ainsi que sur l'orientation à donner à l'enseignement. Ils contiennent souvent des renseignements sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, sur les interactions des élèves avec les textes et avec leurs camarades ainsi que sur leur degré d'autonomie. Ils sont souvent rédigés à la suite d'observations constantes pendant les leçons mais ils peuvent aussi découler d'un produit ou d'une performance de l'élève. La compilation systématique de commentaires anecdotiques sur un élève particulier fournit d'excellents renseignements pour évaluer ses modes d'apprentissage et la constance de ses progrès. Des enregistrements anecdotiques de qualité constituent un outil de référence pratique et fort utile au sujet de l'élève.

Buts

- fournir des renseignements sur le développement d'un élève pendant une période donnée;
- fournir des données régulières sur les besoins individuels des élèves en matière d'apprentissage;
- observer des comportements importants qui ne seraient pas décelés autrement;
- fournir des données régulières en matière d'apprentissage, données qui peuvent être communiquées aux élèves, aux parents et aux enseignants.

Démarche

Les méthodes utilisées pour rédiger et compiler des fiches anecdotiques varient selon les enseignants. Parce qu'il s'agit là d'une activité qui exige du temps, il est nécessaire de procéder de façon organisée et efficace. Voici quelques exemples de méthodes qui ont remporté du succès :

Étape 1 — Servez-vous d'un classeur dans lequel vous placez une feuille blanche pour chaque élève. Notez vos observations à l'aide d'une planchette à pince et de notes autocollantes. Veillez à inscrire la date et le nom de l'élève sur chacune de ces notes autocollantes. Après avoir noté vos observations, placez les notes autocollantes dans le classeur, sur la feuille de l'élève en question.

Étape 2 — Servez-vous d'un classeur muni de feuillets intercalaires pour chaque élève et de pages blanches pour y inscrire des notes. Les pages peuvent être divisées en trois colonnes : Date, Observation, Plan d'action.

Étape 3 — Servez-vous d'un grand tableau que vous affichez dans la classe et sur lequel figurent les noms des élèves et les jours de la semaine. Après avoir observé les élèves et pris des notes pendant la semaine, placez les notes sur le tableau, à côté des noms des élèves qui ont été observés. Cette méthode a l'avantage d'indiquer visuellement quels élèves n'ont pas été observés. À la fin de la semaine, transférez les notes dans un classeur ou autre dossier plus permanent.

Étape 4 — Établissez une liste des élèves, placez-la au début du classeur et cochez les noms au fur et à mesure que vous ajoutez des commentaires anecdotiques dans les différentes sections. Cela vous permettra de savoir rapidement quels élèves vous avez observés et combien de fois.

Conseils pour l'enseignant

- Les notes doivent être brèves et concises (pas plus de quelques phrases).
- Mentionnez le contexte et tout autre commentaire ou toute question sur lesquels il vous faudra revenir plus tard.
- Les commentaires doivent être objectifs et précis. Ils doivent porter sur les points forts de l'élève, surtout lorsque vous avez observé celui-ci plusieurs fois et remarqué une certaine tendance.
- Prenez des notes pendant que vous observez l'élève ou peu de temps après pour que vos observations soient justes.
- Inscrivez régulièrement des commentaires, dans la mesure du possible.
- Prenez des notes à différents moments et au cours de diverses activités pour obtenir une description équilibrée de l'apprentissage de l'élève.
- Revoyez souvent les commentaires pour veiller à ce que des notes soient prises régulièrement sur chacun des élèves et résumez l'information se rapportant aux tendances de chacun en matière d'apprentissage.
- Communiquez les commentaires anecdotiques aux élèves et aux parents à l'occasion d'entretiens.

Références

Hill, Bonnie Campbell, and Cynthia Ruptic. *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1994.

Manitoba Education and Training. *Reporting on Student Progress and Achievement: A Policy Handbook for Teachers, Administrators, and Parents*. Renewing Education: New Directions series. Winnipeg, MB: Manitoba Education and Training, 1997.

Miller, Wilma H. *Alternative Assessment Techniques for Reading and Writing*. Paramus, NJ: The Center for Applied Research in Education, 1995.

Ross, Elinor Parry. *The Workshop Approach: A Framework for Literacy*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

Listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation

Listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation sont des outils d'évaluation énonçant des critères précis qui permettent aux enseignants et aux élèves de porter des jugements sur le développement des compétences. Ils énumèrent les habiletés, les attitudes, les stratégies et les comportements particuliers à évaluer et offrent des façons systématiques d'organiser l'information concernant un élève ou un groupe d'élèves. Des exemples de ces outils figurent plus loin dans cette section.

Les listes de vérification se présentent généralement sous la forme d'énoncés qui correspondent à des critères précis et auxquels il faut répondre par oui ou par non. Elles peuvent s'appliquer à un élève donné, à un groupe d'élèves ou à toute la classe et sont à usage unique ou à usages multiples.

Les barèmes de notation indiquent le degré ou la fréquence de certains comportements et de certaines habiletés, stratégies ou attitudes chez l'apprenant. Ils peuvent servir à recueillir des données sur un seul élève ou sur un groupe d'élèves et ne servent généralement qu'une seule fois. Certains barèmes peuvent servir plusieurs fois si les élèves ou l'enseignant remplissent le même barème à divers moments de l'année scolaire et font des comparaisons.

Les grilles d'évaluation sont une forme de barème de notation plus détaillée qui prévoit plusieurs critères précis pour chacun des niveaux du barème. Elles peuvent servir à évaluer un élève ou un groupe d'élèves et, comme pour les barèmes, elles peuvent faire l'objet de comparaisons dans le temps.

La qualité de l'information recueillie au moyen de listes de vérification, de barèmes de notation et de grilles d'évaluation dépend beaucoup de la qualité des indicateurs d'apprentissage. Son utilité dépend également de la participation directe des élèves à l'évaluation et à l'interprétation des commentaires.

Buts

- fournir des outils destinés à enregistrer des observations de façon systématique;
- fournir aux élèves des outils leur permettant d'évaluer leurs accomplissements;
- fournir des exemples de critères à l'intention des élèves au début d'un projet ou d'une activité d'apprentissage;
- faire état du développement d'habiletés, de stratégies, d'attitudes et de comportements particuliers qui sont nécessaires à un apprentissage efficace;
- préciser les besoins des élèves en matière d'enseignement en présentant un relevé des accomplissements actuels.

Conseils pour l'enseignant

- Pour établir des listes de vérification, des barèmes de notation et des grilles d'évaluation, prenez en considération les résultats et les normes d'apprentissage actuels prévus pour les programmes d'études.
- Servez-vous de formules simples que les élèves peuvent comprendre et qui permettent d'informer les parents sur l'apprentissage de leurs enfants.

- Faites en sorte que les caractéristiques et les indicateurs soient clairs, précis et faciles à observer.
- Encouragez les élèves à participer à l'établissement d'indicateurs appropriés. Par exemple, quels sont les indicateurs d'une rédaction persuasive?
- Veillez à ce que les listes de vérification, les barèmes de notation et les grilles d'évaluation soient datés pour qu'ils indiquent les progrès au cours d'une période donnée.
- Prévoyez un espace pour ajouter des commentaires anecdotiques éventuels, car il y a souvent lieu d'interpréter.
- Servez-vous de modèles génériques pour que les élèves s'y habituent et pour pouvoir y ajouter rapidement des critères ou des indicateurs, en fonction de l'activité évaluée.
- Encouragez les élèves à utiliser et à créer leurs propres listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation pour qu'ils s'autoévaluent et se fixent des objectifs d'apprentissage.

Liste de vérification

- Liste de vérification à usage unique pour un travail individuel (voir Annexe 83).
- Liste de vérification à usages multiples et destinée à enregistrer les progrès d'un élève au cours d'une période donnée.

ANNEXE 83

Liste de vérification concernant la capacité d'écoute

Date _____ Nom _____

Capacité d'écoute	Oui	Non	Commentaires
Écoute assez attentivement pour repérer les idées principales et les détails importants.			
Se souvient de simples séquences.			
Écoute les instructions formulées oralement.			
Prédit ce qui va se passer du fait de sa compréhension des liens entre les idées explicites ou implicites.			
Réagit à l'atmosphère et aux émotions exprimées.			
Résume les idées.			
Reconnaît les liens de cause à effet.			
Fait la distinction entre fantasma et réalité.			

Listening Ability Checklist: Reproduced, with permission, from Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Copyright © 1992 by Saskatchewan Education.

Barèmes de notation

- Modèle à usage unique destiné à un petit groupe ou à toute la classe (voir Annexe 84).
- Barème à usage unique destiné à un seul élève.

L'exemple de barème énoncé ci-dessous peut être rempli par les enseignants ou adapté pour que l'élève s'autoévalue (voir Annexe 84).

Processus d'écriture		ANNEXE 84		
Date _____ Nom _____				
		Souvent	Parfois	Rarement
Activités préparatoires				
Prend tout seul l'initiative d'écrire		___	___	___
Choisit divers sujets		___	___	___
Écrit à des fins diverses		___	___	___
Écrit pour divers auditoires		___	___	___
Choisit des formes d'écriture adaptées à l'auditoire et à l'objectif		___	___	___
Ébauches				
Prend des risques dans ses premières ébauches en se servant au besoin de l'orthographe approximative		___	___	___
Fait des phrases pour exprimer ses idées		___	___	___
Intègre ses expériences personnelles et ses connaissances		___	___	___
Agrément son travail de rédaction de détails et de descriptions appartenant au domaine sensoriel		___	___	___
Après la rédaction				
Relit ses ébauches pour voir si ce qui est exprimé est clair et exact		___	___	___
Sollicite la réaction des autres à ses ébauches		___	___	___
Respecte les besoins de l'auditoire en matière de révisions et de clarification en :				
• réorganisant les idées		___	___	___
• ajoutant des détails ou des exemples		___	___	___
• supprimant les éléments d'information inutiles		___	___	___
Fait la lecture d'épreuve pour vérifier :				
• l'orthographe		___	___	___
• la ponctuation et l'emploi approprié des majuscules		___	___	___
• la lisibilité		___	___	___
Peut évaluer l'efficacité de son propre travail de rédaction		___	___	___
Présente son travail de rédaction sous forme de :				
• montage		___	___	___
• publication		___	___	___
• saynète		___	___	___
Commentaires :				

The Process Approach to Writing: Adapted, with permission, from Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Copyright © 1992 by Saskatchewan Education.

- Barème à usage unique pour l'autoévaluation de l'élève.

Les enseignants et les élèves peuvent décider des critères à utiliser pour noter les réponses des élèves (voir Annexe 85).

ANNEXE 85

Autoévaluation de la compréhension d'un texte

Date _____ Nom _____

Titre de l'ouvrage discuté _____

Sers-toi de l'échelle ci-dessous pour décrire ton expérience au sein du groupe.

Échelle : Élevé Faible

5 4 3 2 1

Écris tout commentaire pouvant aider à expliquer ton classement.

	Classement	Commentaires
J'étais prêt(e) à donner mon interprétation du texte à l'étude.		
J'ai écouté et respecté les commentaires et les questions des autres.		
Je me suis servi(e) des commentaires des autres pour mieux comprendre le texte.		
J'ai posé des questions et relu le passage pour essayer de mieux le comprendre.		
J'ai collaboré avec mes camarades pour préparer une interprétation collective du texte.		
J'ai aimé l'expérience de groupe en compréhension de texte.		

Student Self-Assessment for Responding to Literature: Reproduced, with permission, from Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Copyright © 1992 by Saskatchewan Education.

- Barème à usage unique destiné à évaluer les habiletés d'un groupe d'élèves dans le domaine des interactions.

L'instrument ci-dessous peut servir à enregistrer les observations faites sur un groupe en train de participer à un projet de collaboration. Il est utile pour décrire la contribution de chaque élève au groupe et le développement des habiletés de collaboration. Les enseignants et les élèves peuvent décider des critères et d'un barème spécial de notation pour ces habiletés (voir Annexe 86).

ANNEXE 86

Apprentissage coopératif (évaluation de l'enseignant)

Date _____

Groupe _____

Tâche à effectuer _____

Échelle :

Élevé				Faible
5	4	3	2	1

	Noms des membres du groupe					
Négocie les rôles et les responsabilités de chaque membre du groupe.						
Apporte des idées et des suggestions.						
Encourage la participation de chacun des membres du groupe.						
Écoute les questions de tous les membres.						
Écoute les suggestions des autres.						
Change la façon de penser en incorporant de nouveaux éléments d'information ou les idées des autres.						
Respecte et accepte les contributions de chacun des membres.						
Fait preuve d'engagement à l'égard du groupe.						
Autres commentaires :						

Co-operative Group Learning: Reproduced, with permission, from Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Copyright © 1992 by Saskatchewan Education.

Grilles d'évaluation Les grilles d'évaluation :

- sont des lignes directrices qui établissent la qualité des performances ou des produits;
- reposent sur des normes;
- sont des séries d'indicateurs pour chaque niveau de performance;
- sont des outils d'évaluation qui font état de critères bien définis en vue de l'évaluation;
- reposent sur des critères;
- permettent de faire une évaluation approfondie;
- sont élaborées par les enseignants et par les élèves;
- peuvent servir d'outils d'autoévaluation pour les élèves.

Les grilles d'évaluation sont utiles, car :

- par rapport aux listes de vérification ou aux barèmes de notation, elles permettent de communiquer des données plus approfondies sur le plan de l'enseignement et de l'évaluation;
- elles expliquent clairement ce que l'on attend des élèves au début d'un projet ou d'un devoir;
- elles fournissent des indicateurs précis de qualité sur lesquels on peut se baser pour porter des jugements;
- elles permettent aux élèves d'évaluer eux-mêmes leur travail ou de recevoir des commentaires de leurs camarades;
- elles permettent de faire une évaluation précise et complète des points forts des élèves et des domaines qui ont besoin d'être améliorés relativement à une habileté ou à un sujet particulier;
- elles aident les élèves à établir des critères pour créer des produits de qualité et pour reconnaître la qualité des processus utilisés.

Pour élaborer des grilles d'évaluation, inspirez-vous de modèles, examinez les programmes d'études et énumérez les critères essentiels, définissez les niveaux de qualité et révissez l'échelle utilisée. Dans la mesure du possible, ces grilles d'évaluation devraient être établies avec la participation des élèves. Pour commencer, il est bon d'expliquer à quoi ressemble un travail de bonne qualité. Une fois que la « norme » est établie, il est facile de définir le niveau de performance exemplaire et le niveau de performance insatisfaisant. Les meilleures grilles d'évaluation comportent de trois à cinq niveaux descriptifs pour permettre l'évaluation objective du produit ou de la tâche. Elles sont particulièrement utiles lorsqu'elles ont été perfectionnées et regroupées en une série d'échantillons de travaux indiquant une performance acceptable et exemplaire. Cela permet aux élèves de disposer d'un ensemble de travaux de qualité dont ils peuvent s'inspirer. Les grilles d'évaluation peuvent servir à accorder des notes en faisant correspondre une note à chacun des niveaux de performance et en calculant le total obtenu.

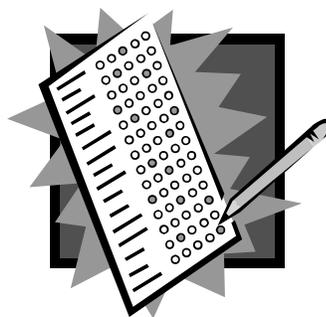
Comme l'élaboration de grilles d'évaluation exige du temps, celles-ci devraient servir à évaluer des produits importants ainsi que des habiletés et des processus essentiels. Même si elles sont extrêmement précieuses pour mesurer la qualité du travail, elles ne devraient pas servir à mesurer toutes les activités du cours de langue et, en fait, bien des habiletés essentielles devraient l'être à l'aide d'une simple liste de vérification.

Références

- Graham, Neil, and Jerry George. *Marking Success: A Guide to Evaluation for Teachers of English*. Markham, ON: Pembroke, 1992.
- Herman, Joan L., Pamela R. Aschbacher, and Lynn Winters. *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.
- Lipson, Marjorie Y., and Karen K. Wixson. *Assessment and Instruction of Reading and Writing Disability*. 2nd ed. New York, NY: Addison Wesley Longman, 1997.
- Marzano, Robert J., Debra Pickering, and Jay McTighe. *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
- Miller, Wilma H. *Alternative Assessment Techniques for Reading and Writing*. Paramus, NJ: The Center for Applied Research in Education, 1995.
- Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Regina, SK: Saskatchewan Education, 1992.

Pour en savoir plus

Arpin, Lucie, et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.



Entretiens

Les entretiens donnent aux élèves et à l'enseignant des occasions de discuter des points forts de l'apprentissage et des domaines à améliorer, mais aussi des occasions d'établir des objectifs. Au cours d'entretiens, on peut apprendre bien des choses sur ce que l'élève comprend de l'information, sur ses attitudes par rapport à l'apprentissage et sur les habiletés et les stratégies dont il se sert pendant le processus d'apprentissage. Les entretiens permettent également de personnaliser l'enseignement, d'orienter les élèves vers du matériel plus stimulant et de déterminer leurs besoins à venir sur le plan éducatif.

Les entretiens sont généralement des rencontres conviviales de courte durée avec un élève ou un petit groupe d'élèves. Ils consistent notamment à écouter, à interroger et à répondre à des fins diagnostiques. Par contre, les entrevues sont des entretiens qui visent à recueillir des renseignements précis. Elles peuvent consister en une série de questions posées dans un but bien précis ou d'une série de questions écrites auxquelles l'élève doit répondre également par écrit. Par exemple, vous pouvez avoir besoin de renseignements sur ce qu'un élève a fait d'un texte et, à cet effet, vous pouvez avoir une entrevue ou un entretien officiel avec l'élève pour lui poser des questions directement liées à un aspect particulier de sa performance. Avant l'entrevue, préparez une liste de questions possibles sur le texte en question. Consultez l'ouvrage de Rhodes (1993) pour trouver diverses questions utilisées au cours d'entrevues portant sur le cours de langue. Ces questions ont été choisies pour recueillir des données approfondies sur l'engagement de l'élève par rapport au texte. Elles ne doivent pas se transformer en interrogatoire.

Parfois, les enseignants organisent des entrevues plus officielles au sujet des attitudes et des comportements métacognitifs des élèves. Ces entrevues se présentent souvent sous forme de questions ou d'activités toutes préparées auxquelles l'élève peut répondre oralement, l'enseignant prenant note des réponses.

Qu'ils soient officiels ou pas, les entretiens sont particulièrement utiles pour l'évaluation lorsqu'ils se déroulent régulièrement et que l'enseignant et l'élève préparent chacun leur documentation et leurs questions. Prises de façon systématique, les notes d'entretien témoignent du contenu des rencontres et elles permettent de fixer des objectifs d'apprentissage. Les entretiens sont des occasions d'évaluer la pertinence du travail de l'élève, d'observer les compétences de celui-ci mais aussi de relever les domaines de préoccupation.

Une fois que les élèves se sont habitués au fonctionnement des entretiens, il est possible d'envisager des entretiens avec les pairs pour que, entre eux, les élèves recueillent des commentaires et discutent de leurs progrès et de leurs objectifs.

Buts

- fournir des occasions de travail individuel avec les élèves;
- donner aux élèves des occasions de parler de leur travail, de leurs succès et de leurs inquiétudes;

- donner aux enseignants des occasions de recueillir des données d'évaluation et de prendre des décisions sur leur enseignement;
- aider les élèves à prendre des décisions en discutant d'autres possibilités;
- aider les élèves à acquérir des capacités d'autoévaluation;
- fournir des données d'évaluation sur les progrès des élèves.

Démarche

Étape 1 — Prévoyez des entretiens de cinq à dix minutes en vous donnant un objectif précis.

Étape 2 — Servez-vous d'un calendrier de classe pour que tous les élèves passent un entretien individuel.

Étape 3 — Consultez souvent les relevés de classe pour voir si tous les élèves participent régulièrement à des entretiens.

Conseils pour l'enseignant

- Veillez à ce que l'atmosphère soit amicale, détendue et qu'elle inspire confiance.
- Veillez à ce que les élèves puissent travailler de façon autonome pour que les entretiens se déroulent sans interruption. Discutez de la raison d'être des entretiens et de ce que vous attendez de tous les élèves pendant ces réunions. Prenez des dispositions en cas de problème survenant dans la classe pendant les entretiens.
- Prévoyez des entretiens plus fréquents avec les élèves qui ont des difficultés.
- Concentrez-vous sur un ou deux sujets seulement au cours de chaque entretien.
- Commencez et terminez l'entretien sur une note positive.
- Revoyez les commentaires anecdotiques et les comptes rendus d'entretiens récents pour identifier les élèves qui ont besoin d'un entretien immédiat.
- Sachez que les élèves participent davantage aux entretiens et acceptent davantage de responsabilités à mesure qu'ils se familiarisent avec le processus.

Références

Atwell, Nancie. *In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1987.

Goodman, Yetta M., Carolyn L. Burke, and Dorothy J. Watson. *Reading Miscue Inventory: Alternative Procedures*. New York, NY: Richard C. Owens, 1972.

Harp, Bill. *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

Lipson, Marjorie Y., and Karen K. Wixson. *Assessment and Instruction of Reading and Writing Disability: An Interactive Approach*. 2nd ed. New York, NY: Addison-Wesley Longman, 1997.

Rhodes, Lynn K., and Nancy L. Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Routman, Regie. *Invitations: Changing as Teachers and Learners K-12*. Concord, ON: Irwin, 1994.

Saskatchewan Education. *English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level*. Regina, SK: Saskatchewan Education, 1992.

Wixson, Karen K., Anita B. Bosky, M. Nina Yochum, and Donna Alvermann, *An Interview for Assessing Student's Perceptions of Classroom Reading Tasks*. In *Content Area Reading*. 5th ed. Ed. Richard Vacca, and JoAnne L. Vacca. New York, NY: Harper Collins, 1993.

Lignes directrices sur les entretiens consacrés à la lecture

Généralement, les entretiens consacrés à la lecture sont des entretiens individuels destinés à fournir des données à l'enseignant sur les progrès de l'élève et à fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage. Ils sont plus productifs si l'enseignant et l'élève sont préparés. Exemples d'activités préparatoires destinées aux élèves :

- s'exercer à lire un passage en vue de le lire tout haut devant l'enseignant;
- mettre à jour ou revoir le carnet de lectures ou le journal de réflexions et choisir les parties qu'ils sont prêts à partager avec l'enseignant;
- choisir un passage qui leur a posé des difficultés et se préparer à discuter des problèmes et des tentatives de résolution;
- se préparer à reformuler quelque chose qu'ils ont entendu, lu ou regardé;
- préparer une liste de mots difficiles dont ils veulent discuter;
- choisir un ouvrage que l'élève a trouvé intéressant, stimulant, drôle ou mémorable et se préparer à en discuter;
- se préparer à discuter de la façon dont un texte est relié à un autre texte ou à des expériences personnelles;
- se préparer à discuter de ce qui a poussé l'auteur à écrire un tel ouvrage et de son style d'écriture;
- préparer une liste d'autoévaluation ou de réflexion; par exemple : choses que je fais bien comme lecteur; choses sur lesquelles j'envisage de travailler comme lecteur.

Selon le type de préparation effectuée en vue de l'entretien, rassemblez des données d'évaluation et préparez des commentaires pour l'élève :

- en remplissant une fiche d'observation individualisée sur le comportement de l'élève en lecture orale;
- en utilisant une liste de vérification ou une grille d'évaluation pour évaluer le journal de réflexions ou le carnet de lectures de l'élève;
- en remplissant une liste de vérification sur une stratégie particulière;
- en faisant une évaluation de la capacité de l'élève à reformuler;
- en formulant des remarques sur l'enrichissement du vocabulaire de l'élève et sur les stratégies qu'il emploie;
- en notant le degré d'investissement de l'élève dans ses lectures;
- en notant les liens que l'élève établit avec d'autres textes, avec ses connaissances antérieures et avec ses expériences personnelles;

- en notant ce que l'élève comprend de la motivation et du style de l'auteur;
- en observant à quel point l'élève assume lui-même son apprentissage dans le domaine de la lecture, en discutant de ses autoévaluations et de ses objectifs;
- en observant les formes de textes, les genres littéraires et les sujets que l'élève inclut dans ses lectures;
- en utilisant des questions d'entrevues portant sur certains aspects de la lecture, comme la compréhension, le style et le décodage du texte pour en trouver le sens ainsi que sur la façon dont l'élève se perçoit comme lecteur.

Organisez les entretiens en réservant des moments bien précis à cet effet. Inscrivez les noms de chaque élève sur un calendrier de classe pour que les élèves sachent quel jour leur entretien a lieu et à quoi ils doivent s'attendre. Ceux-ci peuvent aussi demander des entretiens en dehors de ceux qui sont régulièrement prévus. Veillez à ce que tous participent à un nombre minimum d'entretiens (que vous aurez déterminé) pendant le trimestre.

Le guide ci-après inclut quelques questions qui peuvent servir à recueillir des données d'évaluation lorsque vous travaillez sur certains aspects d'un texte. Il examine les réactions personnelles et les critiques de l'élève à propos d'ouvrages de fiction et d'ouvrages non romanesques. Élargissez ou simplifiez les questions en fonction du but de l'entretien et des besoins de l'élève.



Guide pour entretien consacré à la lecture	
Fiction	Non-fiction
<p>À propos du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi as-tu décidé de lire ce livre? • Qu'as-tu aimé à propos de ce livre? • Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ou compris? • Peux-tu me parler de ta partie préférée? • Est-ce que ce livre (ou ce récit) ressemblait à d'autres que tu as lus? Lesquels? Qu'est-ce qui est semblable? 	<p>À propos du texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De quoi traitait ce livre ou cet article? • Qu'est-ce que tu as aimé à propos de ce livre? Pourquoi? • Quelle était la partie la plus intéressante? • As-tu lu d'autres livres sur ce sujet?
<p>À propos des illustrations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que tu as aimé les illustrations? Pourquoi? Pourquoi pas? • Comment décrirais-tu ces illustrations? Crois-tu que ce sont des tableaux? Des photos? • Est-ce qu'elles t'ont aidé à aimer et à comprendre le livre (le récit)? Comment? 	<p>À propos des illustrations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • As-tu aimé les illustrations? Pourquoi? Pourquoi pas? • Est-ce qu'elles t'ont aidé à aimer et à comprendre le livre? Comment?
<p>Compréhension du contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personnages <ul style="list-style-type: none"> — De qui traitait le livre? — Quel étaient les autres personnages? — Décris le personnage que tu as préféré (ou le moins aimé)? — Est-ce que ce personnage (ou un autre) t'a fait penser à quelqu'un que tu connais? Qui? • Intrigue <ul style="list-style-type: none"> — Qu'est-ce qui s'est passé en premier dans le livre? — Quelles sont les autres choses qui sont arrivées? — Est-ce que tu savais comment l'histoire allait se terminer? Comment? Pourquoi pas? • Lieu de l'action <ul style="list-style-type: none"> — Où se déroule l'histoire? — À quelle époque? — Comment était l'endroit? — Est-ce que cet endroit t'a fait penser à un endroit où tu es allé? Où? 	<p>Compréhension du contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que tu as appris en lisant ce livre? • Est-ce qu'il y a des parties (ou des mots) que tu n'as pas compris? Est-ce que tu peux les trouver? • Est-ce que tu aimerais apprendre autre chose sur ce sujet? Pourquoi? Pourquoi pas?
<p>Compréhension du style et de l'intention de l'auteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que ce livre était facile à lire? • As-tu aimé la façon dont l'auteur a écrit l'histoire? Pourquoi? Pourquoi pas? • Est-ce que l'auteur a employé des mots que tu ne connaissais pas? Lesquels? • Si tu avais l'occasion de rencontrer l'auteur, qu'est-ce que tu lui dirais? • Est-ce que tu as aimé la fin? Pourquoi? Pourquoi pas? • Est-ce que cette histoire aurait pu se passer dans la réalité? Pourquoi? Pourquoi pas? 	<p>Compréhension du style et de l'intention de l'auteur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que ce livre était facile à lire? • As-tu aimé la façon dont l'auteur a écrit le livre? Pourquoi? Pourquoi pas? • Est-ce que l'auteur aurait pu rendre ce livre plus intéressant? Comment?

Reading Conference Guide: Adapted, with permissions, from saskatchewan Education.
English Language Arts: A Curriculum Guide for the Elementary Level. Copyright © 1992 by Saskatchewan Education.

Lignes directrices sur les entretiens consacrés à l'écriture

Les entretiens consacrés à l'écriture devraient faire partie intégrante du processus d'écriture et ils devraient avoir lieu souvent et à différentes étapes. Les entretiens destinés à l'évaluation ne devraient pas être distincts des entretiens concernant l'enseignement.

Les élèves peuvent se préparer en vue d'un entretien consacré à l'écriture :

- en choisissant un travail d'écriture qui sera discuté au cours de l'entretien;
- en réfléchissant aux raisons pour lesquelles ils ont choisi ce travail et en les précisant en vue de la discussion;
- en préparant une explication sur ce qui s'est passé au cours des entretiens de révision ou de correction et en discutant les décisions qu'ils ont prises en tant qu'auteurs sur les commentaires qu'ils ont reçus (voir Feuille de révisions, Annexe 81);
- en préparant des réflexions personnelles sur leurs progrès en tant qu'auteurs, par exemple : choses que je fais bien comme auteur; mes objectifs en tant qu'auteur;
- en choisissant deux travaux d'écriture et en préparant une explication sur la façon dont leur écriture a évolué avec le temps.

Recueillez des données d'évaluation en prenant note des éléments suivants :

- les choix des élèves et la qualité de la discussion que les élèves présentent aux entretiens;
- la profondeur et la portée des réflexions des élèves au sujet de leur écriture;
- la capacité des élèves à se servir efficacement des commentaires tout en adoptant un point de vue personnel dans leur production écrite;
- la qualité des réflexions personnelles et des objectifs des élèves;
- la capacité des élèves d'observer leurs progrès personnels en écriture;
- le degré de fierté et d'investissement dont les élèves font preuve à l'égard de leurs travaux d'écriture;
- les habiletés et les stratégies qui ont besoin d'être améliorées.

Exemples de questions à poser pendant les entretiens consacrés à l'écriture :

- Parle-moi de ton travail : d'après toi, qu'est-ce qu'il y a de mieux et pourquoi?
- Quelle est l'idée la plus importante que tu essaies de communiquer? Comment as-tu essayé d'accomplir cela?
- À qui aimerais-tu montrer ce travail d'écriture?
- Est-ce qu'il y a un passage de ce travail que tu aimerais améliorer?
- Quelles formes d'écriture sont les plus difficiles pour toi? À ton avis, pourquoi?
- Quand tu as des difficultés à écrire, qu'est-ce que tu fais? Est-ce que tes stratégies sont efficaces? Comment pourrais-tu les adapter?
- Que penses-tu de ce travail d'écriture par rapport à d'autres que tu as faits? Pourquoi penses-tu cela? Quel est ton prochain objectif en matière d'écriture?

Pour en savoir plus

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Davies, Anne, et Colleen Politano. *La multiclasse: Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Farr, Roger, et Bruce Tone. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Heide, Anne et Henderson, Dale. *La classe multimédia*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1996.

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire...aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.



Continuum

Le continuum est un ensemble d'indicateur d'apprentissage visant à décrire les comportements que les élèves adoptent à mesure qu'ils acquièrent des habiletés en lecture et en écriture. Les enseignants peuvent s'en servir de façon systématique pour observer les progrès des élèves et formuler des commentaires à ce sujet. Bien que la plupart des continuums soient conçus pour énumérer des indicateurs qui tiennent compte des principes de développement, la plupart des élèves ne se développent pas de façon linéaire. En effet, certains élèves peuvent, à n'importe quel moment, montrer certains traits correspondant à diverses étapes du développement. Les principaux indicateurs décrivent des comportements typiques d'une étape du développement et permettent de représenter schématiquement la progression des élèves au cours des différentes étapes. Les élèves peuvent ne pas évoluer à un rythme régulier. Les indicateurs ne décrivent pas des critères d'évaluation que chaque élève est censé atteindre de façon ordonnée; ils fournissent plutôt des indices sur un schéma global de développement.

Buts

- fournir des indicateurs correspondant au stade de développement des élèves qui permettent aux enseignants de formuler des opinions globales sur le niveau et le mode de développement des élèves;
- offrir aux enseignants des repères scientifiques et adaptés au niveau de développement des élèves pour planifier leur enseignement;
- établir un lien entre l'évaluation et l'enseignement;
- aider à identifier les élèves dont le développement est extrêmement lent ou irrégulier de façon à intervenir.

Exemples de questions que les enseignants peuvent poser après avoir schématisé les progrès des élèves dans le cadre du continuum;

- Quelles façons nouvelles d'utiliser et de comprendre la langue les élèves ont-ils besoin de connaître?
- Quels sont les contextes d'apprentissages en classe qui vont faciliter cela?
- De quelles formes de soutien les élèves auront-ils besoin pour passer au niveau supérieur? Quelles sont les stratégies d'enseignement qui aideront les élèves?
- Comment les interactions dans la salle de classe peuvent-elles favoriser les progrès en lecture et en écriture?

Références

Hill, Bonnie Campbell, and Cynthia Ruptic. *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1994.

Pour en savoir plus

Gaudet, Denise, et al. T., *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Observation

L'observation en classe décrit bien ce qui se passe tous les jours dans les salles de classe. Lorsqu'elle vise un objectif précis, qu'elle est systématique et cumulative, l'observation sert à recueillir des données qui permettent de prendre des décisions dans le domaine de l'éducation. Elle est essentielle, car elle nous permet d'en savoir davantage sur nos élèves, sur leurs connaissances, leurs habiletés et les stratégies dont ils se servent pour puiser dans ces connaissances. Une observation de qualité met l'accent sur ce que les élèves sont capables d'accomplir et les observateurs pensent à ce qu'il faut faire pour aider les élèves à progresser.

L'art de voir est l'un des plus grands défis de l'enseignant. Ce n'est que lorsque l'enseignant sait comment regarder, ce qu'il cherche et comment analyser ce qu'il voit qu'il peut porter des jugements valables sur l'enseignement et sur les compétences. L'art de voir exige des habiletés particulières de la part de l'enseignant. Celui-ci doit comprendre les caractéristiques des élèves en matière de développement. Il doit comprendre les méthodes d'apprentissage et la théorie de l'apprentissage. Il doit comprendre les réactions des élèves par rapport aux programmes d'études. Doté de ces connaissances, l'enseignant est de plus en plus habile à faire des observations judicieuses.

Un autre défi pour les enseignants consiste à enregistrer leurs observations d'une façon valable et fiable. En effet, rendre visible ce qui est invisible est un défi de taille pour valider l'évaluation de l'apprentissage en classe.

Fonctions de l'observation

L'observation est l'une des façons les plus importantes de recueillir des données sur le processus d'enseignement et d'apprentissage qui a lieu en classe.

L'observation informelle est le processus par lequel les enseignants se renseignent sur les activités d'apprentissage qui se déroulent en classe. Une majorité de visages aux sourcils froncés indique probablement que les élèves ne comprennent pas et que les enseignants doivent changer certains aspects de la leçon. Un groupe qui fonctionne bien indique probablement que l'enseignement des habiletés de discussion a été efficace. Un paragraphe rédigé par un élève indique que celui-ci était capable d'organiser des idées mais qu'il a besoin de travailler davantage sur la mécanique de la langue (orthographe et ponctuation). Les enseignants recueillent constamment des données qui vont orienter leur enseignement. Grâce à l'observation informelle des élèves, l'enseignant peut voir s'il doit recourir à des méthodes différentes, à de nouveaux concepts ou à des mini-leçons sur certaines habiletés ou stratégies.

Des observations régulières fournissent des données qui permettent de faire des commentaires à l'élève et aux autres intervenants sur les progrès de celui-ci. Si elles fournissent des renseignements cohérents et valables, elles devraient être faites de façon systématique et documentées soigneusement au cours d'une période donnée.

Une démonstration d'observation (tant formelle qu'informelle) donne aux élèves des exemples d'autoréflexion et les incite à se surveiller et à s'évaluer régulièrement. Notre but ultime est de faire en sorte que les élèves puissent s'autoévaluer dans des situations d'apprentissage. Il est donc important de leur apprendre toutes sortes de façons de voir.



Les observations structurées sont des observations planifiées qui portent sur des comportements ou des processus particuliers. Elles se déroulent sur une période donnée et les renseignements ainsi recueillis sont enregistrés de façon systématique sous une forme quelconque.

Voir les exemples de feuilles d'observation portant sur la lecture (Annexes 1-7), les feuilles d'observation pour l'évaluation des attitudes et des valeurs ainsi que de la capacité des élèves à choisir et à traiter l'information (Annexes 42-44) et concernant l'écoute active (Annexe 53).

Références

Genishi, Celia, and Anne Haas Dyson. *Language Assessment in the Early Years*. Norwood, NJ: Ablex, 1984.

Lipson, Marjorie Y., and Karen K. Wixson. *Assessment and Instruction of Reading and Writing Disability. 2nd ed.* New York, NY: Addison Wesley Longman, 1997.

Rhodes, Lynn K., and Nancy L. Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Ross, Elinor Parry. *The Workshop Approach: A Framework for Literacy*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

Pour en savoir plus

Campbell, Bruce. *Les intelligences multiples : Guide pratique*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Davies, Anne, et Colleen Politano. *La multiclasse: Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire...aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.

Évaluations de la performance

L'évaluation de la performance est considérée comme une activité d'évaluation qui exige de l'élève qu'il construise une réponse, qu'il crée un produit ou qu'il fasse une démonstration. Comme ce genre d'évaluation ne prévoit généralement pas une seule réponse ou méthode correcte, l'évaluation des produits ou des performances des élèves repose sur des jugements qui sont eux-mêmes basés sur des critères (McTighe et Ferrara, 1994).

Les évaluations de la performance visent à déterminer comment les élèves appliquent les connaissances, les habiletés, les stratégies et les attitudes qu'ils ont apprises à de nouvelles tâches authentiques. Les performances sont des activités de courte durée (en général étalées sur une à trois périodes) qui donnent aux élèves des occasions de montrer leurs connaissances, leurs habiletés et les stratégies qu'ils emploient. Elles sont très structurées et exigent des élèves qu'ils exécutent des tâches bien précises. Elles peuvent porter sur une matière particulière ou être de nature interdisciplinaire et reliées à l'application concrète de connaissances, d'habiletés et de stratégies.

Vous trouverez ci-dessous des exemples de tâches destinées à l'évaluation de la performance. Elles sont réparties en trois catégories :

Produits

exposition artistique	cartes
diagrammes conceptuels	maquettes
diagrammes	peintures murales
dioramas	poèmes
dessins	portfolios
essais	projets de recherche
organigrammes	projets scientifiques
graphiques ou tableaux	diaporamas
illustrations	tableurs
rapports de laboratoire	récits ou pièces de théâtre
lettres	dépliants touristiques
carnets ou journaux	vidéocassettes
audiocassettes	organiseurs graphiques
matrices	

Performances

compétitions sportives	exposés oraux
danse/mouvement	marionnettes
débats	musique rap
lectures de pièces de théâtre	démonstrations scientifiques
mises en scène	saynètes
récitais	tableaux vivants

Processus

entretiens
journaux
entrevues
carnets d'apprentissage

observations
interrogations orales
descriptions des processus
pense tout haut

Buts

- Confier aux élèves des tâches concrètes pendant lesquelles les enseignants peuvent observer leurs connaissances, leurs habiletés et leurs stratégies, leurs attitudes et leur capacité à mettre en application ce qu'ils apprennent;
- offrir aux élèves diverses occasions de montrer leurs connaissances et leurs habiletés;
- varier les méthodes d'évaluation pour pouvoir mesurer l'apprentissage d'élèves aux intelligences multiples;
- évaluer au cours d'une même tâche un certain nombre de résultats d'apprentissage connexes.



Démarche

Étape 1 — Choisissez les matières et les résultats d'apprentissage que vous désirez évaluer.

Étape 2 — Prévoyez une tâche concrète qui donnera aux élèves des occasions de montrer qu'ils sont capables d'appliquer les connaissances, les habiletés et les stratégies énoncées dans les résultats d'apprentissage faisant l'objet de l'évaluation. Tenez compte du sujet, de l'auditoire et de l'objectif.

Étape 3 — Choisissez une durée appropriée.

Étape 4 — Définissez les produits ou les performances dont les élèves peuvent se servir pour montrer qu'ils maîtrisent les résultats d'apprentissage visés et établissez une liste de critères pour chacun ou chacune.

Étape 5 — Utilisez chaque liste de critères dans une grille d'évaluation pour préciser la méthode de notation.

Étape 6 — Prévoyez des activités d'autoévaluation pour accompagner la performance.

Étape 7 — Demandez aux élèves d'effectuer les tâches et choisissez des échantillons pour indiquer les critères de performance. Servez-vous de ces critères comme modèles pour les élèves des années ultérieures.

Références

Cambourne, Brian, and Jan Turbill, eds. *Responsive Evaluation: Making Valid Judgements About Student Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

Hill, Bonnie Campbell, and Cynthia Ruptic. *Practical Aspects of Authentic Assessment: Putting the Pieces Together*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1994.

Johnson, David W., and Roger T. Johnson. *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. Minneapolis, MN: Interaction Book Company, 1996.

Marzano, Robert J., Debra Pickering, and Jay McTighe. *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

McTighe, Jay, and Steven Ferrara. *Assessing Learning in the Classroom*. Washington, DC: National Education Association, 1994.

Rhodes, Lynn K., and Nancy L. Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Stiggins, Richard. *Student-Centered Classroom Assessment*. Upper Saddle River, NJ: Merrill (Prentice-Hall), 1994.

Wiggins, Grant. *Standards Not Standardization: Rethinking Student Assessment in the Classroom*. Vol.3. Videotapes A and B. Geneseo, NY: The Center on Learning, Assessment and School Structure, 1993.

Pour en savoir plus

Cornfield, J., Berger, Marie-Josée, Mathieu, Pierrette. *Construire la réussite : l'évaluation comme outil d'intervention*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1994.

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire...aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.

Portfolios

Selon F. Leon Paulson (1991, p. 60), un portfolio est [trad. libre] « une collection délibérée des travaux d'un élève illustrant les efforts, les progrès et les réalisations de celui-ci dans un ou plusieurs domaines. La collection sous-entend que l'élève a participé à la sélection des travaux et doit inclure les critères utilisés pour juger du mérite de ces travaux ainsi que des preuves de réflexion personnelle de la part de l'élève. »

Sur le plan physique, le portfolio rassemble des travaux qui peuvent être classés par ordre chronologique, par matière, par type de travail ou par objectif. Sur le plan de la conception, la structure du portfolio correspond aux objectifs de l'enseignant en ce qui concerne l'apprentissage de l'élève. Par exemple, l'enseignant peut demander à l'élève d'autoévaluer un échantillon de son travail puis de procéder à une réflexion personnelle et d'établir un objectif d'apprentissage pour l'avenir. L'autoévaluation de l'échantillon et la feuille d'objectif peuvent être ajoutées au portfolio.

En général, les élèves choisissent les travaux qu'ils veulent insérer dans leur portfolio. L'enseignant peut lui aussi décider d'inclure certains travaux dans le portfolio.

Des travaux de toutes les matières peuvent être sélectionnés et placés dans un portfolio. Exemples :

rapports de laboratoire	travaux de recherche
photos	carnets de lectures
récits	scénarios
autobiographies	entrevues
poèmes	bulletins scolaires
formulaire d'évaluation	journaux
lettres	tests
réalisations en dehors de l'école	
réflexions sur les échantillons de travail	

Buts

- examiner les progrès de l'élève dans le temps;
- donner des occasions d'autoévaluation;
- établir des objectifs d'apprentissage pour l'avenir;
- observer les points forts de l'élève et les domaines à améliorer;
- promouvoir l'apprentissage actif;
- fournir des occasions d'entretiens pour l'élève et l'enseignant;
- donner aux enseignants des occasions d'évaluer l'efficacité de leur enseignement et leurs décisions en matière d'éducation;
- fournir un compte rendu à long terme de ce que les élèves apprennent et de la façon dont ils apprennent;
- permettre aux élèves d'avoir une image positive d'eux-mêmes en tant qu'apprenants.

Démarche

Étape 1 — Décidez de la forme et de la structure du portfolio. Choisissez un système qui est facile à gérer.

Étape 2 — Montrez votre portfolio professionnel aux élèves et (ou) demandez à d'autres professionnels (par ex. des artistes et des architectes) de montrer les leurs.

Étape 3 — Faites une séance de remue-méninges avec les élèves pour savoir quels travaux peuvent être inclus dans le portfolio. Affichez la liste pour pouvoir la consulter.

Étape 4 — Demandez aux élèves de faire une table des matières qui énonce les travaux en question et leurs dates d'achèvement. Ils doivent la mettre à jour chaque fois qu'un travail est ajouté au portfolio.

Étape 5 — Les élèves sélectionnent les travaux qui feront partie de leurs portfolios.

Étape 6 — Les élèves remplissent un formulaire d'autoréflexion et indiquent le titre du travail, la date, la raison pour laquelle ce travail a été choisi, ce qu'il montre à leur sujet en tant qu'apprenants et un objectif d'apprentissage pour l'avenir. Voir les exemples ci-dessous :

Feuille d'autoréflexion	
Titre	_____
Nom	_____
Date	_____
J'ai choisi cet échantillon de travail parce que	_____ _____ _____
Ce travail montre	_____ _____ _____
Mon objectif est le suivant	_____ _____ _____

Joins cette feuille à ton échantillon de travail.

Étape 7 — Prévoyez des entretiens réguliers avec les élèves pour discuter de leurs portfolios.

Évaluation

Enseignants, élèves et parents ont tous un rôle à jouer dans l'évaluation des portfolios. Tous les aspects des progrès de l'élève devraient être évalués dans toutes les matières.

Le rôle de l'enseignant est le suivant :

- fournir une évaluation écrite de chaque portfolio expliquant les progrès des élèves;
- noter le développement des habiletés des élèves en autoévaluation;
- avoir des entretiens avec les élèves;
- orienter les élèves en ce qui concerne l'établissement d'objectifs;
- informer les parents des progrès des élèves.

Le rôle de l'élève est le suivant :

- acquérir des habiletés en autoévaluation;
- expliquer pourquoi ils ont choisi un travail particulier et ce qu'il montre au sujet de ce qu'ils sont capables d'accomplir en tant qu'apprenants;
- établir des objectifs d'apprentissage pour l'avenir;
- réfléchir à leur travail et aux progrès qu'ils accomplissent.



Le rôle des parents est le suivant :

- discuter du portfolio avec leur enfant;
- féliciter l'élève pour ses efforts, ses progrès et ses points forts;
- faire des suggestions d'apprentissage pour l'avenir.

Documentez vos observations à l'aide de commentaires anecdotiques sur l'évolution des élèves, comme l'indique le portfolio. Distribuez aux parents des feuilles de commentaires pour qu'ils inscrivent leurs commentaires au sujet du travail de l'élève. Les élèves doivent réfléchir à leurs portfolios. Voir les exemples ci-après (Feuille de commentaires des parents; Réflexions personnelles de l'élève sur son portfolio) :

Les parents peuvent se servir du formulaire ci-dessous pour faire des commentaires sur le travail de leur enfant.

Feuille de commentaires des parents

Cher _____,

En regardant ton portfolio, je suis content(e)/nous sommes contents de voir :

Ton portfolio indique que tu améliores les habiletés et les stratégies suivantes :

J'aimerais (nous aimerions) te voir faire ce qui suit à mesure que tu continues à travailler sur ton portfolio :

Signature du père, de la mère ou du tuteur

Réflexions personnelles de l'élève sur son portfolio

Nom _____ Date _____

1. Quand je regarde le travail que j'ai accompli, je me sens _____

2. Je me suis amélioré(e) en _____

3. Je suis très fier(ère) de _____

4. Je vais travailler davantage sur _____

5. Mon expérience préférée était la suivante : _____

6. La chose la plus importante que j'ai apprise a été la suivante : _____

Conseils pour l'enseignant

- Lorsque vous vous servez de portfolios pour la première fois, prévoyez plusieurs périodes de temps assez longues pour que les élèves puissent les préparer.
- Prévoyez régulièrement du temps pour qu'ils mettent leurs portfolios à jour.
- Faites en sorte qu'ils puissent facilement consulter leurs portfolios.
- Prévoyez des entretiens réguliers avec eux pour discuter de leurs portfolios.
- Servez-vous de cartables à trois anneaux - ils conviennent particulièrement bien pour les portfolios.
- Demandez aux élèves de compiler un deuxième jeu d'échantillons de leurs travaux qu'ils voudront peut-être ajouter à leurs portfolios.
- Insérez des enregistrements sur audiocassettes ou sur vidéocassettes de certains travaux comme des lectures orales ou partagées, des causeries littéraires et des saynètes pour montrer les progrès des élèves sur une période donnée. Prenez des photos des réalisations des élèves et insérez-les dans le portfolio.

Adaptations et applications

Faites en sorte que les élèves montrent régulièrement leurs portfolios à un ami ou à un groupe d'élèves.

Références

De Fina, Allan A. *Portfolio Assessment: Getting Started*. New York, NY: Scholastic Professional Books, 1992.

Glazer, Susan Mandel, and Carol Smullen Brown. *Portfolios and Beyond: Collaborative Assessment in Reading and Writing*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1993.

Paulson, F. Leon. "What Makes a Portfolio a Portfolio?" *Educational Leadership* (February 1991): 60-63.

Tierney, Robert J., Mark A. Carter, and Laura E. Desai. *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1991.

Pour en savoir plus

Arpin, Lucie, et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Campbell, Bruce. *Les intelligences multiples : Guide pratique*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Davies, Anne, et Colleen Politano. *La multiclasse: Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Dore, Louise, Nathalie Michaud, et Libérata Mukarugagi. *Le portfolio : Évaluer pour apprendre*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Farr, Roger, et Bruce Tone. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Gaudet, Denise, et al.T. *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 2003.

Goupil, Georgette. *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1998.

Leclerc, Martine. *Au pays des gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 2001.

Morissette, Rosée, et Micheline Voynaud. *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2002.

Sullivan, Mary, *L'évaluation et le portfolio de l'élève : fiches à reproduire 5*. Richmond Hill, ON : Scholastic, 1994.

Sullivan, Mary, *L'évaluation et le portfolio de l'élève : fiches à reproduire 2*. Richmond Hill, ON : Scholastic, 1994.

Sullivan, Mary, *L'évaluation et le portfolio de l'élève : fiches à reproduire 4*. Richmond Hill, ON : Scholastic, 1994.

Thériault, Jacqueline. *J'apprends à lire...aidez-moi!* Montréal, QC : Les éditions logiques, 1996.

Évaluation de la lecture

La lecture est un processus qui permet de donner un sens à un texte par l'interaction dynamique entre les connaissances actuelles du lecteur, l'information suggérée dans le texte et le contexte de l'activité de lecture. Le lecteur s'engage par rapport au texte pour lui donner un sens à l'aide de diverses habiletés et stratégies.

Par évaluation, on entend « le processus systématique consistant à recueillir de l'information sur ce que l'élève connaît, est capable de faire et apprend à faire » (Éducation et Formation professionnelle Manitoba, *Méthodes de transmission de renseignements sur le progrès et le rendement des élèves - Un guide de politiques à l'intention des enseignants, des administrateurs et des parents*, 1998, p. 38).

Pour les évaluations en lecture, on se sert de diverses activités afin de recueillir des données sur un ou plusieurs élèves. Les évaluations peuvent être formelles ou informelles. Les évaluations formelles incluent des tests standardisés (ou normatifs) et des tests basés sur les normes (ou critériels). En lecture, il est fondamental de comprendre les mécanismes de reconnaissance et de compréhension des mots pour concevoir et choisir des outils et des stratégies d'évaluation appropriés.

L'évaluation informelle se déroule en classe et fait partie intégrante de l'enseignement. Elle consiste notamment à observer les élèves en train d'effectuer des tâches authentiques de lecture, à organiser des entretiens avec les élèves pour parler de leurs travaux en cours ou des devoirs terminés et à discuter avec les élèves de ce qu'ils savent des stratégies qu'ils emploient pour donner un sens à ce qu'ils lisent.

Technique du test de closure

Dans un *Test de closure* (Taylor, 1953), des mots ou des bouts de mots sont cachés ou supprimés dans une phrase ou un passage assez court. Pour remplacer ou compléter les mots qui manquent, les élèves doivent se servir d'autres indices ou du contexte, à la fois à partir du texte et de leurs connaissances antérieures. Lorsqu'ils lisent et tombent sur un blanc dans la phrase, ils font appel à des systèmes de décodage et à d'autres sources de renseignements pour décider quel mot aurait du sens dans cette phrase. Avec les jeunes élèves, il faut peut-être supprimer un seul mot dans la phrase. Avec les élèves du présecondaire, huit à dix mots manquants dans un passage sont appropriés. L'expérience des tests de closure encourage les élèves à exploiter au maximum leurs systèmes de décodage. Ils choisissent les sources d'information et les stratégies les plus appropriées lorsqu'ils rencontrent des mots qu'ils ne connaissent pas plutôt que de s'en remettre trop souvent aux indices graphophoniques et à la prononciation des mots sans se préoccuper du sens ni de l'ordre des mots.

Façons de présenter des tests de closure :

- Méthode audio-orale : au cours d'une activité de lecture partagée ou dirigée où vous lisez tout haut, arrêtez et demandez aux élèves d'écouter attentivement et de prédire le mot ou la phrase qui suit.

- Méthode écrite et orale : dans une phrase ou un passage écrit au tableau, les élèves doivent suivre les mots à mesure qu'ils sont lus à haute voix et donner le mot qui manque.
- Méthode écrite et écrite : les élèves peuvent avoir leur propre exemplaire du texte; ils le lisent et écrivent le mot qui manque.

Buts

- encourager les élèves à se servir activement de tous les systèmes de décodage pour trouver le sens de ce qu'ils lisent;
- trouver des mots à l'aide d'indices contextuels;
- prédire des mots à l'aide des renseignements contenus dans le texte et des connaissances antérieures;
- essayer de comprendre comment les élèves se servent de différents systèmes de décodage pour lire.

**Lecture partagée
et test de closure**

Démarche :

Étape 1 — Avant la leçon, écrivez sur le tableau noir ou sur un tableau à feuilles mobiles un passage correspondant au niveau de lecture des élèves en laissant la première phrase telle quelle, en supprimant un mot sur cinq ou sur sept et en remplaçant les mots par des blancs. Cela peut varier en fonction de la difficulté du texte.

Étape 2 — Servez-vous d'un pointeur ou d'une baguette pour aider les élèves à suivre le texte écrit pendant qu'ils le lisent tous ensemble et qu'ils remplissent les blancs oralement au fur et à mesure sans pour autant ralentir. Ils vont proposer diverses réponses mais le fait de lire le passage jusqu'à la fin avant de discuter des choix de mots ressemblera un peu à une séance de lecture « naturelle ».

Étape 3 — Revenez au début du texte pour discuter des propositions des élèves. À mesure qu'ils se souviennent de leurs suggestions, écrivez leurs réponses sur le tableau. Discutez de la façon dont ils ont décidé que ces mots avaient du sens et de l'endroit où ils ont trouvé des repères ou des indices, et aidez-les à évaluer les stratégies qu'ils ont employées pour donner un sens à leur lecture.

**Test de closure
interactif**

Démarche :

Étape 1 — Distribuez à chaque élève un petit passage avec des blancs. Laissez la première et la dernière phrase telles quelles. Supprimez soigneusement des mots difficiles de façon à stimuler la discussion et la comparaison.

Étape 2 — Autorisez les élèves à travailler individuellement ou à deux pour remplacer les mots manquants. Ne leur donnez pas trop de temps.

Étape 3 — Lorsque tout le monde a fini, répartissez les élèves en petits groupes et demandez-leur de comparer et de discuter leurs réponses. Ils doivent expliquer leurs choix. Chaque groupe doit s'entendre sur une solution pour chaque mot manquant.

Étape 4 — Tous les groupes doivent comparer leurs passages et les mots qu'ils ont choisis. Ensuite, les élèves lisent le passage original tous ensemble pour une dernière comparaison.

Évaluation

L'évaluation doit porter sur la capacité de l'élève de trouver un sens à partir du contexte et à prédire des mots qui ont du sens et qui correspondent grammaticalement à la structure de la phrase. Prenez note des indices dont les élèves se servent avec efficacité. Est-ce que certains aspects de la langue sont plus difficiles que d'autres pour les élèves? Les élèves sont-ils capables de justifier leurs choix? Dans un test de closure interactif, évaluez la capacité de l'élève à travailler avec les autres et à apprendre d'eux. S'il s'agit d'une observation informelle, documentez-la à l'aide de commentaires anecdotiques. Avec de petits groupes, vous pouvez opter pour une observation structurée qui inclut notamment des critères pour supprimer certains mots.

Conseils pour l'enseignant

- Encouragez les élèves à partager leurs idées et à prendre des risques.
- Lorsque vous faites un test de closure, servez-vous souvent de la discussion (à deux, en petits groupes et avec toute la classe) et encouragez l'interaction pour que les élèves puissent avoir une idée de la façon dont les autres raisonnent.
- Surveillez la discussion en petits groupes pour encourager les élèves à se servir de leurs habiletés dans le domaine de la collaboration.
- Au cours de la discussion de suivi, les élèves doivent expliquer comment le contexte et (ou) leurs connaissances antérieures les ont aidés à trouver des mots de remplacement pertinents.
- À mesure que les élèves se familiarisent avec le test de closure, augmentez la longueur des passages et le nombre de mots supprimés.

Adaptations et applications

- Choisissez au hasard les mots que vous allez supprimer.
- Pour insister seulement sur les indices qui se trouvent dans le contexte, à la place du mot manquant, faites un tiret pour chaque lettre ou laissez un blanc qui ne correspond pas nécessairement à la longueur du mot. Choisissez des mots évoqués par le contexte.
- Pour insister à la fois sur les indices phonétiques et sur les indices du contexte, écrivez la première consonne suivie d'un blanc ou bien la première et la dernière consonne séparées par un blanc. Vous pouvez aussi écrire les trois premières lettres (ou une partie) d'un mot manquant suivies d'un blanc.
- Choisissez de supprimer certains éléments de syntaxe (par ex. des noms ou des adverbes) ou des mots-repères ou des marqueurs de relation (par ex. d'abord, ensuite, et, aussi, également, mais, bien que, encore, avant, pendant).

Références

Rhodes, Lynn, and C. Dudley-Marling. *Readers and Writers with a Difference: A Holistic Approach to Teaching Struggling Readers and Writers*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

Ruddell, R., and M. Ruddell. *Teaching Children to Read and Write*. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Tarasoff, Mary. *Reading Instruction That Makes Sense*. Victoria, BC: Active Learning Institute, 1993.

Taylor, Robert J. "Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability." *Journalism Quarterly* 30 (1953): 415-53.

Tierney, Robert J., John E. Readence, and Ernest K. Dishner. *Reading Strategies and Practices: A Compendium*. 4th ed. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1995.

Inventaires des aptitudes en lecture (IAL)

Les *Inventaires des aptitudes en lecture (IAL)* sont des évaluations structurées de lecture se rapprochant autant que possible des activités de lecture qui ont lieu tous les jours dans la salle de classe. Il s'agit d'une série d'exercices de lecture qui sont confiés à un élève donné et qui incluent généralement des listes de vocabulaire et des extraits de texte adaptés au niveau scolaire de l'élève. La plupart des inventaires comportent des passages à lire oralement et en silence, et beaucoup incluent également des passages destinés à connaître le niveau de compréhension auditive de l'élève. Les élèves lisent oralement et en silence, et ils répondent à des questions de compréhension. Les réponses sont analysées pour déterminer le degré d'autonomie, le niveau scolaire et le niveau de frustration des élèves en lecture. Des passages sont également lus aux élèves et suivis de questions de compréhension qui servent à évaluer leur compréhension auditive. Il est important de suivre une formation structurée en administration des *IAL* et d'obtenir des conseils sur leur interprétation avant de communiquer le moindre résultat.

Buts

- déterminer le niveau approprié des ouvrages de lecture pouvant être confiés à un élève donné;
- trouver les points forts et les points faibles dans les domaines de la reconnaissance et de la compréhension des mots;
- trouver des stratégies appropriées pour enseigner un programme de langue à un élève.

Démarche

Les enseignants titulaires de classe peuvent créer des *IAL* à partir de documents qu'ils ont à leur disposition mais, souvent, ceux qui sont vendus dans le commerce sont plus pratiques et plus uniformes. Chaque test *IAL* varie par la façon dont il est administré. Il est essentiel de lire les lignes directrices relatives à l'administration et à la notation de l'*IAL* particulier que vous décidez d'utiliser.

Étape 1 — Demandez à l'élève de lire oralement les listes de vocabulaire de l'*IAL*. Inscrivez les réponses exactes en notant si la réponse est spontanée ou laborieuse. Ces réponses doivent être soigneusement compilées pour que l'on puisse analyser plus tard les méprises de façon plus détaillée. Bien que les critères de reconnaissance des mots varient légèrement d'un test à un autre, ils prévoient généralement 90 % de réussite au niveau autonome et au moins 70 à

89 % de réussite au niveau scolaire. Pour n'importe quel niveau, une note inférieure à 70 % indique que les habiletés de l'élève dans ce domaine sont douteuses à ce niveau. Chaque *IAL* possède des critères de notation précis pour les listes de vocabulaire. Commencez par la lecture des passages à au moins un niveau inférieur au degré d'autonomie maximal de l'élève en listes de vocabulaire.

Étape 2 — La plupart des *IAL* comportent plusieurs passages pour chaque année scolaire de façon que l'on puisse comparer la lecture orale et la lecture silencieuse. Beaucoup contiennent également divers extraits de textes narratifs et informatifs pour chaque niveau de façon que l'on puisse comparer la lecture de différents genres de textes. Demandez à l'élève de lire, de reformuler et de répondre aux questions de compréhension. Choisissez les passages à lire et mélangez les lectures orales, silencieuses, narratives et informatives en fonction de l'objectif de l'évaluation, en fonction de la compétence attendue de l'élève et du type de lecture à évaluer. Pendant que l'élève lit oralement, prenez note de ses comportements et de ses méprises à l'aide de codes. Le manuel de l'*IAL* explique comment se servir d'un système de codes. Souvent, les exercices de lecture orale sont enregistrés pour qu'on les examine de plus près. Les erreurs et méprises les plus souvent mentionnées sont les suivantes : omissions, substitutions, ajouts, répétitions, hésitations, non-observation de la ponctuation, inversions et autocorrections. Après la lecture, mettez le passage de côté, demandez à l'élève de reformuler sans l'aide d'indices et posez-lui des questions de compréhension. Vous pouvez lui demander d'autres renseignements en lui posant des questions ouvertes.

Au niveau autonome, la note de compréhension devrait être d'au moins 90 % (et celle de la reconnaissance des mots en contexte, de 98 % ou plus) et d'au moins 75 % au niveau scolaire. La note de reconnaissance des mots en contexte devrait être de 90 à 97 % pour respecter les critères du niveau scolaire. Si elle est inférieure à 90 %, cela signifie que le passage entraîne une certaine frustration chez l'élève. Vous pouvez souvent obtenir d'autres renseignements en autorisant l'élève à reprendre le texte pour qu'il trouve l'information nécessaire ou corrige ses réponses. Même si ces renseignements ne sont pas inclus dans la note, ils sont utiles pour comprendre la capacité de l'élève à expliquer ce qu'il a lu et sa capacité à se servir de stratégies pour trouver et confirmer l'information dans le texte.

Étape 3 — Établissez un niveau de compréhension orale en lisant à l'élève des passages à voix haute et en lui demandant de répondre à des questions de compréhension. Le passage correspond au niveau scolaire de l'élève si celui-ci atteint une note de 75 % ou plus.

Étape 4 — Après les *IAL*, reprenez le tout et analysez à la fois les réponses aux listes de vocabulaire et la lecture de passages aux niveaux de difficulté variables. L'analyse devrait notamment porter sur les stratégies de reconnaissances des mots, la fluidité verbale et l'autocorrection ainsi que l'analyse approfondie des erreurs relevées en lecture orale. Les réponses aux questions de compréhension devraient également être soigneusement analysées et évaluées.

Étape 5 — La plupart des *IAL* permettent également de mesurer un autre élément : la vitesse de lecture. Même si la plupart des *IAL* fournissent le nombre de mots contenus dans les extraits de textes, vous pouvez obtenir ces renseignements en comptant le nombre de mots dans le passage et en divisant ce nombre par le nombre de secondes que l'élève a pris pour le lire. En multipliant ce chiffre par 60, vous obtenez le nombre de mots lus à la minute.

Conseils pour l'enseignant

- Consultez le dossier cumulatif de l'élève pour savoir quand celui-ci a passé son dernier *IAL*. Prenez note du genre d'*IAL* utilisé.
- Consultez l'orthopédagogue de votre établissement pour savoir quels *IAL* sont utilisés dans votre division scolaire.
- Choisissez des passages qui intéressent les élèves. Déterminez les connaissances de l'élève pour décider du contenu ou du thème de l'histoire, car elles auront une influence sur sa performance. Si ces connaissances sont insuffisantes ou inappropriées sur le plan culturel, choisissez un autre passage.
- Étudiez la performance de l'élève en enregistrant sur cassette sa lecture orale et ses réponses aux questions de compréhension.
- Ajoutez des exercices de reformulation et d'autres stratégies, notamment celles qui permettent à l'élève de reprendre le texte pour obtenir d'autres renseignements.
- Servez-vous de diverses formes d'*IAL* pour les élèves qui ont des difficultés et qui ont besoin d'être ré-évalués régulièrement au cours de l'année. Comparez les résultats.

Références

Alberta Education. *Alberta Diagnostic Reading Program*. Edmonton, AB: Alberta Education, 1986.

Ekwall, E.E., and J.L Schanker. *Ekwall/Schanker Reading Inventory*. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1993.

Harp, Bill. *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

Johns, Jerry L. *Basic Reading Inventory*. 7th ed. Dubuque, IA: Kendall/ Hunt, 1997.

Lipson, Marjorie Y., and Karen K. Wixson. *Assessment and Instruction of Reading and Writing Disability: An Interactive Approach*. 2nd ed. New York, NY: Addison-Wesley Longman, 1997.

Analyse des méprises en lecture orale - Administration en classe

L'analyse des méprises en lecture orale décrit les méthodes utilisées dans ce domaine pour déterminer la façon dont le lecteur assimile ce qu'il lit. La lecture orale est un moyen d'examiner la façon dont le lecteur recourt aux trois systèmes de décodage - graphophonique, syntaxique et sémantique. L'idée est que les méprises ou erreurs ne sont pas toutes égales et que l'analyse minutieuse

de ces méprises peut révéler d'importants renseignements sur les indices et les stratégies que le lecteur utilise ou qu'il n'arrive pas à utiliser efficacement. L'analyse porte sur les types de substitutions que le lecteur fait pendant la lecture orale.

But

Proposer une analyse systématique des types de méprises que le lecteur fait afin de déterminer sur quelles stratégies il faut insister pour enseigner la reconnaissance des mots et la compréhension.

Démarche

Vous trouverez ci-dessous une analyse des méprises en lecture orale que vous pouvez utiliser en classe.

Étape 1 — Choisissez un texte correspondant au niveau scolaire de l'élève et demandez à celui-ci de le lire oralement, comme il le ferait normalement. Prenez note des méprises. (Enregistrez la lecture à l'aide d'un magnétophone pour une analyse ultérieure.) Le texte doit être complet et assez long pour provoquer environ 25 méprises. Toutefois, il faudra peut-être faire des adaptations pour les lecteurs débutants ou pour ceux qui ont beaucoup de difficulté.

Étape 2 — Analysez les substitutions à partir des questions suivantes :

- Est-ce que la méprise change le sens de la phrase?
- Est-ce qu'elle est acceptable si l'on tient compte du texte tout entier ou de la structure de la phrase?
- Est-ce que l'élève a corrigé lui-même son erreur?
- Est-ce que le mot incorrect ressemble au mot recherché sur le plan graphophonique? Est-ce que la méprise concerne les mots usuels, la phonétique ou les syllabes?

Déterminez la compétence en reconnaissance des mots à l'aide de la formule suivante : nombre de mots lus moins nombre de méprises modifiant le sens X 100 = nombre total de mots lus correctement.

Étape 3 — Servez-vous de l'analyse pour déterminer les modes de réaction de l'élève. Par exemple :

- Est-ce que l'élève lit la plupart du temps en essayant de comprendre ce qu'il lit?
- Est-ce qu'il s'autocorrige de façon efficace?
- Comment le lecteur parvient-il à donner un sens à ce qu'il lit? Est-ce qu'il se sert des indices dans les illustrations et dans le texte, est-ce qu'il s'autocorrige ou est-ce qu'il fait des substitutions logiques?
- Comment le sens est-il modifié? L'élève fait-il des omissions? Est-ce qu'il se repose trop souvent sur un seul système de décodage? Est-ce qu'il fait des substitutions inappropriées? Est-ce qu'il ignore la ponctuation?

Étape 4 — Confirmez les tendances que vous avez observées chez l'élève avec ce texte en demandant à celui-ci de lire d'autres textes et en effectuant des analyses semblables.

Étape 5 — Sélectionnez des activités et des stratégies d'enseignement pour aider le lecteur à adopter des stratégies de lecture qui vont lui permettre de se servir efficacement des systèmes de décodage.

Conseils pour l'enseignant

- Consultez l'ouvrage de Yetta Goodman, et al. (1997) sur l'analyse des méprises : *An Informal Miscue Analysis* (1977) et un plus récent intitulé *Retrospective Miscue Analysis: Revaluing Readers and Reading* (1996) qui fait davantage participer les élèves à l'analyse de leurs propres méprises.
- Consultez l'ouvrage de Marie M. Clay (2003) *Le sondage d'observation en lecture-écriture*.
- Faites une analyse approfondie des méprises avec les élèves qui ont des difficultés et qui ont besoin d'une évaluation diagnostique complète.
- Servez-vous de différents types de textes comme exemples.
- Aidez les élèves à analyser leurs méprises, à s'autocorriger et à suggérer des stratégies pour s'améliorer.

Références

Goodman, K.S., and Yetta M. Goodman. "Learning About Psycholinguistic Processes by Analyzing Oral Reading." *Harvard Educational Review* (1997): 47.

Goodman, Yetta M., and Ann Marek. *Retrospective Miscue Analysis: Revaluing Readers and Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1996.

Goodman, Yetta M., Carolyn L. Burke, and Dorothy J. Watson. *Reading Miscue Inventory*. New York, NY: Richard C. Owen, 1987.

Harp, Bill. *The Handbook of Literacy Assessment and Evaluation*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1996.

Lipson, Marjorie Y., and Karen K. Wixson. *Assessment and Instruction of Reading and Writing Disability: An Interactive Approach*. 2nd ed. New York, NY: Addison-Wesley Longman, 1997.

Marek, Ann M. "Retrospective Miscue Analysis: An Instructional Strategy for Revaluing the Reading Process." *In The Whole Language Catalog*. Kenneth S. Goodman, Lois Bridges Bird, and Yetta M. Goodman. Santa Rosa, CA: American School Publishers/A Macmillan McGraw-Hill Company, 1991.

Rhodes, Lynn K., and Nancy L. Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Tarasoff, Mary. *Reading Instruction That Makes Sense*. Victoria, BC: Active Learning Institute, 1993.



Fiche
d'observation
individualisée

La *Fiche d'observation individualisée* est une technique utilisée pour observer les élèves de façon systématique lorsqu'ils lisent des textes en classe. Il est important de suivre une formation sur l'utilisation et l'interprétation de cette technique. La fiche fournit des données concrètes sur la lecture des élèves, données que l'enseignant peut analyser et exploiter pour prendre des décisions en matière d'enseignement. Elle est particulièrement utile parce qu'elle peut être établie pratiquement n'importe où et ne prend que quelques minutes. Son analyse informe l'enseignant sur les stratégies que l'élève emploie ou n'emploie pas lorsqu'il lit un texte. Cette information aide par la suite à planifier les programmes.

La fiche d'observation individualisée peut être établie sur une feuille de papier vierge; elle ne nécessite aucun formulaire spécial. L'élève ou l'enseignant peut choisir le livre à lire. L'enseignant s'assoit à côté de l'élève pendant la lecture, prend note de ses comportements pendant la lecture orale puis analyse la fiche par la suite.

Buts

L'observation systématique des élèves lorsqu'ils lisent permet à l'enseignant de surveiller leurs progrès et d'adapter le programme en classe. Les fiches d'observation individualisée peuvent aussi servir à ce qui suit :

- déterminer le niveau approprié des ouvrages de lecture pour l'élève;
- fournir des renseignements utiles pour grouper les enfants;
- surveiller les progrès des élèves en lecture;
- observer les difficultés de chaque élève;
- surveiller les effets des programmes d'enseignement.

Conseils pour l'enseignant

- Consultez l'ouvrage de Marie Clay intitulé *Le sondage d'observation en lecture-écriture* pour en savoir davantage sur la façon d'établir et d'analyser une fiche d'observation individualisée.
- Ne vous servez pas d'un magnétophone ni de photocopies pour établir la fiche. L'avantage de cette technique est qu'elle exige très peu de préparation.
- Servez-vous fréquemment de ces fiches avec les élèves qui ont des difficultés.
- Les codes utilisés pour enregistrer les comportements des élèves en lecture orale sur la fiche d'observation individualisée sont faciles à apprendre.

Références

Johnston, P.H. *Knowing Literacy: Constructive Literacy Assessment*. York, ME: Stenhouse, 1997.

Pour en savoir plus

Clay, Marie. *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

NOTE :

En raison de droits d'auteur, nous sommes dans l'impossibilité d'afficher le contenu des pages 268-270 :

- Pense tout haut

Prière de vous référer au document imprimé. On peut se procurer ce document au Centre des manuels scolaires du Manitoba.

Centre des manuels scolaires du Manitoba

site : www.mtbb.mb.ca

courrier électronique : mtbb@merlin.mb.ca

phone : 1 800 305-5515 télécopieur : (204) 483-3441

n° du catalogue : 95111

coût : à venir

Autoévaluation

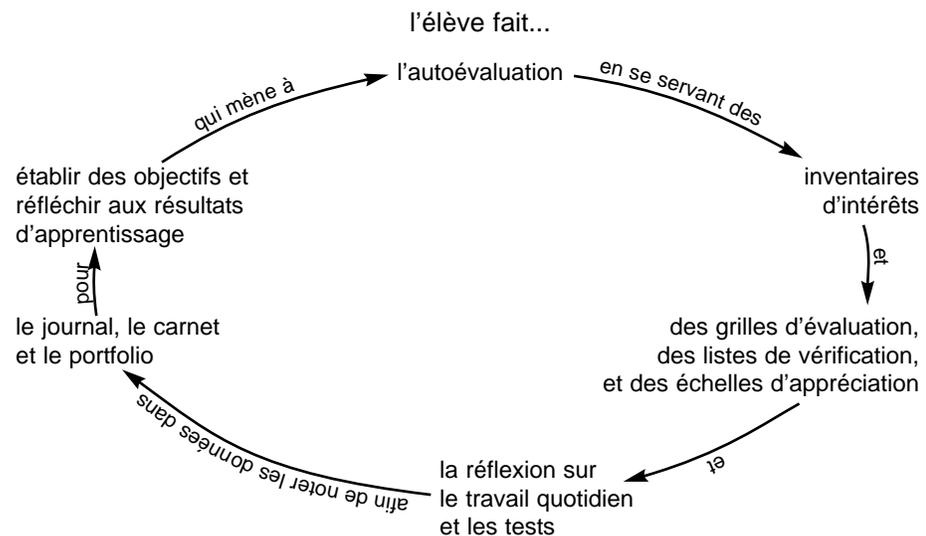
Lorsque les élèves s'autoévaluent, ils :

- réfléchissent à ce qu'ils ont appris et à la façon dont il l'ont appris;
- surveillent et règlent leur apprentissage tout en apprenant;
- découvrent leurs points forts ainsi que les domaines à améliorer;
- se rendent compte qu'ils sont responsables de leur propre apprentissage;
- évaluent la qualité de leur travail et de leurs connaissances;
- établissent des objectifs d'apprentissage et font des plans pour les atteindre;
- voient les progrès qu'ils accomplissent dans toutes les matières. Les portfolios sont des outils particulièrement utiles qui permettent aux élèves de constater leurs progrès scolaires d'une année à l'autre.

L'autoréflexion peut être structurée par l'enseignant ou par l'élève. Elle consiste notamment à formuler des réponses et des réflexions personnelles sur le processus d'apprentissage. Servez de modèle et faites une démonstration d'autoréflexion tous les jours.

Comme l'illustre le tableau ci-dessous, l'autoévaluation est un cycle continu et permanent. Le cycle commence lorsque l'élève réfléchit à son apprentissage en faisant l'inventaire de ses intérêts et de ses processus métacognitifs, et en se servant de grilles d'évaluation, de listes de vérification et de barèmes de notation. Ces réflexions peuvent être consignées par écrit et incluses dans son carnet d'apprentissage, son journal et son portfolio. L'élève s'en sert pour se donner des objectifs d'apprentissage, ce qui mène à une autre autoévaluation pour savoir si les objectifs et les résultats d'apprentissage sont atteints.

Cycle d'autoévaluation de l'élève



Listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation

Listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation sont des outils précieux que les élèves utilisent pour évaluer leur travail. Ceux-ci devraient participer activement à la définition des critères prévus pour ces outils d'évaluation. Vous pouvez vous servir des mêmes listes de vérification, barèmes de notation et grilles d'évaluation pour évaluer le travail des élèves. Pour obtenir plus de détails, reportez-vous à la partie correspondante de *Section III : Outils et stratégies d'évaluation* (pages 232 à 238).

Inventaires d'intérêts

Les inventaires d'intérêts sont utiles au début de l'année scolaire ou du trimestre. Ils donnent aux élèves des occasions de dire ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas, et renseignent l'enseignant sur ses élèves. Ces renseignements aident l'enseignant à planifier son enseignement de façon qu'il soit pertinent. Les inventaires peuvent aussi être utilisés pendant l'année scolaire pour voir si les intérêts des élèves ont changé. Ils consistent généralement en des cadres d'énoncés que les élèves doivent remplir. Voir l'exemple ci-dessous (Annexe 88) :

ANNEXE 88

Inventaire d'intérêts

Nom _____ Date _____
Âge _____ Année scolaire _____

Aide-moi à mieux te connaître en remplissant les cadres d'énoncés suivants :

1. Je collectionne _____
2. Mes deux livres préférés sont _____
et _____
3. Les livres sont _____
4. Mon personnage préféré dans un livre est _____
5. Quand je lis, je _____

6. J'aime lire des livres au sujet de _____
7. Les bibliothèques sont _____
8. Pendant mon temps libre, je _____
9. L'école est _____
10. À l'école, mon activité préférée est _____

11. Mon émission de télévision préférée est _____
12. Mon film préféré est _____
13. Ma chanson préférée est _____
14. Mon chanteur ou ma chanteuse préféré(e) est _____
15. J'aime écouter de la musique _____
16. J'aime jouer à _____
17. Mes passe-temps sont _____
18. J'aime écrire au sujet de _____
19. La personne la plus intéressante que j'ai rencontrée est _____

20. Mes ami(e)s sont _____

Réflexion
métacognitive

La réflexion métacognitive consiste à réfléchir sur ses propres façons de raisonner et d'apprendre. Les enseignants aident les élèves à adopter des stratégies métacognitives par l'enseignement direct et la démonstration, et en donnant à ceux-ci des occasions de s'exercer à réfléchir de façon efficace, à s'observer et à maîtriser leurs processus mentaux. Pour cela, il faut régulièrement faire des vérifications, établir des objectifs et procéder à des évaluations continues. Les élèves se servent de leurs capacités métacognitives pour réfléchir à ce qu'ils ont appris, à la façon dont ils l'ont appris et à ce qu'ils doivent faire pour poursuivre leur apprentissage. Quand ils se lancent dans la réflexion métacognitive, ils peuvent surveiller leur propre apprentissage et renforcer leur motivation. Les carnets d'apprentissage, certains types de journaux, les entretiens et les inventaires peuvent tous servir à sensibiliser les élèves à la métacognition. L'autoréflexion sur le travail quotidien ainsi que sur la performance aux tests et aux examens peut aider les élèves à mieux se connaître comme apprenants. Ceux-ci peuvent voir les progrès qu'ils accomplissent et ainsi améliorer leur image d'eux-mêmes. Ils peuvent aussi élaborer un plan pour résoudre leurs problèmes d'apprentissage.

Les inventaires comme les deux qui sont présentés ci-après peuvent servir à encourager les élèves à adopter des stratégies de métacognition. Les élèves préfèrent parfois structurer eux-mêmes leur travail de réflexion métacognitive. Ils peuvent, par exemple, consigner le résultat de leur réflexion dans leurs carnets d'apprentissage, dans leurs journaux ou dans leurs portfolios et se servir de cette information pour se fixer des objectifs et pour planifier leur apprentissage.

ANNEXE 87

Inventaire des processus métacognitifs en lecture

Nom _____ Date _____

Fais une coche devant les stratégies que tu utilises avant, pendant et après la lecture :

Avant de commencer à lire, je ...

- cherche à savoir qui sont l'auteur et l'illustrateur.
- fais des prédictions sur le livre.
- pense aux raisons pour lesquelles l'auteur a écrit le livre.
- me fixe un objectif de lecture.
- pose des questions sur le livre.

Pendant la lecture, je ...

- décide si ce que je lis a du sens.
- reviens sur ce que j'ai lu et je poursuis ma lecture quand ce que je lis n'a pas de sens.
- essaie de comprendre le vocabulaire.
- me représente une image de ce que je lis dans ma tête.
- fais connaissance avec les personnages.
- prédis ce qui va se passer par la suite.
- essaie de répondre aux questions que je me pose.

Après la lecture, je ...

- réfléchis à ce que j'ai lu.
- vérifie pour voir si mes prédictions étaient correctes.
- réponds à mes questions.
- donne mon opinion personnelle sur le livre.
- pose de nouvelles questions.
- pense à d'autres livres semblables.
- fais des liens avec des événements qui se sont produits dans ma vie personnelle.

Réflexion métacognitive

Nom _____ Date _____

Activité _____

Réfléchis au travail que tu as accompli et complète les cadres d'énoncés suivants :

1. Je suis fier(fière) de _____

2. J'aimerais en apprendre davantage sur _____

3. J'aurais aimé _____

4. La prochaine fois, je _____

5. Je suis perplexe au sujet de _____

6. J'avais envie d'apprendre _____

7. La recherche est _____

8. Quand je ne comprenais pas ce que je lisais, je _____

9. Quand j'ai du mal à mettre mes idées par écrit, je _____

10. La chose la plus intéressante ou la plus surprenante que j'ai apprise a été _____

Une autre façon d'encourager la réflexion consiste à utiliser des cadres d'énoncés. On peut s'en servir à la fin d'une unité ou à la fin de projets de recherche. Servez-vous-en pour inciter les élèves à réfléchir à leurs processus mentaux dans leurs carnets d'apprentissage et aussi au cours d'entretiens et d'entrevues.

Pour savoir si les élèves ont conscience des processus stratégiques, les éducateurs ont mis au point des outils, notamment des questionnaires et un index de stratégies. (Consultez Schmitt, 1990, p. 454-461, pour en savoir plus sur le questionnaire, et Schmitt, 1994, p. 266-269, pour vous familiariser avec l'index des stratégies de métacompréhension.)

Évaluation

Les enseignants évaluent les capacités métacognitives des élèves pour :

- savoir quelle perception les élèves ont d'eux-mêmes en tant qu'apprenants;
- savoir de quelles stratégies les élèves se servent pour résoudre des problèmes.

Évaluez les capacités métacognitives des élèves :

- en organisant des entretiens individuels avec les élèves ou en les observant en petits groupes et en enregistrant vos observations sous forme de commentaires anecdotiques;
- en vous servant de questionnaires ou en menant des entrevues;
- en demandant aux élèves de mettre leurs réflexions personnelles par écrit.

Lorsque les enseignants évaluent les capacités métacognitives des élèves, ils s'informent sur l'apprentissage des élèves dans toutes les matières. Ces éléments d'information peuvent être consignés de façon anecdotique. L'objectif ultime est de faire en sorte que les élèves puissent évaluer eux-mêmes leur apprentissage tout au long de leur vie.

Réflexions
personnelles
consignées dans
les carnets
d'apprentissage et
les journaux

(Reportez-vous à *Carnets d'apprentissage* à la page 96 et *Journaux* à la page 80, dans la Section II intitulée : *Stratégies d'enseignement*.)

Évaluation

Il faut évaluer les journaux des élèves ainsi que leurs carnets d'apprentissage pour en savoir davantage sur les besoins des apprenants et pour planifier l'enseignement.

Établissement
d'objectifs

L'autoévaluation et l'autoréflexion mènent notamment à l'établissement d'objectifs. Les élèves se fixent des objectifs d'apprentissage et font des plans pour les atteindre, ce qui fait qu'ils s'engagent activement et personnellement dans leur apprentissage, et qu'ils apprennent à devenir autonomes.

Les élèves ont besoin de se fixer des objectifs réalistes et appropriés. Servez-vous de l'enseignement direct pour les aider à apprendre à établir des objectifs. Lorsqu'ils se fixent des objectifs, il leur faut :

- tenir compte de leurs points forts;
- déterminer les domaines qui ont besoin d'être améliorés;
- utiliser des critères établis;
- trouver les ressources dont ils auront besoin pour réussir;
- concevoir des plans qui les aideront à atteindre leurs objectifs;
- revoir leurs objectifs au besoin;
- communiquer leurs objectifs aux personnes qui comptent dans leur vie;
- adopter un échéancier et des dates limites pour les objectifs qu'ils se sont fixés.

Les élèves peuvent se fixer des objectifs précis pour chacun des aspects du cours de langue. Ils peuvent en établir pour les activités quotidiennes, pour les activités à long terme ou pour tout un trimestre. La plupart d'entre eux ont besoin d'aide pour adopter un échéancier qui leur permettra d'atteindre leurs objectifs à long terme.

Consultez ci-après les trois modèles conçus par des éducateurs du Manitoba : *Fixe-toi un objectif de lecture* (Annexe 13), *Établissement d'objectifs* (Annexe 90) et *Établissement d'objectifs pour un apprentissage stratégique* (Annexe 91).

ANNEXE 13	
Fixe-toi un objectif de lecture	
	L'objectif de lecture est la raison pour laquelle tu lis un texte. Fixe ton objectif <i>avant</i> de commencer à lire.
Étapes à suivre pour te fixer un objectif de lecture	
1. Réfléchis à ces questions avant de lire.	
<input type="checkbox"/> Qu'est-ce que tu cherches à accomplir en lisant ce texte?	
<input type="checkbox"/> Qu'est-ce que tu connais déjà sur ce sujet?	
<input type="checkbox"/> Quelles questions te poses-tu sur ce sujet?	
<input type="checkbox"/> Que feras-tu des renseignements?	
2. Décide de ton objectif.	
<input type="checkbox"/> Obtenir des réponses à tes questions.	
<input type="checkbox"/> Apprendre de nouveaux éléments d'information.	
<input type="checkbox"/> Trouver les idées principales.	
<input type="checkbox"/> Résumer les idées importantes.	
<input type="checkbox"/> Réfléchir aux idées énoncées.	
<input type="checkbox"/> Lire pour le plaisir.	
3. Réponds à tes questions.	
<input type="checkbox"/> Regarde le texte et confirme ce que tu sais déjà.	
<input type="checkbox"/> Décide ce que tu veux apprendre.	
<input type="checkbox"/> Écoute tes camarades et ton enseignant pendant les discussions.	
<input type="checkbox"/> Continue à te poser des questions pendant la lecture.	

ANNEXE 90

Établissement d'objectifs

Nom _____ Date _____



Mon objectif est le suivant : _____

Pour l'atteindre, je planifie ce qui suit : _____



Un objectif sur lequel mon enseignant veut que je me concentre est le suivant : _____

Nous planifions ce qui suit : _____



Un objectif sur lequel mes parents veulent que je me concentre est le suivant : _____

Ensemble, nous ferons ce qui suit : _____

Signatures: _____

Élève

Père, mère, tuteur

Enseignant

Date de la prochaine vérification

ANNEXE 91

Établissement d'objectifs pour un apprentissage stratégique

Nom _____ Date _____

Cette semaine, je vais essayer de :

(a) _____
(b) _____
(c) _____
(d) _____

Quelles sont les stratégies qui vont m' aider à atteindre mon(mes) objectif(s)?

(a) _____
(b) _____
(c) _____
(d) _____

Quel sera mon résultat? _____



- 1 Exerce-toi davantage
- 2 Bien visé
- 3 Dans la bonne direction
- 4 En plein dans le mille!

Quel a été mon résultat?

1 — Exerce-toi davantage _____
2 — Bien visé _____
3 — Dans la bonne direction _____
4 — En plein dans le mille! _____

Pourquoi? _____

Goal Setting: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

Références

Bird, Lois Bridges, Kenneth S. Goodman, and Yetta M. Goodman. *The Whole Language Catalogue: Forms for Authentic Assessment*. Columbus, OH: SRA/McGraw Hill, 1994.

Cambourne, Brian, and Jan Turbill, eds. *Responsive Evaluation: Making Valid Judgements About Student Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.

DeFina, Allan A. *Portfolio Assessment: Getting Started*. New York, NY: Scholastic, 1992.

Herman, Joan L., Pamela R. Aschbacher, and Lynn Winters. *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

Johns, Jerry L., Peggy VanLeirsburg, and Susan J. Davis. *Improving Reading: A Handbook of Strategies*. Dubuque, IA: Kendall-Hunt, 1994.

McDonald, Joseph P., et al. *Graduation by Exhibition: Assessing Genuine Achievement*. Alexandria, VA: ASCD, 1993.

Miller, Wilma H. *Alternative Assessment Techniques for Reading and Writing*. Paramus, NJ: The Center for Applied Research in Education, 1995.

Perrone, Victor, ed. *Expanding Student Assessment*. Alexandria, VA: ASCD, 1991.

Radencich, Marguerite C., Penny G. Beers, and Jeanne Shay Schumm. *A Handbook for the K-12 Reading Resource Specialist*. Toronto, ON: Allyn and Bacon, 1993.

Rhodes, Lynn K., and Nancy L. Shanklin. *Windows into Literacy: Assessing Learners K-8*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1993.

Schmitt, Maribeth Cassidy. "A Questionnaire to Measure Children's Awareness of Strategic Reading Processes" *The Reading Teacher* 43.7 (1990): 454-61.

Schmitt, Maribeth Cassidy. "Metacomprehension Strategy Index in Improving Reading: A Handbook of Strategies." In *A Handbook of Reading Strategies*. Ed. Jerry L. Johns, Peggy VanLeirsburg, and Susan J. Davis. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1994.

Tierney, Robert J., Mark A. Carter, and Laura E. Desai. *Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom*. Norwood, MA: Christopher-Gordon, 1991.

Pour en savoir plus

Brazeau, Pierre. *Stratégies pour apprendre et enseigner autrement*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1998.

TOTER

La stratégie *TOTER* (*Travail, outils, temps, effort, résultat*) est destinée à améliorer l'autonomie et l'autoévaluation des élèves. Elle aide ces derniers à se concentrer sur les habiletés en réorganisation et en autosurveillance qui sont nécessaires pour devenir des apprenants responsables et autonomes.

Trabail - Quel est(était) mon travail?

Outils - Est-ce que j'ai(avais) les outils nécessaires?

Temps - Est-ce que j'utilise(ai utilisé) mon temps de façon judicieuse?

Effort - Est-ce que je fais(j'ai fait) de mon mieux?

Résultat - Est-ce que je fais(j'ai fait) un bon travail?/Mon résultat.

But

- fournir un cadre pour aider l'élève à prendre conscience de la nécessité d'être organisé et pour l'aider à surveiller et à évaluer son attitude et ses efforts.

Démarche

Étape 1 — Expliquez la stratégie, pourquoi il faut l'apprendre, quand et où elle peut être utilisée, et comment elle aidera l'élève.

Étape 2 — Montrez aux élèves comment utiliser la stratégie; pensez tout haut.

Étape 3 — Expliquez le sigle *TOTER*.

Étape 4 — Encouragez l'élève à se poser les questions avant, pendant et après chaque activité. Pour chacune des questions auxquelles l'élève peut répondre de façon affirmative, il encercle la lettre correspondante du sigle dans la colonne gauche de la liste de vérification. Si chacune des lettres du mot *TOTER* est encadrée, l'élève s'accorde 3 points pour l'activité en question. S'il n'est pas capable de répondre à toutes les questions de façon affirmative, il s'accorde une note pondérée.



Étape 5 — L'élève calcule son total et prend note de son résultat pour ce matin-là ou cet après-midi-là.

Étape 6 — Faites au besoin un commentaire écrit à l'intention des parents ou du tuteur sur les efforts et l'attitude de l'élève.

Évaluation

Exemples de possibilités :

- enregistrement, par l'élève, de la note qu'il obtient chaque jour;
- commentaires anecdotiques continus de la part de l'enseignant;
- commentaires et réactions des parents;
- liste de vérification.

Conseils pour l'enseignant

- Encouragez les élèves à se servir de la stratégie et à l'appliquer constamment;
- Servez-vous de ce rappel verbal : « Est-ce que tu utilises ton temps de façon judicieuse? » Cela suffit souvent à attirer l'attention des élèves sur la tâche à accomplir et cela leur rappelle les responsabilités qu'ils doivent assumer.
- Encouragez les élèves à demander à leurs parents de signer la liste de vérification, d'ajouter des commentaires éventuels et de la retourner à l'école. Ces listes peuvent être insérées dans leurs portfolios.

Adaptations et applications

- Fabriquez un grand mobile en carton pour la salle de classe et inscrivez-y les questions. Encouragez chacun des élèves à se poser les questions avant, pendant et après les activités.
- Rappelez verbalement aux élèves quelles sont leurs responsabilités.

Référence

The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1.

TOTER		
Nom de l'élève _____		Date _____
TOTER	Sujet ou activité	Note - Attitude et effort
TOTER		
Notes par sujet ou par activité		Total _____
1 = Acceptable 2 = Satisfaisant 3 = Bien A = Avertissement		
Commentaires de l'enseignant : _____ -----		
		_____ Signature du père, de la mère ou du tuteur
Commentaires des parents : _____ _____		
TOTER - (travail, outils, temps, effort et résultat)		

JETS: Adapted by permission of The Diagnostic Learning Centre, The Winnipeg School Division No. 1

Pour en savoir plus

Arpin, Lucie, et Louise Capra. *L'apprentissage par projets*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2001.

Bélaïr, Louise. *Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière inc., 1995.

Campbell, Bruce. *Les intelligences multiples : Guide pratique*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Caron, Jacqueline. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2003.

Cornfield, J., Berger, Marie-Josée, Mathieu, Pierrette. *Construire la réussite : l'évaluation comme outil d'intervention*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1994.

Cyr, Paul. *Le point sur...les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Québec : Les Éditions CEC inc., 1996.

Davies, Anne, et Colleen Politano. *La multiclasse: Outils, stratégies et pratiques pour la classe multiâge et multiprogramme*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1999.

Éducation infantine, n° 4, décembre 2003.

Farr, Roger, et Bruce Tone. *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Gaudet, Denise, et al.T. *La coopération en classe : Guide pratique appliqué à l'enseignement quotidien*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 1998.

Giasson, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique 2^e édition*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur ltée, 2003.

Hadji, C. *L'évaluation démystifiée*. ESF, 1997.

Heide, Anne et Henderson, Dale. *La classe multimédia*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1996.

Langness, Teresa. *Ma première classe : stratégies gagnantes pour les nouveaux enseignants*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 2004.

Leclerc, Martine. *Au pays des gitans : recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 2001.

Lecoïnte, M. *Les enjeux de l'évaluation*. L'Harmattan, 1997.

Schwartz, Susan et Pollishuke, Mindy. *Construire une classe axée sur l'enfant*. Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière, inc., 1992.

Vivre la pédagogie du projet collectif / Collectif Morissette-Pérusset. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc., 2000.

Index

Cet index est une liste alphabétique des stratégies principales du document *Des outils pour favoriser les apprentissages*. Les numéros de page renvoient à l'entrée principale pour la stratégie. Il est à noter que ces stratégies peuvent aussi être mentionnées et adaptées pour des situations spécifiques ailleurs dans le document.

A

Analyse d'article de nature factuelle et d'articles qui traitent
d'un problème ou d'une question 69
Analyse des méprises en lecture orale 264
Analyse sémantique 51
Apprentissage autonome de l'orthographe 216
Apprentissage coopératif, L' 17
Art dramatique 42
Art du conte, L' 191
Artistes ont le dernier mot, Les 186
Atelier de lecture 114
Atelier d'écriture 221
Au sujet de l'auteur ou de l'illustrateur 201
Autoévaluation 271
Autoévaluation, Cycle de l'élève 271
Avant, pendant et après la lecture (APA) 131

B

Barèmes de notation 232, 234, 272
Brouillon, Écoute, dessine et rédige un 186

C

Cades des rapports entre concepts 50
Cadre de discussion 51
Cadres 47
Cadres de concepts 50
Cadres de rédaction 63
Cadres de rédaction de poèmes 67
Cadres de rédaction de textes 65
Cadres de rédaction d'un paragraphe descriptif ou informatif 63
Cadres de textes informatifs 58
Cadres de textes narratifs 53
Caractéristiques d'un programme d'orthographe efficace 213
Carnet de notes de l'auteur 220
Carnets 96
Carnets d'apprentissage 96
Carnets d'apprentissage et les journaux,
Réflexions personnelles consignées dans les 275

Carnets de lecture 97
Causeries littéraires 135
Cercle communautaire 21
Cercle de partage 92
Cercle des questions 34
Cercles de la parole et bâtons d'orateur 30
Cercles de lecture 111
Charlotte la chenille 178
Classement des mots 199
Compilation des résultats 75
Compte de mots 173
Concentration d'homonymes 219
Connaissances en sept étapes, Tableau des 52
Consultation des sources 75
Continue de lire et reviens sur ce que tu as lu 175
Continuum 246
Co-op Co-op 22
Cou de giraffe 102
Création d'un vocabulaire usuel et d'une banque de mots 169
Cycle d'autoévaluation de l'élève 271
Cycle de mots 196

D

Démarche d'exploration - recherche 77
Dessine pour aller plus loin 189
Dessine-moi une histoire 188
Développement du langage 86
Diagramme de Venn 62
Diagramme en pyramide 59
Discussion 24

E

Écoute active 8
Écoute, dessine et rédige un brouillon 186
Écoute-Pense-Trouve un partenaire-Discute (EPTD) 15
Écriture interactive 209
Écriture manuelle 225
Écriture, Atelier d' 221
Élaboration du tableau 75
Élimine un son 166
Enseignement explicite de l'orthographe 214
Enseignement ponctuel de l'orthographe 214
Enseignement réciproque 151
Enseignement systématique du vocabulaire 214
Ensemble, vérifions 21
Entraînement dirigé pour inciter les élèves à formuler leurs propres questions 33

Entretien avec un autre élève 141
Entretiens 239
Entretiens consacrés à la lecture, Lignes directrices sur les 241
Entretiens consacrés à l'écriture, Lignes directrices sur les 244
Établissement d'objectifs 275
Étapes menant à une discussion efficace 24
Évaluation de la lecture 259
Évaluation des résultats 75
Évaluation, Grilles d' 232, 237, 272
Évaluations de la performance 249
Exposé vécu 93

F

Face à face 22, 30
Fiche d'observation individualisée 267
Former des mots 172

G

Grilles d'évaluation 232, 237, 272
Guides d'anticipation 127

H

Homonymes, Concentration d' 219

I

Images, Le langage des 185
Importance de l'orthographe approximative, L' 212
Impressions sur une histoire 158
Intégration des résultats 75
Interrogation 31
Intrec 153
Inventaires des aptitudes en lecture (IAL) 262
Inventaires d'intérêts 272

J

Jetons d'orateur 30
Jeu de dames 219
Jeu de rôles 42, 43
Jigsaw 22
Journaux dialectiques 83
Journaux personnels 80
Journaux, Les 80

L

Langage des images, Le 185
Lecture à domicile, Programmes de 119
Lecture coopérative ou à deux 118
Lecture dirigée pour lecteurs débutants 108

Lecture dirigée pour lecteurs intermédiaires 110
Lecture en public 123
Lecture et réflexion dirigées (LRD) 106
Lecture narrative 138
Lecture orale, Analyse des méprises en 264
Lecture partagée 116, 260
Lecture réciproque 149
Lecture, préparation à la 145
Lecture, Vitesse de 125
Lien entre l'expérience et le texte (LET) 137
Lignes directrices sur les entretiens consacrés à la lecture 241
Lignes directrices sur les entretiens consacrés à l'écriture 244
Lire d'un autre point de vue 104
Liste de vérification 233
Liste-Interroge-Écris-Note bien (LIEN) 15
Listes de vérification 232, 272
Livres d'images 94

M

Marionnettes 42, 44
Message matinal 91
Méthode Cornell 102
Mots cachés 219
Mots croisés 219
Mots, Compte de 173
Mots, Former des 172
Mur de mots - Niveau primaire 180

N

Notes explicatives 102
Notes structurées 103
Nouvelles du jour 86

O

Observation 247
Organisateurs graphiques 49, 60
Orthographe 211
Orthographe approximative, L'importance de l' 212
Orthographe efficace, Caractéristiques d'un programme d' 213
Orthographe, Apprentissage autonome de l' 216
Orthographe, Enseignement explicite de l' 214
Orthographe, Enseignement ponctuel de l' 214

P

Pense tout haut 163, 268
Phonétique - analytique et synthétique 174
Place aux lecteurs 42, 43
Portfolios 252

Préparation à la lecture 145
Prise de note 100
Procédé tripartite 195
Procédés mnémotechniques 220
Processus de recherche 71
Programmes de lecture à domicile 119

Q

Quatre coins, Les 22
Questionner l'auteur 147
Questions des élèves destinées à l'autoréflexion 32
Questions divergentes 32
Questions incitant à la discussion 33
Questions ouvertes 32
Questions, Cercle des 34

R

Récit d'expériences (RE) 88
Récitation 116
Réflexion métacognitive 273
Réflexion personnelles consignées dans les carnets d'apprentissage
et les journaux 275
Reformulation 154
Regarde bien partout 138
Regroupement, Types de 17
Remue-méninges 13
Rencontre avec l'auteur 202
Résultats, Compilation des 75
Résultats, Évaluation des 75
Résultats, Intégration des 75
Résumés à l'aide de mots-aimants 102
Réviser et corriger, Stratégie en cinq étapes pour 206

S

Schéma d'histoire narrative 191
Schémas 102
Schémas de récit 53
Schéma lexical 197
Serpents et échelles 218
Sommaire des concepts 51
SQ3R 161
Squelette de poisson 61, 102
Stratégie en cinq étapes pour réviser et corriger un texte 206
Stratégies de compréhension 127
Stratégies de lecture 106
Stratégies de maîtrise 116
Stratégies de reconnaissance des mots 166
Stratégies de représentation 184

Stratégies d'écriture 201
Stratégies globales 106
Sur la trace des personnages 57
SVA et SVA Plus 79

T

Tableau des connaissances en sept étapes 52
Tableau d'exploration - recherche 73
Tableaux récapitulatifs 27
Tableau récapitulatif en forme de T 28
Tableaux récapitulatifs en forme d'Y 29
Technique du test de closure 259
Test de closure interactif 260
Test de closure, Lecture partagée et 260
Test de closure, Technique du 259
TOTER (Travail, outils, temps, effort, résultat) 280
Tour d'horizon 184
Tresse d'histoire, La 291
Trie et prédis 194

V

Vérification, Liste de 232, 272
Visualisation et verbalisation 36
Vitesse de lecture 125
Vocabulaire 194
Vocabulaire, Enseignement systématique du 214