

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

**ACCOMPAGNER L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES**  
**DANS L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE**

**AIDE À L'APPRENTISSAGE**  
**ET**  
**RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES**

**Fascicule 6 : La pratique réflexive vers une**  
**évaluation de compétences**

**Louise Lafortune, auteure**

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

**Sylvie Turcotte<sup>1</sup>**

**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

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

Avec la participation de

Karine Boisvert-Grenier et Bérénice Fiset

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

---

<sup>1</sup> 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 Bisailon, 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.

*Accompagner l'évaluation des compétences dans l'école québécoise* (les six fascicules) s'inscrit dans le cadre du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise a bénéficié de la contribution de nombreuses personnes. 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, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndoreroaho, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

De nombreuses personnes externes au projet ont participé à la réalisation de ces fascicules. Leur contribution a mené à un approfondissement de l'accompagnement de l'évaluation, à une clarification de certaines idées, à des choix d'information, à des ajouts substantiels, à une réorganisation du contenu et finalement, à une présentation de

l'ensemble du document différente de celle initialement soumise dans le but de mieux servir les personnels scolaires intéressés. Nous remercions sincèrement :

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

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

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 ces fascicules. 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

## Liste des fascicules

### Fascicule 1

Pertinence et nécessité de l'accompagnement en évaluation des apprentissages

### Fascicule 2

Moyens réflexifs-interactifs pour l'accompagnement des pratiques évaluatives et de l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation

### Fascicule 3

Exercice et développement du jugement professionnel

### Fascicule 4

Une perspective d'équité sociopédagogique pour accompagner l'évaluation

### Fascicule 5

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

### Fascicule 6

La pratique réflexive vers une évaluation de compétences (**dans ce document**)

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

**Note :** Nous apprécierions recevoir vos commentaires à l'adresse suivante : [accompagnement@uqtr.ca](mailto:accompagnement@uqtr.ca)

## Table des matières

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. TROIS COMPOSANTES DE LA PRATIQUE RÉFLEXIVE .....</b>  | <b>7</b>  |
| 1.1. 1 <sup>ÈRE</sup> COMPOSANTE : RÉFLÉCHIR SUR SA PRATIQUE ÉVALUATIVE ET L'ANALYSER .....   | 7         |
| 1.2. 2 <sup>È</sup> COMPOSANTE : TRANSPOSER LES APPRENTISSAGES ISSUS DE LA RÉFLEXION ET DE L'ANALYSE POUR<br>DES ACTIONS ET DES RETOURS SUR LES EXPÉRIENCES ..... | 10        |
| 1.3. 3 <sup>È</sup> COMPOSANTE : DÉVELOPPER SON MODÈLE DE PRATIQUE .....  | 15        |
| <b>2. PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS L'ACTION D'ÉVALUATION.....</b>  | <b>16</b> |
| 2.1. AVANT L'ACTION.....  | 16        |
| 2.2. DANS L'ACTION .....  | 18        |
| 2.3. À LA FIN OU APRÈS L'ACTION .....   | 18        |
| <b>3. CONDITIONS PROPRES À LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS UN CONTEXTE<br/>D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES.....</b>  | <b>19</b> |
| <b>4. LA PRATIQUE RÉFLEXIVE À PROPOS DE LA DIFFÉRENCIATION : FLEXIBILITÉ,<br/>ADAPTATION ET MODIFICATION.....</b>   | <b>20</b> |
| <b>CONCLUSION .....</b>   | <b>22</b> |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>  | <b>23</b> |

## Fascicule 6

### La pratique réflexive vers une évaluation de compétences

Dans le cadre de la mise en oeuvre du Programme de formation de l'école québécoise, les personnels scolaires concernés par l'évaluation sont invités à réfléchir et à revoir les pratiques évaluatives. Pour ces professionnels et professionnelles de l'éducation, il ne fait plus de doute qu'une démarche réflexive sur leurs pratiques évaluatives reste une avenue propice à un renouvellement ou changement au plan des pratiques. Lafortune et Deaudelin (2001), reprenant les propos de St-Arnaud (1992) et de Schön (1994), soulignent qu'il arrive une étape dans la vie professionnelle d'un praticien ou d'une praticienne où toute amélioration de sa pratique semble ardue, où les modèles habituels d'intervention ne lui permettent que difficilement de répondre aux situations problématiques. Le praticien ou la praticienne est alors confronté aux limites de sa pratique actuelle. L'engagement dans une démarche de pratique réflexive pourrait s'avérer particulièrement intéressant, d'une part, pour enrichir son répertoire de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, et d'autre part, pour guider sa réflexion à travers de nouvelles façons de faire. La pratique réflexive s'inscrit sur un continuum ; en ce sens, elle est un ensemble de gestes professionnels qui comprend à la fois une réflexion sur sa pratique, mais également l'analyse des interventions auprès des personnes en situation d'apprentissage qui sont côtoyées de façon régulière. Cette réflexion est tournée vers l'action dans le sens qu'elle mène à une adaptation de sa pratique afin de la rendre plus efficace et réceptive à ses propres modèles d'intervention (adapté de Lafortune et Deaudelin, 2001).

L'intervenant ou l'intervenante qui développe une pratique réflexive a la possibilité de « se servir » de la réflexion pour ajuster ses schèmes d'action dans le but d'intervenir efficacement, de façon plus ciblée, et cohérente. La pratique réflexive agit également sur l'image de soi du professionnel réflexif en train d'évoluer. En s'inscrivant dans une démarche de pratique réflexive, ce dernier chemine vers le développement de compétences professionnelles qui lui permettent de comprendre et de maîtriser diverses problématiques professionnelles, particulièrement celles liées à l'accompagnement de l'évaluation des apprentissages.

Ce fascicule comporte quatre parties. La première explique les trois composantes de la pratique réflexive adaptée au contexte de l'évaluation des apprentissages. La

deuxième porte sur la pratique réflexive selon ce qui peut être fait avant les moments d'évaluation, dans l'action et sur l'action, mais également pour le retour sur l'action. La troisième pose les conditions propres à la pratique réflexive en lien avec l'évaluation. Enfin, la quatrième section apporte une réflexion à propos de la pratique réflexive en lien avec la différenciation en évaluation.

Tout au long du fascicule, des questions de réflexion sont proposées autant pour réfléchir soi-même au concept de pratique réflexive et à son accompagnement que pour alimenter son bagage de stratégies pour favoriser la réflexion chez les personnes accompagnées.

## 1. Trois composantes de la pratique réflexive

Dans le PARF, le sens d'une démarche de pratique réflexive a évolué pour comporter trois composantes : 1) réfléchir sur sa pratique évaluative et l'évaluer ; 2) transposer les apprentissages issus de la réflexion et de l'analyse pour des actions et des retours sur les expériences ; 3) développer son modèle de pratique en constante évolution. Ces éléments sont tout d'abord abordés par un processus de réflexion sur les pratiques évaluatives pour les adapter et les rendre efficaces, cohérentes et organisées. D'ailleurs, une réflexion sur sa pratique évaluative ne peut se faire sans la mise en relation de sa pratique avec d'autres pratiques.

### *Questions de réflexion*

- **Quels types de démarches ont été entrepris pour porter un regard sur les pratiques évaluatives ?**
- **Quels types de démarches ont été entrepris pour porter un regard sur sa pratique évaluative, mais aussi sur celles de collègues ?**
- **Comment peut-on accompagner une démarche de pratique réflexive portant sur les pratiques évaluatives ?**

### 1.1. 1<sup>ère</sup> composante : réfléchir sur sa pratique évaluative et l'analyser

Analyser sa pratique évaluative, incluant la réflexion sur celle-ci, veut dire en examiner les différents aspects, tels que les actions posées ou à poser (actions, moyens, outils, stratégies, etc.), les compétences et habiletés développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées en lien avec les différentes fonctions de l'évaluation (aide à l'apprentissage, reconnaissance des compétences et bilan des apprentissages). Cela veut également dire qu'il est nécessaire de faire des liens entre ces dimensions. Par exemple, tout en examinant en équipe-cycle les concepts de l'autoévaluation, de la coévaluation et de l'interévaluation, des liens peuvent être faits entre les différents outils choisis et utilisés pour évaluer les apprentissages des élèves (grilles d'observation, portfolio, journal de bord...).

Il s'agit également de comprendre ces liens et de décrire les raisons qui font en sorte que l'on choisisse tels moyens ou stratégies plutôt que d'autres et la façon dont on

les met en œuvre : prévoir les réactions des élèves, discuter des causes possibles de ces réactions, expliquer les difficultés rencontrées tout autant que les réussites, etc. On pourrait ajouter que l'analyse de sa pratique en lien avec l'évaluation a davantage à être réalisée avec des collègues afin de connaître et de confronter sa pratique à d'autres pratiques, mais aussi de connaître d'autres moyens d'analyser ses pratiques évaluatives (voir fascicule 5 portant sur le travail en équipe-cycle, en équipe de collègues). Toutes ces actions permettent de construire son modèle de pratique en lien avec l'évaluation des apprentissages et en interrelation avec les autres pratiques, mais aussi de s'en donner une représentation dans une visée de cohérence entre croyances et pratiques, entre pensées et actions (Lafortune et Fennema, 2003 ; Lafortune, 2004a ; Thagard, 2000). Ainsi, réfléchir et analyser les pratiques évaluatives devraient, d'une part, conduire à un changement de pratiques, et d'autre part, pouvoir expliquer les raisons de résistances au changement en considérant la mise en œuvre du PFEQ et les orientations de l'évaluation (MEQ, 2002, 2006).

### *Questions de réflexion*

- **Quels moyens sont utilisés pour évaluer les compétences des élèves ?**
- **Quels sont les moyens qui conviennent le mieux à l'évaluation comme aide à l'apprentissage ?**
- **Quels sont les moyens qui conviennent le mieux à l'évaluation comme reconnaissance des compétences ?**
- **Quels sont les changements qui pourraient être faits relativement à l'évaluation des apprentissages selon les différentes fonctions de l'évaluation ?**
- **Quels gestes ou actions d'accompagnement envisage-t-on de poser pour la mise en œuvre de tels changements dans les pratiques évaluatives ?**

### **Pour l'accompagnement**

Dans une démarche d'accompagnement, il serait souhaitable de susciter une réflexion sur le sens de : « évaluation des compétences » ; « évaluation comme aide à l'apprentissage » ; « évaluation comme reconnaissance des compétences » ; « évaluation comme bilan des apprentissages ». À cette réflexion peut s'ajouter celle portant sur les moyens utilisés pour évaluer les compétences des élèves selon les différentes fonctions de l'évaluation.

Une autre avenue consiste à examiner les moyens utilisés pour rendre les élèves de plus en plus responsables de leurs apprentissages par l'autoévaluation, la coévaluation (élèves-enseignant ou enseignante) et l'interévaluation (élève-élèves).

Une autre façon de faire consiste à garder des traces des moyens, stratégies et outils utilisés pour évaluer les apprentissages et à consigner ses réflexions dans et sur l'action pour une réflexion et une analyse en équipe-cycle. Ces traces peuvent porter sur ses interventions, mais aussi sur les actions réalisées par les élèves. Ainsi, il importe de consigner également les traces que les élèves ont gardées de leurs actions. Ces dernières peuvent être examinées en équipe-cycle pour une mise en commun des différentes interprétations et des résultats d'évaluation apportés par les membres de l'équipe pour une même situation d'apprentissage et d'évaluation.



Le tableau suivant peut servir de base à une réflexion sur les pratiques évaluatives<sup>2</sup>. Il s'agit d'indiquer la fréquence à laquelle les personnes accompagnées croient utiliser chacun de ces moyens. Les éléments de réponse émergeant de cette réflexion sont propices à la discussion collective.

| Moyens utilisés   | Jamais | Rarement | De temps en temps | Régulièrement |
|---|--------|----------|-------------------|---------------|
| 1. Examen ou test : évaluation des connaissances              |        |          |                   |               |
| 2. Examen ou test : évaluation des habiletés                  |        |          |                   |               |
| 3. Examen ou test : 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) |        |          |                   |               |
| 17. Autre :   |        |          |                   |               |
| 18. Autre :   |        |          |                   |               |

Cette réflexion réalisée par des conseillers et conseillères pédagogiques ou par des directions d'établissement permet de broser le tableau de la fréquence de l'utilisation des moyens d'évaluation par le personnel enseignant. On peut alors se demander ce que l'on perçoit quant aux pratiques évaluatives des enseignants et enseignantes.

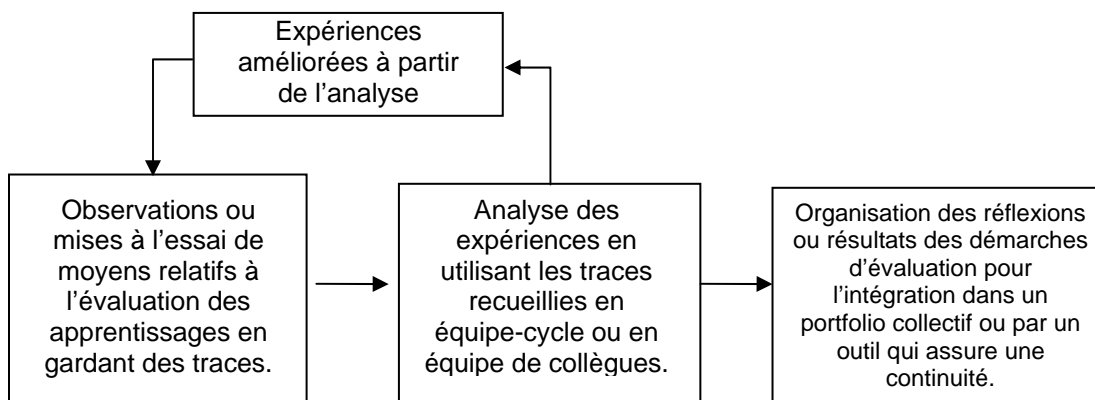
*Question de réflexion*

- **Comment pourrait-on accompagner le personnel enseignant pour qu'il utilise davantage les moyens qui semblent les plus efficaces et en cohérence avec les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages ?**
- **En quoi une réflexion sur les pratiques évaluatives peut-elle mener à une cohérence dans les gestes professionnels posés dans l'évaluation de compétence ?**

Une telle démarche d'accompagnement de réflexion et d'analyse des pratiques évaluatives peut se synthétiser par la figure suivante :

<sup>2</sup> Ce tableau est tiré de : Lafortune L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.117.

### Démarche de pratique réflexive en équipe-cycle ou en équipe de collègues<sup>3</sup>



#### 1.2. 2<sup>e</sup> composante : transposer les apprentissages issus de la réflexion et de l'analyse pour des actions et des retours sur les expériences

Au cours de réflexions et d'analyses à propos de sa pratique évaluative, il n'est pas inhabituel de se poser des questions sur ses pratiques antérieures et d'envisager des changements qui pourraient se traduire par des actions au cours de sa prochaine intervention. Plusieurs personnes en viennent à dire : « Je ne peux pas croire que je n'ai pas utilisé l'autoévaluation auparavant » ou « Je vais utiliser des moments de réflexion portant sur ses apprentissages comme il a été fait aujourd'hui ». Cependant, dans la pratique, des impératifs font oublier ce qui était prévu, et les réflexions et analyses ne se traduisent pas toujours en action. À d'autres moments, certaines prises de conscience se traduisent en changements dans les actions à court terme, mais ne sont pas viables à plus ou moins long terme. Dans l'accompagnement d'une démarche de pratique réflexive sur les pratiques évaluatives, il devient nécessaire de prévoir des actions et surtout des retours sur ces actions. C'est une façon de se donner des défis, de les réaliser et de s'interroger sur ces réalisations. De plus, si les actions n'ont pu être réalisées, cela aide à examiner les facteurs qui ont empêché de passer à l'action.

Le passage à l'action en ce qui a trait à l'évaluation a davantage à être réfléchi en équipe-cycle ou en équipe de collègues ; l'équipe aide à poser des gestes inhabituels, à oser, à faire des expériences... qui vont dans le sens de changements considérant l'évaluation comme aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences (voir fascicule 5 portant sur le travail en équipe-cycle).

<sup>3</sup> Figure adaptée de Lafortune (2004b). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.234.

### *Questions de réflexion*

- **Quelles expériences ont été tentées pour évaluer les compétences des élèves en considérant l'évaluation comme aide à l'apprentissage ?**
- **Quelles expériences ont été tentées pour évaluer les compétences des élèves en considérant l'évaluation comme reconnaissance des compétences ?**
- **Quelles ont été les réactions des élèves ?**
- **Quelles ont été les discussions en équipe-cycle ?**
- **Qu'est-ce qui diffère des pratiques antérieures ? De quelle façon ?**
- **Comment peut-on accompagner une équipe enseignante à :**
  - **travailler ensemble au plan de l'évaluation des apprentissages ?**
  - **élaborer des outils ensemble ?**
  - **discuter de jugements d'évaluation ensemble ?**
  - **examiner des portfolios d'élèves et en discuter collectivement ?**
  - **se donner des moyens d'intégrer l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation dans leurs pratiques ?**

### **Pour l'accompagnement**

Dans une démarche d'accompagnement, il peut être possible de développer des moyens et des outils pour observer les pratiques évaluatives et consigner ces derniers selon les fonctions de l'évaluation comme aide à l'apprentissage ou reconnaissance des compétences. Cela peut être toutes formes de questions posées aux élèves et qui peuvent prendre la forme d'autoévaluations ou de moments de réflexion. Il devient alors possible de reconnaître leur cheminement dans le développement de leurs compétences vers l'autonomie et d'envisager un réinvestissement approprié.

L'accompagnement peut favoriser l'élaboration d'outils d'évaluation en équipe-cycle ainsi que la réalisation d'expériences en équipe pour un retour collectif. Élaborer des outils en équipe de collègues peut vouloir dire des mises en commun et des propositions de transformations pour qu'ils répondent davantage à l'évaluation selon la perspective du renouveau pédagogique.

En équipe-cycle, il peut être intéressant de décrire sa pratique évaluative afin de recevoir des rétroactions autant de la personne accompagnatrice que des collègues. Pour y arriver, un climat de confiance mutuelle et une habitude de travailler avec ces collègues sont nécessaires. Une démarche est proposée pour y arriver en commençant à discuter de moyens utilisés par des collègues d'une autre école ou d'une autre commission scolaire, ou encore à partir de mises en situation inspirées d'expériences vécues, pour en arriver à discuter de ses propres moyens. Voici une séquence de moyens respectant un cheminement à réaliser avec des collègues :

- discuter de décisions d'évaluation qu'on donnerait à des contenus de portfolios d'élèves provenant d'une autre école ;
- discuter du contenu de portfolios de quelques élèves qu'on voudrait soumettre à des collègues pour des avis d'évaluation ;
- discuter des portfolios des élèves d'un même cycle ;
- discuter des moyens d'évaluation qu'on utilise présentement pour les améliorer dans une perspective de développement de compétences.

Un autre moyen d'accompagnement consiste à élaborer des grilles d'évaluation. Cependant, une grille n'est pas « utile » ou « bonne » en soi, cela dépend des adaptations qu'on en fera dans sa pratique, mais aussi de ce qu'elle permet d'évaluer. En ce sens, les tâches et situations proposées aux élèves visent le développement de compétences que l'on tente d'évaluer par ces grilles. Cela veut dire qu'une grille ne peut être considérée comme valable que si des explications sont données sur la façon dont elle sera utilisée et sur ce qu'elle permet d'évaluer tout en justifiant comment elle permet d'évaluer une telle ou une telle autre compétence.

En équipe-cycle, il est possible de discuter de l'évaluation, de moyens d'évaluation, de l'utilisation de textes ministériels... Voici une série de questions concernant l'évaluation à utiliser à un moment ou à un autre :

*Questions de réflexion<sup>4</sup>*

- **Qu'est-ce qu'évaluer pour soi ?**
- **Pourquoi évalue-t-on ?**
- **Quels sont les moyens d'évaluation utilisés le plus couramment ? Pourquoi ?**
- **Comment pourrait-on évaluer en équipe-cycle ?**
- **Quels sens donne-t-on à 1) l'autoévaluation, 2) la coévaluation et 3) l'interévaluation ?**
- **Pourquoi recourir à 1) l'autoévaluation, 2) la coévaluation et 3) l'interévaluation ?**
- **Quels moyens utilise-t-on en classe pour favoriser 1) l'autoévaluation, 2) la coévaluation et 3) l'interévaluation ?**
- **Quels moyens souhaite-t-on développer et expérimenter en équipe-cycle ?**
- **Quelles stratégies peut-on utiliser pour rejoindre les parents dans cette nouvelle conception de l'évaluation ?**
- **Comment intégrer des spécialistes dans l'évaluation en équipe-cycle ?**
- **Quelle forme le bilan des apprentissages peut-il prendre pour un cycle donné ?**
- **Quelles informations juge-t-on incontournables pour permettre aux enseignants et enseignantes de l'autre cycle de planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation qui démontrent une continuité ?**
- **Comment peut-on discuter des échelles de niveaux de compétences en équipes de collègues ? En équipe-cycle ?**

Un questionnaire peut être utilisé pour réfléchir individuellement sur sa façon de concevoir le travail en équipe-cycle relativement à l'évaluation. Le questionnaire proposé comporte quatre niveaux. Le premier niveau comporte les activités qui supposent la transmission et l'échange d'informations à propos de l'évaluation. Ce niveau d'engagement ne remet pas vraiment en cause le fonctionnement en classe. Les personnels scolaires conservent le contrôle de l'évaluation dans leur classe. L'engagement de deuxième niveau suppose une discussion à propos d'informations transmises, à propos de moyens d'évaluation, mais sans impliquer nécessairement une prise de décisions collective. Les réflexions ont cependant une certaine incidence sur le travail dans la classe. La prise de décisions collective appartient quant à elle au troisième niveau d'engagement. Une personne enseignante qui donne une réponse positive à des

<sup>4</sup> Questions adaptées de 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, p.150-152.

énoncés de ce niveau accepte qu'il y ait partage d'une partie de sa responsabilité de l'évaluation de ses élèves et qu'elle peut être influencée par les idées des autres dans ses pratiques évaluatives. Dans les énoncés du quatrième niveau, un pair observe, rétroagit à des collègues et accepte le coenseignement ; il y a donc partage de l'« intimité » de la classe et de la responsabilité de l'évaluation.

Voici le questionnaire proposé<sup>5</sup> :

| ÉNONCÉS |   | Ce que j'ai déjà fait |     |       |          | Ce que je suis prêt ou prête à faire |     |       |          |
|---------|---|-----------------------|-----|-------|----------|--------------------------------------|-----|-------|----------|
|         |   | Très peu              | Peu | Assez | Beaucoup | Très peu                             | Peu | Assez | Beaucoup |
| 1       | Transmettre des informations à des collègues à propos de résultats d'évaluation d'élèves particuliers.  |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 2       | Élaborer des outils d'évaluation en équipe.   |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 3       | Discuter à propos de moyens d'évaluation.   |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 4       | Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver) dans des gestes d'évaluation.  |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 5       | Élaborer des moyens d'utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation en équipe.  |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 6       | Analyser en équipe des expériences d'évaluation réalisées par tous les membres de l'équipe.   |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 7       | Discuter de moyens d'évaluation à utiliser pour certains élèves dans une perspective d'intervention.  |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 8       | Élaborer en équipe des moyens d'évaluation à utiliser dans une démarche continue s'étalant sur quelques semaines : observation, entretiens...                             |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 9       | S'échanger des idées de moyens d'évaluation.  |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 10      | Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue sur la façon d'utiliser l'évaluation comme aide à l'apprentissage.                      |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 11      | Utiliser des moyens d'évaluation en classe que les autres membres de l'équipe utilisent aussi.  |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 12      | S'échanger des grilles ou des fiches d'évaluation.  |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 13      | Discuter à propos de moyens d'évaluation proposés dans divers documents : utilité de certaines fiches ou grilles, contenu d'un portfolio...                               |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 14      | Soumettre des évaluations de ses élèves à un collègue pour un avis.   |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 15      | Organiser ensemble des façons d'utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation.  |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 16      | S'échanger du matériel d'évaluation déjà élaboré.   |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 17      | Discuter de changements à faire dans ses pratiques évaluatives avant d'en faire l'application.  |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
| 18      | Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue à propos de la façon d'utiliser l'évaluation comme aide à l'apprentissage. |                       |     |       |          |                                      |     |       |          |

<sup>5</sup> Le questionnaire et le tableau sont adaptés de Lafortune (2004a).

### ÉNONCÉS

**Très peu** .....l'énoncé s'applique très peu ou à peu près jamais  
**Peu** .....l'énoncé s'applique peu ou à l'occasion  
**Assez** .....l'énoncé s'applique assez bien  
**Beaucoup** .....l'énoncé s'applique très bien

| Ce que j'ai déjà fait |     |       |          | Ce que je suis prêt ou prête à faire |     |       |          |
|-----------------------|-----|-------|----------|--------------------------------------|-----|-------|----------|
| Très peu              | Peu | Assez | Beaucoup | Très peu                             | Peu | Assez | Beaucoup |
|                       |     |       |          |                                      |     |       |          |
|                       |     |       |          |                                      |     |       |          |

|    |  |
|----|--|
| 19 | Choisir ensemble des fiches d'évaluation proposées dans divers documents.  |
| 20 | En équipe de collègues, observer des élèves d'une même classe, travaillant à la résolution de problèmes ou réalisant des situations d'évaluation dans une perspective de prises de décision. |

Le tableau ci-dessous présente les énoncés regroupés par niveau. Dans une démarche d'accompagnement, il est préférable d'utiliser le questionnaire et, dans un deuxième temps, le tableau ci-dessous pour réfléchir individuellement ou collectivement sur les réponses apportées.

**Tableau 1: Regroupement des énoncés selon le niveau d'engagement démontré par les actions proposées**

| No   | Énoncés  |
|--|--|
| <b>Niveau 1 : Transmettre et s'échanger</b>                    |  |
| 1  | Transmettre des informations à des collègues à propos de résultats d'évaluation d'élèves particuliers.   |
| 9  | S'échanger des idées de moyens d'évaluation.   |
| 12   | S'échanger des grilles ou des fiches d'évaluation.   |
| 16   | S'échanger du matériel d'évaluation déjà élaboré.  |
| 19   | Choisir ensemble des fiches d'évaluation proposées dans divers documents.  |
| <b>Niveau 2 : Discuter et organiser</b>                        |  |
| 3  | Discuter à propos de moyens d'évaluation.  |
| 7  | Discuter de moyens d'évaluation à utiliser pour certains élèves dans une perspective d'intervention.   |
| 13   | Discuter à propos de moyens d'évaluation proposés dans divers documents : utilité de certaines fiches ou grilles, contenu d'un portfolio...  |
| 15   | Organiser ensemble des façons d'utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation.   |
| 17   | Discuter de changements à faire dans ses pratiques évaluatives avant d'en faire l'application.   |
| <b>Niveau 3 : Élaborer ensemble des activités pédagogiques</b> |  |
| 2  | Élaborer des outils d'évaluation en équipe.  |
| 5  | Élaborer des moyens d'utiliser l'autoévaluation, la coévaluation et l'interévaluation en équipe.   |
| 8  | Élaborer en équipe des moyens d'évaluation à utiliser dans une démarche continue s'étalant sur quelques semaines : observation, entretiens...  |
| 11   | Utiliser des moyens d'évaluation en classe que les autres membres de l'équipe utilisent aussi.   |
| 14   | Soumettre des évaluations de ses élèves à un collègue pour un avis.  |
| <b>Niveau 4 : S'interobserver et analyser ensemble</b>         |  |
| 4  | Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver) dans des gestes d'évaluation.   |
| 6  | Analyser en équipe des expériences d'évaluation réalisées par tous les membres de l'équipe.  |
| 10   | Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue sur la façon d'utiliser l'évaluation comme aide à l'apprentissage.   |
| 18   | Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue à propos de la façon d'utiliser l'évaluation comme aide à l'apprentissage.                    |
| 20   | En équipe de collègues, observer des élèves d'une même classe, travaillant à la résolution de problèmes ou réalisant des situations d'évaluation dans une perspective de prises de décision. |

L'accompagnement de la pratique réflexive dans une perspective d'évaluation en équipe-cycle favorise les réflexions, les descriptions de pratiques, soutient l'analyse et encourage des activités de partage d'expériences et de coconstruction.

### **1.3. 3<sup>e</sup> composante : développer son modèle de pratique**

La pratique réflexive dans une perspective d'évaluation consiste aussi à construire ou à adapter son propre modèle de pratique (Lafortune et Deaudelin, 2001). Cette construction ou adaptation comprend trois éléments : 1) concevoir et élaborer une description et explicitation de sa pratique évaluative ; 2) pouvoir présenter les aspects théoriques et pratiques menant à des actions particulières ; 3) s'inspirer de modèles existants et les adapter pour les réorganiser dans une représentation cohérente (texte, schéma, tableau, dessin, catégorisation, énumération de caractéristiques, de principes, etc.). Ce type de travail de construction et de représentation, surtout lorsque mis en relation avec les pratiques évaluatives, est rarement (pour ne pas dire très rarement) réalisé par les différents personnels scolaires. Il exige une réflexion approfondie sur ses pratiques évaluatives ainsi qu'une analyse de ses croyances (conceptions et convictions) relativement à l'évaluation comme aide à l'apprentissage, comme reconnaissance des compétences et comme bilan des apprentissages, et ce, en lien avec les actions posées. L'aspect inhabituel de ce processus exige un accompagnement de groupe et un engagement de la part de la personne accompagnatrice à effectuer elle-même un tel processus et à développer une expertise pour une telle forme d'accompagnement (adapté de Lafortune, 2005).

#### *Questions de réflexion*

- **Quels sont les gestes d'évaluation que je pose ?**
- **En quoi s'inscrivent-ils dans l'esprit du renouveau pédagogique ?**
- **Comment puis-je représenter ma façon de concevoir l'évaluation ?**
- **Comment puis-je expliquer ma façon de concevoir l'évaluation en lien avec l'esprit du renouveau pédagogique ?**
- **Quel rôle peuvent jouer des collègues pour aider à réfléchir sur sa pratique évaluative et pour les représenter dans un tout cohérent ?**

#### **Pour l'accompagnement**

Au début d'une démarche d'accompagnement, il est possible de demander aux personnes accompagnées d'écrire les 10 mots qui représentent le plus leur façon de concevoir l'évaluation. Une compilation des mots choisis peut mettre en commun ce qui est fourni par une équipe-cycle. Un moyen peut être utilisé pour conserver des traces des listes individuelles et de la compilation afin de refaire l'exercice quelques mois après le début de cette démarche et ainsi, de discuter des changements individuels et collectifs. C'est une façon particulière de se poser des questions sur le cheminement de l'équipe, mais aussi sur son propre cheminement au sein de l'équipe.

Dans l'accompagnement, il peut être demandé d'énumérer individuellement les moyens d'évaluation que l'on utilise. Ces moyens peuvent ensuite être classés dans un tableau.

| Fonctions de l'évaluation      | Moyens utilisés ou proposés | Explications |
|--------------------------------|-----------------------------|--------------|
| Aide à l'apprentissage         |                             |              |
| Reconnaissance des compétences |                             |              |
| Bilan des apprentissages       |                             |              |

Pour poursuivre la réflexion, les moyens utilisés peuvent être discutés en fonction de leur utilité pour évaluer des compétences (Lesquels ? Comment ? Pourquoi ?). C'est une façon de s'assurer que les moyens utilisés le sont dans le sens de la mise en œuvre du renouveau pédagogique.

Enfin, selon cette troisième composante de la pratique réflexive, il est important de susciter des échanges et des discussions à propos des représentations des conceptions de l'évaluation sous différentes formes. On peut ensuite construire une représentation collective de l'évaluation en équipe-cycle.

## 2. Pratique réflexive dans l'action d'évaluation

La pratique réflexive suppose une préparation, des actions et un retour sur ces actions.

### 2.1. Avant l'action

Dans la préparation d'une démarche d'accompagnement ainsi que dans l'élaboration de moyens à utiliser auprès des personnels scolaires (ceux qui sont proposés dans la première section du texte), l'anticipation des réactions des personnes accompagnées aide aux ajustements dans l'action. En effet, dans une perspective d'accompagnement, l'anticipation est un aspect essentiel, car la personne accompagnatrice est appelée à faire des ajustements dans l'action et s'il n'y a pas d'anticipation, ces ajustements peuvent difficilement se réaliser en cohérence avec le fil conducteur prévu ou ne peuvent tout simplement pas se faire. Cela est d'autant plus vrai dans la réflexion sur les pratiques évaluatives, car ce sujet est très sensible et peut rapidement mener à des résistances, à des réticences et même à des refus de s'engager.

Dans l'accompagnement, des questions de réflexion peuvent aider à se préparer à intervenir au plan de l'évaluation des apprentissages.

#### *Questions de réflexion*

- **Quels moyens se donne-t-on pour s'aider à faire des liens avec ce qui a déjà été réalisé relativement à l'évaluation des apprentissages et ce qui est proposé par le renouveau pédagogique ?**



- **Quels moyens se donne-t-on pour qu'il y ait des partages significatifs de la part des personnes accompagnées relativement à leurs pratiques évaluatives ?**
- **Pourquoi avoir choisi ces moyens d'accompagnement pour faire réfléchir sur les pratiques évaluatives ?**
- **Est-ce que les intentions d'évaluation des personnes accompagnées sont en lien avec les fondements liés à l'évaluation des apprentissages ?**
- **Comment est-il possible de poser des questions ? Quelles questions poser ? Quelles réponses peut-on anticiper ?**
- **Qu'est-ce qui pourrait aider les personnes accompagnées à cheminer vers une modélisation de leurs pratiques évaluatives ?**

Ce questionnement permet de prendre du temps pour réfléchir à sa préparation pour ensuite pouvoir justifier ses actions et sa manière d'intervenir auprès des personnes accompagnées. Se donner du temps pour réfléchir dans une perspective d'anticipation permet d'avoir une vue d'ensemble sur l'intervention à venir et de se préparer à réagir et à réguler plus facilement son action en cours d'accompagnement. Ce temps de préparation permet également d'anticiper certaines questions et réactions des personnes accompagnées aux propositions qu'on pourrait leur faire. En ce sens, la personne accompagnatrice a tout avantage à anticiper les questions, les réactions, les réflexions... des personnes avant de faire des propositions de réflexion ou d'actions. Plusieurs choix peuvent être pensés afin de répondre davantage aux réactions et interrogations qui pourraient être soulevées. Pour se préparer dans cette perspective, la personne accompagnatrice peut réfléchir aux aspects suivants :

- anticiper les questions et sous-questions que pourraient poser les personnes accompagnées à propos de l'évaluation ;
- prévoir des réponses à apporter à ces questions ;
- prévoir des réactions aux réflexions, discussions et actions qui seront proposées ;
- penser à des ajustements possibles dans l'action ;
- penser aux difficultés et aux facilités pouvant être rencontrées ;
- réfléchir à ses forces et à ses limites afin de ne pas laisser aller vers des avenues non préparées ;
- préparer des précisions au plan conceptuel à l'aide des documents ministériels et d'autres textes ;
- se préparer en alimentant sa propre culture pédagogique sans avoir la prétention de tout connaître à propos de l'évaluation.

On peut dire que l'anticipation sert à « prévoir l'imprévu », ce qui est d'autant plus important lorsqu'il s'agit d'un sujet complexe comme l'évaluation des apprentissages.

Enfin, en analysant la rétroaction réalisée auprès de personnes accompagnées, la personne accompagnatrice peut se poser les questions suivantes :

*Questions de réflexion*

- **Comment puis-je rendre mes rétroactions plus réflexives ?**
- **Comment puis-je faire en sorte que mes rétroactions suscitent des remises en question à propos de l'évaluation sans mener à trop de résistance ?**
- **Comment puis-je solliciter les personnes accompagnées à s'exercer à faire des rétroactions à des collègues à propos de leurs pratiques évaluatives ?**
- **Comment puis-je m'assurer que les rétroactions réalisées seront en lien avec les différentes fonctions de l'évaluation ?**

L'absence de planification, ou à tout le moins d'une bonne réflexion, peut avoir des conséquences fâcheuses sur les élèves et les enseignants : difficulté de porter un jugement sur les compétences, possibilité de différenciation limitée, prise en compte insuffisante des compétences transversales, etc. [...] Pour assurer la continuité de l'apprentissage et de l'évaluation d'un cycle à l'autre à l'intérieur d'un même cycle ou d'une même année, la planification de l'évaluation peut se faire sous la responsabilité de l'équipe-école, de l'équipe-cycle, des enseignants d'une même discipline ou d'un seul enseignant (MELS, 2006, p.98).

## 2.2. Dans l'action

En action d'accompagnement, particulièrement en lien avec les pratiques évaluatives, la réflexion est utile pour se distancier de la préparation prévue et des anticipations, pour ajuster ses actions selon les situations qui se présentent, pour comprendre ce qui fait problème ainsi que ce qui cause de la résistance, pour se décentrer et enfin, pour réguler la démarche en cours sans se sentir lié aux actions prévues tout en visant à garder l'intention poursuivie (Perrenoud, 2003).

Cela peut sembler difficile à réaliser, mais dans l'action, on peut se poser des questions comme les suivantes tout en considérant qu'il n'est pas nécessaire de faire des changements majeurs sans une analyse rapide dans l'action.

*Questions de réflexion*

- **Quelles sont les réactions anticipées chez les personnes accompagnées ?**
- **Quelles sont les réactions des personnes accompagnées ?**
- **Comment puis-je interpréter ces réactions ?**
- **Qu'est-ce qui relève 1) des actions proposées, 2) des personnes accompagnées, 3) de la situation, 4) de soi-même ?**
- **Y a-t-il des ajustements à faire ? Lesquels ? Pourquoi ?**

## 2.3. À la fin ou après l'action

La réflexion sur l'action concernant l'accompagnement de l'évaluation peut se dérouler à la fin de l'intervention avec les personnes accompagnées, mais est le plus souvent le prolongement d'une réflexion déjà amorcée dans le vif de l'action même si elle n'est pas toujours réalisée de manière affirmée ou consciente. Pour ce faire, à la fin de l'action et de façon collective, il est nécessaire de prévoir du temps en fin de rencontre pour réaliser un retour collectif. Un tel retour est essentiel pour reconnaître le résultat des discussions,

les actions envisagées et pour préparer la rencontre à venir en se demandant ce qui pourrait être fait pour poursuivre la réflexion sur l'évaluation des apprentissages.

Pour Perrenoud (2004, p.42) la réflexion sur l'action qui se passe après la rencontre suppose « une capacité de mettre en mémoire des observations, des questions, des doutes, des ébauches de raisonnements [...] à reprendre à [...] tête reposée ». Réfléchir sur l'action d'évaluation, c'est prendre sa propre action comme objet de réflexion pour la comparer avec ce qui a déjà été fait, pour se demander ce qu'on aurait pu faire autrement, pour se l'expliquer ou en faire la critique. Cela peut se faire seul ou avec des collègues à la fin de l'intervention, mais aussi après l'action. Cela concerne autant les rencontres en équipe-cycle que les rencontres d'accompagnement avec une personne externe.

Cette forme de réflexion peut être transposée aux actions d'évaluation réalisées auprès des élèves. Elle permet de prendre du recul sur les actions réalisées. Cette réflexion est à la fois une rétrospective et une prospective concernant les gestes d'évaluation. Elle est d'abord une rétrospective parce que la personne porte un regard sur l'action accomplie en lien avec l'évaluation des apprentissages des élèves, mais aussi pour dresser un bilan et comprendre ce qui a plus ou moins bien fonctionné. Elle est aussi une prospective parce qu'elle permet d'affronter ultérieurement des situations analogues et d'accueillir les imprévus. En ce qui concerne l'évaluation, c'est important surtout dans la perspective de communiquer des résultats d'évaluation autant aux élèves, qu'aux parents.

#### *Questions de réflexion*

- **En quoi la réflexion sur les pratiques évaluatives, à la fin ou après l'action, favorise-t-elle le changement de ces pratiques ?**
- **Comment peut-on favoriser une rétrospective et une prospective concernant des gestes d'évaluation ?**
- **Comment peut-on accompagner la réflexion et l'action sur la communication des résultats de l'évaluation aux élèves et aux parents ?**

### **3. Conditions propres à la pratique réflexive dans un contexte d'évaluation des apprentissages**

Dans la perspective de la mise en œuvre d'un changement de pratiques évaluatives, pour mieux prendre en compte certaines particularités sur les exigences et les défis de l'accompagnement de l'évaluation des compétences en éducation, l'engagement dans une pratique réflexive constitue un choix à privilégier pour que des changements se fassent et soient intégrés dans les pratiques. Des conditions comme les suivantes peuvent favoriser cette intégration :

- S'assurer que l'accompagnement du renouvellement des pratiques évaluatives se fasse sur une période de temps assez longue pour que les personnes accompagnées intègrent le sens des différentes fonctions de l'évaluation, réfléchissent à leurs pratiques évaluatives, mettent en action des pratiques

évaluatives discutées collectivement et analysent les répercussions de leurs actions.

- S'assurer de réaliser une action d'accompagnement des pratiques évaluatives dans une perspective de changement. Dans une telle perspective, il appert que l'accompagnement se réalise sur une période de temps assez longue et par des rencontres qui permettent la réflexion, la confrontation, l'action et l'analyse collective des pratiques évaluatives.
- Respecter le temps exigé par le processus de changement, surtout en ce qui concerne les pratiques évaluatives tout en s'assurant que le changement est amorcé.
- Mettre en action un changement des pratiques évaluatives dans l'esprit dans lequel il a été conçu permet d'éviter des interprétations trop diversifiées des fondements du changement prescrit.
- Proposer des outils d'évaluation à discuter, à analyser, à adapter en équipe pour une utilisation ultérieure.
- Approfondir différents aspects théoriques relatifs à l'évaluation des apprentissages et à l'évaluation de compétences. La superficialité de compréhension de différents concepts et de façons de faire ne permet pas de réaliser une démarche d'accompagnement de sorte à créer des moments de coconstruction qui favorisent l'approfondissement de concepts et de stratégies.
- Réaliser un projet sur plus d'une année permet de se rendre compte que certaines expériences d'évaluation sont envisageables, davantage que l'année précédente, par exemple.
- Si une évaluation des expériences d'évaluation est prévue, s'assurer que le processus d'évaluation se fasse dans le même esprit que celui qui est prôné par le renouveau pédagogique (ne pas se limiter aux résultats scolaires ou aux aspects quantitatifs) (Lafortune, 2005).

#### *Questions de réflexion*

- **Quelles conditions propres à l'accompagnement de la pratique réflexive sur les moyens d'évaluation sont relativement faciles à mettre en place ? Pourquoi ?**
- **Quelles conditions propres à l'accompagnement de la pratique réflexive sur les moyens d'évaluation sont particulièrement difficiles à mettre en place ? Pourquoi ?**

#### **4. La pratique réflexive à propos de la différenciation : flexibilité, adaptation et modification**

Il existe différentes façons de concevoir la différenciation. Cependant, quelles que soient ces conceptions, il importe de réfléchir à ses pratiques de différenciation ou à ses pratiques de prise en compte des différences. La prise en compte des différences, qui s'inscrit dans une pratique réflexive, exige une intention, une posture, une pensée, un esprit et d'agir intégrés dans ses actions d'évaluation de sorte à faire partie de ses préoccupations de façon constante (aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences). Avant, pendant et après l'action, cela suppose une forme d'anticipation, un

contrôle (une évaluation dans l'action) et une régulation (des ajustements en cours d'action) et une analyse des actions (avant, pendant et après l'action).

*Questions de réflexion*

- **Quels sont les moyens utilisés pour tenir compte des différences ?**
- **Quels sont les moyens utilisés pour réfléchir sur les façons de tenir compte des différences ?**
- **Quelle est l'influence de ces moyens sur le cheminement des élèves ?**
- **Quels sont les moyens utilisés pour s'interroger sur l'influence de ces moyens sur le cheminement des élèves ?**

Prendre en compte les différences est nécessaire, mais il est essentiel de réfléchir sur les moyens utilisés afin qu'ils aident les élèves dans leur cheminement, en développant leur plein potentiel, en leur proposant des défis... Une telle perspective n'est pas facile à réaliser, car proposer des défis aux élèves, les aider à les réaliser et leur en proposer d'autres supposent un regard sur ses façons d'intervenir et de juger les élèves, ce qui peut parfois se faire hâtivement ou en fonction de ses valeurs (voir fascicule 4 portant sur l'équité sociopédagogique). Le travail en équipe de collègues (voir fascicule 5 portant sur le travail en équipe-cycle) s'avère essentiel pour examiner les pratiques évaluatives qui tiennent compte des différences.

Une telle pratique réflexive peut porter sur l'application des trois formes de différenciation en évaluation proposées dans le cadre de référence au secondaire (MELS, 2006) : la flexibilité pédagogique, les adaptations et les modifications.

La **flexibilité pédagogique** est cette souplesse qui permet d'offrir des choix planifiés à l'ensemble des élèves au moment des situations d'apprentissage et d'évaluation. Elle s'adresse d'abord au groupe d'élèves en général, non à un élève en particulier. Au quotidien, cette souplesse ouvre la porte à toutes sortes de possibilités à proposer aux élèves, tant sur le plan du choix de contenus différents (des lectures différentes, par exemple), que sur le plan de structures diverses (travail individuel, en équipe, collectif), de processus variés (différents degrés de guidance, entre autres) et de productions diversifiées. Cette flexibilité permet de planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation où diverses options sont proposées selon les rythmes, styles et niveaux cognitifs des élèves. Toutefois, ces choix ne doivent modifier en rien le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les critères d'évaluation des compétences visées ou les exigences.

**Les adaptations** sont des ajustements ou aménagements des situations d'apprentissage et d'évaluation qui ne viennent pas modifier ce qui est évalué. Elles apportent un changement dans la façon dont se vivent ces situations pour un élève ayant des besoins particuliers. Les adaptations peuvent porter sur les procédures à suivre ou la manière de présenter visuellement les textes, la façon de les disposer, par exemple en offrant des textes plus aérés. Tout en permettant les ajustements ou aménagements habituellement utilisés par l'élève, le contenu des situations demeure le même, ainsi que les critères d'évaluation et les exigences. Les adaptations ne doivent en aucune façon diminuer les exigences ou modifier ce qui est évalué. À titre d'exemple, en géographie, permettre à un élève ayant des besoins particuliers d'écouter le texte d'accompagnement ou les consignes relève d'une adaptation.

**Les modifications** sont des changements dans les situations d'apprentissage et d'évaluation qui touchent aux critères et aux exigences d'évaluation pour un élève ayant des besoins particuliers. Le niveau de difficulté des situations est, en conséquence, modifié. Lire les consignes ou le texte à un élève au moment d'une évaluation en lecture est un exemple de

modification. En réponse aux besoins particuliers d'un élève, une tâche allégée ou une situation différente de celle qui est proposée à l'ensemble du groupe est un autre exemple de modification. Au moment de la passation des épreuves ministérielles, aux fins de la sanction des études, de telles modifications ne peuvent être apportées (MELS, 2006, p.28-30).

Adopter des pratiques de flexibilité, d'adaptation et de modifications qui relèvent des particularités de chacun des élèves est tout un défi à relever. S'engager dans une pratique réflexive pour se poser des questions sur le sens donné à ces concepts et sur les actions posées pour les mettre en œuvre peut aider des élèves en intervenant en cohérence. Toutefois, s'engager dans une pratique réflexive peut nuire à d'autres élèves qui ne démontrent pas facilement leurs capacités, qui ne s'expriment pas souvent, qui apprennent lentement au début pour démontrer leurs apprentissages après un certain temps, qui ne correspondent pas à notre façon d'apprendre, qui prennent souvent des chemins qui semblent plutôt compliqués pour résoudre un problème, qui utilisent des stratégies inhabituelles... Une pratique réflexive en équipe aide, entre autres, à exercer une certaine mise à distance, à remettre en question des jugements qui peuvent être hâtifs et à ajuster certaines interprétations.

#### *Questions de réflexion*

- **Quel sens donne-t-on aux termes 1) flexibilité, 2) adaptation et 3) modification au regard des moyens d'évaluation des apprentissages dans une perspective de prise en compte des différences ?**
- **En quoi s'engager dans une pratique réflexive relativement à l'évaluation peut-il soutenir les élèves?**
- **Comment accompagner une pratique réflexive relativement à la prise en compte des différences en évaluation ?**
- **Comment peut-on accompagner des équipes-cycle dans leur réflexion sur leurs pratiques de prise en compte des différences en évaluation ?**

Certains éléments liés à la pratique réflexive sont intégrés aux conditions pour l'utilisation d'adaptations et de modifications telles que proposées dans le cadre de référence au secondaire (MELS, 2006). Par exemple, le fait de réviser ponctuellement l'utilisation d'adaptations ou de modifications pour juger de leur nécessité peut être lié à la pratique réflexive si cette révision est faite régulièrement et que des explications sont fournies pour justifier les choix à être présentés à des collègues pour discussion. Selon ce cadre, les pratiques de prise en compte des différences sont soumises à la discussion auprès de collègues ; il s'agit de s'assurer d'agir en concertation avec les enseignants et enseignantes qui interviennent auprès des élèves concernés par les adaptations et les modifications.

## **Conclusion**

Dans ce texte, il est question de la pratique réflexive associée aux pratiques évaluatives selon quatre volets. Le premier explique les trois composantes de la pratique réflexive adaptée au contexte de l'évaluation des apprentissages. Le deuxième est axé sur les moments d'élaboration de moyens d'évaluation jusqu'au retour sur les actions. Ce sont ensuite les conditions propres à la pratique réflexive en lien avec l'évaluation qui sont

présentées. Ces idées relativement à la pratique réflexive sur les gestes d'évaluation sont mises en relation avec la prise en compte des différences en évaluation qui ne peut être réalisée sans une pratique réflexive si on ne veut pas nuire aux élèves tout au long de leur cheminement scolaire et même au-delà. Cette préoccupation exige une réflexion collective sur ses pratiques évaluatives et sur celles des autres afin de se donner en équipe-cycle des moyens d'intervention dans l'esprit du programme de formation.

L'accompagnement de la pratique réflexive adapté à un contexte de changement des pratiques évaluatives exige un fil conducteur comportant deux volets :

- avoir des échanges d'idées qui peuvent aller jusqu'à des discussions animées, voire à de la confrontation ;
- susciter la justification des croyances et des pratiques.

Ce fil conducteur mène les personnes accompagnées à découvrir le plaisir de discuter de l'évaluation malgré les divergences : « accepter de se concerter avec ses collègues [au sujet de l'évaluation], c'est accepter de prendre le risque de sortir de son rôle habituel, et donc le risque de perdre une certaine sécurité » (Valentin, 1997, p.16).

## Bibliographie

- Lafortune, L. avec la collaboration de C. Lepage, F. Persechino (2008a). *Compétences professionnelles pour 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. (2005). « 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. (2004a). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.97-143.
- 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. 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 C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation », *Éducation permanente*, Conférence d'ouverture École d'été des IUFM du Pôle Grand Est, Arras, 3-5 juillet 2002, (160), p.35-60.
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, ESF éditeur.

- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logique.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Thagard, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.
- Valentin, C. (1997). *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir*, Paris, ESF Éditeur.