



Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
Council of Ministers of Education, Canada

**Étude de l'OCDE
L'amélioration de l'apprentissage par une
évaluation formative et
l'enrichissement du répertoire des enseignants**

Rapport du Canada

Octobre 2005

**L'Amélioration de l'apprentissage par une évaluation formative et
l'enrichissement du répertoire des enseignants**

RAPPORT DU CANADA
Octobre 2005

Table des matières

Remerciements	1
Introduction.....	2
L'éducation au Canada	2
Enseignement primaire et secondaire	3
Enseignement postsecondaire	5
Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]	6
Structure et organisation des systèmes d'éducation.....	7
Revue des recherches sur l'évaluation formative au Canada	8
Modèles d'évaluation formative	9
Pratiques d'évaluation des enseignantes et enseignants	10
Obstacles au changement des pratiques d'évaluation.....	13
Pratiques d'évaluation formative au Canada	13
Conclusion	14
ÉTUDES DE CAS	15
MANITOBA.....	15
TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR	34
ONTARIO.....	47
QUÉBEC.....	50
SASKATCHEWAN	67
ANNEXE A.....	87
L'amélioration de l'apprentissage par une évaluation formative et l'enrichissement du répertoire des enseignants	87
ANNEXE B.....	94
Liste des personnes-contact pour l'activité de l'OCDE sur l'amélioration de l'apprentissage par une évaluation formative et l'enrichissement du répertoire des enseignants.....	94
ANNEXE C.....	96
Bibliographie de l'évaluation formative au Canada	96

Remerciements

La participation canadienne à cette étude de l'OCDE comprenait la contribution de cinq provinces, soit la Saskatchewan, le Manitoba, l'Ontario, le Québec et Terre-Neuve-et-Labrador, qui était à la tête de l'équipe, avec la coordination du Secrétariat du CMEC. Cette étude comparative internationale demandait aux pays participants de produire un rapport ainsi que d'accueillir une visite sur les lieux d'un expert en évaluation formative de l'OCDE. Les cinq provinces ont participé à la production du rapport canadien; Terre-Neuve-et-Labrador, le Québec et la Saskatchewan ont également accueilli des visites d'étude.

L'objectif de l'étude est de contribuer à une compréhension approfondie de la manière dont l'enseignement est assuré, dont les élèves apprennent et dont leurs progrès font l'objet d'une évaluation formative, par l'intermédiaire d'un petit nombre d'innovations exemplaires. Lorsque les ministres de l'Éducation de l'OCDE se sont réunis en avril 2001, une grande partie de leurs discussions a été consacrée à la promotion de stratégies innovantes d'enseignement et d'apprentissage; la présente étude vise à mieux comprendre ce qui est possible dans ce domaine.

En 2002, le CMEC a invité les provinces et les territoires du Canada à participer à cette évaluation : les cinq provinces mentionnées ont répondu en remplissant le questionnaire (Annexe A), qui constitue le fondement de ce rapport. Les personnes-ressources que voici ont fourni, dans les provinces correspondantes, des documents sources utilisés dans la compilation de ce rapport : Marian Fushell, directrice par intérim, ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador, Diane Charest, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, et Martine Gauthier, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation du Québec, David Anderson et Rick Johnson, ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, Anne Longston et Cheryl Prokopanko, ministère de l'Éducation du Manitoba, Catherine Rankin, Michael O'Gorman et Sylvia Larter, ministère de l'Éducation de l'Ontario. Sheila Molloy, du Secrétariat du CMEC, a prêté son concours à la province animatrice, Terre-Neuve-et-Labrador, en assurant la coordination des activités du projet. Les coordinateurs avaient la responsabilité de planifier la structure du présent rapport canadien, de solliciter les documents de soutien et, en dernier lieu, de faire part de leurs commentaires avant de procéder à la révision des nombreuses versions du rapport, œuvre de la rédactrice en chef, Anne-Marie Caron-Réaume. (Une liste de personnes-ressources est fournie en Annexe B.) Nous aimerions également souligner la contribution inestimable des personnes qui ont lu les versions préliminaires et qui ont ajouté de précieux renseignements à leurs commentaires.

Pour Terre-Neuve-et-Labrador, le Québec et la Saskatchewan, les trois provinces qui ont participé à l'analyse approfondie de l'OCDE, des extraits du rapport de l'expert de l'OCDE composent la section intitulée « Conclusions de l'étude ». Le rapport d'analyse approfondie de l'expert de l'OCDE est complémentaire au présent document; il est disponible au Secrétariat de l'OCDE (ISBN : 9264007407) : *L'évaluation formative – Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires, OCDE, 2005* (www.oecd.org).

Introduction

Cette étude de l'OCDE est centrée sur la compréhension approfondie d'un petit nombre d'innovations exemplaires, par la manière dont l'enseignement est assuré, dont les élèves apprennent et dont leurs progrès font l'objet d'une évaluation formative. Lorsque les ministres de l'Éducation de l'OCDE se sont réunis en avril 2001, une grande partie de leurs discussions a été consacrée à la promotion de méthodes d'enseignement et d'apprentissage innovantes. L'étude proposée vise à mieux comprendre ce qui est possible dans ce domaine. L'importance d'une meilleure adaptation de l'apprentissage à la demande et aux progrès de chaque élève, plutôt qu'une conformité à des règles pour la commodité de l'administration, constitue un thème récurrent dans le cadre de l'orientation vers l'apprentissage à vie. Cette étude aborde cette question dans le secteur qui est le plus sujet aux pressions bureaucratiques : l'enseignement du premier cycle secondaire.

Au Canada, Terre-Neuve-et-Labrador a animé une équipe de cinq provinces, laquelle était constituée par ailleurs de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario et du Québec. Chaque province a fourni des descriptions du contexte de ses politiques et de ses programmes ainsi que des données sur ses propres études de cas, basées sur un questionnaire de l'OCDE (Annexe A). Terre-Neuve-et-Labrador, le Québec et la Saskatchewan ont également participé à l'analyse en profondeur. Chacune de ces trois provinces a désigné une étude de cas (en fonction de critères établis par l'OCDE et les experts nationaux) et accueilli un expert de l'OCDE dans le cadre d'une visite d'étude en avril 2003. Le CMEC a coordonné cette activité au Canada.

L'éducation au Canada

Le Canada est une confédération de 10 provinces et trois territoires — un vaste pays recouvrant l'Amérique du Nord, de l'océan Atlantique à l'océan Pacifique et s'étendant jusqu'à l'océan Arctique au nord. Dans le contexte d'un système fédéral où les pouvoirs sont partagés, la *Loi constitutionnelle de 1867* stipule que « dans chaque province, la législature pourra exclusivement décréter des lois relatives à l'éducation ». En dépit des nombreuses similarités qui existent entre les systèmes d'éducation provinciaux et territoriaux de l'ensemble du Canada, chacun reflète la diversité géographique, historique et culturelle de sa propre région. La responsabilité de l'éducation, et ce, à tous les niveaux d'enseignement, incombe aux provinces et territoires.

Les événements historiques et culturels qui ont mené à la confédération au XIX^e siècle ont engendré, un siècle plus tard, l'adoption de la *Loi sur les langues officielles* (1969, révisée en 1988) en vertu de laquelle l'anglais et le français sont devenus les langues officielles du Canada. La *Loi* prévoit également des mesures spéciales destinées à améliorer la vitalité et à appuyer le développement des collectivités linguistiques minoritaires anglophones et francophones.

Selon le recensement de 2001, 67 p. 100 de la population de l'ensemble du Canada parlent uniquement l'anglais, 13 p. 100 uniquement le français et 18 p. 100 parlent les

deux langues. L'anglais est la langue maternelle d'environ 59 p. 100 de la population et le français celle de 23 p. 100 de la population. Au Québec, 41 p. 100 de la population parle les deux langues tandis que 54 p. 100 ne parlent que le français. Dans les autres provinces, la proportion des personnes bilingues diminue — 34 p. 100 au Nouveau-Brunswick, 12 p. 100 en Ontario et 9 p. 100 au Manitoba. Au Québec et au Nouveau-Brunswick, l'éducation est dispensée dans les deux langues et, dans les autres provinces et territoires, elle l'est là où le nombre le justifie.

Le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien (MAINC) est responsable de l'éducation primaire et secondaire des enfants ayant le statut d'Indiens inscrits vivant dans des réserves. L'enseignement est dispensé soit dans les réserves par l'intermédiaire d'écoles gérées par les Premières nations ou par l'entremise d'écoles fédérales administrées par le MAINC. Il peut également être dispensé en dehors des réserves par l'intermédiaire d'écoles gérées par les provinces. Le ministère offre également une aide financière (par l'entremise d'autorités chargées de l'administration telles que les conseils des Premières nations) aux étudiantes et étudiants ayant le statut d'Indiens inscrits qui suivent des programmes postsecondaires. Le ministère finance également certains programmes conçus spécialement à l'intention des étudiantes et étudiants des Premières nations au sein d'établissements gérés par ces dernières ou d'établissements d'enseignement postsecondaire. Les services éducatifs pour les Indiens inscrits au Yukon et pour les Indiens inscrits et les Inuits résidant dans les Territoires du Nord-Ouest sont dispensés par le gouvernement de ces territoires. Les Indiens inscrits et les Inuits vivant dans le nord du Québec reçoivent des services éducatifs de la part du Québec en vertu de la *Convention de la Baie James et du Nord québécois*.

Le gouvernement fédéral est également responsable de l'éducation et de la formation du personnel des forces armées et de la garde côtière ainsi que de celle des détenus des pénitenciers et autres institutions du Service correctionnel du Canada.

Enseignement primaire et secondaire

L'enseignement primaire et secondaire relève, dans chaque province, d'un ministère de l'Éducation responsable de la prestation d'une éducation primaire et secondaire gratuite jusqu'à l'âge de 18 ans. Dans les provinces et territoires, les membres des commissions/conseils scolaires (ou les districts scolaires, divisions scolaires ou les conseils d'éducation de district dans le cas du Nouveau-Brunswick) sont élus au suffrage direct. Les pouvoirs et devoirs de ces organismes sont définis par les lois provinciales et territoriales et sont en général uniformes dans l'ensemble du Canada. L'autorité de ces organismes consiste généralement à veiller à la bonne marche et à l'administration (y compris financière) des écoles de leur commission/conseil, à assumer des responsabilités en matière de personnel, à s'occuper de l'inscription des élèves, à mettre en œuvre les programmes d'études provinciaux ou territoriaux et à proposer de nouveaux projets de construction ou autres importants projets d'investissement.

La durée de la scolarité obligatoire varie selon les provinces et territoires, mais de manière générale l'école est obligatoire à partir de six ou sept ans et ce, jusqu'à l'âge de

16 ans. La totalité des provinces et territoires offre également une année de maternelle pour les enfants âgés de cinq ans gérée par les autorités locales de l'éducation. En outre, certaines instances offrent des services à la petite enfance, dont des programmes préscolaires ou de maternelle. Dans la plupart des provinces et territoires, les écoles primaires couvrent les six ou huit premières années de la scolarité obligatoire, après quoi la plupart des enfants ou des adolescents passent au niveau secondaire où ils peuvent choisir entre de nombreux programmes menant à un apprentissage professionnel, au marché du travail ou à des études collégiales ou universitaires.

Tout au long du parcours secondaire, les élèves suivent un programme fondamental de matières obligatoires, auquel viennent s'ajouter des matières facultatives. Les élèves peuvent choisir des programmes spécialisés qui les préparent à entrer sur le marché du travail ou à satisfaire aux exigences d'admission des collèges, des universités ou des établissements postsecondaires de leur choix. Les élèves qui réussissent dans le nombre exigé de cours obligatoires et facultatifs obtiennent le diplôme d'études secondaires ou le diplôme de l'école.

Le point de transition entre l'école primaire et l'école secondaire varie d'une province ou d'un territoire à l'autre. Certains conseils/commissions scolaires divisent l'ensemble de la scolarité primaire-secondaire en regroupant les années scolaires allant de la maternelle à la 5^e, 6^e, 7^e ou 8^e année dans les écoles primaires, de la 6^e à la 8^e année dans les écoles intermédiaires ou de la 7^e à la 9^e année dans les écoles secondaires de premier cycle. Les autres années sont regroupées dans les écoles secondaires ou les écoles secondaires supérieures. Au Québec, les élèves choisissent soit une filière d'enseignement général ou d'enseignement professionnel au niveau secondaire (7^e-11^e) et peuvent poursuivre leurs études publiques dans une filière technique de niveau d'enseignement collégial (voir ci-dessous).

La plupart des écoles publiques disposent de plusieurs moyens d'accueil pour les élèves ayant des besoins spéciaux (les élèves ayant un handicap physique ou mental ou les élèves surdoués), que ce soit au sein d'une classe leur permettant de suivre le programme normal, auquel viennent s'ajouter plusieurs cours spécialisés ou au sein de programmes distincts.

Les écoles privées ou indépendantes offrent une solution de rechange aux écoles publiques dans chaque province ou territoire, mais elles doivent satisfaire aux normes globales prévues par le ministère de l'Éducation. Dans la plupart des cas, elles suivent étroitement le programme scolaire et les critères d'octroi de diplômes du ministère de l'Éducation, mais elles fonctionnent indépendamment du système public et font payer des droits de scolarité. Certaines provinces — l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Manitoba, l'Ontario, le Québec et la Saskatchewan — accordent une aide financière à ces écoles.

Enseignement postsecondaire

Au cours de leur dernière année d'études secondaires, les élèves ont la possibilité de faire une demande d'inscription auprès d'un collège ou d'une université, en fonction de leur région et de leurs compétences. Les élèves du Québec doivent obtenir un diplôme d'études collégiales pour accéder à un programme universitaire. Les collèges du Québec, appelés cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel), sont gratuits et dispensent des programmes d'enseignement général menant à l'université ainsi que des programmes de formation technique qui préparent les élèves au marché du travail. La totalité des provinces et territoires exigent des droits de scolarité pour les programmes et les cours collégiaux.

Il est possible de faire des études postsecondaires dans des établissements publics ou privés. Les collèges tels que les établissements d'enseignement technique ou professionnel, les collèges communautaires et les cégeps dispensent des programmes de durée différente allant de six mois à trois ans qui forment les étudiantes et étudiants et développent leurs connaissances et compétences en vue de carrières dans le secteur des affaires, des arts appliqués, de la technologie, des services sociaux et de certaines sciences de la santé. De manière générale, les collèges décernent des diplômes ou des certificats mais pas de grades universitaires. Certains collèges et établissements d'enseignement technique, en collaboration avec des partenaires du secteur des affaires et de l'industrie, confèrent des diplômes d'arts appliqués et de sciences dans le cadre de services de perfectionnement professionnel. Il arrive également qu'ils dispensent des programmes spécialisés en technologie de pointe qui préparent les gens au marché de l'emploi après la fin de leurs études.

Le système collégial communautaire de la Colombie-Britannique permet aux étudiantes et étudiants de suivre un cours de deux ans menant à un diplôme de premier cycle universitaire. Certaines étudiantes et certains étudiants décident parfois de ne pas poursuivre leurs études, mais les autres ont la possibilité de terminer la 3^e et la 4^e année du programme au sein d'un collège universitaire ou d'une université en vue d'obtenir un grade. Seules les universités peuvent conférer des grades de troisième cycle. Dans d'autres provinces, les étudiantes et étudiants doivent faire évaluer l'équivalence de leurs cours collégiaux en vue de recevoir des crédits pour ces cours, au moment de leur demande d'inscription à l'université.

Au Canada, la plupart des universités offrent des programmes de trois ou quatre ans menant à un baccalauréat, selon le programme choisi. Les universités de certaines provinces accordent un B.A. d'enseignement général (baccalauréat ès arts) ou un B.Sc. (baccalauréat ès sciences) au terme d'un programme de trois ans, mais les étudiantes et étudiants doivent suivre une quatrième année, soit quatre ans au total, d'études spécialisées afin d'obtenir un grade spécialisé (baccalauréat spécialisé ès arts ou baccalauréat spécialisé ès sciences). D'autres provinces exigent des étudiantes et étudiants qu'ils suivent quatre années d'études avant de pouvoir obtenir un grade d'enseignement général ou d'enseignement spécialisé. Les principales universités canadiennes offrent une gamme complète de programmes; d'autres dispensent un

enseignement plus spécialisé et ont défini des domaines d'excellence qui leurs sont propres. D'autres encore, en collaboration avec des établissements d'enseignement spécialisé n'appartenant pas à un campus, offrent des cours et des programmes par l'intermédiaire de la formation à distance, par correspondance ou en ligne.

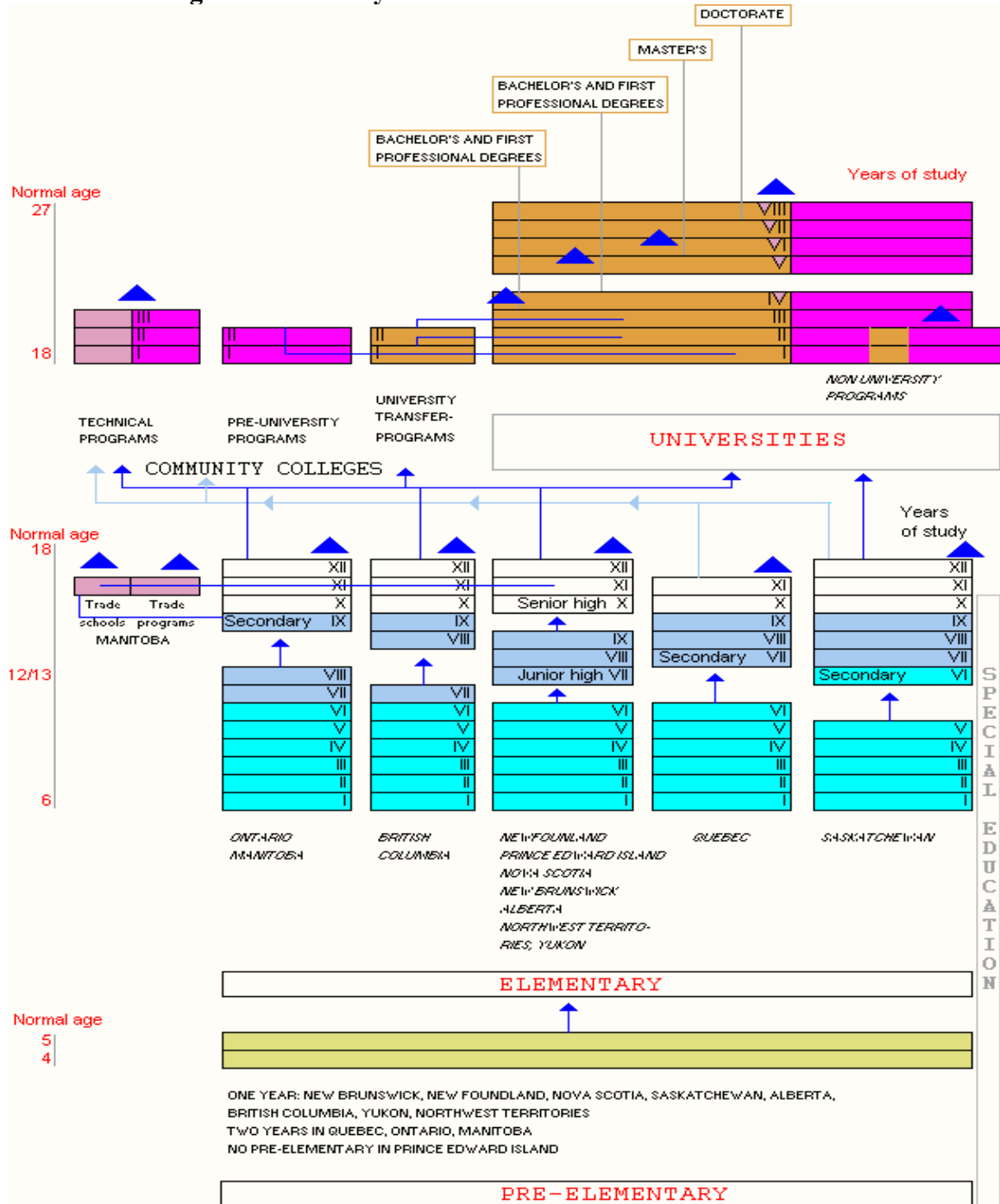
Il est possible de suivre des études supérieures spécialisées en passant par trois échelons, soit le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat, au sein d'universités qui dispensent des cours et qui confèrent des grades de second cycle. Afin d'obtenir une maîtrise, les étudiantes et étudiants suivent une ou deux années d'études supérieures, en fonction du type de baccalauréat qu'ils ont obtenu (général ou spécialisé). Certains établissements exigent que l'étudiante ou l'étudiant écrive une thèse ou suive un stage professionnel afin d'obtenir une maîtrise. En ce qui concerne le doctorat, les étudiantes et étudiants suivent de trois à cinq années d'études supplémentaires, habituellement consacrées à la recherche, à l'écriture, à la présentation de résultats de recherches et à la soutenance d'une thèse. Ils doivent également assister à des séminaires et à un certain nombre de cours.

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a été créé en 1967, par les ministres de l'Éducation des provinces et des territoires afin de leur fournir un forum leur permettant de discuter de questions d'intérêt commun, d'entreprendre des initiatives de coopération dans le domaine de l'éducation et de représenter les intérêts des provinces et territoires auprès des organismes pancanadiens de l'éducation, du gouvernement fédéral, de gouvernements étrangers et des organisations internationales. Le CMEC est le porte-parole de l'éducation au Canada. Par son entremise, les provinces et territoires collaborent à la réalisation d'objectifs communs dans le cadre d'activités entreprises au niveau primaire, secondaire et postsecondaire.

De plus amples renseignements sur les systèmes d'éducation des provinces et territoires et sur le CMEC peuvent être obtenus sur les sites Web suivants : <http://www.cmec.ca>, <http://www.educationcanada.cmec.ca> et <http://www.cicdi.ca>

Structure et organisation des systèmes d'éducation



Code couleur :

- Rose** – Programme conçu pour fréquentation à temps partiel
- Mauve** – Formation et perfectionnement technique
- Triangle bleu** – Point de sortie reconnu du système d'éducation
- Flèche bleue** – Parcours type de l'élève

Source : OCDE, 1995, p.262

Rapport du Canada
Étude de l'OCDE sur l'évaluation formative
et l'enrichissement du répertoire des enseignants

Revue des recherches sur l'évaluation formative au Canada

Traditionnellement, l'évaluation en classe consiste en une évaluation des élèves à la fin de chaque unité d'étude, destinée à évaluer dans quelle mesure ceux-ci ont retenu la matière enseignée. Cette évaluation est largement basée sur la mémorisation plutôt que sur l'internalisation réelle de l'information (Stiggins, 1997). De telles pratiques d'évaluation permettent de recueillir des renseignements qui serviront à la prise de décisions relatives à la promotion, au redoublement et à la diplomation et jouent par conséquent un rôle sommatif. Ces pratiques sont la norme dans les classes au Canada depuis de nombreuses années. Par exemple, dans une étude sur les pratiques d'évaluation des élèves en Colombie-Britannique, Anderson (1989) constate que les tests représentent une pratique courante en classe. Depuis une décennie, un effort collaboratif a été entrepris par les responsables de l'élaboration des politiques et les éducatrices et éducateurs en vue de modifier les pratiques et les stratégies d'évaluation en classe de façon à améliorer le rendement scolaire des élèves. Toutes les instances canadiennes ont entrepris des activités d'évaluation à l'appui de l'apprentissage par les élèves. Pour que les activités d'évaluation contribuent à l'apprentissage, elles doivent fournir aux enseignantes et enseignants et aux élèves des informations qui servent à ajuster le processus d'enseignement et d'apprentissage. Lorsque les renseignements sont utilisés pour adapter l'enseignement en fonction des besoins d'apprentissage des élèves, l'évaluation acquiert un caractère formatif (Black et Dylan, 1998).

Ce chapitre comporte une recension des revues et articles canadiens publiés par des chercheuses et chercheurs canadiens (voir l'Annexe C). Le volume de recherches sur l'évaluation formative est faible. De fait, très peu de recherches empiriques ont été menées au Canada sur l'évaluation en classe. Les projets pris en compte dans cette revue n'emploient pas nécessairement le terme « évaluation formative » mais on retrouve, dans chaque enquête, des éléments d'une fonction formative. La plupart des chercheuses et chercheurs recourent plutôt au terme « évaluation en classe ». Les études prises en compte dans cette revue ressortent à l'une des trois catégories suivantes : modèles pour l'évaluation en classe, pratiques d'évaluation en classe et obstacles à l'instauration de pratiques d'évaluation en classe nouvelles ou différentes.

Une bonne partie des recherches effectuées depuis 10 ans tirent leur origine conceptuelle de conférences sur les tests en classe tenues en Colombie-Britannique en 1989 puis en 1990. Bon nombre des problématiques cernées par les spécialistes de la mesure au Canada portaient sur le clivage entre les théories traditionnelles de mesure et l'évolution des pratiques en classe qui se faisait jour sous la rubrique de l'« évaluation authentique ». Ces conférences ont été convoquées en vue d'examiner nombre des problématiques avec lesquelles les écoles canadiennes étaient aux prises, y compris : l'utilisation de l'évaluation en classe par les candidates et candidats à l'enseignement et par les enseignantes et enseignants en pratique (Wilson, 1992); la création de tests pertinents pour le programme d'études, notamment les tests créés par les enseignantes et enseignants (Randhawa, 1992); l'évaluation des résultats complexes de l'éducation, par exemple, les discussions en groupes et la résolution de problèmes complexes (Nagy,

1992); les notions idéales de l'évaluation en classe comparées à la réalité (Anderson et Bachor, 1992); les besoins actuels et émergents des praticiennes et praticiens en éducation (McIntyre, 1992, et Taylor, 1992); et la formation en évaluation pour les enseignantes et enseignants en classe (Stiggins, 1992). Les communications présentées à ces conférences portaient sur les stratégies d'évaluation en classe et sur la manière dont ces pratiques pouvaient tirer parti des connaissances et des théories en matière de mesure éducative (Bateson, 1992).

Modèles d'évaluation formative

Au Canada, plusieurs modèles d'évaluation en classe ont été élaborés et mis en œuvre. Selon Richard et Godbout (2000), pour que l'évaluation formative devienne un élément systématique du processus d'enseignement-apprentissage, elle doit être planifiée conjointement avec l'enseignement. Dans leur modèle, trois facettes de l'évaluation formative sont décrites : la communication des attentes et des critères de réussite, la collecte des renseignements et la régulation de l'apprentissage. Les élèves doivent savoir d'avance ce que l'on attend d'eux, les élèves et les enseignantes et enseignants doivent savoir si les élèves réussissent et les enseignantes et enseignants doivent préparer différentes stratégies d'apprentissage afin de veiller à ce que tous les élèves progressent. Ces aspects ne sont pas nécessairement ou uniquement successifs. Les enseignantes et enseignants peuvent revenir à une phase précédente; il existe donc un processus progressif d'enseignement-apprentissage.

Bachor et coll. (1994) proposent également un cadre pour les pratiques d'évaluation en classe. Les pratiques doivent correspondre à trois critères : représentativité, exactitude et uniformité. Les activités d'évaluation doivent refléter le programme d'études et les résultats de l'enseignement. De plus, les renseignements recueillis, consignés, interprétés et publiés doivent être exempts d'erreurs et précis. Enfin, les renseignements doivent être utilisés uniformément afin d'assurer que chaque élève soit évalué sur la même base pour un résultat donné. Deux méthodes de collecte des renseignements sont considérées authentiques et peuvent être utilisées pour répondre aux critères : l'observation et le portfolio. L'application de ces critères à l'observation et au portfolio contribue à en assurer la qualité alors que les enseignantes et enseignants jugent dans quelle mesure ces pratiques sont conformes aux critères.

Dassa, Vázquez-Abad et Ajar (1993) proposent l'emploi d'un didacticiel pour faciliter l'évaluation formative en classe. Ces auteurs affirment que les innovations en informatique introduisent une solution possible, du moment qu'elles sont élaborées de manière à appuyer pleinement un enseignement différencié basé sur l'évaluation formative. Le modèle d'évaluation à base informatique peut permettre de porter un diagnostic éducatif : définition de l'erreur, reconnaissance de la nature de l'erreur, établissement du lien entre l'erreur et l'enseignement et l'apprentissage et proposition d'interventions possibles. Ce système comporte une structure tridimensionnelle — contexte du diagnostic, contenu notionnel et capacité cognitive — ce qui permet aux enseignantes et enseignants de recueillir un maximum de renseignements au sujet de chaque élève puis d'utiliser ces informations pour planifier l'enseignement. Le système

peut être mis en œuvre à titre d'activité pour l'ensemble de la classe, afin d'établir les difficultés individuelles et collectives des élèves et d'en établir le profil; ou encore dans l'enseignement pour l'enfance en difficulté, où l'enseignante ou l'enseignant rencontre les élèves individuellement pour discuter de leurs difficultés ou de leurs progrès (Dassa et coll., 1993).

Deux écoles de la région de Montréal (Québec) mettent actuellement en œuvre le modèle auprès des enseignantes et enseignants en mathématiques du secondaire. Ces derniers ont chacun administré huit sessions de tests correspondant à des objectifs spécifiques du programme d'études et utilisent ces renseignements pour planifier leur enseignement. Les premières indications laissent à croire que ce modèle donne des résultats.

Pratiques d'évaluation des enseignantes et enseignants

Certains travaux ont porté sur les pratiques d'évaluation des enseignantes et enseignants. Une étude menée en 1999 sur les pratiques d'évaluation et les perceptions des candidates et candidats à l'enseignement a été analysée par différents chercheurs et chercheuses selon différents points de vue et diverses approches de la recherche. Cette étude utilisait un portfolio de langue, préparé spécifiquement pour l'étude, afin de suivre le progrès d'un élève de huitième année simulé baptisé Chris. Les 147 candidates et candidats à l'enseignement participants ont reçu le portfolio ainsi que des renseignements généraux au sujet de Chris. Les chercheuses et chercheurs ont créé différents profils de Chris, en fonction des attentes (statut socioéconomique élevé, moyen ou faible), de la croissance (amélioration, aucun changement ou recul), de la participation des parents (les parents qui répondaient ou non aux invitations de l'école) et du sexe. Pendant 10 semaines, les personnes participantes ont lu les travaux de Chris, suivi ses progrès, noté un examen final et rédigé un bulletin de notes. Des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives ont été utilisées pendant toutes les enquêtes. Les résultats ont été signalés dans une série d'articles résumés ci-dessous.

1. Wilson et Martinussen (1999) ont étudié dans quelle mesure les données contextuelles affectaient les jugements des enseignantes et enseignants sur le rendement d'un élève. Ils ont constaté que les données objectives relatives au rendement des élèves n'étaient pas l'unique facteur déterminant la note. Les attentes initiales et les jugements initiaux, basés sur les paroles et les actes de Chris, avaient influencé la note finale.
2. Anderson (1999) a analysé les notes de l'élève en fonction d'une modélisation basée sur l'équation structurelle. Il a déterminé que l'évaluation du rendement des élèves était basée non sur le rendement seul, mais encore sur un certain nombre de facteurs sous-jacents tels que la croissance et le milieu de l'élève. Il a également constaté que l'influence de ces facteurs variait en fonction des produits de rendement.
3. Shulha (1999) s'est intéressé à la rétroaction écrite et orale des personnes participantes afin de comprendre la complexité de la réflexion qui a contribué aux

pratiques d'évaluation des enseignantes et enseignants novices. La rétroaction fournie aux élèves a été divisée en cinq catégories : développement des relations avec l'élève, amélioration spécifique d'une production, critères de notation, encouragement de l'élève et observations sur l'amélioration générale globale de l'élève. Cette analyse laisse à croire que le profil de croissance (amélioration, aucun changement ou recul) influence la perception qu'a l'enseignante ou l'enseignant du travail de l'élève dans plusieurs catégories. Par exemple, une rétroaction spécifique constructive a été fournie au groupe en difficulté plus souvent qu'au groupe qui allait s'améliorer. Dans la catégorie des critères de notation, le groupe qui reculait avait tendance à recevoir davantage de commentaires sur le mécanisme de l'écriture que le groupe qui s'améliorait ou celui qui restait sur place.

Shulha, Wilson et Anderson (1999) ont réalisé une synthèse de ces conclusions de recherche et des avantages d'utiliser une méthode mixte de recherche. Pour les trois enquêtes, il a été déterminé que des facteurs autres que le rendement de Chris affectaient le jugement des personnes participantes sur son rendement et, par conséquent, ses notes. Des renseignements supplémentaires recueillis sur le comportement des participants et sur leurs rapports laissent à croire que les candidates et candidats à l'enseignement désirent mieux connaître et comprendre l'évaluation des élèves. Les participantes et participants se sont interrogés sur la manière de faire participer les élèves à leur propre évaluation, qu'il ait été ou non nécessaire de rajuster les méthodes traditionnelles d'évaluation, et ont fait observer que les tâches attribuées aux élèves devraient être directement reliées aux buts de l'enseignement et aux critères de notation.

Lock et Munby (2000) ont également constaté que les notes finales des élèves semblaient influencées par le statut socioéconomique des élèves et d'autres données contextuelles. Une étude de cas menée sur une période de 12 mois a permis de constater que les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage, la compréhension de formes nouvelles d'évaluation et l'environnement scolaire influençaient les pratiques en matière d'évaluation des élèves.

Une étude signalée par Noonan et Yackulic (1995), mise en œuvre sur une période de deux ans dans les écoles du Conseil des écoles catholiques de Saskatoon, portait sur une revue des pratiques existantes et sur les moyens d'améliorer la compréhension des pratiques en classe par les enseignantes et enseignants et les administratrices et administrateurs. Le projet a été lancé parce que le conseil scolaire s'occupait de mettre en œuvre le nouveau programme d'études, comportant des changements dans les méthodes d'enseignement en classe qui soulignaient l'importance d'intégrer les stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation. Les évaluations réalisées près de la fin de l'année 1 indiquent que les enseignantes et enseignants n'étaient pas à l'aise lorsqu'il s'agissait de décrire les pratiques d'évaluation et qu'ils manifestaient le besoin d'améliorer les habiletés d'observation, d'évaluation du rendement et d'interprétation des différentes approches en matière d'évaluation en classe (Noonan et Yackulic, 1995).

Une autre évaluation a été entreprise à la fin de la deuxième année. Il est apparu que les préoccupations initiales des enseignantes et enseignants avaient été apaisées une fois qu'ils avaient commencé à utiliser les nouvelles pratiques d'évaluation ainsi que différentes méthodes pour communiquer les résultats aux élèves et aux parents. Ce projet a contribué à définir les habiletés d'évaluation essentielles pour les enseignantes et enseignants et laisse à croire que les principes de l'évaluation authentique représentent un cadre viable pour une approche complète de l'enseignement en classe (Noonan et Yackulic, 1995).

Le *Assessment Training Consortium*, réseau de cinq conseils scolaires de l'Ontario, a participé au Projet du millénaire. Le Projet du millénaire a été conçu comme un exemple pratique d'évaluation basée sur le rendement et visait également à encourager des éducatrices et éducateurs à mieux comprendre la pratique de privilégier la participation des élèves dans l'apprentissage en classe (Cooper et Wakeman-Jones, 2000, et Schmidt et Plue, 2000). Le projet faisait travailler les élèves en petits groupes pendant plusieurs semaines, à mener une enquête et à proposer des solutions à l'égard d'un problème réel dans leur école ou leur communauté. Les élèves étaient évalués en fonction notamment de leurs habiletés de pensée critique, de leur capacité de recherche, de leur capacité de synthèse de l'information et de leurs talents de communication.

Schmidt et Plue (2000) ont observé les expériences des enseignantes et enseignants et des élèves pendant le stade pilote du projet. Ils signalent que les enseignantes et enseignants ont dû relever certains défis dans la mise en œuvre de diverses stratégies d'évaluation, dans l'évaluation des progrès des élèves et dans la conciliation des données d'évaluation avec les exigences de notation. Les enseignantes et enseignants ont également déclaré qu'ils se sentaient parfois inadéquats à l'égard du contenu du projet et s'inquiétaient en outre du temps nécessaire pour participer au projet tout en achevant de couvrir le programme d'études. Inversement, ils ont remarqué que les élèves semblaient s'engager véritablement dans le projet et que l'approche non axée sur l'enseignante ou l'enseignant leur plaisait. Cooper et Wakeman-Jones (2000) considèrent que ces observations démontrent qu'il s'agit du niveau d'engagement des élèves, et non pas de la structure et du contrôle bien en vue dans la classe typique, qui améliore l'apprentissage chez les élèves. Dans le cadre du projet, les enseignantes et enseignants en sont venus à discuter de leur enseignement actuel et de leurs pratiques d'évaluation. Le projet a entraîné un changement notable dans leur démarche d'évaluation (Schmidt et Plue, 2000) et renseigné les enseignantes et enseignants et les responsables de l'élaboration des politiques quant à la mise au point d'outils d'évaluation nécessaires pour favoriser les nouvelles stratégies d'évaluation dans les écoles.

Obstacles au changement des pratiques d'évaluation

Plusieurs études ont porté sur les défis que les enseignantes et enseignants devaient relever pendant la mise en œuvre de pratiques d'évaluation nouvelles ou différentes. Lock et Munby (2000), à l'aide d'une étude de cas à long terme, ont étudié les facteurs qui affectaient la mise en œuvre d'un nouveau programme d'évaluation. L'étude a porté sur l'influence des croyances et pratiques des enseignantes et enseignants sur l'intégration concrète de divers types d'évaluations, par exemple les portfolios et les conférences d'élèves. Les résultats de l'étude sont regroupés en quatre catégories.

1. **Croyances au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage.** Les données indiquent que les croyances d'une enseignante ou d'un enseignant ont un impact sur ses pratiques en classe.
2. **Compréhension des nouvelles pratiques d'évaluation.** L'étude a démontré qu'il était critique de comprendre les méthodes d'évaluation axées sur l'élève avant de modifier les pratiques en salle de classe.
3. **Influences contextuelles.** Dans cette étude, l'environnement scolaire avait un effet limitatif sur les changements apportés aux pratiques en salle de classe.
4. **Participation aux programmes de recherche.** Les recherches collaboratives – comme l'étude en donne un bon exemple – permettent de mieux comprendre les pratiques d'évaluation et de combler le fossé entre la recherche en éducation et la pratique des enseignantes et enseignants.

L'étude a également révélé que le perfectionnement professionnel n'avait guère d'effet si les enseignantes et enseignants participants étaient retenus par le contexte de l'environnement d'enseignement et par des croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage (Lock et Munby, 2000).

Suurtamm (2000) a présenté une étude qu'elle avait réalisée avec des enseignantes et enseignants de mathématiques au secondaire en Ontario. Ceux-ci utilisaient l'évaluation authentique et avaient incorporé des changements dans le programme d'études et les pratiques d'évaluation. Dans l'étude, l'auteure examine les croyances, les pratiques, les préoccupations et le soutien des enseignantes et enseignants. Les défis signalés par ceux-ci : un programme d'études basé sur la prémisse de l'enseignement traditionnel; les méthodes d'expression des notes; le degré de soutien des collègues; et le temps disponible pour étudier. Les résultats cernent les facteurs qui influencent les changements apportés aux pratiques d'évaluation : une culture de collaboration entre les enseignantes et enseignants; un soutien administratif; et un programme d'études basé sur les problèmes.

Pratiques d'évaluation formative au Canada

Au Canada, la plupart des instances ont élaboré certaines politiques et pratiques d'évaluation formative et ont préconisé un équilibre entre le contrôle des acquis à grande échelle et l'évaluation en classe. Les programmes mis en place par les diverses instances ont en commun plusieurs caractéristiques :

- les enseignantes et enseignants reçoivent les outils dont ils ont besoin pour élaborer et mettre en œuvre un programme d'évaluation bien planifié, fondé sur des techniques d'évaluation à des fins formatives, diagnostiques et sommatives;
- des normes de rendement sont élaborées pour des matières et des cours à des niveaux donnés, avec des outils d'évaluation formative et sommative à l'appui;
- de nouvelles approches de l'évaluation des élèves sont préconisées et le personnel du système d'éducation reçoit la formation nécessaire pour adopter ces pratiques et les mettre en œuvre dans la salle de classe avec les résultats voulus;
- les enseignantes et enseignants reçoivent des guides et des exemples reliés à divers niveaux de rendement des élèves;
- des processus provinciaux sont mis au point pour l'évaluation des apprenantes et apprenants;
- des stratégies d'évaluation modèles sont mises au point pour l'usage en classe;
- toutes les enseignantes et tous les enseignants bénéficient de possibilités de perfectionnement professionnel;
- l'évaluation critériée est préconisée pour les évaluations en classe;
- le résultat des évaluations à grande échelle est utilisé dans un sens formatif pour guider les initiatives d'intervention scolaire et améliorer l'apprentissage des élèves.

Conclusion

Il existe peu de données empiriques au Canada à l'heure actuelle sur les résultats obtenus grâce à l'évaluation formative en salle de classe. Toutefois, l'on s'intéresse à l'ensemble des pratiques associées au rendement des élèves et au contrôle des acquis. En outre, le Canada met actuellement en place des recommandations basées sur les données objectives (p. ex., Black et Wiliam, 1998, et Stiggins, 1999) afin de guider les nouvelles politiques et procédures en vue d'optimiser le rendement scolaire des élèves.

Beaucoup de chercheuses et chercheurs et de responsables du système éducatif canadien considèrent que l'évaluation formative est un élément clé de l'apprentissage chez les élèves (p. ex., Richard et Godbout, 2000). Toutefois, les conclusions des chercheuses et chercheurs laissent à croire que l'utilisation de l'évaluation pour l'apprentissage n'est pas répandue et que les enseignantes et enseignants ont davantage tendance à s'en tenir à des pratiques d'évaluation sommative. Les enseignantes et enseignants ne mettront en œuvre de nouvelles stratégies d'évaluation propices à l'évaluation formative que s'ils reçoivent des orientations et acquièrent des habiletés sur l'utilisation de l'évaluation formative avec les résultats voulus dans les classes existantes. Les gouvernements et les établissements d'enseignement fournissent de plus en plus aux éducatrices et éducateurs des données de recherche et des suggestions pour la mise en pratique de l'évaluation formative en classe (Richard et Godbout, 2000, et Éducation, Formation et Jeunesse Manitoba, 2001). Pour modifier la culture d'évaluation dans les classes du Canada, il faudra mettre en place un plan à long terme qui met en jeu toutes les éducatrices et tous les éducateurs.

ÉTUDES DE CAS

MANITOBA

Cadre contextuel – Énoncés de politiques au plan provincial et au plan des commissions scolaires (amélioration de l'apprentissage, évaluation des apprentissages des élèves, évaluation formative, stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage)

Amélioration de l'apprentissage

Le document *Programme d'action en éducation du Manitoba favorisant la réussite chez les élèves de la maternelle au secondaire 4* (2002) souligne le besoin de partenariat entre la famille, la communauté et l'école pour l'avancement des aptitudes scolaires des élèves. Les partenaires en éducation se concentrent sur six priorités pour l'amélioration de la réussite de tous les élèves :

- l'amélioration des résultats, surtout pour les élèves qui réussissent moins bien;
- le renforcement des liens entre l'école, les familles et les communautés;
- la consolidation des processus de planification et de rapport des écoles;
- l'amélioration des occasions de perfectionnement professionnel pour les enseignantes et enseignants;
- le renforcement des passerelles entre l'école secondaire, l'éducation postsecondaire et le marché du travail;
- l'établissement de liens entre les politiques et les pratiques, d'une part, et la recherche et les données probantes, d'autre part.

Le document de politique *Nouvelles directions : pour le renouveau de l'éducation* (1994) décrit les aptitudes et les matières essentielles pour les élèves de la province de la 1^{re} année au secondaire 4 du deuxième cycle (équivalent à la 12^e année dans d'autres provinces et territoires). Ce régime d'enseignement met l'accent sur quatre domaines de compétences fondamentales (la littératie et la communication, la résolution de problèmes, les relations humaines et la technologie), lesquels font partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage dans le programme d'études.

Le ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba reconnaît les besoins en développement professionnel de ses enseignantes et enseignants dans la mise en œuvre de ses politiques éducatives; en conséquence, il soutient les approches créatives de prestation de programmes de développement professionnel et d'échange d'information. Les initiatives provinciales permettent aux enseignantes et enseignants d'enrichir leur répertoire pédagogique afin que les élèves puissent mettre en œuvre les quatre compétences fondamentales dans toutes les matières et appliquer celles-ci à tous les problèmes et cas pratiques.

Le document *Liens curriculaires : éléments d'intégration en salle de classe* (1997) encourage l'acquisition du savoir, des compétences et des méthodes par l'intermédiaire d'une approche interdisciplinaire de l'apprentissage et de l'enseignement. Il appuie l'intégration du programme d'enseignement dans les écoles du Manitoba en aidant les enseignantes et enseignants à associer différents aspects de connaissances et d'aptitudes à une ou plusieurs matières et à établir les rapports entre les domaines cognitifs, affectifs et sociaux, de sorte que l'apprentissage puisse être perçu comme pertinent et utile.

Le curriculum mandaté de la province renferme les résultats par classe de chacune des matières obligatoires. Il existe des normes provinciales mandatées pour les matières principales comprenant la langue anglaise et les mathématiques ainsi que des normes de mesure et d'évaluation établies aux niveaux provincial et local et au sein de la classe. Les tests standard en anglais pour la 6^e année, en mathématiques pour le secondaire 1 et en anglais et mathématique pour le secondaire 2 sont totalement comparables et fondés sur les objectifs et les normes du curriculum. Ils contribuent à ce que les attentes uniformes à l'échelle de la province soient satisfaites quant aux connaissances et aux compétences que les élèves devraient avoir acquises. À partir de 2005, les tests standard de la 6^e année et du secondaire 1 n'existeront plus; ils seront remplacés en 2006 par une évaluation en classe des niveaux intermédiaires.

Évaluation des apprentissages de l'élève

Le document *Reporting on Student Progress and Achievement: A Policy Handbook for Teachers, Administrators and Parents*, qui est en cours de révision à l'heure actuelle, fournit un cadre d'évaluation afin d'aider les partenaires à élaborer des politiques en matière de rapport des progrès et des réalisations de l'élève, de manière à refléter le renouveau du système d'éducation du Manitoba. Un deuxième document, en cours d'élaboration, met l'accent sur les pratiques d'évaluation authentique qui permettent aux élèves de surmonter des défis de tous les jours et de résoudre des problèmes ouverts par l'intégration de leurs connaissances et de leurs aptitudes.

Le cadre de la politique favorise l'utilisation de l'évaluation et du rapport des réalisations de l'élève pour :

- renforcer l'enseignement et améliorer l'apprentissage de l'élève;
- mesurer les progrès et les réalisations de l'élève par rapport aux normes provinciales et aux résultats prescrits;
- prendre des décisions éclairées en ce qui concerne la pertinence de la classe ou de la matière relativement à la capacité de l'élève à réussir;
- évaluer la performance à l'échelle d'une école, d'une division ou d'un district scolaire, ou encore d'une province;
- améliorer les programmes d'études provinciaux et locaux;
- promouvoir l'efficacité de l'école.

Le document *La planification scolaire : un processus continu visant à rendre l'éducation plus efficace* (1996) examine la création d'un environnement d'apprentissage efficace. De pair avec le cadre de mesure, d'évaluation et de rapport, il aide les divisions ou les districts scolaires ainsi que les écoles à mettre au point de façon collaborative leurs propres politiques et pratiques locales, reflétant les principes de l'évaluation équitable.

Évaluation formative

L'apprentissage est vu comme un processus continu, systématique et intégral. Dans ce contexte, l'objectif principal de l'évaluation formative dans le cadre du système d'évaluation du Manitoba consiste à améliorer l'apprentissage et l'enseignement. L'évaluation formative apporte une rétroaction tant aux élèves qu'aux enseignantes et enseignants, en soulignant ce que les élèves ont appris et ce qui leur reste encore à apprendre, ou en déterminant les stratégies d'apprentissage qui contribuent à l'avancement des élèves relativement au curriculum fondé sur les résultats et les normes. Les instruments utilisés dans l'évaluation formative fournissent des renseignements que les enseignantes et enseignants, les parents et les élèves peuvent utiliser pour reconnaître les facteurs qui facilitent ou qui retardent l'apprentissage ainsi que pour cerner les besoins en matière d'apprentissage et d'expérience pédagogique dans le cadre des projets d'amélioration.

Une évaluation diagnostique plus complète et plus détaillée peut être requise pour explorer les causes sous-jacentes des difficultés d'apprentissage afin d'élaborer et de mettre en œuvre un projet personnalisé d'amélioration de l'apprentissage pour l'élève. Des principes et des exemples d'évaluation en classe qui aident l'apprentissage et qui informent l'enseignement sont intégrés dans des documents de référence pour soutenir les enseignantes et enseignants ainsi que les administrateurs dans la mise en œuvre du nouveau curriculum.

Stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage

La planification de l'enseignement, de l'évaluation et de la production de rapports est cruciale pour un apprentissage efficace. Au début d'un bloc pédagogique, les enseignantes et enseignants ainsi que les élèves déterminent les objectifs d'apprentissage attendus et établissent les critères de performance correspondant aux normes et aux objectifs provinciaux prescrits. Les élèves qui connaissent les objectifs attendus d'eux se concentrent mieux sur l'apprentissage et sont plus aptes à mesurer leurs progrès. Ils sont également plus portés à participer à la création de mesures et de critères d'évaluation appropriés.

Le manuel *Le succès à la portée de tous les apprenantes et apprenants : manuel concernant l'enseignement différenciel; une ressource pour les écoles de la maternelle au secondaire 4* (1996) présente une vue d'ensemble des stratégies d'enseignement différencié. Puisque les élèves peuvent faire preuve de plusieurs façons de leur réussite dans l'atteinte des résultats d'apprentissage attendus, l'enseignement différencié et le

recours à une large gamme d'expériences d'apprentissage font en sorte que tous les élèves aient l'occasion de démontrer ce qu'ils savent et ce qu'ils sont capables de faire.

Historique de l'introduction du modèle Multimédia interdisciplinaire pour le niveau intermédiaire (MINI)

Le modèle Multimédia interdisciplinaire pour le niveau intermédiaire (MINI), un projet de recherche et de développement fondé sur les programmes d'études, a été mis sur pied en réponse au besoin d'intégrer la technologie comme compétence de base dans les programmes d'études de la maternelle au secondaire 4. L'objectif du projet était de mettre au point un modèle pédagogique efficace pour les milieux axés sur l'apprenant, modèle qui soutient l'intégration des technologies de l'information et de la communication aux programmes d'études par une approche interdisciplinaire à l'enseignement pour chaque année du niveau intermédiaire. Le modèle MINI favorise l'implantation de [la technologie comme compétence de base](#) par la création de ressources telles que des unités d'enseignement interdisciplinaire à technologies intégrées pour chaque année du niveau intermédiaire (5^e, 6^e, 7^e et 8^e année), des vidéos et le cédérom *Voyage dans les Prairies*. De manière plus importante encore, le modèle MINI favorise le perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants et des mentors-enseignants du niveau intermédiaire, stratégie qui les a incités à restructurer leurs salles de classe en vue d'y utiliser les technologies pour favoriser l'apprentissage collaboratif. Le modèle de perfectionnement professionnel MINI sert d'instrument « d'apprentissage sur l'apprentissage ». C'est un miroir dans lequel les enseignantes et enseignants peuvent voir se refléter leurs meilleures pratiques d'apprentissage et d'enseignement.

Ce projet en quatre étapes s'appuyait sur la participation d'un minimum de 20 écoles pilotes à chacune des quatre étapes. Chaque école pilote a reçu 14 000 \$ pour mettre en œuvre un modèle pré-sélectionné de matériel et de logiciels d'une valeur de 20 000 \$. Les écoles pilotes avaient le choix entre la plateforme Macintosh ou Windows. En plus d'une contribution de 6000 \$, chaque division scolaire participant au projet a également pris des engagements supplémentaires en fonction de son application.

Les quatre étapes du modèle MINI ont été pilotées dans près d'une centaine d'écoles rurales et urbaines, en commençant avec la 5^e année au cours de l'année scolaire 1996-1997 et se terminant avec la 8^e année au cours de l'année scolaire 2000-2001. Les enseignantes et enseignants pilotes ont été choisis scrupuleusement en fonction d'un certain nombre de critères, dont le plus important était le niveau d'expérience dans l'enseignement interdisciplinaire et l'innovation pédagogique, et non pas nécessairement leur niveau de maîtrise des technologies de l'information et de la communication. Le modèle MINI est actuellement mis en œuvre sur une base volontaire dans les écoles et les divisions scolaires de l'ensemble de la province.

Des évaluations qualitatives fondées sur un modèle de recherche appliquée ont été menées à la fin de chaque étape du projet. Le projet pilote MINI a été évalué à l'interne au moyen de stratégies de recherche appliquée et à l'externe par Proactive Information Services Inc., une société canadienne de recherche pédagogique. Ces évaluations illustrent comment l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) aux pratiques exemplaires d'enseignement permet d'étoffer l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Plans stratégiques des districts et des écoles (mission, buts et objectifs)

Divisions scolaires

Les divisions scolaires qui mettent en œuvre le modèle MINI partagent la mission et la vision de l'approche MINI pour la province, qui est de faire en sorte que les élèves soient en mesure d'utiliser, de gérer et de comprendre les technologies de l'information et de la communication (TIC) afin de résoudre des problèmes, d'avoir un modèle de pensée créatif, de communiquer efficacement, d'améliorer leur performance et de devenir des apprenantes et apprenants permanents. La vision commune du modèle MINI fournit un cadre dans lequel les enseignantes et enseignants sont libres de décider de la meilleure façon d'aligner l'évaluation en classe sur les objectifs d'apprentissage et de planifier les stratégies pédagogiques afin d'assurer la réussite de l'élève.

Missions et projet de l'école

De concert avec le conseil des parents, les enseignantes et enseignants élaborent pour l'école des missions qui décrivent les valeurs d'une école MINI. De même, un projet est élaboré chaque année pour l'école et soumis à Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, assurant ainsi l'alignement des différents niveaux du système d'éducation. Le directeur ou la directrice de l'école et un certain nombre d'enseignants préparent le projet préliminaire pour l'année suivante en fonction de celui de l'année courante; ensuite tous les employés prennent part aux discussions sur les objectifs et les indicateurs de succès. Lorsque l'école détermine les occasions de formation professionnelle pour son personnel et attribue ses ressources, elle se reporte au projet établi pour influencer sur ce qui peut être accompli en bout de ligne dans les salles de classe. Les salles de classe MINI comprennent de 12 à 32 élèves des deux sexes ainsi que de différentes races, capacités et personnalités, et reflètent la fourchette d'âges habituelle de 10 à 14 ans des élèves du niveau intermédiaire.

Participation des parents

Les enseignantes et enseignants MINI trouvent qu'ils interagissent davantage avec les parents qu'avant la mise en place de l'approche MINI. Parce que celle-ci exige un processus de changement par rapport à ce qu'il convient d'appeler l'enseignement traditionnel, les enseignantes et enseignants MINI considèrent qu'il est important de mettre à contribution les parents ainsi que leurs collègues, les administrateurs et les élèves pour comprendre et mettre en œuvre de ce processus de changement. Les enseignantes et enseignants MINI doivent expliquer aux parents les avantages d'avoir

une équipe plus petite d'enseignantes et d'enseignants qui interagissent avec leurs enfants du niveau intermédiaire (les parents peuvent penser qu'il est préférable que des « experts » en différentes matières enseignent à leurs enfants). Ils expliquent également les avantages pour les élèves d'apprendre à travailler à plusieurs et de manière indépendante (les parents se soucient de la dynamique du travail de groupe et de qui fait réellement le travail). Conjointement avec l'apprentissage à plusieurs, les enseignantes et enseignants expliquent la façon dont les élèves seront évalués en tant que membre d'une équipe d'apprenantes et d'apprenants (les parents craignent que leurs enfants obtiennent une note inférieure dans une équipe, comparativement à ce qu'ils pourraient obtenir en travaillant seul). Les enseignantes et enseignants expliquent également les avantages de l'apprentissage interdisciplinaire (les parents craignent que leurs enfants manquent des concepts importants dans l'une des matières principales).

Parce que l'environnement des salles de classe a changé, les parents sont souvent bienvenus dans la salle de classe MINI pour voir comment l'enseignement se déroule avec les centres d'apprentissage et l'apprentissage collaboratif. Les élèves et les enseignantes et enseignants préparent à l'intention des parents des conférences à trois dirigées par les élèves, qui démontrent aux parents les compétences que leurs enfants ont acquises grâce à l'intégration des TIC et les travaux que leurs enfants ont produits comme preuve de leurs réalisations interdisciplinaires. Un élève d'une classe de 7^e année MINI s'exprime de la sorte sur la participation de ses parents : « Mes parents peuvent aller sur le site Web de la classe pour voir nos travaux, nos devoirs et le calendrier de nos contrôles. Ils aiment voir des échantillons de mes travaux et de ceux d'autres élèves sur notre site Web. Parfois, ils envoient un courriel à mon professeur, ou celui-ci leur envoie un message électronique. Mes parents m'aident à faire des recherches sur Internet. Quand ils viennent à nos conférences dirigées par les élèves, je leur montre mon portfolio électronique. Nous mettons également sur pied nos propres centres d'apprentissage pour montrer à nos parents différentes parties de notre travail. »

Description du projet scolaire MINI

Au cours chaque phase du projet, une unité thématique interdisciplinaire de six à huit semaines est mise au point pour aider les enseignantes et enseignants à intégrer les TIC dans le programme. Dans le cadre de ces unités, les principales matières sont intégrées autour d'un thème ou d'un concept ancré dans un contexte réel.

L'apprentissage a davantage de sens pour les élèves dans cet environnement parce qu'ils ne font pas qu'apprendre des faits sans rapport dans différentes matières, mais ils peuvent établir les relations qui existent entre les diverses disciplines d'études. L'établissement de ces relations exige des capacités de raisonnement de haut niveau, comme la résolution de problèmes et l'analyse critique.

Les enseignantes et enseignants MINI croient que l'apprentissage est un processus actif par lequel les élèves attribuent un sens aux choses grâce à l'interaction des connaissances antérieures, d'une motivation intrinsèque et d'expériences captivantes. L'étude des concepts interdisciplinaires tirés du monde réel aide les élèves MINI à comprendre les

principes sous-jacents à chacune des matières du programme d'études. L'interconnexion naturelle des concepts interdisciplinaires offre une fondation plus solide pour structurer chacune des disciplines, car ces dernières se soutiennent les unes les autres. Les élèves MINI adoptent ces structures en bâtissant leur propre compréhension des principes liés à l'étude des langues, des mathématiques, des sciences de la nature et des sciences humaines.

Dans l'apprentissage d'une langue, les élèves MINI apprennent à lire, à écrire, à écouter, à parler, à visualiser et à représenter. En mathématiques, ils apprennent à résoudre des problèmes, à communiquer de manière mathématique, à estimer mentalement, à raisonner mathématiquement, à faire des rapprochements, à utiliser la technologie et à visualiser des relations mathématiques. En sciences de la nature, les élèves acquièrent une compréhension des concepts de similitude et de diversité, de systèmes et d'interactions, de changement, de constance et d'équilibre ainsi que du concept d'énergie. En sciences humaines, ils acquièrent une compréhension des concepts de citoyenneté et d'identité, de liens historiques, d'interdépendance mondiale, de pouvoir, d'autorité et de prise de décision, d'économie et de ressources, de culture et de communauté ainsi que de lieux et de gens.

Le modèle pédagogique employé dans le projet MINI transforme le rôle de l'enseignant, qui, de distributeur de l'information, devient facilitateur de l'apprentissage actif. L'utilisation des TIC dans le projet MINI facilite l'intégration du programme et permet aux élèves d'acquérir des aptitudes et des compétences en technologies de l'information et de la communication, qui sont nécessaires dans la société d'aujourd'hui. L'utilisation de la technologie de l'information permet aux élèves du niveau intermédiaire :

- de développer les connaissances, les aptitudes et les responsabilités relatives à l'utilisation de la technologie;
- d'acquérir, d'organiser, d'analyser, d'évaluer et de présenter l'information en utilisant la technologie de l'information appropriée;
- d'élargir la portée et l'efficacité de leur communication;
- de résoudre des problèmes, d'accomplir des tâches et d'exprimer leur créativité, de façon individuelle et collaborative, en utilisant la technologie de l'information;
- de comprendre le rôle et l'impact de la technologie de l'information et d'appliquer des normes éthiques, réglementaires et juridiques en l'utilisant.

De surcroît, les technologies de l'information et de la communication épaulent les enseignantes et enseignants dans l'application de l'évaluation formative et de l'enseignement différencié et les aident à répondre à la large gamme de styles d'apprentissage et d'intelligences multiples qu'on trouve dans une salle de classe MINI.

Les TIC peuvent être conçues pour interagir avec n'importe laquelle, voire l'ensemble, des huit formes d'intelligence définies par Howard Gardner. Le logiciel de traitement de texte, par exemple, exige que les utilisateurs possèdent un certain degré d'intelligence linguistique. Le logiciel de dessin et de peinture, en revanche, requiert plus souvent une intelligence spatiale. L'application la plus passionnante des TIC est peut-être le domaine de l'hypertexte, qui met en jeu les intelligences multiples. Un projet hypertexte combinant le texte (intelligence linguistique), les illustrations (intelligence spatiale), les sons (intelligence musicale ou linguistique) et la vidéo (kinesthésie corporelle) peut être mis au point individuellement (intrapersonnel) ou en groupe (interpersonnel). Ces projets hypermédias peuvent être conservés sur différents supports numériques, comme le cédérom, l'intranet ou Internet, pour enrichir le « portfolio électronique » de l'élève. Ces portfolios peuvent être transmis d'un enseignant à un autre dans le cadre de l'évaluation authentique des réalisations de l'élève pendant l'année scolaire. Le modèle pédagogique fondé sur la recherche utilisé dans le projet MINI est décrit dans le document *Liens curriculaires : éléments d'intégration en salle de classe*.

Données d'entrée

- enseignement interdisciplinaire
- contexte du monde réel
- organisation et structure du niveau intermédiaire
- accès aux TIC dans la salle de classe

Processus

- apprentissage collaboratif
- apprentissage actif
- apprentissage constructiviste

Résultats

- atteinte d'objectifs par l'élève
- acquisition d'aptitudes et de compétences en TIC par l'élève
- responsabilité pour l'apprentissage de l'élève
- motivation et engagement intrinsèques de l'élève
- satisfaction des enseignantes et des enseignants ainsi que des parents

Évaluation

- évaluation authentique

Conclusions

Analyse de l'impact de l'approche MINI sur l'élève (notes de contrôle, exemples de travaux de l'élève, preuve de la performance et de la motivation accrues de l'élève)

L'approche MINI mène à un niveau plus élevé de motivation et de responsabilité pour l'apprentissage de l'élève. Elle encourage également l'enseignante ou l'enseignant à adopter une approche constructiviste de l'apprentissage, dans laquelle les connaissances

nouvelles s'appuient sur une solide fondation de connaissances existantes de l'élève. Les élèves MINI sont capables de démontrer une compréhension conceptuelle profonde qui dépasse souvent les attentes ordinaires de l'atteinte des résultats scolaires. Les élèves rapportent qu'il leur est « facile » de se préparer pour les contrôles, alors que les enseignantes et enseignants pensent que les épreuves d'évaluation sont en fait plus difficiles. Les enseignantes et enseignants MINI ont exprimé leur satisfaction de retrouver une énergie renouvelée pour enseigner et leur propre motivation et sentiment de réussite. Certains ont déclaré qu'ils ne pouvaient imaginer reprendre l'enseignement d'une toute autre façon. Même si une classe MINI peut prendre plus de temps à explorer un concept donné, les enseignantes et enseignants rapportent que les élèves MINI obtiennent d'aussi bonnes notes, voire de meilleures, que les élèves qui ne suivent pas une classe MINI, avec des instruments d'évaluation ordinaires comme les examens de division.

Ce que les élèves MINI sont les plus susceptibles d'être en mesure de faire au début d'une année dépend du niveau scolaire. Au début de la 5^e année, on s'attend à ce que les élèves aient seulement une expérience « exploratoire » des TIC, alors qu'à la fin de la 8^e année on s'attend à ce que les élèves soient capables de choisir les outils TIC appropriés pour faire avancer leur apprentissage. Ces outils comprennent les systèmes de traitement de texte, les bases de données, les chiffriers, les schémas conceptuels, les présentations, le courriel, les recherches sur Internet, la création de pages Web, la création multimédia et le montage vidéo.

Les élèves MINI ont davantage confiance en leurs capacités à comprendre des concepts nouveaux et à résoudre des problèmes complexes de la vie réelle. Ils recueillent et analysent des données sur le niveau de leur compréhension en suivant une stratégie C-V-A (Connaître-Vouloir connaître-Apprendre). Cette méthode les aide à évaluer leurs propres connaissances et à établir des objectifs d'apprentissage réalistes dans le cadre des nouvelles matières à étudier. Ils sont capables d'utiliser une stratégie d'interrogation efficace pour la résolution de problèmes qui peut être appliquée à des problèmes scientifiques, sociaux ou mathématiques. En utilisant cette approche, ils planifient et cernent leurs interrogations, choisissent et traitent les renseignements et les ressources; ils organisent, enregistrent et évaluent leurs solutions. Les élèves MINI ont plus de choix, plus d'enthousiasme et plus d'autonomie pendant la journée passée à l'école. Grâce à leur exploration des applications du monde réel, ils développent une compréhension plus profonde de leur apprentissage et peuvent en apprécier le but.

Un élève de 8^e année parle de la pertinence et de la transférabilité de ses capacités de raisonnement de haut niveau et de ses compétences de collaboration en ces termes : « J'aime travailler dans différents groupes. J'aime également organiser les activités de notre équipe pour que nous puissions suivre notre plan et devenir des apprenantes et apprenants plus autonomes. Nous savons que, quand nous serons plus grands, nous devons être plus autonomes et ne pas compter sur notre enseignante ou notre enseignant pour nous donner les réponses. L'utilisation de la technologie est un autre des éléments

de MINI que je préfère. J'aime bien utiliser la caméra vidéo, l'appareil photo numérique, l'ordinateur portable, Internet, tout quoi. Bien que nous utilisions Internet pour chercher les renseignements courants, nous devons aussi analyser les résultats obtenus pour voir s'ils proviennent d'une bonne source et s'ils sont fiables. Nous apprenons également comment utiliser intelligemment notre temps parce que nous devons finir chaque module en une semaine. Cela nous aide vraiment bien à apprendre à gérer notre temps. »

Le type de rédaction ou de devoirs que fait un élève MINI demande qu'il développe la gamme complète des fonctions linguistiques ainsi que tous les aspects de la rédaction. Par exemple, en 7^e année, les élèves décident ensemble des critères qui font qu'une performance ou qu'un travail est jugé excellent, bon ou tout juste passable. L'enseignant montre parfois des exemples de travaux réalisés par d'autres classes. Cela aide les élèves à visualiser ce à quoi le travail fini peut ressembler et leur donne une meilleure idée de ce qu'ils devraient produire et ce à quoi l'enseignant s'attend. L'importance qu'un élève de 8^e année attache aux notes et aux commentaires varie selon la tâche accomplie : « Je regarde les notes en premier parce que c'est la première chose qui accroche mon regard. Mais les commentaires sont certainement plus utiles, surtout quand il s'agit d'un projet. Il y a rarement des commentaires sur les contrôles, alors je me concentre plus sur les notes. Je pense que les notes sont plus importantes pour les contrôles et les commentaires pour les autres travaux. »

La salle de classe MINI (logistique, contenu et objectif du cours, flot et contenu de la discussion, vérification de la compréhension, contrôles)

Interaction enseignant-élève dans les activités d'apprentissage/d'enseignement dans la salle de classe MINI

Le processus d'enseignement et d'apprentissage dans une salle de classe MINI est itératif. Il suit une spirale et se développe lui-même, en bâtissant l'apprentissage futur sur l'apprentissage passé. Il demande que l'enseignant et l'élève prennent tous deux la responsabilité de l'apprentissage. Son but est de produire des élèves qui savent comment apprendre.

Les enseignantes et enseignants dans une salle de classe MINI agissent moins comme des « experts » et des « symboles d'autorité » et davantage comme des « entraîneurs » et des « co-apprenant ». Les élèves prennent plus de responsabilité dans leur apprentissage personnel et leur travail de groupe. Les attentes en matière de comportement sont plus élevées et surveillées intrinsèquement par les élèves selon les normes du groupe. Les enseignantes et enseignants ainsi que les élèves travaillent ensemble pour « construire » la compréhension des concepts à étudier. Les enseignantes et enseignants MINI utilisent une approche collaborative, en combinaison avec un degré modéré d'instructions directes pour permettre aux élèves de choisir parmi une large éventail de styles d'apprentissage et de démontrer leur compréhension au moyen d'un ensemble d'évaluations des performances et des travaux.

Les élèves d'une classe MINI sont motivés par l'approche active de l'apprentissage et par l'interconnexion des résultats du programme d'enseignement dans un contexte de monde réel. Les élèves travaillent souvent de façon autonome et en groupes dans des centres d'apprentissage, en utilisant une approche constructiviste fondée sur les projets. Les élèves assument également la responsabilité de leur apprentissage et sont des producteurs actifs de connaissances, plutôt que principalement des consommateurs.

Pour faire appel au niveau de connaissances courant des élèves et pour encourager ces derniers à explorer plus avant, les enseignantes et enseignants MINI activent les connaissances antérieures de l'élève au début de chaque expérience d'apprentissage. Les stratégies d'activation comprennent l'approche CVA, la technique de remue-méninges et le schéma conceptuel. En appliquant les stratégies d'activation au début de chaque expérience d'apprentissage, l'élève prend conscience non seulement de l'ampleur de ses connaissances antérieures mais aussi de celles de tous les élèves de son groupe. Cela permet au groupe d'établir des buts réalistes sur ce qu'il désire intégrer lors de l'expérience d'apprentissage.

L'enseignant MINI interagit avec l'ensemble de la classe en début de journée et périodiquement au cours de la journée lors de points de contrôle précis. Il travaille principalement avec des petits groupes et s'entretient avec les élèves un par un. À l'occasion, il endosse le rôle de « centre d'apprentissage », de sorte que, lorsque les groupes passent à tour de rôle dans les centres d'apprentissage, ils finissent par rencontrer l'enseignante ou l'enseignant.

La salle de classe MINI est conçue pour convenir au travail en petits groupes. Les pupitres sont regroupés, ou encore de petites tables sont utilisées pour le travail collaboratif du groupe. Les ordinateurs multimédias et les ordinateurs portables sont répartis autour de la salle de classe et sur les tables des groupes. Les centres d'apprentissage sont installés près de chaque ordinateur et dans chaque zone de travail collaboratif de groupe.

Les enseignantes et enseignants MINI expliquent clairement les objectifs d'apprentissage au début de chaque nouvelle expérience d'apprentissage. Ils associent continuellement les nouvelles attentes d'apprentissage à la tâche d'apprentissage principale. Pour ce faire, ils se réfèrent à la stratégie d'activation CVA ainsi qu'au schéma conceptuel du processus qui mène à la tâche principale et aux résultats écrits sur les fiches d'instructions à chaque centre d'apprentissage.

Louise Moreau, une enseignante de 8^e année MINI, décrit en ces termes les éléments principaux qu'elle a ressentis en voyant « des élèves qui venaient à l'école à contre-cœur s'épanouir dans le modèle MINI : « Ils vont de la crainte de commettre une faute à la découverte de la joie d'en faire et d'appliquer les techniques de résolution de problèmes pour corriger la situation ou pour en comprendre les causes. Le travail de groupe et la coopération entre pairs augmentent énormément en classe. Les parents aiment pouvoir

participer aux conférences à trois à l'automne pour voir en ligne le portfolio évolutif de leur enfant; MINI leur permet de se détendre davantage et de prendre plaisir à apprendre. En tant qu'enseignante MINI, je délègue plus souvent le contrôle de la salle de classe. Cela est parfois difficile avec des élèves à tempérament outrancier qui ne se concentrent pas. En revanche, j'ai découvert que j'étais en mesure de leur consacrer plus de temps personnalisé pendant que les autres élèves se concentraient sur l'apprentissage de la technologie. »

Attention prêtée au style individuel d'apprentissage des élèves et différenciation de l'apprentissage dans la salle de classe MINI

Les élèves MINI possèdent un éventail complet de besoins en matière d'apprentissage. Certains ont besoin d'un défi plus grand, d'autres manquent de motivation, d'autres encore peuvent avoir un niveau faible d'estime de soi en raison de réalisations médiocres dans le passé. La structure de la salle de classe MINI, c'est-à-dire l'apprentissage collaboratif, l'intégration des TIC, le choix et la responsabilité de l'apprentissage dévolus aux élèves, le travail de groupe et les centres d'apprentissage individuel, tout cela concourt à fournir aux enseignantes et aux enseignants un vaste choix de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignantes et enseignants MINI utilisent également une gamme variée d'outils d'évaluation pour répondre aux besoins d'apprentissage personnels des élèves.

Les enseignantes et enseignants MINI laissent aux élèves le temps de traiter une question. Ils sont également conscients que la taille du groupe influe sur la quantité et la qualité des réponses individuelles. C'est pour cette raison que l'essentiel du travail, de la discussion et du dialogue s'effectue au sein de petits groupes collaboratifs. On enseigne expressément aux élèves MINI les stratégies du travail collaboratif et les techniques pour être de bons auditeurs et de bons orateurs.

Les enseignantes et enseignants MINI gèrent les différentes capacités des élèves (différentes aptitudes, différents niveaux de motivation, élèves bavards ou discrets, « élèves problématiques », garçons et filles, élèves de différentes origines ethniques, d'âges différents, d'origines socio-économiques variées) en appliquant une vaste gamme de stratégies de constitution de groupes, principalement en formant des groupes hétérogènes. De cette façon, les élèves forts dans des matières différentes travaillent ensemble dans une équipe plus forte sur la même tâche que tous les autres groupes. À l'occasion, des groupes homogènes sont formés et la tâche est variable, les groupes « plus capables » se voyant attribuer des tâches plus difficiles. Les enseignantes et enseignants MINI emploient des stratégies explicites de formation de groupe de travail collaboratif pour veiller à ce que chaque élève prenne à tour de rôle la fonction de chef de groupe, d'opérateur sur l'ordinateur, de chronométrateur, de chercheur, etc. Les élèves procèdent également à leur auto-évaluation et évaluent le processus de travail de groupe de leurs pairs pour s'assurer que chaque élève contribue à l'accomplissement de sa tâche.

Les enseignantes et enseignants MINI observent les moments « de révélation » pour « saisir » l'apprentissage de leurs élèves. Ce moment est le plus évident lorsqu'un élève se porte volontaire pour le « partage de l'apprentissage ». Le « partage de l'apprentissage » est une occasion à la fois structurée et fortuite de démontrer qu'une nouvelle compétence, une nouvelle stratégie ou un nouvel élément de contenu a été acquis ou découvert. Les enseignantes et enseignants établissent également des séances normalisées de tutorat en TIC, utilisant la stratégie « l'un enseigne à l'autre ». Cela donne aux élèves différentes occasions d'acquérir et d'enseigner un nouveau concept.

Les enseignantes et enseignants MINI sont en mesure de gérer les besoins variés des élèves, les demandes concurrentielles des différentes matières, les contrôles et d'autres exigences administratives grâce à la possibilité de libérer du temps pour les approches nouvelles d'enseignement et d'évaluation. Ils réduisent l'écart des résultats sur le contenu et mettent l'accent sur l'apprentissage approfondi des concepts clés. Ils gèrent également les demandes concurrentielles des différentes matières du programme d'études en les combinant dans des expériences d'apprentissage, des thèmes et des activités interdisciplinaires. La combinaison des résultats du programme d'études permet d'atteindre un bon nombre lors d'une seule séquence d'apprentissage. Les enseignantes et enseignants MINI travaillent souvent en équipe eux-mêmes. Cela permet de partager les tâches de planification, d'évaluation, de notation et de production de rapports pour les activités interdisciplinaires.

L'enseignant MINI rend l'apprentissage et l'évaluation formative visibles

Pour donner aux élèves une vue préliminaire de ce qu'ils vont apprendre et de la manière dont cela cadre dans le contexte général de l'unité interdisciplinaire, les enseignantes et enseignants MINI emploient le processus Activer – Acquérir – Appliquer – Évaluer pour construire et partager les expériences d'apprentissage. De cette façon, les élèves sont toujours conscients, à l'étape de l'activation, des buts et des objectifs de l'expérience d'apprentissage. De plus, une partie du cycle Activer – Acquérir – Appliquer – Évaluer permet aux enseignantes et enseignants MINI de reprendre et de récapituler continuellement les connaissances antérieures. L'utilisation d'un logiciel de schéma conceptuel dans la salle de classe MINI permet aux élèves, aux enseignants et aux parents de visualiser le développement conceptuel de chaque élève.

Dans la mesure du possible, les enseignantes et enseignants MINI offrent aux élèves des voies différentes que ces derniers peuvent choisir afin de parvenir à l'amélioration de leur performance. Ils donnent des instructions différenciées pour profiter des diverses « intelligences » et des divers styles d'apprentissage du vaste éventail d'élèves qui constituent leur classe. Ils offrent également de la variété et souvent le choix dans les outils et les produits d'évaluation. Les enseignantes et enseignants MINI ont souvent recours aux rubriques d'évaluation, mises au point conjointement avec les élèves, en vue de clarifier les indicateurs de performance de début et de fin, en passant par la performance intermédiaire et la performance exemplaire. De cette façon, la rétroaction sur le niveau courant de performance de l'élève est liée à un niveau de performance

attendu; les commentaires d'évaluation sont quant à eux liés au critère indiquant ces caractéristiques qui augmentent ou réduisent la qualité de l'apprentissage.

Par l'emploi des équipes collaboratives et de la combinaison de travail individuel et de travail de groupe ainsi que des « techniques d'échafaudage » (offrant autant d'aide que l'élève semble requérir), les enseignantes et enseignants MINI fournissent aux élèves le soutien requis. Parce que l'approche MINI est interdisciplinaire, chaque enseignante ou enseignant inculque plus d'une matière dans chaque classe et, par conséquent, il y a moins d'enseignants par classe. Lorsque les enseignants passent plus de temps avec moins d'élèves, ils sont en mesure de mieux saisir les besoins en matière d'apprentissage de chacun d'entre eux.

Ils donnent aux élèves l'occasion de discuter de la manière de remédier à leurs faiblesses avec leurs pairs ou individuellement. Les enseignantes et enseignants MINI utilisent souvent le courriel et le site Web de la classe pour communiquer avec les élèves individuellement, avec les parents ou avec la classe tout entière. La rétroaction personnelle est donnée par l'intermédiaire de conférences avec l'enseignant, de conférences avec les pairs et par écrit. La description non évaluative d'un travail de l'élève (p.ex., lors d'une réunion avec l'élève) est un processus d'évaluation formative qui permet aux enseignantes et enseignants MINI d'examiner le travail en cours de l'élève et de planifier avec lui les étapes suivantes. En se préparant pour les conférences à trois dirigées par les élèves et destinées aux parents et aux enseignants, les élèves MINI créent un portfolio de leurs travaux à partir de la collection électronique de leurs produits et des processus d'apprentissage. Dans ce portfolio de travaux, les élèves démontrent leur compréhension des concepts et leur progrès dans l'apprentissage.

Principes d'évaluation dans une salle de classe MINI

Un des plus importants principes de bonne évaluation dans une salle de classe MINI est le « ciblage » et non pas « l'étiquetage » des résultats d'apprentissage. Cela signifie que le travail d'évaluation est prévu autour des résultats avant même que ceux-ci aient été atteints, et ce, au moyen d'une gamme complète d'expériences d'apprentissage.

Un autre principe essentiel est le libre choix. Les élèves d'une classe MINI ont le choix parmi une profusion de tâches d'évaluation afin de pouvoir travailler sur celles qui illustrent le mieux leur niveau de compréhension et qui conviennent le mieux à leur style d'apprentissage.

Un troisième principe important est celui de la transparence. Les enseignantes et enseignants ainsi que les élèves MINI participent ensemble à l'établissement des descripteurs d'évaluation avant le début de la tâche en question. Cela assure la transparence et la compréhension mutuelle des indicateurs de niveaux de performance de début et de fin, comme ceux de performance intermédiaire et exemplaire.

Le dernier principe important d'évaluation est la variété. Les élèves MINI sont évalués à l'aide d'une importante variété d'outils d'évaluation tels que les observations de l'enseignant, les listes récapitulatives, les produits finaux, les résultats et les rubriques d'évaluation ainsi que les tests sommatifs sur papier. Ils utilisent également une combinaison d'autoévaluations, d'évaluations par les pairs et d'évaluations par l'enseignant. En plus de l'enseignement direct à l'ensemble de la classe, les enseignantes et enseignants MINI font appel au tutorat par les pairs et à l'enseignement en petit groupe pour répondre à des besoins particuliers de leurs élèves. L'évaluation des compétences TIC est alors menée dans le cadre de l'atteinte d'un résultat pédagogique particulier et non pas séparément.

Contexte scolaire (culture de l'école, mobilité des enseignantes et enseignants et des élèves, ressources, possibilités)

Obstacles à la mise en œuvre du modèle MINI

Un directeur d'école a déclaré qu'il n'était pas possible d'obtenir un succès à 100 p.100 dans la mise en œuvre du modèle MINI. En raison de leur propre style d'enseignement et d'apprentissage, certains enseignants sont toujours plus à l'aise et ont davantage le « contrôle » de leur classe lorsqu'ils dispensent un enseignement directif. L'école appuie ces enseignantes et enseignants en procédant par étapes modestes dans la mise en place du modèle MINI, mais au besoin, elle peut également placer graduellement ces enseignants au contact de ceux qui adhèrent aux pratiques axées sur l'élève. La responsabilisation de l'élève est établie comme une valeur fondamentale d'une école MINI. De même, les écoles MINI reconnaissent et soulignent les petits succès qui constituent la base d'une expérimentation continue.

Il est possible de surmonter la résistance des enseignants par l'exemple. Lorsque des collègues respectés apportent la preuve de leurs succès, et lorsque les parents et les élèves font l'expérience de la joie d'apprendre avec une méthode active et collaborative, cette résistance est en partie réduite.

Un des avantages du modèle MINI est l'incidence qu'il a sur les enseignants qui ne suivent pas le modèle. Le directeur d'une école MINI remarque : « Nous considérons MINI comme un modèle qui aide les autres enseignants à s'engager dans l'intégration de la technologie au sein de leur salle de classe. Si l'on considère les réactions envers la technologie, on s'aperçoit que le modèle MINI a fait beaucoup dans nos écoles pour créer une attitude positive. Dans la communauté, les parents voient l'initiative d'un œil favorable; ils ont suivi le déroulement du projet avec grand intérêt. Les parents ayant un enfant dans une classe MINI estiment que celui-ci a bénéficié d'avantages complémentaires offerts par le système d'éducation. »

On considère les finances comme un obstacle systémique critique dans la mise en place de nouveautés et d'innovations dans les salles de classe. Les obstacles financiers sont liés à l'offre de prise en charge par des enseignants suppléants pour permettre au

personnel enseignant d'apprendre de nouvelles stratégies. Même lorsque les finances sont disponibles, les enseignants suppléants peuvent ne pas être accessibles, surtout dans les régions rurales ou pour des matières spécialisées comme les cours d'immersion en français ou de sciences. Le nombre d'élèves dans une classe et les dimensions des salles de classe peuvent faire en sorte qu'il soit difficile de gérer l'apprentissage collaboratif et d'installer les ordinateurs (il n'y a tout simplement pas assez d'espace). La possibilité de réserver du temps sur le calendrier scolaire pour la préparation en collaboration est également liée à la question des finances. Le financement pour le temps consacré au perfectionnement professionnel des enseignants et pour leur permettre de mettre en pratique les nouvelles méthodes pédagogiques est l'obstacle systémique le plus commun.

Un autre obstacle à l'utilisation généralisée de l'approche MINI est la culture dans les milieux scolaires qui veut que différentes matières soient enseignées par divers spécialistes dans une même classe, plutôt qu'une culture avec moins d'enseignants par classe au niveau intermédiaire. L'opinion selon laquelle les ordinateurs devraient être installés dans un laboratoire au lieu de se trouver dans la salle de classe, celle selon laquelle la technologie devrait être enseignée comme une matière séparée au lieu d'être intégrée au programme et la conviction que seuls des spécialistes devraient enseigner l'utilisation de la technologie sont autant de défis à surmonter lors de la mise en œuvre du modèle MINI.

Soutien pour le modèle MINI : leadership, modélisation, collaboration et ressources

Le leadership du directeur de l'école et du surintendant est nécessaire à l'implantation de tout changement au sein de l'école. Dans la mise en œuvre de l'approche MINI, cela se traduit par la constitution d'équipes d'enseignantes et d'enseignants auxquelles on donne le temps nécessaire pour la condition selon laquelle des emplois du temps avec des plages réservées pour la planification et la préparation des cours en collaboration. Le soutien au perfectionnement professionnel en ligne comprend l'établissement d'emplois du temps créatifs et la couverture des classes par les suppléants selon les besoins. Les surintendants et les directeurs d'école peuvent également renforcer le profil de l'initiative et générer une culture qui met en valeur l'expérimentation sur les méthodes pédagogiques prometteuses. En envisageant l'intégration des TIC dans leurs salles de classe, les enseignants doivent avoir l'assurance de pouvoir compter sur un soutien technique adéquat et opportun ainsi que sur l'appui des administrateurs pour traverser les périodes difficiles inévitables lors de cette mise en œuvre. Plus important encore, les enseignants doivent être convaincus que la nouvelle stratégie apportera des avantages directs à leurs élèves.

Les enseignantes et enseignants MINI suggèrent qu'une stratégie efficace pour élargir l'approche MINI à d'autres classes ou à d'autres écoles consiste à modéliser l'approche pour leurs collègues et à créer une communauté d'enseignants pratiquant cette méthode qui servirait de groupe de soutien pour l'apprentissage de l'approche. Un avantage de l'extension de l'approche MINI à l'ensemble de l'école et de la division est la possibilité

d'agencer des programmes entre divers niveaux scolaires afin de créer un continuum d'acquisition de compétences en TIC au niveau intermédiaire.

Le modèle MINI favorise une plus grande collaboration parmi les salles de classe à mesure que les enseignantes commencent à exploiter le matériel informatique installé dans leurs salles de classe. Les enseignantes et enseignants utilisent une partie du temps réservé à la planification pour enseigner en équipe avec leurs collègues ou pour travailler avec des élèves d'une autre classe sur des unités interdisciplinaires associées. Les enseignantes et enseignants MINI font appel à leurs élèves pour « former » d'autres enseignantes et enseignants qui ne sont pas encore initiés à l'approche MINI ainsi que les élèves de ceux-ci sur l'utilisation des TIC. Les élèves se déplacent librement vers d'autres salles de classe dans le cadre de cette collaboration, et les enseignantes et enseignants « s'échangent » des élèves dans le cadre d'une activité interdisciplinaire ou inter-niveaux.

Perfectionnement professionnel et renforcement des capacités des enseignantes et enseignants MINI

Les enseignantes et enseignants MINI ont exprimé le besoin que leurs propres expériences d'apprentissage professionnel reflètent les stratégies qu'ils sont tenus d'utiliser dans leurs salles de classe. Par conséquent, les expériences d'apprentissage professionnel efficaces pour les enseignantes et enseignants MINI comprennent l'apprentissage actif, l'apprentissage collaboratif, l'échafaudage et le mentorat. Les enseignantes et enseignants participent à une série de séances de formation professionnelle comportant un certain temps entre celles-ci afin de leur permettre de mettre en pratique dans leurs salles de classe les techniques et les stratégies apprises. La formation professionnelle est acquise en personne et en ligne.

La communauté des apprenantes et apprenants MINI dispose d'un site Web de [perfectionnement professionnel MINI](#)¹, d'un cédérom de formation professionnelle, de cours de formation en ligne et de cinq serveurs de listes MINI. Des renseignements relatifs aux séances d'orientation provinciales et aux ateliers sur l'approche MINI sont publiés sur la base de données du système d'inscription aux ateliers <http://www2.edu.gov.mb.ca/ks4/proflearn/calendar/>. Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (ECJM) répond également aux demandes des écoles et des divisions visant à obtenir une formation professionnelle MINI sur place. ECJM utilise actuellement STAPLE, un projet pilote de perfectionnement professionnel en ligne. L'Environnement stratégique d'apprentissage professionnel fondé sur la technologie (STAPLE) est conçu pour renforcer la disponibilité et la flexibilité du perfectionnement professionnel destiné aux enseignantes et enseignants du Manitoba. Le modèle MINI constitue le contenu de ce projet pilote de perfectionnement professionnel en ligne. De plus, ECJM met actuellement au point un modèle de perfectionnement professionnel en collaboration avec des intervenants et des partenaires tels que la *Manitoba Teachers' Society*, la *Manitoba Association of School Superintendents* et le *Manitoba Council for School Leadership*.

¹ <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/tech/MINI/workshops/index.html>

Par exemple, les enseignantes et enseignants MINI, apprennent les techniques d'évaluation formative au cours de leurs séances de perfectionnement professionnel. Ces séances de perfectionnement peuvent revêtir deux aspects. Il peut s'agir d'une série de quatre séances de formation en personne sur une période de quatre à six mois, avec un intervalle entre les séances pour permettre aux enseignantes et aux enseignants de mettre les nouvelles stratégies en pratique dans la classe et de collaborer avec d'autres enseignantes et enseignants de même niveau dans leur division scolaire. Ou encore, les enseignantes et enseignants peuvent s'inscrire à des cours en ligne sur la mise en œuvre du modèle MINI. Ces cours en ligne sont offerts dans le cadre de l'environnement STAPLE pendant une période de six mois. STAPLE utilise WebCT pour fournir le perfectionnement professionnel à un groupe diversifié d'enseignantes et d'enseignants situés dans l'ensemble de la province. Ces enseignantes et enseignants travaillent en collaboration et partagent leurs idées dans des groupes de discussion en ligne, bien qu'ils ne soient pas dans une même école ou division scolaire.

Dans le cadre du perfectionnement de leurs compétences, les enseignantes et enseignants du niveau intermédiaire sont exposés au modèle MINI par l'intermédiaire de visites dans les salles de classe MINI, de renseignements disponibles sur le site Web MINI et de vidéos de formation MINI. Après avoir assisté à une première présentation, ils participent soit à des séances de perfectionnement professionnel en personne dans le cadre d'une mise en œuvre divisionnaire, soit à des cours en ligne à titre de membres d'une communauté d'apprentissage disséminée dans tout le Manitoba. Le programme de perfectionnement professionnel MINI offre un modèle de l'approche MINI en classe et se déroule pendant la moitié de l'année scolaire. Les enseignantes et enseignants MINI apprennent la méthodologie et la mettent en pratique au sein d'une communauté de soutien à l'apprentissage et non pas de manière individuelle.

Ils disposent d'un ensemble d'outils d'évaluation comprenant des listes récapitulatives, des rubriques d'évaluation et des contrôles écrits. Ils utilisent également tout un éventail de stratégies d'évaluation, y compris les portfolios, les activités d'évaluation, les observations et les conférences. L'utilisation des outils et des stratégies d'évaluation ainsi que le rôle de ceux-ci dans l'évaluation formative sont mis en évidence par les expériences d'apprentissage professionnel à titre d'enseignant MINI. De plus, une attention particulière est portée à l'usage de la langue par les enseignantes et enseignants MINI pour appuyer le développement intellectuel et personnel de chaque élève (à savoir axer les commentaires sur la qualité du comportement ou du produit et non pas sur la personnalité de l'élève).

Les occasions de perfectionnement professionnel associées à la formation MINI comprennent l'acquisition des aptitudes en technologie par les enseignantes et enseignants, suivie de l'occasion de mettre en œuvre ces aptitudes en classe avec les élèves. Grâce à leurs expériences professionnelles MINI, les enseignantes et enseignants apprennent à intégrer la technologie dans les activités quotidiennes de la classe, ce qui

leur permet de différencier l'enseignement afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Chaque enseignant MINI élabore son propre plan annuel de perfectionnement professionnel. Les objectifs établis dans ces plans sont autant personnels que centrés sur le programme scolaire. Les initiatives scolaires sont soutenues par le développement professionnel sur site et en classe. Les élèves font partie intégrante de cette recherche pratique. Le directeur ou la directrice de l'école s'assure que des plages sont réservées aux enseignants, planifie le temps accordé aux équipes d'enseignants pour se préparer en collaboration et apporte son soutien aux enseignantes et aux enseignants qui optent pour le perfectionnement professionnel en ligne. Les enseignantes et enseignants qui s'engagent à modifier les pratiques pédagogiques selon le modèle MINI sont dotés d'ordinateurs pour leurs salles de classe ainsi que de comptes de courriel et d'espace Web pour eux-mêmes et pour l'ensemble de leurs élèves. Ils bénéficient également de quatre jours de perfectionnement professionnel échelonnés sur quatre mois et sont appariés à un enseignant mentor qui connaît bien le modèle MINI. Ils peuvent « gagner » des ressources supplémentaires pour leur salle de classe grâce à des fonds obtenus par l'entremise des projets Grass Roots de développement en ligne.

Évaluation

La recherche et le développement en éducation au Manitoba sont soutenus par la priorité numéro 6 du *Programme d'action en éducation du Manitoba favorisant la réussite chez les élèves de la maternelle au secondaire 4 – Relier les politiques et les pratiques à la recherche et aux données probantes* <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/agenda/priority6.html>. Des liens vers les principaux organismes de recherche nationaux et internationaux sont disponibles sur le site Web du ministère. Les partenariats de recherche entre les universités, les divisions scolaires, les écoles et Éducation et Jeunesse Manitoba sont subventionnés. Éducation et Jeunesse Manitoba finance les forums, les symposiums et les ateliers de recherche en lien avec les besoins et les intérêts de la province. Des méthodes d'amélioration de l'échange de données et de renseignements pour soutenir les activités de recherche sont en cours de développement. Éducation et Jeunesse Manitoba a procédé au recensement et à l'évaluation des programmes et des politiques suivant une approche consultative sur le terrain. Les conclusions des recherches sont diffusées à l'intention des écoles et de la collectivité par l'intermédiaire de son site Web <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/index.html> et par la publication de documents, tels que les rapports aux parents, disponibles sur cette page Web : <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/assess/publications.html>. Les renseignements sur la recherche pratique MINI sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.edu.gov.mb.ca/ks4/tech/imym/results/index.html>.

Résumé

Le modèle Multimédia interdisciplinaire pour le niveau intermédiaire (MINI) subventionné par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba constitue l'exemple d'une approche fondée sur le programme d'études qui illustre l'intégration appropriée des compétences de base renforçant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation à chaque niveau intermédiaire. Il transforme le rôle de l'enseignant de distributeur de l'information en facilitateur de l'apprentissage actif et il fournit aux enseignantes et enseignants des ressources additionnelles ainsi que des méthodes d'enseignement différencié.

Bill Yaworski, directeur d'une école MINI, déclare : « Nos salles de classe MINI sont devenues des incubateurs intéressants, tant pour l'apprentissage que pour la collaboration; il y règne un vrai sens du partenariat pour l'apprentissage. Les enseignantes et enseignants nous disent que les travaux des élèves sont de niveau supérieur et que les problèmes de discipline ont diminué. Certains enseignants nous ont confié qu'ils avaient retrouvé le goût d'enseigner pour la première fois après de longues années. Nous avons dû réapprendre à apprendre, nous l'avons fait et nous adorons cela. Nous sommes devenus une communauté d'apprenantes et d'apprenants et nous avons transmis cette passion d'apprendre aux élèves. À présent, ils sont devenus eux aussi une communauté d'apprenants. »

TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR

Cadre contextuel – Énoncés de politiques au plan provincial et au plan des districts scolaires (amélioration de l'apprentissage, évaluation des élèves, évaluation formative, stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage)

Amélioration de l'apprentissage

Le ministère de l'Éducation s'engage à fournir un système d'éducation abordable de haute qualité aux gens de Terre-Neuve-et-Labrador de manière à ce qu'ils puissent acquérir, par l'éducation permanente, les connaissances, les compétences et les valeurs essentielles à la croissance personnelle et au développement de la société. La province envisage un partenariat actif entre les collectivités, les organisations communautaires et les établissements d'enseignement dans la poursuite de l'excellence pédagogique et le développement d'apprenantes et d'apprenants autonomes et préparés à surmonter les défis personnels et professionnels.

Le document *Supporting Learning: A Report of the Ministerial Panel on Educational Delivery in the Classroom* (2002) met l'accent sur l'éducation de la maternelle à la 12^e année, la littératie, les bibliothèques et l'éducation de la petite enfance afin de bâtir un système d'éducation de haute qualité comprenant des possibilités d'avancement pour les élèves des écoles rurales. À Terre-Neuve-et-Labrador, le curriculum est axé sur les

résultats et conçu pour offrir un programme graduel d'études essentielles. Le document *Programme d'études* (2002) décrit, à l'intention des enseignantes et enseignants, les résultats attendus, les ressources d'apprentissage et le temps alloué à l'ensemble des niveaux scolaires et des matières d'études.

La *Schools Act* (1997) a prévu le développement des conseils d'écoles qui forment aujourd'hui une part importante du système éducatif. Les conseils d'école permettent aux parents de jouer un rôle dans l'élaboration des politiques et des pratiques qui, de concert avec les structures existantes, renforcent les programmes scolaires et les réalisations de l'élève. De plus, l'Association des enseignantes et enseignants de Terre-Neuve-et-Labrador (NLTA) enrichit les expériences professionnelles et personnelles des ceux-ci par son soutien, son intervention et la mise au point et la prestation d'une large gamme de programmes.

Évaluation des élèves

Le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador a publié un manuel, *The Evaluation of Students in the Classroom* (1990), qui sert de guide pour les politiques d'évaluation des élèves. Ce manuel affirme que « l'évaluation est bien plus que simplement des contrôles ». L'évaluation est également un guide à l'apprentissage et doit être utilisée sur une base quotidienne afin d'informer les enseignantes et enseignants ainsi que les élèves du progrès de ces derniers, plutôt que de n'être utilisée qu'uniquement pour des prises de décisions à la fin de l'année scolaire. Ce manuel comprend les directives et les procédures pour l'élaboration des contrôles et l'évaluation de la performance de l'élève.

Le document *Principles of Fair Student Assessment Practices for Education in Canada* (1993) énonce également les directives pour l'élaboration des procédures et des protocoles d'évaluation. Il aborde le choix des méthodes d'évaluation en classe, la collecte de données d'évaluation, le jugement et la notation de la performance de l'élève, la synthèse et l'interprétation des résultats et le rapport des conclusions des évaluations. Ces rapports doivent renfermer les renseignements qui aident et qui guident les élèves, leurs parents ou leurs tuteurs ainsi que les enseignantes et enseignants à prendre des mesures de suivi pertinentes.

Un aspect du processus d'évaluation est l'évaluation critérielle qui mesure la réussite des élèves relativement aux résultats établis par le programme d'études provincial. Ces contrôles sont administrés aux élèves à la fin des niveaux primaire, élémentaire et intermédiaire, selon un calendrier défini. Sous l'égide du ministère de l'Éducation, les comités d'enseignantes et d'enseignants suivent un processus rigoureux pour élaborer les activités et les questions afin de mesurer la performance des élèves. Les questions sont ensuite passées en revue par les autres enseignantes et enseignants, qui en vérifient la validité et la fiabilité. Finalement, les titulaires de classe se réunissent deux semaines au cours de l'été pour lire et noter les travaux des élèves. De plus, un programme de contrôle pour les élèves du secondaire de deuxième cycle, constitué d'examens annuels à

l'échelle de la province sur des matières spécifiques, est mis au point et administré aux élèves de 11^e et 12^e année et déterminé leur admissibilité au diplôme.

Grâce au curriculum, au perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants et à l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage, l'évaluation critérielle fournit un service de haute qualité aux élèves, aux enseignantes et enseignants, aux administrateurs d'école, au personnel de conseils scolaires et au grand public. C'est un programme qui a fait une différence significative et qui génère une énergie positive quant aux activités qui se déroulent en classe, à l'enseignement et l'apprentissage au bien-être et aux réalisations des élèves. Le rendement des élèves est maintenant de plus haut niveau et, grâce à ce programme, les enseignantes et enseignants travaillent avec diligence pour utiliser les résultats des tests comme indicateurs de performance et pour aider les élèves à progresser de manière significative.

Évaluation formative

Le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador a publié un manuel, *The Evaluation of Students in the Classroom* (1990), qui sert de guide pour les politiques d'évaluation des élèves. L'évaluation est un guide pour l'apprentissage des élèves et doit être utilisée sur une base quotidienne afin de renseigner les enseignantes et les enseignants ainsi que les élèves sur les progrès de ces derniers, plutôt que de servir uniquement aux prises de décisions à la fin de l'année scolaire.

Les politiques directement associées à l'évaluation formative comprennent ce qui suit :

- Les pratiques d'évaluation de l'élève sont basées sur une philosophie de l'éducation qui respecte l'unicité de chaque enfant; elles doivent être appliquées conformément aux théories et aux pratiques pédagogiques courantes. L'évaluation se réfère au jugement que l'on porte afin de déterminer si les élèves ont atteint les résultats courants du programme d'études. L'évaluation du progrès de l'élève est un processus continu et complet.
- L'évaluation est constituée d'activités pédagogiques préparatoires, d'activités formatives et d'activités sommatives. Le type d'évaluation le plus utile est celui qui est fait au cours du processus d'enseignement. L'évaluation formative met l'accent tant sur le processus que sur les produits de l'apprentissage. Sa fonction principale est de documenter les progrès et de cerner les obstacles à l'apprentissage pour que ceux-ci puissent être corrigés aussitôt que possible. Parmi la grande variété de sources de données de l'évaluation formative, on peut en relever une importante qui est l'observation de l'enseignant.

Les directives concernant l'évaluation en classe que l'enseignant doit observer soulignent :

- l'utilisation des sources de données disponibles pour déterminer les forces et les faiblesses des élèves;

- l'évaluation formative au cours de l'enseignement;
- la communication de rétroactions appropriées et opportunes aux élèves et à leurs parents;
- la concentration sur les résultats tels que décrits dans les programmes d'études de la province.

Stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage

Le bulletin de l'Association des enseignantes et enseignants de Terre-Neuve-et-Labrador, *PRISM*, favorise l'évolution des idées et encourage les enseignantes et enseignants à adopter les stratégies et les approches pertinentes aux besoins et aux caractéristiques des élèves. Par exemple, *PRISM* met l'accent sur la tenue d'un journal, le mentorat par les pairs, les discussions de groupe et la recherche pratique.

Le document du ministère de l'Éducation *Teaching and learning with Young adolescents* (2001) décrit les stratégies et les approches d'apprentissage et d'enseignement et les organise en trois sections : les enseignantes et enseignants en tant qu'apprenantes et apprenants, les enseignantes et enseignants avec les élèves en tant qu'apprenantes et apprenants, les enseignantes et enseignants avec les élèves et la communauté en tant qu'apprenantes et apprenants. Ces approches encouragent les enseignantes et enseignants à être créatifs et novateurs dans la poursuite de l'excellence pédagogique et dans l'adaptation de l'enseignement aux différentes étapes de développement et de croissance de l'élève.

Plans stratégiques des districts et des écoles (mission, buts et objectifs)

Les attentes du conseil scolaire du district et de la collectivité locale façonnent la culture de l'école secondaire de premier cycle Xavier.

De plus, le conseil d'école est un guide pour l'administration et le personnel de l'école, les parents et les membres de la communauté. Il est composé des personnes suivantes : le directeur ou la directrice de l'école, trois enseignants, trois parents et trois représentants communautaires. En partageant ses idées relatives aux plans, aux buts, aux stratégies d'amélioration et aux mesures de reddition des comptes de l'école, le conseil d'école apporte une nouvelle perspective concernant les initiatives de l'école. Par exemple, il examine attentivement les résultats de l'évaluation des élèves et avise le personnel et l'administration de toute préoccupation relative à l'école ou à ceux-ci. De plus, le conseil d'école joue un rôle de premier plan dans les campagnes de financement et le bénévolat.

La mission de l'école met l'accent sur les réalisations scolaires et la croissance personnelle de l'élève par l'atteinte des objectifs du programme d'études et le ciblage des stratégies d'apprentissage des adolescentes et adolescents. Les objectifs scolaires à Xavier prennent de l'importance et évoluent d'année en année à mesure que les enseignantes et enseignants et le personnel de soutien assument un plus grand rôle de leadership au sein de l'école. La mission de l'école comprise dans le plan de développement scolaire est la suivante : « En se fondant sur son programme d'études

unique et enrichi, l'école secondaire Xavier se donne pour mission de stimuler les aptitudes d'apprentissage permanent chez la personne totale pour que nos élèves puissent réussir dans une société en évolution constante. » Le plan de développement scolaire dresse comme suit la liste des énoncés de philosophie partagés par l'administration et le personnel:

- Nous croyons que les enseignantes et enseignants, les parents, les élèves et la collectivité dans son ensemble font partie intégrante de notre processus pédagogique.
- Nous croyons que notre système scolaire est déterminé à promouvoir l'excellence en éducation.
- Nous croyons que l'école est réceptive au changement.
- Nous croyons que les apprenantes et apprenants sont des personnes uniques qui ont besoin de soutien pour développer leurs forces et leurs talents.
- Nous croyons que l'école est déterminée à promouvoir un environnement d'apprentissage qui est sécuritaire, dynamique et visionnaire.
- Nous croyons que l'apprentissage est un processus permanent.
- Nous croyons que les enseignantes et enseignants facilitent et renforcent l'apprentissage personnel.
- Nous croyons que l'enseignement crée des expériences enrichissantes.
- Nous croyons que les parents font partie intégrante du processus d'éducation.

En plus de ces énoncés de philosophie, le personnel et l'administration ont convenu des objectifs pédagogiques suivants, qui contribueront à la mise en place des meilleurs environnements d'enseignement et d'apprentissage possibles pour les enseignantes et enseignants de l'école secondaire Xavier et leurs élèves :

- L'ensemble des enseignantes et enseignants auront connaissance des objectifs pédagogiques attendus du programme d'études courant et les atteindront.
- Les enseignantes et enseignants expérimenteront différentes stratégies pédagogiques variées et non traditionnelles en vue de les mettre en application là où elles sont les plus adaptées du point de vue pédagogique.
- Les enseignantes et enseignants expérimenteront différentes stratégies d'évaluation variées et non traditionnelles en vue de les mettre en application là où elles sont les plus adaptées du point de vue pédagogique.
- Des améliorations continues dans le climat de l'école et des activités scolaires seront poursuivies.
- Pour les élèves, nous mettrons l'accent sur la valorisation de l'éducation, le respect et la fierté justifiée de leur école.
- Pour le personnel, nous mettrons l'accent sur les attentes de haut niveau en matière de réalisations de l'élève, les décisions appropriées relatives au temps d'enseignement et les divers programmes de reconnaissance de l'apprentissage et des succès de l'élève.

- Toutes les matières du programme d'études recevront les ressources nécessaires afin de pouvoir être enseignées convenablement.
- Nous mettrons l'accent sur les efforts pour limiter les absences indues, pour réduire au minimum les comportements perturbateurs en classe et pour fournir aux élèves la formation nécessaire afin qu'ils deviennent des apprenantes et apprenants permanents.

Contexte pour l'initiation du projet

Historique et données démographiques

L'école secondaire Xavier est située à Deer Lake, une petite ville d'environ 4700 habitants, sur la côte ouest de Terre-Neuve-et-Labrador. Elle dessert les collectivités de Deer Lake, Reidsville, Cormack, Howley, St. Judes, Wiltondaleet Pynn's Brook. La ville de Deer Lake et les collectivités environnantes ont subi un certain nombre de transformations scolaires avant l'établissement de l'école secondaire Xavier.

Avant septembre 1998, le système scolaire de Terre-Neuve-et-Labrador était un régime confessionnel subventionné par l'État. Dans la province, les écoles fonctionnaient selon trois principaux régimes confessionnels – catholique, pentecôtiste et intégré (une combinaison d'autres confessions). À l'origine, St. Francis Xavier Central School, inaugurée en 1963, était une école catholique. En raison de la baisse des inscriptions, en 1992, Xavier est devenue l'école secondaire pour les élèves des régimes confessionnels catholique et intégré et a pris le nom de St. Francis Xavier High School. En septembre 1998, le système scolaire de Terre-Neuve-et-Labrador est devenu un système public et l'école secondaire St. Francis Xavier est devenue l'école secondaire de tous les élèves habitant Deer Lake et les environs, quelle que soit leur religion. C'est à ce moment-là que l'école a pris son nom actuel d'école secondaire Xavier.

L'école secondaire Xavier compte une population relativement stable d'environ 294 élèves, répartis dans les classes de la 7^e à la 9^e année et venant principalement de milieux socio-économiques moyens. L'école compte un total de 20 enseignantes et enseignants, trois enseignants spécialisés et sept employés de soutien (un secrétaire, quatre concierges et deux étudiants-assistants). L'école compte deux départements officiels, les mathématiques et les langues ainsi qu'un département officieux de sciences.

Parcours vers l'amélioration scolaire

L'école secondaire Xavier a entamé le parcours ardu vers l'amélioration scolaire au mois de mars 1995. À ce moment-là, le directeur de l'école Xavier avait déposé une demande pour des séances de formation en vue de l'amélioration scolaire pour trois membres du personnel enseignant, car l'opinion générale était que Xavier avait besoin d'un plan d'amélioration scolaire pour s'épanouir. En mai 1995, des réunions ont eu lieu pour informer le personnel de Xavier du but de l'amélioration scolaire et de la voie à emprunter pour atteindre ce but.

Description de l'amélioration scolaire à Xavier

Données

Collecte des données et détermination des priorités

Dans un effort pour déterminer les secteurs immédiats d'amélioration, plusieurs stratégies ont été mises sur pied. En janvier 1996, le bureau du district du conseil scolaire a envoyé des questionnaires aux parents d'élèves de l'école secondaire Xavier sur leurs perceptions de cette école. Bien que la perception générale des parents se soit révélée satisfaisante, ceux-ci ont exprimé des préoccupations concernant les choix de cours, l'aide pédagogique supplémentaire pour les élèves en difficulté ainsi que la participation des parents à l'amélioration de l'apprentissage des élèves. De plus, l'administration de Xavier a entrepris une vérification auprès des enseignantes et enseignants, leur demandant de définir les secteurs clés de préoccupation. Le personnel enseignant a déterminé deux priorités : la discipline et la politique de cafétéria.

Détermination des obstacles

La mise en œuvre du nouveau plan de développement scolaire a créé de nouveaux défis parce que tout processus de changement se heurte inévitablement à une résistance. Les membres du personnel qui sont à l'aise avec les méthodes d'enseignement et d'évaluation courantes doivent être convaincus des avantages qu'apporteront les philosophies d'enseignement innovantes et les stratégies pédagogiques créatives. L'appréciation et le soutien de l'équipe de direction de l'école se sont révélés être des arguments porteurs pour augmenter le nombre d'enseignantes et d'enseignants ouverts à l'idée d'essayer de nouvelles méthodes pédagogiques en classe. Bien qu'il y ait eu, de temps à autres, certaines divergences d'opinion professionnelle entre l'administration de l'école et le personnel enseignant relativement aux méthodes d'enseignement et d'évaluation, des rapports positifs se sont formés, amplifiés par un respect personnel et professionnel mutuel. Pour renforcer encore plus le processus de transformation pédagogique, il a été nécessaire de promouvoir une plus grande sensibilisation aux progrès réalisés par le personnel et de reconnaître officiellement les réalisations de Xavier.

Le facteur temps a été un obstacle à la mise en œuvre de certains aspects du plan d'amélioration. Par exemple, pour accorder aux enseignantes et aux enseignants le temps nécessaire à leur travail en collaboration, il a fallu introduire des changements administratifs à l'école. De plus, au début, les enseignantes et enseignants ont trouvé les nouvelles exigences de temps d'enseignement et de production de rapports administratifs (les références d'élèves, les formulaires de discipline, etc.) restrictives et lourdes. Pour faciliter le développement des rapports positifs entre les enseignantes et enseignants et les élèves, on a encouragé les premiers à participer aux activités parascolaires. Toutefois, des contraintes de temps personnelles ont été des difficultés à surmonter dans certains cas.

Perfectionnement professionnel

Le perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants est réalisé en grande partie par l'intermédiaire du processus de développement scolaire et basé sur les besoins cernés par les enseignantes et les enseignants. La majorité des membres du personnel s'efforcent d'incorporer ce qu'ils ont appris au cours de la formation professionnelle à leur enseignement en classe; ils s'appuient les uns sur les autres pour mettre en œuvre des stratégies pédagogiques innovantes.

Processus

En 1998, le personnel a participé à plusieurs réunions de planification pour l'amélioration scolaire visant à exposer les réalités existantes, c'est-à-dire le niveau de performance scolaire des élèves de Xavier. À l'issue de ces réunions, des priorités pour l'amélioration scolaire relativement au programme d'études, à la collaboration et à l'évaluation ont été dégagées :

1. Les enseignantes et enseignants doivent achever le programme d'études provincial dans toutes les matières.
2. La bibliothèque de l'école doit être agrandie.
3. Les aptitudes à écrire des élèves doivent être améliorées.
4. La collaboration entre les enseignantes et enseignants du département de langue doit être vue comme une nécessité.
5. Les réalisations en mathématiques des élèves de Xavier doivent être améliorées.

En conséquence, le programme d'études provincial est à présent achevé pour toutes les matières sur une base annuelle. La bibliothèque de l'école a connu de nombreux changements et les améliorations se poursuivent. La collaboration au sein du département de langue a augmenté; les stratégies et méthodes d'évaluation sont effectivement partagées entre enseignants. Bien que les aptitudes à écrire n'aient pas été évaluées objectivement par évaluations critérielles avant juin 2003, les enseignantes et enseignants estiment que les élèves ont fait preuve d'une nette amélioration dans ce domaine. De plus, les élèves de Xavier atteignent des niveaux de performance supérieurs à la moyenne du district scolaire dans les évaluations critérielles de mathématiques. À la suite de cette amélioration, le personnel enseignant de Xavier a réorienté son attention sur une cohorte spécifique d'élèves afin de renforcer leurs résultats en mathématiques. De surcroît, les résultats en sciences à Xavier ont augmenté de 12 à 15 p.100, et le progrès se poursuit d'année en année.

Résultats

Changements fonctionnels clés de 1995 à 1999

L'école secondaire Xavier a connu plusieurs changements administratifs, les derniers datant de septembre 1999. Depuis 1995, elle est devenue un centre d'attention principal du conseil scolaire du district qui a lancé le projet d'amélioration scolaire. Les résultats scolaires des élèves sont devenus une priorité dans le district et au sein de l'école. La

préoccupation principale du conseil scolaire du district et du personnel enseignant de Xavier était la performance des élèves aux évaluations critérielles parce que les résultats des élèves de l'école étaient les plus faibles du district scolaire.

En plus de la question d'amélioration des résultats scolaires, le personnel et l'administration ont décidé de concentrer leurs efforts sur les problèmes de gestion du temps et les problèmes de discipline. Afin de maximiser le temps consacré à l'enseignement en classe, les enseignantes et enseignants se sont concentrés sur les moyens de faire en sorte que les cours commencent à l'heure et que les élèves soient prêts à temps. Les enseignantes et enseignants ainsi que les élèves ont établi les règlements pour faciliter l'emploi du temps en classe.

En outre, Xavier a entrepris des efforts pour améliorer le contrôle de ses ressources financières tout en rehaussant l'aspect des bâtiments de l'école, car l'environnement peut faciliter ou brider le programme d'apprentissage. Par exemple, des embellissements comme une nouvelle couche de peinture, un nouveau plancher ou de nouvelles dalles au plafond ont contribué à améliorer le milieu de travail des enseignantes et des enseignants ainsi que l'environnement d'apprentissage des élèves. Au début de l'année scolaire 1999, les travaux d'amélioration suivants avaient été achevés ou étaient en cours de réalisation :

- Un nouveau système de sonorisation a été installé.
- Un nouveau système de contrôle des clefs avec passe-partout pour l'école a été mis en place.
- Un ensemble de mobilier de bureau amélioré a été acheté.
- Le salon du personnel a été amélioré.
- Un nouveau système comptable a été mis en place pour contrôler les finances de l'école.

Pour l'année scolaire 1999, l'administration et le personnel ont convenu que les réalisations scolaires de l'élève et les stratégies qui pouvaient être mises en œuvre pour faciliter l'amélioration devaient être des priorités à long terme. Les questions qui ont été soulevées portaient sur l'utilisation des évaluations critérielles comme méthode pour évaluer les réalisations de l'élève, la maximisation du temps d'enseignement en classe et les problèmes comportementaux des élèves.

Au cours de l'année scolaire, les initiatives suivantes ont été entreprises afin d'améliorer les réalisations scolaires de l'élève :

- L'administration, les enseignantes et enseignants et le personnel de soutien ont convenu que le maintien de l'état et de l'aspect des bâtiments de l'école demeurerait une priorité.
- L'école a introduit des formulaires afin que le personnel puisse aiguiller tous les élèves à risque d'un point de vue scolaire, affectif ou physique vers un soutien supplémentaire.

- Le programme courant constitué de modules a été révisé afin de mettre l'accent pédagogique sur les matières principales comme les mathématiques, les sciences, la langue et le français.
- Les élèves, le personnel et les parents ont commencé à rédiger un manuel de l'école pour Xavier.
- Les enseignantes et enseignants ont identifié les élèves qui risquaient d'échouer dans une matière principale à partir des bulletins à la fin du premier semestre; des lettres d'avis ont été envoyées aux parents des élèves à risque.
- Une soirée de distribution de prix a été organisée pour motiver les élèves et pour reconnaître leurs réalisations ainsi que leur participation à la vie scolaire.
- Le personnel a défini le problème d'absentéisme des élèves comme une de leurs préoccupations; des procédures ont été mises en place pour demander l'aide des parents afin de combattre l'absentéisme des élèves.
- Les jours de perfectionnement professionnel ont été axés sur la révision de la performance de l'élève à partir du travail en classe et des évaluations critérielles en vue de travailler sur l'amélioration des résultats scolaires. Le personnel a convenu que les méthodes d'évaluation devaient être modifiées.
- Une nouvelle fois pendant l'année scolaire, en avril, le personnel a procédé au repérage des élèves en situation d'échec afin d'intervenir en vue de changer la direction dans laquelle ces élèves risquaient de se diriger.

Changements dans les méthodes pédagogiques et l'évaluation de 2000 à 2003

Les changements qui ont eu lieu à l'école pendant l'année scolaire 2000-2001 ont mis l'accent sur la hausse des résultats aux évaluations critérielles et l'augmentation du niveau de collaboration du personnel. Pour accomplir cette amélioration, les pratiques suivantes ont été mises en œuvre pendant l'année scolaire :

- L'accent a continuellement été placé sur l'état des bâtiments de l'école.
- L'administration a réaffirmé aux enseignantes et enseignants qu'elle encourageait et soutenait tous les efforts de perfectionnement professionnel.
- Le personnel a rappelé l'importance prépondérante accordée aux réalisations scolaires de l'élève et a réitéré de ce message aux parents lors des réunions.
- Le personnel et l'administration ont cerné de nouveau les problèmes de gestion en salle de classe et ont convenu encore une fois de permettre une autonomie accrue en classe relativement à l'observation de la discipline et de moins tolérer les écarts de conduite des élèves. Pour aborder le problème du manque de respect des élèves envers eux-mêmes, leurs pairs, l'école ou la communauté et pour améliorer le comportement des élèves, le personnel a lancé une « Journée du respect » pour encourager le respect parmi les élèves.
- Un comité d'amélioration scolaire a été créé et les enseignantes et enseignants ont convenu que leur présence aux jours de perfectionnement professionnel était directement liée à l'atteinte des objectifs du plan d'amélioration scolaire proposé.
- Des spécialistes du district ont été invités à s'entretenir avec les enseignantes et les enseignants au sujet de la philosophie et des nouvelles stratégies pédagogiques

- pour le niveau intermédiaire.
- Le personnel a stimulé la motivation des élèves au moyen de certificats et d'autocollants de mérite, en récompense de l'excellence dans les réalisations scolaires et dans leur participation à la vie scolaire, avec les bulletins finaux distribués à la fin de l'année.

Au cours de l'année scolaire 2001-2002, l'administration et le personnel ont continué à mettre l'accent sur l'évaluation des résultats de l'élève. L'administration a rencontré régulièrement le directeur du département de mathématiques pour faciliter le processus d'introduction des évaluations critérielles de l'école au milieu et à la fin de l'année scolaire afin de compléter les évaluations critériées retenues par le conseil scolaire. Cette initiative visait à renforcer les résultats des élèves en mathématiques. Les enseignantes et enseignants de mathématiques à Xavier avaient décidé qu'il était important de savoir dans quelle mesure ils avaient réussi à contribuer au progrès des élèves et sur quels points ils devaient concentrer leurs efforts.

En marge de cette question, il a été décidé que les élèves passeraient les évaluations critérielles de mathématiques et les examens en langue de 9^e année au mois de décembre, avant les vacances de Noël, plutôt qu'en janvier. Le changement dans l'organisation des contrôles a rendu moins difficile pour les enseignantes et les enseignants de maintenir l'attention des élèves sur les activités scolaires jusqu'au début des congés. En deuxième lieu, l'organisation précoce des contrôles a permis aux enseignantes et enseignants d'analyser les notes des élèves et de connaître le niveau de performance scolaire de ceux-ci avant le début du semestre suivant. Cette stratégie a permis aux enseignantes et enseignants de recueillir les données nécessaires afin de modifier leur mode d'enseignement et de reconnaître les élèves présentant un risque d'échec scolaire.

Une autre initiative mise en œuvre par l'administration pendant cette année scolaire a été le partage des techniques par le personnel. L'objectif du partage est d'encourager les enseignantes et les enseignants à partager leurs propres stratégies et idées pédagogiques avec leurs collègues. Ce processus renforce l'apprentissage des enseignantes et des enseignants et offre une connaissance approfondie des divers modes pédagogiques qui ont cours dans les salles de classe.

Pour l'année scolaire 2002-2003, l'administration et le personnel se sont engagés sur la poursuite des objectifs en matière d'amélioration scolaire et la mise en place des nouveaux objectifs suivants :

- poursuite du perfectionnement professionnel du personnel en tant que communauté d'apprenantes et d'apprenants;
- poursuite de l'amélioration des résultats des évaluations critérielles;
- poursuite des améliorations dans le domaine de la technologie;
- poursuite de l'embellissement des bâtiments de l'école;
- introduction des programmes d'orientation pour les élèves tels que « la journée du

bien-être » et la production d'un portfolio de l'élève.

De plus, les améliorations dans le département de sciences se poursuivent. Le département n'utilise actuellement pas les évaluations critérielles pour évaluer la performance des élèves en sciences. Toutefois, des efforts importants ont été déployés pour lier les tests en classe aux objectifs pédagogiques. Les enseignantes et enseignants en sciences des classes de 8^e et de 9^e année ont participé à un projet du district intitulé « *Teacher Appraisal and Growth* », qui avait pour but d'améliorer le département de sciences à Xavier.

L'importance accordée aux matières principales souligne le désir continu de l'école d'appuyer la réussite scolaire. Les enseignantes et enseignants continuent à collaborer à la création des évaluations critériées en mathématiques de 9^e année pour le district; le directeur intérimaire du département de sciences continue lui aussi à travailler sur le développement des évaluations critériées en sciences pour le district. Le directeur du département de langue continue à travailler sur la compréhension des attentes du programme d'arts linguistiques à l'école secondaire Xavier et à préparer les élèves et le personnel pour l'évaluation. De plus, le professeur de français continue à se concentrer sur la compréhension des évaluations critériées de français et à préparer les élèves de Xavier pour l'évaluation.

Évaluation

Le centre d'attention principal de l'administration, du personnel, des élèves et des parents de Xavier continue d'être les résultats scolaires de l'élève. Les notes aux évaluations critérielles ont progressé substantiellement à Xavier depuis que le projet d'amélioration scolaire a été lancé. L'école secondaire Xavier reflète un haut niveau de réalisations des élèves; elle est classée en ce moment en tête du district au chapitre des résultats des élèves de 7^e, 8^e et 9^e année.

L'école secondaire Xavier est tenue en haute estime au sein de la communauté. Les bénévoles sont heureux de faire partie de l'école; ils ont le sentiment que le personnel, l'administration et les élèves apprécient leur aide et le temps qu'ils consacrent à l'école. Le conseil d'école estime que l'excellente interaction entre les enseignantes et enseignants, les élèves et les parents contribue à créer une atmosphère très positive, chaleureuse et stimulante.

Conclusions de l'étude ²

Une gamme de méthodes d'évaluation

Le personnel enseignant porte un intérêt professionnel accru à l'évaluation formative de l'apprentissage. L'analyse des données a aidé les enseignantes et les enseignants à prendre conscience des besoins d'apprentissage de l'ensemble de la classe, autant que des besoins personnels des élèves.

Les tests de mathématiques conçus à l'école pour tous les niveaux scolaires, liés directement aux résultats du programme d'enseignement, sont utilisés au milieu et à la fin de l'année en complément des évaluations critérielles du conseil scolaire. Ces contrôles sont conservés avec d'autres dans une banque de tests, laquelle est mise à la disposition des enseignantes et des enseignants pour les aider à renforcer leurs pratiques pédagogiques. L'utilisation systématique des données pour modifier les pratiques au sein des salles de classe et des travaux avec les élèves en particulier témoigne d'un engagement ferme envers l'évaluation formative.

Les enseignantes et enseignants font maintenant usage de la tenue réflexive de journaux, de rubriques d'évaluation et de portfolios plus souvent qu'ils ne le faisaient il y a cinq ans. Une culture de tutorat par les pairs est nettement visible à l'école. Les élèves travaillent deux par deux et se soutiennent en anglais, en mathématiques et en sciences.

Les élèves présentant une incapacité semblent bien s'intégrer à l'école Xavier de Terre-Neuve-et-Labrador. Pendant un cours de mathématiques, un professeur en enfance en difficulté chargé de 13 élèves rejoint la salle de classe pour fournir le soutien supplémentaire dont un élève a besoin pour son apprentissage en mathématiques. De plus, le tutorat après l'école est offert aux élèves qui éprouvent de la difficulté à faire leurs devoirs sans aide.

La philosophie de l'école selon laquelle chaque adolescent est différent et selon laquelle tous sont capables d'apprendre a largement contribué à un éthos d'égalité et d'inclusion à l'école. Cette philosophie convient clairement aux élèves. L'éthique visant à approcher les différences d'une manière positive fait qu'il est acceptable qu'un tuteur particulier vienne en classe pour aider les élèves ayant des problèmes d'apprentissage.

L'école a obtenu les gains les plus remarquables dans les résultats scolaires. Les enseignantes et enseignants insistent à présent bien plus sur les résultats du programme d'études et prêtent une plus grande attention aux élèves les plus faibles. L'analyse des données d'évaluation est devenue l'objectif du perfectionnement professionnel pendant les « jours de développement ».

² *L'évaluation formative – Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires, OCDE, 2005.* (ISBN : 9264007407)

Les enseignantes et enseignants de Xavier ont indiqué qu'ils se servaient maintenant de synergies dont ils ignoraient l'existence cinq ans auparavant. La plupart des enseignantes et des enseignants se connaissent mieux sur le plan social et se rencontrent à l'extérieur de l'école. Ces amitiés ont contribué à un esprit d'équipe solide qui s'est développé au sein de l'école au cours des dernières années. Une culture de reconnaissance imprègne à présent l'école. L'administration reconnaît la créativité et les efforts des enseignantes et des enseignants. Ceux-ci déposent dans les boîtes à lettres de leurs collègues les fiches d'activités et d'autres documents pédagogiques qu'ils utilisent au cours de leurs leçons; ils partagent les stratégies qu'ils emploient pour enseigner une matière particulière avec d'autres enseignantes et enseignants responsables de la même matière ou d'une matière semblable.

Les élèves comme les enseignantes et enseignants ont fait le lien entre la plupart des changements survenus à l'école et la notion de « succès ». Quelques années auparavant, les enseignantes et enseignants demandaient « Qui est notre meilleur élève? ». À présent, chaque élève est évalué individuellement en fonction de critères préétablis, et non par comparaison à la norme. « Les enseignantes et enseignants remarquent l'effort qu'on a fait, l'amélioration qu'on a réalisée comparativement au niveau où on était avant », rapporte un élève.

La participation des parents à l'école a également augmenté au cours des dernières années. Une représentante des parents rapporte : « On peut aller à l'école quand on veut et on est toujours bienvenu au salon du personnel. » Le nouvel accent mis sur l'évaluation formative a contribué à une meilleure compréhension de l'apprentissage chez les parents. Cette représentante souligne combien elle et d'autres parents aiment lire les commentaires qui sont maintenant incorporés dans les travaux des élèves. « Ils nous aident à adopter le comportement approprié en tant que parents. Nous sommes davantage en mesure d'aider nos enfants à apprendre; en connaissant la rubrique d'évaluation, nous reconnaissons maintenant ce qui est considéré comme un travail de qualité. »

ONTARIO

Cadre contextuel – Énoncés de politiques au plan provincial et au plan des districts scolaires (amélioration de l'apprentissage, évaluation des élèves, évaluation formative, stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage)

Amélioration de l'apprentissage

De 1997 à 2003, le ministère de l'Éducation a publié et mis en œuvre un nouveau programme d'études pour les écoles primaires et secondaires de l'Ontario, comportant des normes élevées et comparables au niveau international; ce programme est applicable aux élèves dans l'ensemble de la province. Il a été conçu pour faire en sorte que les diplômés des écoles secondaires de l'Ontario soient bien préparés à une vie productive et

satisfaisante et qu'ils réussissent à se faire une place dans une économie mondiale et un monde évoluant rapidement.

Le Curriculum de l'Ontario donne un aperçu clair et détaillé des attentes du programme d'études – c'est-à-dire les connaissances et les aptitudes particulières que les élèves sont tenus d'acquérir et de démontrer à la fin de chaque niveau scolaire ou de chaque cours. De plus, il fournit la description détaillée des niveaux de réalisation, ce qui aide les enseignantes et enseignants dans la mesure et l'évaluation des travaux des élèves, et qui favorise l'uniformité dans les pratiques à l'échelle de l'Ontario. Les enseignantes et enseignants sont tenus de concevoir des programmes de cours qui aident les élèves à atteindre les attentes du programme.

Un *régime d'enseignement personnel* (REP) doit être élaboré pour chaque élève identifié comme exceptionnel. Le REP indique la manière dont l'école aidera l'élève à atteindre les objectifs désignés par l'intermédiaire de programmes et de services appropriés d'éducation spéciale. Des programmes additionnels comme *English As a Second Language* et *Actualisation linguistique en français* soutiennent l'apprentissage de l'anglais et du français, permettant aux nouveaux élèves de devenir compétents dans la langue d'enseignement et d'atteindre les attentes du curriculum dans toutes les matières et à tous les niveaux scolaires.

Évaluation de l'élève

Un système bien conçu d'évaluations et de rapports, fondé sur des attentes pédagogiques et des critères de succès clairement définis, permet aux enseignantes et aux enseignants de se concentrer sur le haut niveau de réalisation de tous les élèves et favorise l'uniformité dans les pratiques dans l'ensemble de la province.

Au niveau provincial, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) conçoit et met en œuvre un programme complet d'évaluations pour diverses matières et différents niveaux scolaires dans le cadre de paramètres définis par le gouvernement. Il favorise la recherche sur les pratiques exemplaires en matière d'évaluation et de responsabilité. De plus, il rend compte au ministre, au public et à la collectivité éducative sur les questions d'évaluation et recommande des améliorations.

Au niveau de l'école, les enseignantes et enseignants fondent leurs pratiques d'évaluation sur les attentes provinciales du programme d'études et les niveaux de réalisation décrits dans les documents de politiques du curriculum pour chaque matière ou discipline, le *Guide d'utilisation du bulletin scolaire de l'Ontario* et le document intitulé *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année : planification des programmes et évaluation* (2000). Le tableau des réalisations, divisé en quatre grandes catégories, fournit une référence provinciale que les enseignantes et enseignants peuvent utiliser pour toutes les pratiques d'évaluation ainsi qu'un cadre dans lequel ils peuvent évaluer les réalisations de l'élève. Le bulletin provincial est utilisé pour communiquer officiellement aux élèves et à leurs

parents les résultats obtenus; il renforce la politique d'évaluation des travaux de l'élève en fonction des quatre niveaux de réalisation.

Évaluation formative

L'objectif principal de l'évaluation est d'améliorer l'apprentissage de l'élève.

L'information recueillie par l'intermédiaire des évaluations aide les enseignantes et enseignants à déterminer les forces et les faiblesses des élèves. Cette information les aide également à adapter le programme d'études et les approches pédagogiques aux besoins des élèves et à évaluer l'efficacité générale des programmes et des activités en classe.

Le ministère de l'Éducation fournit une vaste gamme de documents et de cours sur place pour aider les enseignantes et les enseignants à soutenir l'apprentissage et à améliorer l'évaluation formative. Cette aide est fournie sous la forme de vidéos et de matériel de soutien du curriculum et de l'évaluation, tels que les *Exemples de travaux d'élèves de l'Ontario*, conçus par le ministère de l'Éducation avec la participation des enseignantes et enseignants de l'Ontario. Ces exemples de travaux d'élèves à tous les niveaux de réalisation dans des matières données sont fournis à l'usage des enseignantes et enseignants, des parents et des élèves. Ils aident les enseignantes et enseignants à évaluer la performance des élèves et à leur fournir de la rétroaction. Les critères et les exemples des travaux de leurs pairs aident les élèves à comprendre ce à quoi ressemble un travail de haute qualité et les étapes requises pour améliorer leur performance. Les exemples aident les élèves à évaluer leurs travaux et à se fixer des objectifs d'amélioration. Les enseignantes et enseignants utilisent ces exemples pour illustrer un travail de haute qualité et pour planifier les étapes que l'élève doit parcourir pour atteindre un niveau supérieur.

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Les *Exemples de travaux d'élèves de l'Ontario* illustrent également la richesse des tâches de performance et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées dans leur développement. Ils ont contribué à établir des communautés d'apprenants qui travaillent sur le projet et à élargir les répertoires pédagogiques et les répertoires d'évaluation des enseignantes et des enseignants de toute la province.

Les profils de cours de niveau secondaire de la 9^e à la 12^e année constituent des exemples de cours qui représentent une approche non mandatée d'enseigner un cours. Rédigés par des enseignants pour des enseignants, ils servent de cadre à partir duquel on peut concevoir le plan d'enseignement et d'évaluation requis pour la mise en œuvre du *Programme d'études de l'Ontario*. En conséquence, les unités et les activités retenues à titre d'exemples comprennent les attentes d'apprentissage, l'évaluation et les stratégies d'enseignement ou d'apprentissage qui doivent être abordées pour soutenir l'apprentissage de l'élève. Les suggestions dans les profils de cours doivent être replacées dans le contexte local en ce qui concerne le temps et les ressources; elles doivent être adaptées au programme personnel de chaque enseignant, lequel est conçu pour être adapté aux besoins spécifiques des élèves d'une classe donnée. Les unités

d'enseignement sont également disponibles pour le programme élémentaire dans le calendrier de planification électronique.

La conception de documents de soutien, financée par le ministère de l'Éducation, constitue un gros avantage pour les conseils scolaires de district et les enseignantes et enseignants qui participent à ces projets précieux. Le dialogue professionnel aide les enseignantes et les enseignants à se concentrer sur ce qui est vraiment important pour l'enseignement et l'évaluation fournit une occasion d'autoréflexion et de partage des stratégies.

QUÉBEC

Cadre contextuel – Énoncés de politiques au plan provincial et au plan des commissions scolaires (amélioration de l'apprentissage, évaluation des apprentissages des élèves, évaluation formative, stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage)

Cadre contextuel – Énoncés de politiques au plan provincial et au plan des commissions scolaires (amélioration de l'apprentissage, évaluation des apprentissages des élèves, évaluation formative, stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage)

Amélioration de l'apprentissage

L'énoncé de politique *L'école tout un programme (1997)*, qui donne les grandes orientations de la présente réforme en éducation au Québec, attribue à l'école la mission d'instruire, de socialiser et de qualifier chaque élève. Il vise la réussite scolaire et l'intégration sociale de tous les élèves sans pour autant abaisser les niveaux d'exigence. Deux principaux documents officiels guident les pratiques professionnelles pour la rénovation du curriculum au préscolaire et au primaire *Le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire (2001)* et *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence (2002)*. D'autres documents, actuellement en préparation, rempliront une fonction similaire au secondaire, dont l'un n'a été publié qu'aux fins de validation, le *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1^{er} cycle, document de travail aux fins de validation (2002)*.

L'école tout un programme préconise un programme de formation centré sur les apprentissages essentiels que doit effectuer l'élève du début du XXI^e siècle ainsi qu'une diversification des parcours scolaires, notamment au deuxième cycle du secondaire, pour répondre aux besoins et au champ d'intérêt de chacun. Le document recommande également une organisation scolaire plus souple, respectueuse de l'autonomie des établissements scolaires aussi bien que des professionnels qui y travaillent. L'établissement serait donc en mesure d'offrir à chaque élève un environnement adapté à

ses champs d'intérêt, à ses aptitudes et à ses besoins en différenciant la pédagogie et en proposant une diversité de parcours scolaires.

Le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001, 2002) définit les apprentissages essentiels à la formation des jeunes au primaire comme au premier cycle du secondaire en les regroupant par cycles d'apprentissage de deux ans chacun. Les visées du Programme de formation s'articulent autour de la structuration de l'identité personnelle de l'élève (2002) et de la construction de sa vision du monde (2001, 2002). Pour rencontrer ces buts de la formation des jeunes en ce début du XXI^e siècle, le Programme privilégie le développement de compétences, des apprentissages culturellement ancrés, une démarche d'apprentissage active et réflexive ainsi qu'une évaluation au service de l'apprentissage. Le Programme de formation est conçu comme un système qui combine les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les domaines d'apprentissage regroupant les disciplines d'un même champ.

Les compétences transversales de la formation générale sont au nombre de neuf : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, structurer son identité (2001) ou se connaître (2002), coopérer et communiquer de façon appropriée. Ces compétences transversales échappent aux frontières disciplinaires mais elles se développent dans la mesure où elles font l'objet d'intervention dans l'ensemble des disciplines et les activités de l'école.

Les cinq domaines généraux de formation sont axés sur les grandes problématiques auxquelles les jeunes doivent faire face : la santé et le bien-être, l'orientation et l'entrepreneuriat, l'environnement et la consommation, les médias ainsi que le vivre-ensemble et la citoyenneté. Ces domaines sont des lieux de convergence qui favorisent l'intégration des apprentissages des disciplines et assurent la continuité des interventions par l'entremise de l'intention éducative et des axes de développement précis. Ils concernent différentes facettes des besoins des élèves et servent de point d'ancrage au développement des compétences transversales et disciplinaires ainsi qu'au rapprochement entre les apprentissages scolaires et les préoccupations quotidiennes.

Évaluation des apprentissages de l'élève

Le document *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, Cadre de référence* (2002) s'adresse principalement aux enseignants et aux autres personnes responsables de l'application du Programme de formation. Il a pour but de les aider dans leurs pratiques évaluatives en leur proposant des balises qui pourront orienter leurs actions. L'évaluation des apprentissages est définie comme le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir des données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives. Le *Cadre de référence* présente la vue d'ensemble des orientations et des pratiques évaluatives permettant l'atteinte des visées de l'énoncé de politique de la réforme en éducation : la nature et les

fonctions générales de l'évaluation, les composantes de l'acte d'évaluer, les pratiques d'évaluation en salles de classe, les moyens et les outils d'évaluation, les communications aux parents et aux élèves ainsi que les épreuves pancanadiennes obligatoires.

Évaluation formative

Le *Cadre de référence* présente la fonction d'aide à l'apprentissage comme concept central de l'évaluation formative qui a pour but de soutenir l'élève dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences. L'évaluation formative doit être intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage et jouer un rôle de régulation. La régulation de l'apprentissage par l'enseignant favorise le progrès de l'élève et peut porter sur différents objets d'apprentissage comme la démarche utilisée, le résultat final ou les connaissances antérieures. Elle peut être aussi élargie à d'autres aspects de processus d'apprentissage, comme la motivation. La régulation de l'apprentissage par l'élève (l'autorégulation) amène graduellement l'élève à développer son habileté à réguler ses apprentissages par l'activité métacognitive. L'élève prend conscience de son processus d'apprentissage et est en mesure de recourir aux stratégies appropriées pour construire son savoir et développer ses compétences. En dernier lieu, la régulation des actions pédagogiques a pour but d'orienter les interventions pédagogiques de l'enseignant. En se préoccupant des résultats de l'application de ses actions pédagogiques, l'enseignant est en mesure d'ajuster ses interventions et sa planification afin de contribuer à la progression des apprentissages des élèves.

Stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage

Le *Programme de formation de l'école québécoise* se caractérise essentiellement par le choix de développer des compétences et par l'attention portée à la démarche d'apprentissage. Il propose une organisation des savoirs axée sur le développement de compétences et ancrée dans des situations signifiantes. Il définit l'apprentissage comme un processus actif et continu de construction des savoirs. L'apprentissage est considéré comme une démarche d'appropriation personnelle qui prend appui sur les ressources cognitives et affectives de l'élève et qui est influencée par son environnement culturel et par ses interactions sociales.

Cette conception de l'apprentissage demande la création de situations d'apprentissage et d'évaluation différenciées afin de répondre aux besoins de formation dans le respect des différences individuelles. Elles prennent en compte l'environnement des élèves, encouragent des interactions entre les pairs et permettent aux élèves de construire leur pensée à partir de leurs acquis et d'exercer un certain contrôle sur le déroulement des actions. Cette conception reconnaît aussi la place et les rôles des savoirs dans le développement des compétences disciplinaires, interdisciplinaires et transversales.

L'interdisciplinarité et la transversalité conviennent les enseignants à la mise en pratique d'une nouvelle conception de l'enseignement et d'une nouvelle gestion de l'apprentissage qui rendent possible la concertation pédagogique, la collaboration interdisciplinaire, les projets partagés et les activités communes. Le développement de compétences et

l'organisation de l'enseignement centré sur l'apprentissage exigent que toute l'équipe-école se mobilise autour du projet éducatif pour se donner une vision systémique de ce qu'on veut viser avec les élèves et pour faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage. De plus, les enseignants collaborent dans l'équipe-cycle pour créer des conditions d'enseignement/apprentissage favorables. Enfin, l'enseignant est invité à titre individuel à se préoccuper de développer les compétences nécessaires à l'intégration des connaissances et à leur réinvestissement dans diverses situations. Il situe les apprentissages des élèves par rapport à des attentes inscrites dans le programme et précise ce que devraient normalement maîtriser les élèves à la fin de chaque cycle.

Plan stratégique (énoncé de mission, buts, objectifs)

Renseignements généraux sur l'origine de PROTIC

Le calendrier d'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* à l'éducation préscolaire et au primaire s'échelonnait de septembre 2000 à septembre 2003 alors que la rénovation curriculaire s'appliquera progressivement de septembre 2004 à septembre 2008 aux cinq degrés du secondaire. De fait, la nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage n'est pas encore implantée au secondaire. Les pratiques pédagogiques à cet ordre sont à ce jour surtout orientées vers l'atteinte d'objectifs dans les disciplines scolaires.

Compte tenu de cette situation, les pratiques évaluatives au secondaire ne se sont pas encore redessinées, mais elles suivront les transformations du curriculum, dans la continuité des changements survenus au préscolaire et au primaire.

Quelques projets novateurs ont toutefois vu le jour depuis les dix dernières années. À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation³, dans son rapport annuel publié en 1999-2000, intitulé *Éducation et nouvelles technologies*, retenait le projet PROTIC de la Commission scolaire des Découvreurs et le classait sous le titre *Des projets d'envergure, du primaire à l'université*. Aussi, à la page 156 dudit rapport, on peut lire : « Mais PROTIC, ce n'est pas uniquement l'utilisation de l'ordinateur en classe, c'est aussi une toute nouvelle pédagogie. Avant même la réforme de l'éducation, les concepteurs de PROTIC ont mis de l'avant la pédagogie par projet, la multidisciplinarité et l'apprentissage collaboratif. » Ainsi, PROTIC représente au Québec un exemple d'intégration réussie des nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage.

C'est à l'automne 1997 que l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier de la Commission scolaire des Découvreurs, à Sainte-Foy, instaurait un programme d'études axé sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la formation d'une partie de ses élèves, le PROTIC. Chemin faisant, ce programme verra

³ Le Conseil supérieur de l'éducation a pour mission de conseiller l'État et de faire le pont entre la population québécoise et le gouvernement sur tout ce qui concerne l'éducation, de la petite enfance à l'âge adulte.

ses pratiques pédagogiques se transformer suivant l'axe et les orientations qu'impose la communauté apprenante.

PROTIC sélectionne 64 élèves de 1^{re} secondaire pour la première année d'application de son programme, soit deux groupes-classes, auxquels s'ajoutent deux nouveaux groupes chaque année. Ainsi, en 2002-2003, le programme s'adresse à 12 groupes de la 1^{re} à la 5^e secondaire, ce qui représente environ 30 p. 100 de l'effectif total de l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier. Chaque élève inscrit au PROTIC possède son propre ordinateur portable équipé d'un modem. De même que les modalités de paiement du portable peuvent s'échelonner sur les cinq années du secondaire, la durabilité de l'ordinateur est prévue pour qu'il puisse accompagner son utilisateur tout au long de son cheminement au secondaire.

La mise sur pied d'un projet novateur nécessite des aménagements de taille et de plusieurs ordres de la structure organisationnelle. Ainsi, la mise en application du PROTIC bouleverse l'organisation physique et matérielle, l'organisation du travail et l'organisation de l'apprentissage habituelles. En conséquence, les gens qui s'y engagent doivent consentir à redéfinir régulièrement leur rôle. De plus, ils doivent accepter de construire un nouveau savoir au fil des expériences partagées, à la lumière des réflexions, des mises en commun et des retours effectués sur les réalisations des uns et des autres ainsi que sur les cadres théoriques de référence intégrés de façon variable par les uns et les autres.

Dès 1997, les gens mobilisés dans le projet du PROTIC amorcent une démarche de changement, notamment par la mise en application du socioconstructivisme et l'implication d'une équipe-école active et réflexive faisant progresser les apprentissages et les habiletés d'élèves actifs et réflexifs. En réponse aux besoins exprimés par la communauté à laquelle il appartient, le PROTIC constitue à ses débuts un programme de formation axé sur l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC). Puis, devant les impératifs du passage obligatoire vers la société du savoir, il se transforme graduellement en une communauté d'apprentissage.

Bien que le PROTIC soit particulier et distinct du programme d'études régulier, il s'inscrit dans la philosophie du projet éducatif de l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier dont les finalités visent le développement à la fois cognitif et socio-affectif de l'élève. De plus, les cibles annuelles qui y sont fixées sont celles du plan de réussite de l'école où le programme axé sur les TIC évolue en harmonie avec les valeurs et les objectifs du milieu.

Description du projet PROTIC

Intrants: Cadre conceptuel et cadre pratique de PROTIC

La réussite pour tous, en haussant les niveaux d'exigence, est l'un des défis que les partenaires du PROTIC se proposent de relever. S'inspirant des recherches menées sur l'apprentissage au cours des 20 dernières années, l'on a conçu et combiné des approches pédagogiques qui favorisent une participation active de l'élève au sein de ce programme. Ainsi, la pédagogie qui y est pratiquée s'enracine en grande partie dans les fondements du socio constructivisme et du cognitivisme. Aussi, le but premier visé, celui qui devrait réunir les gens engagés dans le PROTIC, dans un même lieu et autour des mêmes activités, est l'apprentissage. Grâce aux ordinateurs branchés en réseau, ce lieu peut être aussi bien réel que virtuel. L'intérêt de l'apprentissage soutenu par un environnement TIC est de permettre la délocalisation, voire l'élargissement de la communauté apprenante.

Sur le terrain, tout tend à s'organiser autour de la communauté apprenante en réseau. Les salles de classe du PROTIC sont branchées sur Internet au moyen d'une large bande passante, la fibre optique. Le réseau électronique agit comme support pour la recherche d'information et l'interaction entre les apprenantes et apprenants.

Au sein du PROTIC, l'enseignement/apprentissage se réalise suivant une démarche par projet, dans laquelle il est avantageux d'intégrer les disciplines scolaires. Les paramètres guidant le choix d'un projet sont les objectifs des programmes d'études et les intérêts des élèves auxquels il s'adresse. Le projet retenu, les élèves s'affairent à repérer les ressources requises, à planifier et à organiser le travail d'équipe, tant sur le plan méthodologique que sur celui des contributions individuelles. Ensuite, viennent les phases de mise en commun, de discussions, de coordination et de synthèse des données recueillies individuellement. Enfin, chaque équipe convient de la mise en forme et du type de présentation que le travail fini revêtira suivant l'auditoire auquel il est destiné. Tout au long du processus, les élèves s'interrogent (individuellement et en équipe) sur les stratégies empruntées et les correctifs à apporter, les apprentissages réalisés et à venir ainsi que les habiletés démontrées et à développer. Au terme de la réalisation du projet, ils s'interrogent de nouveau, cette fois relativement à l'ensemble du processus d'apprentissage individuel et collectif sur les plans cognitif, social et affectif. Les projets ainsi menés placent les élèves au centre de situations d'apprentissage complexes et signifiantes au cours desquelles ils doivent mobiliser des stratégies cognitives permettant un traitement en profondeur des problèmes posés par la réalisation du projet.

Suivant la pédagogie du projet, chaque élève est invité à apporter une contribution originale pour l'avancement et la bonne marche de son apprentissage, de celui des membres de son équipe et de celui du reste du groupe-classe. L'élève a la possibilité de concevoir et de réaliser une activité qui lui permet de construire ses connaissances et de contribuer à la construction collective du savoir. Une banque facultative d'activités d'apprentissage est constituée afin de répondre à des besoins ponctuels du groupe ou de

comblent des lacunes individuelles ou particulières. Dans ce contexte, l'élève devient graduellement responsable de la progression de ses propres apprentissages en plus d'être engagé dans celle des élèves de la classe tout entière.

Selon cette perspective, l'enseignant assume un rôle complexe et tient de multiples fonctions. Il doit d'abord et avant tout mettre en place les conditions propices au développement des habiletés de collaboration entre les membres composant le groupe-classe. De plus, la prise en charge de l'apprentissage par l'élève exige de lui une grande maîtrise des processus d'apprentissage, des diverses formes qu'il peut prendre, des multiples manifestations observables traduisant sa réalisation ou l'absence de sa réalisation et, le cas échéant, il doit encore découvrir les blocages et les sources gênant sa réalisation harmonieuse. Bref, la communauté d'apprentissage modifie considérablement le rôle habituel tenu par l'enseignant. Dans un tel scénario, l'enseignant devient un guide attentif à la démarche de chaque élève. De plus, il assume les fonctions d'un médiateur soucieux non seulement de la mise en relation de l'élève avec les contenus à acquérir mais aussi de sa mise en relation collaborative avec les autres membres du groupe. De fait, à l'intérieur du PROTIC l'enseignant ne saurait agir à seul titre d'expert du contenu d'apprentissage, il doit également se révéler un expert apprenant et un expert du processus et des stratégies d'apprentissage.

Avec l'amendement du texte de l'entente syndicale locale qui régit les conditions de travail des enseignants et enseignantes, les dirigeants et dirigeantes de l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier bénéficient d'une certaine latitude dans le choix des enseignants du PROTIC. Ce personnel enseignant est sélectionné sur la foi de son désir d'adopter la pédagogie du projet et d'intégrer les TIC à sa pratique enseignante. Chaque enseignant recruté se voit confier la responsabilité d'une matière de base (français, anglais, mathématiques), jumelée à une seconde matière. De plus, il s'engage à remplir le rôle de titulaire d'un groupe-classe, auquel il enseigne les sciences religieuses ou la morale, les méthodes de travail intellectuel et la formation personnelle et sociale. Ainsi, dans sa tâche d'enseignement, un enseignant consacre 12 périodes au groupe dont il est titulaire et 12 périodes à un second groupe. Dans les tâches complémentaires accordées au PROTIC, en plus du temps de concertation qui occupe au moins un midi par cycle de neuf jours d'enseignement, un enseignant est libéré pendant deux périodes de 75 minutes par cycle pour travailler au développement pédagogique et un autre est libéré pendant quatre périodes par cycle pour effectuer l'analyse des projets de l'ensemble du programme. D'autres périodes consacrées au développement pédagogique sont aussi prévues : elles représentent une centaine d'heures de libération par année pour l'ensemble du personnel enseignant.

Au PROTIC, l'organisation humaine et matérielle se veut au service de l'apprentissage. La classe conçue en tant que communauté apprenante entraîne un certain nombre de modifications au cadre traditionnel. En plus de l'assouplissement de la grille-matières, dans laquelle 85 p.100 du temps annuel est décloisonné pour des projets interdisciplinaires, l'aménagement d'un lieu physique revêt une certaine importance.

Dans ce programme, chaque élève a sa classe et son espace de travail au sein d'une équipe de travail formée de quatre élèves appartenant à un groupe-classe formé, à son tour, d'une trentaine d'apprenants. C'est donc l'enseignant qui se déplace d'une salle de classe à l'autre.

Sous l'influence du courant vygotkien, la communication et le langage sont utilisés au PROTIC comme des outils de développement de l'intelligence. Confronté à une situation pour laquelle il éprouve un problème, l'élève est amené à communiquer ses idées de manières organisées afin de les partager et de faire émerger un construit supérieur à celui qu'il possède au moment où cette situation se présente.

Se tailler une place et s'épanouir sur les plans cognitif, affectif et social au sein d'une communauté apprenante exige qu'un individu fasse preuve d'autonomie, du sens des responsabilités, de la participation et de l'organisation de même que de capacité créative et d'esprit de collaboration. Aussi, le processus de sélection des élèves du PROTIC repose sur ces dimensions jugées essentielles et préalables.

Quatre outils sont utilisés pour recueillir des informations sur le candidat. Premièrement, le dossier scolaire de l'élève auquel une pondération de 15 p.100 est accordée est pris en compte afin d'équilibrer la composition des groupes. Deuxièmement, 10 p. 100 sont accordés au portrait de l'élève dressé par son titulaire de 6^e année et élaboré à partir de critères relatifs à son degré d'autonomie, à ses habiletés sociales, à son sens des responsabilités et de l'engagement et à son l'esprit de collaboration. Troisièmement, un examen d'admission compte pour 75 p. 100 des points. Cet examen se compose de quatre épreuves : une production écrite, mesurant la qualité de la langue et le degré de motivation; un ensemble de jeux de rôles, visant à faire émerger le degré d'autonomie, la capacité créative et l'esprit de collaboration du participant; une tâche d'organisation d'un agenda, permettant d'évaluer son sens de l'organisation; et, pour finir, une épreuve sur ordinateur afin de mesurer sa connaissance des TIC.

L'hétérogénéité des groupes repose sur la croyance que les différences individuelles sont une source d'enrichissement collectif. La sélection des élèves recrutés en rend compte et retient 25 p. 100 d'élèves dont les notes figurant au bulletin final de 5^e année sont supérieures à la moyenne, 50 p. 100 d'élèves ayant obtenu des notes moyennes et 25 p. 100 d'élèves ayant obtenu des notes faibles. Au cours de la première année du secondaire, un suivi particulier est accordé à l'intégration de chaque élève et à son mode de fonctionnement dans la communauté apprenante.

Le travail de collaboration dans la construction des nouveaux savoirs réunit de nombreux partenaires dans le PROTIC, lesquels conjuguent leurs efforts et engagent leurs compétences dans le développement d'une démarche dynamique d'apprentissage répondant aux attentes nouvelles créées par une société du savoir en plein épanouissement.

L'équipe-école du PROTIC, composée de la direction et du personnel enseignant, se positionne dans une dynamique de formation continue. Dans son cheminement, elle est accompagnée et aidée par des stagiaires de l'Université Laval de la formation initiale et des conseillers pédagogiques de la Commission scolaire des Découvreurs. De plus, elle bénéficie du soutien d'une équipe de recherche de l'Université Laval, financée par le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR).

Processus d'évaluation du PROTIC

L'évaluation au PROTIC est conduite en conformité avec les visées de son programme, qui, elles-mêmes, sont centrées sur les principes gouvernant la communauté d'apprentissage. De plus, l'évaluation est perçue comme un levier privilégié pour la réussite de tous.

La pédagogie pratiquée au sein de ce programme intègre l'évaluation à la dynamique des apprentissages de l'élève. Elle est donc conçue comme une étape essentielle de régulation de l'enseignement aussi bien que de l'apprentissage. À cet égard, le cadre de la pédagogie du projet, l'observation régulière de la progression des apprentissages et l'analyse continue des stratégies permettent à l'enseignant de mieux asseoir les décisions à prendre et les actions pédagogiques à mener afin de réguler les apprentissages du groupe-classe, d'une équipe d'apprenants ou d'un seul élève. Tout autant que le processus de réalisation d'un projet associé au contexte de construction du savoir collectif, dans lequel il évolue, amène l'élève à prendre conscience de ses caractéristiques d'apprenant par le développement d'habiletés métacognitives et l'exercice de son jugement critique. Le développement des habiletés métacognitives de l'élève est soutenu par la remise en question des stratégies utilisées ainsi que l'évaluation des apprentissages réalisés et du degré de maîtrise avec lequel il résout les problèmes rencontrés, en cours d'apprentissage. Le développement du jugement critique de l'élève est stimulé par la conduite d'activités d'auto-évaluation, de coévaluation (évaluation avec l'enseignant) et d'évaluation avec les pairs au regard de son processus d'apprentissage sur les plans cognitif, social et affectif, au terme de la réalisation des projets.

Ce cadre d'évaluation rend progressivement l'élève autonome en plus de le responsabiliser quant aux conditions essentielles qu'il doit mettre en place pour la réussite de ses apprentissages. L'environnement créé par la communauté apprenante et la pédagogie du projet réservent une place prépondérante à l'évaluation et offrent une écologie répondant aux besoins variés des différents types d'apprenants. En ce sens, le PROTIC favorise l'actualisation du potentiel de chacun de ses élèves sans diminuer le niveau d'exigence.

L'apparition du PROTIC au sein d'une culture organisationnelle où l'approche traditionnelle est solidement ancrée a provoqué quelques remous et engendré des modifications au processus évaluatif en place. Ainsi, de manière que l'évaluation aux fins de la reconnaissance des acquis soit en concordance avec les pratiques et les situations d'apprentissage réalisées au PROTIC, il a fallu délaissier les outils d'évaluation

plus traditionnels (de type examen uniformisé sous forme papier) utilisés à l'école secondaire Les Compagnons-de-Cartier et à la Commission scolaire des Découvreurs. À cet égard, la direction, responsable du programme, le personnel des services éducatifs de la commission scolaire et les enseignants engagés dans ce programme ont convenu d'un système évaluatif respectant à la fois les normes de la politique d'évaluation de la Commission scolaire des Découvreurs et les exigences des pratiques spécifiques au PROTIC.

Le système évaluatif issu de cette concertation met l'accent sur l'utilisation plutôt que sur la reproduction des connaissances. Il s'attarde aux processus cognitifs et sociaux plutôt qu'à l'inventaire des éléments mémorisés par l'apprenant. La démarche évaluative est menée en concomitance avec la démarche d'apprentissage. Tout d'abord, l'équipe d'enseignants engagés dans le programme de la 1^{re} à la 5^e secondaire doit planifier l'évaluation des élèves en s'assurant de la couverture progressive de tous les éléments des programmes disciplinaires ainsi que des habiletés liées aux compétences transversales (compétences communes à toutes les disciplines qui dépassent les frontières des savoirs) promues par l'enseignement à l'intérieur du PROTIC. Partant de cette planification, les enseignants regroupés selon les degrés planifient les situations d'apprentissage et des situations d'évaluation intégrées ou distinctes qu'ils entendent faire vivre aux élèves.

En 1^{re}, 2^e et 3^e secondaire, l'information sur laquelle les responsables de l'évaluation appuient leur jugement est recueillie tant en cours d'apprentissage qu'à la fin de l'année scolaire. Cette information provient en grande partie du portfolio (en 1^{re} et 2^e secondaire) ou du folio Web (en 3^e secondaire), auxquels doivent figurer des traces de la progression des apprentissages disciplinaires et du développement des compétences transversales. On y trouve également les buts d'apprentissage et de développement que s'est fixés l'élève au départ ainsi que les bilans des apprentissages disciplinaires réalisés et des niveaux de compétence atteints. En décembre et en mai de chaque année, l'élève a l'obligation de communiquer oralement et officiellement à ses pairs et à son enseignant responsable l'état de la progression de ses apprentissages et du développement de ses compétences en fonction des buts fixés et des attentes formulées. Au cours de cette présentation l'élève doit dresser le parcours à suivre afin d'atteindre ses buts, rencontrer les objectifs du programme de même que répondre aux attentes exprimées par les autres membres de la communauté d'apprentissage. À la fin de l'année scolaire, une évaluation « sommative » est menée au cours de la réalisation d'un projet intégrant les connaissances relatives à plusieurs disciplines et exigeant la mobilisation de plusieurs stratégies cognitives, sociales et affectives.

L'analyse et l'interprétation des données consignées reposent sur des critères définis par l'équipe d'enseignants et connus de l'élève. Des seuils de réussite sont établis pour la mesure des contenus de chacune des disciplines scolaires et des échelles de niveaux de compétence guident les jugements quant aux compétences transversales démontrées par l'élève. Les contenus disciplinaires évalués sont déterminés par les programmes d'études pancanadiens et les compétences transversales prises en compte dans le PROTIC sont

d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que d'ordre de la communication.

La progression des apprentissages et le niveau de développement des compétences transversales de l'élève sont communiqués sous deux formes. Les deux formes retenues poursuivent, à leur tour, deux buts précis : soutenir l'élève et reconnaître les progrès accomplis. Le bilan des apprentissages s'adresse plus particulièrement aux élèves et aux enseignants. Bien qu'il emprunte des voies formelles deux fois par année, le bilan des apprentissages réunit régulièrement (mais moins formellement) les membres du groupe d'apprenants, enseignant et élèves, autour du cheminement effectué par chaque élève en rapport avec les attentes des programmes d'études, en rapport avec les besoins de la communauté apprenante et en rapport avec ses propres buts d'apprentissage et de développement. L'autre communication adopte la forme du bulletin scolaire. Ce rapport écrit informe l'élève, mais il s'adresse plus précisément aux parents, aux directions d'école et aux autres partenaires du système scolaire. Il paraît quatre fois par année et contient les résultats obtenus par l'élève. Ces résultats sont traduits par des lettres pour les compétences disciplinaires durant l'année (A, B, C, D) et dans une formule (« Réussi » ou « Non réussi ») en fin d'année scolaire, alors qu'un chiffre allant de 1 à 4 indique le niveau de développement des compétences transversales.

Résultats du PROTIC

Étant branchés sur Internet, les élèves du PROTIC peuvent communiquer entre eux et donc collaborer, où qu'ils se trouvent, à l'école, à la maison ou ailleurs. Face à une situation qui pose problème, ils peuvent trouver l'assistance requise pour franchir l'obstacle nuisant à la bonne marche de leurs travaux en mettant sur pied de petits groupes de discussion ou à l'aide de logiciels de conversation. Ce contexte de collaboration, instauré à l'intérieur de PROTIC, échappe à la culture de l'évaluation ancrée dans l'approche plus traditionnelle qui dominait jusqu'à tout récemment le système éducatif québécois. Courant pédagogique selon lequel la principale fonction reconnue à l'évaluation est la sélection des individus plutôt que la reconnaissance d'un rendement et d'un savoir issus d'une démarche collaborative. C'est pourquoi, l'évaluation constitue la principale appréhension des parents d'élèves inscrits à ce programme. Comme il est organisé en vertu des principes de la communauté d'apprentissage (approche coopérative), l'évaluation formative y occupe une place de choix. Pour les travaux d'équipe, les notes obtenues sont communes. Tout le travail de l'année est évalué à partir du portfolio ou du folio Web. On s'intéresse davantage à la progression des apprentissages et à l'évolution de son processus qu'au rendement individuel. Au bulletin, le résultat obtenu dans une discipline scolaire est traduit par une lettre, de A à D, plutôt que par un pourcentage. Les parents ainsi que les autres partenaires du système scolaire estiment parfois que le système évaluatif du PROTIC manque de précision.

Afin de combler l'écart entre le système d'évaluation des apprentissages en vigueur au PROTIC et celui qui est présentement en vigueur et qui correspond à la Politique

d'évaluation nationale au secondaire et aussi compte tenu de l'importance des décisions prises dans un contexte de sanction des études pour les individus et la société en général, l'évaluation au sein de PROTIC est faite en conformité avec les dispositions prévues par les encadrements légal et réglementaire du ministère de l'Éducation pour les classes de 4^e et 5^e secondaire. Ainsi, les élèves du programme de ces deux degrés terminaux, leurs parents et les autres partenaires du système éducatif reçoivent, quatre fois l'an, un relevé de notes chiffré. De plus, les conditions d'évaluation du programme sont adaptées en fonction des règles de la sanction des études pour les deux dernières années du secondaire.

En 2001-2002, une première cohorte d'élèves formés au PROTIC était sortante. Grâce à l'administration d'épreuves uniques tenues par le ministère, auxquelles tous les élèves québécois d'un même degré sont soumis, une étude comparative sur le plan du rendement scolaire est devenue possible. De fait, ces épreuves uniques mesurent le rendement des élèves dans cinq disciplines scolaires : en sciences physiques, en mathématique, en histoire, en français et en anglais. Les résultats des épreuves écrites uniques laissent voir que les élèves du PROTIC se classent généralement au-dessus de la moyenne pancanadienne et que leur taux de réussite est nettement supérieur à celui des autres élèves du Québec.

Tableau 1 : Résultats des élèves de PROTIC comparés à ceux des autres élèves du Québec (secteurs public et privé) en pourcentage, aux épreuves écrites uniques de juin 2002

Tableau 1										
	Sciences physiques 056 470		Mathématiques 068 436		Histoire 085 414		Français 128 510		Anglais 136 524	
	Moyenne résultat final	Taux de réussite	Moyenne résultat final	Taux de réussite	Moyenne résultat final	Taux de réussite	Moyenne résultat final	Taux de réussite	Moyenne résultat final	Taux de réussite
Élèves du PROTIC	79,3	88,5	72,0	90,4	67,8	86,8	75,5	97,9	85,7	100
Autres élèves (Secteurs public et privé)	76,1	85,3	69,9	79,4	69,0	77,8	71,7	81,2	82,2	95,5

Source : Commission scolaire des Découvreurs, *Session d'examen de juin 2002*, novembre 2002

Ces épreuves dites uniques évaluent les apprentissages réalisés en conformité avec les programmes d'études nationaux des disciplines scolaires concernées. Les programmes constituent le référentiel de base qui doit guider toute intervention pédagogique, tant sur le plan de l'apprentissage que sur celui de l'évaluation. Ils définissent les résultats attendus au terme de la formation secondaire et fournissent des indications devant servir de référence à l'évaluation des apprentissages. Par leur caractère prescriptif, ils

permettent à tous les élèves du Québec de recevoir une formation équivalente et d'être évalués en fonction de ce qui est prescrit.

Évaluation du PROTIC

L'état actuel des connaissances, malgré les nombreux efforts déployés dans le domaine de la recherche en sciences de l'éducation, ne permet pas de démontrer quantitativement ni d'affirmer hors de tout doute que l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage et la modification des pratiques évaluatives aident à l'accroissement des résultats scolaires des élèves du primaire et du secondaire. Cependant, bon nombre d'entre elles se réfèrent souvent aux transformations qualitatives qu'elles ont entraînées. Parmi les résultats positifs observés en cours d'étude et figurant dans de nombreux rapports de recherche se retrouvent : le changement des modes, des stratégies et des scénarios d'enseignement; des réalisations différentes de l'apprentissage; une augmentation de l'intérêt et de la motivation; une collaboration accrue (entre enseignants et entre apprenants); des efforts plus soutenus; un encadrement et un suivi d'élèves plus personnalisés; etc. Bref, la recherche actuelle indique que l'accès à de l'équipement informatique ne garantit pas à lui seul de meilleurs apprentissages, mais il entraîne souvent des modifications qui les favorisent.

Au terme de la présente étude portant sur le PROTIC, nous sommes tentés d'avancer que l'implantation de la pédagogie du projet, assistée par des ordinateurs portables et évoluant dans une organisation en communauté d'apprentissage répond aux besoins des élèves du secondaire appelés à jouer un rôle actif dans la société du savoir. Faute de données nombreuses, variées et fiables recueillies sur une longue période, nous nous contenterons d'examiner les changements induits par ce programme chez trois de ses acteurs principaux : les élèves, les enseignants et les parents.

Nous traiterons des effets du programme sur les élèves en présentant les résultats d'une étude réalisée par Frédéric Legault de l'Université du Québec à Montréal et Thérèse Laferrière de l'Université Laval à Québec, présentée lors du colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, au printemps 2002. On peut consulter cette étude à l'adresse électronique www.cmec.ca. Elle porte spécifiquement sur les répercussions de l'implantation du projet du PROTIC sur l'organisation pédagogique de la classe, les stratégies d'apprentissage adoptées par les élèves, la satisfaction de leurs besoins, le choix de leurs buts scolaires, leurs croyances motivationnelles et leur engagement. Six groupes-classes appartenant à trois contextes différents, composés de deux groupes du PROTIC, deux groupes enrichis (Programme d'Éducation Internationale) et deux groupes réguliers participent à l'étude. Les six groupes totalisent 182 élèves de 3^e secondaire ayant répondu aux questionnaires, outils de collecte des données.

Les données recueillies laissent entendre que l'élève du PROTIC entretient des rapports à l'apprentissage, à l'évaluation et à l'école en général différents de ceux des élèves des programmes enrichis et réguliers. L'élève du PROTIC réalise ses apprentissages en

collaborant et en investiguant davantage qu'on ne le fait dans les autres groupes expérimentaux. De plus, les analyses montrent que les stratégies d'apprentissage adoptées varient de façon significative selon le contexte pédagogique. Les différences majeures se rattachent aux indicateurs suivants : les stratégies de construction des connaissances, le traitement des contenus en profondeur et l'autorégulation. Sur ces derniers, les élèves du PROTIC surpassent les élèves des autres classes. Les résultats rapportés permettent de croire que le PROTIC engendre une variation favorable du rapport qu'entretient l'élève avec l'apprentissage.

Les analyses portant sur les buts scolaires poursuivis par les élèves nous informent de leur perception des buts de l'école. Les classes ayant adopté le programme se distinguent sur ce point en poursuivant davantage des buts axés sur la maîtrise des contenus que sur la performance ou l'évitement des difficultés. Le constat qui se dégage des données recueillies sur les buts scolaires est que l'élève du PROTIC perçoit l'école comme un lieu de réalisation d'apprentissages maîtrisés plutôt que comme un lieu où règne la performance ou la compétition entre les individus. En terminant, toujours selon l'étude de Legault et Laferrière (2002), l'élève formé au sein du PROTIC développe des sentiments d'appartenance, de liberté et de pouvoir plus grands que les élèves évoluant dans les autres programmes et, par conséquent, il éprouve aussi un plaisir plus grand à fréquenter l'école.

Si le PROTIC entraîne des changements qualitatifs chez l'élève qui y est inscrit, il amène aussi des transformations graduelles et profondes dans la pratique professionnelle enseignante. C'est la conception même de l'enseignement/apprentissage qui bouleverse la pédagogie du PROTIC. S'appuyant sur une conception nouvelle, l'enseignant joue un rôle différent auprès des élèves. Rôle qu'il construit en développant de nouvelles façons de faire en fonction de nouvelles approches pédagogiques qui reposent sur de nouveaux cadres conceptuels. Ces approches nouvellement empruntées l'incitent à créer de nouvelles situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées aux besoins et aux champs d'intérêt de ses élèves. C'est ainsi que l'enseignant modifie progressivement ses rapports au savoir, à l'enseignement, à l'apprentissage, à l'élève, à ses collègues et à son rôle professionnel.

Les parents d'élèves, derniers partenaires à se joindre activement à la communauté apprenante, commencent timidement à adhérer à la culture de réseau et à collaborer à titre de personnes-ressources à l'édification du savoir collectif. Cette participation des parents, bien que discrète, constitue un pas de plus dans l'élargissement de la communauté apprenante, pas qui s'ajoute à la participation du PROTIC au projet *L'école éloignée en réseau*, dans lequel les élèves d'une école d'une région éloignée s'affairent à construire activement leurs connaissances en collaboration avec les élèves du PROTIC.

Les conclusions de l'étude sont contraintes et limitées par le très petit nombre de groupes-classes et d'individus sur lesquels elle porte. Sa portée est d'autant réduite qu'elle ne peut ni s'appuyer sur d'autres études susceptibles de l'enrichir ni se comparer à

de telles études. Toutefois, l'analyse alimentée par des observations en situation d'enseignement/apprentissage, des réflexions et des recherches qu'elles ont suscitées, permet d'affirmer que le PROTIC a entraîné en cinq ans une transformation importante des pratiques professionnelles, pédagogiques et de gestion. Même si l'école secondaire souhaitée par la réforme éducative québécoise est encore lointaine, le PROTIC autorise à espérer qu'elle est en devenir et surtout qu'elle doit exister pour le bénéfice de tous les partenaires qui y consentent tant d'efforts quotidiennement.

Conclusions de l'étude⁴

L'enseignement au sein du PROTIC s'articule systématiquement autour de projets interdisciplinaires. L'une des méthodes utilisées est l'exploration en groupe de type collaboratif.

Les classes du PROTIC exploitent les technologies de l'information et de la communication de manière très variée. Alors que dans la formation aux techniques langagières elle sert surtout pour la recherche, le traitement de texte et la publication du projet, les projets en sciences et en mathématiques se servent de l'ordinateur pour analyser les données issues des expériences scientifiques.

L'ambiance de la classe évoque plutôt celle d'une salle de rédaction ou d'un bureau d'entreprise. On parle beaucoup, mais généralement de manière très disciplinée. Le maître évolue dans la salle, passe du temps avec les élèves, individuellement ou en groupe, vérifie le travail, demande des éclaircissements et commente la qualité du matériel écrit. Le volume de l'instruction directe est très réduit durant le cours. Un quart d'heure avant la fin de chaque période de 75 minutes, les élèves du groupe échangent les connaissances qu'ils ont acquises durant la classe, abordent les questions restées en suspens et prévoient une procédure pour poursuivre le cheminement amorcé.

La communication se poursuit après la classe. Les élèves apportent leur ordinateur portable chez eux, où ils ont accès à une plate-forme commune sur Internet. La communication électronique oblige les élèves à être aussi précis que possible dans leur contribution à un processus de travail partagé. Lorsqu'un élève formule de manière trop vague, les autres élèves du groupe, ou bien l'un des enseignants, lui demandent par l'entremise d'Internet Forum de préciser ou de donner des détails.

Forte autonomie des élèves

Au début de chaque projet, les élèves identifient, à l'intérieur du cadre fourni, leurs objectifs personnels en matière d'apprentissage. Tous les neuf jours, une réflexion individuelle sur l'évolution de leur apprentissage est demandée aux élèves. Ils commentent dans un rapport écrit leur apprentissage individuel, l'apprentissage du groupe et le point atteint par rapport à leurs propres objectifs et à ceux du programme. Il s'agit là de l'élément central de l'évaluation dans le dispositif PROTIC : le rapport écrit

⁴ OCDE, *L'évaluation formative — pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, OCDE, 2005 (ISBN : 9264007407).

permet de garder une trace qui peut être utilisée ensuite pour faire des choix, pour envisager ou analyser d'autres manières de faire. Les élèves gèrent en grande partie leur processus d'apprentissage.

Une interdépendance positive structure le travail de groupe. Pour que le groupe arrive à un niveau d'expertise supérieur, chaque membre du groupe doit réussir une épreuve. Afin d'améliorer le travail des équipes, les élèves se procurent un commentaire sur leur travail d'équipe, à partir d'une liste de contrôle critériée fournie par l'enseignant. Chaque élève fait une vingtaine d'exposés par an ; l'exposé est commenté par les autres élèves à partir de critères établis par l'enseignant.

Les élèves ont également un portfolio d'apprentissage, un dossier dans lequel ils conservent des parties importantes de leur travail. Les enseignants parcourent régulièrement les portfolios électroniques et formulent des commentaires sur la qualité du travail, sur les points forts et sur les points qui méritent d'être développés ou améliorés. Beaucoup de parents s'intéressent eux aussi au dossier électronique de leurs enfants.

L'élève reçoit quatre fois par an une fiche d'évaluation, le bulletin scolaire. Trois de ces bulletins ont un caractère purement formatif et contiennent des remarques sur le travail de l'élève dans différents domaines. Seul le quatrième bulletin de l'année est sommatif et indique à l'élève s'il a réussi ou non son année. Les compétences transversales telles que la capacité de s'organiser, l'utilisation de la technologie, la compétence de communication et la compétence sociale y sont également évaluées.

Au début, la plupart des élèves n'ont pas le niveau d'autonomie qui est attendu d'eux, car dans les établissements précédents ils étaient beaucoup plus guidés et orientés. Mais au bout d'un certain nombre de projets, ils planifient beaucoup plus aisément leur apprentissage.

Les élèves éprouvent visiblement du plaisir à évoluer dans le contexte d'apprentissage offert par PROTIC.

Une langue commune à l'enseignement et à l'apprentissage

Les entretiens réalisés séparément avec les élèves et avec les maîtres montrent de façon évidente qu'ils utilisent le même vocabulaire pour discourir des processus associés à l'enseignement et à l'apprentissage. Même les plus jeunes utilisent des termes comme « métacognition », « auto-évaluation », « autorégulation » et « évaluation par les pairs » pour décrire leur apprentissage. Les élèves semblent bien connaître et bien comprendre leur mode d'apprentissage. Il va de soi que les enseignants du PROTIC éveillent leurs élèves à la dynamique de l'apprentissage.

Rôle des maîtres

L'enseignement dans le cadre du PROTIC se distingue de l'enseignement tel qu'il est présenté dans le cursus universitaire en formation des maîtres. Les enseignants ont accès à *Knowledge Forum*, plate-forme électronique utilisée par les élèves pour archiver et échanger sur leurs travaux en cours à toute heure. Le logiciel permet aux enseignants de répondre par voie électronique à des élèves ou à des groupes d'élèves. Les élèves disent de leurs enseignants qu'ils sont très flexibles. Les enseignants laissent les élèves travailler seuls la plupart du temps, mais il leur arrive de passer une demi-heure ou plus avec tel ou tel élève qui a besoin d'aide. Étant donné le niveau élevé d'autonomie de la classe, ce temps de contact avec l'enseignant paraît suffisant. Les élèves n'ont pas le sentiment d'être laissés à eux-mêmes.

La plupart des enseignants qui ont posé leur candidature et qui ont été sélectionnés pour enseigner au PROTIC considéraient que le système scolaire ne leur fournissait pas suffisamment d'occasions pour expérimenter ou même de situations favorables au perfectionnement professionnel; ils ont rejoint le PROTIC entre autres pour les nombreuses perspectives d'apprentissage continue qu'il propose.

Ils partagent des bureaux situés entre deux salles de classe, ils peuvent travailler ensemble plusieurs fois par jour, souvent de manière très informelle. Il leur arrive fréquemment de passer la journée à planifier ensemble de nouveaux projets multidisciplinaires. Ils sont fiers de leur sens de la collaboration.

Ces dernières années, les élèves du PROTIC ont obtenu d'excellents résultats aux épreuves ministérielles. Les enseignants et les administrateurs y voient la preuve que le modèle fonctionne. La pédagogie pratiquée au sein du PROTIC a eu une incidence considérable sur les pratiques professionnelles des autres enseignants, du personnel professionnel ou des membres de la direction de l'école Les Compagnons-de-Cartier, mais l'incidence ne s'est guère fait sentir sur les quatre autres établissements secondaires du territoire de la Commission scolaire des Découvreurs. La plupart des visiteurs viennent des universités ou d'autres districts scolaires du Québec et du Canada. Le PROTIC met délibérément l'accent sur l'acquisition de compétences disciplinaires transversales et métacognitives – deux points sur lesquels le PROTIC insiste en cette période de réforme des programmes scolaires provinciaux –, et le programme devrait rencontrer de plus en plus d'écho auprès du public.

Depuis 2002, le PROTIC est économiquement indépendant et ses demandes d'aide auprès de la Commission scolaire des Découvreurs sont modestes. Cela tient aussi aux enseignants, qui souhaitent une plus grande autonomie. Le PROTIC entretient désormais des contacts étroits avec l'Université Laval, sa voisine et accueille de nombreux stagiaires inscrits en sciences de l'Éducation, certains d'entre eux viennent parfois de pays aussi lointains que la France. À partir de l'automne 2004, une école primaire rejoint Les Compagnons-de-Cartier en adoptant la pédagogie du PROTIC, si

bien que ses élèves auront la possibilité de pratiquer l'apprentissage basé sur des projets réalisés en équipe pendant la totalité de leur parcours scolaire obligatoire.

SASKATCHEWAN

Cadre contextuel — Énoncés de politiques au plan provincial et au plan des districts scolaires (amélioration de l'apprentissage, évaluation des élèves, évaluation formative, stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage)

Amélioration de l'apprentissage

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan reconnaît la diversité des besoins des élèves et vise à maximiser l'apprentissage grâce au cadre stratégique Tronc commun (1991). Les Six apprentissages essentiels communs, les Domaines d'études obligatoires, la Dimension adaptation sont des composantes fondamentales du Tronc commun, chacune contribuant à améliorer les réalisations de l'élève.

- Les Six apprentissages essentiels communs (AEC) sont un ensemble de domaines d'études reliés entre eux qui comprennent des notions, des valeurs, des compétences et des démarches qui sont autant de bases importantes pour l'apprentissage dans n'importe quelle matière : la communication, la capacité au calcul, la créativité et le raisonnement critique, l'initiation à la technologie, les capacités et les valeurs personnelles et sociales et l'apprentissage autonome. Ils représentent le genre de méthodes pédagogiques nécessaires et le genre de concepts que la province désire développer chez les élèves.
- Les Domaines d'études obligatoires développent les AEC et orientent le contenu et l'enseignement de manière à fournir aux élèves une base de connaissances intégrées et constructives ainsi que les notions et les processus nécessaires à l'acquisition de l'autonomie personnelle et de la compassion envers les autres.
- La Dimension adaptation du Tronc commun aborde les convictions fondamentales relatives au processus d'enseignement et d'apprentissage qui mène aux AEC et qui répond aux besoins de l'élève et de la société. Cette démarche se réfère au concept visant à mettre en place des ajustements dans les programmes pédagogiques approuvés pour répondre à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Ce concept inclut les pratiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour rendre le programme, l'enseignement et l'environnement pédagogique pertinents et adaptés à chaque élève.

Évaluation de l'élève

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a préparé le document *Student Evaluation: A Teacher Handbook* (1991) pour mettre l'éducation permanente et le

perfectionnement professionnel à disposition de tous les enseignantes et enseignants qui désirent améliorer leurs capacités dans l'évaluation des réalisations et des progrès de l'élève et dans le diagnostic des besoins de l'élève en matière d'apprentissage. Ce manuel, qui appuie la formation en cours d'emploi, contribue tant à la consolidation des connaissances des enseignantes et enseignants sur l'évaluation des élèves qu'à l'élargissement de la gamme de techniques d'évaluation des formes de connaissances procédurales qui transcendent des domaines d'études spécifiques. Il donne aux enseignantes et aux enseignants les outils nécessaires pour développer et mettre en œuvre un programme d'évaluation bien pensé qui emploie des techniques d'évaluation formative, diagnostique et sommative, répondant aux exigences de transparence exprimées par les élèves, les parents ou les tuteurs et le grand public et qui fait partie intégrante des bonnes pratiques pédagogiques influant le processus décisionnel et guidant l'apprentissage.

Évaluation formative

L'évaluation formative fournit des renseignements à l'enseignant et à l'élève sur les progrès réalisés par ce dernier afin que des mesures correctives puissent être prises pour contribuer à atteindre les objectifs d'apprentissage voulus. Elle demande que l'enseignant prenne en considération l'apprenant, l'activité d'apprentissage et l'environnement d'apprentissage afin d'optimiser celui-ci. Le concept de progrès continu est inhérent à l'évaluation formative. Il souligne le besoin d'adapter tous les programmes d'études approuvés aux besoins personnels de l'élève au moyen d'une pédagogie différenciée, appliquée à tous les programmes d'études réguliers, modifiés et de rechange.

La première étape consiste à mesurer et à évaluer les besoins de tous les élèves en fonction du curriculum approuvé. Les enseignantes et enseignants débutent par une approche grand-angulaire de l'enseignement en classe, appliquant uniformément les décisions concernant le contenu du programme d'études, les modes d'enseignement et l'environnement d'apprentissage à tous les élèves. À la suite de cette évaluation initiale, l'enseignant a l'occasion d'ajuster sa méthode pour les élèves qui ont besoin d'une adaptation. L'enseignant peut choisir ensuite de pousser l'adaptation encore plus loin et d'appliquer une pédagogie différenciée afin de les aider à atteindre les objectifs fondamentaux établis pour les petits groupes d'élèves. En dernier lieu, une évaluation diagnostique et formative de l'apprentissage individuel peut indiquer à l'enseignant que des adaptations supplémentaires sont requises pour que l'élève puisse atteindre les objectifs pédagogiques requis.

Une évaluation efficace devrait conduire à l'établissement d'une base de référence pour la performance de l'élève. Au lieu de mesurer le progrès de l'élève par rapport à un ensemble de critères prédéterminés pour un niveau scolaire donné, le progrès de chaque apprenant est mesuré par rapport à la base de référence de sa propre performance. Cette approche de l'évaluation réduit le potentiel de conséquences négatives associées à la

compétition et à la concurrence entre élèves d'une même classe. Elle encourage les enseignantes et enseignants à se concentrer sur les besoins et les progrès individuels.

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Le document *Instructional Approaches: A Framework for Professional Practice (1991)* a été élaboré pour appuyer le perfectionnement professionnel pour le Tronc commun et l'incorporation des AEC et de la Dimension adaptation dans l'enseignement. Le modèle Tronc commun a été mis au point pour aligner les programmes d'études sur les modes d'enseignement afin d'obtenir la fluidité dans la portée et l'enchaînement des programmes de la maternelle à la 12^e année et pour s'adapter à l'ensemble des phases de développement et de croissance de l'élève. Il est fondé sur les notions selon lesquelles :

- l'enseignement efficace peut être défini et décrit et les méthodes pédagogiques peuvent être améliorées par l'intermédiaire de programmes de perfectionnement professionnel qui encouragent les enseignantes et enseignants à devenir des praticiens réfléchis;
- les enseignantes et enseignants ont besoin d'atteindre l'équilibre entre l'art et la science de l'enseignement;
- les enseignantes et enseignants doivent posséder une base solide de connaissances en enseignement, un répertoire de pratiques d'enseignement et des capacités de réflexion et de résolution de problèmes;
- les élèves devraient être vus comme des apprenantes et apprenants autonomes qui peuvent prendre conscience de leurs propres besoins en matière d'apprentissage et de leurs capacités à combler ces besoins.

En plus de favoriser une gamme variée d'approches pédagogiques, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan fournit un environnement qui encourage les changements de méthodes d'enseignement à tous les niveaux du système, y compris les divisions scolaires, les écoles et les salles de classe.

Le manuel *Classroom Curriculum Connections: A Teacher's Handbook for Personal-Professional Growth (1992)* décrit un modèle de développement dirigé par l'enseignant et axé le Tronc commun, qui vise à renforcer l'enseignement et l'apprentissage. Ce manuel a été conçu à partir d'un modèle de mise en place de programmes d'études qui reconnaît que la mise en œuvre est un processus de développement, non pas un événement isolé et disjoint. Il contient trois processus de croissance professionnelle-personnelle (réflexion, interrogation et réseautage du curriculum) qui offrent aux enseignantes et enseignants des occasions d'approfondir leur compréhension des circonstances de l'enseignement et de l'apprentissage, d'élargir leur répertoire de techniques d'enseignement et d'évaluation et de renforcer leurs systèmes de soutien, y compris leurs relations collégiales. La participation au processus de croissance complète ce que les enseignantes et enseignants font déjà à l'heure actuelle et appuie la planification annuelle du programme.

Plans stratégiques des districts et des écoles (vision, mission, buts et objectifs)

Contexte – Historique et données démographiques

L'école communautaire Sacred Heart fait partie de la division des écoles catholiques de Regina, qui scolarise plus de 10 000 élèves dans 29 collectivités. Cette école élémentaire catholique subventionnée par l'État est une école de centre-ville avec une population d'environ 450 élèves de la pré-maternelle à la 8^e année. La majorité des élèves sont d'origine autochtone et la plupart vivent dans la pauvreté. Le taux élevé de mobilité des élèves est une réalité constante. Six ans auparavant, l'école était connue pour sa violence, le vandalisme et des résultats scolaires très faibles. Grâce à un engagement ferme en faveur du changement et de l'amélioration de l'éducation pour chaque élève, l'école a retrouvé la paix et son orientation sur l'enfant. Les écarts de rendement ont diminué de façon remarquable, de sorte qu'une population vivant dans la pauvreté obtient maintenant des résultats scolaires qui remplissent d'espoir ses membres. Le personnel s'associe aux élèves pour « changer le monde » (Daggett). Les changements se sont produits en dépit de nombreux défis, et, malgré l'adversité, l'école est maintenant reconnue pour son succès.

Action – « Prise en charge d'un programme d'études surchargé » (Daggett)

Après six ans de rêves, de planification, de collectes de données, d'ajustements et de réajustements, l'équipe de Sacred Heart a obtenu des résultats positifs tant sur le plan scolaire que social. Un environnement sécuritaire et ordonné a été instauré et, en même temps, une combinaison équilibrée de confort, de sécurité et de stimulation a été obtenue.

Sacred Heart est passée d'une approche d'éducation « à la chaîne » (élèves assis en rangs et travaillant tous sur la même page) à une phase de « supermarché » (un choix de plus en plus grand de matières avec de moins en moins de temps consacré à chacune d'elles), pour finalement arriver à l'objectif où, de concert avec les élèves, le personnel décide de ce dont les élèves ont le plus besoin d'apprendre parmi ce curriculum écrasant. Une nouvelle approche passionnante d'apprentissage a été générée. Les enseignantes et enseignants savaient que l'approche traditionnelle d'éducation n'était plus une issue viable pour des élèves insatisfaits et pour leurs parents. Ils avaient besoin de répondre aux besoins de chaque individu.

Au début, il fallait passer d'une approche autoritaire à une approche fondée sur le respect mutuel. L'accent était mis sur les relations avec le personnel et le leadership des élèves, alignant la mission et la vision de la division scolaire sur celles de l'école. Sacred Heart a commencé « avec l'objectif final en tête », avec la vision de ce que le personnel voulait que l'école soit. Ses membres ont mis en place leur plan d'amélioration et leurs promesses. Le document de Lezotte *Correlates of Effective Schools* a servi de guide pour la formulation des objectifs. Les enseignantes et enseignants ont recueilli leurs propres données pour aider au processus décisionnel et maintenir le cap vers le but final.

Un « plan de responsabilités » a permis de réformer l'école, transformant un milieu autoritaire en un environnement de respect mutuel. Les changements restants ont été mis en œuvre à différentes étapes pendant le parcours. Les enseignantes et enseignants ont mis en place des combinaisons uniques de notation, un jour d'école ajusté, un programme d'éducation physique de haute qualité, un modèle d'apprentissage à base de ressources, un modèle d'apprentissage neuromimétique et l'intégration de la technologie dans le processus d'apprentissage. Sacred Heart a contribué à faire en sorte que l'école rappelle une maison chaleureuse, où chaque enfant est traité avec dignité et amour, quelles que soient les circonstances.

Les enseignantes et enseignants ont livré bataille ensemble et ont partagé la joie de voir les changements transformer cette école du centre-ville en un environnement sécuritaire et ordonné, vibrant d'une approche positive et porteuse de progrès.

Le parcours

Le rêve

L'école Sacred Heart « a commencé avec l'objectif final en tête », préparée à aller au bout d'un parcours extrêmement difficile. Une école idéale est une école où règne une atmosphère familiale, où les enfants sont heureux, en sécurité et protégés contre la violence et l'intimidation. L'école éprouvait un besoin impérieux de créer une atmosphère de respect mutuel où les élèves assumeraient la responsabilité de leur comportement et de leurs actions, où ils témoigneraient de l'intérêt pour apprendre, relever les défis et découvrir le monde qui les entoure. Le personnel voulait que les enfants soient fiers de leur culture et qu'ils célèbrent leurs succès. L'objectif était le développement global de l'enfant du point de vue physique, spirituel, cognitif et affectif, en incorporant la spiritualité autochtone à la foi catholique par l'intermédiaire du Cercle d'influences.

Pratiques conventionnelles mises au défi

Historiquement, le style de leadership le plus courant à l'école comme à la maison semblait être le style autoritaire. Si les enfants étaient punis à l'école, ils étaient souvent également punis à la maison. En tant qu'école catholique, Sacred Heart devait être différente et adopter une approche plus conforme aux enseignements du Christ. Le personnel voulait refléter la philosophie fondamentale de respect mutuel dans tous les aspects de l'école. L'approche autoritaire a été abandonnée et remplacée par le respect intégral dans toutes les circonstances. Les membres du personnel ont déclaré que pour pouvoir faire la différence, il fallait « donner jusqu'à ce que ça leur fasse mal ». Ils étaient d'avis qu'il fallait traiter chaque enfant comme s'il était l'enfant Jésus, quelle que soit la difficulté. Le personnel a été informé que si un membre du personnel enseignant perdait la maîtrise de soi, la directrice de l'école s'interposerait entre lui et l'élève; on inviterait l'enseignant à faire une pause pendant que l'administration s'occuperait de l'élève. Une fois que l'enseignant et l'élève auraient retrouvé leur calme, ils se parleraient et l'adulte serait tenu de présenter ses excuses pour sa conduite. Les

enseignantes et enseignants ont convenu que les élèves se retrouveraient toujours devant des choix à prendre dans toutes les situations, jamais des ultimatums. Le personnel a également demandé l'avis des enfants sur la manière d'améliorer l'école. Les idées des élèves ont été écoutées et respectées.

Le plan de responsabilités et le pouvoir de l'amour

Le personnel de l'école Sacred Heart a déclaré l'école et son périmètre « sanctuaire de non-violence ». À l'intérieur de ce sanctuaire, tous seront en sécurité.

Le plan de responsabilités existant a été adapté aux besoins des élèves et mis en œuvre par étape. Il mettait l'accent sur les responsabilités et le respect mutuels. On a appris aux élèves non seulement leurs responsabilités et leurs obligations mais aussi celles des enseignantes et enseignants. Si l'une ou l'autre des deux parties ne se conformait pas à ses obligations, l'autre partie connaissait les mesures à prendre pour veiller à ce que la situation soit résolue dans le respect. L'objectif était d'améliorer la conduite des élèves. Le but principal était de traiter chaque élève comme l'enfant Jésus, avec dignité et respect, sans égard à ce qu'il avait fait. Les enseignantes et enseignants ont promis de modéliser le comportement attendu des élèves. Un deuxième objectif était de reconnaître régulièrement les choix responsables et de corriger les choix irréfléchis, en insistant sur les conséquences de manière uniforme et logique.

Suspensions à l'école

On a enseigné aux élèves que tous étaient libres de leurs choix, mais qu'il y avait des conséquences pour chacun de ces choix. Pour tout acte illégal ou tout acte de violence, la conséquence était un jour de suspension complet à l'école pour les élèves plus âgés. Pour les élèves plus jeunes, le temps de suspension était fonction de l'âge. Les enseignantes et enseignants ont opté pour une suspension à l'école plutôt qu'une exclusion. Une exclusion temporaire n'était pas une solution pour les élèves; c'était exactement ce qu'ils voulaient. La réponse de l'école Sacred Heart aux fautifs est toujours la même. « Quand tu fais un mauvais choix à la maison, tes parents ne t'envoient pas à moi pour résoudre le problème. L'école est ta deuxième maison. Quand tu es à l'école, nous sommes les parents. Ce ne serait pas juste de demander à tes parents de résoudre le problème. Nous devons résoudre nos problèmes ensemble ici même à l'école. » Les suspensions à l'école sont traitées avec bienveillance, de façon uniforme. Le personnel était d'avis que la punition seule ne modifiait pas le comportement. Le but d'un programme de suspension à l'école est de favoriser les comportements positifs. Les élèves en suspension vont dans une « salle de réflexion ». Pendant cette période, ils n'ont pas le droit d'aller en classe, de se déplacer dans l'école ni de voir leurs camarades. Toutefois, le personnel leur fournit un appui positif. Ils ont de quoi manger et boire et on les escorte aux toilettes au besoin, car ils ont perdu tous les privilèges de l'école pendant la suspension. Les travaux scolaires ne sont pas autorisés pendant cette période, car l'on considère comme un honneur et un privilège le fait d'être en classe. Une suspension à l'école permet aux élèves de passer du temps seuls, pour se calmer et travailler sur un

plan de progrès personnels. Les enseignantes et enseignants utilisent cette période pour résoudre le problème avec les élèves et pour renforcer leur estime de soi. Une période de counseling fait également partie de ce programme. À la fin de la suspension, les élèves ne repartent jamais en colère ou fâchés. Ils savent que le problème a été résolu et que c'est fini. Le nombre d'élèves a continué à croître et les suspensions ont diminué.

**Le nombre d'élèves augmente
Le comportement négatif diminue**

Année	N ^{bre} d'élèves	N ^{bre} de suspensions
1995/1996	282	127
1996/1997	334	54
1997/1998	376	39
1998/1999	390	21
1999/2000	412	19 (6 élèves) (tous nouveaux)
2000/2001	459	20 (approx.)

Pour les autres formes de violence, d'intimidation, de menaces, etc., la conséquence est un « temps mort », d'une durée variée, qui comporte également une période de counseling. Pendant ces périodes, les élèves s'appliquent à la résolution de problèmes au moyen de substituts à la violence; on leur rappelle leurs qualités et leurs talents personnels. Dans ces cas-là également, les élèves repartent toujours une fois le problème résolu, toutes les parties concernées ayant été mises à contribution dans la solution. Les élèves savent que l'incident est clos et que nous avons confiance dans le fait que les choix appropriés seront faits à l'avenir.

Reconnaître les efforts positifs

Il existe trois systèmes de reconnaissance à l'école.

1. Récompenses immédiates

Le premier est « Pris en train d'être un bon modèle ». Tous les membres du personnel portent sur eux des billets d'honneur et lorsqu'ils observent une bonne action, ils remplissent le billet et envoient l'élève au bureau. Au bureau, l'élève explique à la directrice pourquoi il a été envoyé. Il est félicité; il reçoit les remerciements de celle-ci et une petite récompense pour sa bonne action. Le billet est ensuite affiché sur un mur du bureau où tout le monde peut le voir. À la fin de chaque mois, on procède à un tirage parmi tous les billets d'honneur pour attribuer des prix.

2. Récompenses pour l'effort de la semaine

Les élèves qui s'illustrent dans l'atteinte des « objectifs de classe de la semaine » sont mis à l'honneur chaque semaine lors de l'assemblée générale. On invite ces excellents élèves à l'avant du gymnase et on distribue à chacun un certificat d'honneur. À la fin du mois, ils participent à un tirage au sort pour gagner un sac d'école rempli de livres, de jeux et de nombreux prix.

3. Récompenses pour l'effort à long terme

Le prix mensuel est nommé « le Club trois A » (*Attendance, Attitude et Academics*, soit l'assiduité, l'attitude et l'aptitude scolaire). Les élèves qui présentent une excellente fiche d'assiduité, avec une attitude positive envers toutes les personnes de l'école et autour de l'école, et qui travaillent de leur mieux pendant un mois sont invités à une sortie d'une demi-journée à la fin de chaque mois.

En mettant l'accent sur les comportements positifs et en traitant les comportements négatifs de façon uniforme et bienveillante, l'école fournit aux élèves la motivation pour s'ajuster à une atmosphère que nombre d'entre eux n'ont jamais connue avant.

Faire de l'école une sorte de foyer heureux

En plus du plan de responsabilités, les enseignantes et enseignants souhaitent que l'école devienne un foyer heureux pour les élèves. Ils ont abandonné l'ancienne pratique consistant à mettre les enfants en rang avant d'entrer dans l'école. L'école ne connaissait pas beaucoup de foyers où les enfants devaient se mettre en rang avant d'entrer. En abandonnant cette pratique, l'école a éliminé une grande source de frustration tant pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants. À présent, l'élève qui se trouve le plus près de la porte entre dans l'école le premier et se dirige directement dans sa classe. Le personnel de l'école a compris que s'il voulait créer une atmosphère familiale, il devait traiter les élèves comme des membres de la famille. Les élèves ont accès à l'école à tout moment, tout comme les enfants ont accès à leur foyer quand ils sont dehors.

Publier les promesses

À la suite à l'établissement du Plan de responsabilités et des autres ajustements que le personnel a apportés, l'école a procédé à l'étape suivante : la rédaction d'un énoncé de mission. Cet énoncé de mission de l'école s'est révélé très utile, car il aide les membres du personnel à maintenir le cap vers le rêve. Les enseignantes et enseignants communiquent cette mission aux élèves et à leurs parents avec la promesse que ce rêve deviendra réalité pour tous les enfants.

ÉNONCÉ DE MISSION DU DISTRICT ET DE L'ÉCOLE

De par son appartenance à la division des écoles catholiques de Regina, l'école communautaire Sacred Heart travaille avec la communauté et la paroisse pour offrir une éducation catholique de qualité à tous les enfants. L'école met l'accent sur un climat positif favorable à l'apprentissage. Des objectifs clairement définis soulignent ses valeurs et ses croyances. L'école met fortement l'accent sur l'apprentissage et chaque enfant est traité comme l'enfant Jésus.

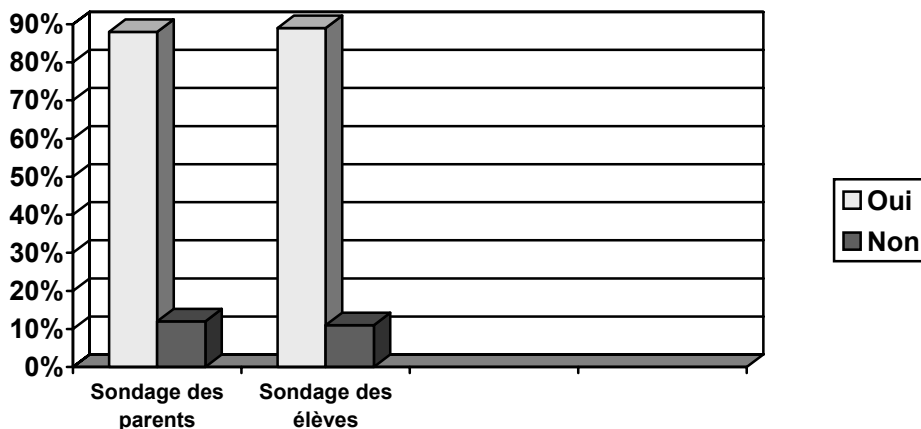
Contexte du projet

La « classe de l'enfer » se transforme en classe partagée 2/6 : projet pilote

L'école Sacred Heart avait une classe de 5^e année qui portait le surnom de « classe de l'enfer ». Les jeunes élèves de cette classe avaient des personnalités si fortes qu'ils étaient venus à bout de trois enseignants cette année-là. Le personnel savait qu'il fallait dompter cette énergie et la canaliser à meilleur escient. Mais comment? Les enseignantes et enseignants savaient qu'aucune amélioration ne serait possible si ce groupe d'enfants demeurait ensemble dans la même classe. Aussi, ils ont élaboré un plan « diviser pour régner ». En plaçant ces élèves avec de plus jeunes enfants, on voulait qu'ils agissent comme des leaders et des mentors pour les plus petits. Les enseignantes et enseignants n'ont trouvé aucune recherche pour appuyer cette initiative mais ont néanmoins décidé de poursuivre l'idée. Lorsque le surintendant a demandé aux protagonistes les recherches sous-tendant ce projet, il s'est vu répondre qu'il n'en existait aucune, mais que les enseignants étaient prêts à mettre eux-mêmes l'expérience par écrit. Deux enseignants se sont portés volontaires pour le projet pilote et l'équipe du projet Classe partagée 2/6 était née. Ils n'ont jamais regardé en arrière. La classe de l'enfer est devenue celles des esprits saints.

Ces deux enseignants se sont vu décerner le prix Roy C. Hill, une récompense canadienne attribuée annuellement en reconnaissance des projets éducatifs les plus innovants. Ils ont prouvé à eux-mêmes et à l'école que tous les rêves étaient réalisables quand on faisait confiance à des enseignantes et enseignants dévoués et passionnés. Le rêve a été réalisé et, depuis, la pratique unique de diviser la classe s'est élargie à presque toute l'école.

Sondage sur le projet pilote Classe 2/6 (les deux enseignants ont beaucoup apprécié l'expérience et souhaitent la répéter)



Description du projet de l'école Sacred Heart

Grace à un effort concentré sur une période de six ans, l'école Sacred Heart a lancé plusieurs innovations répondant aux besoins des élèves et ayant une répercussion significative, en ligne directe avec l'orientation du système. Il s'agit de prendre en compte l'apprentissage des enseignantes et enseignants ainsi que de leurs élèves au cours de l'importante phase de transition de l'enfance à l'adolescence. Cette école élémentaire du centre-ville a prouvé par son expérience que l'on pouvait améliorer l'apprentissage des élèves comme celui des enseignantes et enseignants en créant et en appuyant une communauté d'apprentissage professionnel avancé. Cette communauté favorise l'apprentissage de plusieurs façons, y compris l'évaluation formative et l'expansion des répertoires pédagogiques qui en résultent. En reconnaissance de ses accomplissements, l'école Sacred Heart s'est vu décerner le prix Stirling McDowell de la province. À l'échelle internationale, elle est reconnue comme une école modèle par l'*International Leadership Center* de New York.

Modifications au programme des ressources d'apprentissage : éducation spécialisée intégrée

L'école a complètement transformé la présentation de l'éducation spécialisée et le programme de ressources d'apprentissage. À l'origine, il s'agissait d'un programme à part, où les services étaient destinés aux élèves en difficulté qui avaient des résultats bien en dessous de la moyenne scolaire. Le nombre d'élèves dans le programme était en constante augmentation et il était quasiment impossible d'offrir un programme efficace pour répondre aux besoins de tous. De plus, les élèves hésitaient à quitter leurs pairs et à être isolés du reste de la classe. Comme la plupart d'entre eux étaient d'un niveau bien inférieur à la moyenne de la classe, les enseignantes et enseignants ont opté pour un

nouveau plan d'action. Pour les classes de la maternelle à la 3^e année, ils ont mis sur pied le programme « Littératie précoce ». Il s'agissait d'un programme préventif composé de trois volets principaux : les aptitudes linguistiques, les aptitudes phonétiques et les aptitudes à la lecture. Ce programme a été réalisé avec le concours des aides-enseignants, des stagiaires, des élèves de l'école secondaire Xavier et des bénévoles.

Pour les élèves plus âgés des classes de la 4^e à la 8^e année, l'enseignant en matière de ressources éducatives assurait du soutien en classe en partageant les tâches de planification et d'enseignement avec l'enseignant titulaire de la classe. Des adaptations ont été apportées pour les élèves qui n'étaient pas en mesure de suivre le rythme et les exigences du programme d'études régulier.

Comme en témoignent les observations et les rapports de suivi, les enseignantes et enseignants se sont montrés satisfaits des progrès réalisés par les élèves des deux groupes, tant les plus jeunes que les plus âgés, dans le programme de ressources d'apprentissage. Le personnel a également commencé à constater un changement positif dans l'attitude des élèves envers l'école ainsi qu'une hausse du niveau d'acquisition des compétences. Ces résultats étaient également attribuables en partie au fait que l'école s'éloignait d'un apprentissage classique pour se rapprocher d'un apprentissage axé sur les ressources et l'intérêt.

Une culture bienveillante et stimulante

La force motrice d'une transformation de cette ampleur avait pour origine des enseignantes et enseignants qui étaient prêts à risquer gros, simplement parce qu'ils étaient dévoués aux enfants. Les enfants les considéraient comme des héros dans leur vie. Ces enseignantes et enseignants ont émergé dans l'école, et une fois que leur créativité s'est exprimée et qu'ils ont entrevu les résultats, rien n'a pu les arrêter. Ils sont devenus le moteur de la pensée positive; ce sont eux qui ont donné l'élan à la culture d'amitié entourant les enfants. Ils avaient coutume de répéter cette phrase : « Si nous continuons à faire ce que nous avons toujours fait, nous récolterons les résultats que nous avons toujours eus. » Ce message a incité l'école à chercher différentes approches pour atteindre ses objectifs.

Apprentissage neuromimétique / intelligences multiples

L'école Sacred Heart désirait approfondir les théories de l'apprentissage neuromimétique en vue de les appliquer. Les enseignantes et enseignants savaient que, pour réussir, ce projet exigerait qu'une équipe d'enseignants s'engagent à part entière et montrent la voie. L'école a investi dans l'achat de vidéos et a présenté aux enseignants un survol des théories ainsi que la façon dont elles pourraient s'appliquer à leur situation. Après avoir formé une équipe de six membres et obtenu des fonds pour assister à une conférence de formation intensive de cinq jours à Irvine, en Californie, le personnel a lancé le processus de mise en place du modèle d'apprentissage neuromimétique, processus fondé sur la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner. L'initiative a été passionnante et très réussie.

Crises de croissance

Les réalisations de l'école n'ont pas été sans difficultés. Comme dans la plupart des familles, l'école Sacred Heart désirait seulement se concentrer sur le côté positif des choses. En revanche, elle savait que les luttes et les difficultés étaient autant de raisons de célébrer son développement et son succès. Dans un milieu où tout le monde travaille si fort, les frustrations peuvent devenir de gros problèmes. Pour traverser la crise, les enseignantes et enseignants se sont rappelés leur code de déontologie. De plus, pour bâtir l'école familiale qu'ils souhaitaient, ils ont réalisé qu'ils devaient être prêts eux-mêmes à adopter le modèle de comportement qu'ils voulaient inculquer aux élèves. Ils sont convaincus que la modélisation du comportement qu'ils désirent demeure l'outil le plus puissant à leur disposition pour collaborer avec la communauté tout entière de l'école : le personnel, les parents et les élèves. Le personnel était toujours prêt à faire ce qu'il fallait pour résoudre les problèmes avec les parents, les enseignantes et enseignants et les élèves, mais une condition était imposée, celle du respect mutuel total. Le personnel insistait pour recevoir le même respect de la part des parents que celui réclamé par ces derniers pour leurs enfants. Dans le cas inverse, les parents étaient priés de partir et de ne revenir que lorsqu'ils pouvaient eux-mêmes témoigner ce respect.

En tant que professionnels, les membres du personnel de l'école Sacred Heart estiment qu'ils se doivent de promettre aux parents de traiter leurs enfants avec dignité et respect en tout temps, mais ils insistent sur le fait que le même respect doit leur être témoigné en retour. Ici encore, modéliser le comportement que l'école souhaite s'est révélé être un outil puissant. Les administrateurs savent également qu'ils doivent eux aussi mettre en pratique les valeurs de l'école. Ils savent que, lorsqu'ils interagissent avec des élèves et des parents en colère, tous observent leur moindre geste et réaction et qu'ils doivent prêcher par l'exemple en tout temps.

Écouter... et comprendre!

En plus de modéliser les comportements désirables, une autre méthode pour favoriser le changement est de prêter une oreille attentive à son interlocuteur. Et c'est ce que le personnel a fait. Pour rester axé sur la transformation et surveiller les progrès, il faut avoir de bonnes capacités d'écoute. Après réflexion, les enseignantes et enseignants ont pris conscience que pendant les heures de classe, ils réussissaient très bien dans ce domaine. Mais pendant les récréations et la pause méridienne, les élèves retombaient en mode de survie, car les querelles de quartiers reprenaient le dessus et se poursuivaient de la seule façon que les enfants connaissaient.

C'est en écoutant les enfants que l'école Sacred Heart a découvert une nouvelle voie. Lorsqu'un enseignant a demandé à un enfant comment l'aider dans ses problèmes lors des récréations, l'élève a dit tout simplement : « Supprimez les récréations. » La solution était très simple pour cet enfant. C'était à partir de ce commentaire que l'idée du « jour d'école ajusté » est née.

La solution était simple, mais qui l'accepterait? Les récréations de 15 minutes et l'heure de repas à midi semblaient être des routines qui existaient depuis qu'on avait inventé l'école. Le personnel de l'établissement était d'avis que la société avait changé et que les enfants avaient changé de bien des façons. Alors pourquoi ne pouvait-on pas changer la structure de l'école? Comme un bon nombre d'enfants n'étaient pas inscrits à des activités parascolaires, les enseignantes et enseignants devaient veiller à que ceux-ci participent à des activités physiques sur une base régulière. Après de longues recherches et une enquête sur les besoins des enfants, les enseignantes et enseignants ont mis au point une proposition pour organiser une journée d'école innovante. L'école Sacred Heart a reçu l'approbation pour changer la structure traditionnelle du jour d'école réglementée par les lois provinciales. L'horaire de la journée d'école est fourni ci-dessous.

Avec ce jour d'école novateur, la priorité a été donnée au programme d'éducation physique. Chaque classe aurait une période d'éducation physique de 20 minutes avant et après midi.

Jour d'école ajusté

Le temps d'enseignement demeure inchangé

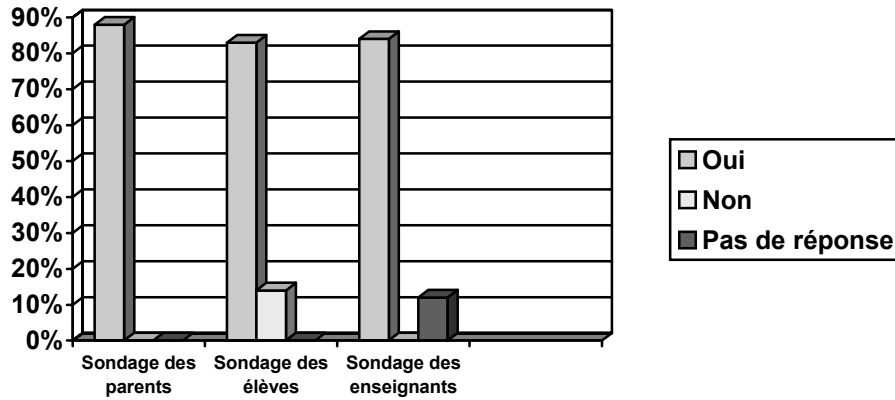
- De 9 h 30 à 12 h (pas de récréation – 20 min d'éducation physique)
- De 12 h à 12 h 30 repas du midi (tout le monde reste à l'école)
- De 12 h 30 à 15 h (pas de récréation – 20 min d'éducation physique)

Environ 95 p.100 des parents étaient favorables à l'essai de ce « jour d'école ajusté »; toutefois, une minorité des parents résistaient à l'idée. Leur principale préoccupation était de savoir : « Quand est-ce que nos enfants apprendront à nouer des relations? ». Les enseignantes et enseignants ont répondu qu'à leur avis, dans un groupe de 300, les enfants ne pouvaient apprendre des aptitudes sociales utiles. Ils étaient d'avis que les enfants développaient des compétences sociales en groupe de deux ou trois. Malgré la forte résistance du groupe minoritaire, l'école a recueilli les données qui lui ont permis de procéder au changement. Le personnel a mis en œuvre les projets relatifs au jour d'école ajusté. Le projet pilote a été accepté sur une base permanente.

Jour d'école ajusté

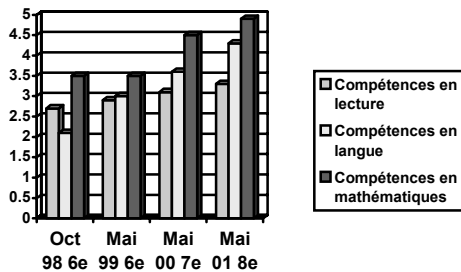
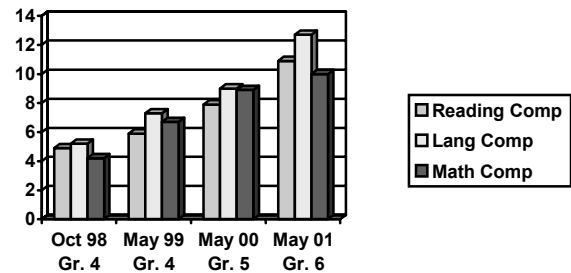
Résultats du sondage sur le projet pilote après un an

Épreuve de référence – Diriger avec des données



Pour assurer la crédibilité du projet de recherche, les enseignantes et enseignants ont entrepris une enquête de référence afin de constater si les changements avaient des conséquences sur les résultats scolaires. Le *Canadian Test of Basic Skills* (CTBS) a été utilisé. Le développement de chaque élève a été enregistré et suivi.

Élève n° 1 (élève fort) ⇒



⇐ Élève n° 2 (élève faible)

Résumé : données d'entrée

- Structures spéciales
- Jour d'école ajusté
- Divisions de classe uniques
- Éducation spécialisée intégrée
- Apprentissage neuromimétique
- Cadre pour comprendre la pauvreté (Y a-t-il une référence spécifique?)
- Recherches et engagement de six ans à l'incorporation de :
- QE (Qu'est-ce que le QE et quelle est la référence?)
- Intelligences multiples de Howard Gardner
- (Référence?) Cadre de Lezotte : modules de l'amélioration scolaire continue
- *Seven Habits* de Stephen Covey (Référence?) – Processus pour maintenir le cap et assurer le traitement de la qualité
- Subventions aux écoles appliquant les principes de Lezotte contenus dans *Correlates of Effective Schools*
- Accès à la technologie – (*League of Effective Schools*) Ligue des écoles efficaces, écoles modèles
- Acquisition annuelle des ressources pour les écoles
- Ressources personnelles des administrateurs d'écoles
- Soutien technique pour l'analyse des données

Résumé : processus

- **Mettre l'accent sur l'environnement sécuritaire et ordonné, p. ex., plan des responsabilités, apprécier les enfants plus que l'école**
- **Bâtir des partenariats avec les élèves**
- **Développer des qualités de leadership : équipes de réussite, partenaires d'enseignement**
- **Revoir la mission de l'école et adopter une vision commune alignée sur celle de la division scolaire**
- **Aligner la mission de l'école sur l'initiative provinciale L'évaluation pour l'apprentissage**
- **Fixer de buts axés sur la recherche *Correlates of Effective Schools***
- **Diriger avec des données**
- **Diriger avec la recherche**
- **Utiliser un langage commun**
- **Planifier des célébrations stratégiques et régulières**
- **Stimuler la participation authentique des parents**
- **Utiliser des rubriques, des portfolios et des rapports électroniques pour l'évaluation**
- **Développer des relations authentiques, pertinence, calendriers de réussite, intégration de l'apprentissage comme expérience partagée entre les élèves, leurs familles et le personnel**

Résumé : résultats

- Hausse du « temps consacré à la tâche » par les élèves et des résultats scolaires
- Plusieurs prix et consécration scolaires
- Pouvoir de rétention des élèves du système : nombre d'élèves doublé en sept ans
- Preuve de la transformation d'un environnement violent en un environnement paisible
- Diminution importante du vandalisme
- Communauté d'apprentissage professionnel avancé
- Nombre élevé d'initiatives par les enseignantes et enseignants
- Terminologie commune utilisée dans tout le système
- Mouvement vers des écoles efficaces de la deuxième génération

Résumé : évaluation

- Cohérence avec le projet Direction du système pour l'amélioration scolaire : données, processus et résultats
- Culture stimulante, maintenance de l'oasis activant du cerveau

L'école Sacred Heart a reçu de nombreux visiteurs. Après avoir passé à peine cinq minutes dans les couloirs de l'école, ils sourient presque toujours en faisant ce commentaire : « C'est si plaisant ici... Je ne peux pas expliquer pourquoi... On se sent vraiment bien. » Pourquoi cette école est-elle si agréable?

L'atmosphère est plaisante parce que les élèves ainsi que les enseignantes et enseignants sont fiers de cette école. Ils s'occupent les uns des autres et ils prennent soin de l'école. Ils ne cherchent pas à s'esquiver de leur responsabilité. Les élèves aiment parler aux enseignantes et enseignants ainsi qu'à leurs camarades, ils aiment regarder les photos affichées sur le mur, ils aiment qu'on raconte comment un jour ils sont venus à l'aide d'un enfant sur le terrain de jeu, ils aiment recevoir un câlin d'un membre du personnel.

Le « plan de responsabilités » (et non « plan disciplinaire ») est conçu pour « faire pousser » des enfants et des adultes responsables; avec du soleil et de l'eau, ils s'épanouissent effectivement. Un plan disciplinaire met l'enseignant ou l'enseignante en position de commande; un plan de responsabilités met tout le monde sur le même plan et favorise la maîtrise de soi. Dans un plan de responsabilités, chacun a le choix, et quand un élève choisit d'être responsable, il sait d'avance ce qui va arriver. Quand il fait un mauvais choix, il sait aussi ce qui va arriver. Ce n'est pas compliqué. Il faut simplement que chacun fasse preuve de bienveillance et de cohérence. Pourquoi les enseignantes et enseignants font-ils cela? Parce qu'ils sont tombés amoureux des enfants et parce qu'ils savent que :

Un enseignant médiocre commande.
Un bon enseignant explique.
Un enseignant supérieur démontre.
Mais un enseignant extraordinaire inspire.
-- *William Arthur Ward*

Le personnel enseignant et les élèves ont appris à modéliser le processus d'apprentissage et à intégrer efficacement la technologie. Les enseignantes et enseignants ainsi que les élèves apprennent par les processus de réflexion, de planification, de surveillance et de célébration. Les enfants comme les enseignantes et enseignants reconnaissent que l'apprentissage était un processus permanent. Ils se sont approprié un fondement de recherche, l'ont appliqué à une situation difficile et en ont extrait des données pour démontrer les améliorations obtenues et les méthodes pour bâtir un meilleur avenir. Cette école démontre les possibilités d'influer sur les résultats scolaires avec la volonté de faire la différence et démontre les résultats de l'approche.

Conclusions de l'étude⁵

L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION À L'ÉCOLE

Première étape : aborder les problèmes d'intimidation et de vandalisme

Le récit de la transformation de l'école a débuté lorsque la nouvelle directrice a décidé que la priorité était de passer à l'action pour lutter contre le haut degré d'agressivité et de vandalisme dans l'école. Le premier changement a été la réorganisation complète du temps de récréation. Reconnaissant que les élèves avaient besoin d'une pause, la directrice a remplacé les récréations par deux pauses de 20 minutes pendant lesquelles la classe était soit au gymnase soit à l'extérieur des bâtiments pour pratiquer un sport ou jouer à des jeux que les enfants appréciaient. Le nombre d'incidents disciplinaires a baissé immédiatement; ce résultat a encouragé le personnel à lancer d'autres initiatives dans le domaine de la discipline.

Une des autres initiatives a été de résoudre le problème du vandalisme à l'école. La directrice s'est adressée aux élèves à ce sujet lors d'une assemblée spéciale au cours de laquelle ils ont été sensibilisés au fait que les ressources limitées de l'école devaient servir à financer des livres ou des sorties scolaires plutôt que pour réparer les dommages causés par des actes de vandalisme. Elle a promis aux élèves de l'argent pour une fête et une sortie éducative si le vandalisme pouvait être réduit de façon notable. Comme cela avait été le cas pour la restructuration des récréations, la deuxième innovation a également été un franc succès. Quand le vandalisme a baissé à presque zéro, la directrice a invité le surintendant du district à l'école pour féliciter les enfants et pour leur remettre

⁵ OCDE, *L'évaluation formative – Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* OCDE, 2005 (ISBN : 9264007407).

un chèque supplémentaire pour l'école. Le vandalisme et la violence à l'école communautaire Sacred Heart sont restés à des niveaux faibles depuis lors.

Classes partagées

Au tout début de son processus de transformation, l'école avait une classe de 6^e année qui était très énergique, avec peu de discipline et peu de volonté pour apprendre, ce qui se traduisait par un taux de roulement élevé du corps enseignant pendant l'année. La directrice et les enseignantes et enseignants ont apparié la classe de 6^e année avec la classe de 2^e année de sorte que les élèves plus âgées puissent agir comme mentors auprès des enfants plus jeunes. Une nouvelle fois, le changement a réussi. Les deux enseignants qui ont accepté la tâche d'enseignement en équipe se sont vu décerner le prix pour l'un des projets éducatifs les plus novateurs de l'année au Canada.

Le concept unique de classe partagée s'est élargi pour être appliqué à presque toute l'école. Les classes partagées donnent aux élèves plus âgés l'occasion d'agir comme des leaders et des mentors responsables des plus jeunes enfants. Les enseignants essaient de créer une culture de soutien mutuel dans la salle de classe. À présent, toutes les classes de l'école sont composées d'élèves de deux groupes d'âge. Les élèves plus âgés du secondaire de premier cycle fournissent une rétroaction personnelle et appuient les jeunes du niveau primaire.

Faire de l'école un foyer heureux

Les valeurs catholiques de l'école font partie de son énoncé de mission et sont partagées librement avec les élèves.

Conscients de la pauvreté et de l'instabilité de nombreuses familles d'élèves, les enseignantes et enseignants ont décidé de transformer l'école en un endroit sécuritaire et accueillant « comme un foyer heureux » pour offrir aux élèves un environnement propice à l'apprentissage. Désormais, les élèves ont accès à l'école en tout temps. L'école offre un petit déjeuner chaud à tous les enfants avant le premier cours. Plus tard, les élèves reçoivent une collation et un repas chaud à midi.

Les parents sont les bienvenus à l'école à tout moment. Beaucoup d'entre eux ont eu une très mauvaise expérience de l'école; l'école communautaire Sacred Heart s'efforce donc d'être aussi accueillante et ouverte que possible. Une réunion enseignants-parents a lieu chaque année. Les élèves présentent leurs travaux et leurs portfolios à leurs parents et aux enseignantes et enseignants. Ensemble, les enseignantes et enseignants, les parents et l'élève discutent des besoins de ce dernier afin de se concentrer sur son apprentissage et de définir l'aide que les parents peuvent donner pour soutenir son apprentissage et son développement. Lors de ces rencontres, les enseignantes et enseignants encouragent les parents à aider leurs enfants à faire leurs devoirs et à prêter attention au portfolio de l'enfant.

Répondre aux besoins d'apprentissage personnels

L'école communautaire Sacred Heart a mis au point plusieurs méthodes pour répondre aux besoins d'apprentissage personnels des élèves. Des aides-enseignants sont disponibles pour proposer du soutien personnel aux élèves en classe. Les programmes informatiques et les ouvrages de la bibliothèque portent l'indication de leur degré de difficulté pour que les élèves puissent trouver eux-mêmes les ressources qui répondent le mieux à leurs besoins d'apprentissage personnels.

Pour les classes de 3^e année et au-delà, les élèves ayant de graves difficultés d'apprentissage reçoivent un appui supplémentaire. Ils sont dirigés vers l'équipe d'aide à l'enseignement et sont soumis à un plan de programme particulier (PPP) pour obtenir l'attention dont ils ont besoin. Alors que 2 p. 100 des élèves de la Saskatchewan suivent actuellement un PPP, 10 p. 100 des élèves de l'école communautaire Sacred Heart reçoivent ce soutien supplémentaire. Les enseignantes et enseignants observent une corrélation entre les difficultés d'apprentissage et le niveau de pauvreté de la région. Certains des enfants qui viennent des familles pauvres sont plus susceptibles d'avoir des difficultés d'apprentissage à cause des problèmes affectifs, nutritionnels et autres dans leurs foyers.

Les salles de classe sont bien équipées avec des livres pour les jeunes lecteurs et des ordinateurs financés par les impôts locaux et provinciaux. Les élèves et les enseignantes et enseignants ont accès à Internet et l'utilisent dans leur salle de classe.

Un aspect clé de la philosophie de l'école est de fournir aux élèves des choix pour leur propre apprentissage. Cet aspect est vu comme un élément de la stratégie d'évaluation formative de l'école parce qu'il permet aux élèves de continuer à explorer leurs champs d'intérêt et à répondre à leurs besoins de formation.

Apprentissage neuromimétique dans une école riche en ressources

Au cours des dernières années, les enseignantes et enseignants ont pris part à de nombreuses activités de formation sur l'apprentissage neuromimétique et les intelligences multiples. Même les enfants parlent le langage des intelligences multiples. Ils parlent du fait d'être « intelligents en image » (intelligence visuelle et spatiale), « intelligents en mots » (intelligence verbale) ou « intelligents en chiffres » (intelligence mathématique). La philosophie de l'école est de laisser chaque enfant découvrir par lui-même ce dans quoi il peut exceller.

Un portfolio pour chaque enfant

Un projet pilote entrepris en 2002-2003 avec les élèves de 3^e et 5^e année a convaincu le personnel de l'efficacité d'un portfolio électronique. Les portfolios servent principalement de base pour la rétroaction formative et l'autoévaluation des élèves. Grâce à leur portfolio, les élèves peuvent suivre leur progrès en rédaction, en lecture et dans les autres matières.

Les élèves conservent des exemples de leurs rédactions, documentent leurs projets, saisissent au scanner des textes écrits à la main ou des dessins et enregistrent des lectures pour les conserver dans leur portfolio sous différents en-têtes. Les enseignantes et enseignants donnent des directives aux élèves sur la manière d'évaluer leurs travaux. Dans un proche avenir, les élèves auront accès à des portfolios de référence, liés aux compétences cibles développées à l'école. Une équipe de spécialistes est en train de créer les modèles pour chacun des niveaux scolaires. Un enseignant nouvellement venu à l'école a mis au point un logiciel convivial, permettant aux élèves de faire autant de travaux sur leur portfolio que possible.

Bulletins scolaires pour l'évaluation formative

Trois fois l'an, les élèves reçoivent leurs bulletins scolaires. L'école a déjà apporté de nombreux changements au cours des années précédentes pour adapter les bulletins scolaires à sa nouvelle pédagogie. Désormais, les commentaires formatifs constituent une partie clé du bulletin, au même titre que les notes. Les enseignantes et enseignants sont d'avis qu'il faut ajouter une section aux bulletins scolaires sur les compétences interdisciplinaires. Cette section fournirait aux élèves, aux parents ainsi qu'aux enseignantes et enseignants des renseignements concernant les aptitudes interdisciplinaires plus générales des élèves, comme l'esprit d'équipe et la communication. Dans l'intervalle, la division scolaire catholique a remarqué que l'école Sacred Heart était en avance sur son temps. Les enseignantes et enseignants de l'école ont été nommés à un comité chargé de concevoir les bulletins scolaires pour toutes les écoles de la division des écoles catholiques de Regina. L'esprit ouvert et non bureaucratique de l'école face à l'expérimentation sert maintenant de modèle aux autres écoles de cette division scolaire.

L'amélioration de l'apprentissage par une évaluation formative et l'enrichissement du répertoire des enseignants

PLAN DE TRAVAIL

Étude de documents

Documents sur les politiques éducatives des provinces, des districts et des écoles concernés, y compris :

1. Politiques et lois provinciales qui touchent directement l'organisation scolaire, la pédagogie, etc.
2. Livres blancs et autres documents provinciaux qui ont influé d'une façon ou d'une autre sur l'enseignement et l'apprentissage.
3. Documents influents émanant du milieu universitaire ou de groupes de réflexion sur l'éducation et ayant suscité l'intérêt du corps enseignant, du personnel administratif scolaire ou des responsables de l'élaboration des politiques.
4. Articles pertinents publiés dans des revues professionnelles s'adressant aux membres du corps enseignant.
5. Tout autre document qui aide à déterminer où en sont les provinces en ce qui touche leur base de connaissances, la promotion de l'évaluation formative et les autres méthodes pédagogiques novatrices.

Voici quelques exemples de documents pertinents pour les districts et les écoles :

1. Mission et, s'il y a lieu, plan stratégique du district ou de l'école.
2. Politiques touchant le personnel enseignant.
3. Conventions collectives ou autres documents importants liés aux conditions de travail du personnel enseignant et aux efforts de réforme déployés par les districts.
4. Renseignements budgétaires des districts et des écoles.
5. S'il y a lieu, évaluations (par les évaluatrices et évaluateurs du district) des écoles et des classes.
6. Résultats aux examens (à des points de comparaison adéquats) et toute autre preuve « sommative » d'une amélioration du rendement des élèves.
7. Documents traitant de la gestion du savoir dans chaque école ou dans un groupe d'écoles.
8. S'il y a lieu, documents sur les résultats des élèves sur une longue période.

9. Exemples de travaux d'élèves.

Observations en classe

Logistique en classe

1. À quelle fréquence la classe se réunit-elle et pour combien de temps?
2. Les élèves étudient-ils avec la même enseignante ou le même enseignant l'année durant (ou pendant plus d'un an ou moins d'un an)?
3. Les élèves ont-ils la même enseignante ou le même enseignant pour différentes matières?
4. Comment la classe est-elle organisée physiquement? (Comment les tables et les pupitres sont-ils disposés? Qu'y a-t-il sur les murs et les tablettes? Etc.) Qui détermine cette organisation physique?
5. Combien y a-t-il d'élèves par classe et quelle est la composition des classes (en fonction du sexe, de l'âge, de la race, des aptitudes et des personnalités)?
6. Quel est le comportement des élèves en classe (chahuteur, respectueux, intéressé, désintéressé ou partagé)?
7. Quel est le contexte scolaire (diversité socioéconomique des élèves, nombre d'élèves, nombre d'enseignantes et d'enseignants et des autres membres du personnel, exigences du programme d'études, réputation de l'école au sein de la collectivité, ressources, etc.)?

Contenu et objectifs des cours

8. Quelle est la matière étudiée?
9. Comment s'assure-t-on que l'enseignante ou l'enseignant maîtrise bien la matière enseignée (observations, entrevue ou titres et diplômes)?
10. L'enseignante ou l'enseignant communique-t-il les objectifs d'apprentissage de la classe étudiée et du cours en général? Le cas échéant, comment?
11. L'enseignante ou l'enseignant discute-t-il de la gestion du savoir (y compris d'une stratégie pour « vérifier la compréhension »)?

Déroulement et contenu des discussions

12. Combien de temps est consacré aux exposés par l'enseignante ou l'enseignant? Combien de temps est consacré aux discussions? Le déroulement des discussions est-il géré par l'enseignante ou l'enseignant, est-il géré de façon partagée entre les

élèves et l'enseignante ou l'enseignant ou est-il laissé entièrement aux élèves?
Donner une description.

13. Les élèves doivent-ils lever la main? Quel est le niveau d'interaction entre les élèves lors des discussions en classe? Les élèves partagent-ils leurs commentaires entre eux?
14. Comment l'enseignante ou l'enseignant gère-t-il les élèves ayant des aptitudes variées ou divers niveaux de motivation, les élèves turbulents ou introvertis, les élèves difficiles, les garçons et les filles, les élèves de diverses origines ethniques, d'âges différents, de statuts socioéconomiques variés, etc.? L'enseignante ou l'enseignant semble-t-il donner la parole moins souvent aux élèves plus lents? Semble-t-il leur laisser le même délai qu'aux élèves plus articulés pour répondre aux questions? Est-ce qu'il les félicite ou les critique? Les aide-t-il avec des questions de suivi? Laisse-t-il le temps aux élèves d'hésiter, de faire des erreurs, de réfléchir et de se corriger eux-mêmes? Leur laisse-t-il le temps de discuter?
15. L'enseignante ou l'enseignant formule-t-il des félicitations? Formule-t-il des critiques? Le cas échéant, ses commentaires visent-ils une tâche précise ou les aptitudes de l'élève?
16. L'enseignante ou l'enseignant et les élèves explorent-ils un éventail de sujets? Combien? Quel est le lien entre ces sujets?
17. Les discussions des élèves sur le contenu passent-elles à un niveau conceptuel? Les élèves participent-ils à une « exploration raisonnée » liée à l'objectif d'apprentissage? Le contenu de la leçon se prête-t-il bien à une « exploration raisonnée »?
18. Comment l'enseignante ou l'enseignant cherche-t-il à répondre aux besoins individuels des élèves?

Vérification de la compréhension

19. Quel est le niveau de complexité de la tâche donnée en classe et du processus utilisé pour aider les élèves à comprendre les concepts enseignés? Les élèves semblent-ils travailler au « niveau de défi visé »? (Semblent-ils perplexes, ennuyés ou intéressés ou témoignent-ils d'un sentiment partagé?) En général, comment l'enseignante ou l'enseignant structure-t-il l'environnement pour aider les élèves à atteindre des objectifs difficiles?
20. Quels sont les signes qui témoignent du fait que l'enseignante ou l'enseignant utilise l'évaluation comme outil pédagogique intégral plutôt que comme simple moyen de vérifier l'apprentissage (pour déterminer où sont les lacunes et faire un

- suivi afin de combler l'écart entre les connaissances des élèves et les objectifs d'apprentissage)?
21. Quelles stratégies d'évaluation l'enseignante ou l'enseignant utilise-t-il pour vérifier le niveau de compréhension des élèves (outils papier-crayon, questions posées au hasard, observations, etc.)?
 22. Est-ce que l'enseignante ou l'enseignant :
 - Met en œuvre d'autres stratégies pour expliquer les techniques et les concepts ou suggère d'autres avenues que les élèves pourraient emprunter pour s'améliorer?
 - Fait part de ses commentaires pour aider les élèves à « reconceptualiser » l'information déjà assimilée?
 - Commente le niveau de rendement de l'élève par rapport à un niveau de rendement visé? Formule des commentaires sur le rendement des élèves en fonction de critères donnés?
 - Utilise des techniques de soutien à l'apprentissage en offrant à l'élève uniquement l'aide dont il semble avoir besoin?
 - Décrit de façon non évaluative les caractéristiques du travail d'un élève?
 23. Dans quel délai les élèves bénéficient-ils de commentaires et à quelle fréquence? Les élèves ont-ils la possibilité d'examiner divers moyens pour corriger leurs faiblesses? Si oui, effectuent-ils cet examen seuls ou avec leurs camarades de classe?
 24. Les commentaires offerts aux élèves (observations en classe, entretiens ou discussions en groupe) semblent-ils les aider à s'améliorer ainsi qu'à combler l'écart entre leur rendement réel et le rendement visé?
 25. Autres observations sur le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe.

Examens

26. Qu'est tenu de faire l'enseignante ou l'enseignant au chapitre de la notation et pour préparer les élèves aux examens normalisés? Cela a-t-il un lien avec ce qu'il fait déjà en classe?
27. Quelle est la fréquence des examens administrés par l'enseignante ou l'enseignant? Quel est le type de questions posées? Quels sont les objectifs visés par l'enseignante ou l'enseignant lorsqu'il administre ces examens? Quelle est la longueur de ces examens? Les interrogations comptent-elles pour la note finale? Comment les examens sont-ils liés au programme d'études? Selon l'enseignante ou l'enseignant, quel est l'équilibre maximal entre une évaluation formative et une évaluation sommative? Cet équilibre maximal est-il atteint?

28. Quel type de commentaires l'enseignante ou l'enseignant donne-t-il suite aux examens? Comment ces commentaires sont-ils sensés combler une lacune de rendement? Dans quel délai les commentaires sont-ils formulés? L'enseignante ou l'enseignant accorde-t-il des points pour les examens? Si oui, selon quel critère? L'effort ou le contenu? Les élèves ont-ils la possibilité de refaire l'un ou l'autre des volets d'un examen? Le progrès individuel des élèves entre-t-il en ligne de compte dans leur note?
29. Les examens portent-ils sur des « structures de connaissances précises » (concepts et théories) dans le but d'aider à mesurer le progrès des élèves quant à l'assimilation de ces structures? Comment l'enseignante ou l'enseignant mesure-t-il la capacité qu'ont les élèves de développer des stratégies souples pour la résolution de problèmes? L'enseignante ou l'enseignant tente-t-il d'établir un lien entre les examens et ce que les élèves sont sensés déjà savoir? Le cas échéant, donner des exemples? Existe-t-il un lien entre les techniques d'évaluation formative et sommative utilisées par l'enseignante ou l'enseignant?

École

L'étude du CERI s'intéresse à des méthodes pédagogiques novatrices mises en œuvre dans plus d'une seule classe ainsi que dans des innovations susceptibles d'être reproduites à plus grande échelle, que ce soit dans l'école elle-même ou dans plusieurs écoles à la fois (par exemple, dans les départements de sciences des diverses écoles d'un même district). Elle cherche également à déterminer quelles facettes de la culture d'une école aident ou nuisent à la mise en œuvre par le personnel enseignant de stratégies pédagogiques novatrices.

Contexte scolaire

1. Quels sont les facteurs externes les plus importants qui façonnent la culture de l'école et le travail du personnel enseignant?
2. Quelles mesures incitatives ou récompenses ont été mises en place au sein de l'école ou du district scolaire pour favoriser l'épanouissement personnel (par exemple, la capacité d'innover et d'évaluer) et le perfectionnement professionnel?
3. Pendant combien d'années ou de mois une enseignante ou un enseignant ou encore un chef demeure en moyenne à l'école?
4. Quel type de mobilité étudiante existe-t-il?
5. Quel type de pressions ou de soutien parental existe-t-il? Pressions ou soutien politiques ou commerciaux?
6. Quel est le taux de décrochage?

Autres observations

7. L'école a-t-elle une mission générale? Met-elle l'accent sur un objectif précis (par exemple, les sports, la musique, les arts, un club d'échecs ou l'aide aux élèves à risque)?
8. Comment l'école est-elle structurée d'un point de vue architectural? Combien d'élèves l'école compte-t-elle? En quelles années sont ces élèves? Quel est le plan de cours des élèves du premier cycle du secondaire? (Quels sont les cours obligatoires et les cours au choix?) Combien y a-t-il de départements? L'école regroupe-t-elle les élèves dans des classes homogènes? Le cas échéant, selon quels critères?
9. Le personnel enseignant et administratif compte combien de membres? Combien y a-t-il de conseillères et conseillers en orientation? Quel est leur rôle?
10. Accorde-t-on aux membres du personnel enseignant du temps pour travailler ensemble à la planification? Le cas échéant, selon quelle fréquence? Comment ces personnes utilisent-elles le temps qu'elles passent ensemble?
11. Quels sont les défis de l'école? Quels sont les avantages ou les possibilités pour l'école?
12. Comment les enseignants décrivent-ils la culture de l'école? Quels sont les rapports entre les départements et avec les autres enseignants? Quel est le rôle du chef de l'école?
13. Existe-t-il un langage commun pour parler de concepts telle l'évaluation formative?
14. À quel chapitre les enseignants bénéficient-ils d'autonomie dans l'exercice de leur profession? Quels genres de choses ne sont-ils pas libres de faire mais aimeraient faire?
15. Comment les divers enseignants et enseignantes de l'école réagissent-ils aux différentes méthodes pédagogiques? Qu'en est-il pour le chef de l'école?
16. Quels sont les rapports entre, d'une part, le personnel enseignant et, d'autre part, le chef de l'école et les autres membres du personnel administratif? Y a-t-il des exigences administratives que vous essayez de contourner?
17. Quelle est votre impression personnelle (en tant que spécialiste national) de la culture de cette école?

18. Comment le district scolaire est-il financé? (Financement partagé entre les niveaux provincial et local, assiette fiscale, etc.)
19. Comment le perfectionnement professionnel est-il financé? (Subventions? Budget du district? Fonds discrétionnaires au niveau de l'école? Autre?)
20. Quel type de perfectionnement professionnel est offert au personnel enseignant? Selon quelle fréquence les enseignants peuvent-ils participer à des possibilités de perfectionnement professionnel?
21. Quels genres de ressources sont mises à la disposition des enseignants pour les aider à structurer leurs leçons? Par exemple, ont-ils accès à un « système expert » qu'ils peuvent consulter pour planifier leurs cours et évaluer les élèves? Ont-ils accès à un réseau professionnel constitué de collègues travaillant sur des stratégies novatrices similaires? Ont-ils accès à un soutien universitaire? Ont-ils accès à des spécialistes externes en élaboration de programmes d'études?
22. Combien y a-t-il d'ordinateurs à l'école? De quelle façon la technologie de l'information et des communications (TIC) est-elle utilisée à l'école? Quelle formation le personnel enseignant a-t-il reçu pour pouvoir utiliser efficacement la TIC en classe?
23. Combien de temps est accordé au personnel enseignant pour la planification?
24. Quel est le budget de l'école pour le perfectionnement professionnel du personnel enseignant? Quel est-il au niveau du district?
25. L'école fait-elle appel à des « fournisseurs externes » pour le perfectionnement professionnel du personnel enseignant? Quelle est l'attitude du personnel enseignant à l'égard de ces fournisseurs? Comment le personnel enseignant utilise-t-il ce qu'il a appris?
26. Quel est le rôle joué au sein du district ou de l'école par le syndicat représentant le personnel enseignant?

ANNEXE B

Liste des personnes-contact pour l'activité de l'OCDE sur l'amélioration de l'apprentissage par une évaluation formative et l'enrichissement du répertoire des enseignants

Saskatchewan

David Anderson
Directeur de l'évaluation
Ministère de l'Apprentissage
Tél. : (306) 787-2362
Télé. : (306) 787-0277
danderson@sasked.gov.sk.ca

Rick Johnson
Directeur
Ministère de l'Apprentissage
2220, avenue College, 2^e étage
Regina (Saskatchewan) S4P 3V7
Tél : (306) 787-7937;
Télé. : (306) 787-9178
Rick.Johnson@sasked.gov.sk.ca

Gwen Keith
Directeur des écoles catholiques de Regina
Tél. : (306) 791-7207
keithg@cec.resesk.ca

Bob Kowalchuk
Surintendant
Écoles catholiques de Regina
kowalb99@cec.rcs.sk.ca

Rob Currie
Directeur de l'école communautaire Sacred Heart
curric99@cec.rcs.sk.ca

Manitoba

Anne Longston
Division des programmes scolaires
Ministère de l'Éducation et de la Citoyenneté
1577, avenue Dublin, bureau 5
Winnipeg (Manitoba) R3E 3J5.
Tél. : (204) 945-7935
Télé. : (204) 945-8303
ALongston@gov.mb.ca

Ontario

Catherine (Kit) J. Rankin
Directrice des politiques relatives au curriculum et à
l'évaluation
Tél. : (416) 325-2576
kit.rankin@edu.gov.on.ca

Michael O'Gorman
Chef, Unité de l'évaluation et de l'assurance de la qualité
Direction des politiques relatives au curriculum et à
l'évaluation
Tél. : (416) 325-2336
michael.ogorman@edu.gov.on.ca

Sylvia Larter
Agente d'éducation
Unité de l'évaluation et de l'assurance de la qualité
Direction des politiques relatives au curriculum et à
l'évaluation
Tél. : (416) 325-3487
sylvia.larter@edu.gov.on.ca

Québec

Diane Charest
Direction de la recherche et de l'évaluation
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 26^e étage
Tél. : (418) 643-0203
Télé. : (418) 644-6755
diane.charest@meq.gouv.qc.ca

Sylvie Malaison
Conseillère en affaires internationales et canadiennes
Ministère de l'Éducation
Tél. : (418) 644-9987
Télé. : (418) 646-9170
sylvie.malaison@meq.gouv.qc.ca

Terre-Neuve-et-Labrador (province responsable)

Marian Fushell
Directrice
Ministère de l'Éducation
Tél. : (709) 729-3000

Télec. : (709) 729-3669
marianfushell@mail.gov.nf.ca

Secrétariat du CMEC

Sheila Molloy
Responsable, Programmes internationaux
Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
Tél. : (416) 962 8100, poste 247;
Télec. : (416) 962-2800
s.molloy@cmecc.ca

ANNEXE C

Bibliographie de l'évaluation formative au Canada

ANDERSON, J. « Modeling the development of student assessment », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 55 (1999), p. 278-287.

ANDERSON, J. et D. BACHOR. « What should a classroom testing program look like? The functional factors of an assessment program in primary classrooms », in D.J. Bateson, éd., *Classroom Testing in Canada*, Vancouver, Colombie-Britannique, Centre for Applied Studies in Evaluation, Université de la Colombie-Britannique, 1992, p. 59-68.

BACHOR, D., J. ANDERSON, J. WALSH et W. MUIR. « Classroom assessment and the relationship to representativeness, accuracy, and consistency », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 50 (1994), p. 247-262.

BLACK, P. et D. WILIAM. « Inside the black box: Raising standards through classroom assessment », *Phi Delta Kappan International*, 1998. Sur Internet : <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>.

COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. ACHIEVEMENT STANDARDS BRANCH. *Standards-based assessment within a standards-based education system: Literature review*, Colombie-Britannique, le Ministère, 2002.

COOPER, D. et N. WAKEMAN-JONES. « Secondary schools – A Martian chronicle », *Orbit*, vol. 30 (2000), p. 51-53.

DASSA, C., J. VAZQUEZ-ABAD et D. AJAR. « Formative assessment in a classroom setting: From practice to computer innovations », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol.39 (1993), p.111-125.

LOCK, C. et H. MUNBY. « Changing assessment practices in the classroom: A study of one teacher's challenge », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol.56 (2000), p.267-279.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE. *Grades 5 to 8 Mathematics: Classroom-Based Assessment*, Winnipeg, le Ministère, 2001.

MANITOBA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET DE LA JEUNESSE. *Senior 1 to Senior 4 Mathematics: Classroom-Based Assessment*, Winnipeg, le Ministère, 2001.

MCINTYRE, I. « Classroom assessment: What research do practitioners need? », in D.J. Bateson, éd., *Classroom Testing in Canada*, Vancouver, Colombie-Britannique, Centre for Applied Studies in Evaluation, Université de la Colombie-Britannique, 1992, p.69-74.

NAGY, P.« The assessment of group discussions and complex problem solving: Potential contributions of schema theory », in D.J. Bateson, éd., *Classroom testing in Canada*, Vancouver,

Colombie-Britannique, Centre for Applied Studies in Evaluation, Université de la Colombie-Britannique, 1992, p.20-37.

NOONAN, B. W. et R. A. YACKULIC. « Implementing a comprehensive classroom assessment program », *The Canadian School Executive*, 1995, p. 6-12.

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION. *OQRE : Série d'études de recherche*, n° 2 (juin 1999), Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

ONTARIO. COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION. *Pour l'amour d'apprendre*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1994.

RANDHAWA, B. « Construction of curriculum relevant tests by teachers and experts », in D.J. Bateson, éd., *Classroom Testing in Canada*, Vancouver, Colombie-Britannique, Centre for Applied Studies in Evaluation, Université de la Colombie-Britannique, 1992, p.38-50.

RICHARD, J. et P.GODBOUT. « Formative assessment as an integral part of the teaching-learning process », *Physical and Health Education*, 2000, p. 4-10.

SCHMIDT, M. et L. PLUE. « The new world of performance-based assessment », *Orbit*, vol.30 (2000), p. 14-17.

SHULHA, L. « Understanding novice teachers' thinking about student assessment », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol.55 (1999), p. 288-303.

SHULHA, L., R. WILSON et J. ANDERSON. « Investigating teachers' assessment practices: Exploratory, non-foundationalist, mixed-method research », *The Alberta Journal of Education Research*, vol.55 (1999), 304-313.

STIGGINS, R. J. « Assessment, student confidence, and school success », *Phi Delta Kappan*, vol.81 (1999), p. 191-198.

STIGGINS, R. J. « Making assessment training relevant for teachers », in D.J. Bateson, éd., *Classroom Testing in Canada*, Vancouver, Colombie-Britannique, Centre for Applied Studies in Evaluation, Université de la Colombie-Britannique, 1992, p.67-103.

TAYLOR, A. « Emerging needs of the practitioner in B.C. classrooms », in D.J. Bateson, éd., *Classroom Testing in Canada*, Vancouver, Colombie-Britannique, Centre for Applied Studies in Evaluation, Université de la Colombie-Britannique, 1992, p. 75-81.

WILSON, R. J. « Special Section: Classroom assessment investigations », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 55 (1999), p. 263-266.

WILSON, R. J. « The context of classroom procedures in evaluating students », in D.J. Bateson, éd., *Classroom testing in Canada*, Vancouver, Colombie-Britannique, Centre for Applied Studies in Evaluation, Université de la Colombie-Britannique, 1992, p. 3-10.

WILSON, R. J. et R. MARTINUSSEN. « Factors affecting the assessment of student achievement », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 55 (1999), p. 267-277.

WILSON, R. J. et R. REES. « The ecology of assessment: Evaluation in educational settings », *Canadian Journal of Education*, vol. 15 (1990), p. 15-227.