

PAS à PAS

RÉUSSIR LE BILAN DES APPRENTISSAGES

GUIDE À L'INTENTION DES ÉCOLES



PAS à PAS

RÉUSSIR LE BILAN DES APPRENTISSAGES

GUIDE À L'INTENTION DES ÉCOLES

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

ISBN 978-2-550-53108-1 (PDF)

Modifications mineures apportées le 1^{er} décembre 2008

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

PAS À PAS, RÉUSSIR LE BILAN DES APPRENTISSAGES

Le présent document est une production du réseau scolaire et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Les personnes mentionnées ci-dessous ont collaboré à la production du document *Pas à pas, réussir le bilan des apprentissages*.

COORDINATION ET RÉDACTION

Aline Buron
Responsable de la recherche et du développement
Direction de l'évaluation
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

COLLABORATION SPÉCIALE

Lise Martin
Consultante en évaluation

ACCOMPAGNEMENT DES ÉCOLES

Lise Martin, Hélène Poulin, Brigitte Provençal

RÉVISION LINGUISTIQUE

Direction générale de la formation des jeunes
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

GRAPHISME ET MISE EN PAGES DE L'IMPRIMÉ

Caron&Gosselin Communication graphique

PARTICIPANTS À L'ÉTUDE EXPLORATOIRE

Académie Sainte-Marie Commission scolaire des Premières-Seigneuries

Martin Lavallée, directeur-adjoint
Catherine Thomassin, professionnelle à la pédagogie, univers social
Karine Giroux, enseignante de géographie et d'histoire
Louise Henry, enseignante de géographie et d'histoire
Nathalie Lemay, enseignante de géographie et d'histoire
Étienne Massicotte, enseignant de géographie et d'histoire

École secondaire Casavant Commission scolaire Saint-Hyacinthe

Ghislaine Petit, directrice
Isabelle Flibotte, professionnelle à la pédagogie, mathématique
François Beauregard, enseignant de mathématique
Georges César, enseignant de mathématique
Marie-France Desrochers, enseignante de mathématique
Isabelle Dumont, enseignante de mathématique
Pascal Miousse, enseignant de mathématique

Collège Charles-Lemoyne

Steeve Lessard, directeur des services pédagogiques
Pierre Vaillancourt, directeur du campus Longueuil
Lucie Bélanger, enseignante de français
Sébastien Burton, enseignant de français
Marie Clément, enseignante de français
Julie Egglefield, enseignante de français
Lydia Fortin, enseignante de français
Mélanie Gauthier, enseignante de français
Alexandre L'Archevêque, enseignant de français
Céline L'Heureux, enseignante de français
Johanne Morrissette, enseignante de français
Irène Piché, enseignante de français

Dans le présent document, le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.



Introduction	1
Chapitre 1 : Caractériser la démarche de planification et de réalisation du bilan des apprentissages	3
1.1 La nature des activités	3
1.2 La séquence des activités	3
1.3 Le rôle des acteurs	12
Chapitre 2 : Planifier, la clé d'un bilan des apprentissages de qualité	13
2.1 L'état de situation	13
2.2 L'appropriation des encadrements ministériels.....	13
2.3 Les bases de la planification globale de l'apprentissage et de l'évaluation	14
2.4 L'élaboration d'un plan d'action et sa mise à jour	15
Chapitre 3 : Informer, former, instrumenter et réguler	17
3.1 La mise en place d'activités d'information et de formation	17
3.2 La production et la mise à l'essai de l'instrumentation requise pour l'évaluation des apprentissages.....	18
Chapitre 4 : Communiquer les résultats aux parents et aux élèves en cours de cycle ou d'année	25
4.1 Les modalités relatives aux communications autres que le bulletin.....	25
4.2 Les modalités de communication propres aux bulletins	26
4.3 Les modalités de communication pour les élèves en grande difficulté d'apprentissage	27
4.4 Les mesures d'aide	27
4.5 Les modalités de transfert de l'information	28
Chapitre 5 : Préparer et réaliser le bilan des apprentissages	29
5.1 La préparation du bilan des apprentissages.....	29
5.2 La réalisation du bilan des apprentissages.....	32
5.3 Le point sur la réalisation du bilan des apprentissages.....	34
Conclusion	37
Bibliographie	39
Annexe	
Outil 1 : Décrire l'état de situation (questionnaire)	
Outil 2 : S'approprier les encadrements ministériels (diaporama)	
Outil 3 : Planifier les apprentissages et l'évaluation (diaporama)	
Outil 4 : Établir la planification globale de l'apprentissage et de l'évaluation (questionnaire)	
Outil 5 : Élaborer un plan d'action (canevas)	
Outil 6 : Développer une vision commune de l'évaluation des apprentissages (diaporama)	
Outil 7 : Préparer le bilan des apprentissages (questionnaire)	
Outil 8 : Faire le point sur la réalisation du bilan des apprentissages (questionnaire)	



Le bilan des apprentissages est un levier important dans le cheminement de l'élève. Il permet d'avoir un portrait complet des apprentissages réalisés et d'établir, le cas échéant, la réussite de l'élève. En plus d'être à la base des décisions de passage, de classement et d'orientation, il guide généralement le choix des mesures d'aide à mettre en place pour tenir compte des besoins de l'élève en vue de sa progression.

Le bilan des apprentissages constitue donc un moment fort de l'évaluation des apprentissages et, à ce titre, les principaux acteurs de l'école veulent se donner les moyens pour le réussir. C'est dans ce contexte que la Direction de l'évaluation a mis sur pied une étude exploratoire dans le but de documenter les pratiques émergentes reliées à la réalisation de ce bilan. Cette étude a permis de mettre en évidence les réflexions, les décisions et les actions des acteurs du milieu scolaire (enseignants, directions, conseillers pédagogiques) dans le contexte de la réalisation du bilan des apprentissages ainsi que les points forts, les difficultés rencontrées et les solutions trouvées.

Par ailleurs, à la suite des travaux du comité de la Politique d'évaluation des apprentissages issu de la Table de pilotage, la nécessité de planifier et d'organiser, dans chacun des milieux scolaires, des activités contribuant au développement professionnel des enseignants ressort comme un élément déterminant d'une mise en œuvre réussie de la Politique d'évaluation des apprentissages. C'est pour cette raison que la Direction de l'évaluation juge pertinent d'offrir aux écoles un instrument dont elles pourront tirer profit pour mettre en place des activités de formation continue pour leur personnel.

Ce guide et la vidéo qui l'accompagne découlent de l'étude exploratoire réalisée dans trois écoles au premier cycle du secondaire, de la mi-septembre à la fin juin de l'année scolaire 2006-2007, en français, langue d'enseignement, en mathématique et en géographie. Ils proposent aux directions d'école une démarche de soutien à leur équipe d'enseignants et des outils, calqués sur ceux utilisés au cours de l'étude exploratoire, en vue de la planification et de la réalisation du bilan des apprentissages.

La structure du présent guide permet de regrouper sous les thèmes qui suivent l'ensemble des activités réalisées par les trois écoles participant à l'étude exploratoire :

- Planifier, la clé d'un bilan des apprentissages de qualité;
- Informer, former, instrumenter et réguler;
- Communiquer les résultats aux parents et aux élèves en cours de cycle ou d'année;
- Préparer et réaliser le bilan des apprentissages.

Il est à noter que cette structure a été retenue pour éviter la redondance dans le traitement de l'information. La séquence des activités suivie par les trois écoles est décrite dans le premier chapitre.

Il est aussi utile de rappeler que le présent guide ne doit pas se substituer aux encadrements ministériels comprenant des balises conceptuelles et méthodologiques sur l'évaluation des apprentissages. Les milieux sont donc invités à se référer à ces encadrements ministériels durant les activités de planification et de réalisation du bilan des apprentissages afin d'appuyer adéquatement leur réflexion.

Par ailleurs, des illustrations des expériences vécues par les écoles participantes ont été insérées au fil du texte. De plus, la plupart des outils utilisés au cours de l'étude exploratoire sont présentés en annexe. Il s'agit par exemple de questionnaires pour soutenir la réflexion ou de diaporamas. La démarche et les outils proposés ont fait l'objet d'ajustements afin qu'ils puissent s'appliquer au préscolaire, au primaire et au secondaire (1^{er} et 2^e cycles). Les utilisateurs du présent guide pourront les adapter selon leurs besoins spécifiques. De plus, certaines références prescrites et non prescrites portant sur les communications aux parents et aux élèves ont été modifiées pour tenir compte de la version du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire en vigueur depuis août 2007.

Note

Dans le présent guide, le terme « année » fait référence au préscolaire, ainsi qu'à la 3^e, 4^e et 5^e secondaire.



CARACTÉRISER LA DÉMARCHE DE PLANIFICATION ET DE RÉALISATION DU BILAN DES APPRENTISSAGES

La démarche de planification et de réalisation du bilan des apprentissages est structurée selon deux paramètres : la nature des activités à mettre en place dans le cycle ou l'année et les étapes de communication aux parents et aux élèves. Cette démarche, élaborée dans le cadre de l'étude exploratoire au premier cycle du secondaire, convient tout autant au deuxième cycle du secondaire qu'à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Durant l'étude exploratoire, mettre en place des activités selon les étapes de communication s'est avéré efficace pour répondre aux besoins des acteurs aux moments mêmes où ceux-ci se manifestaient. Mais, *a posteriori*, force est de constater que la démarche proposée trouve davantage sa raison d'être dans la conception même du bilan des apprentissages, soit l'aboutissement de la démarche d'évaluation. Dans cette perspective, toutes les décisions et actions liées à l'évaluation mises en place tout au long du cycle ou de l'année constituent des jalons essentiels à la réussite du bilan des apprentissages.

1.1 LA NATURE DES ACTIVITÉS

Les trois types d'activités mises en place dans le cadre de l'étude exploratoire ont des buts variés, allant de la simple exploration de pistes d'intervention jusqu'à la prise de décision. Elles s'adressent à l'ensemble des acteurs de l'école, aux enseignants regroupés par cycles ou par disciplines et aux enseignants de façon individuelle. Un agencement judicieux de ces trois types d'activités contribue à une prise en charge de l'évaluation des apprentissages qui est en conformité avec les responsabilités établies dans la Loi sur l'instruction publique en cette matière.

► Les rencontres de planification et de suivi

Ces rencontres concernent l'équipe-école ou l'équipe-cycle accompagnée du conseiller pédagogique. Animées généralement par un membre de la direction d'école, elles ont pour but de planifier la réalisation du bilan et d'en faire le suivi. Elles prennent place à des moments stratégiques du cycle ou de l'année. Leur nombre peut varier selon les besoins du milieu.

Les aspects abordés durant ces rencontres touchent généralement l'ensemble des disciplines. Ils varient selon les moments du cycle ou de l'année. Ces rencontres, qui sont souvent des occasions

d'information et de formation, contribuent à développer une vision commune de l'évaluation des apprentissages, à asseoir des décisions et à circonscrire des pratiques en conformité avec ces dernières.

► Les séances de travail dans l'école

Ces activités s'adressent généralement aux enseignants d'une même discipline ou d'un même cycle, accompagnés à l'occasion du conseiller pédagogique. Elles représentent des occasions d'intégrer concrètement dans les pratiques les balises conceptuelles et méthodologiques de l'évaluation des apprentissages. Elles conduisent souvent à élaborer l'instrumentation nécessaire à l'évaluation des apprentissages et à échanger sur les pratiques dans une perspective de régulation.

Les portes d'entrée de ces séances de travail sont multiples, elles sont souvent modulées par les besoins des enseignants selon les moments du cycle ou de l'année. Généralement, les questions disciplinaires y sont traitées en profondeur.

► Les activités régulières de la classe

Ces activités sont réalisées individuellement par l'enseignant dans sa classe et, à l'occasion, à l'extérieur de la classe. Elles visent essentiellement à mettre à l'essai l'ensemble des outils qui soutiennent la démarche d'évaluation, notamment ceux qui permettent la prise d'information et son interprétation ainsi que le jugement sur le développement des compétences.

1.2 LA SÉQUENCE DES ACTIVITÉS

Les tableaux qui suivent illustrent la répartition et les objectifs des activités selon les moments du cycle ou de l'année. La séquence proposée est celle mise en place pour tenir compte des besoins des trois écoles qui participaient à l'étude exploratoire. Le nombre et la nature des activités pourraient être agencés différemment pour prendre en considération la situation du milieu. Le choix a été fait de présenter de manière exhaustive toutes les activités même si certaines se répétaient afin d'avoir un aperçu complet de la séquence. Il est aussi nécessaire de préciser que la logique itérative mise en avant contribue à accroître la régulation des pratiques évaluatives de l'ensemble des acteurs.

PAS À PAS, RÉUSSIR LE BILAN DES APPRENTISSAGES

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DANS <i>LE CYCLE</i> (PRIMAIRE ET 1 ^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE)			
Moment du cycle	Type d'activité	Objectifs de l'activité	Personnes visées
Avant le début du cycle	Rencontre de planification du bilan des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Faire l'état de situation relativement à la réalisation du bilan des apprentissages. • S'approprier les encadrements ministériels. • Établir les bases de la planification globale. <ul style="list-style-type: none"> - Continuum de SAE/SE - Outils d'évaluation - Communications aux parents et aux élèves • Préparer un plan d'action relatif à la réalisation du bilan des apprentissages. 	Direction d'école, enseignants et conseiller pédagogique
		<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre, au besoin, la réflexion sur le continuum des SAE/SE et les outils d'évaluation. • Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation.		Enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline et, au besoin, conseiller pédagogique
Première étape du cycle	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre, au besoin, la réflexion sur le continuum des SAE/SE et les outils d'évaluation. • Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. 	Enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline et, au besoin, conseiller pédagogique
	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. • Consigner les observations sur le développement des compétences. • Préparer et réaliser la 1^{re} communication. • Rencontrer les parents. 	Enseignant
Deuxième étape du cycle	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre, au besoin, la réflexion sur le continuum des SAE/SE et les outils d'évaluation. • Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. 	Enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline et, au besoin, conseiller pédagogique
	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. • Consigner les observations sur le développement des compétences. • Préparer et réaliser la 2^e communication. 	Enseignant

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DANS <i>LE CYCLE</i> (PRIMAIRE ET 1 ^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE)			
Moment du cycle	Type d'activité	Objectifs de l'activité	Personnes visées
Troisième étape du cycle	Rencontre de suivi	<ul style="list-style-type: none"> Échanger sur les pratiques dans le cadre de la 1^{re} et de la 2^e communication. Faire le point sur le plan d'action relatif à la réalisation du bilan des apprentissages et l'ajuster au besoin. 	Direction d'école, enseignants et conseiller pédagogique
	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> Poursuivre, au besoin, la réflexion sur le continuum des SAE/SE et les outils d'évaluation. Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. 	Enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline et, au besoin, conseiller pédagogique
	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. Consigner les observations sur le développement des compétences. Préparer et réaliser la 3^e communication. Rencontrer les parents. 	Enseignant
Quatrième étape du cycle	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> Poursuivre, au besoin, la réflexion sur le continuum des SAE/SE et les outils d'évaluation. Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. 	Enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline et, au besoin, conseiller pédagogique
	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. Consigner les observations sur le développement des compétences. Préparer et réaliser la 4^e communication. 	Enseignant
À la fin de la 1 ^{re} année du cycle	Rencontre de planification et de suivi	<ul style="list-style-type: none"> Échanger sur les pratiques dans le cadre de la 3^e et de la 4^e communication. Ajuster le plan d'action relatif à la réalisation du bilan des apprentissages. Transférer l'information sur les apprentissages des élèves aux enseignants de la 2^e année du cycle. Prévoir les mesures de soutien pour les élèves qui ont des besoins particuliers. 	Direction d'école, enseignants et conseiller pédagogique

PAS À PAS, RÉUSSIR LE BILAN DES APPRENTISSAGES

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DANS <i>LE CYCLE</i> (PRIMAIRE ET 1 ^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE)			
Moment du cycle	Type d'activité	Objectifs de l'activité	Personnes visées
Au début de la 2 ^e année du cycle	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre connaissance de l'information sur les apprentissages des élèves. • Mettre à jour la planification globale. <ul style="list-style-type: none"> - Continuum de SAE/SE - Outils d'évaluation 	Enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline et, au besoin, conseiller pédagogique
Cinquième étape du cycle	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre, au besoin, la réflexion sur le continuum des SAE/SE et les outils d'évaluation. • Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. 	Enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline et, au besoin, conseiller pédagogique
	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. • Consigner les observations sur le développement des compétences. • Préparer et réaliser la 5^e communication. • Rencontrer les parents. 	Enseignant
Sixième étape du cycle	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre, au besoin, la réflexion sur le continuum des SAE/SE et les outils d'évaluation. • Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. 	Enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline et, au besoin, conseiller pédagogique
	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. • Consigner les observations sur le développement des compétences. • Préparer et réaliser la 6^e communication. 	Enseignant

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DANS <i>LE CYCLE</i> (PRIMAIRE ET 1 ^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE)			
Moment du cycle	Type d'activité	Objectifs de l'activité	Personnes visées
Septième étape du cycle	Rencontre de suivi	<ul style="list-style-type: none"> Échanger sur les pratiques dans le cadre de la 5^e et de la 6^e communication. Revoir les références nécessaires à la réalisation du bilan des apprentissages. 	Direction d'école, enseignants et conseiller pédagogique
	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> Préparer la réalisation du bilan des apprentissages : <ul style="list-style-type: none"> Analyse approfondie des échelles des niveaux de compétence et de leur utilisation Constitution du dossier aux fins du bilan des apprentissages Place et caractéristiques de l'évaluation externe, s'il y a lieu. Sélectionner les situations qui constitueront le dossier aux fins du bilan des apprentissages. Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. 	Enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline et, au besoin, conseiller pédagogique
	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. Consigner les observations sur le développement des compétences. Préparer et réaliser la 7^e communication. Rencontrer les parents. 	Enseignant
Huitième étape du cycle	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. Procéder à des corrections collectives de l'épreuve externe, s'il y a lieu Procéder à des analyses de dossiers pour vérifier la concordance des jugements sur les niveaux de compétence. 	Enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline et, au besoin, conseiller pédagogique
	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. Consigner les observations sur le développement des compétences. Administrer et corriger l'épreuve externe, s'il y a lieu. Établir les niveaux de compétence selon les échelles. Préparer et réaliser le bilan des apprentissages. 	Enseignant

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DANS <i>LE CYCLE</i> (PRIMAIRE ET 1 ^{ER} CYCLE DU SECONDAIRE)			
Moment du cycle	Type d'activité	Objectifs de l'activité	Personnes visées
À la fin du cycle	Rencontre de suivi	<ul style="list-style-type: none"> • Constituer des comités pour les décisions de passage, de classement et d'orientation. • Prévoir les mesures de soutien pour les élèves ayant des besoins particuliers. • Transférer l'information sur les apprentissages des élèves aux enseignants du cycle suivant. • Faire le point sur la réalisation du bilan des apprentissages. <ul style="list-style-type: none"> - Échanges sur les pratiques - Difficultés rencontrées et solutions - Conditions facilitantes • Revoir la planification globale et le plan d'action, le cas échéant. 	Direction d'école, enseignants et conseiller pédagogique

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DANS L'ANNÉE (PRÉSCOLAIRE ET 3 ^e , 4 ^e ET 5 ^e SECONDAIRE)			
Moment du cycle	Type d'activité	Objectifs de l'activité	Personnes visées
Avant le début de l'année	Rencontre de planification du bilan des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Faire l'état de situation relativement à la réalisation du bilan des apprentissages. • S'approprier les encadrements ministériels. • Établir les bases de la planification globale. <ul style="list-style-type: none"> - Continuum de SAE/SE - Outils d'évaluation - Communications aux parents et aux élèves • Préparer un plan d'action relatif à la réalisation du bilan des apprentissages. 	Direction d'école, enseignants et conseiller pédagogique
	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre, au besoin, la réflexion sur le continuum des SAE/SE et les outils d'évaluation. • Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. 	Enseignants au préscolaire ou d'une même discipline au 2 ^e cycle du secondaire et, au besoin, conseiller pédagogique.
Première étape de l'année	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. • Consigner les observations sur le développement des compétences. • Préparer et réaliser la 1^{re} communication. <ul style="list-style-type: none"> - Rencontrer les parents. 	Enseignant

PAS À PAS, RÉUSSIR LE BILAN DES APPRENTISSAGES


RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DANS L'ANNÉE (PRÉSCOLAIRE ET 3 ^e , 4 ^e ET 5 ^e SECONDAIRE)			
Moment du cycle	Type d'activité	Objectifs de l'activité	Personnes visées
Deuxième étape de l'année	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Poursuivre, au besoin, la réflexion sur le continuum des SAE/SE et les outils d'évaluation. • Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. 	Enseignants au préscolaire ou d'une même discipline au 2 ^e cycle du secondaire et, au besoin, conseiller pédagogique.
	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. • Consigner les observations sur le développement des compétences. • Préparer et réaliser la 2^e communication. 	Enseignant
Troisième étape de l'année	Rencontre de suivi	<ul style="list-style-type: none"> • Échanger sur les pratiques dans le cadre de la 1^{re} et de la 2^e communication. • Revoir les références nécessaires à la réalisation du bilan des apprentissages. 	Direction d'école, enseignants et conseiller pédagogique
	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer la réalisation du bilan des apprentissages : <ul style="list-style-type: none"> - Analyse approfondie des échelles des niveaux de compétence et de leur utilisation - Constitution du dossier aux fins du bilan des apprentissages - Place et caractéristiques de l'évaluation externe, s'il y a lieu • Sélectionner les situations qui constitueront le dossier aux fins du bilan des apprentissages. • Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. 	Enseignants au préscolaire ou d'une même discipline au 2 ^e cycle du secondaire et, au besoin, conseiller pédagogique.
	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. • Consigner les observations sur le développement des compétences. • Préparer et réaliser la 3^e communication. • Rencontrer les parents. 	Enseignant

RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DANS L'ANNÉE (PRÉSCOLAIRE ET 3 ^e , 4 ^e ET 5 ^e SECONDAIRE)			
Moment du cycle	Type d'activité	Objectifs de l'activité	Personnes visées
Quatrième étape de l'année	Séance de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir ou élaborer les SAE/SE pour le développement et l'évaluation des compétences, incluant les outils d'évaluation. • Procéder à des corrections collectives de l'épreuve externe, s'il y a lieu. • Procéder à des analyses de dossiers pour vérifier la concordance des jugements sur les niveaux de compétence (au secondaire). 	Enseignants au préscolaire ou d'une même discipline au 2 ^e cycle du secondaire et, au besoin, conseiller pédagogique.
	Activités régulières de la classe	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les situations d'apprentissage et d'évaluation. • Consigner les observations sur le développement des compétences. • Administrer et corriger l'épreuve externe, s'il y a lieu. • Établir, au secondaire, les niveaux de compétence selon les échelles. • Préparer et réaliser le bilan des apprentissages. 	Enseignant
À la fin de l'année	Rencontre de suivi	<ul style="list-style-type: none"> • Constituer des comités pour les décisions de passage, de classement et d'orientation. • Prévoir les mesures de soutien pour les élèves ayant des besoins particuliers. • Transférer l'information sur les apprentissages des élèves aux enseignants de l'année ou du cycle suivants. • Faire le point sur la réalisation du bilan des apprentissages. <ul style="list-style-type: none"> - Échanges sur les pratiques - Difficultés rencontrées et solutions - Conditions facilitantes • Revoir la planification globale et le plan d'action, le cas échéant. 	Direction d'école, enseignants et conseiller pédagogique

1.3 LE RÔLE DES ACTEURS

La contribution des différents acteurs varie selon la nature des activités. Les rôles variés contribuent à la complémentarité des responsabilités en matière d'évaluation.

<p>Rôle de l'enseignant</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à des rencontres de planification et de suivi relatives à la réalisation du bilan des apprentissages. • Contribuer aux travaux liés à la planification globale de l'apprentissage et de l'évaluation. • Choisir ou élaborer les outils requis à l'évaluation des apprentissages et les mettre à l'essai. • Échanger avec ses collègues sur ses pratiques évaluatives. • Réaliser le bilan des apprentissages.
<p>Rôle de la direction de l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer la supervision pédagogique de la planification et de la réalisation du bilan des apprentissages. • Faciliter la mise en place de conditions favorables à la réalisation du bilan des apprentissages. • Participer à la résolution des problèmes.
<p>Rôle du conseiller pédagogique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir la direction de l'école et les enseignants dans la planification et la réalisation du bilan des apprentissages. • Répondre à leurs besoins ponctuels. • Participer à la recherche de solutions susceptibles d'améliorer les pratiques. • Collaborer à l'observation des pratiques liées au bilan des apprentissages.



De l'avis de l'ensemble des participants, l'alternance des rencontres de planification et de suivi, des séances de travail et des activités régulières de la classe s'avère une stratégie efficace pour différentes raisons. D'abord, les équipes apprécient de pouvoir traiter de l'ensemble des aspects de la démarche de réalisation du bilan des apprentissages tantôt d'un point de vue général, tantôt d'un point de vue davantage disciplinaire. De plus, les activités variées inscrites dans le quotidien de l'école et de la classe contribuent à l'efficacité de la démarche.

De leur côté, les enseignants de français, de mathématique et de géographie estiment que le partage de leurs expériences et de leurs outils est une source d'enrichissement mutuel. Le même constat s'est imposé aux directions d'école et aux conseillers pédagogiques : voir comment d'autres milieux s'y prennent pour mettre en place une démarche de réalisation du bilan des apprentissages est une stratégie stimulante. À l'unanimité, l'ensemble des acteurs des trois écoles juge que c'est la complémentarité des actions, selon les responsabilités établies, qui constitue le point fort de la démarche suivie. Le soutien de la direction et des ressources pédagogiques et l'engagement des enseignants assurent le succès de la démarche de réalisation du bilan des apprentissages.



PLANIFIER, LA CLÉ D'UN BILAN DES APPRENTISSAGES DE QUALITÉ

Les premières journées de l'année scolaire constituent des moments propices pour réaliser différentes activités en équipe-école ou en équipe-cycle (ensemble des disciplines ou par discipline) qui donnent un aperçu intéressant de la situation de l'école au regard de la planification et de la réalisation du bilan des apprentissages. Ces activités permettent aussi de déterminer l'ensemble des moyens que l'école élaborera pour mener à bien la planification et la réalisation du bilan des apprentissages. Il est important de souligner le rôle majeur que doit jouer la direction d'école dans la réalisation de cette première *rencontre de planification* et la contribution nécessaire du conseiller pédagogique.

2.1 L'ÉTAT DE SITUATION

Que l'on soit au préscolaire, au primaire ou au secondaire, que l'on ait beaucoup, peu ou pas d'expérience en matière de bilan des apprentissages, il est crucial d'en tracer un portrait précis en début de cycle ou d'année. Cette activité qui prend place dans la première *rencontre de planification* permet de prendre le pouls du milieu, de connaître le point de départ de l'école en vue d'établir les actions à mener tout au long du cycle ou de l'année. L'état de situation contribue aussi à faire émerger les besoins, le degré d'engagement de l'ensemble du personnel et, par la suite, de déterminer les ressources qui pourraient avoir un rôle clé à jouer.

À l'Académie Sainte-Marie...

Martin Lavallée, directeur-adjoint, souligne qu'une stratégie, découlant d'une analyse précise du portrait de l'équipe-école, est mise en place. Les compétences et l'engagement de cette équipe sont analysés afin de pouvoir créer un climat propice au changement. Après avoir analysé les résultats, il a été décidé d'adopter un leadership de type relationnel. Pour réussir le changement, « il fallait développer des attitudes qui stimulent la motivation, qui prennent en considération les besoins des enseignants, qui soutiennent ces derniers et qui les encouragent dans la recherche de solutions. Ces attitudes devaient aussi susciter la créativité des enseignants et démontrer l'importance de leur rôle dans le changement ».



L'OUTIL 1, présenté en annexe, est proposé pour procéder à l'état de situation au regard du bilan des apprentissages. Cet outil permet de répondre à plusieurs questions, notamment :

- Quelles sont les représentations que se font les acteurs du milieu relativement au bilan des apprentissages?
- Quel est le degré de préparation de l'équipe-école?
- Qu'en est-il, dans l'école, de la mise en œuvre du bilan des apprentissages?

2.2 L'APPROPRIATION DES ENCADREMENTS MINISTÉRIELS

Procéder à l'état de situation est aussi une bonne occasion d'appropriation des références utiles à la planification et à la réalisation du bilan des apprentissages. Une compréhension univoque des encadrements ministériels est essentielle.



L'OUTIL 2, présenté en annexe, contribue donc à une mise à niveau de l'ensemble des acteurs. Ce diaporama permet de faire un rappel des informations essentielles contenues dans :

- Le Programme de formation de l'école québécoise;
- La Politique d'évaluation des apprentissages;
- Le régime pédagogique et l'Instruction annuelle;
- Les cadres de référence en évaluation des apprentissages;
- Les échelles des niveaux de compétence;
- Le Guide *Renouveler l'encadrement local en évaluation*; etc.

Cet outil vise à inciter l'ensemble des acteurs à consulter les références appropriées au moment de la planification et de la réalisation du bilan des apprentissages. Il permet aussi de constater les effets positifs de l'appropriation des encadrements, ces préalables incontournables, sur les représentations des acteurs au regard du bilan des apprentissages et, de façon générale, de l'évaluation. Il est conseillé de s'approprier progressivement les références utiles à la planification et à la réalisation du bilan des apprentissages. La première *rencontre de planification* consiste à faire un survol des encadrements ministériels. D'autres occasions se présenteront en cours de cycle ou d'année en vue d'un approfondissement substantiel.



À l'école secondaire Casavant...

« Nous avons demandé à nos conseillers pédagogiques de rencontrer les enseignants des différents départements pour présenter quelques aspects de la Politique d'évaluation, notamment la démarche d'évaluation et la planification de l'apprentissage et de l'évaluation. De plus, les conseillers pédagogiques ont présenté sommairement les échelles des niveaux de compétence », explique Ghislaine Petit, directrice de l'école secondaire Casavant.

2.3 LES BASES DE LA PLANIFICATION GLOBALE DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉVALUATION

L'état de situation conduit inévitablement à élaborer un plan d'action qui va permettre de mettre en place tous les moyens requis en vue de la planification et de la réalisation du bilan des apprentissages. Cependant, au préalable, la réflexion sur les choix de l'école en matière de planification globale est essentielle pour assurer la qualité du bilan des apprentissages.



À l'école secondaire Casavant...

Ghislaine Petit considère que la planification est une force pour ses enseignants de mathématique. Elle trouve que le bilan s'est bien réalisé car les enseignants avaient fait une planification. Au moment de faire le bilan, ils avaient toutes les pièces nécessaires.

Le cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire décrit de manière détaillée les éléments à considérer dans la planification globale de l'apprentissage et de l'évaluation.



L'OUTIL 3, proposé en annexe, reprend l'ensemble de ces éléments.



L'OUTIL 4 permet de faire le point quant aux pratiques envisagées par l'école en matière de planification globale et de traiter des aspects majeurs qui suivent :

- Le continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation;
- Les outils d'évaluation;
- Les communications aux parents et aux élèves.

Il est important de souligner que la situation au regard de la planification globale peut varier grandement d'une école à l'autre. Dans certains milieux, les pratiques sont déjà bien installées, alors que dans d'autres milieux, elles sont en émergence. Il sera donc nécessaire, à l'occasion de la première *rencontre de planification*, d'aborder la question de la planification globale en fonction des expériences du milieu.

Dans tous les cas, la réflexion sur la planification globale conduit les acteurs à bien se représenter les exigences attendues au terme du cycle ou de l'année par rapport au développement des compétences. À cet égard, il est nécessaire de souligner l'importance de se pencher sur les échelles des niveaux de compétence dès la première *rencontre de planification*. Cette rencontre permet aussi d'établir les paramètres d'un développement progressif des compétences, notamment en considérant les savoirs essentiels et les contenus de formation propres à chacune des disciplines.

Par ailleurs, bien que la réflexion sur le continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation et sur les outils d'évaluation s'amorce dès la *rencontre de planification*, elle se poursuivra au fil des étapes subséquentes. À cet effet, des pistes sont proposées dans le chapitre 3. Quant à la question des communications, des balises sont proposées dans les chapitres 4 et 5.

Dans cette perspective, au fil des étapes du cycle ou de l'année, les *rencontres de suivi* ou les *séances de travail* vont permettre de revenir régulièrement sur des aspects liés à la planification globale. Ces retours fournissent l'occasion de revoir la planification globale et de l'ajuster, le cas échéant. Cette mise à jour de la planification globale a particulièrement sa raison d'être à la fin de la 1^{re} année d'un cycle ou au début de la 2^e année. Cette activité, qui a lieu au cours d'une *séance de travail* regroupant les enseignants de la 1^{re} et de la 2^e année du cycle, permet de vérifier si ce qui avait été planifié pour la 1^{re} année du cycle a été réalisé de manière adéquate.

Il ne s'agit donc pas d'établir définitivement, dès le début du cycle ou de l'année, les bases de la planification globale. Cependant, il est utile de rappeler qu'une bonne planification globale est garante de la qualité du bilan des apprentissages.

2.4 L'ÉLABORATION D'UN PLAN D'ACTION ET SA MISE À JOUR

Une fois la réflexion sur la planification globale complétée, il est nécessaire de la considérer dans le plan d'action que se donnera l'école. Ce plan d'action est utile parce qu'il aide l'école à :

- se donner des objectifs à court et à long terme, notamment pour répondre aux besoins des enseignants;
- mieux définir les travaux à réaliser;
- coordonner les diverses actions menées dans l'école;
- assurer un suivi des activités en vue de procéder aux décisions et aux actions requises.



L'OUTIL 5, présenté en annexe, est un canevas structuré selon les paramètres de la planification globale. Ce canevas permet de circonscrire les aspects qui ont déjà été traités dans l'école et ceux qui restent à traiter. Pour ces derniers, le canevas amène à définir concrètement les actions à prévoir et à placer en priorité selon les moments de l'année ou du cycle (réflexions, décisions, information, formation, accompagnement, outils à produire, etc.), les responsabilités des acteurs et l'échéancier.

L'acceptation du plan d'action sera d'autant plus facile dans la mesure où tous les acteurs de l'école participeront à son élaboration. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire d'amorcer son élaboration dès la première *rencontre de planification*, en début de cycle ou d'année.

Afin de tenir compte de l'évolution de la situation de l'école, il est opportun, à différents moments du cycle ou de l'année, de vérifier si tout se passe comme prévu et d'apporter au plan d'action les ajustements qui s'imposent, le cas échéant.



Au Collège Charles-Lemoyne...

La révision de la grille d'évaluation en écriture se révèle prioritaire dans le plan d'action mis en place en vue de la réalisation du bilan des apprentissages. La mise en place d'outils de communication s'inscrivant en continuité avec le bilan des apprentissages fait aussi partie du plan que se donne l'école.



INFORMER, FORMER, INSTRUMENTER ET RÉGULER

L'état de situation au regard du bilan des apprentissages ainsi que la réflexion sur la planification globale de l'apprentissage et de l'évaluation ont conduit à l'élaboration d'un plan d'action. Celui-ci décrit les principales activités à réaliser et les moyens à prendre afin que les conditions de réalisation du bilan des apprentissages soient optimales.

Ce chapitre et les suivants visent à décrire des activités particulièrement significatives dans le contexte de la mise en œuvre d'un plan d'action. La plupart des activités décrites ci-dessous ont été réalisées par les écoles participant à l'étude exploratoire. Ces activités, aux objectifs variés, ont lieu tout au long du cycle ou de l'année. Certaines d'entre elles répondront aux besoins d'information et de formation exprimés par le personnel scolaire; d'autres contribueront à la production de l'instrumentation requise à l'évaluation des compétences; enfin, quelques activités conduiront à des retours sur les pratiques évaluatives en vue d'une régulation dans la classe ou dans l'ensemble de l'école.

Selon la nature des activités, celles-ci peuvent se réaliser en équipe-école, en équipe-cycle, en équipe disciplinaire, en équipe restreinte constituée de quelques enseignants ou encore de façon individuelle.

3.1 LA MISE EN PLACE D'ACTIVITÉS D'INFORMATION ET DE FORMATION

Au delà de la méthodologie propre à la réalisation du bilan des apprentissages, plusieurs autres aspects liés au Programme de formation, à l'évaluation des compétences, au jugement professionnel, aux communications aux parents et aux élèves, à l'aide à l'apprentissage, au cheminement scolaire ou aux normes et modalités d'évaluation nécessitent des précisions allant de la simple information à une formation structurée offerte par des personnes-ressources. Les interventions planifiées par l'école ou la commission scolaire s'inscrivent généralement dans un plan de formation continue qui contribue au développement professionnel des principaux acteurs.

Les rencontres de suivi destinées à l'équipe-école, aux équipes-cycles ou aux équipes disciplinaires constituent des occasions qui, en plus de contribuer à asseoir le leadership pédagogique du directeur d'école, peuvent s'intégrer au plan de formation continue de l'école. Ces rencontres tenues à des moments stratégiques

du cycle ou de l'année permettent à l'ensemble du personnel d'avoir accès à une même information et d'en avoir une compréhension commune.

► Les activités d'information

Même si la nature de l'information à présenter varie généralement selon les besoins des acteurs à différents moments du cycle ou de l'année, il est toujours nécessaire de revenir régulièrement sur les contenus des encadrements ministériels traitant de l'évaluation des apprentissages, d'autant plus qu'en début de cycle ou d'année, ils ont souvent fait l'objet d'un simple survol. Cette façon de faire contribue à une véritable appropriation des balises ministérielles, qu'elles soient prescrites ou non et, en conséquence, à une plus grande intégration de ces dernières dans les pratiques évaluatives des enseignants.

Les activités d'information construites dans une logique de récurrence permettront de revisiter les assises de l'évaluation des apprentissages, que celles-ci soient conceptuelles ou méthodologiques, et d'en enrichir la compréhension au gré de leur application dans la classe. Par exemple, le regard porté par les enseignants sur le jugement au moment d'une première présentation de la Politique d'évaluation des apprentissages sera probablement différent de celui qu'ils porteront après qu'ils auront eu à utiliser des grilles d'évaluation à maintes reprises ou qu'ils auront eu à juger de l'état de développement des compétences aux fins du bulletin.

Des formats d'information variés contribuent aussi à une meilleure appropriation des encadrements ministériels. Ainsi, l'utilisation de fiches d'information construites sous forme de questions et de réponses permet un traitement différent de plusieurs aspects de l'évaluation traités dans la Politique ou dans les cadres de référence en évaluation des apprentissages.

► Les activités de formation

Comme les activités d'information comportent certaines limites, il est nécessaire de mettre en place des activités de formation pour répondre aux besoins exprimés par les enseignants au moment de l'élaboration d'un plan d'action. Ces formations peuvent répondre à des besoins ponctuels ou à des besoins anticipés à moyen et à long terme. Si les activités de formation ont un caractère assez général,

elles peuvent être réalisées durant des *rencontres de suivi*. Ainsi, l'ensemble des enseignants, toutes disciplines confondues, peut y participer. Les formations peuvent aussi prendre place lors de *séances de travail* au moment où les enseignants sont réunis autour de préoccupations davantage disciplinaires, par exemple au cours de journées pédagogiques.



À l'Académie Sainte-Marie, à l'école secondaire Casavant et au Collège Charles-Lemoyne, la direction tente de répondre le plus adéquatement possible aux besoins d'information et de formation manifestés par les enseignants. À plusieurs occasions, la présence du conseiller pédagogique ou de la personne-ressource est sollicitée. Dans chacune des disciplines, la plupart des aspects de l'évaluation des apprentissages est abordée permettant ainsi aux enseignants d'établir des liens entre les orientations, les balises conceptuelles et méthodologiques et leur pratique.

Par ailleurs, les enseignants d'univers social à l'Académie Sainte-Marie et ceux de mathématique à l'école secondaire Casavant manifestent un nouveau besoin de formation relatif aux stratégies en lecture. En effet, ils constatent que les élèves éprouvent des difficultés à lire des textes en univers social et à lire certains énoncés, surtout dans le cadre de situations de résolution de problèmes mathématiques. Leur préoccupation est de développer en collaboration avec les enseignants de français les outils nécessaires pour accompagner les élèves à utiliser des stratégies de lecture appropriées à ces contextes de travail.

Plusieurs approches peuvent être envisagées afin que les enseignants jouent un rôle actif au cours de ces formations. Cependant, dans tous les cas, il est nécessaire de présenter aux enseignants des moyens concrets leur permettant de relever les défis posés par l'évaluation des compétences. Ce faisant, ils enrichissent graduellement leurs pratiques évaluatives.

De plus, les contenus de formation ont souvent avantage à être circonscrits en fonction des besoins ponctuels manifestés par les enseignants. Par exemple, les échelles des niveaux de compétence constituent un objet de formation à traiter différemment selon les moments du cycle ou de l'année. Au moment de la planification globale, il s'agit d'une première appropriation qui en donne une vue d'ensemble afin que les enseignants se représentent bien les exigences de fin de cycle ou d'année et qu'ils puissent en tenir compte, notamment dans le continuum de situations. Dans les derniers mois qui précèdent le bilan des apprentissages, les échelles doivent faire l'objet d'une formation bien structurée pour que les enseignants les utilisent de manière efficace.

L'accès à l'information, le partage d'information et la formation constituent des moyens pertinents qui contribuent au développement d'une vision commune de l'évaluation des apprentissages et, par conséquent, à l'harmonisation des pratiques évaluatives.

3.2 LA PRODUCTION ET LA MISE À L'ESSAI DE L'INSTRUMENTATION REQUISE POUR L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Bien que l'information et la formation soient essentielles à la mise en place de nouvelles pratiques évaluatives, elles se doivent d'être suivies d'activités qui vont permettre aux enseignants de choisir ou de produire et de mettre à l'essai l'instrumentation nécessaire à la démarche d'évaluation :

- situations d'apprentissage et d'évaluation, situations d'évaluation et autres activités pour la prise d'information;
- outils d'évaluation pour l'interprétation et le jugement;
- outils de consignation.

Ainsi, au fil des étapes du cycle ou de l'année, il est nécessaire d'offrir aux enseignants des occasions multiples de travailler sur l'instrumentation, notamment au cours de *séances de travail* qui prennent place à l'occasion des journées pédagogiques ou encore à d'autres moments. Ces *séances de travail* regroupant les enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline visent un double objectif : la concertation et l'efficacité. Choisir ou produire l'instrumentation en équipe contribuera à la rendre disponible plus rapidement et, en même temps, à développer une vision commune de l'évaluation. Si cela est possible, le conseiller pédagogique peut apporter le soutien nécessaire aux équipes. Bien qu'il soit peu probable qu'une direction d'école puisse suivre le travail de production de l'instrumentation, il est

cependant souhaitable qu'elle s'informe de l'état d'avancement des travaux, des difficultés rencontrées et des solutions mises en avant. Le choix et la production de l'instrumentation seront facilités en autant que les activités d'information et de formation réalisées préalablement auront constitué une préparation adéquate des enseignants.

Au fur et à mesure de la production des outils requis pour l'évaluation, les enseignants les mettront à l'essai dans le cadre des *activités régulières de la classe*. Ainsi, ils seront à même de valider les différents outils et de constater leurs possibilités et leurs limites. L'expérimentation des outils dans des conditions d'apprentissage et d'évaluation réelles est essentielle. Elle permet aux enseignants d'y apporter les correctifs nécessaires et ainsi de les améliorer progressivement. Pour ce faire, les *séances de travail* et les échanges informels entre enseignants aident à faire le point sur l'utilisation en classe des outils choisis ou développés.

3.2.1 Les situations d'apprentissage et d'évaluation

La planification globale de l'apprentissage et de l'évaluation, établie au début du cycle ou de l'année à l'occasion de la *rencontre de planification*, aura permis de définir les principaux paramètres caractérisant le continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation. Il s'agit maintenant d'amener les enseignants à choisir ou à concevoir des situations et d'autres types d'activités qui sont en conformité avec le continuum établi. Les *séances de travail* regroupant les enseignants d'une même discipline ou d'un même cycle sont utiles à cette fin.

À ce stade-ci, il est recommandé de revenir sur le Programme de formation même si cela a été fait au cours de certaines des activités précédentes. À l'occasion d'une *séance de travail*, un approfondissement des caractéristiques des compétences disciplinaires et transversales ainsi que celles des domaines généraux de formation s'avérera un préalable essentiel au travail sur les situations d'apprentissage et d'évaluation. Les échanges entre enseignants contribueront à une compréhension univoque de ces éléments constitutifs du Programme de formation.

► L'analyse du matériel didactique

Il s'avère important d'analyser le matériel didactique et de repérer les activités visant à soutenir le développement et l'évaluation des compétences dans une discipline. Cette analyse amène les enseignants à identifier les tâches complexes qui pourraient être

considérées dans la planification globale. Il est utile de rappeler que le choix des situations est fait d'abord en fonction du Programme de formation. Il repose ensuite sur les intentions pédagogiques de l'enseignant et sur les besoins et les caractéristiques des élèves de la classe.

Cet exercice d'analyse réalisé collectivement permet aux enseignants de se donner une compréhension commune des caractéristiques des tâches complexes proposées par le matériel didactique, d'établir leur niveau de complexité, de juger de leur pertinence de les utiliser telles quelles ou de les modifier et de décider du moment où elles devraient être réalisées dans le cycle ou l'année. Ce travail vise aussi à vérifier les autres possibilités offertes par le matériel didactique, notamment sur le plan de l'acquisition, de l'application et de la structuration des connaissances sous-jacentes au développement des compétences.



À l'école secondaire Casavant...

La recherche de situations d'apprentissage et d'évaluation pour soutenir le développement des compétences en mathématique conduit l'équipe à analyser le matériel didactique. Pour chacune des compétences du Programme de formation, à l'aide d'autocollants de couleurs différentes, on identifie parmi les activités proposées dans les manuels, celles qui constituent des tâches complexes. De plus, pour la compétence Déployer un raisonnement mathématique, des tâches associées aux situations de conjecture, d'application et de validation sont mises en évidence.

► L'analyse de SAE/SE produites par le MELS et par d'autres organismes ou milieux scolaires

En plus des situations offertes par le matériel didactique, les enseignants ont accès à des SAE/SE offertes par le MELS sur son site Web ou produites par d'autres organismes ou milieux scolaires. À l'instar de l'analyse qui se fait en vue d'une exploitation efficace du matériel didactique, il est nécessaire de valider leur pertinence au regard de la planification globale établie et de vérifier les possibilités

de les adapter. À cet effet, il est nécessaire de rappeler que le partage d'instrumentation entre les milieux scolaires constitue une approche à privilégier.

► **La production de SAE/SE**

Il peut s'avérer nécessaire pour une équipe d'enseignants de compléter sa banque de situations en concevant quelques-unes. Comme il a été souligné précédemment, les *séances de travail* sont propices à la production de situations et, dans ce contexte, le travail d'équipe est toujours à privilégier. Si les enseignants décident d'élaborer de nouvelles situations, ils doivent préparer un échéancier réaliste prévoyant un étalement de la production selon les différentes étapes et établir des priorités. La direction d'école mettra alors en place des conditions qui permettront de le faire.

La production d'une situation d'apprentissage et d'évaluation peut représenter un certain défi, surtout au début. Il est donc important de circonscrire l'étendue des situations de manière à ce que la tâche d'élaboration soit réaliste. Ainsi, il est souhaitable de faire porter une situation sur un nombre restreint de compétences, par exemple une compétence disciplinaire et une compétence transversale. Cette façon de faire permet aussi de limiter le temps requis pour le déroulement d'une situation.

Que les enseignants choisissent des situations existantes ou qu'ils les conçoivent, ils doivent être à même de juger de leur qualité, notamment sur le plan du potentiel qu'elles offrent en vue du développement et de l'évaluation des compétences.

► **La mise à l'essai et l'ajustement des SAE/SE**

Une fois les situations choisies ou élaborées, les enseignants les mettront à l'essai dans les *activités régulières de la classe*. Ils seront en mesure de constater si les apprentissages liés au développement des compétences se déroulent comme il a été prévu. Lors de *séances de travail*, ils partageront avec leurs collègues les principaux constats, les difficultés rencontrées et les solutions trouvées. Tout au long du cycle ou de l'année, ils décideront ensemble des ajustements à apporter, des situations à abandonner ou de celles à concevoir.

La mise à l'essai des situations conduit également à préciser la place qu'elles doivent occuper dans le cycle afin de tenir compte de leur niveau de complexité. En effet, les enseignants pourraient constater que les exigences de réalisation de certaines situations

ne sont pas atteintes ou qu'elles sont dépassées par l'ensemble des élèves. Ces situations n'arrivent donc pas à un moment approprié dans un continuum visant le développement progressif des compétences.

Le nombre des situations d'apprentissage et d'évaluation pourrait aussi s'avérer insuffisant. Il peut donc être utile, au cours de *séances de travail*, d'analyser de nouvelles situations afin de les intégrer dans la planification globale adoptée par l'équipe enseignante.



À l'école secondaire Casavant..

Une analyse de l'ensemble des situations permet de vérifier le traitement des compétences disciplinaires et des contenus de formation ainsi que la gradation de la complexité des tâches réalisées par les élèves. Des ajustements à la planification globale sont apportés.

3.2.2 Les grilles d'évaluation pour l'interprétation et le jugement

Avant même de se lancer dans la production de grilles d'évaluation, il est nécessaire que les enseignants aient une compréhension univoque des critères d'évaluation, ceux-ci étant formulés de manière globale dans le Programme de formation. Un moyen pertinent est de déterminer quelques éléments observables associés à chacun des critères d'évaluation.

► **La formulation d'éléments observables**

Cette activité, mise en branle le plus tôt possible, peut avoir lieu lors d'une *séance de travail* regroupant des enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline. Au préalable, afin de faciliter la réalisation de cette activité, les enseignants devront avoir pris connaissance de tous les éléments caractéristiques de chacune des compétences du Programme de formation. Si les enseignants se placent dans le contexte d'une situation d'apprentissage et d'évaluation pour établir des éléments observables associés à chacun des critères d'évaluation, le travail sera grandement facilité dès le départ. Ensuite, les enseignants seront en mesure de généraliser ces mêmes éléments afin que ces derniers puissent être appliqués à un ensemble de situations.

► L'examen des échelles des niveaux de compétence

Afin d'assurer la cohérence de l'instrumentation soutenant le jugement de l'enseignant, le travail de conception de grilles d'évaluation à utiliser dans le cadre de tâches complexes sera précédé d'un examen des échelles des niveaux de compétence qui devront être utilisées pour réaliser le bilan des apprentissages. Cette analyse amène les enseignants à se représenter adéquatement ce qui est attendu des élèves vers la fin du cycle ou de l'année. De plus, elle leur permet d'établir des liens entre les critères d'évaluation, les attentes et les exigences relatives à chacun des niveaux de ces mêmes échelles.

► L'appropriation de grilles d'évaluation existantes

Il existe de plus en plus de grilles produites par le Ministère, les commissions scolaires et d'autres organismes. Il est donc nécessaire de les analyser soigneusement avant de les utiliser afin de vérifier si elles traduisent bien la compréhension commune qu'une équipe d'enseignants s'est donnée au regard des critères d'évaluation. Dans le cas contraire, il serait souhaitable d'ajuster ces outils.

► La conception de grilles d'évaluation

Dans plusieurs cas, les enseignants souhaiteront bâtir eux-mêmes leurs propres grilles d'évaluation. Là encore, les *séances de travail* représentent des occasions propices puisqu'elles permettent aux enseignants de construire ces grilles collectivement avec le soutien, au besoin, d'un conseiller pédagogique. Pour amorcer la production des grilles d'évaluation, les enseignants auront tendance à cibler les compétences avec lesquelles ils sont plus familiers, pour poursuivre ensuite avec celles qui présentent un caractère nouveau. Afin d'éviter la multiplication des grilles, les enseignants produiront des grilles génériques, c'est-à-dire des grilles qui pourront convenir à un ensemble de tâches complexes qui ont des caractéristiques communes. Au besoin, ils les ajusteront pour qu'elles puissent s'appliquer également à des contextes spécifiques.

► La mise à l'essai et l'ajustement de grilles d'évaluation

Une fois élaborées, les grilles seront expérimentées au cours des *activités régulières de la classe*. Par souci de transparence, les enseignants les présenteront aux élèves en les adaptant, le cas

échéant. L'utilisation systématique de grilles pour apprécier les réalisations ou les productions des élèves dans le cadre de tâches complexes permet de les valider, de vérifier leur applicabilité et leurs limites. Le retour en *séance de travail* sur les conditions d'utilisation des grilles permet des ajustements successifs. Ce sont souvent les descriptions associées à chacun des niveaux de l'échelle d'appréciation qui nécessitent d'être revues à la suite de mises à l'essai dans des conditions réelles d'apprentissage et d'évaluation. Parfois même, il est nécessaire de reformuler les éléments observables servant à expliciter les critères d'évaluation.



À l'Académie Sainte-Marie, une des premières séances de travail de l'étude exploratoire est consacrée à déterminer, pour chacun des critères d'évaluation des trois compétences, les éléments observables en fonction de la 1^{re} année et de la 2^e année du premier cycle du secondaire. Ce travail permet de décortiquer les critères d'évaluation du Programme de formation.

Au Collège Charles-Lemoyne, les enseignants, accompagnés de leur directeur des services pédagogiques, Steve Lessard, consacrent une séance de travail à bâtir une grille en écriture. À la suite d'une mise à l'essai, quelques corrections sont apportées à la grille. Elle devient l'outil commun à tous les enseignants de français du Collège au 1^{er} cycle du secondaire et aussi un objet de fierté pour l'équipe. Les enseignants souhaitent utiliser cette grille avant tout pour aider l'élève dans ses apprentissages. Selon eux, cette grille permet à l'élève de constater ses forces et ses difficultés.

Après que les grilles d'évaluation ont été expérimentées quelques fois par les enseignants, de manière individuelle, l'analyse en *séance de travail* s'impose. Afin de s'assurer d'une interprétation univoque des grilles d'évaluation, il est souhaitable d'offrir aux enseignants, lors de *séances de travail*, des occasions d'apprécier collectivement des productions ou des réalisations d'un nombre restreint d'élèves. Cette activité de correction commune permet

aux enseignants de comparer les appréciations portées sur les mêmes productions ou réalisations, à partir d'une même grille, et de vérifier dans quelle mesure ces appréciations concordent. Les enseignants sont en mesure d'explicitier leurs appréciations au regard des critères et, par le fait même, de valider leur compréhension de la grille. Dans tous les cas, cet exercice s'avère formateur et conduit à des améliorations successives des grilles d'évaluation en vue d'éliminer toute ambiguïté.

3.2.3 La consignation



À l'école secondaire Casavant...

Les enseignants, accompagnés de la conseillère pédagogique Isabelle Flibotte, réalisent à quelques reprises une activité de correction commune. À la suite d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, chacun corrige les mêmes copies d'élèves avec la grille d'évaluation réalisée par l'équipe d'enseignants. Les résultats de ces corrections sont mis en commun et discutés. Les discussions amènent les enseignants à valider leur jugement. Ensuite, la grille est revue. Les portraits d'élèves qu'elle propose deviennent de plus en plus précis. À maintes reprises, grâce à ces activités de correction commune, les enseignants de cette école témoignent de l'assurance professionnelle acquise relativement à leur jugement en évaluation.

La *rencontre de planification*, en début d'année scolaire, a été une occasion d'aborder la question de la consignation des données recueillies sur les apprentissages des élèves. En vue de la rétroaction à fournir aux élèves, de l'information à acheminer aux parents et des jugements à porter aux fins du bulletin et du bilan des apprentissages, la nécessité d'une consignation structurée n'est plus à démontrer.

Lors d'une *séance de travail*, il apparaît souvent opportun d'examiner en équipes disciplinaires ou en équipes-cycles différentes pistes portant sur les modalités et les outils de consignation,

même si la consignation relève de l'enseignant, afin d'éviter que l'élève soit soumis à des façons de faire différentes d'une classe à l'autre.

► Les modalités de consignation

En ce qui a trait à la rétroaction fournie à l'élève, il est utile de rappeler qu'elle découle naturellement des outils d'évaluation, notamment des grilles d'évaluation qui sont utilisées pour apprécier les productions ou les réalisations de l'élève. Cette rétroaction se fait donc par critère, dans un premier temps. Par la suite, il est possible, à partir des appréciations portées au regard de chacun des critères, de formuler une appréciation globale portant sur la tâche dans son ensemble.

Les échanges sur les modalités de consignation vont permettre d'examiner les différentes formes que la rétroaction peut emprunter, leurs avantages et leurs inconvénients. Ils amènent aussi à considérer le potentiel d'exploitation des différentes formes de rétroaction en vue des jugements qui seront portés aux fins des bulletins et du bilan des apprentissages.

► Les outils de consignation

La réflexion sur la consignation conduit également à l'examen de la nature des outils de consignation, de leur contenu et des modalités de gestion. Comme le dossier d'apprentissage et d'évaluation (DAE) est souvent l'outil privilégié des enseignants, il est nécessaire de s'interroger, lors d'une *séance de travail*, sur la manière de le constituer et de le gérer, notamment en examinant les conditions de faisabilité à mettre en place (spécialistes au primaire et enseignants du secondaire). À cet effet, des modalités de participation de l'élève dans la gestion du dossier d'apprentissage et d'évaluation doivent être envisagées, surtout au secondaire.

Par ailleurs, la nécessité de regrouper les données concernant l'ensemble des élèves d'une classe incite souvent l'enseignant à utiliser un journal de bord. Les éléments structurants sont généralement calqués sur ceux du DAE. L'information devra être structurée d'abord selon les compétences, et ensuite, selon les tâches complexes et autres activités. La rétroaction sur les tâches complexes est présentée soit par critère, soit globalement.

Comme pour les autres instruments requis à l'évaluation, il est nécessaire de mettre à l'essai les outils de consignation et de vérifier leur applicabilité et leurs limites. Des moments de mise en commun des expériences vécues sont à prévoir. Ils seront suivis, le cas échéant, d'activités visant l'ajustement des outils de consignation. Par ailleurs, les échanges sur les outils de consignation peuvent conduire à envisager leur informatisation afin d'en augmenter la convivialité.



À l'école secondaire Casavant...

On développe un dossier d'apprentissage et d'évaluation qui permet de conserver les traces pertinentes du développement des compétences de l'élève. Le dossier contient les productions de l'élève et les appréciations de l'enseignant consignées dans les différentes grilles d'évaluation. Par ailleurs, un outil de consignation structuré en fonction des compétences, des situations et des critères d'évaluation présente une synthèse des résultats de l'élève. Par souci d'efficacité, du temps est consacré en classe à l'inscription par l'élève, dans son dossier, de ses résultats relatifs aux tâches réalisées. L'élève voit ainsi ses progrès et il cible aussi les défis qu'il a à relever. Les enseignants considèrent que les avantages du dossier d'apprentissage et d'évaluation compensent largement pour le temps de classe qui doit être consacré à sa gestion. Mais on a tout de même très hâte que cet outil soit informatisé.



L'OUTIL 6, qui consiste en un diaporama, peut aider les acteurs de l'école à se donner une vision commune de l'évaluation des apprentissages. Il est structuré de façon à permettre aux utilisateurs d'extraire le contenu à aborder selon les besoins de leur milieu. Ainsi, le contenu relatif aux situations d'apprentissage et d'évaluation, aux grilles d'évaluation, à la consignation et aux échelles des niveaux de compétence pourrait être abordé durant les activités décrites dans le présent chapitre.



COMMUNIQUER LES RÉSULTATS AUX PARENTS ET AUX ÉLÈVES EN COURS DE CYCLE OU D'ANNÉE

La place importante qu'occupent les communications s'adressant aux parents et aux élèves nécessite d'en faire un traitement distinct dans le présent guide. Dans ce chapitre, on présente quelques activités réalisées dans le cadre de l'étude exploratoire visant à préparer et à réaliser l'ensemble des communications, à l'exception du bilan des apprentissages qui sera abordé dans le chapitre suivant.

Comme il a été indiqué dans le deuxième chapitre, la planification globale conduit à l'établissement des caractéristiques du continuum de situations et des outils d'évaluation ainsi que des modalités de communication. En début d'année scolaire, la *rencontre de planification* permet d'échanger sur l'organisation de l'ensemble des communications. Plusieurs aspects pourront être abordés, entre autres :

- la forme des communications autres que le bulletin;
- les moments des communications;
- la fréquence de l'indication de l'état de développement des compétences disciplinaires dans les bulletins;
- la façon d'établir le pourcentage pour les compétences disciplinaires;
- le choix des compétences transversales;
- les autres renseignements que ceux prescrits (notamment pour les élèves en grande difficulté).

Il est nécessaire de rappeler que la planification des communications doit se faire en tenant compte des dispositions du Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, adopté en août 2007.

Plusieurs écoles choisissent de former un comité composé de membres de la direction et des équipes disciplinaires ou des équipes-cycles. Ce comité a le mandat d'étudier la question des communications et de faire des recommandations, que ce soit au cours de *rencontres de suivi* ou de *séances de travail*.

4.1 LES MODALITÉS RELATIVES AUX COMMUNICATIONS AUTRES QUE LE BULLETIN

En plus de déterminer la facture des communications autres que le bulletin, une école aura à décider des moments du cycle ou de l'année où ces communications prendront place.

De manière générale, lors de la première étape, comme il est un peu tôt pour que les enseignants puissent se prononcer sur l'état de

développement des compétences, l'école aura tendance à remplacer le bulletin par une autre forme de communication. Dans ce cas, plusieurs possibilités décrites dans les cadres de référence en évaluation des apprentissages s'offrent à elle. Les activités visant à établir les modalités de communication autres que le bulletin devront donc permettre d'explorer ces différentes pistes.

Par ailleurs, plusieurs milieux feront parvenir aux parents un document qui décrit, par exemple, les forces de leur enfant et les défis qu'il a à relever au regard de certaines compétences disciplinaires travaillées durant la première étape. À l'occasion de *séances de travail* qui prennent place en début d'année, les enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline pourraient élaborer une banque de commentaires. Dans d'autres milieux, les enseignants pourront analyser des banques de commentaires déjà existantes en vue de choisir les descripteurs qui leur conviennent ou d'ajuster certains d'entre eux.

Quelle que soit la forme des communications autres que le bulletin, il est souvent nécessaire, lors de *rencontres de suivi* ou de *séances de travail*, de revenir sur les pratiques mises en place et d'analyser les réactions des parents et des élèves afin de confirmer le maintien des modalités retenues. Dans certains cas, des ajustements seront nécessaires.



À l'Académie Sainte-Marie...

En novembre, la première communication est une rencontre de parents. Ceux-ci reçoivent un document indiquant les forces de leur enfant et les défis qu'il a à relever relativement à des compétences disciplinaires. Cette forme de communication utilisée pour la première fois suscite un peu d'inquiétude chez les enseignants. Ils ont de la difficulté à anticiper les réactions des parents. Lors de cette soirée, quelques enseignants ont le dossier de leurs élèves contenant les principales tâches réalisées par ceux-ci depuis le début de l'année scolaire. Louise Henry, enseignante de géographie et d'histoire, utilise ce dossier pour appuyer son jugement sur les forces et les défis qu'elle a notés. Elle souligne qu'elle se sent très à l'aise dans cette nouvelle forme de communication grâce aux traces qu'elle est en mesure de montrer aux parents.

4.2 LES MODALITÉS DE COMMUNICATION PROPRES AUX BULLETINS

Les *rencontres de planification et de suivi* permettent d'établir la fréquence de l'indication de l'état de développement des compétences disciplinaires ainsi que les modalités de constitution des résultats en pourcentage dans les bulletins. Elles peuvent aussi constituer l'occasion de choisir les compétences transversales qui seront prises en considération en cours de cycle ou d'année.

► La fréquence de l'indication de l'état de développement des compétences dans les bulletins

Pour chacune des compétences disciplinaires, il est nécessaire de choisir les moments du cycle ou de l'année où les enseignants devront en rendre compte dans les bulletins, et ce, en tenant compte des caractéristiques inhérentes aux disciplines et aux conditions dans lesquelles les apprentissages se réalisent. Ainsi, la fréquence de l'indication de l'état de développement des compétences pourra varier d'une discipline à une autre. Par exemple, en éducation physique et à la santé, il est possible que l'état de développement des compétences soit communiqué moins souvent durant un cycle ou une année qu'en français, langue d'enseignement.

Règle générale, la fréquence retenue devrait permettre d'informer régulièrement les parents du développement des compétences afin qu'ils n'aient pas d'effet de surprise au moment où ils recevront le bilan des apprentissages. La réflexion en équipe disciplinaire ou en équipe-cycle permet d'étudier la question et de faire des recommandations d'usage à la direction de l'école.

► Les modalités de constitution des résultats en pourcentage

Le régime pédagogique en vigueur depuis août 2007 détermine la façon d'exprimer les résultats sur les compétences et les disciplines dans les bulletins. Cependant, comme le régime pédagogique ne prévoit pas la façon de constituer ces résultats, il appartient aux milieux scolaires de le faire, préférablement lors de *rencontres de planification et de suivi*.

La manière de produire des résultats en pourcentage traduisant l'état de développement des compétences dans le bulletin doit nécessairement s'inscrire en continuité avec celle qui sera mise en avant aux fins du bilan des apprentissages. Ainsi, dès les premières *rencontres de planification et de suivi*, il est essentiel que l'ensemble des acteurs s'approprie la démarche d'évaluation dans laquelle le jugement de l'enseignant s'avère incontournable. La compréhension de cette démarche constitue un préalable au choix des modalités de constitution des résultats en pourcentage dans les bulletins.

Afin d'indiquer sous forme de pourcentage l'état de développement des compétences dans les bulletins, quelques balises méthodologiques ont été proposées dans l'Instruction annuelle. Les milieux sont donc invités à s'y référer, à les analyser avant de décider des modalités de constitution des résultats. Par ailleurs, l'Instruction annuelle établit les pondérations de compétences dont il faut tenir compte pour produire les résultats disciplinaires.

► Le jugement sur l'état de développement des compétences

Au delà des choix que l'école doit faire pour se conformer aux prescriptions du régime pédagogique en matière de bulletins, il est essentiel que les enseignants soient habilités à porter des jugements sur l'état de développement des compétences.

Comme il a été souligné dans le chapitre précédent, le jugement de l'enseignant doit d'abord s'exercer dans le cadre de tâches complexes à l'aide de grilles d'évaluation. Des séances d'analyse en commun des productions contribuent à asseoir des jugements de qualité.

En vue des jugements à porter sur l'état de développement des compétences, un travail similaire peut être proposé aux enseignants. À partir de quelques dossiers d'apprentissage et d'évaluation comportant les productions ou les réalisations d'une étape ainsi que les grilles d'évaluation complétées, les enseignants déterminent globalement dans quelle mesure l'élève répond aux exigences des tâches complexes retenues pour cette période. Les enseignants peuvent ensuite comparer et expliquer les jugements qu'ils ont portés. Cette activité permet de mettre en évidence et d'analyser les différents paramètres à la base des jugements.

En réfléchissant sur les bulletins, il est aussi utile de s'interroger sur la manière de faire état des connaissances acquises dans le contexte du développement des compétences. À cet égard, il est utile d'examiner quelques pistes, notamment celle qui vise une exploitation judicieuse de la rubrique des commentaires. Afin d'éviter une énumération exhaustive des connaissances, plusieurs milieux se dotent d'une banque de commentaires qui décrivent des savoirs (connaissances, techniques, stratégies, etc.) particulièrement significatifs tirés du Programme de formation. Lors de *séances de travail*, en équipe disciplinaire ou en équipe-cycle, les enseignants pourraient donc formuler des commentaires en vue d'en constituer une banque. Ils pourraient aussi s'inspirer de banques existantes et modifier les commentaires au besoin.

► Les modalités de communication relatives aux compétences transversales

Selon l'article 30 du régime pédagogique, le dernier bulletin de la fin de la première année d'un cycle doit contenir des commentaires sur une ou des compétences transversales travaillées durant l'année.

La réflexion dans le cadre de la planification globale aura déjà permis d'explorer différentes pistes quant au traitement des compétences transversales, notamment leur prise en compte dans le continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation. Cependant, il est aussi nécessaire, lors de *rencontres de planification et de suivi*, d'établir clairement les modalités de communication relatives aux compétences transversales. Un examen attentif de la nature des compétences et des moyens pris pour les développer permettra de sélectionner, le cas échéant, une ou des compétences pour lesquelles une appréciation sera indiquée dans le bulletin. Il sera aussi nécessaire de s'interroger sur les responsabilités relatives au développement et à l'évaluation des compétences transversales, incluant les communications, selon les disciplines ou les cycles.

En ce qui a trait à la nécessité de formuler des commentaires pour indiquer les apprentissages réalisés au regard des compétences transversales, dans plusieurs milieux, les enseignants élaborent une banque de commentaires décrivant des forces à développer et des défis à relever. Les *séances de travail* en équipe-école, en équipe-cycle ou en équipe disciplinaire permettent aux enseignants de se partager le travail de constitution d'une banque de commentaires. Ce travail contribue à une meilleure compréhension des compétences transversales.

4.3 LES MODALITÉS DE COMMUNICATION POUR LES ÉLÈVES EN GRANDE DIFFICULTÉ D'APPRENTISSAGE

Au cours de *rencontres de planification et de suivi*, l'ensemble des acteurs examinera différentes possibilités afin de rendre compte avec justesse des apprentissages des élèves en grande difficulté d'apprentissage pour lesquels les exigences d'évaluation auront été modifiées à la suite de la mise en place d'un plan d'intervention qui indique entre autres les apprentissages attendus. La réflexion sur les pistes à retenir devra tenir compte des dispositions du régime pédagogique en matière de communication. Cependant, comme des renseignements supplémentaires sont nécessaires pour informer avec clarté les parents, il est approprié de déterminer la nature de ces renseignements et la façon de les présenter dans les bulletins et dans toute autre forme de communication.



L'OUTIL 6, présenté en annexe, comprend quelques balises ayant trait à la façon de construire le jugement sur l'état de développement des compétences et de le communiquer dans le bulletin.

4.4 LES MESURES D'AIDE

Bien que la régulation de l'intervention pédagogique soit nécessaire tout au long de l'apprentissage, la fin d'une étape amène souvent à mettre en évidence, dans les bulletins, certains constats qui doivent nécessairement entraîner des décisions et des actions formelles. Il est donc utile d'examiner, à l'occasion de *rencontres de planification et de suivi*, les mesures d'aide à l'apprentissage que l'école pourrait mettre en place et les modalités d'organisation qui s'ensuivent.

La réflexion permet d'analyser les pratiques de remédiation existantes et leur efficacité. S'il y a lieu, certains moyens utilisés pourraient être améliorés, par exemple le contenu et les moments consacrés à la récupération, aux devoirs ou aux cours d'été. De nouvelles mesures pourraient aussi être mises en place, comme des ateliers de travail organisés en fonction des besoins spécifiques des élèves, des activités de mise à niveau le samedi, etc. Dans certains cas, l'accompagnement de l'enseignant à l'extérieur de la classe pourrait être prévu.

Les réflexions sur les mesures d'aide à l'apprentissage conduisent aussi à l'examen de différentes pistes d'intervention pour répondre aux besoins des élèves qui, malgré toutes les mesures d'appui, ne peuvent satisfaire, étape après étape, aux exigences établies. Les *rencontres de planification et de suivi* devraient permettre de prévoir les décisions et les actions qui pourraient être prises pour tenir compte de la situation de ces élèves. À cet égard, la possibilité pour un élève de rester une seconde année dans la même classe, et ce, de manière exceptionnelle, devra être abordée en s'assurant de traiter au préalable des conditions de mise en place et de suivi d'un plan d'intervention.

4.5 LES MODALITÉS DE TRANSFERT DE L'INFORMATION

La fin de la première année d'un cycle constitue un moment charnière tant pour l'élève que pour l'ensemble des acteurs de l'école. Les enseignants qui accueillent de nouveaux élèves ont besoin de savoir où ils en sont dans leurs apprentissages. Le bulletin constitue généralement le document de base pour obtenir cette information. Il est nécessaire, pour certains élèves, d'y joindre des données complémentaires. L'école a donc à établir la nature de ces données ainsi que les modalités de transfert de celles-ci. Une *rencontre de suivi* représente une occasion propice pour examiner différentes possibilités et établir les choix de l'école relativement à ces questions.

Les choix retenus par les enseignants en ce qui a trait à la consignation guideront la réflexion sur les modalités de transfert de l'information, que ce soit pour un élève qui chemine dans la même école ou pour un élève qui change d'école. Dans tous les cas, la nature et le format de l'information devraient permettre de dégager un portrait précis de la situation de l'élève.



À l'Académie Sainte-Marie...

On s'interroge sur la façon d'assurer, d'une année à l'autre du cycle, la transmission des données pertinentes pour la poursuite des apprentissages des élèves. Le dossier d'apprentissage et d'évaluation individuel de l'élève est intéressant, mais les enseignants souhaitent recevoir une synthèse des résultats des élèves de la classe qui donne une vue d'ensemble rapide à consulter. Karine Giroux, enseignante au 1^{er} cycle, utilise ses listes d'élèves et, par un code de trois couleurs, le vert, le jaune et le rouge, indique pour chacune des compétences où se situe chacun de ses élèves. D'un coup d'œil, l'enseignant de 2^e année du cycle est en mesure de reconnaître les élèves qui ont certaines difficultés. Pour ces élèves, le dossier d'apprentissage et d'évaluation complète l'information.

Le dossier d'apprentissage et d'évaluation remis par M^{me} Giroux à ses collègues de l'univers social n'est pas volumineux. Elle a déterminé les traces essentielles à l'illustration de la situation des élèves. Une pochette contient d'un côté les traces relatives aux apprentissages en géographie et de l'autre, les traces relatives aux apprentissages en histoire.



PRÉPARER ET RÉALISER LE BILAN DES APPRENTISSAGES

Bien que plusieurs des activités décrites dans les chapitres précédents contribuent, tout au long du cycle ou de l'année, à une préparation adéquate en vue de la réalisation du bilan des apprentissages, les deux dernières étapes du cycle ou de l'année représentent des moments stratégiques pour mettre en place d'autres activités liées directement soit à la préparation du bilan des apprentissages ou à sa réalisation.

5.1 LA PRÉPARATION DU BILAN DES APPRENTISSAGES

Différentes activités peuvent être organisées sous forme de *rencontres de suivi* et de *séances de travail* regroupant des enseignants d'une même discipline ou d'un même cycle. Elles visent toutes à explorer différentes façons de mener à bien la réalisation du bilan des apprentissages. Certaines des activités qui prennent place à l'avant-dernière étape permettent d'améliorer la compréhension de la démarche de réalisation du bilan des apprentissages alors que d'autres conduisent à un véritable examen de l'état de situation afin de mesurer le niveau de préparation au regard du bilan des apprentissages et d'apporter durant la dernière étape les ajustements nécessaires, le cas échéant.

5.1.1 Une vision commune de la démarche de réalisation du bilan des apprentissages

La *rencontre de suivi* de l'avant-dernière étape est une occasion propice pour faire un rappel des balises méthodologiques et des dispositions du régime pédagogique concernant le bilan des apprentissages, notamment l'obligation d'utiliser les échelles, la production de résultats sous forme de pourcentage, la pondération des compétences, etc. C'est aussi le moment de confirmer les choix de l'école en matière de constitution des résultats. À cet effet, l'analyse des modalités de constitution des résultats déjà appliquées lors des communications précédentes pourrait être fort utile.

Bien que cette activité d'information soit nécessaire à l'avant-dernière étape, elle ne pourra porter fruit que dans la mesure où l'ensemble des activités réalisées au préalable constitue déjà une préparation adéquate en vue de la réalisation du bilan des apprentissages. Il est donc nécessaire de souligner l'importance d'arrimer les pratiques d'évaluation en cours de cycle ou d'année à celles qui doivent être appliquées au moment du bilan des apprentissages.

À défaut de quoi, la réalisation du bilan des apprentissages sera rendue difficile.



L'OUTIL 6 permet de faire un rappel des principales références utiles à la réalisation du bilan des apprentissages, qu'il s'agisse de prescriptions ou de balises méthodologiques.

5.1.2 Les activités préparatoires au bilan des apprentissages


Comme l'activité précédente n'a pas pour but de traiter du bilan des apprentissages d'un point de vue disciplinaire, il est utile, au moment de l'avant-dernière étape, de prévoir également au moins une *séance de travail* qui va permettre aux enseignants d'une même discipline ou d'un même cycle de vérifier où ils en sont par rapport à la préparation du bilan des apprentissages. Cette *séance de travail* s'inscrit en continuité avec la *rencontre de suivi*. Cependant, dans ce contexte, les aspects seront généralement traités d'un point de vue disciplinaire.

► L'analyse approfondie des échelles des niveaux de compétence

Même si les enseignants ont déjà eu, à quelques reprises, à se familiariser avec les échelles des niveaux de compétence, en faire une analyse approfondie durant l'avant-dernière étape s'avère incontournable. Les enseignants d'une même discipline devraient partager leur compréhension des échelles des niveaux de compétence. Cet exercice est fort important pour, d'une part, vérifier la comparabilité des jugements qui seront portés et, d'autre part, s'assurer de la pertinence du contenu du dossier qui sera utilisé pour le bilan des apprentissages.

Il est conseillé de procéder de manière systématique, une échelle à la fois, niveau par niveau. Ainsi, les enseignants sont en mesure de mettre en commun leur interprétation des descriptions des manifestations des différents niveaux. Cette première analyse les amène ensuite à établir des relations entre les descriptions associées aux différents niveaux, notamment en décelant des éléments de progression ou des éléments distinctifs.

Toujours dans le cadre de l'analyse des échelles des niveaux de compétence, il est utile que les enseignants établissent des liens entre les situations proposées aux élèves afin que chacune des compétences soit développée et que les exigences décrites dans les échelles soient respectées. Cette analyse peut les amener à constater, par exemple, qu'aucune des situations mises en place ne prépare adéquatement les élèves à répondre à certaines exigences des échelles. Ils peuvent donc remédier à la situation avant la finalisation du bilan des apprentissages. Dans le même ordre d'idées, l'analyse des relations existantes entre les grilles d'évaluation utilisées en cours de cycle ou d'année et les échelles s'avère un exercice formateur. Les enseignants sont généralement à même de constater les liens étroits entre ces outils. Dans le cas contraire, là encore, ils peuvent apporter certains correctifs.



Au Collège Charles-Lemoyne...

Pour analyser les échelles des niveaux de compétence, l'équipe disciplinaire de français choisit d'en faire une lecture en fonction des critères d'évaluation du Programme de formation. Ce travail a permis de discuter de tous les descripteurs utilisés dans les échelles, de s'interroger sur leur signification et d'en avoir une compréhension commune.

► **La constitution du dossier aux fins du bilan des apprentissages**


Durant l'avant-dernière étape et à l'occasion d'une *séance de travail*, avant de s'engager dans une dernière collecte de traces, il est nécessaire que les enseignants d'un même cycle ou d'une même discipline poussent plus loin la réflexion en vue d'établir concrètement le contenu du dossier qui sera utilisé pour établir les niveaux de compétence. La présence des enseignants de la 1^{re} et de la 2^e année du cycle est alors nécessaire.

La constitution du dossier aux fins du bilan des apprentissages repose sur deux paramètres : des traces pertinentes et en nombre suffisant. Pour assurer la fiabilité des jugements au moment du bilan des

apprentissages, il est nécessaire que les équipes-cycles ou les équipes disciplinaires puissent réfléchir, échanger et parvenir à une entente sur cette question. Ainsi, dans un premier temps, la réflexion permettra de faire le point sur ce que l'on entend par traces pertinentes et en nombre suffisant.

Dans un deuxième temps, pour chacune des compétences, les enseignants sélectionneront, parmi les situations d'apprentissage et d'évaluation ainsi que parmi les situations d'évaluation, que celles-ci soient déjà réalisées ou à réaliser durant la dernière étape, les tâches complexes qui fournissent des traces pertinentes et suffisantes pour se prononcer sur le développement des compétences. Même si le jugement au moment du bilan est porté à l'aide des traces les plus récentes, il se peut fort bien que certaines données proviennent d'une période antérieure à cette dernière étape.

Il est possible que les enseignants constatent que les traces disponibles soient encore insuffisantes ou partiellement représentatives. La dernière étape permettra de proposer aux élèves des tâches complexes qui corrigeront ces lacunes, d'où l'importance de réaliser cette activité durant l'avant-dernière étape.



À l'Académie Sainte-Marie...

Les enseignants vérifient la pertinence et la suffisance des traces en vue de la réalisation du bilan des apprentissages, guidés par la conseillère pédagogique Catherine Thomassin. D'abord, elle rappelle aux enseignants qu'il est important d'offrir aux élèves des occasions de développer leurs compétences selon les exigences définies dans les échelles des niveaux de compétence. Ce rappel amène les enseignants à analyser les tâches déjà réalisées et à les mettre en relation avec les échelles. Ensuite, M^{me} Thomassin amène les enseignants à mieux distinguer chacun des niveaux de l'échelle en leur suggérant de formuler dans leurs mots les manifestations observables. L'activité conduit les enseignants à établir la nature des traces qu'ils conserveront aux fins du bilan des apprentissages.

► Les évaluations externes

La réflexion sur la constitution du dossier aux fins du bilan des apprentissages conduit aussi à examiner le traitement qui sera accordé aux évaluations externes.

Les épreuves obligatoires au 3^e cycle du primaire, en français, langue d'enseignement, et en mathématique ainsi que les situations d'évaluation et les divers prototypes d'épreuves, autant au primaire qu'au secondaire, sont des évaluations externes provenant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. D'autres évaluations pour la fin d'un cycle peuvent être fournies par la commission scolaire.

Que ce soit sous forme de situations d'évaluation locales ou ministérielles, l'évaluation externe peut jouer un rôle plus ou moins important au moment du bilan des apprentissages. En effet, ces évaluations peuvent contribuer à fournir des traces pertinentes et en nombre suffisant dans le contexte du bilan des apprentissages. Il est donc nécessaire que l'ensemble des acteurs de l'école se penche sur cette question à l'occasion d'une *rencontre de suivi*.

La réflexion amène inévitablement à s'interroger sur la pertinence de recourir aux évaluations externes et à établir les modalités d'administration et de correction. À cet effet, il est recommandé de prendre connaissance au préalable des caractéristiques de l'évaluation externe, notamment du document d'information, si celui-ci est disponible.

Dans le cas où l'école souhaite tirer profit de l'évaluation externe, la direction pourrait déjà planifier pour la dernière étape des activités d'appropriation, le cas échéant, ou de correction collective. Les enseignants apprécieront l'exercice d'une correction collective des productions de quelques élèves. Cette *séance de travail* contribuera à l'interprétation univoque des grilles qui accompagnent cette évaluation.

Aborder la question de l'évaluation externe permet également de s'interroger sur la pertinence de prendre en considération les résultats de cette évaluation au regard des jugements à porter sur les compétences. Bien que les décisions puissent être différentes d'une discipline à l'autre, il est souhaitable que la réflexion se réalise en équipe-école. En fonction du choix que l'école aura fait au sujet de la place de l'évaluation externe, les enseignants pourront établir, en *séance de travail*, les modalités de prise en compte des résultats dans les jugements sur les compétences.



À l'école secondaire Casavant...

Ghislaine Petit souligne que les directeurs d'école de sa commission scolaire ont décidé de rendre obligatoires les évaluations préparées par le MELS afin que les enseignants se familiarisent avec le type de tâches qui y sont présentées. À cet effet, au cours du mois de mai, les conseillers pédagogiques rencontrent les enseignants afin de leur présenter les situations d'évaluation dans les différentes disciplines provenant de la commission scolaire ou du MELS. Ils peuvent, lors de ces rencontres, répondre aux questions des enseignants. Les conseillers sont aussi disponibles à la fin de l'année pour guider les enseignants dans la correction des situations d'évaluation et l'utilisation des échelles des niveaux de compétence.

► L'utilisation des échelles des niveaux de compétence

Même si le temps prévu pour le développement des compétences n'est pas encore complètement écoulé, les enseignants apprécieront, durant l'avant dernière étape, de procéder à des simulations qui leur permettent de porter des jugements à l'aide des échelles, à partir de quelques dossiers d'élèves. Cette activité réalisée dans le cadre d'une *séance de travail* les amène à comparer les jugements qu'ils portent en faisant ressortir des éléments de similitude et à analyser les écarts, le cas échéant. Cet exercice contribue sans aucun doute à accroître la confiance des enseignants à l'égard des jugements qu'ils auront à porter au moment du bilan réel et, par conséquent, à assurer la fiabilité des résultats.

En plus de permettre aux enseignants d'actualiser leur façon de porter des jugements en prenant appui sur les échelles, cette activité les pousse à nuancer leurs jugements et à rendre explicites les paramètres qu'ils utilisent. La mise en commun et l'analyse des paramètres considérés pour nuancer les jugements sont nécessaires pour arriver à circonscrire ceux qui devraient être utilisés par l'ensemble des enseignants.



L'OUTIL 7, consiste en un questionnaire qui permet de déterminer les éléments qui ont été mis en place pour se préparer au bilan des apprentissages et d'établir ce qu'il reste à faire. Le matériel dont disposent généralement les enseignants en avril leur permet de vérifier si les traces sont pertinentes et en nombre suffisant. On pourra ainsi revoir la planification afin d'en corriger, s'il y a lieu, certaines lacunes. Ce questionnaire permettra de faire une mise à jour du plan d'action pour mener les travaux jusqu'à la réalisation du bilan.

5.2 LA RÉALISATION DU BILAN DES APPRENTISSAGES

La dernière étape du cycle ou de l'année permet la réalisation du bilan des apprentissages. À l'instar des autres étapes, elle donne lieu à la réalisation d'activités variées. Par des activités réalisées en classe ou à l'extérieur de la classe, les enseignants, de manière individuelle, complèteront la prise d'information et les opérations de finalisation du bilan des apprentissages. En parallèle, afin d'accroître la fiabilité des jugements qui seront portés sur les niveaux de compétence, des *séances de travail* peuvent être organisées durant cette étape : par exemple, l'organisation d'une correction collective de l'évaluation externe, s'il y a lieu, ou la réalisation en équipe du bilan pour quelques élèves.

► La mise en place de situations pour compléter la cueillette des traces

Durant l'avant-dernière étape, les enseignants ont pu vérifier si les traces nécessaires au bilan des apprentissages étaient pertinentes et en nombre suffisant. Ils ont donc généralement convenu des situations à réaliser durant la dernière étape. Pendant les *activités régulières de la classe*, les enseignants réalisent donc les situations d'apprentissage et d'évaluation prévues à cette dernière étape et finalisent la consignation des données.

► L'appropriation et la correction collectives de l'évaluation externe

La nécessité de diminuer le plus possible les écarts entre les jugements portés dans le cadre d'une évaluation externe requiert que les enseignants puissent valider leur compréhension des tâches et des grilles d'évaluation.

Selon les choix faits par l'école au regard de la place à accorder à l'évaluation externe dans le bilan des apprentissages, une *séance de travail* s'avère nécessaire afin que les enseignants d'une même discipline puissent s'approprier les caractéristiques de l'évaluation externe avant l'administration de celle-ci, si cela n'a pas encore été fait. La compréhension des tâches proposées est incontournable.

De plus, comme il a été souligné dans la section précédente, il est utile que les enseignants procèdent, à la suite de l'évaluation externe, à une correction collective des productions ou des réalisations de quelques élèves. Cet exercice amène les enseignants à analyser les traces laissées par l'élève en s'appuyant sur les grilles d'évaluation et à formuler des appréciations au regard de chacun des critères. Les enseignants peuvent ensuite partager leurs appréciations, les justifier et analyser les écarts, s'il y a lieu. Cette activité, à la veille du bilan des apprentissages, permet une fois de plus d'accroître la fiabilité des appréciations. Elle peut aussi amener à établir les caractéristiques de productions ou de réalisations types auxquelles les enseignants pourront se référer au moment de la correction.



À l'école secondaire Casavant...

Les enseignants souhaitent s'approprier les tâches et les grilles de la situation d'évaluation produite par le MELS pour vérifier s'ils en partagent la même compréhension. Après la passation de la situation d'évaluation, la directrice, Ghislaine Petit, offre la possibilité aux enseignants de procéder à une correction collective, guidée par la conseillère pédagogique. Les enseignants valident entre eux les jugements portés. Ils constatent que très souvent, ils arrivent aux mêmes résultats.

► L'analyse de dossiers d'élèves

Dans le même ordre d'idées, il est souhaitable que les enseignants d'une même discipline procèdent collectivement à des analyses de quelques dossiers d'élèves pour vérifier la concordance des jugements qu'ils portent sur les niveaux de compétence atteints par l'élève à partir des échelles.

À l'aide du dossier constitué aux fins du bilan, les enseignants comparent, individuellement, les données consignées et les manifestations correspondantes à chacun des niveaux de compétence d'une échelle. Ils établissent pour chacune des compétences de la discipline le niveau de compétence atteint par l'élève. Au besoin, ils nuancent leur jugement selon les paramètres convenus. Ils peuvent ensuite, ensemble, justifier les niveaux de compétence qu'ils ont attribués à tel ou tel élève. Cet exercice amène les enseignants à rendre explicite et à comparer leur manière de porter des jugements sur les compétences à l'aide des échelles. Il contribue également à une interprétation la plus univoque possible des échelles.



Au Collège Charles-Lemoyne...

Les enseignants travaillent en concertation et développent des habitudes de validation de leur pratique évaluative. Ils retiennent quelques cas d'élèves dont les traces ne permettent pas d'indiquer de façon claire à quel échelon ils se situent. Par exemple, en écriture, Johanne Morrissette et Mélanie Gauthier, enseignantes de français, ont à évaluer un élève qui lit beaucoup, qui a beaucoup d'imagination, qui écrit des textes bien structurés et parfois longs, mais qui en néglige la correction. Elles travaillent ensemble à faire le bilan des apprentissages de cet élève.

Elles analysent les traces retenues aux fins du bilan des apprentissages, recueillies dans des tâches représentatives de l'ensemble des familles de situation. Elles tiennent compte de la nature des tâches et de leur niveau de complexité. Elles utilisent les échelles des niveaux de compétence pour juger du niveau atteint par l'élève en écriture. Elles comparent leurs jugements et s'entendent sur le niveau de compétence atteint par cet élève. Les deux enseignantes indiquent que cette façon de faire et le temps accordé à ce bilan des apprentissages sont exceptionnels. Pour la grande majorité des élèves, elles n'éprouvent pas le besoin de valider leur jugement, le portrait des apprentissages de leurs élèves est clair. Elles ont cependant grandement apprécié leur collaboration dans le traitement que nécessitait ce cas.

Bien que les enseignants soient souvent à même de constater la concordance élevée de leurs jugements, il est possible qu'ils rencontrent quelques cas particuliers où les niveaux attribués pourraient varier d'un

enseignant à l'autre. Il est nécessaire que les enseignants puissent s'interroger et s'entendre sur le traitement à accorder à ces cas limites.

► **La finalisation du bilan des apprentissages**

À ce stade-ci, toutes les pièces sont en place pour permettre la réalisation du bilan des apprentissages. Les enseignants ont en main le dossier constitué aux fins du bilan contenant des traces pertinentes et en nombre suffisant pour étayer leurs jugements sur les niveaux de compétence; ils ont consigné les données de manière à ce que l'information puisse être exploitée efficacement.

Bien que les activités décrites ci-dessus soient utiles en vue de l'application d'une méthodologie commune de réalisation du bilan des apprentissages, elles ne peuvent remplacer les tâches d'analyse et de synthèse que chaque enseignant devra réaliser individuellement pour finaliser le bilan des apprentissages. À cet égard, la direction d'école s'assurera de mettre en place les conditions qui faciliteront l'exécution de ces tâches.

La finalisation du bilan des apprentissages, qui relève de chacun des enseignants, consiste à établir, sur la base du dossier constitué à cette fin et en s'appuyant sur les échelles, le niveau de compétence atteint par chaque élève pour chacune des compétences disciplinaires. Cependant, en cas de doute, un enseignant a toujours le loisir de pouvoir consulter ses collègues.

En se référant aux choix faits par l'école en matière de constitution des résultats, les enseignants seront appelés à inscrire dans le bilan des apprentissages des résultats en pourcentage correspondant aux niveaux de compétence obtenus par l'élève. Ils produiront également le résultat disciplinaire en se référant aux pondérations des compétences inscrites dans l'Instruction annuelle. Enfin, la moyenne de groupe sera ajoutée.

De plus, selon les normes et modalités d'évaluation adoptées par l'école, les enseignants incluront dans le bilan des apprentissages des appréciations sous forme de commentaires au regard d'une ou des compétences transversales. Comme cela a été souligné dans le chapitre précédent, l'accès à une banque de commentaires peut faciliter le travail. Cependant, ces commentaires doivent être liés aux critères d'évaluation précisés dans le Programme de formation.

► Les décisions de passage, de classement, d'orientation et les mesures d'aide

À l'instar des autres communications, le bilan des apprentissages conduit à certains constats sur la situation de l'élève à partir desquels des décisions concernant la poursuite de ses apprentissages sont prises.

Dans cette perspective, l'ensemble des acteurs, lors d'une *rencontre de suivi*, a davantage à circonscrire les modalités d'analyse de la situation des élèves. Plusieurs écoles forment des comités dont le mandat consiste à formuler des recommandations en tenant compte des règles de passage et de classement établies par la commission scolaire ou l'école, selon leurs responsabilités respectives en cette matière. Les conditions d'accès à certaines formations du 2^e cycle du secondaire, indiquées dans le régime pédagogique, sont aussi à prendre en considération.

Les décisions relatives au passage, au classement et à l'orientation amènent également à prévoir les mesures d'aide susceptibles de contribuer à une poursuite réussie des apprentissages de l'élève. Il est donc utile qu'une réflexion ait lieu sur les mesures d'aide à mettre en place pour répondre aux besoins des élèves. Une attention particulière sera portée à l'analyse des facteurs pouvant conduire à la décision de retarder, de manière exceptionnelle, le passage au cycle suivant.

Par ailleurs, à la fin d'un cycle ou d'une année (préscolaire et 2^e cycle du secondaire), il est nécessaire de transférer aux enseignants qui prendront le relais dans la formation de l'élève l'information appropriée, soient les résultats inscrits au bilan des apprentissages et d'autres données pertinentes, s'il y a lieu.



Au Collège Charles-Lemoyne...

Steeve Lessard, directeur des services pédagogiques et Pierre Vaillancourt, directeur du campus de Longueuil, soulignent que plusieurs mesures d'aide sont offertes aux élèves du Collège Charles-Lemoyne, notamment des activités de récupération, des cours de fin de semaine et des cours d'été. Ils soulignent qu'il arrive qu'un élève qui connaît certaines difficultés soit promu au cycle suivant à condition que les parents s'impliquent directement dans la mise en place de mesures susceptibles d'aider leur enfant à satisfaire aux exigences établies. Même si ces cas sont rares, il s'avère que cette mesure est efficace pour un élève sur deux.

5.3 LE POINT SUR LA RÉALISATION DU BILAN DES APPRENTISSAGES

Au terme du cycle ou de l'année, il est primordial de prévoir une *rencontre de suivi* pour faire le point sur la réalisation du bilan des apprentissages dans l'école.



L'OUTIL 8 propose quelques pistes de réflexion pour faire le point sur la réalisation du bilan des apprentissages.

Cette activité permet aux acteurs, individuellement et collectivement, de faire leur propre bilan au regard de la démarche suivie.

Cette activité, qui s'inscrit dans une logique de régulation, permet de faire un retour sur la démarche adoptée tout au long du cycle ou de l'année en vue de réaliser le bilan des apprentissages. Elle amène à circonscrire les conditions qui ont facilité la préparation et la réalisation du bilan, les difficultés rencontrées et les solutions envisagées.

À la suite du bilan des apprentissages, la *rencontre de suivi* consacrée à faire le point est l'occasion de revoir la planification globale et le plan d'action. Il s'agit de vérifier la pertinence de la planification globale, de l'ajuster au besoin et de corriger certaines lacunes. Le plan d'action qui en découle sera nécessairement modifié. Ainsi, l'équipe-école aura une vue d'ensemble du travail qui a été réalisé. Même si c'est l'occasion de fixer de nouveaux objectifs, le travail se poursuit sur des bases qui ne sont pas à réinventer.

Le temps pour la concertation, le travail en équipe et pour l'expérimentation en classe ainsi que le soutien et l'accompagnement constituent les conditions gagnantes d'un changement planifié des pratiques évaluatives. À cet égard, l'établissement d'un plan d'action combiné à un mode de gestion ouvert à la recherche de solutions est garant de la réussite du bilan des apprentissages réalisé dans les trois écoles.



À l'Académie Sainte-Marie, à l'école secondaire Casavant et au Collège Charles-Lemoyne, tout au long de l'étude exploratoire, les enseignants manifestent beaucoup de fierté à contrôler de mieux en mieux les divers aspects de leur pratique évaluative. Ils acquièrent aussi beaucoup de confiance dans leur jugement professionnel. La concertation est devenue un moyen d'action, et l'harmonisation des façons de faire est devenue une nécessité.

Pour Marie Clément, enseignante de français au Collège Charles-Lemoyne, le but premier de tout ce travail est d'aider l'élève dans ses apprentissages. Elle mentionne que l'utilisation de grilles d'évaluation, par exemple, lui permet de faire des diagnostics précis et d'ajuster ses interventions pédagogiques en conséquence. Elle ajoute qu'elle voit de plus en plus la nécessité de recourir à des moyens de différenciation.

Selon Martin Lavallée, directeur-adjoint de l'Académie Sainte-Marie, « un gros travail a été fait pour remanier les différentes périodes d'enseignement. Ce remaniement permet aux enseignants d'intervenir en partenariat pour l'ensemble des élèves, de créer un climat d'apprentissage différent, de développer des nouvelles approches pédagogiques et des situations d'apprentissage et d'évaluation qui correspondent aux besoins des élèves. L'école a aussi offert un soutien pédagogique en classe pour la préparation du bilan de fin de cycle. »



La réalisation du bilan des apprentissages a nécessité de franchir toutes les étapes du processus d'évaluation. L'équipe-école a fait des choix quant aux gestes à poser pour planifier l'évaluation de compétences, pour prendre des informations sur les apprentissages des élèves et en faire l'interprétation et pour porter des jugements. Des résultats ont été communiqués aux parents tout au long du cycle et de l'année et le bilan des apprentissages leur a été transmis. Les moyens à prendre afin d'aider l'élève à poursuivre ses apprentissages ont été envisagés.

De nombreuses actions ont été prises qui ont donné lieu à un renouvellement des pratiques d'évaluation des apprentissages. De la validation des pratiques mises en œuvre dans l'école découle l'établissement d'une manière de faire commune à l'ensemble des enseignants de l'école.

Il s'agit donc maintenant d'exploiter les expériences issues de l'action pour revoir les normes et modalités d'évaluation existantes, modifier celles qui paraissent inappropriées et en créer de nouvelles. Pour les milieux qui n'ont pas amorcé l'élaboration de leurs normes et modalités d'évaluation, les activités de planification et de réalisation du bilan des apprentissages qu'ils ont mises en place constituent un déclencheur efficace. L'occasion est propice d'inscrire dans leurs normes et modalités d'évaluation ce qui fait consensus au sein de l'équipe-école et d'en préciser les conditions d'application.



GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique*, Éditeur officiel du Québec, version 1^{er} novembre 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Fiches d'information : L'évaluation des compétences transversales; La valeur accordée au jugement professionnel des enseignants; L'évaluation des progrès de l'élève et l'évaluation au regard des exigences; L'évaluation des compétences disciplinaires et la place des connaissances; La différenciation de l'évaluation; Le cheminement scolaire de l'élève*, 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Échelles des niveaux de compétence : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2006, 99 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Échelles des niveaux de compétence : enseignement secondaire, deuxième cycle, 3^e année du secondaire*, Québec, 2007, 86 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, Québec, 2002, 59 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence*, version préliminaire, Québec, 2006, 122 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *L'Instruction 2007-2008*, Québec, 2007, 49 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation des adultes, formation professionnelle*, Québec, 2003, 68 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, 2001, 354 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2003, 575 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, 2^e cycle*, Québec, 2006.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Éditeur officiel du Québec, août 2007.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages, Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires*, Québec, 2005, 47 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages : Guide à l'intention des écoles et des commissions scolaires*, partie II, Instrumentation, Québec, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. Site sur les situations d'apprentissage et d'évaluation et les exemples-types du primaire
<http://www.educationevaluation.qc.ca> (nom d'utilisateur et mot de passe requis).

ANNEXE

OUTIL 1

DÉCRIRE L'ÉTAT DE SITUATION



ACTIVITÉ 1

**REPRÉSENTATIONS DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE RELATIVEMENT
AU BILAN DES APPRENTISSAGES**

Cette activité peut être réalisée d'abord individuellement et ensuite donner lieu à une mise en commun.

1) En quoi consiste le bilan des apprentissages?

2) À quoi sert le bilan des apprentissages?

3) Comment se fait le bilan des apprentissages?

4) Qui a la responsabilité de réaliser le bilan des apprentissages?

ACTIVITÉ 2

PRÉPARATION DE L'ÉQUIPE-ÉCOLE

Cette activité peut être réalisée d'abord individuellement et ensuite donner lieu à une mise en commun.

- 1) Quelles références ministérielles peuvent vous aider à faire le bilan des apprentissages?

- 2) Quels moyens avez-vous pris pour vous donner une compréhension commune de ces références ministérielles?

- 3) Quelles formations ou quel accompagnement avez-vous reçus en relation avec :

√ *l'évaluation?*

√ *le bilan des apprentissages?*

√ *autre?*

- 4) Existe-t-il dans votre école des normes et modalités d'évaluation ou des balises encadrant le bilan des apprentissages? Quelles sont-elles?

ACTIVITÉ 3

MISE EN ŒUVRE DU BILAN DES APPRENTISSAGES

Cette activité peut être réalisée d'abord individuellement et ensuite donner lieu à une mise en commun.

- 1) Relativement au bilan des apprentissages, que s'est-il fait dans votre école jusqu'à présent en matière...

de réflexions?

d'actions?

de décisions?

d'outils?

OUTIL 2

S'APPROPRIER LES ENCADREMENTS MINISTÉRIELS



Pas à pas, réussir le bilan des apprentissages

Outil 2

S'approprier les encadrements ministériels



Programme de formation de l'école québécoise

- Éléments constitutifs
 - Domaines généraux de formation
 - Compétences transversales
 - Compétences disciplinaires
- La compétence est... un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources.



Primaire

Secondaire - 1^{er} cycle

2



7

2



8

2



9

2

L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire Cadre de référence*

- Chapitre I : La nature et les fonctions de l'évaluation
- Chapitre II : L'acte d'évaluer
- Chapitre III : Les pratiques d'évaluation en classe
- Chapitre IV : Les moyens et les outils d'évaluation
- Chapitre V : Les communications aux parents et aux élèves

* Note : Le document est actuellement en révision

10

2



11

2

L'évaluation des apprentissages au secondaire Cadre de référence (version préliminaire)

- Chapitre 1: Les situations d'apprentissage et d'évaluation
- Chapitre 2: La différenciation en évaluation
- Chapitre 3: L'évaluation des compétences transversales
- Chapitre 4: La notation – Construire des jugements et établir la réussite disciplinaire
- Chapitre 5: Les échelles des niveaux de compétence
- Chapitre 6: La communication des résultats
- Chapitre 7: La planification de l'évaluation

12



13



14

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
Article 28

- L'évaluation est le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et, le cas échéant, administratives.
- La décision de passage d'un élève d'un cycle à l'autre s'appuie sur son bilan des apprentissages et sur les règles de passage établies par l'école ou la commission scolaire, selon leurs responsabilités respectives.
- Au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, le passage de l'élève d'une année à l'autre s'effectue par matière s'il s'agit d'un élève du parcours de formation générale ou du parcours de formation générale appliquée.

15

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
Article 29

- au moins 8 communications par cycle, dont 5 bulletins et un bilan des apprentissages de fin de cycle, s'il s'agit d'un élève de l'enseignement primaire ou du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire;
- au moins 4 communications par année, dont 2 bulletins et un bilan des apprentissages de fin d'année, s'il s'agit d'un élève de l'éducation préscolaire ou du deuxième cycle de l'enseignement secondaire;
- au moins une fois par mois, des renseignements sont fournis aux parents d'un élève mineur dans les cas suivants : [...] »

16

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
Bulletin - Article 30 (15, 15.1, 15.2 et 16)

Au primaire et au secondaire

- État de développement des compétences évaluées exprimé par un pourcentage
- Libellé des compétences en termes usuels
- Résultat disciplinaire en pourcentage appuyé sur la table de conversion (pondération des compétences)
- Moyenne de groupe en pourcentage
- Commentaires sur une ou des compétences transversales dans le bulletin de fin d'année
- Exemption : élève de la formation préparatoire au travail

Au préscolaire

- État de développement des compétences évaluées
- Libellé des compétences en termes usuels

17

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire
Bilan des apprentissages - Articles 30.1, 30.2

Au primaire et au secondaire

- Niveau de développement de toutes les compétences exprimé par un pourcentage et appuyé sur les échelles
- Libellé des compétences en termes usuels
- Résultat disciplinaire en pourcentage appuyé sur la table de conversion (pondération des compétences)
- Moyenne de groupe en pourcentage
- Commentaires sur une ou des compétences transversales
- Résultat disciplinaire en cote pour l'élève de la formation préparatoire au travail

Au préscolaire

- Niveau de développement de toutes les compétences
- Libellé des compétences en termes usuels

18

2

Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire Sanction des études - Articles 31, 33, 34

- Conditions pour être candidat à une épreuve imposée par le ministre
- Conditions d'obtention du DES
- Conditions d'obtention du certificat de formation préparatoire au travail
- Conditions d'obtention du certificat de formation à un métier semi-spécialisé
- Note de passage : 60 %
- Résultat global : 50 % note-école – 50 % épreuve unique

19

2

Sanction des études Régime actuel et à venir - Article 32

À compter du 1^{er} mai 2007

- 6 unités de langue d'enseignement de la 5^e secondaire
- 4 unités de langue seconde de la 5^e secondaire
- 6 unités de mathématique de la 4^e secondaire
- 6 unités de sciences physiques de la 4^e secondaire
- 4 unités d'histoire du Québec et du Canada de la 4^e secondaire

À compter du 1^{er} mai 2010

- 6 unités de langue d'enseignement de la 5^e secondaire
- 4 unités de langue seconde de la 5^e secondaire
- 4 unités de mathématique de la 4^e secondaire
- 4 unités de science et technologie ou 6 unités d'applications technologiques de la 4^e secondaire
- 4 unités d'histoire et éducation à la citoyenneté de la 4^e secondaire
- 2 unités d'arts de la 4^e secondaire
- 2 unités d'éthique et culture religieuse OU d'éducation physique et à la santé de la 5^e secondaire

20

2

Instruction annuelle 2007-2008 Bulletin et bilan des apprentissages

- Libellé des compétences en termes usuels (annexe 10)
- Échelles des niveaux de compétence
- Moyenne de groupe
- Tables de conversion et résultats en pourcentage (annexe 6)

21

2



22

2

Renouveler l'encadrement local en évaluation des apprentissages

- Partie I : Information générale
- Partie II : Instrumentation
 - Normes et modalités d'évaluation des apprentissages
 - Cheminement scolaire (règles de passage et de classement)
 - Évaluation sous la responsabilité de la CS et du MELS
 - Sanction des études
 - Reconnaissance des apprentissages
 - Scolarisation à domicile

23

OUTIL 3

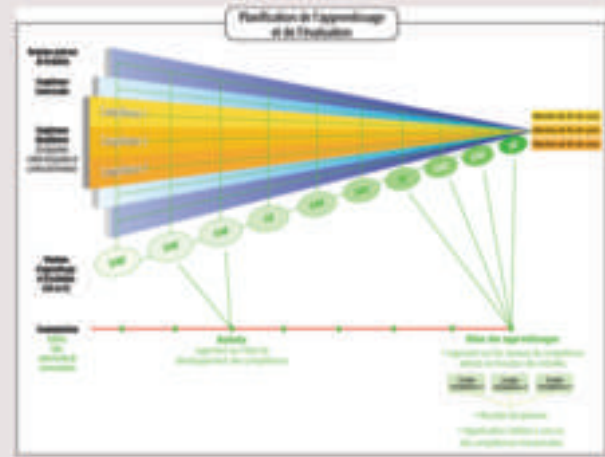
PLANIFIER LES APPRENTISSAGES ET L'ÉVALUATION



Pas à pas, réussir le bilan des apprentissages

Outil 3 Planifier les apprentissages et l'évaluation

1



2

Planification globale

- Continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation
- Outils d'évaluation
- Communications aux parents et aux élèves

3

Le continuum de SAE/SE

- Traitement des domaines généraux de formation
- Traitement des compétences disciplinaires
- Traitement des compétences transversales
- Traitement des critères d'évaluation
- Traitement des contenus de formation

4

Les outils d'évaluation

- Établir les caractéristiques :
 - des grilles d'évaluation
 - des modalités et des outils de consignation

5

Les communications aux parents et aux élèves

- Établissement des moyens de communication autres que le bulletin
- Établissement des compétences disciplinaires sur lesquelles une appréciation est communiquée dans les bulletins
- Établissement des modalités de constitution des résultats en pourcentage
- Établissement des compétences transversales faisant l'objet de commentaires au bulletin de fin d'année et au bilan

6

OUTIL 4

**ÉTABLIR LA PLANIFICATION GLOBALE
DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉVALUATION**



3) Avez-vous pris des décisions concertées concernant les **compétences transversales**? Si oui, au sein de quel groupe?

- en équipe-école

- en équipe-cycle

- en équipe disciplinaire

4) Quels sont les moyens que vous envisagez prendre concernant le développement des compétences transversales, leur évaluation et la communication aux parents?

5) Avez-vous planifié l'étalement des savoirs essentiels ou du **contenu de formation** du Programme (savoirs, techniques, stratégies, etc.) à l'intérieur du cycle ou de l'année? Avez-vous prévu comment vous allez tenir compte du contenu de formation dans le développement des compétences de votre discipline?

9) L'ensemble des situations planifiées sont-elles fixées dans le temps? Cet ensemble reflète-t-il la progression souhaitée des apprentissages dans le cycle ou l'année? Cet ensemble contribue-t-il à l'atteinte des exigences prévues à la fin du cycle ou de l'année (échelles des niveaux de compétence)? Les situations sont-elles suffisamment distinctes les unes des autres pour offrir aux élèves des défis croissants? La position que ces situations occupent dans le cycle ou l'année contribue-t-elle à la progression souhaitée des apprentissages?

10) Dans la planification des situations, de quelle manière avez-vous tenu compte des acquis des élèves? Les situations planifiées sont-elles les mêmes pour tous les élèves? Avez-vous prévu des modalités de différenciation pour tenir compte des besoins particuliers des élèves? Lesquelles?

11) Dans la planification détaillée d'une situation d'apprentissage et d'évaluation, quel outil avez-vous utilisé? Le canevas présenté à la page suivante peut-il vous aider?

**PLANIFICATION DÉTAILLÉE
D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION (SAE)**

Canevas

TITRE DE LA SITUATION	
------------------------------	--

OBJETS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	
Compétences disciplinaires retenues	Critères d'évaluation retenus
Compétence : _____	Énumération des critères
Compétence : _____	Énumération des critères
...	...
Compétences transversales retenues	Critères d'évaluation retenus
Compétence : _____	Énumération des critères
...	...
Contenu de formation et ressources à mobiliser¹	
Énumération des principaux contenus de formation à faire acquérir et des ressources à mobiliser dans la situation d'apprentissage et d'évaluation	

¹ Dans le cas d'une situation d'évaluation, seules les ressources à mobiliser sont indiquées.

CONTEXTE DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	
<p>Problématique Décrire succinctement le problème à résoudre, la question à traiter, la production à réaliser.</p>	
<p>Domaines généraux de formation Cocher le DGF relié à la problématique.</p> <p><input type="checkbox"/> Santé et bien-être <input type="checkbox"/> Orientation et entrepreneuriat <input type="checkbox"/> Environnement et consommation <input type="checkbox"/> Médias <input type="checkbox"/> Vivre-ensemble et citoyenneté</p>	<p>Intention éducative Indiquer l'intention éducative retenue.</p> <p>Axe de développement Indiquer l'axe de développement retenu.</p>

TÂCHES COMPLEXES ET ACTIVITÉS ²		
SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	Tâches complexes	Tâche 1 Décrire brièvement la tâche complexe.
		Tâche 2 Décrire brièvement la tâche complexe.
		...
	Activités liées aux connaissances	Décrire les principales activités d'acquisition et de structuration des connaissances (concepts, habiletés, techniques, etc.).
Activités liées aux domaines généraux de formation, s'il y a lieu	Décrire les activités liées au domaine général de formation relié à la problématique.	

² Dans le cas d'une situation d'évaluation, seules les tâches complexes sont indiquées.

DÉROULEMENT DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION	
Préparation	
Décrire les principales activités de préparation.	
Réalisation	
Décrire les principales activités propres à chacune des tâches complexes faisant partie de la situation d'apprentissage et d'évaluation.	
Tâche complexe 1	
Tâche complexe 2	
...	
Intégration	
Décrire les principales activités d'intégration.	

MATÉRIEL NÉCESSAIRE
Décrire le matériel nécessaire.

OUTILS D'ÉVALUATION
Indiquer le type de grille d'évaluation qui sera utilisé dans la situation d'apprentissage et d'évaluation et l'annexer à la planification.
<input type="checkbox"/> Grille analytique à échelle descriptive <input type="checkbox"/> Grille analytique à échelle non descriptive <input type="checkbox"/> Grille de coévaluation <input type="checkbox"/> Grille d'autoévaluation <input type="checkbox"/> Autres : _____

DOCUMENTS À PRODUIRE
<input type="checkbox"/> Cahier de l'enseignant <input type="checkbox"/> Cahier de l'élève <input type="checkbox"/> Autres

ACTIVITÉ 3

OUTILS D'ÉVALUATION POUR LA PRISE D'INFORMATION
ET SON INTERPRÉTATION

CONSIGNATION DES RÉSULTATS

Cette activité peut se réaliser en équipe-école, en équipe-cycle ou en équipe disciplinaire.

1) De quelle nature sont les pièces que vous recueillez pour évaluer le développement des compétences de vos élèves? Inscrivez votre réponse par un chiffre, 1 étant prioritaire.

- tests, exercices, examens
- devoirs
- productions écrites (textes, affiches, etc.)
- productions médiatiques (diaporamas, enregistrements, etc.)
- autres : _____

2) Ces pièces vous semblent-elles pertinentes pour évaluer le développement de compétences?

3) Quelle place accordez-vous aux données recueillies sur les connaissances des élèves dans le jugement que vous portez sur la situation d'apprentissage et d'évaluation?

4) Avez-vous prévu l'utilisation de grilles d'évaluation pour porter des jugements dans le cadre des tâches complexes? Comment ont-elles été élaborées? Tiennent-elles compte des critères d'évaluation du Programme de formation? Permettent-elles d'identifier des exigences de réalisation liées aux tâches?

5) En fonction de chacun des critères d'évaluation du Programme, êtes-vous en mesure de définir des éléments observables? Est-ce que votre équipe disciplinaire a une compréhension commune des critères d'évaluation du Programme?

6) Les grilles d'évaluation sont-elles expliquées aux élèves? Avez-vous prévu des grilles destinées aux élèves pour leur permettre de jouer un rôle actif dans leurs apprentissages?

7) Votre équipe-école, votre équipe-cycle ou votre équipe disciplinaire a-t-elle prévu des moyens relatifs à la consignation des résultats des élèves? Lesquels?

8) Utilisez-vous un dossier d'apprentissage et d'évaluation comme outil de consignation? À quoi sert-il? Que contient-il? Qui en a la responsabilité? Qu'en est-il de la responsabilité de l'élève relativement à son dossier d'apprentissage et d'évaluation?

9) Avez-vous un outil personnel de consignation des données sur les apprentissages des élèves? Comment est-il structuré? Cet outil vous aide-t-il à porter votre jugement sur les apprentissages des élèves?

ACTIVITÉ 4

COMMUNICATIONS AUX PARENTS ET AUX ÉLÈVES

Cette activité peut se réaliser en équipe-école, en équipe-cycle ou en équipe disciplinaire.

- 1) Cette année, avez-vous déjà communiqué aux parents une information sur les apprentissages de leur enfant? En quoi consistait cette communication?

- 2) Combien de communications avez-vous prévues pour le cycle ou l'année? Comment sont-elles réparties dans le temps?

- 3) Avez-vous planifié les informations que vous souhaitez transmettre dans chacune de ces communications? De quelles compétences disciplinaires et de quelles compétences transversales voulez-vous rendre compte?

- 4) Quelle est la facture du bulletin que vous avez prévu utiliser dans votre école? Quelles sont les données présentées et à quelle fréquence le sont-elles? Comment sont construits les jugements sur l'état de développement de compétences aux fins du bulletin? Quelles modalités de constitution des résultats en pourcentage avez-vous établies pour votre école?

5) Faites-vous des commentaires dans le bulletin? Ces commentaires touchent quels aspects des apprentissages de l'élève? Avez-vous une banque de commentaires?

6) Comment les communications que vous transmettez aux parents et aux élèves peuvent-elles favoriser les apprentissages de l'élève?

7) Quelle est la facture du bilan des apprentissages que vous avez prévu utiliser dans votre école? Quelles sont les données présentées? Comment sont construits les jugements sur les niveaux de compétence aux fins du bulletin? D'où provient le résultat disciplinaire?

8) Quel type d'information concernant les apprentissages des élèves allez-vous transmettre au moment de la transition d'une année à l'autre dans un cycle ou du passage d'un cycle à l'autre ou d'une année à l'autre (2^e cycle du secondaire)? Comment allez-vous transmettre les informations obtenues?

OUTIL 5

ÉLABORER UN PLAN D'ACTION



PLAN D'ACTION			
PLANIFICATION GLOBALE DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉVALUATION			
Aspects	Actions et moyens à mettre en place : outils à produire, éléments à structurer, information, formation et accompagnement	Responsabilité	Échéancier
Établir un continuum de situations d'apprentissage et d'évaluation			
Traitement des compétences disciplinaires			
Traitement des domaines généraux de formation			
Traitement des compétences transversales			
Traitement du contenu de formation			
Continuum de situations <ul style="list-style-type: none"> • Traces pertinentes et suffisantes • Construction progressive des compétences • Caractéristiques des élèves : acquis et besoins 			

PLAN D'ACTION			
PLANIFICATION GLOBALE DE L'APPRENTISAGE ET DE L'ÉVALUATION			
Aspects	Actions et moyens à mettre en place : outils à produire, éléments à structurer, information, formation et accompagnement	Responsabilité	Échéancier
Les outils d'évaluation : prise d'information et interprétation, consignation, jugement			
Outils pour la prise d'information <ul style="list-style-type: none"> • SAE, SE 			
Grilles d'évaluation <ul style="list-style-type: none"> • Critères • Éléments observables 			
Outils de consignation <ul style="list-style-type: none"> • Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève • Cahier de consignation de l'enseignant 			

PLAN D'ACTION			
PLANIFICATION GLOBALE DE L'APPRENTISAGE ET DE L'ÉVALUATION			
Aspects	Actions et moyens à mettre en place : outils à produire, éléments à structurer, information, formation et accompagnement	Responsabilité	Échéancier
Communications aux parents et aux élèves			
Autres outils de communication			
Bulletin			
Bilan des apprentissages			

OUTIL 6

**DÉVELOPPER UNE VISION COMMUNE
DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**





Pas à pas, réussir le bilan des apprentissages

Outil 6 Développer une vision commune de l'évaluation des apprentissages

1



Utiliser des situations d'apprentissage et d'évaluation

2



Les caractéristiques d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

- Liée au Programme de formation (domaines généraux de formation, compétences transversales et disciplinaires)
- Significative
- Présentée en trois phases (préparation, réalisation, intégration)
- Porteuse de régulation (proactive, interactive, rétroactive)

3



Les éléments constitutifs d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

- Contexte associé à une problématique
- Ensemble de tâches complexes et d'activités d'apprentissage liées aux connaissances

4



Les tâches complexes

- Elles visent la mobilisation des ressources.
- Elles permettent de solliciter l'ensemble de la compétence (composantes et critères).
- Elles permettent d'acquérir de nouvelles connaissances.

5



Les activités d'apprentissage liées aux connaissances

- Elles visent l'acquisition et la structuration des connaissances nécessaires à la réalisation des tâches complexes.
- Elles contribuent à enrichir le répertoire de connaissances de l'élève (connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles).
- Elles permettent de solliciter des aspects ciblés de la compétence.

6

L'étendue d'une situation

- Une seule compétence disciplinaire
- Plusieurs compétences d'une même discipline
- Des compétences de plusieurs disciplines

La situation d'apprentissage et d'évaluation et la situation d'évaluation

	Situation d'apprentissage et d'évaluation	Situation d'évaluation
Intention dominante	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des compétences (tâches complexes) • Construire des ressources (activités d'apprentissage liées aux connaissances) 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire le point sur le développement des compétences (tâches complexes) • Les ressources internes ciblées ont fait l'objet d'apprentissages
Utilisation	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre la régulation • Construire le jugement sur l'état du développement des compétences ou sur le niveau de compétence atteint par l'élève 	

La situation d'apprentissage et d'évaluation et la situation d'évaluation (Suite)

	Situation d'apprentissage et d'évaluation	Situation d'évaluation
Outils d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Avec et sans outils • Approche analytique surtout, pour favoriser la régulation 	<ul style="list-style-type: none"> • Avec outils • Approche analytique ou globale
Moment	<ul style="list-style-type: none"> • En cours de cycle 	<ul style="list-style-type: none"> • En cours de cycle et vers la fin du cycle
Autonomie des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien du personnel enseignant et des pairs, au besoin 	<ul style="list-style-type: none"> • Généralement sans soutien : le soutien est exceptionnel et pris en compte dans les jugements portés sur les compétences

Passer de l'épreuve à la situation d'évaluation

PRATIQUE ANTÉRIEURE : Épreuve

- Contexte souvent distinct de celui de l'apprentissage
- Vérifie l'atteinte d'un certain nombre d'objectifs
- Utilisation systématique du résultat obtenu, dans une logique cumulative (pondération)

RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE : Situation d'évaluation

- Contexte analogue à celui de la situation d'apprentissage
- Orientée vers la régulation (en cours de cycle)
- Peut contribuer à la construction du jugement sur les compétences (temporaire, en cours de cycle)

Planification détaillée d'une SAE/SE

- Établissement de l'intention pédagogique
- Indication :
 - du domaine général de formation, s'il y a lieu
 - des compétences disciplinaires et transversales
 - des critères d'évaluation
 - du contenu disciplinaire
- Établissement des tâches complexes et des activités d'apprentissage liées aux connaissances
- Description du déroulement de la SAE ou de la SE

Des critères pour évaluer les compétences

6

Les critères d'évaluation des compétences

- ... sont des aspects essentiels que l'on doit considérer pour baliser les observations.
- ... sont généralement formulés sous forme de qualités dont le degré peut varier.
- ... revêtent un caractère générique.
- ... se rapportent à la démarche de l'élève et aux productions qu'il réalise.

13

6

Utilisation des critères

- Ils servent à développer des outils d'évaluation.
- Ils fournissent des pistes de régulation.
- Ils sont des repères pour la construction des jugements sur les compétences en cours et en fin de cycle.

14

6

Les éléments observables associés à un critère d'évaluation

- ... décrivent un seul comportement à la fois.
- ... se manifestent par des traces concrètes.
- ... font l'objet d'une compréhension commune.
- ... sont en nombre suffisant pour bien représenter le critère.

15

6

Construire et communiquer des jugements

16

6

Les types de jugement

- Jugement sur une tâche complexe
- Jugement sur l'état de développement des compétences
- Jugement sur les niveaux de compétence

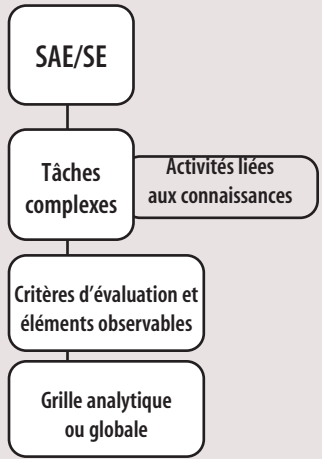
17

6

Le jugement sur la tâche complexe

18

Le jugement sur la tâche complexe



Le jugement sur la tâche complexe

Il permet de :

- vérifier si l'élève répond aux exigences de la tâche
- cerner les forces et les défis
- constater la progression dans le développement de ses compétences

en vue de :

- contribuer à la régulation du processus apprentissage- enseignement
- contribuer à la construction du jugement sur le développement des compétences

La consignation

• Outils

- Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève
 - Principales productions
 - Grilles d'évaluation complétées
- Synthèse du dossier d'apprentissage et d'évaluation
- Journal de bord de l'enseignant

• Rétroaction sur les tâches complexes

- Appréciation critère par critère
 - Cote ou commentaire qualitatif
- Appréciation globale
 - Cote ou commentaire qualitatif

La rétroaction sur la tâche complexe pourrait s'exprimer par une note en pourcentage constituée à partir d'une grille d'évaluation

Grille d'évaluation Exemple

Le jugement sur l'état de développement des compétences et le bulletin

Le bulletin



Le jugement sur l'état de développement d'une compétence

- ANALYSER les rétroactions consignées et déterminer celles qui reflètent fidèlement l'état des apprentissages de l'élève
- FAIRE UNE SYNTHÈSE pour situer globalement les apprentissages de l'élève au regard des exigences

Se référer essentiellement à un ensemble de tâches qui visent la mobilisation de ressources (tâches complexes)

Les activités d'apprentissage liées aux connaissances peuvent être exploitées pour formuler des commentaires

Nom de l'élève : Julien			
Compétence : Résoudre une situation-problème			
Tâches complexes réalisées durant l'étape 1			
	Messager défilé	Liquidation monstre	Zone de recherche
Appréhension globale	Satisfait globalement aux exigences de la tâche	Satisfait clairement aux exigences de la tâche	Dépasse les exigences de la tâche

Exigences des tâches réalisées durant l'étape 2

État de développement de la compétence
Julien satisfait clairement aux exigences. (+)

Possibilités pour produire un résultat en % sur les compétences Exemple

L'élève dépasse les exigences		L'élève satisfait clairement aux exigences		L'élève satisfait globalement aux exigences		L'élève est en adéquation avec les exigences		L'élève est en dessous des exigences	
+		+		+		+		+	

1. Valeurs cibles

100	92	84	76	68	60	52	44	36	28
-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

2. Attributions d'une note à l'intérieur d'un intervalle

01-100	01-04	01-07	04-09	07-13	09-16	16-20	20-25	25-31	31-37
--------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

Constituer un résultat disciplinaire en % pour le bulletin Exemple

Français : langue d'enseignement				
	Pondération (%)	Résultat par compétence (%)	Résultat disciplinaire	
Lire et dossier aux exigences sur des textes	40	70	28/40	
Étude	40	85	34/40	
Comprendre un document	20	NE	NE	
			62/80 ↓ 78%	

Bulletin Exemple

Nom de l'élève	Bilan des apprentissages								
	1 ^{er} semestre				2 nd semestre				MOYEN
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	
Compétence 1	80	85	90	95	85	90	95	100	87,5
Compétence 2	75	80	85	90	80	85	90	95	83,75
Compétence 3	70	75	80	85	80	85	90	95	81,25
Moyenne globale	75	80	85	90	82,5	87,5	92,5	97,5	84,125
1 note									
Commentaire global des apprentissages de l'élève									

Le jugement sur le niveau de compétence et le bilan des apprentissages

La structure des échelles des niveaux de compétence

Les échelles :

- comportent des descriptions correspondant aux caractéristiques de chaque niveau ou échelon;
- proposent des portraits de ce que peut accomplir l'élève qui a atteint un niveau donné;
- portent autant sur les processus ou les démarches que sur les productions ou les résultats.

Chaque niveau :

- cerne certains aspects d'une compétence en présentant des éléments typiques des élèves qui l'ont atteint;
- constitue une description à caractère global;
- inclut les précédents.

31

Caractère inclusif des échelons



À l'échelon 3, par exemple, l'élève peut réaliser ce que décrivent les échelons 1, 2 et 3, mais il ne démontre pas ce que décrit l'échelon 4.

32

La structure des échelles des niveaux de compétence

Niveau	Compétence	Jugement global en fin de cycle
5	Maîtrisée	La compétence de l'élève dépasse les exigences
4	Assurée	La compétence de l'élève satisfait clairement aux exigences
3	Acceptable	La compétence de l'élève satisfait globalement aux exigences
2	Peu développée	La compétence de l'élève est en deçà des exigences
1	Très peu développée	La compétence de l'élève est nettement en deçà des exigences

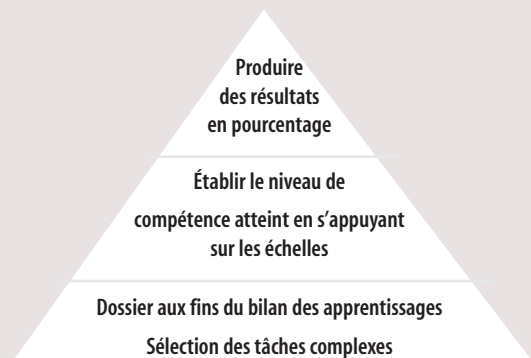
33

Principales pratiques à mettre en place pour utiliser les échelles des niveaux de compétence

- Offrir aux élèves des occasions fréquentes et variées de démontrer leurs compétences en cours de cycle.
- Présenter les échelles et leur fonction aux élèves et les inviter à s'en servir comme repères pour ajuster le développement de leurs compétences.
- Consigner des traces pertinentes et en nombre suffisant pour fonder son jugement, en concordance avec les critères d'évaluation du Programme de formation.

34

Le bilan des apprentissages



35

Le jugement sur le niveau de compétence atteint

- ANALYSER les rétroactions consignées, généralement les plus récentes, et déterminer celles qui reflètent fidèlement l'état des apprentissages de l'élève.
- ASSOCIER GLOBALEMENT LA COMPÉTENCE D'UN ÉLÈVE À UN DES NIVEAUX DE L'ÉCHELLE, sans faire une association point par point entre les observations réalisées et chacun des énoncés d'un niveau.
- Communiquer, au besoin, des informations plus détaillées pour certains élèves, à l'intérieur du plan d'intervention par exemple.

36

6

Nom de l'élève : Julien				
Compétence : Résoudre une situation problème				
Tâches complexes sélectionnées				
	Une carte coloriée	Compte à l'ordinateur	Prendre le métro	Quand le cirque s'installe (MELR)
Appréciation globale	Dépasse les exigences de la tâche	Satisfait clairement aux exigences de la tâche	Satisfait modérément aux exigences de la tâche	Dépasse les exigences de la tâche



37

6

Possibilités pour produire un résultat en % sur les compétences
Exemple

L'élève dépasse les attentes	L'élève satisfait clairement aux attentes	L'élève satisfait modérément aux attentes	L'élève est au-delà des attentes	L'élève est satisfait ou au-delà des attentes
+	+	+	+	+

1. Valeur unique

100	92	84	76	68	60	52	44	36	28
-----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

2. Attribution d'une note à l'intérieur d'un intervalle de notes

95-100	88-94	81-87	74-80	67-73	60-66	53-59	46-52	39-45	32-38
--------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

38

6

Constituer un résultat disciplinaire en % pour le bilan des apprentissages
Exemple

François, langage d'apprentissage			
	Pondération (%)	Résultat par compétence (%)	Résultat disciplinaire
Langue et diversité des registres langagiers	40	70	28-40
Écriture	40	83	34-40
Communication orale	20	66	13-20
			75%

39

6

Bilan des apprentissages
Exemple

Niveau de compétence (Apprentissage)	Taux							Moyenne
	Étape 1	Étape 2	Étape 3	Étape 4	Étape 5	Étape 6	Étape 7	
Compétence 1	80	80	80	...	...	...	...	80
Compétence 2	70	70	70	...	...	...	...	70
Compétence 3	60	60	60	...	...	...	...	60
Compétence 4	50	50	50	...	...	...	...	50
Compétence 5	40	40	40	...	...	...	...	40
Compétence 6	30	30	30	...	...	...	...	30
Compétence 7	20	20	20	...	...	...	...	20
Compétence 8	10	10	10	...	...	...	...	10
Compétence 9	0	0	0	...	...	...	...	0
Compétence 10	0	0	0	...	...	...	...	0

40

6

Compétences transversales
Exemple

Dernier bulletin de la 1 ^{re} secondaire	Commentaires (forces et défis)
Bilan des apprentissages	
Ordre intellectuel	
Exploiter l'information	<ul style="list-style-type: none"> L'élève sait utiliser plusieurs sources d'information pour recueillir les données nécessaires à la réalisation de travaux scolaires L'élève doit développer son sens critique à l'égard de la multitude d'informations disponibles
Ordre de la communication	
Communiquer	<ul style="list-style-type: none"> L'élève s'exprime de façon cohérente en utilisant un vocabulaire approprié tant dans ses activités scolaires que personnelles L'élève doit apprendre à lire à l'écoute de ses interlocuteurs

41

OUTIL 7

PRÉPARER LE BILAN DES APPRENTISSAGES



ACTIVITÉ 1

ÉTAT DE SITUATION SUR LES RÉALISATIONS RELATIVES AU BILAN DES APPRENTISSAGES

Cette activité, à réaliser de préférence à l'avant-dernière étape du cycle ou de l'année, peut concerner l'équipe-école, l'équipe-cycle, l'équipe disciplinaire ou même l'enseignant, de manière individuelle.

- 1) En tenant compte des travaux réalisés jusqu'à maintenant, jugez-vous que vous êtes prêt pour la réalisation du bilan des apprentissages? Justifiez votre réponse.

- 2) Parmi les moyens que vous avez pris, lesquels, selon vous, ont contribué à une préparation adéquate au regard du bilan des apprentissages?

- 3) Quels sont les moyens que vous pourriez prendre, dès maintenant, en vue d'améliorer votre préparation au regard du bilan des apprentissages?

ACTIVITÉ 2

PLANIFICATION DU CONTENU DU DOSSIER AUX FINS DU BILAN DES APPRENTISSAGES

Cette activité peut se réaliser en équipe-cycle ou en équipe disciplinaire.

Dans le cadre du bilan des apprentissages, les jugements sur les niveaux de compétence doivent reposer sur des traces pertinentes et en nombre suffisant.

1) Dans la ou les disciplines enseignées, décrivez ce qu'on entend par des *traces pertinentes*?

2) Dans la ou les disciplines enseignées, décrivez ce qu'on entend par des *traces en nombre suffisant*?

ACTIVITÉ 3

VALIDATION DE LA PERTINENCE ET DE LA SUFFISANCE DES TRACES EN VUE DE LA CONSTITUTION DU DOSSIER AUX FINS DU BILAN DES APPRENTISSAGES

Cette activité se réalise en équipe-cycle ou en équipe disciplinaire.

- 1) Aux fins du bilan des apprentissages, les jugements doivent s'appuyer sur les échelles des niveaux de compétence. Il est donc nécessaire de procéder à un approfondissement de celles-ci avant d'examiner la pertinence et la suffisance des traces qui constitueront le dossier. Quels moyens avez-vous pris jusqu'à maintenant pour vous approprier les échelles des niveaux de compétence?

- 2) Quels moyens pourriez-vous prendre pour approfondir votre compréhension des échelles des niveaux de compétence?

- 3) Dans la ou les disciplines enseignées, pour chacune des compétences, est-ce que les SAE et les SE réalisées jusqu'à maintenant et celles à réaliser dans la dernière étape vont permettre de disposer de traces pertinentes et suffisantes en vue des jugements sur les niveaux de compétence atteints à l'aide des échelles? Justifiez votre réponse.

Compétence 1

Compétence 2

Compétence 3

- 4) Dans la ou les disciplines enseignées, est-ce que *l'ensemble des traces consignées* dans le dossier d'apprentissage et d'évaluation servira d'appui aux jugements sur les niveaux de compétence?

- 5) Dans la ou les disciplines enseignées, sur quels paramètres pourrait s'appuyer le choix des SAE et des SE qui seront retenues pour constituer le dossier aux fins du bilan des apprentissages?

- 6) Les SAE et les SE qui feront partie du dossier constitué aux fins du bilan des apprentissages vont-elles permettre aux élèves de répondre aux exigences établies dans les échelles des niveaux de compétence? De quelle façon?

- 7) Dans la ou les disciplines enseignées, aux fins du bilan des apprentissages, comment envisagez-vous d'utiliser les évaluations externes (prototype d'épreuve ou situation d'évaluation en provenance du MELS ou de la commission scolaire)?

- 8) Est-ce que des traces recueillies durant la 1^{re} année du cycle feront partie du dossier constitué aux fins du bilan des apprentissages?

DOSSIER AUX FINS DU BILAN DES APPRENTISSAGES

9) En vous appuyant sur les réponses apportées aux questions 3 à 8, complétez le tableau suivant.

DISCIPLINE : _____								
	Titres et dates des SAE/SE réalisées				Titres des SAE/SE à réaliser		Évaluation externe	
							OUI	NON
Compétence 1							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compétence 2							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compétence 3							<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ACTIVITÉ 4

SIMULATION D'UN BILAN DES APPRENTISSAGES

Cette activité peut se réaliser par quelques enseignants d'une même discipline.

- 1) Utilisez quelques dossiers d'élèves et, à l'aide des données consignées jusqu'à présent, situez les niveaux atteints en vous appuyant sur les échelles des niveaux de compétence.

Élève 1 _____

Élève 2 _____

Élève 3 _____

- 2) Justifiez le niveau attribué à chacun des élèves en démontrant la correspondance entre les traces recueillies et les exigences relatives aux différents niveaux de l'échelle.

Élève 1

Élève 2

Élève 3

- 3) Dans quels cas souhaiteriez-vous nuancer votre jugement en ajoutant un (+) au niveau attribué? Expliquez pourquoi.

- 4) Comparez les jugements que vous avez portés avec ceux de vos collègues et échangez sur les écarts, le cas échéant.

- 5) La comparaison des jugements vous amène-t-elle à revoir les niveaux de compétence attribués à chacun des élèves? Justifiez votre réponse.

Élève 1

Élève 2

Élève 3

ACTIVITÉ 5

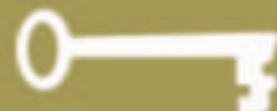
MISE À JOUR DU PLAN D'ACTION

Cette activité peut se réaliser individuellement, en équipe-cycle, en équipe disciplinaire ou en équipe-école.

- 1) Quels aspects de votre plan d'action souhaitez-vous mettre en œuvre d'ici juin afin d'être en mesure de réaliser le bilan des apprentissages de vos élèves?

OUTIL 8

FAIRE LE POINT SUR LA RÉALISATION DU BILAN DES APPRENTISSAGES



ACTIVITÉ 1

RÉALISATION DU BILAN DES APPRENTISSAGES

Cette activité peut se réaliser individuellement.

- 1) À titre d'enseignant, de conseiller pédagogique ou de directeur, quels ont été vos actions et votre rôle dans la réalisation du bilan des apprentissages?

- 2) À titre d'enseignant, de conseiller pédagogique ou de directeur, quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées et les solutions trouvées lors de la réalisation du bilan des apprentissages?

Difficultés rencontrées	Solutions trouvées

- 3) Existe-t-il certaines difficultés non résolues pour lesquelles vous êtes en mesure d'envisager une solution dans l'avenir?

Difficultés non résolues	Solutions envisagées

ACTIVITÉ 2

RÉALISATION DU BILAN DES APPRENTISSAGES

Cette activité peut se réaliser en équipe-école.

- 1) Dans votre école, quelle force principale avez-vous démontrée dans la réalisation du bilan des apprentissages?

- 2) Dans votre école, quel défi le plus important avez-vous relevé dans la réalisation du bilan des apprentissages?

- 3) Quelles conditions mises en place dans votre école ont contribué à une réalisation adéquate du bilan des apprentissages? Lesquelles seraient à améliorer, le cas échéant?

ACTIVITÉ 3

RÉALISATION DU BILAN DES APPRENTISSAGES

Cette activité s'adresse aux enseignants, individuellement.

- 1) Comment vous situez-vous par rapport à la méthodologie mise en place pour réaliser le bilan des apprentissages?

- 2) De façon globale, quel niveau de confiance accordez-vous aux jugements portés dans le bilan des apprentissages?

- 3) Avez-vous été surpris par certains résultats d'élèves? Comment avez-vous réagi?

ACTIVITÉ 4

MISE À JOUR DU PLAN D'ACTION

Cette activité pourrait se faire individuellement dans un premier temps et ensuite, en équipe-école.

- 1) À titre d'enseignant, de conseiller pédagogique ou de directeur d'école, quels sont les besoins qui émergent de votre expérience du bilan des apprentissages?

- 2) En vous appuyant sur les besoins identifiés, tracez les grandes lignes du plan d'action que vous souhaiteriez mettre en place pour la prochaine année scolaire. Utilisez le document présenté à la page suivante.

PLAN D’ACTION			
PLANIFICATION GLOBALE DE L’APPRENTISSAGE ET DE L’ÉVALUATION			
Aspects	Actions et moyens à mettre en place : outils à produire, éléments à structurer, information, formation et accompagnement	Responsabilité	Échéancier
Établir un continuum de situations d’apprentissage et d’évaluation			
Traitement des compétences disciplinaires			
Traitement des domaines généraux de formation			
Traitement des compétences transversales			
Traitement du contenu de formation			
Continuum de situations <ul style="list-style-type: none"> • Traces pertinentes et suffisantes • Construction progressive des compétences • Caractéristiques des élèves : acquis et besoins 			

PLAN D'ACTION			
PLANIFICATION GLOBALE DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉVALUATION			
Aspects	Actions et moyens à mettre en place : outils à produire, éléments à structurer, information, formation et accompagnement	Responsabilité	Échéancier
Les outils d'évaluation : prise d'information et interprétation, consignation, jugement			
Outils pour la prise d'information <ul style="list-style-type: none"> • SAE, SE 			
Grilles d'évaluation <ul style="list-style-type: none"> • Critères • Éléments observables 			
Outils de consignation <ul style="list-style-type: none"> • Dossier d'apprentissage et d'évaluation de l'élève • Cahier de consignation de l'enseignant 			

PLAN D'ACTION

PLANIFICATION GLOBALE DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉVALUATION

Aspects	Actions et moyens à mettre en place : outils à produire, éléments à structurer, information, formation et accompagnement	Responsabilité	Échéancier
Communications aux parents et aux élèves			
Autres outils de communication			
Bulletin			
Bilan des apprentissages			