

L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages
The impact of PLCs on the development of teacher competence in learning assessment
El impacto de las CAP sobre el desarrollo de la competencia de los maestros en evaluación de aprendizajes

Sylvie Fontaine, Lorraine Savoie-Zajc and Alain Cadieux

Volume 41, Number 2, Fall 2013

Au coeur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1021025ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1021025ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. & Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10–34.
<https://doi.org/10.7202/1021025ar>

Article abstract

In the fall of 2011, three professional learning communities (PLC) were set up on the theme of learning assessment. These PLCs aimed to consolidate learning assessment skills among practicing teachers, to support them in the adjustment of their assessment practices, and to create a dynamic of co-instruction between teachers participating in the PLCs. This training-type research adopts a mixed approach and builds on Guskey's professional development assessment model (2000) to determine the impact of the PLC on the development of learning-assessment skills. The results indicate that the three PLCs consolidated the teachers' assessment skills significantly, and that a greater gain was noted for secondary school teachers. The learning was mostly cognitive. At the emotional level, participants most appreciated the sharing of practices. In addition, choosing PLCs made up of participants from several school boards definitely contributed to broadening their perspectives due to the wealth of expertise and backgrounds.

L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages

Sylvie FONTAINE

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Lorraine SAVOIE-ZAJC

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Alain CADIEUX

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'automne 2011, trois communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) ont été mises sur pied avec, pour thématique, l'évaluation des apprentissages. Ces CAP visaient à consolider la compétence en évaluation des apprentissages chez les enseignants en exercice, à soutenir ces derniers dans l'ajustement de leurs pratiques en évaluation et à susciter une dynamique de coformation entre les enseignants participant aux CAP. Cette recherche, de type formation, adopte une approche mixte et s'appuie sur le modèle d'évaluation de la formation continue de Guskey (2000) pour déterminer l'impact des CAP sur le développement de la compétence en évaluation des apprentissages. Les résultats indiquent que tous les enseignants des trois CAP

ont consolidé leurs compétences en évaluation de manière significative et qu'un gain plus important a été noté pour les enseignants du secondaire. Les apprentissages réalisés sont surtout de nature cognitive. Parmi les apprentissages classés sous la dimension affective, c'est le partage des pratiques qui retient l'attention des participants. De plus, le choix d'avoir opté pour des CAP constituées de participants venant de plusieurs commissions scolaires a certainement contribué à élargir leurs perspectives grâce à la richesse des expertises et des milieux convoqués.

ABSTRACT

The impact of PLCs on the development of teacher competence in learning assessment

Sylvie FONTAINE

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Lorraine SAVOIE-ZAJC

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

Alain CADIEUX

University of Québec in Outaouais, Québec, Canada

In the fall of 2011, three professional learning communities (PLC) were set up on the theme of learning assessment. These PLCs aimed to consolidate learning assessment skills among practicing teachers, to support them in the adjustment of their assessment practices, and to create a dynamic of co-instruction between teachers participating in the PLCs. This training-type research adopts a mixed approach and builds on Guskey's professional development assessment model (2000) to determine the impact of the PLC on the development of learning-assessment skills. The results indicate that the three PLCs consolidated the teachers' assessment skills significantly, and that a greater gain was noted for secondary school teachers. The learning was mostly cognitive. At the emotional level, participants most appreciated the sharing of practices. In addition, choosing PLCs made up of participants from several school boards definitely contributed to broadening their perspectives due to the wealth of expertise and backgrounds.

RESUMEN

El impacto de las CAP sobre el desarrollo de la competencia de los maestros en evaluación de aprendizajes

Sylvie FONTAINE

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Lorraine SAVOIE-ZAJC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Alain CADIEUX

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

En el otoño de 2011, tres comunidades de aprendizaje profesional fueron instituidas teniendo como tema la evaluación de los aprendizajes. Esas CAP tenían como objetivo consolidar, entre los maestros en ejercicio, la competencia en evaluación de aprendizajes, apoyarlos en el ajuste de sus prácticas en evaluación y suscitar una dinámica de co-formación entre los maestros participantes a las CAP. Esta investigación, de tipo formación, adopta un enfoque mixto y se apoya en el modelo de evaluación de la formación continua de Guskey (2000), para determinar el impacto de las CAP sobre el desarrollo de la competencia en evaluación de aprendizajes. Los resultados indican que los maestros de las tres CAP consolidaron sus competencias en evaluación de manera significativa y que un provecho más importante fue notado por los maestros de secundaria. Los aprendizajes realizados fueron sobre todo de naturaleza cognitiva. Entre los aprendizajes clasificados bajo la dimensión afectiva, compartir las prácticas, fue el que retuvo la atención de los participantes. Además, la posibilidad de optar por las CAP constituidas por participantes provenientes de varias comisiones escolares contribuyó positivamente a ampliar sus perspectivas, gracias a la riqueza de las competencias y de los medios reunidos.

Introduction

L'évaluation des apprentissages des élèves est une fonction importante de la tâche des enseignants. Or, la recherche montre que ces derniers ne se perçoivent pas suffisamment compétents dans cette responsabilité qui leur incombe (Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2005; Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc, 2012). Les nombreux changements apportés à l'évaluation des apprentissages dans la dernière décennie au Québec ne sont sans doute pas étrangers à ce malaise qui semble persister chez les enseignants, et cela, en dépit des journées de formation en évaluation offertes par le Ministère et par les commissions scolaires, en concomitance avec ces

changements. Force est de constater que les formations ponctuelles en évaluation des apprentissages ne sont peut-être pas suffisantes pour les enseignants en service.

Cet article aborde la formation continue des enseignants en évaluation des apprentissages dans le cadre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Il présente une recherche-formation visant à soutenir le développement des compétences en évaluation des apprentissages de trois groupes d'enseignantes¹ au primaire et au secondaire qui ont participé à des communautés d'apprentissage professionnelles au cours de l'année 2011-2012. Plus spécifiquement, cette contribution cible l'impact de ce dispositif de formation sur le développement de la compétence des enseignantes en évaluation des apprentissages.

Après avoir exposé brièvement la problématique qui entoure le développement des compétences des enseignants en évaluation des apprentissages, les concepts clés qui appuient cette recherche seront abordés, soit l'évaluation des apprentissages et les communautés d'apprentissage professionnelles. Le modèle qui a servi d'assise pour évaluer l'impact de la formation sera présenté dans cette partie également. Viendront ensuite la méthodologie, les résultats et une discussion en guise de conclusion.

Problématique

Les recherches tant au Québec qu'à l'étranger indiquent que les enseignants ne se sentent pas suffisamment compétents en évaluation (Bidjang *et al.*, 2005; Fontaine *et al.*, 2012; Mertler, 2009; Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2010). Ce malaise fait écho aux nombreux changements apportés aux pratiques d'évaluation des apprentissages depuis une dizaine d'années. En effet, la conception traditionnelle de l'évaluation de l'apprentissage s'est modifiée pour accorder une place plus grande à l'évaluation *pour* l'apprentissage (Stiggins, 2009). Ainsi, les enseignants qui avaient l'habitude d'évaluer leurs élèves à l'aide d'examen, de tests maison ou de travaux, comme le propose la Politique générale d'évaluation pédagogique (1981), ont dû diversifier leurs pratiques évaluatives afin de répondre aux exigences du Programme de formation de l'école québécoise (2001), de la Politique d'évaluation des apprentissages (2003) et, plus récemment, des cadres d'évaluation (MELS, 2011a). Le recours à un bulletin unique, qui propose des résultats sous forme de pourcentages plutôt que de lettres, comme c'était le cas depuis plusieurs années au primaire, a aussi contribué au malaise des enseignants. Enfin, plus récemment, la tendance vers des examens uniformes standardisés a posé de nouveaux défis aux enseignants en évaluation des apprentissages.

L'incertitude des enseignants face à leurs compétences en évaluation n'est pas sans conséquence, puisque l'apprentissage de leurs élèves est lié en grande partie à leurs pratiques de rétroaction et d'évaluation (Hattie et Timperley, 2007). Dans une recension de 800 études sur les facteurs d'importance dans la réussite de l'élève,

1. Un seul homme ayant participé aux CAP, la forme féminine sera employée lorsqu'il sera question de cette recherche.

Hattie (2008) en arrive à la conclusion que la rétroaction de l'enseignant est le facteur le plus important pour la réussite des élèves.

La plupart des enseignants québécois ont été formés dans les universités du Québec qui offrent un programme de formation à l'enseignement proposant en général un seul cours en évaluation des apprentissages (Fontaine *et al.*, 2012). Dès leur entrée dans la profession, les jeunes enseignants ont la possibilité de s'inscrire dans une démarche de formation continue qui se poursuivra tout au long de leur carrière en enseignement. Entre autres, ils auront l'occasion d'assister à des formations en évaluation des apprentissages dans le cadre de journées pédagogiques ou d'événements organisés par les conseillers pédagogiques de leur commission scolaire. Il n'est pas rare cependant que les enseignants se plaignent de perdre leur temps lors de ces formations; ils interrogent fortement les liens entre la réalité vécue en salle de classe et les formations qu'ils reçoivent (Guskey, 2000) et remettent en cause l'authenticité du contexte d'apprentissage (Tillema, 2007) dans lequel ces formations ont lieu. Par ailleurs, ces formations sont de nature ponctuelle et les enseignants ne bénéficient pas d'un suivi continu pour l'intégration en classe des connaissances et des compétences qu'ils ont abordées lors de ces séances de formation.

À l'automne 2011, trois communautés d'apprentissage professionnelles ont été constituées afin de répondre aux besoins de formation d'enseignantes en évaluation des apprentissages. Ce dispositif de formation a nécessité un accompagnement et un suivi des enseignantes participantes pendant une année scolaire. Soucieux de nous assurer de la qualité de la formation, nous avons mis au point un modèle d'évaluation inspiré des travaux de Guskey (2000). Ce modèle est présenté en détail dans la troisième partie du cadre conceptuel. Plus spécifiquement, cette recherche vise à :

- 1) consolider chez les enseignantes en exercice la compétence en évaluation en tenant compte de la Politique d'évaluation des apprentissages et des cadres d'évaluation du MELS;
- 2) soutenir les enseignantes dans l'ajustement de leurs pratiques en évaluation des apprentissages;
- 3) susciter une dynamique de coformation entre les enseignantes participant aux CAP;
- 4) analyser l'évolution de la compétence professionnelle développée par les enseignantes engagées dans une CAP;
- 5) évaluer l'impact des CAP sur le développement de la compétence en évaluation.

Aux fins de cette contribution, nous nous attardons plus spécifiquement au cinquième objectif de recherche.

Cadre conceptuel

Deux concepts sont présentés, soit l'évaluation des apprentissages et les communautés d'apprentissage professionnelles. Le modèle d'évaluation pour la formation continue de Guskey (2000), qui a servi d'assise à l'évaluation des CAP, est également abordé à la fin de cette section.

Évaluation des apprentissages

La conception de l'évaluation des apprentissages a grandement évolué depuis la parution de la première politique d'évaluation du ministère de l'Éducation en 1981 qui consacrait deux rôles à l'évaluation : formatif et sommatif. Vingt-deux ans plus tard, la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) stipule que l'évaluation remplit deux fonctions : *l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance de la compétence*.

Aide à l'apprentissage

La fonction *aide à l'apprentissage* rejoint ce que plusieurs auteurs conçoivent comme étant l'évaluation **pour** l'apprentissage (Stiggins, 2009; Popham, 2008). On y retrouve aussi une certaine parenté avec l'évaluation formative des années 1980 (Bloom, Hasting et Madaus, 1971 et 1981; Scallon, 1988), quoiqu'elle s'en distingue, notamment, en ce qui a trait à la cible de l'évaluation. En effet, dans un contexte d'évaluation formative, l'enseignant vise principalement l'ajustement de ses stratégies d'enseignement au profit des élèves. La séquence type de l'évaluation formative « apprentissage, évaluation formative, enseignement correctif » s'intègre dans une démarche d'enseignement qui propose des contenus découpés en modules, une progression en lien avec les objectifs des modules et des tests formatifs qui valident l'atteinte des objectifs de chacun des modules (Scallon, 2008). L'évaluation formative est associée à l'enseignement issu de la pédagogie de la maîtrise (Birzée, 1979) et elle est en lien étroit avec la conception behavioriste de l'apprentissage. Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001), inspiré des théories cognitive et socioconstructiviste, a fait en sorte que l'élève *en train d'apprendre* devienne la cible de l'évaluation. L'enseignant guide l'élève dans ses apprentissages en lui offrant une rétroaction précise qui l'amènera à réguler son action en vue de maîtriser les notions à apprendre ou de progresser dans le développement de ses propres compétences. Cette démarche de guidage continu de l'apprentissage de l'élève est appelée régulation interactive (Allal, 1979). L'enseignant n'est toutefois plus le seul intervenant dans l'évaluation de l'élève. L'élève, entre autres, devient un participant actif grâce à l'accent mis sur l'autoévaluation.

Reconnaissance de la compétence

La deuxième fonction de l'évaluation, c'est-à-dire la reconnaissance de la compétence, vise à rendre compte du niveau de développement des compétences qui ont fait l'objet d'un apprentissage durant une période donnée (MEQ, 2003). Cette deuxième fonction permet la prise de décisions de nature administrative. C'est à l'aide d'un ensemble de traces consignées au dossier de l'élève que l'enseignant

dresse un bilan des apprentissages réalisés par ses élèves au terme du cycle, et ce, pour les compétences de chaque matière du programme. L'enseignant porte un jugement sur l'état du développement des compétences de chacun de ses élèves en lien avec ce qui est attendu à ce stade de sa formation et situe l'élève en fonction de l'échelle des niveaux de compétence appropriée (Durand et Chouinard, 2006). Jusqu'à récemment, le jugement de l'enseignant s'exprimait sous forme de lettres ou de qualificatifs au bulletin de l'élève. Depuis l'avènement du bulletin unique en septembre 2011 (MELS, 2011b), la démarche de reconnaissance des compétences, qui s'appuyait sur le bilan des apprentissages en fin de cycle, se modifie, puisque, d'une part, les échelles des niveaux de compétence qui servaient d'assises au jugement de l'enseignant ne sont plus prescrites et que, d'autre part, les résultats au bulletin doivent maintenant être exprimés en chiffres.

Ces notions, en lien avec les responsabilités des enseignants dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, ont alimenté les thématiques des rencontres avec les enseignantes. Le dispositif de formation continue mis en place est celui des CAP, décrit ci-après.

Communauté d'apprentissage professionnelle

Trois termes sont utilisés pour nommer la CAP : communauté, apprentissage, professionnelle. Chacun de ces termes mérite d'être défini, car il oriente et marque la compréhension de ce qu'est une CAP.

Communauté

Pour qu'un groupe soit reconnu comme une communauté, certaines composantes sont requises dans le fonctionnement : il y a existence d'un projet commun et certaines valeurs sont partagées; il doit y avoir engagement des personnes à contribuer à la vie du groupe; le fonctionnement du groupe repose sur l'existence de relations signifiantes entre les personnes, et un sentiment de confiance, d'appartenance et de sécurité doit prévaloir (Savoie-Zajc et Cadieux, 2013; Sergiovanni, 1999; Wenger, 1998).

Apprentissage

Vécu au sein d'une communauté, l'apprentissage est expérimenté comme un processus éminemment social (Lave et Wenger, 1991) pendant lequel les uns et les autres s'inscrivent dans une dynamique de partage, d'échanges, de réflexions critiques et constructives. Le but poursuivi est de promouvoir non seulement l'amélioration de l'individu, mais aussi celle du groupe (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010) et, à la limite, celle de l'établissement où ces personnes exercent leurs pratiques (Senge, 1991).

Professionnelle

Le terme « professionnel » désigne deux entités dans ce contexte. La première touche l'enseignante, une professionnelle et, à ce titre, autonome et engagée dans le perfectionnement continu de ses compétences (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

L'enseignante est en mesure d'identifier ses besoins et elle est désireuse d'échanger avec ses collègues afin d'élargir ses perspectives grâce aux partages avec d'autres (Dionne *et al.*, 2010). La seconde porte sur l'orientation même du travail accompli au sein de la communauté. Les personnes partagent des intérêts professionnels, dont l'amélioration de leurs pratiques, en vue de soutenir la réussite éducative.

CAP

La CAP possède ainsi l'ensemble des caractéristiques des termes qui la constituent. Le projet commun qui réunira les personnes y sera cependant articulé autour de la réussite des élèves. Les personnes chercheront ainsi à développer des stratégies d'enseignement afin de répondre à leurs besoins de rehausser certaines compétences professionnelles (Savoie-Zajc et Cadieux, 2013).

Dans son fonctionnement, une CAP, comme toute communauté d'apprentissage (CA), s'organisera selon trois dimensions structurantes. Schussler (2003) qualifie ainsi ces dimensions d'affective, de cognitive et d'idéologique. Ces trois dimensions nous serviront de cadre d'analyse afin de regrouper les apprentissages réalisés par les participantes lors de leur participation aux CAP visant la consolidation des compétences en évaluation des apprentissages.

La dimension affective est définie comme étant celle qui favorise la mise en rapport des personnes qui travaillent ensemble, qui créent des liens et fonctionnent dans un climat propice aux échanges. La dimension cognitive touche à l'acquisition de savoirs, lesquels seront, par la suite, réinterprétés par les participants et intégrés dans leurs pratiques. La dimension idéologique désigne le cadre normatif et structurant qui encadre toute pratique professionnelle. Dans le cas de la pratique enseignante, il s'agit, entre autres, du programme d'enseignement, des directives ministérielles, des politiques de la commission scolaire.

Il importe maintenant de décrire le modèle qui a été retenu pour évaluer l'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignantes en évaluation des apprentissages.

Modèle d'évaluation

Il existe plusieurs modèles pour évaluer les activités et les programmes de formation. Le lecteur intéressé pourra consulter les auteurs tels que Scriven (1972), Stufflebeam (1971), Alkin (2004), Fitzpatrick, Christie et Mark (2009). Nous nous sommes inspirés du modèle à cinq niveaux de Guskey (2000) qui s'applique particulièrement bien aux activités de formation continue. Le *Five Critical Levels of Professional Development Evaluation* de Guskey (2000) propose une approche qui explore la satisfaction des enseignants, comme c'est le cas pour les autres modèles d'évaluation, mais qui s'intéresse aussi aux apprentissages réalisés par les participants, à leur capacité de transfert et au soutien organisationnel disponible. Ce modèle se distingue également des autres modèles car il s'intéresse aussi aux retombées de la formation reçue par l'enseignant pour l'apprentissage et la réussite des élèves

en classe. Ce dernier niveau nous semble très important dans le contexte de la communauté d'apprentissage professionnelle qui, rappelons-le, a pour principale préoccupation la réussite de l'élève. Ce modèle à cinq niveaux nous a permis de mieux cibler le type d'outils de collecte de données nécessaires pour cette recherche. Le tableau 1 présente le modèle d'évaluation qui sous-tend la recherche en lien avec les outils de collecte de données qui ont été utilisés.

Tableau 1. **Cinq niveaux d'évaluation pour le développement professionnel (traduction libre) (Guskey, 2000, p. 82)**

Niveau	Objets d'évaluation	Outils de collecte de données
1	La satisfaction des enseignants	Questionnaire
2	Les apprentissages réalisés par les participants	Questionnaire-bilan, approche prétest/post-test
3	Le soutien organisationnel	Journal de bord
4	La capacité de transfert	Journal de bord et production d'outils ou de démarches d'évaluation
5	Les retombées pour les élèves	Journal de bord, traces des réalisations des élèves

Méthodologie

Le protocole pour cette recherche-formation est de type prétest/post-test et s'échelonne sur une durée de dix mois, soit de septembre 2011 à juin 2012.

Participants

Trois communautés d'apprentissage professionnelles ont été formées en recourant à des participants volontaires répartis selon différents ordres d'enseignement (CAP 1 : préscolaire et 1^{er} cycle du primaire; CAP 2 : 2^e et 3^e cycles du primaire; CAP 3 : 1^{er} et 2^e cycles du secondaire) et selon les quatre commissions scolaires francophones de la région de l'Outaouais au Québec. La sélection des participants s'est effectuée avec la collaboration des conseillers pédagogiques en évaluation de chacune des commissions scolaires. À partir d'un nombre prédéterminé d'enseignants par ordre d'enseignement et par commission scolaire, les conseillers pédagogiques ont été invités à sélectionner des enseignants ayant de bonnes aptitudes pour échanger et contribuer au développement des CAP en matière d'évaluation des apprentissages.

Toutes les enseignantes participantes occupaient un poste permanent à temps complet et ces enseignantes avaient en moyenne de 11 à 15 ans d'expérience. Un total de 20 participantes, pour lesquelles des données complètes et valides étaient disponibles, se répartissaient dans les trois CAP de la façon suivante :

- CAP 1 : préscolaire et 1^{er} cycle du primaire (sept participantes, IDM²: 6,5)
- CAP 2 : 2^e et 3^e cycles du primaire (sept participantes, IDM: 4,1)
- CAP 3 : 1^{er} et 2^e cycles du secondaire (six participantes, IDM: 6,2).

La chercheuse principale a participé à toutes les CAP, accompagnée de l'un ou l'autre des deux cochercheurs. Les conseillers pédagogiques en évaluation des quatre commissions scolaires impliquées ont aussi participé aux rencontres en alternance.

Outils de collecte de données

Les outils de collecte de données comprennent, entre autres, le journal de bord et un questionnaire-bilan. Le journal de bord consiste en un ensemble de fiches recto verso sur lesquelles se trouvent six questions (voir l'annexe 1A). Sur un côté, les participantes répondent à trois questions sur les apprentissages réalisés pendant la séance et à propos des pratiques qu'elles vont mettre en place avant la prochaine rencontre. De l'autre côté, les participantes doivent décrire ce qu'elles ont fait en classe entre les rencontres, de même que les retombées (traces, contexte, etc.) de ces activités.

Le questionnaire-bilan (voir des exemples de questions à l'annexe 1B) est un outil qui a été développé pour cette recherche à partir des documents officiels du MELS et d'ouvrages récents qui traitent de l'évaluation des apprentissages. Il consiste en une série de 19 questions à choix multiples et 10 questions à court développement portant sur trois dimensions, à savoir : les fondements (7 questions), l'instrumentation (12 questions) et la démarche (10 questions). Les questions sur les fondements portent principalement sur les documents du MELS, notamment la politique d'évaluation et les cadres d'évaluation. Les questions sur l'instrumentation concernent les outils et leurs étapes de construction : élaboration de questions ; préparation de grilles d'évaluation, d'observation ou d'entrevue ; production de portfolios et de journaux de bord. Enfin, les questions portant sur la démarche concernent les fonctions de l'évaluation, les types de régulation et de rétroaction, de même que la planification de l'évaluation. Chaque question a été notée en pourcentage, puis une moyenne a été calculée pour chaque dimension.

Déroulement

Lors de la première rencontre, les participantes ont rempli le questionnaire-bilan ; elles ont été informées des objectifs de la recherche, du déroulement des rencontres CAP ainsi que du type de tâches à réaliser au cours de l'année.

La structure générale de chaque rencontre CAP respectait le modèle de fonctionnement suivant : retour sur les gestes évaluatifs au cours du dernier mois, présentation de notions théoriques pour alimenter la pratique, planification des activités d'évaluation pour le prochain mois, réponses aux trois premières questions du journal de bord. Ainsi, les participantes ont alimenté la CAP avec l'apport de leurs

2. IDM : indice de défavorisation moyen de l'école d'appartenance de l'enseignante (échelle de 1 à 10, 10 étant l'indice de défavorisation le plus élevé).

savoirs d'expérience, alors que les chercheurs l'ont alimentée avec les savoirs théoriques. Ce double apport a conduit à des échanges où des liens entre théorie et pratique étaient construits au fil des rencontres.

À la dernière rencontre CAP, les participantes ont discuté de leurs expériences de la CAP et elles ont répondu de nouveau au questionnaire-bilan et au questionnaire de satisfaction. Bien que dix rencontres aient été initialement prévues, une rencontre a dû être annulée pour des raisons indépendantes de notre volonté. De plus, les première et dernière rencontres ont été consacrées à la transmission de l'information aux participantes et à la collecte de données. Les résultats présentés aux prochaines sections portent donc sur sept rencontres.

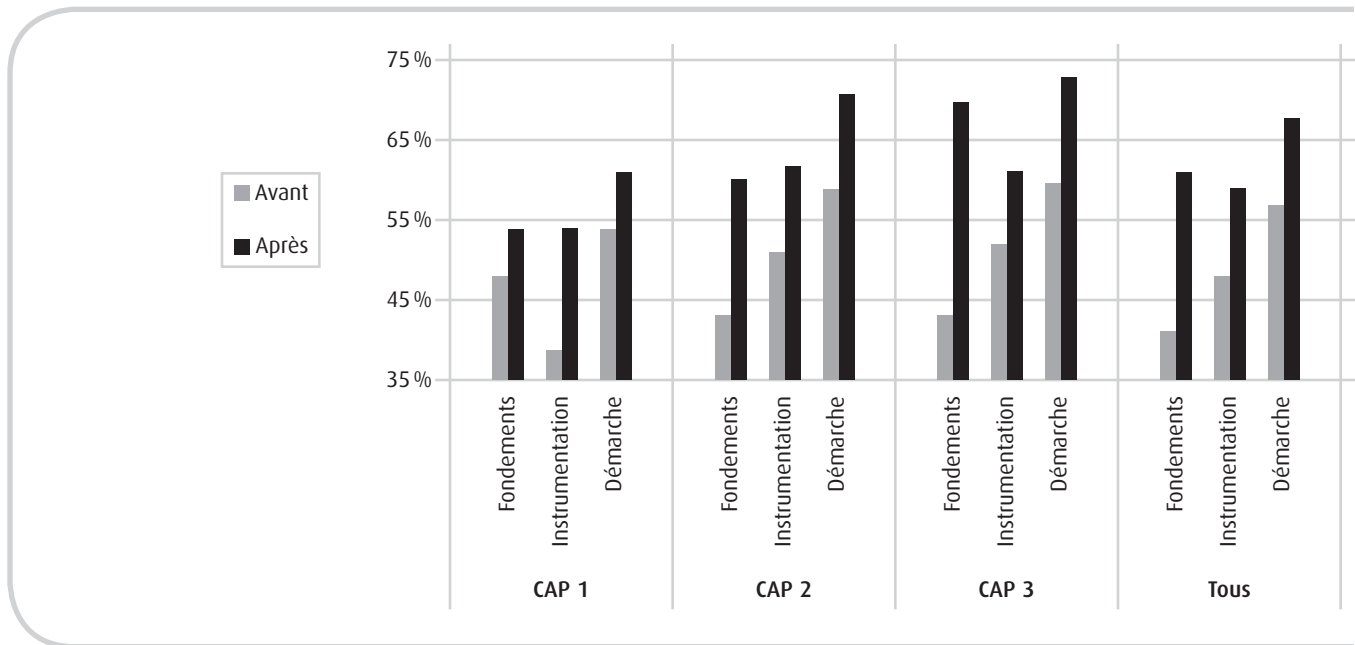
Résultats

Dans un premier temps, les résultats présentent les analyses quantitatives, tirées principalement du questionnaire-bilan, afin de dégager les tendances générales dans les résultats. Par la suite, les analyses qualitatives posent un regard plus spécifique à l'aide d'une partie du journal de bord.

Analyse des données quantitatives

La figure 1 illustre la tendance des résultats au questionnaire-bilan avant et après une année scolaire de participation à la CAP en évaluation. Les résultats portent sur les vingt enseignantes pour lesquelles des données complètes et valides sont disponibles. Les résultats indiquent qu'entre le prétest et le post-test les participantes des trois CAP ont réalisé des gains par rapport au pourcentage moyen de bonnes réponses pour les trois dimensions du questionnaire-bilan. L'analyse portant sur les différences de moyennes avant et après pour l'ensemble des participantes montre des gains statistiquement significatifs pour les fondements ($t = 4,9$; $ddl = 19$; $p < 0,001$), l'instrumentation ($t = 3,7$; $ddl = 19$; $p < 0,01$) et la démarche en évaluation ($t = 3,5$; $ddl = 19$; $p < 0,01$). En ce qui a trait aux différences intergroupes, les résultats n'indiquent pas de différence significative. Ces résultats suggèrent que les trois CAP ont réalisé des gains de manière relativement uniforme les unes par rapport aux autres.

Figure 1. **Pourcentage de bonnes réponses avant et après une année scolaire de travaux réalisés dans les CAP en évaluation**



Globalement, les résultats révèlent que ce sont les connaissances dans les fondements en évaluation qui ont le plus augmenté. En effet, les résultats pour l'ensemble des participantes montrent un gain de 20 %, soit de 41 % à 61 %, pour les fondements, tandis qu'un gain de 11 % est observé pour l'instrumentation (48 % à 59 %) et pour la démarche (57 % à 68 %). Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que les participantes étaient toutes des praticiennes très engagées, sélectionnées en fonction de leur engagement professionnel et de leur leadership pédagogique dans leur milieu de travail. De plus, leurs connaissances de base étaient plus orientées vers les aspects pratiques de l'évaluation. Ainsi, les résultats suggèrent que la CAP a permis aux participantes d'établir plus de liens entre la pratique et la théorie (tels les politiques, les valeurs et les fonctions de l'évaluation, les cadres d'évaluation). Ce constat est d'ailleurs très prégnant pour les participantes de la CAP 3 au secondaire qui ont vu le pourcentage moyen de bonnes réponses s'accroître de 27 %, soit de 43 à 70 %, pour les questions touchant les fondements.

Bien que les résultats ne permettent pas de dire qu'une CAP en particulier ait fait de manière significative plus ou moins de progrès qu'une autre CAP, ils révèlent tout de même que ce sont les participantes de la CAP 3 au secondaire qui ont réalisé le plus de gains, soit 27 %, 9 % et 13 % respectivement dans le domaine des fondements, instrumentation et démarche d'évaluation, ce qui représente globalement un gain moyen de 16,3 %. La situation est différente pour les participantes de la CAP 1 au préscolaire et au premier cycle du primaire, pour lesquelles les gains sont les plus faibles parmi les trois CAP, soit de 13 %, 16 % et 7 %, ce qui représente un gain moyen

de 12 %. Deux raisons peuvent être avancées pour expliquer cet écart. Premièrement, les participantes du secondaire avaient bénéficié de moins d'activités de formation que leurs collègues du primaire relativement aux changements en matière d'évaluation. Elles ont donc eu moins d'occasions de pousser leur réflexion et de discuter d'évaluation des apprentissages. Deuxièmement, les enseignantes du secondaire ont toujours en arrière-plan les examens du Ministère qui sanctionnent les différentes matières et elles étaient peut-être un peu moins portées à explorer d'autres pratiques d'évaluation dans leur quotidien avant leur participation à la CAP. Il est donc possible que les enseignantes du secondaire viennent d'un contexte où la réflexion sur les pratiques d'évaluation n'est pas aussi poussée que celle de leurs collègues du primaire et qu'elles aient ainsi pu profiter davantage des rencontres CAP. Bien entendu, il faut garder à l'esprit que la différence de gain entre la CAP 3 et la CAP 1 demeure relativement minime, soit 4,3 %.

L'analyse des données quantitatives offre un portrait global des apprentissages réalisés par les participantes des trois CAP, au cours de l'année scolaire 2010-2011. L'analyse qualitative qui suit identifiera les objets d'apprentissage que les participantes nomment comme étant importants pour elles.

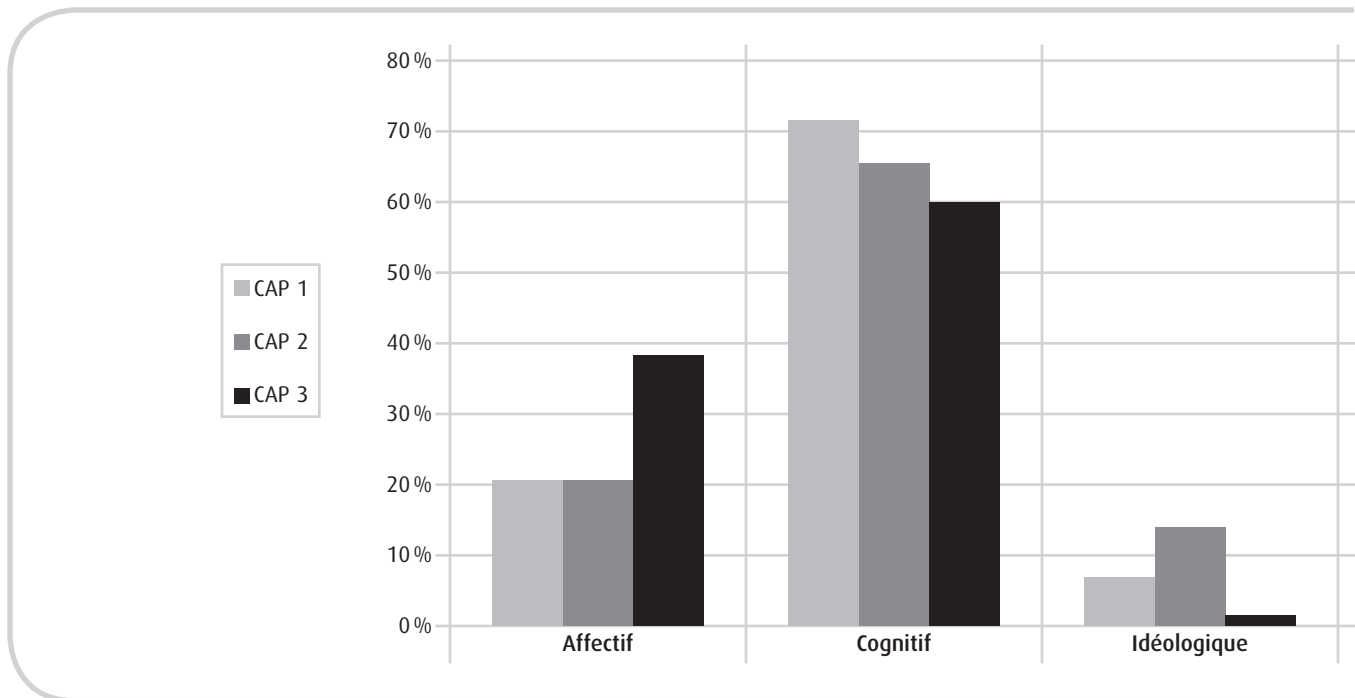
Analyse des données qualitatives

Les vingt participantes ont répondu, à la fin de chacune des rencontres, aux trois premières questions du journal de bord fourni par les chercheurs. Toutefois, seules les réponses fournies à la première question, *Indiquez les apprentissages réalisés lors de cette CAP*, sont analysées dans cet article.

Les réponses des participantes à cette question ont été transcrites intégralement. Les 164 énoncés obtenus ont été relus et codifiés selon la ou les thématiques d'apprentissage qui se dégagent³ de chacun des énoncés. Un total de 21 thématiques est ressorti. Les thématiques ont ensuite été classées en utilisant, comme modèle, les trois dimensions d'une communauté d'apprentissage proposées par Schussler (2003), c'est-à-dire les dimensions affective, cognitive et idéologique. La figure 2 illustre la nature des apprentissages mentionnés par les participantes des trois CAP.

3. Un énoncé pouvait contenir plusieurs thématiques.

Figure 2. Nature des apprentissages réalisés dans les trois CAP



Afin de faire ressortir l'importance proportionnelle de chacune des dimensions, des pourcentages ont été calculés. Ils ont été obtenus comme suit : la somme des énoncés de la dimension produits par chacune des CAP a été divisée par la somme totale des énoncés et multipliée par 100. Des comparaisons d'une CAP à l'autre, et ce, sur chacune des dimensions, devenaient donc possibles.

Les données montrent que ce sont les apprentissages de la dimension cognitive qui sont les plus fréquents : ils représentent 65,8 % des apprentissages, alors que ceux de la dimension affective correspondent à 25,6 % et ceux de la dimension idéologique à 8,5 % des apprentissages. Des comparaisons entre les trois CAP montrent que les apprentissages appartenant à la dimension affective sont plus nombreux pour la CAP 3 (38,1 % des apprentissages) que dans les deux autres CAP (21,4 % et 21,2 % respectivement pour les CAP 1 et 2). De même, les apprentissages de la dimension idéologique sont plus nombreux à la CAP 2 (13,6 %) par comparaison avec ceux des deux autres CAP (7,1 % et 2,4 % respectivement pour les CAP 1 et 3).

Voyons donc la spécificité de chacune des dimensions en soulignant les thématiques principales qui les constituent.

La dimension cognitive

La dimension cognitive regroupe les apprentissages les plus nombreux, ce qui s'explique aisément par le fait que le but des CAP était la consolidation des compétences en évaluation des apprentissages d'enseignantes du préscolaire au secondaire. Le tableau 2 énumère ces apprentissages.

Tableau 2. **Thématiques des apprentissages identifiés (dimension cognitive)**

Apprentissages	CAP 1	CAP 2	CAP 3	Total
Évaluation pour/de l'apprentissage	8	2	5	15
Planification de l'évaluation	7	3	0	10
Pratiques de rétroaction et de régulation	9	9	8	26
Instruments d'évaluation	7	11	2	20
Outils de consignation des évaluations	5	5	0	10
Jugement professionnel des enseignants	0	5	5	10
Communication	2	1	0	3
Nature de la CAP	2	5	0	9
Disponibilité d'outils de références	0	2	0	2
Motivation	0	0	2	2
Différenciation	0	0	3	3
Total des énoncés	40	43	25	108

Parmi les thématiques abordées lors des CAP, certaines sont plus marquantes que d'autres, et ce, pour les trois CAP. La première concerne les pratiques de rétroaction et de régulation (26 énoncés, soit 24,1 % des énoncés de la dimension cognitive) et la seconde, les instruments d'évaluation (20 énoncés, soit 18,5 % des énoncés de la dimension cognitive). Une participante écrit dans son journal de bord, pour décrire son rapport avec les pratiques de rétroaction : « *Je vois l'importance de faire le cycle de la rétroaction et de la régulation. Est-ce que l'élève va vers les buts visés?* » (JB P1, R3, CAP 1⁴).

En lien avec la thématique des instruments d'évaluation, l'apprentissage suivant est identifié : « *Nous devons toujours utiliser nos documents en évaluation pour construire nos grilles. En première année, il y a des choses que j'évalue que je ne devrais peut-être pas* » (JB P2, R4, CAP 1).

Certaines autres thématiques ressortent davantage pour l'une ou l'autre des CAP : 20 % des énoncés (8 énoncés) fournis par les participantes de la CAP 1 soulignent l'intérêt de la thématique de l'évaluation de/pour l'apprentissage : « *Je réalise que les grilles utilisées peuvent être modifiées et surtout adaptées aux différentes tâches* » (JB P3, R4, CAP 1).

Les participantes de la CAP 2 indiquent trois thématiques dont l'intérêt se partage également (5 énoncés, soit 11,6 % pour chacune) :

- 1) les outils de consignation des évaluations

Il est très pertinent de voir l'évolution du progrès à l'oral. C'est-à-dire nous allons avoir deux grilles sur une même feuille.

(JB P1, R3, CAP 2)

4. Le code signifie Journal de bord (JB), Participante 1 (P1), Rencontre 3 (R3), CAP 1

2) le jugement professionnel des enseignants

Nous serons toujours au bout du processus et nous aurons encore à juger de l'atteinte des compétences de nos élèves en regard des «notes», portfolio et toute autre information recueillie.

(JB P2, R3, CAP 2)

3) la nature même de la CAP

J'ai appris la définition d'une CAP comme une communauté qui peut avoir beaucoup d'impacts à bien des niveaux.

(JB P3, R1, CAP 2)

Dans le cas de la CAP 3, les participantes fournissent 5 énoncés (20%) qui touchent le jugement professionnel des enseignants: «*J'ai pris conscience de l'importance de notre jugement professionnel*» (JB P1, R4, CAP 3).

Elles produisent aussi 5 énoncés (20%) en lien avec leur intérêt pour l'évaluation de/pour l'apprentissage: «*Il y a beaucoup de convergence par rapport à la place qu'occupe l'élève dans son évaluation*» (JB P2, R4, CAP 3).

La dimension affective

Le tableau 3 énumère les apprentissages identifiés, regroupés sous la dimension affective. L'éventail des apprentissages notés montre que les participantes voient la CAP comme une occasion de partager leurs préoccupations professionnelles avec leurs collègues et de réfléchir sur leurs pratiques. C'est la dimension sociale de l'apprentissage, chère à Lave et Wenger (1991), qui se dégage des commentaires, de même que l'intérêt pour les échanges au sujet des pratiques, celles-ci devenant des objets d'analyses constructives et des sources d'inspiration pour les autres. Pour certaines, la CAP les appuie dans leur souhait d'améliorer leurs pratiques.

Tableau 3. **Thématiques des apprentissages identifiés (dimension affective)**

Apprentissages	CAP 1	CAP 2	CAP 3	Total
Partage des pratiques	7	6	4	17
Appui des participants dans les expérimentations	1	1	0	2
Développer la confiance en lien avec ses compétences	3	0	3	6
Réfléchir sur sa pratique	1	2	7	10
Prendre conscience d'une préoccupation partagée	0	2	1	3
Collaborer avec ses collègues	0	1	0	1
Améliorer ses pratiques	0	2	1	3
Total des énoncés	40	43	25	108

C'est le partage des pratiques qui ressort le plus souvent comme l'apprentissage marquant à travers les trois CAP, puisqu'il est exprimé dans 17 énoncés, soit 40,5 % des énoncés classés sous la dimension affective. Une participante écrit : « Cette rencontre a été très enrichissante. Il a été utile de voir avec d'autres collègues comment eux aussi sont en mode questionnement sur plusieurs points » (JB P4, R7, CAP 2).

Les participantes de la CAP 3 relèvent aussi que la CAP procure un espace-temps où elles peuvent réfléchir sur leurs pratiques (7 énoncés). L'une d'entre elles écrit : « Les échanges avec les collègues ont été très appréciés et très productifs. Il est toujours intéressant de sortir de son monde et de confronter des problèmes à ceux des autres » (JB P4, R6, CAP 3).

La dimension idéologique

La dimension idéologique, troisième volet, regroupe 8,5 % des apprentissages, alors que 14 énoncés ont été classés sous ce volet. Le tableau 4 énumère les groupes d'énoncés produits.

Tableau 4. **Thématiques des apprentissages identifiés (dimension idéologique)**

Apprentissages	CAP 1	CAP 2	CAP 3	Total
Cadre ministériel de l'évaluation	3	4	1	8
Valeurs sous-jacentes à l'évaluation	1	3	0	4
Compétences et critères	0	2	0	2
Total des énoncés	40	43	25	108

Les participantes des trois CAP ont ainsi eu l'occasion de se rappeler les diverses politiques ministérielles qui encadrent le processus d'évaluation des apprentissages. C'est l'apprentissage majeur identifié dans 8 énoncés (soit 57,1 % des énoncés de ce petit ensemble). Une participante écrit : « J'ai un peu départagé les différents documents sur l'évaluation reçus dans les écoles : cadre de référence, politique d'évaluation. Sensibilisation aux valeurs et aux fonctions de l'évaluation » (JB P2, R1, CAP 2).

Conclusion

Cet article avait pour objet d'évaluer l'impact des CAP sur le développement de la compétence d'enseignantes du préscolaire, primaire et secondaire en évaluation des apprentissages. Les résultats suggèrent que les participantes de toutes les CAP ont consolidé leur apprentissage en matière de connaissances et de compétences en évaluation. L'analyse des réponses des participantes à la première question du journal de bord indique que les apprentissages sont surtout d'ordre cognitif, alors que 21 thématiques sont identifiées par les participantes comme ayant fait l'objet d'apprentissage. Ce constat quant au rehaussement des apprentissages de nature cognitive

est aussi démontré dans l'écart entre les résultats au questionnaire-bilan administré à la première et à la dernière rencontre. On peut donc dire que la perception des enseignantes d'avoir rehaussé leur savoir en évaluation des apprentissages se trouve confirmée par les résultats qu'elles ont obtenus lors de la deuxième passation du questionnaire-bilan. L'analyse qualitative a toutefois permis d'aller un peu plus loin dans la compréhension de l'impact des CAP pour les enseignantes. En effet, les enseignantes indiquent que le dispositif de la CAP les a amenées à établir des relations d'échange et de partage avec leurs collègues. Ainsi, ces riches moments de rencontre et de travail fournissent de l'espace et du temps pour articuler les préoccupations professionnelles de façon suffisamment organisée pour les communiquer à leurs collègues. Ils constituent aussi des occasions pendant lesquelles chacune se décentre temporairement de sa pratique pour écouter les préoccupations des autres membres et devenir ainsi, le cas échéant, ressource pour ses collègues, le bagage professionnel pouvant être source de perspectives novatrices et aidantes; ils constituent finalement des espaces d'objectivation de la pratique. Dans un cadre éminemment social comme celui d'une CAP, ce sont à la fois les dimensions normatives du groupe (programmes, politiques, directives) et les dimensions affectives (confiance dans les membres du groupe, sentiment de sécurité) qui agissent (Lave et Wenger, 1991). Réfléchir sur la pratique et disposer d'espaces d'expérimentation et de suivi à l'expérimentation constituent ainsi des moyens susceptibles de mener graduellement à des ajustements de pratiques.

Les résultats ont montré que des changements ont été observés dans les milieux de pratique. Le constat de l'importance du jugement professionnel, comme il a été mentionné dans les pages précédentes, est un exemple de changement. Les commentaires des enseignantes montrent toutefois qu'elles ont dépassé ce constat théorique lorsqu'elles ont bâti et utilisé des grilles d'appréciation en classe avec les élèves. Les enseignantes ont par la suite utilisé les informations consignées dans ces grilles pour appuyer leur jugement et formuler la rétroaction aux élèves.

Certaines participantes travaillaient déjà en CAP dans leur école. Or, une CAP « école » a fort probablement des effets différents de ceux d'une CAP intercommission scolaire, comme ce fut le cas dans cette recherche. Bien que les rencontres et les échanges puissent être facilités dans une CAP « école », celle-ci n'apporte peut-être pas autant de nouvelles idées et de façons différentes d'évaluer les apprentissages. La diversité des milieux scolaires présente dans les trois CAP a certainement contribué à enrichir les discussions et à élargir les perspectives quant aux pratiques évaluatives efficaces mises en place par les unes et les autres.

Références bibliographiques

- ALLAL, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 130-145). Berne : Lang.
- ALKIN, M. C. (2004). *Evaluation Roots*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- BIDJANG, S. G., GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. et DESBIENS, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- BIRZÉA, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris : Presses universitaires de France.
- BLOOM, B. S., HASTING, J. T. et MADDAUS, G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York, NY : McGraw-Hill.
- DIONNE, L., LEMYRE, F. et SAVOIE-ZAJC, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI(1), 25-43.
- DURAND, M.-J. et CHOUINARD, R. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : HMH.
- FITZPATRICK, J., CHRISTIE, C. et MARK, M. M. (2009). *Evaluation in Action. Interviews with Expert Evaluators*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- FONTAINE, S., KANE, R. G., DUQUETTE, O. et SAVOIE-ZAJC, L. (2012). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decision to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 353-378.
- GUSKEY, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- HATTIE, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis from over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York, NY : Routledge.
- HATTIE, J. et TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- KANE, R. G., JONES, A., ROTTMANN, J. et CONNER, M. (2010). *The Evaluation of the New Teacher Induction Program*. Phase Three Final Report to the Ontario Ministry of Education.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, R.-U. : Cambridge University Press.
- MERTLER, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011a). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011b). *Introduction du bulletin unique pour la rentrée 2011-2012*. Récupéré de <http://www.mels.gouv.qc.ca/bulletinNational/>
- POPHAM, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental?, *Theory Into Practice*, 48(1), 4-11.
- SAVOIE-ZAJC, L. et CADIEUX, A. (2013). Les communautés d'apprentissage professionnelles. Dans S. Fontaine, L. Savoie-Zajc et A. Cadieux (dir.), *Évaluer les apprentissages. Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (p. 145-160). Montréal : Les Éditions CEC.
- SCALLON, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. La réflexion. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- SCALLON, G. (2008). Évaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances. Dans J. Grégoire (dir.), *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive* (p. 159-173). Bruxelles : De Boeck.
- SCHUSSLER, D. L. (2003). Schools as learning communities: Unpacking the concept. *Journal of School Leadership*, 13, 498-528.
- SCRIVEN, M. S. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Comment*, 3(4), 1-7.
- SENGE, P. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des Organisations qui apprennent*. Paris : First.
- SERGIOVANNI, T. J. (1999). *Building Community in Schools*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- STIGGINS, R. J. (2009). Assessment FOR Learning in Upper Elementary Grades. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 419-421.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *Journal of Research and Development in Education*, 5(1), 19-25.
- TILLEMA, H. (2007). Authenticity in knowledge productive learning of teams. Dans E. Munthe et M. Zeller-mayer (dir.), *Teachers Learning in Communities. International Perspectives* (p. 27-45). Rotterdam, Pays-Bas : Sense Publishers.

UWAMARIYA, A. et MUKAMURERA, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

WENGER, E. (1998). *Communities of Practices: Learning, Meaning and Identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Annexe 1A

Journal de bord

CAP - 6

1. Indiquez les apprentissages réalisés lors de cette rencontre CAP:

2. Quelles pratiques d'évaluation avez-vous l'intention de mettre en œuvre pendant le mois à venir?

3. Quelles seront les traces à retenir pour illustrer les retombées de cette pratique d'évaluation?

CAP - 7

1. Les pratiques d'évaluations planifiées ont-elles été mises en œuvre comme prévu (voir question 2)? Si non, quelles pratiques avez-vous finalement mises en œuvre?

2. Décrivez les retombées de cette pratique évaluative. Les retombées peuvent être en lien avec les élèves, mais elles peuvent également vous concerner. (Ex.: meilleure compréhension de l'élève, élèves plus motivés, obtention de meilleurs résultats, je suis plus explicite en tant qu'enseignant, etc.)

3. Commentez la mise en œuvre de la pratique évaluative (facilitateurs, soutien technique, organisationnel, difficultés, etc.).

Annexe 1B

Exemples de questions du questionnaire-bilan

Fondements

Que sont les documents de progression des apprentissages?

- a) Des outils de planification de l'enseignement et de l'apprentissage
- b) Des instruments de consignation des résultats des élèves
- c) Des guides permettant une observation analytique des productions des élèves
- d) Des outils qui permettent d'évaluer les composantes d'une compétence

La Politique d'évaluation propose deux fonctions pour l'évaluation des apprentissages. Quelles sont ces deux fonctions?

- a) _____
- b) _____

Instrumentation

Parmi les choix suivants, lequel représente une limite ou un inconvénient du portfolio?

- a) La validité de l'échantillon de documents retenus
- b) L'organisation du document en fonction des apprentissages
- c) Le temps requis pour élaborer et mettre à jour le portfolio de l'élève
- d) L'authenticité des situations vécues en classe

Les traces d'apprentissage recueillies lors de l'évaluation des apprentissages doivent provenir de différentes sources. Nommez-en deux.

- a) _____
- b) _____

Démarche

Dans une démarche d'évaluation, l'enseignante peut recourir à trois modalités de régulation des apprentissages avec ses élèves: 1) régulations proactives; 2) régulations interactives et 3) régulations rétroactives. Associez chaque modalité de régulation avec la description la plus pertinente.

- | | |
|---|---|
| a) Interactions qui portent sur le produit de l'apprentissage réalisé par l'élève | 1) régulations proactives
2) régulations interactives
3) régulations rétroactives |
| b) Ajustements continus qui se produisent en cours d'apprentissage | 1) régulations proactives
2) régulations interactives
3) régulations rétroactives |
-

- | | |
|---|---|
| c) Ajustements sur la planification des activités d'apprentissage en fonction des besoins des élèves. | 1) régulations proactives
2) régulations interactives
3) régulations rétroactives |
|---|---|
-

Indiquez deux raisons qui vous inciteraient à faire de l'autoévaluation avec vos élèves.

- a) _____
- b) _____