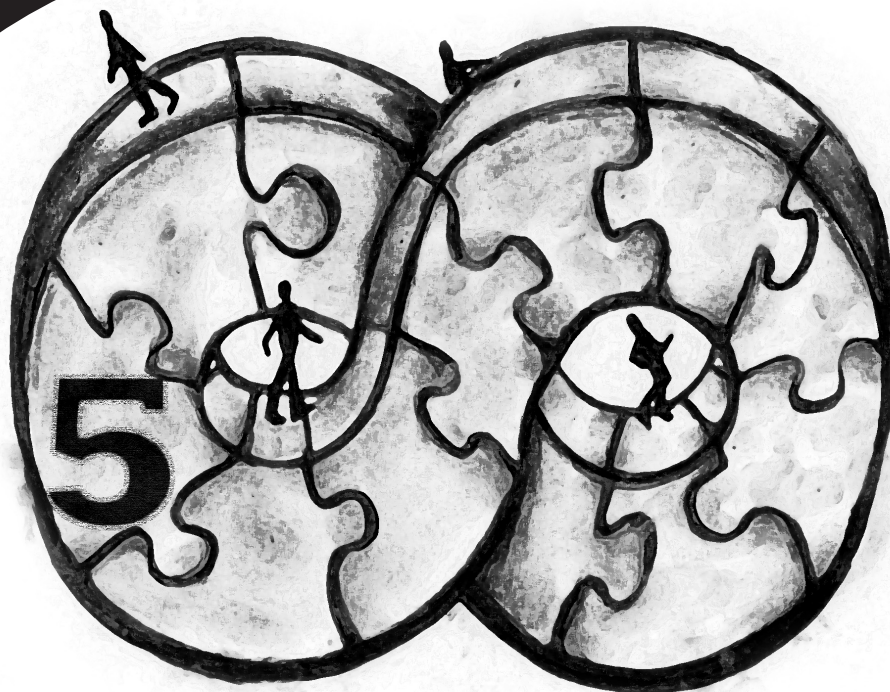


PROJET

**ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME
DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE**



**ACCOMPAGNER LE PROCESSUS
D'APPRENTISSAGE-ÉVALUATION DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE
AIDE À L'APPRENTISSAGE ET RECONNAISSANCE
DES COMPÉTENCES**

**FASCICULE 5 : ACCOMPAGNEMENT D'ÉQUIPES-CYCLE POUR DES
PRATIQUES ÉVALUATIVES DU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES**

Louise Lafortune, auteure

Direction de l'accompagnement-recherche
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Turcotte

Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

PROJET
Accompagnement-Recherche-Formation
pour la mise en œuvre du Programme
de formation de l'école québécoise

ACCOMPAGNER L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES
DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

AIDE À L'APPRENTISSAGE
ET
RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES

Fascicule 5 : Accompagnement d'équipes-cycle
pour des pratiques évaluatives du développement
de compétences

Louise Lafortune, auteure

Direction de l'accompagnement-recherche
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Sylvie Turcotte

Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

JANVIER 2008

Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières

Avec la collaboration de

Avril Aitken, Kathleen Bélanger, Nicole Boisvert, Bernard Cotnoir,
Grant Hawley, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise, Reinelde Landry, Carrole
Lebel, Chantale Lepage, Franca Persechino et Gilbert Smith

Avec la participation de
Karine Boisvert-Grenier et Bérénice Fiset

<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>

Remerciements

Accompagner l'évaluation des compétences dans l'école québécoise s'inscrit dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise réalisé grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Nous sommes ainsi grandement redevables à ce Ministère qui nous a permis de fournir aux personnes oeuvrant dans le milieu scolaire sept fascicules portant sur l'évaluation des compétences.

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de ces fascicules. Leur contribution a mené à un approfondissement de l'accompagnement de l'évaluation, à une clarification de certaines idées, à des choix d'information, à des ajouts substantiels, à une réorganisation du contenu et finalement, à une présentation de l'ensemble du document différente de celle initialement soumise dans le but de mieux servir les personnels scolaires intéressés. Nous remercions sincèrement :

- Simone Bettinger, Ginette Dubé, Jean-Marc Jean et Doris Simard, personnes accompagnatrices de l'équipe du projet Accompagnement-Recherche-Formation qui ont contribué à la réflexion de l'un ou l'autre des fascicules ;
- l'équipe de professionnels et professionnelles ainsi que des spécialistes en sciences de l'éducation au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui ont participé à une rencontre de discussion :
 - Jacqueline Charbonneau, Lorraine Desmarais, Donald Guertin, Lise Ouellet, Blozaire Paul, Christian Rousseau et Denis Watters de la Direction générale de formation des jeunes ;
 - Camille Marchand de *Vie pédagogique* ;
- l'équipe accompagnatrice de la Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais : Isabelle Asselin, Paule Bellehumeur, Marc Gauvreau, Francine Hausselman, Kim Mellor, Richard Painchaud et Violette Routhier qui ont utilisé et discuté d'une première version de ce document ;
- l'équipe de Linda Allal, professeure à l'Université de Genève, composée de Céline Buchs, Katia Lehraus, Lucie Mottier Lopez, Edith Wegmuller et Walther Tessaro et l'équipe de formateurs et de formatrices à l'enseignement (SEDEV) à Genève composée de Filippo Cattafi, Véronique Claret, Ariene Favre Darnev, Jean-Marc Hohl, Christiane Jeamet et Bernard Riedweg qui ont commenté une première version de ce document.

Pour l'organisation des lancements des fascicules *Accompagner l'évaluation des compétences dans l'école québécoise*, en septembre 2006 à Montréal et en octobre 2006 à Québec, nous tenons spécialement à remercier Carine Lachapelle qui a fait de ces événements une réussite à tous les niveaux.

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnels et professionnelles, assistants et assistantes ou auxiliaires de recherche qui ont contribué à un moment ou à un autre au projet Accompagnement-Recherche-Formation. Nous pensons ici à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Moussadak Ettayebi, Sylvie Fréchette, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

Enfin, tout au long de ce projet, nous avons éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenants et intervenantes du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillers et conseillères pédagogiques, des enseignants et enseignantes ... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction nous permettant, entre autres, de concevoir ces fascicules. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale, et nous savons que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Nous tenons donc à les remercier chaleureusement.

Louise Laforune pour l'équipe d'intervention et de recherche.

Liste des fascicules

Fascicule 1

Pertinence et nécessité de l'accompagnement en évaluation des apprentissages

Fascicule 2

Accompagnement vers des situations d'apprentissage et d'évaluation

Fascicule 3

Exercice et développement du jugement professionnel

Fascicule 4

Une perspective d'équité sociopédagogique pour accompagner l'évaluation

Fascicule 5

Accompagnement d'équipes-cycle pour des pratiques évaluatives du développement de compétences (**dans ce document**)

Fascicule 6

Moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement de l'évaluation vers l'évaluation des apprentissages

Fascicule 7

La pratique réflexive vers une évaluation de compétences

La publication d'une série de sept fascicules composant le document *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise, Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences* se situe dans le contexte du Projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Cette série de fascicules se veut un outil de réflexion et d'intervention pour les personnels scolaires afin de favoriser l'approfondissement de certains concepts liés au programme de formation, à l'évaluation des compétences et au développement de pratiques cohérentes pour accompagner l'évaluation des apprentissages comme aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences.

Note : Nous apprécierions recevoir vos commentaires à l'adresse suivante : **accompagnement@uqtr.ca** .

Table des matières

1. CADRE DE L'ÉVALUATION	8
2. QUELQUES DÉFINITIONS.....	9
<i>Évaluation</i>	9
<i>Équipe</i>	10
<i>Cycle d'apprentissage</i>	11
<i>Équipe-cycle</i>	11
<i>Travail en équipe-cycle</i>	11
3. L'ÉVALUATION EN ÉQUIPE-CYCLE.....	12
4. PRINCIPES VERS DES ACTIONS.....	13
5. POUR L'ACCOMPAGNEMENT : SE PRÉPARER À ÉVALUER	15
6. MOMENTS D'ÉVALUATION	19
7. REMARQUES SUR DES PRATIQUES ÉVALUATIVES DE L'ÉVALUATION.....	20
7.1. ÉVALUATION INDIVIDUELLE, ÉVALUATION D'ÉQUIPE	20
7.2. TRAVAUX À LA MAISON	21
7.3. ÉVALUATION AU PRIMAIRE ET ÉVALUATION AU SECONDAIRE	22
7.4. ÉVALUER SES PRATIQUES ÉVALUATIVES	23
8. AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS DE L'ÉVALUATION EN ÉQUIPE-CYCLE.....	25
8.1. AVANTAGES	25
8.2. OBJECTIONS	27
<i>Temps</i>	27
<i>Formation</i>	27
<i>Autonomie</i>	27
CONCLUSION	28
BIBLIOGRAPHIE	29
ANNEXE	30

Fascicule 5

Accompagnement d'équipes-cycle pour des pratiques évaluatives du développement de compétences¹

Le présent fascicule s'articule autour des pratiques d'accompagnement qui peuvent le mieux permettre le développement d'évaluations élaborées, appliquées, discutées et analysées par des équipes-cycle formées d'enseignants et d'enseignantes, associés aux personnes qui interviennent auprès des mêmes élèves. Le but consiste à faire des liens entre le rôle de personnes accompagnatrices (conseillers ou conseillères pédagogiques, directions d'école, enseignants-ressources...) et le travail du personnel scolaire intervenant auprès des élèves. On y retrouve aussi les principaux paramètres du travail en équipe-cycle dans le but de mieux comprendre les enjeux de l'accompagnement qui est proposé.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on lier le travail en équipe-cycle et l'évaluation des apprentissages ?**
- **En quoi est-il utile de mettre en place des équipes-cycle dans le contexte des changements actuels en évaluation ?**

Le renouveau pédagogique actuel prescrit la mise en place de cycles d'apprentissage. Ceci suppose une certaine concertation, une certaine collaboration en équipe-cycle, particulièrement dans le domaine de l'évaluation, comme en fait foi l'affirmation suivante : « L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans un contexte de collaboration entre différents partenaires tout en tenant compte de leurs responsabilités propres » (MEQ, 2003, p.19). Certains enseignants et enseignantes sont prêts à concevoir et à vivre une évaluation à laquelle participe l'ensemble de l'équipe-cycle ; d'autres sont plus réticents à le faire (Lafortune, 2004). On peut constater que l'évaluation a été et est souvent considérée comme étant une tâche à réaliser individuellement, qui relève d'une responsabilité individuelle. Même si une équipe d'enseignants et d'enseignantes ont déjà élaboré des outils d'évaluation, il y a

¹ Plusieurs propos de ce chapitre sont inspirés et même issus d'un projet réalisé avec le milieu scolaire portant sur le travail en équipe-cycle (2001-2004) (Lafortune, 2004). Ils sont complétés par des questionnements, réflexions et résultats issus du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

généralement peu, voire pas eu vraiment de discussions sur l'utilisation de ces outils ou d'analyses collectives de leur utilité, de leur pertinence et de leur efficacité. Le véritable travail d'une équipe-cycle en évaluation est davantage qu'un échange d'outils surtout dans le contexte où l'évaluation a des fonctions d'aide à l'apprentissage, de reconnaissance des compétences et de bilan des apprentissages. Pour que les membres d'une équipe-cycle en arrivent à échanger sur leurs croyances (conceptions et convictions) et pratiques en évaluation, à discuter de modes d'évaluation, à analyser des expériences évaluatives et à discuter de décisions d'évaluation à propos d'élèves, il appert qu'un accompagnement soit utile et même nécessaire (Lafortune, 2004). Un tel accompagnement vise à tenir compte tant de dimensions intellectuelles que d'enjeux affectifs, car il favorise la prise en charge de l'évaluation en équipe-cycle et des difficultés que les personnes qui la pratiquent peuvent rencontrer, telles que le sentiment de perdre une partie de leur autonomie ou la crainte d'être jugées relativement à leurs pratiques évaluatives ou à leur façon de prendre certaines décisions d'évaluation.

Il est utile de définir le cadre de l'accompagnement dont il est question. En effet, dans la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003), il est souligné que les professionnels, les parents d'élèves mineurs, de même que les entreprises et les organismes dans certains cas au secondaire, sont aussi appelés à travailler en partenariat avec le personnel enseignant pour l'évaluation des apprentissages des élèves (MEQ, 2003). Dans le même sens, le cadre de référence de l'évaluation des apprentissages au secondaire (MELS, 2006) souligne qu'il devrait y avoir une « intention pédagogique claire et concertée » (p.25), qu'il serait important « d'agir en concertation avec tous les enseignants qui interviennent auprès de l'élève » (p.30) et que même si l'enseignant ou l'enseignante est le premier responsable de l'évaluation des élèves de sa classe (voir également la Politique d'évaluation des apprentissages), c'est « de concert avec ses collègues et le personnel des services complémentaires » (p.31) qu'il propose des interventions pour des élèves particuliers.

Après avoir présenté le cadre d'évaluation prévu par le nouveau pédagogique ainsi que le sens donné à « équipe » et « équipe-cycle », quelques principes du travail en équipe qui assurent le développement de l'équipe et de chacun de ses membres sont étudiés tout en décrivant comment ces principes peuvent être mis en œuvre dans le travail en équipe-cycle. Ensuite, les conditions à créer pour favoriser la mise en œuvre d'une évaluation des compétences des élèves en équipe-cycle sont abordées ; elles sont précisées dans le contexte de l'évaluation comme aide à l'apprentissage tout en tenant compte du fait que les équipes ont aussi à assurer la reconnaissance de la progression des compétences et le bilan des apprentissages. Pour ce faire, les principes guidant une évaluation des compétences des élèves par une équipe-cycle sont d'abord présentés, puis sont abordés les avantages d'un tel fonctionnement. Une insistance est mise tout au long de ce fascicule sur le rôle du jugement professionnel et de la pratique réflexive dans les échanges à propos de l'évaluation en équipe-cycle (voir fascicules 3 et 7 portant respectivement sur le jugement professionnel et la pratique réflexive). Le contexte privilégié est celui de l'accompagnement de l'équipe-cycle par une ou plusieurs personnes, internes ou externes à l'école. Ce contexte est pris en compte tout au long de ce fascicule. Une équipe-cycle qui ne peut bénéficier d'un accompagnement régulier peut

cependant utiliser le contenu de ce fascicule pour s'aider à mieux accomplir ses activités d'évaluation du développement des compétences des élèves. On montre ou avance qu'il est difficile d'aborder isolément l'accompagnement de l'évaluation, la description du travail en équipe-cycle et l'accompagnement de l'équipe-cycle. Dans le cadre du renouveau pédagogique actuel, l'évaluation ne peut être considérée de façon cloisonnée par rapport aux autres activités et actions visant à favoriser le développement et l'apprentissage des élèves. Tout au long du fascicule, des questions de réflexion sont proposées autant pour réfléchir soi-même à ce concept et à son accompagnement que pour alimenter son bagage de stratégies afin de favoriser la réflexion chez les personnes accompagnées.

1. Cadre de l'évaluation

Questions de réflexion

- **Selon ou parmi les orientations et les valeurs soutenues dans la Politique de l'évaluation des apprentissages, qu'est-ce qui suppose la formation d'équipes-cycle pour l'évaluation des compétences des élèves ?**
- **Dans les cadres de référence du primaire et du secondaire en évaluation des apprentissages, qu'est-ce qui suppose la formation d'équipes-cycle pour l'évaluation des compétences des élèves ?**

La Politique d'évaluation des apprentissages précise que l'évaluation est sous la responsabilité de l'enseignant ou de l'enseignante quant à la « planification d'une stratégie globale d'évaluation [qui] conduit l'équipe-cycle et l'équipe-école à s'entendre sur les moyens [...] pour rendre compte des apprentissages réalisés par les élèves au cours et à la fin du cycle » (MEQ, 2003, p.41) Plusieurs idées importantes émanent de cette affirmation. D'abord, l'évaluation consiste à rendre compte des apprentissages réalisés sur tout un cycle. Le processus s'étend donc sur plus d'une année. Ne serait-ce que pour cette raison, l'équipe-cycle se voit donner un rôle primordial dans l'évaluation. D'autres raisons contribuent à penser que l'équipe-cycle peut favoriser l'évaluation des apprentissages. La suite du fascicule développe en quoi et comment l'équipe-cycle est un apport puissant à la pratique de l'évaluation autant comme aide à l'apprentissage que reconnaissance des compétences.

Dans la démarche d'évaluation, le rôle des directions d'établissement est double. En plus d'« approuver les normes et modalités d'évaluation proposées par les enseignants et informer le conseil d'établissement des propositions qu'il approuve » (MEQ, 2003, p. 19), elles sont appelées à « assurer l'animation des [équipes-cycle...], notamment en matière d'évaluation des apprentissages » (MEQ, 2003, p.19). Dans leur rôle d'animation, elles peuvent être appuyées par les personnels professionnels qui aident « le personnel enseignant à déterminer les interventions pédagogiques les plus appropriées pour soutenir l'apprentissage des élèves » (MEQ, 2003, p.20). Le contenu de ce fascicule vise à aider les personnes (directions d'établissement ou personnels professionnels) qui veulent accompagner des équipes-cycle dans la découverte de moyens propices à l'évaluation du développement des compétences des élèves.

Aussi, les parents sont invités à se préoccuper de l'évaluation de leurs enfants ; en ce sens, leurs observations sont « une source supplémentaire d'information pour guider [les] actions comme celles des intervenants des milieux scolaires » (MEQ, 2003b, p.20). Des idées seront apportées pour souligner comment on peut associer les parents au processus d'évaluation des apprentissages (voir fascicule 6 portant sur les moyens d'accompagnement de l'évaluation).

Questions de réflexion

- **Quels sont les avantages d'évaluer les élèves en équipe-cycle ?**
- **Quelles sont les limites d'évaluer les élèves en équipe-cycle ?**

Il est suggéré de mettre en commun les avantages et les limites rapportés. En cours de démarche d'accompagnement, il s'agit de revoir cette liste et de se demander :

- **Quelles modifications pourrait-on apporter à cette liste ?**
- **Qu'est-ce qui mène à apporter ces modifications ?**

2. Quelques définitions

Pour favoriser l'engagement cognitif à la lecture de définitions, des questions de réflexion sont proposées afin de permettre l'activation de connaissances antérieures.

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce que l'évaluation ?**
- **Qu'est-ce qu'une équipe ?**
- **Qu'est-ce qu'un cycle d'apprentissage ?**
- **Qu'est-ce qu'une équipe-cycle ?**

Évaluation

Dans la Politique d'évaluation des apprentissages, le ministère de l'Éducation (2003, p.4) définit l'évaluation comme étant un « processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives ». En se basant sur le ministère de l'Éducation (2003), Legendre (2005, p.630) définit l'évaluation comme étant une « démarche permettant de porter un jugement, à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus ou d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives ». En se rapportant aux écrits de Hadji (1997), Legendre ajoute que l'évaluation est une « opération de confrontation, de mise en rapport, entre des attentes et une réalité » ; elle est un « processus systémique de recherche d'information au sujet de l'apprentissage de l'élève et de formation de jugement sur les progrès effectués » (Linn et Grönlund, 1995, rapporté dans Legendre, 2005, p.630). Dans le cadre du renouveau pédagogique actuel, l'évaluation remplit une fonction d'aide à l'apprentissage, de reconnaissance des compétences et de bilan des apprentissages (MEQ, 2003).

Équipe

Avant de définir ce qu'est une équipe-cycle, un cycle d'apprentissage et le travail en équipe-cycle, il convient de préciser ce qu'est une équipe.

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qu'une équipe ?**
- **Quel rôle peut jouer le consensus dans une équipe ?**
- **En quoi peut-il être utile d'en arriver à un consensus ?**
- **En quoi la recherche d'un consensus peut-elle être avantageuse aux discussions et actions ?**
- **En quoi la recherche d'un consensus peut-elle nuire aux discussions et actions ?**

Une équipe « est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'influencent directement » (Leclerc 1999, p.30). Le « champ psychosocial dynamique » dont il est question ici suppose que l'équipe n'est pas seulement un regroupement de personnes qui sont réunies pour écouter une conférence ou se faire dicter une ligne de conduite, mais bien pour interagir, et évoluer. Contrairement à d'autres définitions, celle-ci ne suppose pas que l'équipe tente d'établir un consensus qui exige souvent plusieurs concessions des membres de l'équipe. Le consensus devient ainsi une décision extérieure à chacun des membres du groupe. Il est alors difficile de mettre en pratique les décisions prises collectivement. Chaque membre de l'équipe applique une interprétation de ces décisions collectives qui est parfois très différente d'une personne à l'autre. On peut en arriver à se demander si les membres de l'équipe ont assisté à la même discussion. Il peut être plus efficace de viser un réel partage des idées, des croyances ou des pratiques et tenter de trouver une façon cohérente d'appliquer les décisions collectives. Chaque personne se sent alors plus à l'aise d'adapter les décisions prises et de partager ensuite son expérience sans craindre d'être jugée. L'équipe est ici considérée comme un lieu de débats où les idées sont discutées et même confrontées dans le sens de remises en question. Elle n'est donc pas considérée comme un lieu de tensions et d'affrontements où les membres en sortent déçus, en gardant leurs positions et sans avoir le goût de reprendre l'expérience, ou encore un lieu où tout est accepté comme étant valable, ce qui est souvent perçu comme une perte de temps à se raconter ce que l'on fait sans discussion. Pour y arriver, les membres de l'équipe tentent de se donner les moyens de se respecter les uns les autres et de déterminer les actions à entreprendre tant pour favoriser le travail de l'équipe que pour mettre en œuvre des éléments issus de discussions collectives. Une telle équipe est formée de praticiens réflexifs et peut être elle-même un lieu de réflexion. Même si un accompagnement n'est pas spécifiquement nécessaire, il peut être recommandé pour amorcer le travail en équipe surtout dans le contexte où l'équipe est formée à partir d'une certaine obligation de collaboration comme c'est le cas de l'équipe-cycle (Lafortune, 2004).

Les définitions qui suivent sont issues d'un travail de construction collective avec des membres du milieu scolaire (Lafortune, 2004). Elles peuvent être remises en question

pour tenir compte de l'évolution du renouveau pédagogique et de ce qu'on peut appeler un « curriculum en développement » (Jonnaert et Ettayebi, 2007).

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qu'un cycle d'apprentissage ?**
- **Qu'est-ce qu'une équipe-cycle ?**
- **Qu'est-ce que travailler en équipe-cycle ?**
- **Quel rôle peut jouer l'équipe-cycle dans l'évaluation des compétences des élèves ?**
- **En quoi peut-il être utile d'en arriver à un consensus ?**

Cycle d'apprentissage

Un cycle d'apprentissage « est une structure pluriannuelle souple qui vise le développement continu de compétences chez les élèves d'âges et de cheminements différents. Le cycle se termine par un bilan des apprentissages et des compétences développées par chacun des élèves » (Lafortune 2004, p.290).

Équipe-cycle

Les concepts d'équipe et de cycle d'apprentissage sont liés à celui d'équipe-cycle qui « est un regroupement de personnes oeuvrant auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage qui assument des responsabilités collectives quant aux discussions et aux interventions à réaliser pour favoriser le développement de compétences chez ces élèves » (Lafortune, 2004, p.291). Il reste à discuter du niveau de responsabilité de l'équipe-cycle quant à l'évaluation des compétences des élèves. Il est à noter que l'équipe-cycle n'est pas seulement un regroupement où se poursuivent des échanges sur le travail effectué et à effectuer ; elle peut se donner des responsabilités collectives d'intervention et d'évaluation, mais aussi de réflexion. On peut même se questionner quant à l'existence même de l'équipe-cycle dans le cas où celle-ci ne se donne pas de tels rôles et responsabilités.

Travail en équipe-cycle

Le rôle de l'équipe-cycle consiste à réaliser un travail concerté « permettant de [mobiliser] et de coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle et d'exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser » (Lafortune, 2004, p.298). Les interventions et les évaluations peuvent être effectuées individuellement ou en équipe, mais c'est l'équipe-cycle qui aide les sous-équipes et les individus à agir. L'équipe-cycle existe de façon continue ; elle n'est pas constituée seulement pour une période de une ou de deux années. Même si sa composition change, elle continue à agir. Elle a donc avantage à se donner une mémoire, à garder des traces. L'équipe-cycle a aussi comme but de permettre à ses membres de se développer, d'apprendre de leur participation à l'équipe. Elle forme donc une communauté d'apprentissage, ce qui signifie que « la formation des membres d'une équipe-cycle [peut] se faire sur un mode d'interformation

(former les membres de l'équipe) ou de coformation (se former ensemble pour développer des compétences qui font défaut à l'équipe) où chacun des membres [livre] aux autres membres les connaissances, habiletés et compétences qui pourraient aider l'équipe à réaliser certaines tâches ou enrichir la "culture pédagogique" des membres » (Lafortune 2004, p.88). Pour enrichir la culture pédagogique, la formation ne peut se borner à des apprentissages de connaissances ou d'habiletés de base.

Selon cette perspective, l'accompagnement d'une équipe-cycle s'avère très utile, voire essentiel, surtout si les personnels scolaires n'ont pas ou peu l'habitude de travailler en équipe de collègues dans le but de développer et d'évaluer des compétences chez les élèves autant dans une perspective d'aide à l'apprentissage que de reconnaissance des compétences. Un accompagnement apporte un apport de taille, entre autres pour permettre un regard extérieur sur les travaux de l'équipe et une coordination que les membres de l'équipe n'auraient pas le temps d'assumer en plus de leurs tâches quotidiennes. La personne accompagnatrice peut aussi aider à comprendre les difficultés que rencontre l'équipe naissante. Le but de cet accompagnement consiste à favoriser une réflexion sur les croyances et les pratiques ainsi que la cohérence entre les deux. L'accompagnement vise également à susciter des remises en question des pratiques évaluatives dans le sens de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences. Cependant, il est nécessaire de penser cet accompagnement de sorte que le lien entre la personne accompagnatrice et l'équipe devienne, au fil du temps, de plus en plus ténu sans nécessairement se défaire complètement. La personne accompagnatrice peut être invitée ultérieurement pour aborder des problématiques qui n'ont pas été entrevues lors d'une première démarche d'accompagnement ou pour pallier certaines difficultés (Lafortune, 2004).

Questions de réflexion

- **Que peut-on retenir des définitions de l'équipe, de l'équipe-cycle, du travail en équipe-cycle relativement à l'évaluation des compétences des élèves ?**
- **Quels liens peut-on faire avec le Programme de formation de l'école québécoise au préscolaire et au primaire ?**
- **Quels liens peut-on faire avec le Programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire ?**

3. L'évaluation en équipe-cycle

On ne peut être surpris de lire que, selon une enseignante, l'évaluation « est le sujet qui préoccupe le plus » (Lafortune, 2004, p.155) dans la mise en œuvre du nouveau pédagogique. Le sujet de l'évaluation est peut-être celui qui a été le plus abordé dans les médias relativement à la mise en œuvre du nouveau pédagogique (notes ou cotes, forme des bulletins...). L'évaluation n'est plus une évaluation de connaissances, elle devient une évaluation de la progression des apprentissages et une reconnaissance de compétences. Elle a également une fonction d'aide à l'apprentissage souvent oubliée, mais très importante pour favoriser un approfondissement de divers aspects des compétences. Les personnes qui évaluent ont donc elles-mêmes à développer un agir compétent pour évaluer. De plus, comme il a déjà été souligné, l'équipe-cycle ne peut se

désresponsabiliser de l'évaluation considérant que le bilan des apprentissages est considéré comme l'aboutissement d'une démarche réalisée sur plusieurs années au cours desquelles un nombre considérable de personnes interviennent auprès des mêmes élèves (personnel enseignant et professionnel, spécialistes...). Considérer le rôle et la contribution de chacun des membres d'une équipe-cycle dans l'évaluation ne peut se faire sans laisser un peu, voire beaucoup d'ouverture aux commentaires des autres, et en ce qui a trait aux outils d'évaluation qu'aux décisions d'évaluation à propos de certains élèves. Cela implique de s'ouvrir, de se dévoiler à l'équipe, ce qui exige un échange intellectuel et cognitif en même temps qu'apparaissent des enjeux émotifs. Cela veut dire qu'il devient nécessaire de créer de nouveaux modes de travail avec des collègues, de nouveaux moyens d'évaluation qui s'inscrivent dans le contexte où « l'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par les différents intervenants » (MEQ, 2003, p. 22).

Le travail en équipe-cycle exige de la part de chacune des personnes qui y participent de pouvoir dépasser ses craintes pour créer des modalités d'évaluation qui répondent aux exigences des fondements du renouveau pédagogique (programme de formation, politique, cadres de référence...). Deux conditions peuvent favoriser des changements dans les pratiques évaluatives des enseignants et enseignantes: 1) mettre en place une démarche d'accompagnement d'équipes-cycle dans une perspective de changements dans les pratiques qui considèrent l'évaluation comme une aide à l'apprentissage en complémentarité avec la reconnaissance des compétences ; 2) admettre que l'évaluation des compétences est un processus complexe et novateur dans un contexte de renouveau pédagogique et en ce sens, il est nécessaire de créer de nouveaux outils, de nouveaux modèles, pour ensuite les appliquer et en analyser la pertinence et l'utilité afin d'ajuster les pratiques. L'accompagnement joue donc un rôle non négligeable pour aider les équipes-cycle dans leurs expérimentations, par exemple en les aidant à élaborer des moyens d'évaluation du développement de compétences, mais surtout à évaluer les actions d'évaluation.

4. Principes vers des actions

Questions de réflexion

- **Quels principes peuvent guider les membres d'une équipe-cycle dans leur travail collectif ?**
- **Quels principes peuvent guider les membres d'une équipe-cycle dans leur travail d'évaluation des compétences des élèves ?**

Plusieurs principes peuvent guider les membres d'une équipe-cycle dans leur travail et dans la dynamique interne de l'équipe. Particulièrement, une équipe-cycle peut se pencher sur le développement des compétences des élèves, sur des moyens de développer de telles compétences et contribuer à les évaluer selon les différentes fonctions de l'évaluation. Dans ce travail, l'équipe-cycle peut se donner des moyens d'entraide dans une responsabilité de l'évaluation du développement de compétences. Les membres d'une équipe peuvent tirer profit des idées des autres, des rétroactions à propos de divers moyens ou décisions d'évaluation et d'un appui lors de décisions engageant l'avenir des

élèves. La mise en commun des compétences de l'équipe dépasse la somme des compétences de ses membres. Elle favorise l'émergence de compétences collectives qui peuvent combler certaines lacunes des membres pris individuellement ou tirer profit de diverses expertises (Le Boterf, 2004). Une telle équipe est en position d'assumer des rôles qui relevaient précédemment d'enseignants ou d'enseignantes travaillant plutôt individuellement, ce qui peut aider à diminuer le fardeau ou la tension liés à certaines tâches (rencontres de parents pour des communications d'évaluation, prise de décisions difficiles relatives à l'évaluation de certains cheminements d'élèves...). Une équipe-cycle développe une vision globale, mais aussi spécifique, du fonctionnement de la classe ou des classes dont un ou des membres sont responsables ; elle permet de mieux comprendre l'engagement des élèves et le développement de leurs compétences en tant qu'individus, mais aussi en tant que membres d'une communauté d'apprentissage que constitue le groupe-classe. La confrontation des points de vue, la remise en question de certaines pratiques d'évaluation et l'adaptation de pratiques qui en résultent sont considérées comme aidant au développement et à l'évaluation des compétences des élèves. Tous les élèves d'un même cycle profitent des idées de plusieurs enseignants et enseignantes pour les aider dans leur apprentissage.

Une équipe-cycle n'est pas statique ; elle est en constante construction et ses idées évoluent. Les défis qu'elle rencontre ne sont pas toujours les mêmes ; des ajustements sont nécessaires pour que le travail collectif soit possible et soit adapté aux obstacles ou aux réussites. Comme il a été souligné précédemment, une équipe-cycle profite de rencontres pour analyser les actions évaluatives qu'elle met en application, ce qui favorise des changements dans la pensée des individus et par ricochet, celle de l'équipe. De plus, les mouvements de personnel mènent à l'intégration de nouveaux membres à intégrer à l'équipe en place. L'arrivée de nouvelles personnes peut avoir deux conséquences : 1) avoir à expliquer à ces nouveaux membres où en est rendue l'équipe ; ces explicitations et verbalisations d'actions passées et prévues suscitent des prises de conscience et souvent, des clarifications ; 2) avoir à répondre aux questions de ces nouvelles personnes favorise une réflexion sur les actions passées de l'équipe, mène à de nouvelles façons de voir et de faire en plus de contribuer au renouvellement des idées et des actions de l'équipe (Lafortune, 2004).

Pour pouvoir suivre son propre cheminement et assurer une continuité, une équipe-cycle a avantage à se donner un fonctionnement structuré tout en se permettant une certaine souplesse. Elle se donne des moyens de garder des traces à partir d'une perspective structurée d'évaluation des compétences (Quoi évaluer ? Pourquoi évaluer ? Comment évaluer ? Que faire des résultats de l'évaluation ?...). Ce fonctionnement et cette structure permettent de garder en tête les liens entre, d'une part, les pratiques pédagogiques et d'évaluation et d'autre part, le développement et la reconnaissance de compétences retenues dans les programmes d'études pris en charge par l'équipe-cycle.

Plusieurs types d'actions permettent d'assurer un fonctionnement rigoureux tout en permettant certaines adaptations dans le cheminement des membres de l'équipe. Le premier type d'actions consiste à assurer aux membres de l'équipe une formation continue qui peut venir de l'extérieur, mais aussi de l'intérieur de l'équipe par des

personnes qui ont une expertise particulière ou qui ont participé à une formation hors des murs de l'école. Le deuxième exige que l'équipe-cycle perçoive sa démarche comme une démarche expérimentale. Elle organise ses actions, en prévoit les répercussions, effectue des analyses et réinvestit le résultat de ses analyses dans des actions futures. Le troisième implique que l'équipe-cycle apprend à se détacher des aspects secondaires ou même anecdotiques¹ dans ses discussions pour que celles-ci portent sur le fond et non sur des aspects périphériques. Enfin, le quatrième suppose que l'équipe-cycle donne à chacun de ses membres ou sous-équipes la latitude nécessaire pour réussir les expériences tout en prévoyant des moments de retour en plénière pour discuter sans porter de jugements de valeur sur ce qui a été tenté ou les résultats présentés. En quelques mots, l'équipe-cycle développe l'habileté, et l'habileté de ses membres, à s'engager dans une démarche de pratique réflexive.

L'accompagnement par une personne qui lui est extérieure est une aide parfois nécessaire pour que l'équipe progresse dans le sens de l'intention qu'elle se donne. Cette personne accompagnatrice aide l'équipe à préciser ses intentions, à encadrer son propre développement, à évaluer les résultats de ses actions, elle peut également apporter à l'équipe des éléments de culture pédagogique. Elle vise à ce que les enseignants et enseignantes construisent collectivement leur propre modèle de travail, particulièrement sur le sujet de l'évaluation. Le rôle de la personne accompagnatrice n'est pas de fournir des moyens utilisables sans adaptation, mais de faciliter la construction d'un mode de travail permettant le développement de compétences chez les membres de l'équipe relativement à la démarche d'évaluation pour que l'équipe construise ses outils d'évaluation. Le rôle de la personne accompagnatrice s'amenuise au fil du temps, l'équipe devenant de plus en plus autonome. Néanmoins, la personne accompagnatrice peut s'engager davantage lors de situations particulières afin d'aider l'équipe à relever des défis complexes ou pour favoriser son évolution dans une période de stagnation.

5. Pour l'accompagnement : se préparer à évaluer

Questions de réflexion

- **Qu'est-ce qu'évaluer pour soi ?**
- **Pourquoi évalue-t-on ?**
- **Comment se faisait l'évaluation avant la publication de la Politique d'évaluation des apprentissages (2003) ?**
- **Comment peut-elle se faire dans la logique de compétences du PFEQ ?**
- **Comment peut-on accompagner une équipe-cycle dans l'évaluation des apprentissages selon une logique de compétences ?**

Les membres d'une équipe-cycle ont différentes croyances (conceptions et convictions) et différentes pratiques concernant l'évaluation. Il importe de faire émerger et de partager les croyances, de les discuter, de demander aux personnes qui ont telle ou telle croyance de les justifier et de tenter de les formuler de façon concise. On peut ensuite classer les

¹ Une anecdote permet de verbaliser sa pensée sur un sujet ; il s'agit par la suite de passer à une description de la situation pour passer à une analyse de ce qui a été décrit. Une analyse n'est jamais formée de la somme d'une dizaine d'anecdotes.

différents modes de pensée qui apparaissent, les ressemblances et les différences. Considérant la perspective socioconstructiviste, l'équipe qui ne peut arriver à un consensus peut néanmoins comprendre la complémentarité des points de vue dans un but de cohérence des pratiques, même si elles peuvent être différentes. L'intention est de permettre aux membres de l'équipe de connaître la pensée des autres et les résistances que peut provoquer ses propres idées. Pour y arriver, chaque personne de l'équipe peut présenter une description des moyens d'évaluation qu'elle utilise. Des questions comme les suivantes peuvent servir à la discussion : Qu'est-ce qu'évaluer pour soi ? Pourquoi évalue-t-on ? Comment se faisait l'évaluation auparavant ? Comment peut-elle se faire dans une logique de compétences ? Les interprétations des échelles de niveaux de compétence peuvent mener à des débats susceptibles d'aider et à les clarifier en vue de leur utilisation. De tels échanges peuvent être menés en favorisant le développement d'un regard réflexif portant sur les arguments et les justifications des personnes accompagnées et accompagnatrices en interaction et ainsi reconnaître, favoriser et soutenir l'engagement cognitif et affectif au regard de l'évaluation.

La personne accompagnatrice joue un rôle important dans ces échanges. En effet, les membres d'une équipe, surtout s'ils commencent à travailler ensemble, ne sont pas nécessairement à l'aise de discuter de sujets qui font émerger certaines émotions. Par exemple, certaines personnes qui utilisent les mêmes moyens d'évaluation depuis dix, vingt ou trente ans peuvent se rendre compte que leurs pratiques respectent peu les fondements du renouveau pédagogique. Une telle prise de conscience peut limiter le goût et l'intérêt à partager ses pratiques. Un moment de recul et de réflexion peut être essentiel. Un silence n'est pas nécessairement un signe de résistance.

Questions de réflexion

- **Quel rôle joue la dimension affective dans l'évaluation en équipe-cycle ?**
- **Quels liens peut-on faire entre théorie et pratique pour cheminer dans le processus d'évaluation des compétences des élèves dans l'esprit du renouveau pédagogique ?**
- **Comment peut-on utiliser la coévaluation en équipe-cycle (l'évaluation collective de mêmes productions d'élèves) ?**
- **Quel rôle peut jouer l'interévaluation ou la coévaluation dans l'évaluation des compétences des élèves ?**
- **Quel peut être le rôle de l'autoévaluation dans le développement des compétences des élèves ?**

L'intégration théorie-pratique dans les discussions permet de justifier la pratique par la théorie et d'enrichir la théorie à partir de découvertes qui émergent de la pratique. Aussi, pour évaluer les apprentissages que les élèves ont réalisés dans telle ou telle situation, la coévaluation de productions d'élèves – deux ou plusieurs personnes évaluent individuellement une même production et discutent des jugements d'évaluation – aide à comprendre différentes démarches d'évaluation et à améliorer les siennes. Pour les élèves, cela assure une rigueur, une transparence et une cohérence (voir Politique d'évaluation des apprentissages, fascicule 1 portant sur la pertinence de l'accompagnement de l'évaluation et fascicule 3 portant sur le jugement professionnel). Enfin, une discussion sur la place réservée aux autoévaluations des élèves peut être féconde, par exemple en (se) posant les questions suivantes : Quel sens donne-t-on à

l'autoévaluation ? Pourquoi recourir à l'autoévaluation ? Quels moyens utilise-t-on déjà pour favoriser l'autoévaluation ? Quels moyens souhaite-t-on développer et expérimenter en équipe-cycle ? (adapté de Lafortune, 2004).

Au fil du temps, l'équipe peut prendre confiance en elle et en chacun de ses membres. Des pratiques possibles d'évaluation des apprentissages en équipe-cycle peuvent alors émerger. Les adhésions et les réticences peuvent apparaître ; il s'agit d'apprendre à les reconnaître et à les accepter dans un esprit d'ouverture sans brimer ni la personne qui a des réticences ni le groupe qui voudrait explorer une voie qui lui semble féconde. Cet équilibre peut être précaire : deux sous-équipes peuvent explorer le plan théorique ou le plan pratique de deux voies qui divergent, puis revenir en équipe pour analyser les conclusions. Une équipe-cycle peut être amenée à préciser les mécanismes qui permettent de choisir les pratiques, les mécanismes de révision des choix en cours de travail ainsi que les mécanismes d'évaluation des pratiques aux moments appropriés.

Questions de réflexion

- **En quoi est-il utile pour une équipe-cycle de garder des traces de ses discussions et actions collectives ?**
- **Comment une équipe-cycle peut-elle garder des traces de ses discussions et actions collectives ?**

L'équipe apprend aussi à garder des traces de ses discussions et actions collectives. Par exemple, un compte-rendu ou un journal de bord collectif rapportant des discussions « théoriques » et « pratiques » permet de revenir sur les prises de décision pour les approfondir ou pour les modifier. Une telle consignation comporte les pratiques évaluatives qui ont été proposées, puis décidées ; si elles ne sont pas écrites, il devient difficile de savoir « ce qui était prévu », « ce qui a changé en cours de route » et « ce qui a été effectivement réalisé ». L'équipe pourrait aussi, pour des évaluations d'envergure, lors de la réalisation d'un projet des élèves étalé sur quelques semaines, produire un portfolio d'équipe-cycle (contenant, si pertinent, des productions d'élèves, une description des modes d'évaluation prévus, des documents produits, des outils d'évaluation effectivement utilisés, une analyse des résultats de l'expérience et des propositions de modifications pour une reprise de l'expérience). La création d'un tel portfolio, en plus de permettre un retour sur la démarche évaluative de l'équipe-cycle, permet de comprendre certaines difficultés que les élèves rencontrent dans une telle démarche (adapté de Lafortune, 2004).

Individuellement, les membres d'une équipe-cycle peuvent créer leur propre portfolio ou journal de bord pour y consigner leurs découvertes aux plans professionnel, intellectuel et affectif, les défis relevés ainsi que les craintes ressenties tout en apportant des précisions sur les réflexions individuelles et collectives à propos de ces découvertes. En tenant compte des relations entre les membres de l'équipe, la personne accompagnatrice peut proposer la mise en commun de ces observations individuelles. En plus de se fixer un but d'efficacité et de pertinence relativement à l'évaluation des compétences des élèves, l'équipe-cycle peut se fixer un but de réflexion dans une perspective de prise en charge de l'équipe par elle-même, dans une visée d'autonomie. La réflexion est souvent aidée par l'écrit, car les pensées écrites sont généralement plus

organisées que si elles ne sont exprimées qu'oralement. De plus, il est plus facile pour les autres de comprendre une pensée écrite, de pouvoir y réfléchir et d'y revenir lors d'une discussion ultérieure. En ce sens, une activité pertinente consiste à préparer des documents pour les élèves expliquant les buts et les moyens d'évaluation qui seront utilisés autant pour l'aide à l'apprentissage que pour la reconnaissance des compétences. Il devient alors nécessaire de préciser pourquoi on évalue et de simplifier comment on veut évaluer. Un tel exercice peut mettre en lumière des manques ou des incohérences dans ce qui était prévu. Une autre activité peut consister à chercher un moyen d'informer les parents ; cela peut consister à élaborer un résumé pour les parents de ce qui était prévu pour les élèves, ce qui permet de clarifier la pensée. Les réactions et questions des parents peuvent alors être ramenées à l'équipe-cycle en vue de l'amélioration du document pour aider les personnes concernées par les apprentissages des élèves.

Le fait de garder des traces permet aussi à une personne qui se joint à une équipe-cycle de connaître l'évolution de l'équipe, de comprendre où elle en est rendue et vers où elle se dirige. Ces écrits peuvent aussi être partagés avec une équipe-cycle de la même école ou d'une autre école. On peut même supposer que certains de ces écrits peuvent être la base d'un article dans une revue professionnelle comme *Vie pédagogique*. Quand on a réussi une action intéressante, il est humain et pertinent de vouloir la partager avec d'autres pour qu'ils puissent s'en inspirer dans leurs actions.

Questions de réflexion

- **En quoi une équipe-cycle peut-elle tirer profit des expertises des membres de son équipe ?**
- **Quel peut être l'apport de la coformation (se former entre les membres d'une équipe) et de l'interformation (former les membres de son équipe) dans le travail en équipe-cycle pour l'évaluation des compétences des élèves ?**

Les membres de l'équipe-cycle de même que la personne accompagnatrice ne peuvent avoir toutes les connaissances et compétences nécessaires pour répondre aux questions posées. On ne saurait insister assez sur l'importance de posséder une bonne culture pédagogique. Pour y arriver, il importe de prévoir des moyens de formation des membres sur des sujets spécifiques. Ces formations peuvent être voulues à l'extérieur du groupe (par exemple, des cours universitaires ou des formations données à des personnels scolaires lors de journées pédagogiques). Elles peuvent aussi être organisées à l'intérieur de l'équipe dans un processus de coformation qui consiste à « se former ensemble pour développer des compétences qui font défaut à l'équipe » (Lafortune, 2004, p.88) ou d'interformation qui consiste à « former les membres de l'équipe » (Lafortune 2004, p.88) sur un sujet d'expertise d'un membre de la même équipe. Quelque soit la forme choisie, le but est que chaque membre de l'équipe fasse sienne une partie de l'expertise d'un autre membre. Cette expertise peut être pratique (par exemple, l'utilisation d'un logiciel) ou théorique (par exemple, l'explication du socioconstructivisme). Un autre moyen de formation peut consister à faire une étude critique du matériel publié pour étudier son adéquation avec le programme de formation et afin de s'en servir dans un processus d'évaluation. Une telle étude critique se base sur des critères et est soumise à la discussion. Ses conclusions sont écrites et peuvent être mises à jour à la suite d'une expérimentation.

6. Moments d'évaluation

Bien que dans l'esprit des divers documents ministériels l'évaluation soit présentée comme un processus continu intégré à l'apprentissage des élèves, il existe des moments privilégiés pour procéder à une évaluation formelle. Il est donc utile que l'équipe-cycle, aidée au début par une personne accompagnatrice, réfléchisse à des mécanismes d'évaluation et les mette en pratique.

Questions de réflexion

- **Comment peut-on utiliser le moment d'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation pour améliorer en équipe-cycle divers moyens d'évaluation ?**
- **Quels sont les moments d'évaluation à privilégier ?**
- **Quel(s) moyen(s) d'évaluation pourrait-on favoriser pour chacun de ces moments d'évaluation ?**

Si l'équipe-cycle décide de proposer une situation d'apprentissage et d'évaluation aux élèves, les moyens d'évaluation peuvent être pensés en même temps que le processus d'élaboration de la situation : moyens d'évaluation comme aide à l'apprentissage, moyens d'évaluation du développement des compétences des élèves durant la réalisation de la situation pour saisir la progression des apprentissages, moyens de renseigner les élèves au sujet de leur progression, élaboration de moyens d'évaluation collective de la situation selon que la production relève ou d'un individu ou d'un groupe d'individus, réflexion à propos du rôle de l'autoévaluation, de la coévaluation (élève-enseignant) et de l'interévaluation (élève-élèves).

Une autre occasion que l'équipe peut utiliser pour s'interroger sur l'évaluation est la préparation des bulletins ; cela consiste à se demander à quoi et à qui sert le bulletin (l'élève, les parents, les enseignants et enseignantes, la direction d'école...). Les réponses peuvent aider à orienter les informations à inscrire dans le bulletin, à préparer les communications à faire aux élèves, aux parents, aux membres de l'équipe. Une telle discussion peut aussi orienter la relation équipe-élèves en ce qui concerne les rétroactions à leur fournir autant dans une perspective d'aide à l'apprentissage que pour la reconnaissance des compétences. On peut s'interroger sur les droits des élèves dans ce domaine : Quelles informations devraient-ils recevoir ? Comment peuvent-ils intervenir sur l'évaluation qui est faite de leurs connaissances et du développement de leurs compétences avant, pendant et après une communication d'évaluation ?

Puisque la reconnaissance des compétences et le bilan de fin de cycle ont une influence importante sur le cheminement des élèves, mais aussi sur leur vie d'adultes en devenir, cette évaluation mérite un recueil d'informations sur l'ensemble du cycle, lesquelles proviennent de diverses sources et mettent à profit chacun des membres de l'équipe-cycle. Comment cela peut-il se faire ? Comment le jugement professionnel peut-il s'exercer (voir fascicule 3 portant sur le jugement professionnel) ? Même si le redoublement n'est pas une solution proposée, il est remarqué que, dans la réalité, elle est utilisée. Des questions peuvent être posées concernant cette éventualité (voir Douidin et Lafortune, 2006) : « Qu'est-ce que le redoublement ? Pourquoi utilise-t-on le

redoublement ? Quels sont les avantages et les inconvénients du redoublement pour les élèves ? Pour les enseignants et enseignantes ? » (Lafortune, 2004, p.160). Cette dernière question est rarement posée, mais est très utile pour réfléchir sur sa conception du redoublement.

7. Remarques sur des pratiques évaluatives de l'évaluation

D'autres éléments concernant l'évaluation peuvent être considérés, tels que la réflexion sur les pratiques individuelles et d'équipe, les travaux donnés à la maison, les pratiques au primaire et au secondaire, l'évaluation de ses pratiques évaluatives.

7.1. Évaluation individuelle, évaluation d'équipe

Questions de réflexion

- **Quelles peuvent être les différences entre les résultats d'une évaluation réalisée individuellement et une évaluation réalisée en équipe-cycle ?**
- **Quelles peuvent être les ressemblances entre les résultats d'une évaluation réalisée individuellement et une évaluation réalisée en équipe-cycle ?**

L'évaluation des apprentissages et du développement des compétences des élèves ne peut relever, en tout temps, de la responsabilité de toute une équipe. Qu'il s'agisse d'actions individuelles, de sous-équipes ou de l'équipe-cycle au complet, chaque membre agit comme membre de l'équipe. Il est donc nécessaire de développer un climat de confiance mutuelle où il est considéré que l'équipe est là pour faire en sorte que l'évaluation soit réalisée avec rigueur, transparence et cohérence par respect pour les élèves. Pour en venir à une évaluation juste et équitable, il est suggéré de discuter en équipe-cycle du commentaire d'évaluation ou de la cote qui serait accordée à un portfolio ou à une production d'élève (anonyme) d'un des membres de l'équipe. Il est vrai qu'une telle discussion suppose une justification de ses décisions et peut mener à des échanges plus ou moins compromettants, audacieux, compliqués, subtils. Cependant, cela devient nécessaire pour assurer une rigueur et une cohérence aux décisions prises. Il n'est pas nécessaire de faire ce travail pour toutes les productions, pour tous les élèves et pour toutes les classes ; il est plutôt utile de le faire régulièrement pour quelques productions. Cela aide à trouver des moyens d'aider les élèves dans la progression de leurs compétences, mais aussi à ajuster son jugement qui peut être influencé par des attitudes ou comportements de certains élèves qui ne relèvent pas du niveau de développement de leurs compétences. Par exemple, on peut être tenté de sous-évaluer un élève à cause de son mauvais comportement ou encore de surévaluer un autre élève pour son effort ou son attention portée en classe. Cela ne relève pas toujours du développement de compétences (voir fascicule 4 portant sur l'équité sociopédagogique).

7.2. Travaux à la maison

Questions de réflexion

- **En quoi les « devoirs » ou les travaux réalisés à la maison peuvent-ils contribuer à l'évaluation des apprentissages ?**
- **Quel rôle peuvent avoir les parents dans la mise en œuvre du PFEQ et dans le travail de l'équipe-cycle au préscolaire et au primaire dans l'évaluation des élèves ?**
- **Quel rôle peuvent avoir les parents dans la mise en œuvre du PFEQ et dans le travail de l'équipe-cycle au secondaire dans l'évaluation des élèves ?**

Si le travail en équipe-cycles ou de collègues peut permettre de donner plus de rigueur à l'évaluation par des informations, observations pertinentes, l'équipe-cycle peut tirer profit de la contribution des parents par leurs observations, le soutien à leurs enfants ou leurs jeunes ou encore par la mise à profit de leurs ressources personnelles pour contribuer au développement de leurs compétences, d'autant plus qu'une partie des productions des élèves sont réalisées en dehors des murs de l'école : les « devoirs » ou travaux à la maison. Pour rendre les parents actifs dans l'évaluation des apprentissages de leurs enfants et pour leur donner des moyens de les aider, ils peuvent être informés de ce qui est visé par ce qui est demandé à leur enfant, ce qui peut contribuer à la progression de leurs apprentissages, au développement de leurs compétences. Les parents peuvent participer aux productions de leur enfant autrement que par une surveillance ou pour faciliter une réalisation qui répond aux normes. Des « tâches réflexives-interactives à réaliser à la maison » peuvent aider les parents à contribuer au renouveau pédagogique et à le comprendre (voir en annexe des exemples associés à l'apprentissage de concepts mathématiques) (Lafortune 2004, p.170-178). Pour y arriver, il importe d'adopter une perspective parentale, c'est-à-dire d'avoir à l'esprit que ce qui est fait à l'école peut être une amorce à ce qui sera fait à la maison. Les idées fournies en annexe ne sont que des éléments déclencheurs pour des discussions en équipe-cycle portant tout autant sur les « devoirs » présentement donnés aux élèves que sur la perspective d'un changement qui pourrait prendre la forme de tâches réflexives-interactives à réaliser à la maison.

On peut se demander à quoi peuvent servir des tâches réflexives-interactives à réaliser à la maison dans le cadre de l'évaluation des apprentissages. Tout d'abord, l'évaluation des apprentissages ne se limite pas à la reconnaissance des compétences, mais est grandement liée à l'aide à l'apprentissage. Reprendre à la maison ce qui a été fait en classe est peu stimulant. Les parents ne sont pas des enseignants et enseignantes et ne peuvent combler des difficultés rencontrées à l'école. Ce qui est réalisé à la maison peut être une occasion de communication entre parents et enfants, une occasion de connaître l'évolution de son enfant en lien avec ses apprentissages et ainsi, de pouvoir fournir des informations complémentaires à celles recueillies en classe.

7.3. Évaluation au primaire et évaluation au secondaire

Questions de réflexion

- **Quelle est la différence entre l'évaluation réalisée au primaire et celle réalisée au secondaire ?**
- **Comment peut-on réaliser une évaluation en équipe-cycle au primaire ?**
- **Comment peut-on réaliser une évaluation en équipe-cycle au secondaire ?**

Comme la mise en place d'une démarche d'évaluation ne peut pas être tout à fait la même au primaire et au secondaire, étant donné les différences en terme de structure scolaire, du nombre de personnes dans les équipes-cycle, du nombre d'élèves à évaluer..., il devient difficile de proposer des outils et moyens d'évaluation qui peuvent servir à toutes les circonstances. La concertation entre les membres d'une équipe-cycle est d'autant plus difficile que le nombre de personnes intervenant dans un même cycle est grand. L'expérience vécue dans un projet d'accompagnement du travail en équipe-cycle au primaire montre qu'au-delà de 8 à 10 personnes, il est nécessaire de penser à une organisation souple qui permette de travailler efficacement (Lafortune, 2004). Par exemple, il pourrait y avoir plusieurs possibilités dans la plage-horaire pour les rencontres, faire deux groupes pour un même cycle, de façon à contourner des contraintes, ou encore, se trouver des moyens de se consulter et de garder des traces qui favorisent le partage et le retour sur l'information. Au secondaire, la situation est différente, les équipes-cycle comptent souvent un grand nombre de personnes. Une réflexion s'impose pour former de telles équipes. Par exemple, dans un premier temps, on peut penser à des équipes-cycle par domaine d'apprentissage ou à des équipes-cycle selon les types de projets qui se dessinent. Néanmoins, pour développer une « pensée de cycle », il est nécessaire que ces équipes soient composées de personnes intervenant à chacune des années d'un même cycle. En ce sens, il est loisible de penser que les expériences les plus valables seront celles qui seront les plus larges, c'est-à-dire celles qui s'appliquent à tous les élèves d'un cycle et qui regroupent tous les intervenants et intervenantes du cycle.

Des expériences observées au primaire montrent que, dans un premier temps, les expériences tentées en équipe-cycle sont celles qui sont associées à l'organisation d'une sortie d'élèves d'un même cycle ou de l'organisation d'une activité pour la préparation d'une fête, par exemple. Dans un deuxième temps, il est nécessaire d'en arriver à des apprentissages disciplinaires et au développement de compétences dans des activités de cycle. Cette deuxième étape exige une concertation et une confiance mutuelle. Cela peut consister à ce que des élèves de classes différentes d'un même cycle forment des équipes pour la réalisation d'un projet ou que des enseignants et enseignantes d'un même cycle interviennent dans la classe d'un collègue. De telles expériences sont très utiles pour l'évaluation des élèves d'un cycle. Cela permet de connaître les élèves d'un collègue, d'observer certains élèves à partir de la demande d'un membre de l'équipe, de contribuer à la réflexion d'évaluation lorsque vient le moment de rétroagir aux élèves, de rencontrer les parents, de rédiger des commentaires dans le bulletin ou le bilan de fin de cycle.

De telles actions peuvent être réalisées au secondaire, bien qu'elles soient assez différentes de ce qui semble être réalisé actuellement dans les écoles. Il est peu habituel de regrouper plusieurs enseignants et enseignantes d'une même discipline et encore moins de disciplines différentes, surtout en ce qui a trait aux gestes d'évaluation. Les écoles secondaires comptent généralement plus d'élèves et de personnels que les écoles primaires, ce qui rend plus difficile une certaine concertation et une collégialité. L'idée de travailler en équipe-cycle est même très nouvelle, sauf pour de rares expériences. Pour toutes ces raisons, il peut être profitable d'offrir un accompagnement où les équipes, avec l'aide des personnes accompagnatrices, peuvent être invitées à mettre en place des modes d'évaluation novateurs dans une perspective d'aide à l'apprentissage, ainsi que de reconnaissance des compétences et de bilan de fin de cycle.

Plutôt que de viser la création de projets évaluatifs visant les élèves d'un même niveau (modèles horizontaux), on pourra penser à des modèles verticaux qui proposent des interactions entre des élèves d'un même cycle et d'une même discipline, ou encore de disciplines connexes ou différentes. Il ne s'agit pas d'uniformiser les évaluations, mais de se donner les moyens de créer de nouveaux modèles d'évaluation ainsi que d'action disciplinaire et interdisciplinaire. En utilisant des modèles verticaux, on peut penser que des tâches, situations complexes ou projets seront poursuivis la deuxième année du cycle en utilisant ce que les élèves et les groupes d'élèves auront fait. Les élèves peuvent être invités à modifier ce qui aura été fait la première année en tenant compte des nouvelles connaissances et habiletés développées durant l'année suivante pour ensuite aller plus loin dans le travail. Par exemple, les élèves pourraient passer d'une scène de pièce de théâtre à un acte, ou lier ensemble une expérience de biologie et son application dans une activité d'éducation physique. Encore ici, le travail de l'équipe d'enseignants et d'enseignantes est primordial pour assurer la continuité et la cohérence à la fois des actions entreprises pour l'aide à l'apprentissage et des évaluations de ces actions, et ce, tant au regard de l'évaluation du travail des élèves que de la pertinence de poursuivre une action.

Le travail de la personne accompagnatrice vise donc à : 1) sensibiliser les enseignants et enseignantes à la possibilité de travailler en équipe-cycle ; 2) aider à la création d'équipes ou de sous-équipes d'un même cycle ; 3) accompagner les équipes ou sous-équipes à réaliser et à analyser des actions collectives ; 4) évaluer les élèves en tenant compte des commentaires de collègues pour exercer et développer le jugement professionnel.

7.4. Évaluer ses pratiques évaluatives

La réflexion et l'analyse des pratiques évaluatives sont des aspects auxquels il importe d'accorder une grande attention. Une démarche de pratique réflexive à propos de ces pratiques évaluatives peut être réalisée en équipe-cycle. Des questions comme les suivantes peuvent être traitées :

Questions de réflexion

- **Quelles pratiques évaluatives étaient déjà utilisées ?**
- **Quel était leur rôle ?**
- **Quelle était leur utilité ?**
- **En quoi peuvent-elles être utiles (ou adaptées) dans une perspective d'aide à l'apprentissage ?**
- **En quoi peuvent-elles être utiles (ou adaptées) pour la reconnaissance des compétences ?**

On peut également s'interroger sur les pratiques évaluatives à mettre en place en lien avec ce qui est fait pour favoriser l'apprentissage et le développement de compétences.

Questions de réflexion

- **Considérant les compétences du PFEQ :**
 - **Quels sont les moyens utilisés pour évaluer ces compétences ?**
 - **En quoi les pratiques évaluatives favorisent-elles le développement de ces compétences ?**
 - **En quoi les pratiques permettent-elles d'évaluer ces compétences ?**
 - **Comment ces moyens peuvent-ils être utilisés comme aide à l'apprentissage**
 - **Comment ces moyens peuvent-ils être utilisés comme reconnaissance des compétences ?**
 - **Comment ces moyens peuvent-ils être utilisés comme bilan de fin de cycle ?**
 - **En quoi les discussions en équipe-cycle, en équipe-école et en équipe de collègues favorisent-elles l'évaluation des compétences des élèves dans l'esprit du PFEQ ?**
 - **En quoi l'évaluation est-elle en cohérence avec les compétences développées chez les élèves dans l'esprit du PFEQ ?**
 - **En quoi les outils utilisés sont-ils utiles pour l'évaluation de ces compétences ?**

Les moyens ainsi que les moments d'évaluation des pratiques évaluatives sont discutés en équipe-cycle. Le plan de la démarche d'analyse des pratiques en équipe-cycle a davantage à être prévu. Ce plan peut comporter les moyens d'évaluation à utiliser, les moyens de faire des observations en classe alors qu'ils sont utilisés, les questions à se poser en équipe-cycle comme démarche d'analyse, les traces à garder pour faciliter le retour en équipe... S'il a été prévu de réaliser un portfolio de cycle, le résultat des discussions peut y être consigné. Dans le cas où des traces ne sont pas gardées, il devient difficile d'assurer une réflexion *a posteriori* sur la démarche, de dépasser les intuitions et de se rendre compte des divers ajustements qui ont été réalisés. Sans traces, on peut en venir à penser que « rien ne change ».

La réflexion et l'analyse des pratiques évaluatives permettent de cheminer vers une rigueur, une cohérence et une transparence menant à une équité dans les décisions d'évaluation des productions d'élèves. Cela permet de cheminer vers une évaluation où l'influence des préjugés et des idées préconçues est limitée. Il pourra être possible de se rendre compte que certains outils ne permettent pas d'évaluer ce que l'on veut évaluer ou ce qui devrait être évalué, que les élèves ne possèdent pas les ressources nécessaires pour réaliser la tâche d'évaluation, ou encore que les outils ne sont pas assez en lien avec

l'évaluation des compétences du PFEQ. C'est aussi une occasion de raffiner les moyens de communication aux élèves et aux parents, mais de s'interroger sur la complémentarité des liens entre l'évaluation comme aide à l'apprentissage et comme reconnaissance des compétences.

La personne accompagnatrice pourra aider à la création de moyens pour analyser les pratiques évaluatives. Elle peut également aider l'équipe en lui rappelant ses engagements et surtout, en lui rappelant que ce qui est à évaluer, ce sont les compétences du PFEQ. Quant à l'équipe, elle pourra décider qu'un approfondissement théorique de ses connaissances est nécessaire avant de procéder à une démarche d'évaluation du travail des élèves, à plus ou moins long terme, et constitue un appui de taille aux actions à poser.

8. Avantages et inconvénients de l'évaluation en équipe-cycle

Le présent fascicule vise à alimenter une démarche d'accompagnement de l'évaluation en équipe-cycle. Cependant, dans la perspective où l'évaluation est intégrée à l'apprentissage, il est très difficile d'isoler le travail en équipe-cycle et l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans un projet déjà réalisé pour l'accompagnement de la mise en place d'équipes-cycle, certains avantages et inconvénients sont ressortis (Lafortune, 2004a). Ils sont rapportés ici en faisant des liens avec l'évaluation des apprentissages.

On présentera ici quelques avantages plus particuliers de l'évaluation en équipe-cycle tout en exposant des objections rapportées par des enseignants et enseignantes en lien avec le travail en équipe-cycle et le rôle de ce dernier dans l'évaluation.

8.1. Avantages

Plusieurs des moyens proposés pour l'accompagnement de démarches d'évaluation ou pour la réalisation de cette d'évaluation débordent du cadre de l'évaluation, car ils favorisent particulièrement l'exercice et le développement du jugement professionnel (voir fascicule 3 portant sur le jugement professionnel).

- favoriser la réflexion-interaction ;
- permettre la confrontation de points de vue ;
- favoriser la justification de décisions d'évaluation ;
- inciter à la comparaison de moyens ;
- mener à des remises en question de pratiques évaluatives ;
- mener à des prises de conscience, à la reconnaissance de ses attitudes et de ses croyances (conceptions et convictions) ainsi que celles des autres.
- accorder une place importante à l'interobservation, à l'interévaluation, à la coévaluation ainsi qu'à la coresponsabilité de formation continue ;

- se donner toute une série d'outils permettant aux membres de l'équipe de mieux jouer leur rôle de membres ainsi qu'à l'équipe d'être plus fonctionnelle et dynamique.

Dans l'accompagnement d'une réflexion sur les pratiques évaluatives ou d'un changement de ces pratiques, souligner ces avantages ou les faire découvrir aide à favoriser le changement et surtout, à développer des attitudes dans le travail en équipe-cycle pour l'ensemble des tâches entreprises et réalisées par les équipes de collègues.

Il existe une dialectique entre le travail en équipe-cycle des collègues adultes et le travail en équipe des élèves. Les équipes-cycle apprennent à travailler ensemble, à résoudre des problèmes rencontrés par l'équipe et à faire face à des difficultés, ce qui peut mieux préparer le personnel enseignant à aider et à former les équipes d'élèves. Par exemple, si l'équipe-cycle utilise le portfolio, elle comprendra les difficultés que les élèves ressentent lorsqu'ils font de même.

L'évaluation en équipe-cycle favorise l'exercice et surtout le développement du jugement professionnel, ce qui veut dire que l'évaluation peut devenir plus « objective » même si l'objectivité complète n'est pas possible même avec des données quantitatives (voir fascicule 3 portant sur le jugement professionnel). Il faut toutefois se méfier, car la somme de plusieurs subjectivités peut aussi être une subjectivité. Tel qu'il a été souligné tout au long du texte, l'équipe a un rôle important à jouer pour rendre l'évaluation plus rigoureuse, argumentée et équitable. Dans l'accompagnement d'équipes-cycle, une personne accompagnatrice apporte un regard externe qui peut éviter le non respect des critères de justice et d'équité. La personne accompagnatrice aide alors l'équipe à réaliser une démarche de pratique réflexive (voir fascicule 7 portant sur la pratique réflexive) qui aide à une évaluation répondant aux valeurs fondamentales et instrumentales de la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003).

L'évaluation en équipe-cycle aide aussi à la justification et au développement de l'argumentation vis-à-vis d'autres personnels de l'école et surtout des parents ; ce développement n'a pas comme but de « gagner » lors d'une discussion, mais d'agir en cohérence avec la Politique d'évaluation des apprentissages (2003) et les orientations du PFEQ. De la même façon, on atteint un niveau de développement en terme de capacités d'argumentation, que l'on soit en faveur ou en défaveur de certains modes d'évaluation et selon les buts poursuivis : aide à l'apprentissage, reconnaissance des compétences ou bilan des apprentissages. Les évaluations peuvent ainsi être complètes, cohérentes et adéquates en fonction des moyens d'enseignement utilisés, des compétences à développer et des moyens d'évaluation utilisés tout au long de l'apprentissage vers la reconnaissance des compétences pour faire un bilan des apprentissages.

Le développement des capacités d'explication, d'explicitation, de justification et d'argumentation est utile dans la réalisation du travail en équipe de collègues surtout en ce qui concerne l'évaluation de la compréhension des élèves et les explications à fournir aux parents pour une meilleure communication.

8.2. Objections

Plusieurs ont des objections au travail en équipe-cycle. Les suivantes sont celles qui apparaissent le plus souvent : 1) le temps pris par ce travail enlève du temps à d'autres tâches plus ou tout au moins aussi nécessaires et productives ; 2) les personnes à qui on demande de travailler en équipe-cycle ne sont pas formées pour le faire et 3) les enseignants et enseignantes perdent de l'autonomie au profit de l'équipe.

Temps

Le problème du temps est multiforme : « les réunions prennent un temps dont on pourrait faire meilleur usage en menant des actions " plus productives ", il est difficile d'accorder les horaires de chacun et chacune pour fixer les réunions, les membres de l'équipe *ne veulent pas nécessairement investir du temps en dehors des classes* » (Lafortune, 2004, p. 80). On peut postuler que le problème n'est pas un manque de temps, mais plutôt un manque d'énergie, un manque d'intérêt, ou encore dû à des expériences passées douloureuses. Le rôle de la personne accompagnatrice est justement d'amener les participants et participantes à trouver l'énergie et les moyens pour s'engager. L'équipe et la personne accompagnatrice peuvent ainsi profiter des résultats du travail de l'équipe pour comprendre son importance surtout lorsque des actions ont porté des fruits ce qui semblait impossible d'atteindre individuellement.

Formation

Même si la formation à travailler en équipe n'est pas toujours présente, on peut penser que l'équipe peut participer à sa propre formation. Il n'y a pas ici de faux problème de l'œuf et de la poule ; il ne peut y avoir d'équipe si on ne forme d'abord les membres à travailler en équipe et il ne peut y avoir de formation sans que les équipes existent. La formation ne viendra pas d'elle-même, il s'agit d'abord de créer l'équipe qui prendra en charge sa formation, quitte à demander de l'aide pour y arriver.

Autonomie

La problématique de l'autonomie professionnelle des membres de l'équipe est plus complexe que les deux précédentes ; elle est même double. Aux réticences basées sur des motifs personnels, on ajoute des résistances de principe. Parmi les objections personnelles qu'on entend, il y a les suivantes :

- on ne se sent pas prêt, prête ou capable de s'ouvrir à d'autres d'une façon suffisante pour que le travail soit efficace ;
- on ne sait pas comment on va personnellement réagir à la remise en question qui surgira à un moment ou à un autre dans le travail en équipe-cycle ;
- on peut craindre que certaines personnes ne s'investissent pas assez, nuisant ainsi à l'équipe et créant dans ce cas de véritables problèmes de temps perdu ;

- on a aussi peur d'être « englouti ou exploité » par le groupe (Lafortune, 2004, p.80).

Le groupe qui apprend à s'adapter à ce que ses membres sont prêts à faire ainsi que l'aide apportée par la personne accompagnatrice pour vivre cette adaptation peut parfois mener le groupe à aller plus loin que ce que les membres entrevoyaient comme possible. Peu de gens aiment se voir forcés de faire certaines actions, mais soit par l'explication patiente, soit parce qu'on est emporté dans l'action, on s'aperçoit parfois qu'on dépasse ce qu'on croyait être ses limites. L'autre type de réticence peut être résumé comme suit : pour certains et certaines, la personne qui enseigne a une seule contrainte qui est d'amener les élèves à répondre à des critères fixés extérieurement par des moyens qui sont propres à la personne, c'est-à-dire qu'elle choisit les manuels, les devoirs, les modes d'évaluation. On peut se demander quelle est la place d'une telle attitude dans l'enseignement primaire ou secondaire. On peut répondre en partie comme suit : l'équipe est un moyen d'appivoiser et de mieux comprendre les normes et modalités. La présence de plusieurs personnes permet d'expliquer ce qui n'est pas compris ainsi que la pertinence et l'utilité des normes et modalités. Dans le cas où on s'aperçoit que ces normes et modalités sont difficilement applicables, l'équipe qui a développé ses capacités de réflexion et d'argumentation peut mieux proposer au personnel concerné les changements nécessaires.

Conclusion

Dans ce fascicule, il est question du travail en équipe-cycle en lien avec l'évaluation comme aide à l'apprentissage, reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages. Aussi, a-t-il paru nécessaire de définir les concepts de cycle d'apprentissage, d'équipe-cycle et de travail en équipe-cycle, mais ainsi que de donner des idées de ce qui pourrait être fait en équipe-cycle en lien avec l'évaluation. L'accompagnement pour la mise en place d'équipes-cycle et pour l'évaluation des apprentissages a fait partie de la trame de fond de ce fascicule, duquel on peut tirer les conclusions suivantes :

- Le travail en équipe-cycle est nécessaire, voire essentiel, pour développer un « esprit de cycle » et réaliser un bilan de fin de cycle.
- Le travail en équipe-cycle est nécessaire pour une réflexion sur les pratiques évaluatives et un changement de ces pratiques.
- Le travail en équipe-cycle favorise une évaluation cohérente, transparente et rigoureuse pour une évaluation équitable.
- Le travail en équipe-cycle est nécessaire pour l'exercice et surtout, le développement du jugement professionnel.
- Le temps investi dans le travail en équipe-cycle aide à : 1) préparer des moyens d'évaluation et de les ajuster à la suite des expériences ; 2) diminuer les tensions associées à des prises de décisions à propos de certains élèves ; 3) préparer la communication aux élèves et aux parents.
- Le travail en équipe-cycle favorise une évaluation tenant compte de l'aide à l'apprentissage, de la reconnaissance des compétences et du bilan de fin de cycle.

- Garder des traces de la démarche de l'équipe-cycle est utile pour un retour sur la démarche, mais aussi pour faciliter l'intégration de nouveaux personnels.
- La direction d'établissement joue un rôle primordial dans la mise en place d'équipes-cycle.
- Un accompagnement pour la mise en place d'équipes-cycle est à envisager pour des réflexions, des discussions, des formations et des constructions collectives.

Bibliographie

- Doudin, P.A. et L. Lafortune (dir.) (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Hadji, C. (1997-1999). *L'évaluation démystifiée*, Paris, ESF.
- Jonnaert, P. et M. Ettayebi (2007). « Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe », dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Joannert, *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.15-32.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et K. Benoît (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Leclerc, C. (1999) *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éditions, Montréal, Guérin.
- Linn, R.L. et N.E. Grönlund (2000). *Measurement and Assessment in Teaching*, 8e éditions, Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Version préliminaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1er cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Gouvernement du Québec.

Annexe

Voici des idées pour élaborer des tâches réflexives-interactives à réaliser à la maison. Les exemples donnés sont liés à l'apprentissage des mathématiques, mais peuvent être transposés à d'autres disciplines.

- 1) *Les mathématiques dans la vie.* Les élèves peuvent avoir à chercher cinq notions ou situations mathématiques dans la rue, dans les journaux, à la télévision... La découverte des cinq notions leur permettra de voir les mathématiques en dehors de l'arithmétique.
- 2) *Représenter les mathématiques.* On peut demander aux élèves de représenter les mathématiques. Ils peuvent avoir à produire une page couverture de livre ou une affiche pour un congrès de mathématiques ou pour annoncer une semaine ou une journée mathématique. Cela peut prendre la forme d'un concours dans la classe ou à l'école. Ils peuvent alors préparer une petite entrevue pour recueillir des idées en dehors de l'école afin de produire leur affiche. Ce dessin peut servir de page couverture du portfolio. Les parents peuvent également avoir à réaliser leur dessin qui pourra servir de page verso du portfolio.
- 3) *Un monde sans mathématiques.* Les élèves peuvent avoir à s'imaginer un monde sans mathématiques. Cette réflexion peut se faire en posant des questions à son entourage. Où sont les mathématiques autour de nous ? Peut-on vivre dans un monde sans mathématiques ? Que pourrait avoir l'air un monde sans mathématiques ?
- 4) *Comparer des tâches.* À la maison, les élèves peuvent avoir à comparer la recherche d'une solution en mathématiques à d'autres tâches telles la pratique d'un sport, la conception d'une œuvre d'art ou la rédaction d'un poème.
- 5) *Faire classer des problèmes dont la difficulté va de simple à compliquée.* Lorsque les élèves ont résolu une série de problèmes, ils réexaminent rarement à la maison ce qu'ils ont fait dans une perspective d'autoévaluation. En demandant aux élèves de classer les problèmes qu'ils viennent de résoudre selon ceux qu'ils ont trouvés simples ou difficiles, ils apprennent à se connaître et à mieux évaluer la difficulté de la tâche dans une situation ultérieure.
- 6) *Emploi du temps.* Avec son enfant, le parent doit calculer le temps consacré à regarder la télévision et à faire des « devoirs ». Faire une liste en se basant sur les sept jours de la semaine. Faire deux colonnes, une pour la télévision et une autre, pour les travaux scolaires. À la fin de la semaine, essayer de faire un graphique comparant les activités dans les deux colonnes. En écoutant la télévision, faire un tableau montrant combien de minutes ou d'heures sont consacrées aux commerciaux en comparaison à la durée de l'émission. Avec son enfant, il est possible de prendre note de la façon dont il occupe son temps pendant 24 heures. On peut demander de représenter le temps consacré à différentes occupations par un diagramme circulaire.
- 7) *Les mathématiques dans les jeux de société.* Avec leurs parents, les enfants peuvent avoir à explorer les aspects mathématiques des différents jeux de société qu'ils ont à la maison. Il peut également être possible de voir comment on peut faire des mathématiques lorsqu'on joue à des jeux de société avec son enfant.
- 8) *Les mathématiques lors des voyages.* Il peut être possible d'explorer différents moyens de faire des mathématiques lors de voyages avec son enfant en lien avec les distances, les vitesses et les kilométrages.
- 9) *Les mathématiques lors du magasinage.* Lors des séances de magasinage, on peut inciter son enfant à faire différents calculs (précis ou par approximation) associés au montant que doit remettre le caissier ou la caissière...
- 10) *Les mathématiques dans les passe-temps.* Dans différents passe-temps (perlage, couture, construction, bricolage...), les mathématiques sont importantes. Il serait possible de proposer différents moyens de faire des mathématiques associés à différents passe-temps, suites de perles, patrons de couture, plan de construction, espace dans le bricolage, estimation de grandeur...

- 11) *Une enquête.* Les élèves peuvent avoir à enquêter auprès de personnes de leur famille pour leur demander la place des mathématiques dans leur vie. Les questions posées peuvent ressembler à : « Croyez-vous utiliser les mathématiques dans votre vie, dans votre travail ? » ou « Qu'utilisez-vous en mathématiques dans votre vie de tous les jours ? » ou encore « Comment utiliseriez-vous les mathématiques dans votre vie ? »
- 12) *Problème à l'envers.* On peut faire faire un problème à l'envers aux élèves. Ils n'ont alors que des réponses. Cela fait en sorte que la recherche de la réponse devient caduque. Pour ce faire, on leur donne différents types de réponses (numérique, graphique, géométrique, sous forme d'équation, sous forme de texte) et on leur demande de composer un problème qui donne cette réponse. Ils devront alors aller au-delà de l'arithmétique. Ils ont à composer ces problèmes avec des membres de leur famille. Ils peuvent également avoir à demander à différentes personnes de composer chacune un problème qui donne la même réponse.
- 13) *Les mathématiques dans les médias.* On peut demander aux élèves de chercher en famille dans les journaux, à la télé, les endroits où les mathématiques sont utilisées.
- 14) *Une description de sa chambre.* On peut demander aux élèves d'élaborer une description de leur chambre de sorte qu'une autre personne puisse la rebâtir. Les élèves peuvent choisir les moyens qu'ils veulent pour produire cette description (maquette, géométrie et mesures, plan, texte descriptif...). Ils valident leur description en la présentant à une personne de leur famille afin de prendre note des changements à apporter à leur description et ainsi la rendre compréhensible. En classe, la discussion peut porter autant sur la description que sur les réactions des autres à leur description ou sur les ajustements apportés à la description en fonction des incompréhensions des autres.
- 15) *Des solutions concernant des erreurs.* À la maison, les élèves peuvent avoir à examiner des solutions qui contiennent des erreurs. La discussion avec les parents peut consister à trouver les erreurs, mais surtout à se demander pourquoi elles ont pu être commises. Ce sont les raisons qui sont ramenées en classe.
- 16) *Exploration de l'histoire des mathématiques.* L'histoire des mathématiques (histoire de personnages...) n'est pas seulement liée à l'évolution des découvertes, mais aussi aux personnages qui ont eu des vies particulières. L'exploration de l'histoire des mathématiques en famille par les découvertes ou les personnages qui ont fait cette histoire. C'est une façon de rendre cette discipline plus humaine.
- 16) *Métiers et mathématiques.* Des entrevues de différentes catégories de personnes ayant des métiers différents permettent de mieux connaître les liens entre leur travail et les mathématiques. architecture, menuiserie, électricité, coiffure, plomberie, couture, cuisine... Ce type d'entrevues peut être réalisé auprès de membres de la famille.