

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

FAMILLE DE SITUATIONS D'ACCOMPAGNEMENT 13
Accompagner l'évaluation, le développement et l'exercice
du jugement professionnel et le travail en équipe-cycle dans
une perspective socioconstructiviste pour la mise en œuvre
du Programme de formation de l'école québécoise

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

Sylvie Turcotte¹
Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)

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
Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca
Persechino

et la participation de
Avril Aitken, Nicole Boisvert, Karine Boisvert-Grenier, Bernard Cotnoir,
Bérénice Fiset, Grant Hawley, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise,
Reinelde Landry, Geneviève Milot, France Plouffe et Gilbert Smith

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

¹ Sylvie Turcotte était directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au moment de la réalisation de ce projet (2002-2008).

Remerciements

L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise est un projet d'envergure étalé sur six années (2002-2008) qui suppose un changement majeur en éducation. Ce projet a exigé un appui financier important et la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je tiens particulièrement à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour son appui financier, mais aussi pour avoir permis à plusieurs personnes œuvrant dans le milieu scolaire d'agir comme personnes accompagnatrices au plan provincial de groupes répartis à travers le Québec. Je remercie messieurs Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint au début de ce projet, et Pierre Bergevin, son successeur, d'avoir autorisé sa réalisation. Je remercie également mesdames Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan, représentantes du Ministère, pour leur soutien et leur encouragement indéfectible. Un merci particulier au personnel de la direction de la formation et de la titularisation des personnels scolaires et à sa directrice, Sylvie Turcotte, pour avoir mis des ressources essentielles à la disposition de l'équipe du projet, pour son implication régulière lors des rencontres et pour ses commentaires toujours pertinents. Je remercie l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir encouragé ce partenariat et d'avoir mis à ma disposition et à celle de l'équipe du projet les ressources matérielles et humaines nécessaires à sa bonne marche et à sa réalisation dans un contexte facilitant.

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de ce matériel d'accompagnement. Leur contribution a mené à l'élaboration et la validation de tâches, de situations et de familles de situations d'accompagnement ainsi qu'à des séries de transparents. Je remercie particulièrement Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca Persechino qui ont collaboré étroitement avec moi pour élaborer la structure des tâches, situations et familles de situations d'accompagnement, pour fusionner des données de recherche et qui ont relu et retravaillé plusieurs fois ce matériel dans le but d'y apporter une cohérence aux regards de la perspective d'accompagnement socioconstructiviste et de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

Je remercie les membres de mon équipe accompagnatrice qui ont terminé ce projet et qui ont pu commenter et critiquer de façon constructive certaines versions de ce matériel. Leur apport s'est révélé essentiel à la réalisation de ce projet. Je pense alors à Avril Aitken, Nicole Boisvert, Grant Hawley, Carole Lebel, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith. Je remercie également les autres personnes accompagnatrices qui ont contribué à un moment ou à un autre à notre réflexion. Il s'agit de Simone Bettinger, Bernard Cotnoir, Ginette Dubé, Jean-Marc Jean, Reinelde Landry et Doris Simard.

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Moussadak Ettayebi, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreraho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction permettant, entre autres, de concevoir ce matériel d'accompagnement. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour me faire réfléchir, m'amener à clarifier ma pensée, mais aussi à faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale. Je sais pertinemment que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Louise Lafortune

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	7
TYPE	9
INTENTIONS	9
DÉMARCHE	10
SUGGESTIONS D'UTILISATION (PRÉCAUTIONS, PROLONGEMENTS, ADAPTATIONS JUSQUE DANS LA CLASSE)	21
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE.....	23
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE.....	25
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, 1ER CYCLE	26
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, 2E CYCLE.....	28
LECTURES SUGGÉRÉES	30
ANNEXE 1	31
COMPÉTENCES - ÉVALUATION.....	31
ANNEXE 2	32
CONCEPTION DU PROCESSUS D'ÉVALUATION	32
ANNEXE 3	33
L'ÉVALUATION COMME AIDE À L'APPRENTISSAGE ET BILAN DES APPRENTISSAGES	33
ANNEXE 4	34
PERCEPTIONS DE LA RÉUSSITE	34
ANNEXE 5	35
PISTES D'OBSERVATION D'UNE SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT.....	35
ANNEXE 6	36
DÉMARCHE D'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	36
ANNEXE 7	37

L'AUTOÉVALUATION : MESURE ÉVALUATIVE	37
ANNEXE 8	38
ÉVALUATION : MOYENS UTILISÉS.....	38
ANNEXE 9	40
ÉCHELLES DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE	40
ANNEXE 10	41
FONCTIONS DE L'ÉVALUATION ET MODES D'ÉVALUATION.....	41
ANNEXE 11	42
DES ACTIONS VERS LE JUGEMENT PROFESSIONNEL POUR UNE PRATIQUE EN ÉQUIPE DE L'ÉVALUATION	42
ANNEXE 12	44
RÔLE DE L'ÉQUIPE-CYCLE DANS L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES	44
ANNEXE 13	45
RÔLE DE L'ÉQUIPE-CYCLE DANS UNE PERSPECTIVE D'AIDE À L'ÉVALUATION.....	45
ANNEXE 14	46
OBJECTIVITÉ DANS L'ÉVALUATION	46
ANNEXE 15	47
RÉFLEXION SUR LE JUGEMENT PROFESSIONNEL	47
ANNEXE 16.....	49
VALIDITÉ-CRÉDIBILITÉ-FIDÉLITÉ-FIABILITÉ.....	49
ANNEXE 17	50
RÉFLEXION SUR LE JUGEMENT PROFESSIONNEL	50
ANNEXE 18.....	51
QUESTIONNAIRE À PROPOS DU JUGEMENT PROFESSIONNEL	51
ANNEXE 19	53
CARACTÉRISTIQUES D'UN PROFESSIONNEL OU D'UNE PROFESSIONNELLE.....	53
ANNEXE 20	54
CARACTÉRISTIQUES DU JUGEMENT PROFESSIONNEL	54

ANNEXE 21	55
JUGEMENT PROFESSIONNEL ET ÉVALUATION DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES	55
ANNEXE 22	56
JUGEMENT PROFESSIONNEL ET DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES	56
ANNEXE 23	57
JUGEMENT PROFESSIONNEL ET DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES	57
ANNEXE 24	58
ATTENTES FACE À UN PROFESSIONNEL OU UNE PROFESSIONNELLE	58
ANNEXE 25	59
CARACTÉRISTIQUES ATTENDUES D'UN PROFESSIONNEL OU D'UNE PROFESSIONNELLE	59
ANNEXE 26	60
ACCOMPAGNER LE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT PROFESSIONNEL	60
ANNEXE 27	61
RETOUR ET BILAN DES APPRENTISSAGES RÉALISÉS	61
ANNEXE 28	62
DES ACTIONS VERS LE JUGEMENT PROFESSIONNEL DANS UNE PRATIQUE EN ÉQUIPE DE L'ÉVALUATION	62
ANNEXE 29	65
PLANIFIER UN ACCOMPAGNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT PROFESSIONNEL	65
ANNEXE 30	67
ÉVALUER LE NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT DE SA COMPÉTENCE À L'ACCOMPAGNEMENT	67
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE	68
1. ÉVALUATION	68
2. JUGEMENT PROFESSIONNEL	73
3. ACCOMPAGNEMENT DU DÉVELOPPEMENT DE L'EXERCICE DU JUGEMENT PROFESSIONNEL	78
BIBLIOGRAPHIE	79

Famille de situations 13 :
**Accompagner l'évaluation, le développement et l'exercice du jugement
professionnel et le travail en équipe-cycle dans une perspective
socioconstructiviste pour la mise en oeuvre du Programme de formation de
l'école québécoise**

Source du matériel d'accompagnement

Les tâches, situations et familles de situations proposées sont le reflet de la démarche et du modèle d'accompagnement socioconstructivisme qui a été développé au cours du projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF) de la mise en oeuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Elles traduisent l'esprit et la manière d'intervenir qui a animé l'équipe provinciale en cours d'élaboration et d'utilisation de ce matériel (de 2002 à 2008). La volonté de construire des interventions avec différents partenaires témoigne de l'engagement et du dynamisme des agents qui se sont engagés dans le processus de changement. Le caractère innovant de ce matériel d'accompagnement se rapporte à la nature des réflexions partagées avec des collègues, aux interactions, aux constructions individuelles et collectives et aux passages à l'action que la démarche a suscité aux cours d'interventions qui se sont poursuivies en continuité sur plusieurs rencontres dans l'ensemble des régions du Québec pour les secteurs publics et privés, francophones et anglophones. La démarche d'accompagnement a contribué à l'élaboration de tâches, de situations et de familles de situations qui se sont complexifiées au fil des interventions. Elles témoignent de la richesse des interventions, de l'expertise des équipes accompagnatrices et des groupes et il devient important de préserver la perspective socioconstructiviste de ce matériel. En ce sens, les tâches proposées dans ce matériel d'accompagnement ne se sont pas organisées selon un déroulement chronologique, ce sont des situations à construire à partir de matériaux qui sont les ressources à mobiliser ou à combiner par les personnes accompagnatrices en fonction de la situation, de l'intention de formation et du contexte d'accompagnement. Ainsi, les personnes sont invitées à se les approprier, à les modifier, à les transformer et à renouer de nouveaux fils conducteurs selon les problématiques rencontrées dans les milieux. Les suggestions de prolongements ou d'adaptations à différents contextes peuvent également faciliter cette appropriation. Les annexes et les textes placés dans la rubrique *Pour en savoir plus et théorisation émergente*, peuvent également inspirer de nouvelles réorganisations. Ces pièces sont comme les morceaux d'un casse-tête à réinventer, de nouveaux fils conducteurs à découvrir ou à explorer.

Introduction

La mise en oeuvre du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) fait naître des besoins de clarification liés aux notions d'évaluation, de jugement professionnel et de travail en équipe-cycle. Il s'agit de se questionner sur le sens de ces expressions dans une perspective socioconstructiviste telle qu'adoptée par le renouveau pédagogique. De plus, il est intéressant de se questionner sur les liens possibles entre ces concepts. L'évaluation comme aide à l'apprentissage est un concept incontournable ; le jugement professionnel y est intimement lié. Le travail en équipe-cycle devient un levier pour soutenir le jugement professionnel. Le programme de formation et sa politique d'évaluation exigent aussi que les divers intervenants et intervenantes en éducation se questionnent sur la façon d'évaluer et sur la place du jugement professionnel dans

l'évaluation. Le monde de l'éducation est donc invité à réfléchir à ce que représente l'évaluation dans le développement de compétences, mais aussi dans l'acte de juger dans le cadre de la profession enseignante.

L'évaluation en cours d'apprentissage a pour but d'aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages et de fournir à la personne enseignante des données qui l'aideront à ajuster son enseignement. L'évaluation du développement des compétences des élèves n'étant plus l'unique responsabilité d'une seule personne, mais partagée par une équipe d'enseignants et d'enseignantes, cette famille de situations invite à réfléchir à la manière de mettre en œuvre le changement de pratiques souhaité. Ces aspects font appel à l'expertise de l'enseignant ou de l'enseignante ; une expertise que l'on peut qualifier de jugement professionnel et qui est en constante construction. Ce processus continu ne peut se développer seul ; le regard de l'autre est nécessaire pour y parvenir. Le travail entre collègues constitue alors un moyen d'ancrage fort intéressant à privilégier pour y parvenir.

L'évaluation en cours d'apprentissage fournit à la personne enseignante des données qui l'aident à ajuster son enseignement en vue de permettre aux élèves de continuer à progresser dans leurs apprentissages. Cette manière d'envisager l'évaluation invite à réfléchir aux pratiques évaluatives ainsi qu'aux outils et moyens utilisés pour rendre compte de la progression des apprentissages. Par cette famille de situations d'accompagnement, les personnes accompagnées sont amenées à expérimenter des situations qui les mènent à regarder l'autoévaluation en tant que mesure évaluative, les fonctions de l'évaluation en lien avec les outils et moyens utilisés, les échelles de niveaux de compétence, mais également à penser à des actions qui favorisent les pratiques évaluatives en équipe-cycle ou en équipe de collègues.

L'évaluation est une pratique qui se situe au cœur des préoccupations du monde scolaire. On se questionne souvent sur la cohérence entre les principes qui la sous-tendent et la pratique en classe. Le respect des principes dans la pratique semble difficilement réalisable. Cependant, on semble d'accord pour reconnaître le développement du jugement professionnel comme support principal au développement des pratiques évaluatives, mais aussi pour découvrir le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues comme un mode de travail qui favorise le développement du jugement professionnel : « On peut exercer le jugement professionnel seul, mais on le développe en équipe ». Dans une perspective d'accompagnement, il est également nécessaire de réfléchir à la question suivante : Comment accompagner le développement du jugement professionnel ? L'évaluation des compétences comporte l'exigence de la part de la personne enseignante d'exercer son jugement professionnel pour colliger des traces qui marquent le développement des compétences et qui traduisent la progression des élèves dans leurs apprentissages. Il en est ainsi dans l'évaluation des compétences professionnelles en l'occurrence d'accompagner le personnel scolaire dans une perspective socioconstructiviste pour exercer un jugement professionnel. C'est donc dans cette perspective que cette famille de situations trouve intérêt à être exploitée.

Si le travail en équipe semble être une perspective à privilégier pour le développement de compétences, comment peut-on amener les différents personnels scolaires à travailler en équipe de collègues et à préciser cette démarche d'évaluation ? Qu'est-ce que le travail en équipe-cycle ? Comment accompagner le travail en équipe-cycle dans une école ? Quels sont les avantages du

travail en équipe-cycle pour mettre en œuvre le Programme de formation de l'école québécoise ? Comment le travail en équipe-cycle et en équipe de collègues peut-il permettre l'élaboration de situations d'apprentissage-évaluation qui mettent en œuvre les processus de pensée et de socialisation des élèves et qui reposent sur le jugement professionnel de la personne enseignante ? Quels sont les éléments incontournables à prendre en compte pour être en mesure de pouvoir porter un jugement sur le développement de compétences? Comment s'assurer que l'on ait recueilli des informations pertinentes en qualité et en quantité pour exercer son jugement au regard du développement de compétences ou de la progression dans les apprentissages ?

Qu'il s'agisse d'accompagner le développement de compétences chez les élèves ou chez les personnels scolaires, il est essentiel de confronter les représentations que l'on se fait du concept de compétence et de la démarche d'évaluation pour se donner une compréhension de ces concepts, lesquels sont au cœur de l'apprentissage selon le PFEQ. Cette famille de situations propose une réflexion interactive pour mieux répondre à ces questions et pour en soulever certaines autres au regard de la mise en œuvre du PFEQ ainsi que des façons de faire dans l'enseignement et dans la gestion du changement, mais également par la prise en compte des critères d'évaluation et des éléments observables dans l'apprentissage et l'évaluation des compétences du PFEQ et des compétences professionnelles à l'enseignement.

Type

Réflexion.....	<input type="checkbox"/> ++	Autoréflexion	<input type="checkbox"/> +
Discussion-échange.....	<input type="checkbox"/> ++	Expérimentation	<input type="checkbox"/>
Compréhension conceptuelle	<input type="checkbox"/> ++		

Intentions

- Explorer les concepts d'évaluation et de jugement professionnel en lien avec le travail en équipe-cycle.
- Approfondir le concept d'évaluation comme aide à l'apprentissage et réfléchir à l'incidence qu'une telle conception de l'évaluation peut avoir sur les pratiques évaluatives.
- Approfondir les concepts de critères d'évaluation et d'éléments observables dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de développement de compétences.
- S'interroger au regard de ses pratiques évaluatives.
- Réfléchir aux différentes façons d'envisager et de réaliser l'évaluation du développement de compétences.
- Sensibiliser les personnes accompagnées à l'importance de développer son jugement professionnel dans une perspective d'évaluation comme aide à l'apprentissage et reconnaissance du développement de compétences.
- Réfléchir sur les caractéristiques d'une évaluation qui respecte les valeurs de la politique d'évaluation du MELS en lien avec le jugement professionnel.
- Se donner des pistes d'action concernant l'accompagnement du développement du jugement professionnel dans une perspective de travail en équipe de collègues.

Démarche

Activer les connaissances antérieures des personnes en effectuant un retour sur le concept de compétence :

- « Un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources tant internes qu'externes » (MEQ, 2001, p.4).

Moment de réflexion (annexe 1)

- Trois mots-clés associés au concept de « compétence ».
- Trois mots-clés associés à « évaluation de compétences ».
- Trois mots-clés associés à « évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage ».

Amener les personnes à s'interroger quant à leurs propres compétences développées et en développement.

Moment de réflexion (annexe 2)

- Qu'est-ce qu'évaluer pour soi ?
- Qu'est-ce qu'évaluer pour mes collègues ?
- Comment pourrait-on évaluer en équipe-cycle ?

Moment de réflexion (annexe 3)

- Relever trois mots-clés associés à l'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage.
- Relever trois mots-clés associés à l'évaluation comme bilan des apprentissages.

Inviter les personnes à partager en équipe leur conception de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et de l'évaluation comme bilan des apprentissages.

Échanger sur les fonctions de l'évaluation comme aide à l'apprentissage et comme reconnaissance du développement des compétences.

Expliquer en quoi ces deux fonctions ne sont pas indépendantes l'une de l'autre et qu'elles exigent de poser un acte professionnel.

Si cela s'avère pertinent, il est possible d'explorer le concept de « réussite des élèves ». Cependant, si la question n'est pas soulevée, il est préférable d'ajouter le concept de réussite.

Moment de réflexion (annexe 4)

- Que signifie pour vous « la réussite des élèves » ?

Inviter les personnes à former des équipes de travail et leur demander de relever 4 à 6 mots-clés ou expressions qui représentent, selon elles, la réussite des élèves dans l'esprit du PFEQ. Il s'agit de favoriser l'expression des diverses conceptions ou visions au regard de la réussite.

Présenter l'annexe 5 portant sur les pistes d'observation et associer des aspects importants de la tâche à des éléments ou citations du PFEQ qui parlent de réussite ou qui représentent des enjeux importants par rapport à la réussite de tous les élèves.

Il s'agit d'être capable de justifier ses choix, ses retraits et ses ajouts. Les éléments retenus peuvent être écrits sur de grandes feuilles ou sur des transparents.

Partager des observations sur la vision systémique de la situation des élèves en commentant les séries de transparents : *Accompagner le changement : perspective réflexive-interactive. Jugement professionnel et travail en équipe-cycle ; Exercice et développement du jugement et professionnel. Des liens avec l'évaluation et le travail en équipe de collègues ; Accompagnement de l'évaluation dans l'école québécoise. Des projets d'action.*

Moment de réflexion (annexe 6)

- Si on vous demandait de vulgariser la démarche d'évaluation des compétences selon le Cadre de référence et la Politique d'évaluation des apprentissages à une personne enseignante, un groupe d'enseignants et d'enseignantes ou à des professionnels ou professionnelles de votre institution, que diriez-vous ? Que feriez-vous ?

Proposer aux personnes accompagnées de réfléchir en petits groupes à cette question et les inviter à en faire une présentation. Par la suite, mettre en commun les réflexions en séance plénière.

Faire réfléchir les personnes accompagnées sur différentes façons d'envisager et de réaliser l'évaluation du développement des compétences.

Former des équipes à partir des sujets de réflexion suivants :

- L'autoévaluation en tant que mesure évaluative (annexe 7) ;
- Les moyens utilisés en évaluation (annexe 8) ;
- Les échelles de niveaux de compétence (annexe 9) ;
- L'organisation de moyens ou d'outils (annexe 10) selon la fonction (aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences) et le mode (qualitatif et quantitatif) et en justifier l'organisation.

Échanger en équipe sur la thématique choisie et partager les réflexions des équipes en grand groupe.

Cet échange peut conduire à une réflexion à propos des liens entre l'évaluation et le travail en équipe-cycle ou de collègues.

Utiliser et compléter l'annexe 11 en s'inspirant de la situation *Accompagner le travail en équipe-cycle dans une perspective socioconstructiviste* pour faire des liens.

Utiliser les séries de transparents : *Accompagner le changement : perspective réflexive-interactive. Jugement professionnel et travail en équipe-cycle ; Exercice et développement du jugement et professionnel. Des liens avec l'évaluation et le travail en équipe de collègues ; Accompagnement de l'évaluation dans l'école québécoise. Des projets d'action.*

Moment de réflexion (annexe 12)

- Quel rôle peut jouer l'équipe-cycle dans l'évaluation des compétences des élèves ?
- Quelle est l'utilité de l'équipe-cycle dans l'évaluation des compétences des élèves ?

Amener les personnes à réfléchir au rôle et à l'utilité de l'équipe-cycle dans l'évaluation des compétences des élèves

Moment de réflexion (annexe 13).

- Quel sens donnez-vous au travail en équipe-cycle dans une perspective d'aide à l'évaluation des apprentissages?
- Que faire pour vivre un réel travail en équipe-cycle ?

Approfondir la réflexion sur le travail en équipe-cycle afin de permettre aux personnes de cerner toute la profondeur de cette notion, puis de l'analyser dans une perspective d'aide à l'apprentissage.

Demander aux équipes de déterminer le rôle du travail en équipe-cycle dans l'évaluation des compétences et les moyens pour mettre en place le travail en équipe-cycle, par exemple au secondaire, puis de présenter les éléments de réponse.

Limiter les équipes à ressortir cinq rôles ainsi que cinq moyens à présenter.

Moment de réflexion (annexe 14)

- Que veut dire « objectivité » dans l'évaluation des compétences des élèves ?
- Qu'est-ce qui assure une plus grande objectivité dans l'évaluation des compétences des élèves ?

Faire des liens avec les transparents : *Accompagner le changement : perspective réflexive-interactive. Jugement professionnel et travail en équipe-cycle ; Exercice et développement du jugement et professionnel. Des liens avec l'évaluation et le travail en équipe de collègues ; Accompagnement de l'évaluation dans l'école québécoise. Des projets d'action.*

.

Inviter les personnes à former des équipes de travail, puis à compléter l'annexe 15 qui consiste à relever 4 à 6 énoncés qui représentent les croyances (convictions et conceptions) qu'on croit rencontrer le plus souvent dans le milieu scolaire et à relever 4 à 6 énoncés relatifs aux croyances (convictions et conceptions) qui représentent, selon soi, l'évaluation des apprentissages dans l'esprit de la mise en oeuvre du PFEQ.

Poser cette question :

- Quels liens faites-vous entre l'évaluation, le jugement professionnel et le travail en équipe-cycle ?

Laisser une période de temps pour permettre aux personnes de compléter les synthèses, puis inviter les équipes à présenter leur synthèse au groupe.

Donner une intention d'écoute lors des présentations :

- Chaque équipe préparera un commentaire, une rétroaction ou une question pour l'équipe à qui elle sera jumelée suite aux présentations.

Procéder à la présentation des synthèses réalisées par chacune des équipes. Demander aux équipes de procéder à la mise en commun des commentaires ou rétroactions préparés par chacun de ses membres, puis de déterminer un maximum de trois rétroactions qui seront présentées à l'équipe présentatrice.

Utiliser et commenter les séries de transparents : *Accompagner le changement : perspective réflexive-interactive. Jugement professionnel et travail en équipe-cycle ; Exercice et développement du jugement et professionnel. Des liens avec l'évaluation et le travail en équipe de collègues ; Accompagnement de l'évaluation dans l'école québécoise. Des projets d'action.*

Accorder un temps de partage, en équipe ou en grand groupe, afin de permettre un premier échange d'idées sur la notion de jugement professionnel en lien avec l'évaluation des compétences et le travail en équipe-cycle.

Poursuivre la réflexion en présentant certains liens qui unissent la rigueur, le processus d'évaluation et le jugement professionnel.

- Les trois valeurs instrumentales de l'évaluation sont : rigueur, cohérence et transparence.
- La rigueur fait partie des valeurs instrumentales de l'évaluation (voir la politique d'évaluation) comme la transparence et la cohérence, tandis qu'équité, égalité et justice font partie des valeurs fondamentales (consulter la rubrique *Pour en savoir plus et théorisation émergente*).

Amener les personnes à réfléchir sur leur propre conception de la rigueur au regard du jugement professionnel, puis inviter les personnes à partager leur conception au groupe en deux ou trois mots.

Moment de réflexion (annexe 16)

- Quel sens donnez-vous à :
 - validité et crédibilité ?
 - fidélité et fiabilité ?
 - données qualitatives et données quantitatives ?

Inviter les personnes à prendre quelques minutes pour réfléchir, puis à s'exprimer sur ce que ces mots évoquent pour elles.

Recueillir quelques réponses sans nécessairement tout prendre en note, car cette démarche a surtout comme intention d'activer les connaissances antérieures des personnes sur ces expressions, et par le fait même, provoquer des prises de conscience sur des notions importantes liées à l'évaluation.

Amorcer une réflexion sur le jugement professionnel en faisant discuter les personnes accompagnées sur les énoncés se retrouvant à l'annexe 17.

Diviser le groupe en deux et demander à chacun des sous-groupes de répondre à la moitié du questionnaire intitulé *Questionnaire à propos du jugement professionnel* (annexe 18), lequel comporte 32 questions.

Demander aux équipes de répondre au questionnaire et de noter par un (+) l'énoncé le plus difficile à répondre, et par un (-) l'énoncé le plus facile à répondre.

Discuter des énoncés identifiés par les (+) et les (-).

Partager quelques éléments de discussion en grand groupe.

Si le temps le permet, la personne accompagnatrice pourrait également fusionner les équipes qui ont travaillé à partir de la même série d'énoncés. Accorder un temps de partage sur les énoncés qui ont suscité le plus de discussion. Inviter une personne par équipe à faire une synthèse de ce qui a été dit et à souligner les énoncés qui ont porté le plus à discussion.

Inviter les personnes à se questionner sur l'expression « être professionnel » (annexe 19).

- Quelles sont les caractéristiques d'un professionnel ou d'une professionnelle ?

Permettre un temps de réflexion en sous-groupe, puis en grand groupe. Chaque sous-groupe retient au maximum trois caractéristiques qu'il partagera ensuite avec le reste du groupe. À partir

des caractéristiques retenues, faire une synthèse dans l'action qui permet de caractériser la personne dite professionnelle.

OU

Moment de réflexion (annexe 20)

- Qu'entend-on par jugement professionnel ?
- Quelles sont les caractéristiques du jugement professionnel ?

OU

Former cinq équipes.

Demander à chacune des équipes de relever des caractéristiques associées à un professionnel au regard des trois thèmes que sont travail en équipe, évaluation et jugement professionnel, lesquels sont répartis au hasard parmi les cinq équipes.

Demander à chaque équipe de présenter les cinq caractéristiques retenues et demander à trois participants ou participantes de faire une synthèse, présentée au groupe.

Synthétiser les éléments retenus.

Réaliser une synthèse à partir des éléments ressortis et faire des liens avec certains éléments suivants : la compétence transversale « Exercer son jugement critique » ; l'exercice et le développement du jugement professionnel ; la démarche d'évaluation ; les étapes de la démarche proposée dans la Politique d'évaluation des apprentissages.

À titre d'exemple, faire émerger des liens entre :

- a) le jugement peut tenir compte du jugement critique des élèves (autoévaluation, coévaluation), du parent, ou encore d'autres partenaires.
- b) le jugement professionnel du personnel enseignant éclairé par celui de l'équipe, des collègues, des élèves, des parents, etc.

Moment de réflexion (annexe 21)

- Quelles sont les influences, les éléments qui peuvent entrer en ligne de compte dans le jugement que l'on peut porter ?

OU

Moment de réflexion (annexe 22)

- Quels éléments apparaissent importants pour porter un jugement sur le développement ou la progression d'une compétence ?

Dégager des éléments utiles ou nécessaires pour porter un jugement sur le développement ou la progression dans le développement d'une compétence.

Réaliser une synthèse afin de faire ressortir qu'accompagner l'évaluation suppose que l'on tienne compte de certains des constats qui auront émergé.

Par exemple :

- Quelles ressources les élèves ont-ils mobilisées pour développer la compétence visée ?
- Quels types de traces est-il utile et pertinent de conserver ?
- Quels moyens et outils utiliser pour évaluer une compétence ?
- Est-il utile ou nécessaire de fixer des critères à l'avance ? Des critères ou des indicateurs ? Pourquoi ?
- Avec qui planifier l'évaluation (élèves, collègues dans la perspective de travailler en équipe-cycle pour la mise en œuvre du PFEQ) ?
- Nécessité de développer et d'exercer son jugement professionnel : Qu'est-ce qui peut faciliter ?

Moment de réflexion (annexe 23)

- Quelles attentes avons-nous face à un professionnel ou à une professionnelle ?

Former des dyades et demander aux personnes d'échanger leurs fiches dans une perspective de travail entre collègues.

Susciter la discussion, puis procéder au remue-méninges des idées. Profiter de l'occasion pour mentionner que le remue-méninges est un moyen pour s'alimenter ensemble des idées émises.

Les éléments retenus peuvent être écrits au tableau ou sur de grandes feuilles.

OU

Diviser le groupe en équipes. Distribuer à chaque deux équipes les concepts à réfléchir et faire des liens avec les attentes que les personnes ont à l'égard d'un professionnel ou d'une professionnelle.

- Travail en équipe de collègues
- Jugement professionnel

- Évaluation.

Donner la consigne suivante :

- Parmi les attentes mentionnées ci-dessous, trouver cinq expressions qui peuvent être liées à chacun de ces concepts.

Accorder un temps de réflexion, puis regrouper les équipes qui ont traité du même sujet. Demander à chacune des équipes de partager les cinq expressions retenues, puis d'en retenir cinq parmi les dix suggérées par chacune des deux équipes.

Inviter les équipes à présenter les cinq expressions retenues au groupe et à justifier leurs choix, puis demander aux équipes d'écrire, sur une grande feuille, le concept qui a servi de fil conducteur ainsi que les cinq mots ou expressions qui ont fait consensus.

Afficher au mur les trois grandes feuilles et la personne accompagnatrice peut synthétiser les éléments de réponse. Demander à quelques personnes du groupe de relever un élément qu'elles jugent transversal parmi ceux qui ont été présentés.

OU

Pour approfondir la réflexion sur les attentes face à un professionnel ou une professionnelle, poser la question suivante (annexe 24) :

- Quelles sont les cinq caractéristiques attendues d'un professionnel ou d'une professionnelle sur l'évaluation, le jugement professionnel et le travail en équipe de collègues ?

Former des équipes de travail selon le choix des personnes et faire écrire sur un support visuel ces cinq caractéristiques ou attentes.

Commenter et faire une brève synthèse sur l'évaluation, le jugement professionnel en faisant des liens avec le travail en équipe-cycle et en insistant sur les valeurs retenues dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003). Tisser des liens avec les thèmes suivants : les attitudes, la cohérence et la rigueur, les moyens, l'expertise, les compétences.

Moment de réflexion (annexe 25)

- Comment peut-on accompagner le développement du jugement professionnel ?
- Comment peut-on accompagner l'utilisation du jugement professionnel dans une démarche d'évaluation de compétences ?

Présenter les éléments constituant le plan d'accompagnement sur le travail en équipe-cycle à partir des séries de transparents : *Accompagner le changement : perspective réflexive-interactive. Jugement professionnel et travail en équipe-cycle ; Exercice et développement du jugement et professionnel. Des liens avec l'évaluation et le travail en équipe de collègues ; Accompagnement de l'évaluation dans l'école québécoise. Des projets d'action.*

- Rôles
- Décloisonnement
- Évaluation
- Concepts du PFEQ

Demander à chaque équipe d'élaborer une intervention spécifique qui serait à mener auprès d'une équipe-cycle ou d'une équipe-collègues afin de développer le jugement professionnel.

Pour réaliser la tâche, les équipes s'inspirent de l'annexe 27 « Des actions vers le jugement professionnel ».

Inviter les équipes à présenter leur réalisation, puis faire un retour sur la tâche.

Demander aux personnes de commenter l'activité en une phrase.

OU

Demander aux personnes de se choisir un thème lié à l'évaluation et d'élaborer, en équipe, une rencontre d'accompagnement qui durerait environ 1h30.

Inviter chacune des équipes à présenter leur production au groupe.

Rétroagir de façon réflexive et interactive.

Inviter les personnes à porter un regard sur le travail qui a été fait jusqu'ici et également sur la manière dont il a été réalisé dans le but de tisser de nouveaux liens avec les éléments discutés.

Amener aussi les personnes à réfléchir sur la façon de transposer, ce qui a été réalisé, auprès des personnes qu'elles accompagnent.

Procéder à un remue-méninges et demander si les idées que les personnes apportent sont « viables », puis exploiter les propos de manière à expliciter le concept de viabilité. Demander, par exemple, si le concept de redoublement est un concept viable à long terme.

Inviter les personnes à porter un regard différent sur l'évaluation et à s'interroger quant à leurs pratiques évaluatives.

Inviter les personnes à se regrouper selon leur intérêt pour les thèmes suivants, puis à réfléchir à des moyens favorisant la mise en place de l'évaluation comme aide à l'apprentissage :

- auprès d'élèves
- auprès d'enseignants et d'enseignantes
- pour une équipe-cycle.

Demander aux équipes d'explicitier un ou deux moyens parmi ceux retenus ainsi que les actions précises à poser.

Désigner une personne parmi le groupe qui prendra des notes afin que chacun puisse garder des traces.

Questionner à nouveau les personnes sur leur perception de l'évaluation comme aide à l'apprentissage ou comme bilan des apprentissages.

Ce questionnement a pour but de faire cheminer les personnes vers la diversité, c'est-à-dire vers la prise en compte des différences.

Moment de réflexion (annexe 26)

- Qu'avez-vous appris depuis le début de la session sur les compétences et la démarche d'évaluation ?

Procéder à une mise en commun des apprentissages réalisés dans le cadre de cette situation. Il serait alors préférable de consigner les propos.

Présenter l'annexe 27 : *Des actions vers le jugement professionnel pour une pratique en équipe de l'évaluation.*

Accorder du temps pour répondre aux questions du tableau 1.

Poursuivre la réflexion par la présentation du tableau 2 (*Des actions vers le développement d'une compétence pour l'accompagnement pour une pratique de l'évaluation en équipe : critères et éléments observables*) et des compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement « *Mettre en place une collaboration professionnelle pour cheminer dans un processus de changement* », « *Mettre à profit des pratiques évaluatives dans un processus de*

changement » et « *Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique*² ».

Faire un remue-méninges sur les principales composantes de la compétence générale pour l'accompagnement à partir de l'expérience vécue dans le projet Accompagnement-Recherche-Formation (PARF). Il s'agit de faire émerger les composantes : manifester un leadership pédagogique (développer une culture générale et une culture pédagogique et didactique, avoir des connaissances et habiletés pédagogiques et didactiques), exercer une pratique réflexive (questionner et susciter la réflexion, décrire et analyser les pratiques), coopérer (interagir, rétroagir, partager ses ressources, s'engager vers un but commun) et faire des liens entre la théorie et la pratique (PFEQ, autres documents du MELS, savoirs savants et pratiques).

Présenter l'annexe 28, puis inviter les personnes accompagnées à le compléter en équipe de travail. Une fois l'annexe 28 complétée par chacune des équipes, procéder aux présentations.

Rétroagir suite aux présentations à l'aide des pistes suivantes :

- explicitation claire de la démarche d'accompagnement (intention, fil conducteur, etc.) ;
- la prise en compte des documents du MELS (PFEQ, Politique d'évaluation des apprentissages, Régime pédagogique, Cadre de référence ...)
- évaluation intégrée à l'apprentissage ;
- garder des traces (pratique réflexive) ;
- suivi.

Moment de réflexion (annexe 29)

- Après l'activité, évaluer le développement de votre compétence à l'accompagnement à partir des critères déterminés et des éléments observables. Justifier le jugement.

Réaliser ce moment de réflexion seul ou en équipe. Le fait de le réaliser en équipe permet d'avoir un autre regard sur le développement de ses compétences et de susciter d'autres réflexions, discussions et échanges.

Suggestions d'utilisation (précautions, prolongements, adaptations jusque dans la classe)

Faire la distinction entre critères d'évaluation et éléments observables.

Préciser que l'expression « élément observable » est synonyme d'indicateur ou d'indice observable.

² Voir Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage et F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Prendre en compte le contexte du renouveau pédagogique afin de mieux cerner les difficultés des personnes accompagnées dans ce processus de changement de postures, de rôles, de croyances et de pratiques

Approfondir les concepts de compétence et d'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de développement de compétences, puis orienter la réflexion sur les conséquences et les influences d'une telle vision dans les pratiques évaluatives.

Diversifier les situations et contextes d'évaluation du développement de compétences. La transposition ne sera possible que si on a réussi à observer le développement de compétences dans plusieurs situations à partir de mêmes critères.

Se donner une vision partagée de ce qu'est la réussite en confrontant ses conceptions. Dégager des éléments du PFEQ qui précisent la conception de la réussite de tous les élèves. Envisager des actions qui permettraient d'accompagner le personnel enseignant pour la réussite de tous les élèves. Explorer le fait que la réussite des élèves peut revêtir plusieurs sens en éducation (éducative, institutionnelle, formelle, à la mesure de chacun, scolaire, etc.), alors que ces nuances peuvent parfois être très subtiles. Il est toutefois entendu dans le PFEQ que la réussite des élèves est également affaire de qualification, de socialisation, de responsabilisation et de développement de leur plein potentiel.

Réfléchir et discuter en équipe-cycle du processus d'élaboration d'outils d'évaluation ainsi que de l'évaluation de la progression des apprentissages, du niveau de développement des compétences et des productions d'élèves et ce, dans la perspective d'assurer une évaluation plus équitable des élèves. De plus, comme ce processus favorise la discussion entre les membres de l'équipe-cycle, il leur permet de s'interformer, d'apprendre des autres, d'améliorer leur capacité de porter des jugements sur la progression des apprentissages, le niveau de développement des compétences et les productions d'élèves, et ce, autant lors des évaluations qu'à toutes autres occasions (caractéristiques du travail en équipe-cycle d'après Lafortune, 2004b, p. 79).

Concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation permettant d'inférer les compétences à évaluer.

Inscrire l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite éducative des élèves signifie qu'il est nécessaire d'exploiter le potentiel de l'évaluation pour qu'elle soit au service des élèves en vue de leur permettre de réaliser des apprentissages qui contribueront à leur plein développement intellectuel, affectif et social.

Accorder un intérêt particulier à la dimension affective des personnes, surtout lorsque la notion d'évaluation est abordée, car ce sujet est au cœur de plusieurs préoccupations.

Élaborer une action concrète (utilisable par une autre personne) semble plutôt difficile pour les personnes accompagnées. Pour aider ces personnes, il est suggéré de cibler une action parmi des moyens généraux, et de les inviter à élaborer une situation concrète sans toutefois traiter de généralités. Il est préférable d'indiquer un titre, une durée, etc.

Proposer aux personnes de faire valider leur situation par des collègues, qui pourront ainsi rétroagir.

Inviter les personnes à partager, suite aux moments de réflexion, les éléments qui ont émergé de telles réflexions afin de leur permettre de confronter leurs idées, de favoriser les interactions au sein du groupe, et de provoquer des conflits cognitifs ainsi que des prises de conscience au regard des différents concepts. Dans le même ordre d'idées, il a été souligné l'importance d'accorder suffisamment de temps de réflexion aux personnes que l'on interpelle.

S'assurer que les moyens proposés rendent explicite la progression dans le développement des compétences. Par exemple, des moyens comme faire un remue-méninges, autoévaluer ses apprentissages, faire un exposé, lire un texte, etc., peuvent permettre d'évaluer des compétences déjà maîtrisées, mais n'évaluent pas nécessairement le développement des compétences.

Proposer à chacune des équipes de rétroagir suite à la présentation réalisée par l'équipe ou les équipes à qui elle est jumelée.

Réduire, au besoin, le questionnaire à propos du jugement professionnel (annexe 15) à 10 questions, lequel pourrait également comporter deux volets (ce que la personne répondante en pense et ce que celle-ci pense de ce que les enseignants et enseignantes en pensent), ou encore demander aux personnes d'identifier ou d'élaborer des questions qui aideraient à porter un regard sur sa pratique évaluative.

Questionner davantage les personnes sur les valeurs instrumentales liées à l'évaluation et tisser des liens avec les documents officiels.

Commencer la rencontre avec une réflexion sur les valeurs fondamentales : égalité, équité, justice ; et instrumentales : cohérence, transparence, rigueur de la politique d'évaluation. Cela exige de faire attention aux susceptibilités. Le document sur la politique a été au plus consulté. Les personnes accompagnatrices se font prendre à ne pas avoir pris conscience de cet aspect de la politique.

Inviter à se questionner sur leurs pratiques évaluatives, puis à formuler des questions qui semblent essentielles de se poser en tant que praticiennes ou praticiens réflexifs.

Inviter les personnes à effectuer un retour sur l'activité, puis à approfondir la réflexion sur ce qui pourrait être fait dans leur milieu au regard des concepts présentés, mais aussi au regard de la mise en œuvre du PFEQ

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise

Le jugement professionnel s'apparente à la compétence transversale « exercer son jugement critique », tout comme le travail en équipe-cycle ou en équipe de collègues est très près de la compétence transversale « coopérer ». Aussi, il est possible d'associer ces deux thèmes à des domaines généraux de formation, tels que « vivre ensemble et citoyenneté ». Enfin, l'évaluation des compétences est au cœur même du PFEQ.

La politique d'évaluation ainsi que la perspective selon laquelle celle-ci a été élaborée, c'est-à-dire dans le but de favoriser les apprentissages et le développement de compétences, témoignent du lien étroit qui existe entre la mise en œuvre du PFEQ et le jugement professionnel, lequel exige une certaine reconnaissance des acquis des professionnels et professionnelles de l'éducation.

Les échelles des niveaux de compétence ne sont plus considérées comme étant des grilles d'observation ou de correction pas plus que comme étant des instruments de mesure. Elles sont des références à exploiter au moment de l'interprétation des différentes observations et au moment du jugement à porter sur le niveau de développement des compétences. Les échelles décrivent la progression des élèves et constituent un outil, parmi d'autres, qui guide l'enseignant ou l'enseignante de manière globale dans l'évaluation du niveau de développement des compétences afin d'orienter l'apprentissage et d'en dresser un bilan.

Étant donné que l'évaluation est une responsabilité partagée entre enseignants et enseignantes, toute appropriation de cet outil faite de manière isolée paraît paradoxale. Une démarche entre collègues dans le but de s'approprier l'outil semble être une excellente manière de favoriser le développement d'une expertise collective ainsi qu'une plus grande cohérence et transparence.

Cette famille de situations d'accompagnement permet de réfléchir à la façon d'aborder ces concepts mis de l'avant par le nouveau pédagogique. De plus, cette réflexion permet d'entrer de plain-pied dans la mise en œuvre du PFEQ. Dans le cadre du nouveau pédagogique, et plus précisément dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, il y a une urgence qui est celle de mettre en place le travail en équipe-cycle ou le travail entre collègues dans le but de favoriser la mise en œuvre du PFEQ. La communauté éducative cherche à susciter l'innovation et surtout mettre en place des moyens facilitant sa mise en œuvre. Cette famille de situations est en quelque sorte une démarche de réflexion collective où il y a une invitation explicite à la confrontation des idées, pour plus de créativité, sur des sujets incontournables.

Enfin, cette famille de situations a pour but de permettre aux personnes accompagnées de réfléchir sur leurs propres pratiques évaluatives en vue d'apporter des changements qui s'inscrivent dans les visées du Programme de formation de l'école québécoise. Ainsi, à travers la réflexion et les interactions, elles s'engagent dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Cette démarche les invite à travailler, d'une part, en collégialité (concertation, harmonisation et convergence des interventions pédagogiques) et d'autre part, leur permet de développer la compétence transversale « structurer son identité », laquelle constitue la onzième compétence pour la construction de l'identité professionnelle que les enseignants et enseignantes visent à développer en vue d'assurer la réussite des élèves.

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement préscolaire et primaire³

Adapter l'évaluation des apprentissages aux visées du programme

« L'évaluation fait partie intégrante de la démarche d'apprentissage. Pour être en consonance avec le programme, elle doit porter sur les compétences dont il propose le développement. Associée à l'ensemble du processus d'apprentissage, elle est utilisée dans une perspective formative tout au long du cycle, sa fonction primordiale étant de soutenir l'élève dans sa démarche et de permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques en conséquence. On y recourt aussi dans une perspective sommative, sa fonction étant alors de reconnaître le degré de développement des compétences et de l'inscrire dans un bilan des apprentissages » (MEQ, 2001, p.6).

« Par ailleurs, l'attention au processus d'apprentissage appelle une participation plus active de l'élève à la démarche d'évaluation en cours d'apprentissage. Au moyen de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs, il est invité, tout au long de son cheminement, à prendre conscience de sa démarche, à l'analyser et à confronter sa perception avec celles de son enseignant, de ses pairs, ou encore de ses parents » (MEQ, 2001, p.6).

« Différents outils et moyens, n'ayant pas tous nécessairement un caractère officiel, peuvent être utilisés pour évaluer les apprentissages et porter un jugement sur le développement des compétences de l'élève. Grilles d'observation, productions annotées d'élèves et portfolios sont autant de supports qui s'inscrivent dans une pédagogie centrée sur l'apprentissage et qui permettent à l'élève et à l'enseignant d'évaluer les démarches d'apprentissage, le développement des compétences et l'acquisition de connaissances » (MEQ, 2001, p.6).

« L'évaluation conduit aussi à des communications aux parents. En plus du bulletin prescrit par le Règlement sur le régime pédagogique, ces communications peuvent prendre diverses formes : portfolio commenté, rencontres, etc. En fin de cycle, les informations recueillies et colligées doivent permettre de tracer un bilan global des apprentissages de l'élève et fournir des pistes quant à la manière d'assurer la meilleure poursuite de son cheminement scolaire au cycle suivant » (MEQ, 2001, p.6).

Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement

« Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis d'un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante » (MEQ, 2001, p.6).

³ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

« Imputable à titre individuel de ses actes professionnels, l'enseignant est par ailleurs convié au travail en concertation et à la responsabilité en collégialité. Membre d'une communauté de professionnels, il est de son devoir d'assumer conjointement avec ses collègues le mandat que lui confie l'école à l'égard des élèves » (MEQ, 2001, p.6).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1er cycle⁴

« L'évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation ne constitue pas une fin en soi. L'élève n'apprend pas pour être évalué, mais il est évalué pour mieux apprendre » (MEQ, 2004a, p.10).

« L'évaluation, un levier pour l'apprentissage

Devant les défis mis en lumière par le présent programme, il importe de rappeler que l'évaluation doit d'abord être conçue comme un levier permettant d'aider l'élève à apprendre et d'aider l'enseignant à le guider dans sa démarche. Développée et utilisée dans cet esprit, l'évaluation permet de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages de l'élève, dans le quotidien comme aux moments plus stratégiques que sont, par exemple, les transitions entre les cycles. En aidant l'enseignant à faire le point sur les acquis antérieurs des élèves, à suivre leur évolution et à juger de l'efficacité de ses stratégies pédagogiques, elle constitue une ressource essentielle dans la poursuite de l'objectif de la réussite scolaire. Ainsi conçue, elle peut aussi faciliter la communication avec les parents et les aider à comprendre le cheminement de leur enfant et à découvrir les moyens de mieux l'accompagner » (MEQ, 2004a, p.10).

« Dans cette perspective, l'évaluation amène les enseignants à reconnaître le niveau de développement des compétences des élèves par rapport aux attentes de fin de cycle de chacune des disciplines. Pour réaliser ce bilan des apprentissages, ils doivent disposer d'informations variées provenant de différentes situations. À cet effet, un plus grand recours à une évaluation intégrée à l'apprentissage n'exclut pas pour autant la planification de situations d'évaluation distinctes. On considérera ainsi les résultats des évaluations administrées par le ministère de l'Éducation du Québec ou les commissions scolaires, le cas échéant, parmi les données qui contribuent à la réalisation de ce bilan » (MEQ, 2004a, p.10).

« Le fait d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans une perspective de réussite ne signifie pas qu'il faille en diminuer les exigences, mais suggère d'en exploiter le potentiel, tant aux étapes du bilan que tout au long de la formation, pour mettre en place des conditions d'apprentissage conduisant au développement optimal des compétences chez tous les élèves » (MEQ, 2004a, p.10).

⁴ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2004b). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, Premier cycle*, 575 pages.

« Une évaluation en harmonie avec le Programme de formation

Que ce soit pour soutenir l'apprentissage ou pour reconnaître les niveaux de compétence atteints par les élèves, l'évaluation doit prendre en considération l'ensemble des éléments constitutifs du Programme : les domaines généraux de formation, les compétences transversales ainsi que les compétences disciplinaires » (MEQ, 2004a, p.10).

«Le jugement professionnel : au-delà de la subjectivité

Que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences, une place déterminante est accordée au jugement des enseignants, car l'évaluation des compétences ne saurait être réduite à une simple accumulation de données. C'est sur le jugement concerté de professionnels compétents que doivent reposer les décisions pédagogiques et administratives. Pour assurer la justesse de ces décisions, les enseignants doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur jugement soit rigoureux et transparent : planifier les situations d'évaluation, utiliser des outils adéquats, consigner suffisamment d'informations pertinentes et les interpréter de manière cohérente en se référant au Programme de formation. Les compétences et leurs composantes, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle ainsi que les contenus disciplinaires seront les références de base de ce travail » (MEQ, 2004a, p.13).

« Un programme qui s'actualise dans une organisation par cycles

La structure du cycle favorise cette nouvelle manière de se concerter et de gérer avec souplesse les regroupements d'élèves, le temps et l'espace. En proposant un projet de formation à réaliser à l'intérieur d'un cycle, le Programme sollicite la mise en synergie des compétences professionnelles. Grâce au travail d'équipe des enseignants du cycle, les tâches et les groupes peuvent être répartis différemment selon les situations à dénouer et les projets à réaliser, décuplant ainsi les effets de la pratique de la différenciation. Le travail en équipe-cycle permet de détecter et de comprendre plus rapidement les difficultés d'apprentissage et de trouver des stratégies d'intervention efficaces et partagées. Cette prise en charge commune accroît l'efficacité et la cohérence des interventions, et favorise le développement d'une expertise collective » (MEQ, 2004, p.14a).

« Le développement de compétences

La séquence de développement d'une compétence ne va pas du simple au complexe, des parties vers le tout. Elle se construit plutôt en fonction des dimensions multiples d'une situation. Le point de départ pour l'utilisation et le développement d'une compétence se situe dans la globalité du défi à relever et le point d'arrivée, dans une réponse adaptée à la problématique de départ. Par exemple, pour permettre de devenir compétent dans la pratique du hockey, le recours à une démarche fragmentée qui, avant une première partie, exigerait la mémorisation de toutes les règles puis l'acquisition des techniques du patinage et du maniement du bâton ne serait pas très efficace. C'est au coeur même de l'action que le néophyte acquiert progressivement des connaissances et des habiletés qu'il combinera les unes avec les autres. Néanmoins, des séances d'entraînement dirigées par une personne compétente demeurent nécessaires, car elles permettent de décortiquer les divers éléments du jeu pour en affiner la maîtrise et ainsi augmenter l'aisance du joueur. L'apprentissage épouse un mouvement en spirale à l'intérieur duquel les compétences servent à l'acquisition de nouvelles connaissances qui, à leur tour, font évoluer les compétences » (MEQ, 2004a, p.14).

« Les critères d'évaluation »

Les critères d'évaluation sont des aspects incontournables à considérer pour porter un jugement sur les compétences. Ils revêtent un caractère générique, leur formulation étant suffisamment globale pour se rapporter à l'ensemble des tâches qui amènent l'élève à mettre en oeuvre sa compétence. Comme celle-ci s'observe autant dans les façons de faire que dans le travail achevé, ces critères se rapportent à la démarche de l'élève ou aux productions qu'il réalise. Il ne s'agit donc pas d'une grille à utiliser telle quelle pour effectuer l'évaluation, mais bien d'un cadre à partir duquel on pourra développer des instruments d'évaluation de la compétence (MEQ, 2004a, p.16)

« Sélectionner l'essentiel pour mieux le développer »

Le développement des compétences demande du temps; il faut régulièrement les mettre et les remettre en oeuvre pour en accroître la robustesse et la portée » (MEQ, 2004a, p.20).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 2e cycle⁵

L'évaluation au service de l'apprentissage

« La volonté de favoriser la réussite de tous les élèves et le choix de centrer le Programme de formation sur le développement de compétences conduisent le Ministère à réaffirmer l'importance de faire de l'évaluation un levier pour l'apprentissage. C'est dans cette foulée qu'il a adopté, en 2003, une politique d'évaluation des apprentissages, qui attribue à l'évaluation deux grandes fonctions :

- l'aide à l'apprentissage;
- la reconnaissance des compétences.

L'idée majeure qui en ressort est que l'évaluation ne constitue pas une fin en soi. En effet, l'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre.

Envisagée comme un moyen qui aide l'élève à apprendre et qui aide l'enseignant à le guider dans sa démarche, l'évaluation permet de mieux asseoir les décisions et les actions qui régulent les apprentissages, dans le quotidien comme à des moments plus stratégiques » (MELS, 2007, Chap.1, p.15).

La reconnaissance des compétences

« À la fin d'un cycle, l'évaluation sert à situer le niveau de développement des compétences atteint par l'élève durant cette période. Elle s'inscrit alors dans une fonction de reconnaissance des compétences et s'effectue en référence aux exigences prescrites par le Programme de formation. Elle permet d'établir un bilan des apprentissages à partir duquel il sera possible de cerner avec l'élève ce qui lui convient : choix d'un parcours mieux adapté, mesures de soutien spécifiques, ajustement du plan d'intervention, etc. » (MELS, 2007, Chap.1, p.16).

« Au deuxième cycle du secondaire, l'obligation de produire un bilan annuel de progression des apprentissages permet de supporter les choix relatifs aux options, aux parcours et aux contraintes associées à la réussite de certains préalables pour la poursuite des études secondaires. Il reste

⁵ Ces extraits sont tirés de : MELS (2007) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

< <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2> >. Consulté le 8 septembre 2008.

cependant primordial que l'organisation pédagogique qui encadre ces trois années repose aussi sur la collaboration et la cohérence qui caractérisent l'organisation par cycles » (MELS, 2007, Chap.1, p.16).

« L'évaluation aux fins de reconnaissance des compétences est aussi à la base des décisions liées à la sanction des études; c'est à partir des jugements portés sur l'acquisition des compétences que la décision de décerner le titre officiel qui sanctionne la formation sera prise. Les résultats de cette évaluation seront également utiles pour appuyer les décisions relatives à l'admission de l'élève à d'autres secteurs de formation, dont celui de l'enseignement collégial » (MELS, 2007, Chap.1, p.16).

L'importance du jugement professionnel

« Que ce soit dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou de reconnaissance des compétences, une place déterminante est accordée au jugement des enseignants. C'est sur le jugement concerté de professionnels compétents que doivent reposer les décisions pédagogiques et administratives. Afin d'assurer la justesse de ces décisions, les enseignants doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur évaluation soit rigoureuse et transparente, ce qui veut dire qu'ils doivent planifier les situations d'évaluation, utiliser des outils adéquats, consigner suffisamment d'informations pertinentes et les interpréter de manière cohérente en se référant au Programme de formation. Les compétences et leurs composantes, les critères d'évaluation, les attentes de fin de cycle ainsi que les contenus disciplinaires sont les références de base de ce travail. L'expertise du personnel des services éducatifs complémentaires peut être également sollicitée pour compléter l'information ou interpréter les données (MELS, 2007, Chap.1, p.16).

Une évaluation en conformité avec le Programme de formation

« Dans l'esprit du Programme de formation et de la Politique d'évaluation des apprentissages, l'évaluation s'inscrit d'emblée dans l'approche par compétences, et elle porte en conséquence sur les cibles de formation que constituent les compétences disciplinaires et transversales. Axés sur des enjeux de société, les domaines généraux de formation sont également porteurs d'objets d'éducation dont l'école ne peut se dédouaner. Elle est tenue, notamment dans ses décisions relatives au projet éducatif et dans le choix de ses interventions éducatives, d'organiser un contexte pédagogique favorable à leur prise en compte et d'en évaluer la pertinence et l'efficacité. Sans être des objets d'évaluation formelle pour les élèves, les domaines généraux de formation constituent néanmoins la trame de plusieurs des situations d'apprentissage et d'évaluation et se trouvent ainsi à être considérés plus ou moins directement dans l'évaluation même des compétences » (MELS, 2007, Chap.1, p.16).

Évaluer le développement des compétences

« Les compétences sont évolutives, globales et intégratives. Une grande variété d'informations est nécessaire pour déterminer ce qui progresse, stagne ou régresse. Ces données peuvent servir à apporter des ajustements individuels ou collectifs, mais aussi à valoriser les petits et les grands succès des élèves, tout comme les succès pédagogiques des enseignants » (MELS, 2007, Chap.1, p.22).

« L'évaluation des savoir-agir suppose le recours aux situations comme dispositifs privilégiés. Ainsi, les trois dimensions de la compétence – mobilisation en contexte, disponibilité de

ressources et retour réflexif – servent d’appui à son évaluation. Les situations devraient donner l’occasion aux élèves de démontrer :

- leur capacité à mobiliser efficacement des ressources internes et externes;
- leur maîtrise des connaissances requises, dont des stratégies qui permettent de repérer ou de construire les connaissances qu’ils doivent acquérir;
- leur aptitude à expliciter clairement leur cheminement et les choix qui ont conduit au dénouement de la situation » » (MELS, 2007, Chap.1, p.22).

« C’est dans des situations ouvertes que la mobilisation proprement dite peut le mieux être constatée. C’est là aussi que les élèves peuvent être le plus naturellement amenés à décrire leur démarche. Par ailleurs, les dispositifs connus d’évaluation des connaissances peuvent être mis à profit pour attester de la maîtrise des ressources requises » (MELS, 2007, Chap.1, p.22).

Une pratique de collégialité entre les intervenants et intervenantes

« Au deuxième cycle du secondaire plus encore qu’aux étapes antérieures, la nécessité de proposer des situations complexes et diversifiées appelle une action concertée de l’ensemble des acteurs. S’ils demeurent responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l’école sont aussi conviés à des représentations partagées et à des actions concertées autour de problèmes à résoudre, de situations à traiter, d’objectifs à atteindre, de moyens à utiliser et de projets à réaliser. Tous les intervenants – membres de la direction de l’école, du personnel enseignant, du personnel des services éducatifs complémentaires et du personnel de soutien – doivent collaborer pour créer les conditions d’enseignement-apprentissage les plus favorables. Il faut ainsi dépasser les compétences individuelles et faire émerger une compétence collective » (MELS, 2007, Chap.1, p.22).

L’évaluation des apprentissages prescrits

« Il est important de comprendre que ce caractère prescrit ne s’applique pas nécessairement de la même façon à toutes les dimensions du Programme de formation. Pour les domaines d’apprentissage, il est requis que chaque élève démontre un niveau de compétence et de connaissance suffisant, tel que spécifié dans les programmes disciplinaires et précisé dans les échelles des niveaux de compétence. Quant aux compétences transversales, elles doivent être objets de régulation et être prises en compte dans les bilans de fin de cycle. Pour ce qui est des domaines généraux de formation, ils ne doivent pas être considérés comme des contenus formels devant être enseignés ou évalués. Comme il a été mentionné plus tôt, l’établissement scolaire a toutefois l’obligation de s’assurer qu’ils sont pris en compte de façon intégrée » (MELS, 2007, Chap.1, p.22).

Lectures suggérées

Voir la liste bibliographique à la fin de ce document.

ANNEXE 1

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

COMPÉTENCES - ÉVALUATION

Moment de réflexion

Trois mots-clés associés au concept de « compétence ».

Trois mots-clés associés à « évaluation de compétences »

Trois mots-clés associés à « évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage ».

ANNEXE 2

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

CONCEPTION DU PROCESSUS D'ÉVALUATION

Moment de réflexion

Qu'est-ce qu'évaluer pour soi ?

Qu'est-ce qu'évaluer pour mes collègues ?

Comment pourrait-on évaluer en équipe-cycle ?

ANNEXE 3

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN OEUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

L'ÉVALUATION COMME AIDE À L'APPRENTISSAGE ET BILAN DES APPRENTISSAGES

Relever trois mots-clés associés à l'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage, puis trois mots-clés associés à l'évaluation comme bilan des apprentissages.

ANNEXE 4

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

PERCEPTIONS DE LA RÉUSSITE

Moment de réflexion

- Que signifie pour vous « la réussite des élèves » ?

ANNEXE 5

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

PISTES D'OBSERVATION D'UNE SITUATION D'ACCOMPAGNEMENT

Classer vos informations à propos d'actions, de productions, d'attitudes ou de comportements observés.

Pistes d'observation	Personne(s) accompagnatrice(s)	Personnes accompagnées
Cohérence dans le déroulement		
Conflits cognitifs suscités		
Prises de conscience suscitées		
Attitudes		
Manifestations et prise en compte des réactions affectives		
Organisation du temps		

ANNEXE 6

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

DÉMARCHE D'ÉVALUATION DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Si on vous demandait de vulgariser la démarche d'évaluation des compétences la Politique d'évaluation à un enseignant, un groupe d'enseignants ou à des professionnels de votre institution, que diriez-vous, que feriez-vous?

ANNEXE 7

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

L'AUTOÉVALUATION : MESURE ÉVALUATIVE

Moment de réflexion

- Quel sens donnez-vous à l'autoévaluation ?

- Pourquoi employer l'autoévaluation ?

- Comment favoriser l'autoévaluation en salle de classe ?

- Comment amener les enseignants et enseignantes à prendre conscience de l'importance de l'autoévaluation dans le processus d'apprentissage ?

ANNEXE 8

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

ÉVALUATION : MOYENS UTILISÉS⁶

Vous trouverez ci-dessous une liste de moyens qui servent à évaluer les élèves. Indiquer la fréquence à laquelle vous croyez que chacun de ces moyens est utilisé par l'ensemble des enseignants et enseignantes du milieu scolaire.

Moyens utilisés	Jamais	Rarement	De temps en temps	Régulièrement
1. Examens : évaluation des connaissances				
2. Examens : évaluation des habiletés				
3. Examens : évaluation des attitudes				
4. Présentation orale				
5. Grille d'observation				
6. Entrevue individuelle				
7. Entrevue en petits groupes				
8. Questions en cours d'apprentissage				
9. Portfolio de présentation				
10. Portfolio d'apprentissage				
11. Portfolio d'évaluation				
12. Journal de bord				
13. Coévaluation (élève-enseignant)				
14. Autoévaluation				
15. Interévaluation (entre pairs)				
16. Évaluation collective (évaluation du groupe par lui-même)				

⁶ Ce questionnaire est tiré de : Lafortune L., C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.117.

- Effectuer une mise en commun des réponses en vue d’avoir un portrait global des moyens utilisés.

- Choisir un moyen qu’on voudrait que les enseignantes et enseignants utilisent davantage.

- Comment pourrait-on accompagner les enseignants et enseignantes pour qu’ils utilisent davantage le moyen choisi ?

ANNEXE 9

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

ÉCHELLES DE NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Choisir une échelle de niveaux de compétence en lien avec une compétence transversale ou disciplinaire de votre choix. Quelle interprétation donnez-vous à chacun des niveaux ?

Comment amener les enseignants à s'approprier les échelles de niveaux de compétence en tant qu'outil permettant de décrire la progression des élèves et de situer, de manière globale, le niveau de développement des compétences afin d'orienter les apprentissages ?

ANNEXE 10

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA
MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

FONCTIONS DE L'ÉVALUATION ET MODES D'ÉVALUATION

- Quel sens donner aux fonctions de l'évaluation selon chacun des modes d'évaluation ?
- Quels sont les moyens à mettre en pratique pour chacun d'eux ?
- Quel est le but visé pour chacune des fonctions selon le mode d'évaluation ?

	Évaluation comme aide à l'apprentissage	Évaluation comme bilan des apprentissages
Qualitatif	Sens Moyens (3) But	Sens Moyens (3) But
Quantitatif	Sens Moyens (3) But	Sens Moyens (3) But

ANNEXE 11

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

DES ACTIONS VERS LE JUGEMENT PROFESSIONNEL POUR UNE PRATIQUE EN ÉQUIPE DE L'ÉVALUATION

1. Parmi les propositions suivantes (voir le tableau à la page suivante) :

- Choisir les actions que vous poseriez (et dans quel ordre) afin de favoriser le développement du jugement professionnel des personnels scolaires.
- Justifier les propositions choisies et l'ordre dans lequel elles ont été choisies.

- Préciser ce qui serait fait pour réaliser les actions proposées.

2. Ces actions suscitent-elles de la résistance ? Très peu (1), plus ou moins (2) ou pas mal de résistance (3) En quoi ces actions suscitent-elles de la résistance ?

3. Ces actions sont-elles utiles au développement du jugement professionnel ? Très peu (1), plus ou moins (2) ou grandement utiles (3) En quoi ces actions sont-elles utiles au développement du jugement professionnel ?

Préciser ce qui serait fait pour réaliser les actions générales proposées.

Énoncés	Actions choisies	Ordre des actions	Degré de résistance	Degré d'utilité
1. Partager ses conceptions de l'évaluation.				
2. Partager ses pratiques d'évaluation.				
3. Élaborer en équipe-cycle un portfolio de cycle.				
4. Discuter de sa vision du redoublement.				
5. Discuter des décisions d'évaluation qu'on donnerait à des contenus de portfolios provenant d'élèves d'une autre école.				
6. Discuter du contenu de portfolios de ses élèves qu'on voudrait soumettre à des collègues pour des avis d'évaluation.				
7. Discuter des portfolios des élèves d'un même cycle.				
8. Discuter des moyens d'évaluation qu'on utilise présentement dans une perspective de développement de compétences.				
9. Discuter des moyens d'évaluation qu'on pourrait envisager d'utiliser dans une perspective de développement de compétences.				
10. Discuter de moyens d'intégrer les élèves dans le processus d'évaluation.				
11. Discuter de moyens d'intégrer les parents dans le processus d'évaluation.				

ANNEXE 13

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

RÔLE DE L'ÉQUIPE-CYCLE DANS UNE PERSPECTIVE D'AIDE À L'ÉVALUATION

Moment de réflexion

- Quel sens donnez-vous au travail en équipe-cycle dans une perspective d'aide à l'évaluation ?

- Que faire pour vivre un réel travail en équipe-cycle ?

ANNEXE 14

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

OBJECTIVITÉ DANS L'ÉVALUATION

Moment de réflexion

- Que veut dire « objectivité » dans l'évaluation des compétences des élèves ?

- Qu'est-ce qui assure une plus grande objectivité dans l'évaluation des compétences des élèves ?

ANNEXE 15

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

RÉFLEXION SUR LE JUGEMENT PROFESSIONNEL

Relever 4 à 6 énoncés qui représentent les croyances (convictions et conceptions) qu'on croit rencontrer le plus souvent dans le milieu scolaire.

Relever 4 à 6 énoncés relatifs aux croyances (convictions et conceptions) qui représentent, selon soi, l'évaluation des apprentissages dans l'esprit de la mise en oeuvre du PFEQ.

1. Les données quantitatives sont objectives.
2. Tout jugement porte à interprétation.
3. Il n'est pas vraiment acceptable de discuter une décision d'évaluation avec celle d'un collègue.
4. Des données qualitatives peuvent être complémentaires à des données quantitatives.
5. Il est plus facile d'exercer son jugement professionnel sur des questions ouvertes que sur des questions à choix multiples.
6. Il est essentiel d'avoir à justifier une décision d'évaluation.
7. Les examens rédigés par des experts sont des mesures fiables.
8. Utiliser des données qualitatives peut être aussi valable que l'utilisation de données quantitatives.
9. Soumettre une décision professionnelle à la critique des autres ne peut que nuire à l'évaluation des élèves.
10. Il n'est pas vraiment professionnel d'accepter d'être remis en question par les parents.
11. La critique des autres aide à porter un jugement professionnel.
12. La remise en question d'une décision d'évaluation par un collègue suscite un sentiment d'incompétence.
13. Confronter (utiliser le regard de l'autre) des décisions d'évaluation avec ses collègues assure une assez grande fiabilité.
14. Des données quantitatives peuvent être complémentaires à des données qualitatives.
15. Il n'est pas vraiment professionnel d'accepter d'être remis en question par les élèves.
16. Il n'est pas vraiment nécessaire de justifier une décision d'évaluation.
17. Toute décision d'évaluation d'un collègue est valable.
18. Il est possible de porter un jugement d'évaluation sur toutes actions des élèves.
19. Utiliser des examens objectifs, une grille à cocher ou une liste de vérification permet de connaître le niveau de développement de compétences.
20. Il est plus facile d'exercer son jugement professionnel sur des questions à choix multiples que sur des questions ouvertes.
21. Il n'est pas vraiment acceptable de revenir sur une décision d'évaluation.
22. Tout critère qu'on peut se donner pour évaluer une réalisation des élèves est valable.
23. Se laisser influencer par les autres rend la décision d'évaluation plus objective que de ne pas se laisser influencer.

24. Se fier à son jugement expliqué et justifié de façon globale permet d'évaluer les élèves de façon assez fiable.
25. Se laisser influencer par les autres rend la décision d'évaluation moins objective que de conserver sa décision.
26. Les autres permettent d'enrichir son jugement professionnel.
27. L'évaluation représente un fardeau dans la tâche enseignante.
28. Les élèves peuvent contribuer à leur évaluation.

MES CHOIX	
Milieu scolaire	
Évaluation des apprentissages et PFEQ	

JUSTIFIER CES CHOIX.

ANNEXE 16

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

VALIDITÉ-CRÉDIBILITÉ-FIDÉLITÉ-FIABILITÉ

Quel sens donnez-vous à :

- Validité et crédibilité

- Fidélité et fiabilité

- Données qualitatives

- Données quantitatives

ANNEXE 17

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

RÉFLEXION SUR LE JUGEMENT PROFESSIONNEL

Discuter des paires d'énoncés suivants

Paire 1

- Les données quantitatives sont objectives.
- Les données qualitatives sont objectives.

Paire 2

- Il n'est pas vraiment acceptable de discuter une décision d'évaluation avec celle d'un collègue.
- Il est essentiel de discuter une décision d'évaluation avec celle d'un collègue.

Paire 3

- Des données qualitatives sont complémentaires à des données quantitatives.
- Des données quantitatives sont complémentaires à des données qualitatives.

Paire 4

- Il est plus facile d'exercer son jugement professionnel sur des questions ouvertes que sur des questions à choix multiples.
- Il est plus facile d'exercer son jugement professionnel sur des questions à choix multiples que sur des questions ouvertes.

Paire 5

- Il est essentiel d'avoir à justifier une décision d'évaluation.
- Il n'est pas toujours nécessaire d'avoir à justifier une décision d'évaluation.

Paire 6

- Soumettre une décision professionnelle à la critique des autres ne peut que nuire à l'évaluation des élèves.
- Soumettre une décision professionnelle à la critique des autres ne peut qu'être favorable à l'évaluation des élèves.

Paire 7

- La critique des autres aide à porter un jugement fiable à l'évaluation des élèves.
- La critique des autres apporte de la confusion à l'évaluation des élèves.

Paire 8

- Accepter d'être remis en question par les élèves (ou les parents) démontre du professionnalisme.
- Il n'est pas vraiment professionnel d'accepter d'être remis en question par les élèves (ou les parents).

Paire 9

- Se laisser influencer par les autres rend la décision d'évaluation plus objective que de ne pas se laisser influencer.
- Se laisser influencer par les autres rend la décision d'évaluation moins objective que de conserver sa décision.

ANNEXE 18

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

QUESTIONNAIRE À PROPOS DU JUGEMENT PROFESSIONNEL

Répondre ce que vous pensez pour chacun des énoncés suivants.

ÉNONCÉS		Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Complètement en accord
Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord.....				
Plutôt en accord	Complètement en accord.....				
1.	Les données quantitatives sont objectives.				
2.	Tout jugement porte à interprétation.				
3.	Il n'est pas vraiment acceptable de discuter une décision d'évaluation avec celle d'un collègue.				
4.	Des données qualitatives peuvent être complémentaires à des données quantitatives.				
5.	Il est plus facile d'exercer son jugement professionnel sur des questions ouvertes que sur des questions à choix multiples.				
6.	Il est essentiel d'avoir à justifier une décision d'évaluation.				
7.	Les examens rédigés par des experts sont des mesures fiables.				
8.	Presque toutes les interprétations se valent.				
9.	Utiliser des données qualitatives peut être aussi valable que l'utilisation de données quantitatives.				
10.	Soumettre une décision professionnelle à la critique des autres ne peut que nuire à l'évaluation des élèves.				
11.	Il n'est pas vraiment professionnel d'accepter d'être remis en question par les parents.				
12.	La critique des autres aide à porter un jugement professionnel.				
13.	Des compétences peuvent être évaluées par des examens objectifs.				
14.	Une décision d'évaluation ne peut se discuter avec des collègues.				
15.	La remise en question d'une décision d'évaluation par un collègue suscite un sentiment d'incompétence.				

ÉNONCÉS		Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Complètement en accord
Complètement en désaccord					
Plutôt en désaccord.....					
Plutôt en accord					
Complètement en accord.....					
16.	Confronter (utiliser le regard de l'autre) des décisions d'évaluation avec ces collègues assure une assez grande fiabilité.				
17.	Des données quantitatives peuvent être complémentaires à des données qualitatives.				
18.	Il n'est pas vraiment professionnel d'accepter d'être remis en question par les élèves.				
19.	Il n'est pas vraiment nécessaire de justifier une décision d'évaluation.				
20.	Toute décision d'évaluation d'un collègue est valable.				
21.	Il est possible de porter un jugement d'évaluation sur toutes actions des élèves.				
22.	Utiliser une grille à cocher ou une liste de vérification permet de connaître le niveau de développement de compétences.				
23.	Il est plus facile d'exercer son jugement professionnel sur des questions à choix multiples que sur des questions ouvertes.				
24.	Il n'est pas vraiment acceptable de revenir sur une décision d'évaluation.				
25.	Tout critère qu'on peut se donner pour évaluer une réalisation des élèves est valable.				
26.	Se laisser influencer par les autres rend la décision d'évaluation plus objective que de ne pas se laisser influencer.				
27.	Confronter une décision d'évaluation à celle qu'un collègue mènerait à une décision plus fiable que de se fier à la décision d'une personne seule.				
28.	Se fier à son jugement expliqué et justifié de façon globale permet d'évaluer les élèves de façon assez fiable.				
29.	Se laisser influencer par les autres rend la décision d'évaluation moins objective que de conserver sa décision.				
30.	Les autres permettent d'enrichir son jugement professionnel.				
31.	L'évaluation représente un fardeau dans la tâche enseignante.				
32.	Les élèves peuvent contribuer à leur évaluation.				

ANNEXE 19

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

**CARACTÉRISTIQUES D'UN PROFESSIONNEL
OU D'UNE PROFESSIONNELLE**

Moment de réflexion

- Quelles sont les caractéristiques d'un professionnel ou d'une professionnelle ?

ANNEXE 20

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

CARACTÉRISTIQUES DU JUGEMENT PROFESSIONNEL

Moment de réflexion

- Qu'entend-on par jugement professionnel ?

- Quelles sont les caractéristiques du jugement professionnel ?

ANNEXE 21

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA
MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

**JUGEMENT PROFESSIONNEL ET
ÉVALUATION DE PRODUCTIONS D'ÉLÈVES**

Remettre deux productions d'un même élève à être évaluées. Pour chacune de ces copies :

- évaluer la production ;
- confronter l'évaluation qui a été faite avec celle d'autres collègues ;
- dégager des constats à partir de cette tâche (sur la démarche, les moyens utilisés et la communication qui serait faite à l'élève concerné, à l'équipe de collègues, etc.).

ANNEXE 22

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

**JUGEMENT PROFESSIONNEL ET
DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES**

Moment de réflexion

- Quelles sont les influences, les éléments qui peuvent entrer en ligne de compte dans le jugement que l'on peut porter ?

ANNEXE 24

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

ATTENTES FACE À UN PROFESSIONNEL OU UNE PROFESSIONNELLE

Moment de réflexion

Quelles attentes avons-nous face à un professionnel ou une professionnelle ?

ANNEXE 25

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

**CARACTÉRISTIQUES ATTENDUES D'UN PROFESSIONNEL
OU D'UNE PROFESSIONNELLE**

Selon vous, quelles seraient les cinq principales caractéristiques attendues d'un professionnel ou d'une professionnelle sur l'évaluation, le jugement professionnel et le travail en équipe de collègues ?

ANNEXE 27

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

RETOUR ET BILAN DES APPRENTISSAGES RÉALISÉS

Moment de réflexion

- Qu'avez-vous appris depuis le début de la session sur les compétences et la démarche d'évaluation ?

ANNEXE 28

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

DES ACTIONS VERS LE JUGEMENT PROFESSIONNEL POUR UNE PRATIQUE EN ÉQUIPE DE L'ÉVALUATION

Individuellement

Parmi les énoncés du tableau 1 :

- Choisir les actions que vous poseriez (et dans quel ordre) afin de favoriser le développement du jugement professionnel des personnels scolaires.
- Justifier les choix d'actions et l'ordre dans lequel vous poseriez ces actions.
- Ces actions suscitent-elles de la résistance ?

Très peu (1), plus ou moins (2) ou pas mal de résistance (3)

- Ces actions sont-elles utiles au développement du jugement professionnel ?

Très peu (1), plus ou moins (2) ou grandement utiles (3)

En équipe

- Présenter les choix d'action faits individuellement.
- Discuter en quoi ces choix d'action suscitent de la résistance et/ou sont utiles au développement du jugement professionnel. Utiliser le tableau 2 pour consigner les traces de discussion.

En séance plénière

- Présenter un choix d'action, par équipe, en indiquant le degré de résistance et d'utilité au regard du développement du jugement professionnel.

Tableau 1
Des actions vers le jugement professionnel

Actions	Actions choisies	Ordre des actions	Degré de résistance	Degré d'utilité
1) Partager ses conceptions de l'évaluation.				
2) Partager ses pratiques d'évaluation.				
3) Élaborer en équipe-cycle un portfolio de cycle.				
4) Discuter de sa vision du redoublement.				
5) Planifier en équipe de collègues ou en équipe-cycle une planification globale des apprentissages et de l'évaluation.				
6) Discuter de l'objectivité et de la subjectivité dans l'exercice du jugement professionnel dans l'évaluation des apprentissages.				
7) Discuter des portfolios des élèves d'un même cycle.				
8) Discuter des moyens d'évaluation qu'on utilise présentement dans une perspective de développement de compétences.				
9) Discuter des moyens d'évaluation qu'on pourrait envisager d'utiliser dans une perspective de développement de compétences.				
10) Discuter de moyens d'intégrer les élèves dans le processus d'évaluation.				
11) Discuter de moyens d'intégrer les parents dans le processus d'évaluation.				

Tableau 2
Discussion sur les choix d'action : justification de l'utilité de ces choix
et de la résistance anticipée

Actions	Utilité	Résistance

ANNEXE 29

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

**PLANIFIER UN ACCOMPAGNEMENT DANS UNE PERSPECTIVE DE
DÉVELOPPEMENT DU JUGEMENT PROFESSIONNEL**

En équipe :

Vous êtes invités à planifier un accompagnement dans une perspective de développement du jugement professionnel.

1. Déterminer des critères qui vous permettent d'apprécier la progression du développement de votre compétence pour l'accompagnement vers le jugement professionnel pour une pratique de l'évaluation en équipe.

Cotes d'appréciation : Peu satisfaisant =1 Satisfaisant = 2 Très satisfaisant = 3

Critères	Éléments observables	Cote	Justification

2. Planifier un accompagnement dans une perspective de développement du jugement professionnel :
 - a. Choisir, en équipe, 2 actions que vous pourriez réaliser dans votre milieu.
 - b. Clarifier l'intention ou précisez le fil conducteur de l'activité comme équipe.
 - c. Nommer deux éléments observables pour chacun des critères qui permettent d'apprécier la progression du développement de votre compétence pour l'accompagnement vers le jugement professionnel pour une pratique de l'évaluation en équipe.
 - d. Déterminer les différentes étapes de votre démarche d'accompagnement.
 - e. Nommer des conditions facilitantes et qui suscitent l'engagement des personnes accompagnées. En quoi le sont-elles ?
3. Préparer une communication pour la séance plénière qui présente votre planification (affiche, transparent, etc.) et pour laquelle vous recevrez une rétroaction.
4. Expliciter la nature (démarche, ressources, liens théorie-pratique, etc.) des rétroactions souhaitées sur sa communication de la part des autres équipes.

ANNEXE 30

**PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION
POUR LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)**

**ÉVALUER LE NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT
DE SA COMPÉTENCE À L'ACCOMPAGNEMENT**

Moment de réflexion

Après l'activité, évaluer le développement de votre compétence pour l'accompagnement à partir des critères déterminés et des éléments observables. Justifier le jugement.

PROJET ACCOMPAGNEMENT-RECHERCHE-FORMATION POUR LA MISE EN OEUVRE DU PFEQ (MELS-UQTR)

POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE

Dans la présente section « Pour en savoir plus et théorisation émergente », sont regroupés des éléments théoriques provenant d’auteurs et d’auteurs reconnus par la communauté scientifique et des éléments issus de la théorisation émergente. Cette dernière est « une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l’action en milieu étudié qui agit dans sa propre étude » (Lafortune, 2004b, p.297). Dans le cas présent, les éléments de théorisation émergente renvoient aux propos que des personnels scolaires ont prononcés au cours d’une démarche d’accompagnement d’un changement prescrit en éducation, démarche dans laquelle ils s’étaient engagés. Ces propos, qui apparaissent en italique dans les pages qui suivent, ont été reproduits fidèlement. Toutefois, des mots ont été modifiés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre ou le nombre ont été modifiés ou encore des verbes en ce qui concerne le temps ou le nombre.

L’évaluation, qu’elle soit orale ou écrite, est une préoccupation importante des personnels scolaires. Comment porter un jugement sur les progrès accomplis en cours de cycle et ainsi reconnaître le développement de compétences? Quels moyens ou outils permettent de le faire? À l’aide de quels critères? Comment organiser les informations recueillies pour les rendre significatives? Comment rendre un jugement juste et équitable à partir de celles-ci? Quel rôle joue l’équipe-cycle dans le processus d’évaluation et d’exercice du jugement professionnel? Voilà autant de questions qui retiennent l’attention et qui suscitent des réflexions.

À cet égard, *entreprendre des réflexions et des échanges sur des sujets tels que l’évaluation, le jugement professionnel et le travail en équipe-cycle plongent les principaux concernés au cœur de la réforme. C’est à cette ambitieuse entreprise qui sous-tend la présente situation, tout en permettant de préciser la compréhension du Programme de formation de l’école québécoise (PFEQ). Cela s’impose, car l’évaluation comme le veut le PFEQ, c’est un changement de paradigme, de vision. C’est un filtre nouveau pour considérer nos pratiques d’enseignement et les apprentissages des élèves.*

Dans la présente section, trois grands thèmes sont développés successivement bien qu’ils soient interreliés dans la réalité. Ce sont, tout d’abord, l’évaluation, suivi du jugement professionnel, pour terminer par l’accompagnement de l’exercice du jugement professionnel en équipe-cycle.

1. Évaluation

Des éléments descriptifs de l’évaluation sont apportés avant d’aborder son objet ainsi que ses buts. Par la suite, des considérations relatives aux instruments d’évaluation sont exposées. Enfin, la planification de situations d’apprentissage et d’évaluation est évoquée.

1.1. Éléments descriptifs

« 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 administratives » (MEQ, 2003, p.5). Le jugement, qui est balisé pour en assurer la crédibilité (MEQ, 2003), s'effectue en comparant les processus mis en œuvre par les élèves ainsi que leurs productions avec les attentes du PFEQ (Lafortune, 2005). *L'évaluation est une compétence qu'on attend d'un professionnel*, imputable de ses actions et de ses décisions, car elle « ne peut se réduire à l'application de règles et de modalités, ni faire abstraction des autres intervenants et intervenantes et organismes qui oeuvrent auprès des élèves » (Lafortune, 2005, p.17).

1.2. Objet de l'évaluation

Le PFEQ est axé sur le développement des compétences. L'évaluation porte donc sur celles-ci. Une compétence, qui intègre des composantes en interaction dynamique, se définit comme « la capacité à réaliser des activités ou des tâches en utilisant des ressources variées : connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions » (MEQ, 2004a, p.6). *Une compétence se manifeste donc quand [une] personne utilise ses ressources pour agir.*

À ce propos, il existe une *différence entre évaluer du contenu et évaluer une compétence en développement, [...] entre travailler avec des objectifs à faire apprendre aux élèves et les amener à développer consciemment des compétences. [...] Comment cette personne mobilise ses ressources et comment elle les met en relations, c'est cela qu'il faut évaluer.* Ainsi, l'évaluation des compétences englobe la démarche d'utilisation des ressources (MEQ, 2003).

1.3. Buts de l'évaluation

Par l'évaluation, la personne enseignante poursuit plusieurs buts. L'aide à l'apprentissage, l'adaptation de l'enseignement, la reconnaissance des compétences et la communication aux parents en font partie.

1.3.1. Aide à l'apprentissage

L'évaluation ne constitue pas une fin en soi. Les élèves n'apprennent pas pour être évalués; ils sont évalués pour mieux apprendre. L'évaluation s'ajoute à l'ensemble des moyens utilisés pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages et les mener à la réussite (MEQ, 2003). L'évaluation a donc pour but d'aider les élèves à réaliser des apprentissages au regard « de leur plein développement intellectuel, affectif et social, et ce, quels que soient leurs capacités ou leurs besoins particuliers » (MEQ, 2003, p.14).

L'évaluation, qui peut prendre alors la forme d'une appréciation à caractère informel, est intégrée à la dynamique des apprentissages des élèves et contribue à la structuration de leur identité et de leur vision du monde et au développement de leur pouvoir d'action. La personne enseignante planifie des situations d'évaluation pour suivre la progression de ses élèves; elle recueille régulièrement des données sur leurs apprentissages. Il convient donc ici de parler *du nouveau sens de l'évaluation*, à savoir *l'observation dans le développement des compétences*. De manière générale, *une évaluation est plutôt diagnostique par le constat des forces et des faiblesses de l'élève*. La personne

enseignante peut intervenir alors rapidement auprès de ses élèves en leur indiquant leurs forces et leurs faiblesses; *par la régulation et la rétroaction*, elle leur propose des mesures de soutien et d'enrichissement appropriées. De leur côté, *les élèves ont besoin de savoir sur quoi et pourquoi ils sont évalués dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de respect des apprenants*. Ils s'ajustent grâce à la rétroaction de leur enseignant et prennent progressivement en charge leur apprentissage de manière de plus en plus autonome (MEQ, 2003).

Ainsi, grâce à l'évaluation, les élèves peuvent prendre conscience de leur démarche d'apprentissage ou de leurs façons d'apprendre. Ils peuvent même être amenés à y jouer un rôle actif en s'évaluant eux-mêmes ou en participant à leur évaluation avec leur enseignant ou enseignante ou leurs pairs (MEQ, 2003).

1.3.2. Adaptation de l'enseignement

La personne enseignante constate dans une certaine mesure l'efficacité de ses interventions pour soutenir le développement des compétences des élèves. Elle peut ainsi les ajuster au besoin. Elle se sert donc de l'évaluation pour réfléchir à sa pratique afin de l'améliorer (Lafortune, 2005; MELS, 2005).

1.3.3. Reconnaissance du niveau de développement des compétences

La personne enseignante rend compte du niveau de développement des compétences de ses élèves par rapport aux exigences prescrites du PFEQ. Le bilan des apprentissages et la sanction des études reconnaissent formellement le niveau de développement des compétences (MEQ, 2005). *Le sens « reconnaissance des compétences », c'est regarder le niveau d'atteinte des compétences. Cela s'effectue surtout à partir des échelles*. Cette reconnaissance peut entraîner des conséquences importantes pour les élèves au plan de leur cheminement scolaire (MELS ; 2004).

1.3.4. Communication aux parents

L'évaluation peut *aider la communication aux parents*. En effet, le portfolio, le journal de bord, les travaux annotés et le bulletin renseignent le parent sur les progrès réalisés par son enfant ainsi que sur les difficultés qu'il rencontre. *Dans le bulletin, il y a toujours le commentaire qui va avec la cote* et qui renseigne le parent sur l'évolution de son enfant (MEQ, 2003).

1.4. Instruments d'évaluation

La personne enseignante a recours à des instruments formels et informels intégrés à des situations d'apprentissage et d'évaluation. Ces instruments sont variés, nombreux et échelonnés dans le temps.

Les instruments sont variés afin de rendre compte de façon juste et équitable de la complexité et de la diversité des apprentissages (MEQ, 2003). Par exemple, les portfolios, les feuilles de route, les annotations sur les travaux ... constituent autant de moyens de recueillir ou de consigner des renseignements utiles et de garder *des traces des situations vécues antérieurement*.

Les instruments sont nombreux. La personne enseignante recueille des données en nombre suffisant pour poser un jugement éclairé. (MEQ, 2003). Elle ne peut généralement pas le faire à partir d'une seule situation ou production. *Ce n'est pas évident de porter un jugement avec une seule situation*.

Il ne s'agit pas d'évaluer une connaissance que je pourrais évaluer en une seule épreuve. La personne enseignante porte donc un jugement éclairé à partir de nombreuses situations. Les instruments sont pertinents. La personne enseignante recueille des données qui peuvent la renseigner sur le niveau de développement de la compétence visée. Les instruments sont échelonnés dans le temps. Ainsi, ils permettent à la personne enseignante de porter un jugement sur la progression des apprentissages et le développement d'une ou de plusieurs compétences disciplinaires et transversales.

1.4.1. Caractéristiques des instruments d'évaluation

Comment choisir les instruments ou moyens de collecte d'informations pendant les activités régulières de la classe? Quels sont les plus pertinents pour évaluer de façon formelle ou non formelle? Comment porter un jugement éclairé sur les apprentissages réalisés? Pour répondre à ces questions, les moyens d'évaluation sont jugés selon leurs caractéristiques de validité et de crédibilité d'une part et de fidélité et de fiabilité d'autre part. Mais tout d'abord, les modes d'évaluation quantitatif et qualitatif sont considérés dans la présente section.

1.4.1.1. Modes d'évaluation quantitatif et qualitatif

Comment l'évaluation peut-elle rendre compte à la fois de la participation active des élèves, de leurs stratégies et du développement de leurs compétences? Deux modes de collectes et de présentations des renseignements existent : le quantitatif et le qualitatif. Le mode quantitatif consiste à comptabiliser des résultats. *On prend des éléments, des notes, on fait un cumul, on fait une moyenne pondérée et on établit une note sur un bulletin.* Le mode qualitatif consiste à qualifier une situation pour *connaître toutes les nuances. Les modes qualitatif et quantitatif sont complémentaires tant en recherche qu'en évaluation, car le qualitatif concerne davantage le processus et le quantitatif, le produit.*

Les modes quantitatif et qualitatif peuvent être mis à profit conjointement. Dans l'exemple suivant, les personnes enseignantes utilisent des critères qualitatifs d'une grille d'évaluation de développement d'une compétence, lesquels critères sont pondérés. Ainsi, après avoir *identifié que, pour tel critère, l'élève méritait A, B, C ou D*, les personnes enseignantes en *[sont] arrivées à un problème. [...] Quand venait le temps de donner la cote globale, [elles] étaient mal à l'aise. Elles [obtenaient] des résultats disparates, peu fiables. [...] Elles ont alors décidé de donner des chiffres pour chaque critère, pour chaque cote. [...] Ce fut un énorme travail pour dire que tel critère valait plus qu'un autre. [...] L'élève qui mérite un C va toujours avoir un C, quelle que soit la personne qui corrige. L'autre [élève] peut aussi avoir un C même si ce n'est pas pour les mêmes raisons. [...] Cela [leur] permettait d'être plus à l'aise avec le fait de décerner une cote de façon globale. [...] L'utilisation des mathématiques a été utile pour rendre cela plus juste d'un élève à l'autre.*

1.4.1.2. Validité et crédibilité

La validité est la « capacité d'un instrument à mesurer réellement ce qu'il doit mesurer, selon l'utilisation que l'on veut en faire » (Legendre, 2005, p.1436). *La validité est la cohérence entre ce que je veux évaluer et ce que j'utilise pour y arriver, [...] entre la question que je pose lors d'une évaluation et ce que je veux évaluer. [...] Est-ce que l'instrument que j'utilise me permet de mesurer ce que je veux mesurer? [...] Cela suppose de la congruence et de la cohérence entre l'intention et les outils ou les moyens pour interpréter et porter le jugement.* Il importe donc qu'il y ait congruence entre ce qui est évalué par ces outils et ce qui est visé par l'évaluation. On parle

alors de validité (généralement en recherche quantitative) ou de crédibilité (généralement en recherche qualitative). De plus, un outil d'évaluation est crédible s'il est en conformité avec les politiques, cadres, normes... à partir desquels il s'applique. Un outil élaboré à partir d'une réflexion et d'une analyse individuelles et collectives et qui fait preuve de cohérence (liens intentions-instruments) devient valide et crédible (Lafortune, 2008f).

De ces explications issues de la recherche, on peut dire que l'outil, et peu importe le choix de ce dernier, n'est pas valable ou utile en soi. L'outil choisi n'est utile ou valable que s'il permet d'évaluer ce qui fait l'objet de l'évaluation (Lafortune, 2008f). Dit autrement, *il n'y a aucune grille qui est belle en soi. Si elle ne me permet pas d'évaluer ce que je veux évaluer, elle n'est pas bonne.* Il importe alors de se demander si les outils utilisés sont pertinents en fonction de l'intention de départ, c'est-à-dire s'ils permettent d'évaluer les compétences dont le développement est visé par la situation (Lafortune, 2008f).

1.4.1.3. Fidélité et fiabilité

La fidélité est la qualité d'un instrument qui permet de « mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré » (Legendre, 2005, p.669). En recherche quantitative, la fidélité renvoie à la précision de l'instrument utilisé qui permet d'obtenir sensiblement les mêmes résultats toutes les fois qu'il est passé dans un même contexte. On peut également rechercher une certaine stabilité (Lafortune, 2008e) : *je peux répéter la collecte de données et j'obtiendrai des résultats semblables.* En recherche qualitative, la fiabilité vise à montrer que les résultats ne sont pas le fruit de circonstances; ils sont justifiés et ne relèvent pas de la stricte intuition. Ces concepts liés à la recherche peuvent être transposés à un contexte d'évaluation de compétences et d'utilisation du jugement professionnel (Lafortune, 2008e).

On pourrait se demander quel serait le résultat d'une évaluation (une cote par exemple) accordé à un élève si un enseignant ou une enseignante évaluait le contenu de son portfolio à une ou deux années d'intervalles. Ce genre de demande pourrait placer plusieurs personnes dans l'embarras. Si ce portfolio ou ce dossier contient assez de productions pour montrer la progression des apprentissages ou assez de commentaires, de traces ou d'explications pour justifier une décision d'évaluation, il est probable que la décision sera semblable. Ainsi, *à des moments différents, nous devrions arriver à quelque chose de semblable pour la même évaluation.* Également, deux enseignants et enseignantes devraient être en mesure de poser le même jugement à partir des mêmes éléments d'évaluation : *si on est deux enseignants qui enseignent le même cours au même niveau [et aux mêmes élèves] quand arrive le bulletin, si moi j'ai mis B et l'autre C pour la même grille, les parents vont nous rebondir dans la figure. Pour la même grille, avec les cotes entourées aux mêmes places pour les huit critères, vous accepteriez que deux enseignants qui enseignent la même matière n'aient pas mis la même note?* Afin d'assurer la fidélité et la fiabilité d'un instrument de mesure, les échanges entre collègues constituent une bonne avenue. En effet, le jugement d'évaluation a alors davantage de chances d'être semblable d'une année à l'autre ou d'une personne à l'autre, car il a été établi à partir d'une réflexion collective (Lafortune, 2008d, e) qui *exige la justification et la confrontation. [...] Plus on va se parler, plus il a des chances qu'une évaluation soit fidèle et fiable.*

1.5. Planification de situations d'apprentissage et d'évaluation

La personne enseignante planifie des situations pour les mettre en œuvre dans des contextes favorisant la réussite des élèves. Il s'agit d'établir l'intention d'évaluation et ensuite de choisir les objets, les moments et les méthodes d'évaluation (MEQ, 2003). Son jugement se fonde sur des tâches multiples, réalisées dans des contextes différents (MEQ, 2003). *Notre rôle est de placer l'élève dans différents contextes, dans différentes situations pour qu'il puisse mobiliser ses ressources à bon escient. Une compétence grandit et se développe selon la complexité des situations qui seront offertes à l'élève. Sa compétence grandit toutes les fois qu'il mobilise les ressources qu'il a et qu'il aura des occasions d'en développer d'autres.* La personne enseignante prévoit des situations d'apprentissage qui tiennent compte des différences des élèves au regard de leurs capacités et de leurs façons d'apprendre. Ainsi, il organise des situations communes à tous ses élèves et différenciées pour certains d'entre eux. Il adapte donc les modalités d'évaluation aux particularités de certains élèves, tout en satisfaisant aux exigences de réussite (MEQ, 2003).

La personne enseignante planifie des situations dont le niveau de difficulté augmente progressivement. Pour ce faire, elle varie certains paramètres, à savoir :

- le contexte et les modalités de réalisation de la situation d'apprentissage et d'évaluation : nature de la problématique étudiée, caractère inédit ou plus ou moins familier de la tâche, type de production attendue, modalités de réalisation;
- les ressources que les élèves mobilisent : connaissances, notions, concepts, techniques, méthodes, stratégies;
- la démarche réflexive des élèves : autonomie, responsabilité laissée aux élèves dans la gestion des apprentissages, attentes au regard de la réflexion des élèves sur sa démarche et dont ils laissent des traces (dans un portfolio, par exemple).

2. Jugement professionnel

Le jugement professionnel est maintenant analysé. Tout d'abord, des éléments descriptifs sont présentés. Par la suite, le jugement critique est mis en relation avec la pensée critique. Les étapes requises pour élaborer un jugement professionnel sont également exposées. Finalement, les caractéristiques de ce jugement sont recensées.

2.1. Éléments descriptifs

L'acte d'évaluer ne consiste pas à faire la somme des évaluations cumulées durant une période donnée. Il a comme assise le jugement de l'enseignant ou de l'enseignante qui consiste à se prononcer sur la progression de l'élève au plan du développement des compétences. (Lafortune, 2008e, f; MEQ, 2003). De plus, ce jugement professionnel intervient non seulement lorsqu'il s'agit d'attribuer un résultat à une production d'élève, mais également lorsqu'il s'agit de planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation et de choisir les instruments d'évaluation (Lafortune, 2008e, f).

La mesure ne peut donc pas remplacer l'exercice du jugement professionnel du personnel enseignant. De plus, le jugement ne peut reposer uniquement sur des faits purement objectifs. En effet, *on peut se poser la question sur l'objectivité des évaluations. Il y a énormément d'éléments*

subjectifs dans les évaluations, même celles qu'on considère objectives actuellement. En effet, il est impossible de se prononcer de façon totalement objective (Lafortune, 2005). D'ailleurs, selon Weiss (1994), la résistance au changement dans le domaine de l'évaluation, semble être associée à la croyance que c'est l'évaluation par mesures quantitatives qui est juste et équitable même si des études ont pu mettre en doute la validité des résultats ainsi obtenus (Cardinet, 1990; Hadji, 1997-1999; Weiss, 1994).

Pour exercer son jugement professionnel, la personne enseignante tient compte de l'outil d'évaluation, du contexte d'évaluation, du moment où a lieu l'évaluation dans le processus d'enseignement-apprentissage, de la personne évaluée et évaluatrice et même de l'équipe d'évaluation. Elle s'appuie sur des références précises et communes issues de la politique d'évaluation des apprentissages, du PFEQ et du cadre réglementaire, des normes et des modalités établies par chacun des milieux scolaires (MEQ, 2003).

2.2. Jugement critique et pensée critique

Le PFEQ vise le développement de neuf compétences transversales, dont l'exercice du jugement critique (MEQ, 2001, 2004b). À ce propos, le sens donné au concept de jugement critique (MELS, 2007) rejoint celui donné au jugement par différents auteurs (Reboul, 1991; Schleifer, 1992). De plus, associer le concept de « jugement » au qualificatif « critique » permet d'éviter toute confusion avec certains sens courants associés à ce concept comme « jugement de valeurs » qui peuvent être perçus comme étant peu fondés ou peu rigoureux (Bélanger, 2008).

Les composantes de la compétence qui consiste à exercer un jugement critique se lisent comme suit : construire son opinion, exprimer son opinion et relativiser son opinion. Ces dernières peuvent être mises en relation avec le jugement professionnel (MELS, 2007). *Le jugement professionnel chez les enseignants, c'est l'équivalent pour les élèves de développer leur jugement critique dans leur métier d'élève et de citoyens. Ils pourront par la suite, transférer ces savoirs appris à l'école dans leurs engagements de formation professionnelle, quel que soit leur métier.* En effet, l'exercice du jugement critique consiste, entre autres, à explorer différents points de vue, à justifier le sien, à le comparer à celui d'autres personnes et à le remettre en question, si nécessaire. Cela consiste également à reconnaître (prises de conscience) ses attitudes et ses croyances (convictions et conceptions) pour comprendre le rôle des aspects rationnel et affectif dans ses prises de décisions. Quelles que soient les critiques que l'on peut faire au concept de compétences transversales (Rey, 1996), le développement du jugement critique, de la pensée critique et du sens critique fait partie des préoccupations de l'éducation dans le monde actuel (Daniel, 2005; Lafortune, 2008e; Lafortune et Robertson, 2004, 2005; Lipman, 1995).

Le jugement est associé au concept de pensée critique et perçu comme étant le résultat de cette pensée (Daniel, 2005). Lipman (1995) caractérise la pensée critique comme étant basée sur des critères, autocorrective et sensible au contexte, mais aussi reposant sur des jugements (1995). Lipman (1995) apporte que les jugements sont des produits de la pensée critique. Daniel (2005) propose quatre modes de pensée associés à une pensée critique dialogique : les modes de pensée logique, créatif, responsable et métacognitif. Cette « pensée critique dialogique est le processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience. [...]

La manifestation d'une telle pensée, dans un échange de type dialogique critique, génère une nouvelle compréhension de l'objet de pensée, et une modification de l'idée initiale se manifeste. » (Daniel, 2005, p. 137-138)

Le jugement professionnel suppose une dimension critique qui permet une prise de distance ce qui favorise la rigueur. Le développement du jugement critique et de la pensée critique est essentiel à l'exercice du jugement professionnel.

2.3. Étapes pour établir un jugement professionnel au regard de l'évaluation

Plusieurs moyens sont préconisés pour favoriser l'exercice du jugement professionnel éclairé au regard de l'évaluation des apprentissages. De différents documents du ministère de l'Éducation du Québec, on peut relever qu'il est nécessaire de :

- être fidèle aux indications du programme et des différents cadres de référence en évaluation des apprentissages (MEQ, 2003, 2004a, b);
- faire référence au cadre réglementaire, aux normes et aux modalités d'évaluation établies par le milieu scolaire (MEQ, 2003);
- recourir aux autres partenaires qui contribuent à l'éducation des élèves comme appui pour fonder son jugement, selon les rôles et les responsabilités qu'ils jouent (MEQ, 2002, 2003, 2004a);
- se préoccuper du sens accordé aux gestes évaluatifs dans la classe dans la construction des connaissances en sachant que l'évaluation peut apparaître pour certains élèves comme source de tensions, de stress, de contrôle ou d'intimidation, selon les expériences vécues antérieurement à l'école ou ailleurs (Jorro, 2000);
- clarifier la fonction de reconnaissance de compétences dans l'évaluation pour dresser un bilan ou pour la sanction;
- éviter le piège de l'utilisation de notes ou de cotes prises en cours d'apprentissage pour en faire un cumul sommatif à la fin d'une étape, d'une année ou d'un cycle;
- avoir un souci de justesse des décisions pour un jugement rigoureux et transparent qui nécessite (MEQ, 2004a) :
 - la planification des situations d'évaluation,
 - l'utilisation d'outils adéquats,
 - la consignation suffisante d'informations pertinentes,
 - l'interprétation en cohérence avec le programme de formation,
 - la prise en considération des compétences et de leurs composantes, des attentes de fin de cycle et des contenus disciplinaires comme références de base pour évaluer.

De plus, pour exercer son jugement professionnel, la personne enseignante cherche à :

- Maîtriser son champ de pratique
La personne enseignante maîtrise son champ de pratique à titre d'expert. Elle connaît bien le PFEQ, les apprentissages à faire, les compétences à développer ainsi que les moyens d'évaluer le développement.
- Revoir le concept de compétence

Puisque l'évaluation porte sur le développement de compétences, la personne enseignante réfléchit au concept de compétence. Ainsi, *revoir le concept de compétence permet de souligner certains aspects : d'abord, la compétence est dynamique et, ensuite, il existe des liens entre les différentes ressources. Cela permet de rendre plus conscientes les nombreuses interactions qui permettent le développement d'une compétence.*

- **Clarifier sa représentation de l'évaluation**
La personne accompagnée cherche à clarifier sa représentation de l'évaluation, c'est-à-dire à *décrire et à comprendre sa posture vis-à-vis l'évaluation des compétences*. Elle [prend] conscience de [ses] conceptions de l'évaluation et les précise, car [ses] façons d'évaluer seront teintées par [sa] perception de l'évaluation. Est-elle animée d'une vision traditionnelle [...] ou d'une vision d'aide au développement des compétences? La personne enseignante réfléchit également à la place de l'évaluation dans le PFEQ et aux buts de l'évaluation.
 - **Utiliser des critères**
Développer des compétences, cela nécessite la prise de conscience des progrès que l'on fait dans un savoir-agir à partir de balises, de critères. Des critères d'évaluation s'imposent pour pouvoir évaluer le savoir-agir tant au plan du processus que du résultat visible. Sans balises ou critères connus, [...] c'est difficile de savoir si les personnes sont vraiment engagées dans leur développement. Les personnes doivent connaître ces balises ou critères. À cet égard, si on détermine les critères avec les personnes accompagnées, on s'assure aussi qu'elles ont compris le sens de la compétence à développer.
- Les critères d'évaluation facilitent le repérage des manifestations observables de la compétence. *Les échelles de niveaux de compétence viennent aider les enseignants, tant au primaire qu'au secondaire, à situer les élèves par rapport au développement d'une compétence donnée*. Grâce à ces échelles, certains enseignants [sont] moins anxieux face à l'accompagnement du processus d'aide à l'apprentissage.
- **Tenir compte des capacités et des façons d'apprendre des élèves**
La personne enseignante prend en compte les particularités de certains élèves. *On a des élèves qui ne partent pas tous du même point. Ils n'évaluent pas tous de la même façon, à la même vitesse. C'est à nous de différencier et de leur offrir des situations qui vont leur en demander plus sans pour autant sacrifier les attentes de réussite.*

2.4. Caractéristiques du jugement professionnel

Le jugement professionnel est chapeauté par des valeurs qualifiées d'instrumentales ou de fondamentales. Parmi les valeurs fondamentales, on compte la justice, l'équité, l'égalité, tandis que dans les valeurs instrumentales se composent de la rigueur, de la transparence et de la cohérence (MEQ, 2003).

2.4.1. Valeurs fondamentales

a) Justice

La justice repose sur le respect des droits des élèves, notamment, les droits de reprise et d'appel, par l'application des lois et règlements qui les encadrent. Ces droits sont exercés selon des modalités décidées par les milieux scolaires en fonction de leurs contraintes organisationnelles. La justice fait également appel à deux autres valeurs, l'égalité et l'équité, « qui sont, en quelque sorte, des conditions de son application » (MEQ, 2003, p.9).

b) Égalité

Les jugements portés sur les apprentissages sont basés sur des exigences, des références et des critères uniformes pour assurer aux élèves des chances égales de démontrer leurs apprentissages en fonction de résultats attendus dans le PFEQ (MEQ, 2003).

c) Équité

La personne enseignante tient compte de caractéristiques individuelles ou encore communes à des groupes afin d'éviter d'avantager certains élèves, de causer des préjudices à d'autres ou de contribuer à accroître les différences existantes (MEQ, 2003).

2.4.2. Valeurs instrumentales

a) Rigueur

« La rigueur se traduit par une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision (MEQ, 2003, p.11). La rigueur transparaît *dans le travail qui a été fait, dans la planification, dans la façon d'apporter les choses [...] cela présuppose un encadrement [...] une visée.*

En lien avec le concept de « rigueur », on a identifié [...] la fidélité.

Le ou la professionnelle doit être prêt à confronter son point de vue avec ses collègues par rapport à l'évaluation, à ses planifications, à ses actions et à ses évaluations afin d'enrichir sa réflexion, de prendre des décisions éclairées et d'améliorer des éléments de sa pratique. [La personne] doit être outillée et avoir des données claires pour le faire. C'est-à-dire que son argumentation doit s'appuyer par des justifications et des faits documentés.

b) Transparence

La personne enseignante fait connaître sa démarche aux personnes touchées par l'évaluation au regard, notamment, des actions demandées aux élèves, des traces retenues ainsi que des critères d'évaluation pertinents. La transparence « contribue à asseoir la crédibilité de l'ensemble du système éducatif auprès de la société » (MEQ, 2003, p.11).

c) Cohérence

Une cohérence s'installe lorsqu'il existe un rapport étroit entre ce qui fait l'objet d'un apprentissage, les résultats attendus et les critères d'évaluation. Cette cohérence qui renvoie au concept de validité (MEQ, 2003) et est soutenue par le travail de concertation en équipe-cycle (Lafortune, 2005).

3. Accompagnement du développement de l'exercice du jugement professionnel

Le jugement professionnel peut s'exercer seul. Toutefois, son exercice se développe de façon rigoureuse, transparente et cohérente en interaction avec d'autres qui le valident, le confirment ou le confrontent. La personne enseignante s'engage donc dans une démarche de développement de l'exercice de son jugement professionnel par les interactions avec des collègues dans le cadre, notamment, des travaux effectués en équipe-cycle (Lafortune, 2005). Il existe un *lien entre le travail en équipe-cycle et le développement du jugement professionnel avec toute la rigueur qu'il comporte.*

La présente section traite du développement de l'exercice du jugement professionnel dans le cadre de l'équipe-cycle par des moyens s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste.

3.1. Regard sur soi par la pratique réflexive

La démarche de pratique réflexive consiste à poser un regard critique sur des actions individuelles ou collectives pour les améliorer. Le praticien réflexif réfléchit sur sa pratique, s'autoévalue et se remet en question. Il peut s'adapter ainsi aux multiples situations qu'il rencontre au cours de sa pratique (Lafortune 2005).

La pratique réflexive est favorisée par un accompagnement socioconstructiviste qui est « un soutien axé sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs. Un tel accompagnement vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à coconstruire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions [...] et à profiter des prises de conscience de certaines constructions. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p.200). Les collègues sont ainsi essentiels pour accompagner une personne enseignante dans le développement du jugement professionnel par confrontations auxquelles ils participent et par les questions qu'ils soulèvent. Ces questions portent davantage sur le processus que sur le contenu: *toutes les fois que vous étiez sur le contenu, la réflexion était moindre, et toutes les fois que vous parliez de processus, votre réflexion a été plus élevée. Est-ce que cela se pourrait qu'éventuellement, si on veut amener quelqu'un à réfléchir sur sa pratique, ce ne soit pas nécessairement sur le contenu, sur les connaissances mais de la façon dont il est arrivé à ses réponses ou à ses conclusions.*

L'analyse des pratiques porte sur les différentes dimensions de sa pratique comme les actions posées, les compétences développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées. Par exemple, la personne enseignante ou accompagnatrice s'autoévalue et cherche à *mieux se connaître, à mieux se définir, à être plus claire avec ses représentations liées au jugement professionnel.* Elle est *autocritique de ce [qu'elle] fait et de comment [elle le] fait.* Elle prend conscience de *l'incohérence qui existe entre ce qu'[elle] fait et ce qu'[elle] croit et [...] de l'écart qui existe entre les deux et des difficultés qu'il y a à les amenuiser.*

3.2. Regard de l'autre

Pour développer son jugement professionnel, la personne enseignante *[va] chercher le regard de l'autre et profiter ainsi de l'œil critique des collègues qui vont [lui] donner des points de vue différents ou similaires* au sien. Elle doit donc être capable de prendre des risques en soumettant son travail ou ses idées au regard de l'autre, d'accepter ce regard et de recevoir la critique (Lafortune, 2005). La collaboration entre collègues la mène à *regarder quelque chose [qu'elle connaît] mais sous un autre angle, car chacun comprend [une situation...] de manière différente*. Elle obtient *une autre lecture qui est très aidante et éclairante*, qui la pousse à poursuivre sa réflexion et lui *permet par la suite de modifier [son] point de vue*. Elle effectue ainsi *des prises de conscience sur la force ou la limite de son jugement [...] professionnel*. La personne se laisse ainsi influencer de façon positive par les arguments de collègues afin d'affiner son évaluation et la rendre plus significative. *Se laisser influencer par les autres rend la décision d'évaluation plus objective que de ne pas se laisser influencer*.

3.3. Regard vers l'autre

L'exercice du jugement professionnel se développe en regardant les autres. La personne affine son jugement professionnel en observant d'autres personnes agir dans différents contextes. Une personne témoigne : *d'entendre les présentations cela me permettait de prendre conscience où cela se situait, des moments et des interventions qui vont permettre d'exercer le jugement professionnel des gens. Je trouvais cela intéressant de ne pas être dans la tâche. Mais de regarder la tâche des autres me permettait d'avoir ce regard sur les liens à faire. [...] Cela me permet d'analyser mes interventions différemment*. Ainsi, la personne analyse ses interventions avec un regard nouveau pour porter un jugement professionnel éclairé. Elle s'enrichit du savoir-agir de ses collègues qui apportent d'autres perspectives. Elle conserve, toutefois, une distance critique puisqu'il ne s'agit pas de copier le savoir-agir des autres.

3.4. Compréhension de problématiques communes

Les personnes de l'équipe-cycle développent une compréhension partagée grâce aux discussions. En effet, échanger sur problématiques réelles ou des expériences vécues rend celles-ci plus claires et aident à développer son jugement professionnel. *Une problématique [à] résoudre ensemble [et... qui] nous amène à nous questionner au regard de nos pratiques constitue une avenue intéressante pour développer l'exercice du jugement professionnel*.

Bibliographie

- Altet, M. et P. Perrenoud (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Paris, De Boeck Université.
- Bélangier, K. (2008). *Étude classificatoire et explicative des interventions pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour développer le jugement critique des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement*, Mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Bouchard, N. (dir.) avec la collaboration de Raymond Laprée (2004). *Éduquer le sujet éthique. Par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeault, G. (2004). *Éthiques Dit et non-dit, contredit, interdit. Essai*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeault, G. (2005). « La responsabilité professionnelle et l'acte d'enseigner ou de former », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 61-78.
- Bressoux, P. et P. Pansu (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves. Éducation et formation*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*, Philadelphia, Open University Press.
- Cardinet, J. (1990). *Remettre le quantitatif à sa place dans l'évaluation scolaire*, Recherche 90.101, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and Ethics in Teaching*, New York, Routledge.
- Chéné, A. (2005). « Les enseignants et le défi éthique du pragmatisme », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 111-130.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante. Avis au ministre de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Daniel, M.-F. avec la collaboration de M. Darveau, L. Lafortune et R. Pallascio (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P., F. Jutras, et G. A. Legault. (2005). « Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 131-147.
- Desaulniers, M.-P., F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (dir.) (1998). *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Fish, D. et C. Coles (1998-2002). *Developing Professional Judgement in Health Care*, Édinburgh, Butterworth Heinemann.
- Gohier, C. (2005). « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 41-60.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*, Paris, ESF.
- Hostetler, K.D. (1997). *Ethical Judgment in Teaching*, Boston, Allyn et Bacon.
- Jeffrey, D. (2005). « Transmission de valeurs et enseignement », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 149-166.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et É. Fennema (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.) *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.

- Lafortune, L. et A. Robertson (2004). « Métacognition et pensée critique: une démarche de mise en relation pour l'intervention », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.) *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 107-128.
- Lafortune, L. (dir.) (2004a). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé (2004b). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2005). *Accompagner la pratique réflexive dans un contexte de changement en éducation*, Texte d'une conférence présentée lors de la rencontre provinciale des personnes-ressources du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le site de ce même Ministère.
- Lafortune, L. et A. Robertson (2005). « Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese, *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 61-86.
- Lafortune, L. (2006). « Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive », *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (5), p. 187-202.
- Lafortune, L. et L. Allal (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presse de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles à l'accompagnement. Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino et K. Bélanger (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage (2008c). *Guide d'accompagnement professionnel d'un changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008d). « Accompagnement d'équipes-cycle pour des pratiques évaluatives du développement de compétences », *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et bilan des apprentissages*, document inédit. < <http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche> >. Consulté le 7 octobre 2008.
- Lafortune, L. (2008e). « Exercice et développement du jugement professionnel », *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et bilan des apprentissages*, document inédit. < <http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche> >. Consulté le 7 octobre 2008.
- Lafortune, L. (2008f). « L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissage », dans L. Lafortune et L. Allal (dir.) *Jugement professionnel. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* 3^e éd., Montréal, Guérin.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 2^e cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2004a). Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle. Version abrégée. Québec, Gouvernement du Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004b). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ottavi, D. (2004). « La disparition de l'éducation morale : une fatalité? », dans *Éthique et éducation. L'école peut-elle donner l'exemple?*, Actes de la journée d'étude organisée par la Fondation Ostad Elahi – Éthique et solidarité humaine au ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Paris, L'Harmattan, p. 47-56.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris, De Boeck Université.
- Pillonel, M. et J. Rouiller (2001). « L'auto-évaluation : une pratique prometteuse mais paradoxale », *Éducateur*, (15), p. 30-32.
- Reboul, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF Éditeur.
- Schleifer, M. (1992). *La formation du jugement. Peut-on apprendre le jugement?*, Montréal, Logiques.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.
- Weiss, J. (1994). « Évaluer autrement! », *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), p. 63-73.
- Yurén, T. (2000). *Quelle éthique en formation?*, Paris, L'Harmattan.