

Une ressource pour le personnel enseignant au sujet des évaluations à grande échelle

OQRE BRANCHÉ

WEBMAG

Hiver 2009

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION



Numéro spécial sur la conférence

VIDÉO SUR DEMANDE

Vidéos des séances

DE LA CONFÉRENCE DE L'OQRE 2008



Entrer ici pour accéder
aux vidéos.



Notez le TPCL!

Posez votre candidature
dès maintenant.



365!
Demandez-le
à l'OQRE

Bienvenue



**Par Marguerite Jackson,
directrice générale**

Ce numéro vous propose de
revivre des moments forts de
la troisième conférence
provinciale de l'OQRE : «
Évaluation à grande échelle :
un appui au travail quotidien
des écoles – Évaluer de
façon équilibrée : avoir une
meilleure vue d'ensemble. »



[Pour en savoir plus](#)

Pause-café



**Entretien avec Douglas Reeves, fondateur du
Leadership and Learning Center**

Doté de nouvelles preuves convaincantes, monsieur Reeves
nous offre sa combinaison habituelle de faits percutants,
d'exemples pertinents et d'analyses pénétrantes pour aider, à
tous les niveaux, les leaders du milieu de l'enseignement à
avoir le maximum d'influence sur le rendement des élèves.

[Pour en savoir plus](#)

Vue du premier rang



**Le Cours de compétences linguistiques des écoles
secondaires de l'Ontario (CCLESO) : un tremplin vers
la réussite**

En 2006-2007, les démarches entreprises par la direction de
l'école secondaire catholique L'Escale de Rockland pour
favoriser la réussite de ses élèves au Test provincial de
compétences linguistiques ont été sélectionnées comme cas de
réussite par l'OQRE. Les stratégies que madame Charlebois,
enseignante, a mises en œuvre avec l'aide de l'équipe-école
ont largement contribué à ce succès. Nous avons voulu en
savoir plus.

[Pour en savoir plus](#)

Des conseils pour de bons tests



**L'importance du jugement professionnel dans
l'évaluation en salle de classe**

**La part de l'enseignante et de l'enseignant et celle
de l'élève**

Madame Louise Bélair, directrice du programme
d'enseignement préscolaire et primaire à l'Université du Québec
à Trois-Rivières, s'adressait à l'auditoire de la conférence de
l'OQRE en novembre dernier. L'objectif de son exposé?
Redonner au jugement professionnel de l'enseignante et de
l'enseignant la place qui lui revient dans le processus



► [Numéros précédents](#)

d'évaluation en salle de classe.

[Pour en savoir plus](#)

En vedette



Célébrons la réussite d'une école de l'Ontario

« Comment améliorer les résultats de nos élèves en lecture et en écriture? » Voilà sûrement une question qui fait l'objet de discussions pédagogiques dans toutes les écoles de la province! L'école élémentaire publique Le Cœur du Nord de Kapuskasing n'échappe pas à la règle et son directeur, monsieur Michel Séguin, nous fait part des stratégies gagnantes qu'il a mises en place avec son équipe pour relever ce défi.

[Pour en savoir plus](#)

Les données mises en pratique



Évaluer de façon équilibrée : comment choisir le régime qui convient

Expert-conseil en évaluation pour l'OQRE depuis 2004, monsieur Dany Laveault mène présentement un projet de recherche majeur sur l'autoévaluation et la régulation des apprentissages en milieu minoritaire. Professeur et auteur reconnu internationalement, il démontre comment un régime d'évaluation équilibré est nécessaire et contribue à alimenter nos pratiques d'évaluation.

[Pour en savoir plus](#)

Comment noteriez-vous cela?



Essayez de noter la réponse d'une ou d'un élève!

Examinez cette réponse d'élève à un item de lecture tiré du test du cycle moyen. Comment la noteriez-vous? L'item, la grille de notation, les commentaires et le bon résultat sont fournis, ainsi que des exemples de réponses d'élèves correspondant à d'autres codes.

[Pour en savoir plus](#)



Bienvenue | Pause-café | Vue du premier rang | Des conseils pour de bons tests
En vedette | Les données mises en pratique | Comment noteriez-vous cela? | Demandez-le à l'OQRE
Joignez-vous à notre équipe | Abonnez-vous | Désabonnez-vous

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2, rue Carlton, bureau 1200,
Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377 • Télécopieur : 416 325-0831 • www.oqre.on.ca

Une ressource pour le personnel enseignant au sujet des évaluations à grande échelle

OQRE BRANCHÉ
WEBMAG

Hiver 2009

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION



Numéro spécial sur la conférence

Bienvenue



Marguerite Jackson
Directrice générale

Les 13 et 14 novembre 2008, l'OQRE a organisé sa troisième conférence provinciale intitulée « Évaluation à grande échelle : un appui au travail quotidien des écoles – Évaluer de façon équilibrée : avoir une meilleure vue d'ensemble ».

Des leaders du système éducatif de l'Ontario ainsi que des spécialistes des évaluations en salle de classe et à grande échelle ont fait des exposés sur le thème de la conférence. Ces séances ont permis d'explorer les rôles joués par les différents types d'évaluations qui fournissent des renseignements appuyant l'amélioration de l'apprentissage des élèves.

Plus de 950 éducatrices et éducateurs et partenaires en éducation venant de toutes les régions de la province ont participé à la conférence. De plus, 900 personnes se sont inscrites aux webémissions en direct, y compris des éducatrices et éducateurs venant de huit provinces

canadiennes, quatre territoires, 29 états américains, et d'instances internationales telles que la Colombie, Trinité-et-Tobago et Singapour.

Le présent numéro de l'*OQRE branché* fournit un aperçu de la conférence ainsi que des articles résumant plusieurs des séances. De plus, en cliquant sur l'icône « vidéo sur demande », située en haut et à gauche de la page principale de l'*OQRE branché*, vous pourrez regarder, gratuitement et sur demande, d'autres séances de la conférence qui ne font pas partie de ce magazine Web.

Nous avons également le plaisir de publier nos chroniques régulières telles que « Vue du premier rang » et « En vedette », qui soulignent les stratégies gagnantes au niveau de l'école mises en œuvre par des éducatrices et éducateurs exceptionnels. Nous voudrions remercier madame Élisabeth Charlebois, de l'école secondaire catholique L'Escale de Rockland, et monsieur Michel Séguin, directeur de l'École élémentaire publique Le Cœur du Nord de Kapuskasing, de nous avoir permis de publier leur histoire inspirante dans ce numéro.

J'espère que ce numéro de l'*OQRE branché* et les vidéos sur demande vous aideront, ainsi que votre équipe, à mieux comprendre comment évaluer de façon équilibrée et appuyer vos stratégies d'enseignement.

Je vous invite à soumettre votre rétroaction afin que l'*OQRE branché* puisse traiter de sujets relatifs à l'évaluation dont vous pourrez bénéficier dans votre rôle de leader en éducation. ■

La directrice générale,

Marguerite Jackson



Bienvenue | Pause-café | Vue du premier rang | Des conseils pour de bons tests
En vedette | Les données mises en pratique | Comment noteriez-vous cela? | Demandez-le à l'OQRE
Joignez-vous à notre équipe | Abonnez-vous | Désabonnez-vous

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2, rue Carlton, bureau 1200,
Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377 • Télécopieur : 416 325-0831 • www.oqre.on.ca



Numéro spécial sur la conférence

Pause-café



Entretien avec Douglas Reeves, fondateur du Leadership and Learning Center

[Voir la vidéo](#)

(discours doublé en français)

Douglas Reeves est le fondateur du Leadership and Learning Center. Il a travaillé pour des organismes en éducation, des entreprises, des organismes gouvernementaux et sans but lucratif dans le monde entier. Auteur de plus de 20 livres et de nombreux articles sur le leadership et l'efficacité organisationnelle, il a été sélectionné à deux reprises pour le Distinguished Authors Series de Harvard University. Monsieur Reeves a collaboré à la publication *Change Wars* (2009, parue chez Solution Tree, en écrivant le chapitre intitulé « Level-Five Networks: Making

Significant Change in Complex Organizations ». Il est l'auteur du livre *Change Leadership in Action* (2009) publié par l'Association for Supervision and Curriculum Development et il écrit un article sur le leadership du changement chaque mois dans *Educational Leadership*. Monsieur Reeves a été nommé Brock International Laureate en reconnaissance de la contribution qu'il a apportée au milieu de l'enseignement. Il a également reçu le Distinguished Service Award de la National Association of Secondary School Principals et le Parents' Choice Award en récompense de ses écrits à l'intention des enfants et des parents.

1. Quelles sont les principales conclusions des recherches menées par le Leadership and Learning Center concernant l'amélioration de la performance des élèves?

Tout d'abord, je crois qu'il est important, en tant que chercheuses et chercheurs, que nous reconnaissons à qui nous sommes redevables. C'est pourquoi, avant de mentionner quoi que ce soit au sujet des travaux de recherche menés par le centre, je voudrais signaler que le travail que nous avons effectué au cours des dernières années a été grandement influencé par de nombreux experts au Canada et dans le reste du monde. Mes travaux en particulier ne sont qu'un grain de poussière dans l'ensemble de la recherche qui sous-tend le principe général selon lequel l'enseignement et le leadership ont une influence importante sur l'éducation et la notion d'équité en éducation. Bien que nous sachions que les capacités innées de chacun et les caractéristiques démographiques sont importantes, la recherche démontre de façon incontestable que ces facteurs ne sont pas déterminants; la réussite des élèves au Canada et ailleurs dans le monde le confirme clairement. Ceci étant dit, voici les conclusions auxquelles nous avons abouti depuis les 15 dernières années :

- **Des pratiques vécues, et non des programmes ou des plans.** Lorsque nous étudions les écoles à haute performance, nous remarquons que les variables pertinentes ne sont pas le matériel didactique acheté ni l'élégance de leurs plans stratégiques, mais plutôt les pratiques du personnel enseignant et de la direction de ces écoles. Deux écoles peuvent dépenser la même somme d'argent pour le même matériel et obtenir des résultats très différents. La différence est dans la qualité de la mise en œuvre, et non le nom du matériel.
- **De la mise en œuvre, et non de grandes idées.** Bien que je croie profondément que le perfectionnement professionnel est impératif, il est clair que de nombreux modèles traditionnels de perfectionnement professionnel sont défectueux en mettant à tort l'accent sur des discours pétris de grandes idées plutôt que sur l'amélioration du rendement de l'élève. Au Leadership and Learning Center, notre travail le plus efficace est lié à la règle du « sept

pour un »; c'est-à-dire que pour chaque jour d'atelier professionnel, il doit y avoir sept jours d'accompagnement ou de soutien direct à la mise en œuvre en salle de classe et à l'école. Un atelier de perfectionnement professionnel qui est riche en grandes idées et en discours inspirants mais pauvre au niveau de la mise en œuvre est pire qu'une perte de temps; elle rend les enseignantes et enseignants cyniques et les prive d'un temps précieux qui serait mieux utilisé à acquérir de l'expérience pratique en salle de classe.

- **Des évaluations de l'écriture, de la réflexion et du raisonnement, et pas seulement des tests qui reposent uniquement sur des questions à choix multiple.** Dans une ère d'austérité économique, les tests qui comprennent uniquement des questions à choix multiple sont séduisants, car ils sont abordables. Mais si on suit la même logique, on devrait donc jouer au hockey avec le casque le moins cher possible, voire même sans casque. D'après nos recherches, cependant, ces tests peu coûteux sont une fausse économie, offrant ce qu'il y a de pire. Non seulement ils privent le curriculum du potentiel d'analyse et de lecture qu'il recèle, mais ils valident aussi des compétences qui ne sont pas particulièrement utiles dans un monde où je n'ai pas, du moins jusqu'à présent, eu à répondre à une question à choix multiple.
- **Du vrai leadership, et pas seulement des politiques ou de grandes idées.** Lorsque les budgets, les données démographiques sur les élèves, les politiques des conseils scolaires et les conventions collectives sont semblables, qu'est-ce qui distingue une école d'une autre? La réponse est invariablement la qualité de leur leadership. Le meilleur leadership scolaire combine à la fois une compréhension approfondie de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi qu'un engagement envers la responsabilité et la rétroaction constructive, précise et ponctuelle. Ces principes suggèrent que les bons leaders au sein du système scolaire ne sont pas celles et ceux qui effectuent seulement de vagues inspections de salles de classe, mais sont celles et ceux qui prennent le temps de s'asseoir par terre avec les élèves de la maternelle, de marcher dans les corridors de l'école primaire parmi les élèves distraits qui ne connaissent ni rang ni autorité, et d'entamer le dialogue avec les élèves du secondaire qui pourraient bien d'ailleurs apprendre à leurs aînés deux ou trois choses sur les nouvelles technologies, les relations et ce qui motive réellement un étudiant. Les meilleurs leaders sont celles et ceux qui ont au moins autant de graphiques, de tableaux de données portant sur leur propre rendement ou celui de leurs collègues qu'ils en ont sur les résultats de leurs élèves. Il n'y a, en somme, aucun élève au Canada qui ne soit plus tenu de rendre des comptes que ne le sont leurs leaders en éducation.
- **Les causes, et pas seulement leurs effets.** Les politiques en vigueur dans le monde en matière de responsabilité en éducation ne se soucient presque uniquement que des résultats obtenus aux tests et n'offrent de ce fait qu'un aperçu limité des éléments essentiels à l'éducation. Pourtant, si on voulait évaluer la santé des élèves, il est clair que ce n'est pas le seul « résultat » obtenu aux tests qu'il nous importerait de connaître. Pour prendre la question de l'obésité chez les adolescentes et adolescents, nous avons non seulement besoin de savoir que les élèves ont perdu du poids, mais aussi comment ils l'ont perdu. Était-ce le résultat d'un régime et de l'exercice physique ou de troubles alimentaires et de la consommation de drogues? En d'autres termes, il est important de connaître les causes.



2. Pourquoi, selon vous, est-il si important pour le rendement des élèves que les enseignantes et enseignants rejettent la courbe gaussienne, ou dite « normale », et déterminent des objectifs d'apprentissage ambitieux?

La courbe gaussienne, ou courbe de distribution normale, est une technique utile pour décrire les populations qui sont symétriques – une étude de la longueur des bois de rennes, par exemple, conviendrait très bien à cette hypothèse. C'est cependant un moyen inexact d'évaluer les élèves. Toutes considérations sociales et éthiques mises à part d'un système qui présume que peu importe l'intensité de leur travail, la moitié des élèves échoueront parce qu'ils sont « en-dessous de la moyenne », le problème n'est pas philosophique, mais mathématique. Si la courbe gaussienne représentait la vérité, cela signifierait que la moitié des élèves échoueraient l'examen de conduite, la moitié des futurs médecins deviendraient neurochirurgiens et la moitié des nouveaux immigrants apprendraient l'anglais. Mais notre expérience pratique et l'abondance de données à notre disposition disent que lorsqu'il s'agit d'éducation, l'hypothèse de distribution symétrique – la caractéristique essentielle de la courbe gaussienne – est erronée. Il y a en fait une distribution asymétrique, avec un nombre disproportionné d'élèves qui réussissent dans ce qui leur tient à cœur – comme conduire une voiture, naviguer sur

MySpace ou jouer au Nintendo – et un petit nombre disproportionné d'élèves qui réussissent dans d'autres domaines où les différences les plus évidentes ne se trouvent pas dans les caractéristiques des élèves, mais dans les ressources et le soutien que la société leur offre. Par conséquent, ma première objection à la courbe gaussienne est qu'elle décrit de façon inexacte le rendement des élèves.

Deuxièmement, la courbe gaussienne est basée sur l'hypothèse choquante du point de vue moral que le rendement des élèves est prédéterminé, comme par les dieux, et n'est pas sujet aux influences de l'enseignement, de la rétroaction pédagogique, du curriculum, de l'alimentation, des soins médicaux, et d'une multitude d'autres influences. Si l'on en croit la courbe gaussienne, peu importe l'excellence de mon enseignement, je ne pourrai pas modifier la distribution des bois de rennes. Pourtant, il est avéré que mon enseignement peut avoir un grand impact mesurable sur la distribution du rendement des élèves. L'amélioration du rendement des élèves au Canada, mesurée à l'échelle nationale et à l'échelle internationale depuis 12 ans, confirme cela de façon claire et convaincante. Si le caractère déterministe de la courbe gaussienne était véridique, les changements dont nous avons été témoins ne seraient pas survenus.

Troisièmement, la courbe gaussienne renforce les hypothèses pernicieuses qui sont à l'origine d'un enseignement, d'un leadership et d'une élaboration de politiques inefficaces. Si notre travail en tant qu'éducatrices et éducateurs se résumait à séparer les forts des faibles, simplement en octroyant des jugements et en déterminant quelle serait la prochaine classe dirigeante, nous n'aurions pas besoin de dépenser autant d'énergie en salle de classe, de donner une chance aux élèves défavorisés ou de tenter de chercher l'étincelle qui éveillera l'intérêt des élèves. Bien que cette perspective domine toujours dans quelques écoles, elle est le produit de la même école de pensée qui, il y a cent ans, démontrait avec une précision mathématique l'infériorité des femmes, des Africains, des Irlandais et des Italiens, en se fondant sur de prétendues mesures crâniennes (voir le classique de Stephen J. Gould *La mal-mesure de l'homme : l'intelligence sous la toise des savants*). Les défenseurs de la courbe gaussienne dans les cercles pédagogiques se parent du même air de certitude mathématique dont se paraient leurs prédécesseurs et ils ont aussi tort qu'eux.

3. Pourquoi est-il important que les enseignantes et enseignants se voient comme des « agents de changement » et comment cela est-il lié à la hausse de la réussite des élèves?



Je trouve toujours curieux de voir que le changement est un sujet aussi controversé, comme si l'absence de changement était une alternative possible. Le changement, la croissance et la détérioration surviennent que nous le voulions ou non, la seule question est donc de savoir si le changement sera constructif ou destructif. J'accorde une grande importance au sens de l'histoire, ainsi qu'aux enseignements de Socrate et d'autres anciens, comme mon frère. Ma volonté de changement n'est donc pas un rejet du passé, mais plutôt une tentative d'aider mes élèves et mes collègues à apprendre du passé. Les enseignantes et enseignants se doivent particulièrement d'épouser la notion de changement, car ils

projetent pour leurs élèves la caractéristique essentielle de l'efficacité – le sentiment que nous sommes, toutes et tous, dotés du pouvoir d'apporter des changements dans nos vies. L'efficacité, bien plus que l'estime de soi, est liée aux progrès à long terme non seulement en ce qui a trait au rendement des élèves, mais aussi à la satisfaction et au sentiment d'accomplissement personnel dans la vie. Le récent ouvrage à ce sujet de Carol Dweck, psychologue de Stanford, présente des renseignements convaincants et à long terme précisément sur ce point.

4. Vous avez parlé de la relation qui existe entre le rendement et le comportement des élèves à l'école et leur implication dans des activités parascolaires. Pouvez-vous développer ce sujet?

Il faut bien avouer qu'en recherche pédagogique, nous sommes très forts pour apporter les preuves statistiques de ce qui est évident. Mais, si la relation entre les activités parascolaires et le rendement des élèves était si évidente, alors pourquoi nos politiques et nos budgets vont-ils si manifestement à l'encontre de ces résultats? Mon récent article dans *Educational Leadership* à ce sujet n'est d'ailleurs qu'un élément d'une pléthore de travaux de recherche qui démontrent que lorsque les élèves participent à des activités parascolaires, ils sont plus impliqués à l'école et plus assidus, ils ont un meilleur rendement scolaire et moins de problèmes de comportement. L'effet le plus positif survient en particulier lorsque les élèves passent d'aucune activité à trois ou quatre activités. En revanche, on ne constate que peu ou pas de progrès lorsque les élèves passent de quatre à sept ou huit activités. Malgré ces constatations, ce sont les activités parascolaires qui sont habituellement les premières à être supprimées lorsque les budgets sont comprimés. Une des pires politiques en vigueur

aux États-Unis est le caractère généralisé des « frais d'activités » qui contraignent les familles à payer de 500 à 900 \$ par enfant pour leur permettre de participer à des activités parascolaires. De ce fait, les élèves qui auraient le plus besoin d'améliorer leur degré de motivation, leur assiduité, leur rendement ou leur comportement n'en ont jamais la possibilité.

5. Compte tenu du rôle important que les enseignantes et enseignants jouent dans la vie de leurs élèves, quel est le message que vous souhaiteriez que chaque enseignante et enseignant transmette à ses élèves?

Comme le dit si bien mon ami Jeff Howard, fondateur de l'Efficacy Institute, « on ne *naît* pas intelligent, on le *devient* ». Les enseignantes et enseignants ont la possibilité incroyable d'insuffler à leurs élèves un sentiment d'autonomie, de contrôle de leur destinée, et plus important que jamais, un sentiment de résilience. Chacun de nos élèves est soit directement touché par la récession mondiale ou connaît quelqu'un qui en subit les conséquences. La peur, le sentiment d'impuissance et le désespoir ambiants sont amplifiés par un incessant déluge médiatique de mauvaises nouvelles.



La salle de classe constitue donc en quelque sorte un havre de paix dans cette tempête, un lieu où le travail, la créativité, l'empathie et l'amitié sont importants, même si l'économie mondiale semble mettre toutes ces valeurs au rebut. Je souhaite que chaque enseignante et enseignant reçoive des remerciements pour son travail, mais mon expérience me dit que les enseignantes et enseignants n'entendent habituellement ces mots de gratitude que des années ou même des décennies après le travail accompli. Il est donc important que nous nous encourageons les uns les autres. Une des obligations les plus importantes du leadership scolaire est la reconnaissance délibérée, fréquente et spécifique du travail réalisé par les enseignantes et enseignants.

6. La plupart d'entre nous avons connu une enseignante ou un enseignant marquant qui a eu un impact positif dans notre vie. Qui était cette personne pour vous et qu'est-ce qui la rendait si spéciale?

J'en ai eu plusieurs, y compris mes parents et plusieurs amis. Mais je me souviens de deux enseignants en particulier, madame Ernestine Gunzelman en cinquième année et monsieur Richard Hilliard lors de ma première année d'université, qui étaient exigeants, sûrs d'eux et motivants. Les deux donnaient, selon moi, des notes trop basses, mais les deux savaient comment transformer le choc et ma déception initiale en résilience, en travail assidu et en profonde satisfaction. Aujourd'hui encore, ces deux enseignants sont source d'inspiration pour moi, et il m'arrive souvent d'entendre les chansons de madame Gunzelman et la poésie de monsieur Hilliard résonner dans ma tête. ■

Vos commentaires nous aideront à améliorer le magazine.

Veuillez évaluer cet article et nous faire part de vos commentaires.

Évaluer cet article

- ☐ **A** Cet article est excellent. Rédigez-en plus du même genre!
- ☐ **B** Cet article est intéressant. Il donne de bonnes idées et de bons renseignements.
- ☐ **C** Cet article est passablement intéressant, mais je n'ai pas appris grand-chose.
- ☐ **D** Je n'ai pas trouvé cet article intéressant.

Commentaires

Soumettre



Bienvenue | Pause-café | Vue du premier rang | Des conseils pour de bons tests
En vedette | Les données mises en pratique | Comment noteriez-vous cela? | Demandez-le à l'OQRE
Joignez-vous à notre équipe | Abonnez-vous | Désabonnez-vous

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2, rue Carlton, bureau 1200,
Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377 • Télécopieur : 416 325-0831 • www.oqre.on.ca



Une ressource pour le personnel enseignant au sujet des évaluations à grande échelle

OQRE BRANCHÉ
WEBMAG

Hiver 2009

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION



Numéro spécial sur la conférence

Vue du premier rang



Le Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO) : un tremplin vers la réussite

Élizabeth Charlebois, enseignante

École secondaire catholique L'Escale
(Rockland)

Conseil scolaire de district catholique de
l'Est Ontarien



L'école secondaire catholique L'Escale regroupe environ 900 élèves de la 7^e à la 12^e année, dont 300 au palier élémentaire et 600 au secondaire. C'est une école en expansion qui partage, avec la ville de Rockland, un centre sportif YMCA comprenant un gymnase et une piscine, la bibliothèque municipale et, bientôt, une salle de théâtre communautaire ainsi qu'une cafétéria. Ces installations sont annexées à l'école. Quatre personnes en assurent la direction : Patrice Racine, le directeur en poste depuis cette année, un directeur adjoint responsable du pavillon intermédiaire et deux directions adjointes responsables du palier secondaire.



Pendant quatre ans, Élizabeth Charlebois a enseigné avec succès le Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO). En 2006-2007, les démarches entreprises à l'école L'Escale pour favoriser la réussite au TPCL ont été sélectionnées comme cas de réussite et affichées sur le site Web de l'OQRE. Les stratégies que l'équipe-école et madame Charlebois ont mises en œuvre dans l'école et qu'ensemble elles ont perfectionnées sont des nombreux facteurs qui ont contribué à cette réussite. Nous avons voulu en savoir plus.

Lors d'une rencontre avec le personnel de l'OQRE, madame Charlebois a fait état du plan d'intervention mis sur pied au niveau de l'école pour favoriser la réussite et des convictions personnelles qui animent sa pédagogie auprès des élèves en difficulté. Son expérience au sein de comités de l'OQRE, particulièrement en notation, lui a permis d'exercer un leadership important à la gestion de ce dossier.

Une pédagogie gagnante

Madame Charlebois croit fortement à la pédagogie émotive, qui affirme que les élèves **peuvent** et **vont** réussir : ce sont là les prémisses de base. « Je touche l'élève dès que je m'intéresse à sa réussite et les résultats sont incroyables! » dit madame Charlebois. Elle présente à ses élèves la formule du « *REM* » qui fait partie de l'enseignement explicite.

$R = E \times M$ soit : réussite = effort $\times$ méthode

Les élèves fournissent l'effort et l'enseignante fournit la méthode.

Au départ, madame Charlebois établit que pour réussir l'élève inscrit au CCLESO doit obtenir une note d'au moins 70 %, ce qui équivaut au niveau 3 du ministère de l'Éducation. Elle reconnaît que c'est une attente élevée qui demande d'être travaillée ensemble : l'élève, par son effort, et l'enseignante, par sa méthode. Elle explique aux élèves qu'une note de 50 % ou 60 % ne représente pas une réussite; c'est une note de passage.

Lors des premières rencontres avec les élèves, elle leur explique clairement en quoi consiste l'effort qu'ils devront fournir. Cela comprend d'abord la présence à l'école et, ensuite, la participation en salle de classe. De plus, avant même d'aborder l'enseignement de la lecture et de l'écriture, elle commence à leur enseigner comment étudier et comment apprendre. Elle incorpore ces notions progressivement tout au long du cours. Elle utilise, à cet effet, le document d'appui qui avait été fourni par le ministère de l'Éducation pour l'enseignement du CCLESO.

L'enseignement explicite

Elle explique clairement sa méthode aux élèves, pour les sensibiliser à la démarche pédagogique utilisée, soit celle de l'enseignement explicite. En prenant l'exemple d'une tâche pour laquelle l'élève doit lire un texte et répondre à des questions reliées au texte, elle leur apprend comment lire le texte, comment lire et comprendre les questions et comment répondre aux questions, c'est-à-dire les habiletés de base en littératie. Selon cette méthode, l'élève sait que l'enseignante fera d'abord du modelage – lui montrera comment elle le fait – et qu'ensuite ils feront un travail semblable en groupe, suivi d'un travail individuel. À la fin des trois étapes et des évaluations formatives qui en font partie, l'enseignante déterminera si l'élève est prêt pour l'évaluation sommative. Madame Charlebois note qu'en suivant cette méthode, si elle doit donner un devoir à une ou un élève, elle ou il est conscient du pourquoi du devoir. Elle assigne un devoir par rapport aux besoins individuels de l'élève.

La planification à rebours

Madame Charlebois pratique la « planification à rebours ». Elle sait à l'avance ce qui fera l'objet de l'évaluation sommative, et les élèves le savent également. Cette pratique pourrait ressembler à ceci : « L'évaluation comprendra un texte explicatif, suivi de six questions dont deux seront des questions à réponse construite, et les quatre autres seront à choix multiple. » Dans son travail avec les élèves, elle leur enseigne à la fois le contenu et les stratégies à utiliser pour répondre à ces types de questions pour que le manque de familiarité aux types de questions n'empêche pas l'élève de réussir. Comme pour les évaluations formatives, l'évaluation sommative a une composante orale. Lors d'un entretien individuel, l'élève explique comment elle ou il est arrivé à sa réponse; sa méthode de solution est évaluée et fait partie du résultat final. Madame Charlebois remet l'évaluation sommative à l'élève et l'aide à identifier ses forces et ses faiblesses pour fixer un objectif de progression. Elle vise ainsi à développer l'autonomie chez l'élève, non pas en lui fournissant des réponses, mais en lui montrant comment réussir.

Madame Charlebois croit qu'il est important de cerner les apprentissages essentiels, de viser la qualité du contenu plutôt que la quantité. Elle s'assure que l'élève peut lire et comprendre plusieurs genres de textes. Selon elle, la lecture est un processus qui, pour certains élèves, doit être acquis consciemment. Elle utilise des stratégies très concrètes pour faciliter cette acquisition. Ses élèves ont en main un stylo et un surligneur chaque fois qu'ils lisent un texte. Elle leur explique comment s'en servir. Un exemple? Pour lire une question, elle demande à l'élève :

1. de vérifier si elle ou il comprend tous les mots en faisant une coche au-dessus de chaque mot;
2. d'encadrer le verbe (résumer, encercler, décrire, etc.);
3. de souligner les mots essentiels à la tâche (donne deux exemples, etc).

Elle reconnaît que cette méthode peut prendre du temps, mais qu'elle devient éventuellement un automatisme dont l'élève peut se servir pour toutes les tâches qui lui seront demandées, d'où la nécessité de cibler la qualité et non la quantité.

Son cheminement professionnel

Madame Charlebois reconnaît avoir beaucoup évolué comme professionnelle en éducation au cours des quatre dernières années. Elle attribue cette évolution à la chance qu'on lui a donnée de participer à diverses séances de formation sur la pédagogie

émotive, la différenciation, les communautés d'apprentissage professionnelles, parfois avec des maîtres tels qu'Eckhart, Dufour et Stiggins. Ces occasions d'apprentissage lui ont fait découvrir qu'elle n'est pas « le coroner » qui constate l'échec, mais plutôt « le médecin » qui peut faire des diagnostics et proposer des solutions. « À cause des expériences riches en développement professionnel, mes interventions sont ciblées sur la réussite de l'élève. Je suis plus motivée, et par conséquent, mes élèves sont plus motivés », dit madame Charlebois. Elle se dit heureuse de pouvoir communiquer, par son travail auprès des élèves, les connaissances qu'elle a acquises lors de séances de formation.

Elle a également eu la possibilité de travailler au sein d'un conseil scolaire et avec des directions d'école qui lui ont permis d'exercer son leadership et de prendre les risques nécessaires. Elle trouve particulièrement valables les séances de formation conçues à l'intention des équipes-écoles. La collaboration est facilitée : la direction assure l'administration et l'organisation, et l'enseignante met son savoir pédagogique à l'œuvre.

Enfin, Madame Charlebois souhaite que l'on applique dans toutes les matières les habiletés que l'on développe présentement au moyen du travail en littératie. Son enthousiasme pour cette façon de travailler avec les élèves du CCLESO pourrait bien devenir contagieux! ■



Communiquer avec cette
éducatrice ou cet éducateur.

Vos commentaires nous aideront à améliorer le magazine.

Veuillez évaluer cet article et
nous faire part de vos
commentaires.

Évaluer cet article

- ☐ **A** Cet article est excellent. Rédigez -
en plus du même genre!
- ☐ **B** Cet article est intéressant. Il
donne de bonnes idées et de
bons renseignements.
- ☐ **C** Cet article est passablement
intéressant, mais je n'ai pas appris
grand-chose.
- ☐ **D** Je n'ai pas trouvé cet article
intéressant.

Commentaires

Soumettre



Bienvenue | Pause-café | Vue du premier rang | Des conseils pour de bons tests
En vedette | Les données mises en pratique | Comment noteriez-vous cela? | Demandez-le à l'OQRE
Joignez-vous à notre équipe | Abonnez-vous | Désabonnez-vous

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2, rue Carlton, bureau 1200,
Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377 • Télécopieur : 416 325-0831 • www.oqre.on.ca



Numéro spécial sur la conférence

Des conseils pour de bons tests



L'importance du jugement professionnel dans l'évaluation en salle de classe La part de l'enseignante et de l'enseignant et celle de l'élève

Louise Bélair

Directrice du programme BEPEP, Université du Québec à Trois-Rivières



[Voir la vidéo](#)

(discours doublé en français)

Durée : 01:12:21

En donnant ce titre à son exposé, madame Bélair situe clairement le jugement professionnel au cœur du processus d'évaluation en salle de classe. Nous verrons qu'elle le situe d'ailleurs au cœur de toutes les interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et son élève.

Bien connue en Ontario français pour son expertise dans le domaine de l'évaluation, madame Bélair amène les participantes et participants à évaluer leur propre attitude à l'égard de l'importance du jugement professionnel dans le domaine de l'évaluation. Elle revient sur les tendances qui ont influencé les pratiques d'évaluation et de régulation. Elle définit ce qu'est le jugement professionnel et quelle est la place qui lui revient. Elle demande enfin aux participantes et participants de considérer comment le jugement professionnel dans un contexte d'évaluation contribue à aider tous les élèves à réussir.

« Y a-t-il une place pour le jugement professionnel dans l'évaluation des compétences? »

Pour amener les participantes et participants à une réflexion sur le sujet, madame Bélair leur propose de répondre individuellement à cette question en pensant aux deux aspects suivants : leur degré d'adhérence au concept et la force de leur conviction quant à la possibilité de mettre ce concept en pratique. Chaque personne peut ainsi se positionner par rapport au sujet de l'exposé.

Les tendances en évaluation

Madame Bélair distingue quatre tendances qui ne s'excluent pas mutuellement, et qui ont une influence sur le concept d'évaluation.

- L'*approche traditionnelle*, qui n'est plus utilisée, était axée sur la transmission et la retransmission de connaissances et avait l'air d'une sanction.
- L'*approche behavioriste* vérifie, grâce à diverses méthodes de contrôle, que les élèves acquièrent des concepts qui leur sont démontrés, par conditionnement, en arrivant à les reproduire à force de répétition.

- L'*approche humaniste* est axée sur la pédagogie de la maîtrise et met l'élève en situation de découverte des habiletés et des connaissances qui constituent les objectifs visés. Cette approche permet, pour la première fois, à l'élève de s'autoévaluer par rapport à l'atteinte des objectifs fixés.
- L'*approche socioconstructiviste* fait l'objet de cet exposé. Elle amène l'élève à développer des compétences en résolvant des problèmes pertinents. En analysant les erreurs et en gardant des traces des interventions visant à les corriger, l'enseignante ou l'enseignant et l'élève évaluent ensemble la progression dans l'acquisition des compétences visées.

Le jugement professionnel de la compétence dans l'évaluation

Tout processus d'évaluation se déroule en quatre étapes :

1. l'*intention*, c'est-à-dire la raison pour laquelle on évalue;
2. la *mesure* de l'atteinte de l'objectif visé;
3. le *jugement* ou l'interprétation des résultats mesurés; et
4. la *décision* quant à la façon de poursuivre l'enseignement et l'apprentissage.



Intéressons-nous à l'étape du jugement. Avec le temps, une dérive a eu lieu. En effet, en accordant une grande importance aux chiffres qui servent à quantifier les résultats issus de l'étape « mesure », par souci d'objectivité, on est arrivé à passer presque directement de l'étape « mesure » à l'étape « décision », en négligeant peu à peu l'interprétation formelle des résultats. La décision de l'enseignante ou de l'enseignant devient alors une décision mathématique plutôt qu'une décision professionnelle. L'interprétation des résultats continue de se faire lors des interventions auprès de l'élève pour l'aider à mieux réussir, mais on la qualifie d'informelle parce qu'on n'en garde aucune trace qui puisse servir à justifier la décision qui en découle. Comment redonner au jugement la place qui

lui revient dans le processus d'évaluation en salle de classe?

Le jugement professionnel en éducation

Pour perfectionner la définition du jugement professionnel en éducation, madame Bélair se réfère à la définition du jugement professionnel en médecine. Celui-ci consiste à « recueillir des données et à les comparer à une situation optimale afin de prendre une décision; ces données constituent un ensemble indissociable dont le patient ne peut pas être disjoint ». Comme le médecin, l'enseignante ou l'enseignant ne peut pas s'en tenir seulement aux résultats des tests pour prendre une décision. La collecte de données doit comprendre non seulement des évaluations formelles, mais aussi les renseignements fournis par chacune des interventions pédagogiques auprès de l'élève.



Madame Bélair retient deux mots clés pour décrire le jugement professionnel en action : **l'analyse** et **la synthèse**. Le jugement professionnel consiste à faire des analyses détaillées des diverses manifestations d'une compétence, et de faire ensuite une synthèse de ces analyses pour situer où en est l'élève par rapport aux exigences fixées à différents moments de ses études. La synthèse peut se traduire en notes, en chiffres ou en profils. Toutefois, les analyses qui mènent au jugement professionnel sont des phénomènes qualitatifs qui s'expriment avec des mots. Cette réalité fait peur parce qu'elle semble laisser trop de place à la subjectivité. On doute de son jugement à cause de la complexité des situations et par crainte de ne pas maîtriser les ressources sur lesquelles il est fondé.

Nous nous retrouvons donc devant deux tendances : celle de la décision axée strictement sur la mesure, qui ne tient compte que des résultats, et celle de la décision axée sur le jugement, qui, en plus de tenir compte des résultats, s'appuie sur l'analyse des erreurs. Car, selon madame Bélair, l'erreur n'est pas tant l'expression d'une faute, que la preuve que l'élève est bien en voie d'apprentissage.

Comment composer avec ces deux tendances? Il faut savoir tirer profit des traces. Pour évaluer comment l'acquisition d'une compétence progresse, il faut non seulement observer les changements, mais aussi en garder les traces qui permettront d'en faire une analyse critique et réfléchie. À cette fin, le dossier cumulatif, ou portfolio, est un élément fort entre l'élève et l'enseignante ou

l'enseignant. L'enseignante ou l'enseignant peut inviter l'élève à piloter sa progression dans l'acquisition d'une compétence en lui montrant comment consigner dans ce dossier les notes signalant telle intervention ou telle manifestation de progrès ou de difficulté.

Le jugement dans le processus de régulation : juger pour aider l'autre à réussir

Développer une compétence dans un domaine suppose d'acquérir des savoirs, des habiletés, des attitudes dont on peut se servir dans divers contextes. Une compétence se développe dans un contexte qui a du sens, un contexte à l'intérieur duquel l'élève est actif; elle se développe graduellement à un rythme propre à l'individu. Celui-ci doit être conscient d'être en train de la développer et capable de réfléchir aux gestes qui l'amènent à le faire. Une compétence est inobservable en soi; on ne peut en observer que les manifestations. On ne peut garder une trace de son évolution qu'au moyen d'un profil qui se construit. C'est l'élève qui peut mieux décrire les difficultés qu'elle ou il rencontre dans sa progression. Il en découle que, dans le contexte d'une salle de classe, il est important de mobiliser l'élève en lui proposant des situations qui ont du sens pour elle ou pour lui, et en l'aidant à analyser ses propres démarches pour évaluer l'efficacité de ces dernières.

Nous utilisons quatre types de régulation :

- La *régulation proactive* tient du diagnostic; elle précède la situation d'apprentissage et permet d'ajuster son enseignement en fonction des difficultés décelées.
- La *régulation interactive* se fait au cours de la situation d'apprentissage; elle consiste à signaler les difficultés dès qu'elles deviennent évidentes.
- La *régulation rétroactive* se fait après la situation d'apprentissage; elle consiste à signaler les erreurs et à suggérer des pistes d'amélioration possible pour un prochain travail.
- L'*autorégulation* est celle que l'élève fait elle-même ou lui-même en cours de tâche. Selon madame Bélair, seule l'autorégulation peut mener à de véritables progrès, car seul l'élève qui a fait l'erreur peut chercher à la comprendre.

Dans le processus d'autorégulation, on a recours à la métacognition pour analyser non seulement le pourquoi de l'erreur, mais aussi le pourquoi du type d'erreurs. Madame Bélair propose de développer trois types de stratégies de métacognition pour aider l'élève à mieux réussir une tâche donnée : stratégie d'anticipation, que l'élève utiliserait avant de commencer la tâche; stratégie de contrôle qui aiderait l'élève à se superviser au cours de la tâche; et stratégie de régulation qui l'aiderait à prendre conscience, en fin de tâche, des décisions à prendre en vue d'améliorer son travail. Madame Bélair souligne que l'élève n'utiliserait ces stratégies qu'après en avoir reconnu le besoin.



Comment l'autorégulation peut aider l'élève

Le jugement professionnel que l'on exerce au cours du processus d'autorégulation encourage la persévérance et valorise le développement d'un sentiment d'autoefficacité. L'enseignante ou l'enseignant peut alors en tirer profit en créant des situations où chaque élève peut réussir au niveau qui lui est possible, prendre conscience de sa progression dans l'acquisition d'une compétence visée, reconnaître qu'elle ou il peut s'autodéterminer et se prendre en main pour réussir.

Le jugement professionnel, ce n'est que ça, mais c'est tout ça!

Madame Bélair termine en soulignant qu'il est important de « se donner du temps pour permettre à chaque élève de porter un regard réflexif sur ce qu'elle ou il fait ». Elle rappelle que le jugement professionnel suppose que l'on accueille l'élève tel qu'elle ou il est, qu'il porte sur des faits et non sur des valeurs; le jugement professionnel accueille des pistes de solutions proposées par l'élève, pour ensuite lui en proposer d'autres au besoin. ■

Vos commentaires
nous aideront à
améliorer le magazine.

Évaluer cet article

☐ Cet article est excellent. Rédigez -

Commentaires

Veuillez évaluer cet article et nous faire part de vos commentaires.



- ☐ **A** en plus du même genre!
- ☐ **B** Cet article est intéressant. Il donne de bonnes idées et de bons renseignements.
- ☐ **C** Cet article est passablement intéressant, mais je n'ai pas appris grand-chose.
- ☐ **D** Je n'ai pas trouvé cet article intéressant.

Soumettre

[Bienvenue](#) | [Pause-café](#) | [Vue du premier rang](#) | [Des conseils pour de bons tests](#)
[En vedette](#) | [Les données mises en pratique](#) | [Comment noteriez-vous cela?](#) | [Demandez-le à l'OQRE](#)
[Joignez-vous à notre équipe](#) | [Abonnez-vous](#) | [Désabonnez-vous](#)

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2, rue Carlton, bureau 1200,
Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377 • Télécopieur : 416 325-0831 • www.oqre.on.ca

Une ressource pour le personnel enseignant au sujet des évaluations à grande échelle

OQRE BRANCHÉ

WEBMAG

Hiver 2009

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION



Numéro spécial sur la conférence

En vedette



Célébrons la réussite d'une école de l'Ontario

**École élémentaire publique
Le Cœur du Nord
Conseil scolaire public
du Nord-Est de l'Ontario**

Directeur : Michel Séguin

Effectif : 196 élèves



Comment améliorer les résultats de nos élèves en lecture et en écriture? Voilà sûrement une question qui fait l'objet de discussions pédagogiques dans toutes les écoles de la province! Les intervenantes et intervenants du monde de l'éducation savent très bien que les recettes magiques n'existent pas. Il faut donc trouver des solutions qui apportent des changements et des progrès durables. C'est effectivement dans cette perspective d'amélioration permanente que l'ensemble du personnel de l'école élémentaire publique Le Cœur du Nord a su passer à l'action.

Située à Kapuskasing, l'école Le Cœur du Nord relève du Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario. Elle accueille cette année 196 élèves venant d'un territoire très vaste qui s'étend de Smooth Rock Falls, à l'est, jusqu'à Harty, à l'ouest. Que dire de cette petite ville du Nord située le long de la route 11 qui a vu naître, il y a sept ans, sa toute première école élémentaire publique française? S'il est vrai que la ville de Kapuskasing est connue pour son industrie forestière, son moulin de pâtes et papier ainsi que pour la chasse et la pêche, cette communauté a aussi connu un parcours historique fort intéressant. En effet, plusieurs personnes d'origine européenne ont choisi de s'y établir après la fermeture du camp de prisonniers de guerre qui s'y trouvait. On trouve donc dans les écoles de la région plusieurs descendants de ces fondateurs. Qui n'a pas entendu parler de cette ville, où les francophones sont majoritaires à plus de 68 %, comme étant « la ville modèle du Nord »!



C'est avec beaucoup de fierté et d'enthousiasme que le directeur, monsieur Michel Séguin, parle des progrès réalisés à son école. Sa participation à plusieurs initiatives provinciales au niveau de la littératie, alors qu'il était conseiller pédagogique, lui a incontestablement fourni une expérience très valable lui permettant d'assumer avec confiance le rôle de leader pédagogique qui relève de la direction d'une école.

Quelles sont ces initiatives qui sont à la base des progrès réalisés en lecture et en écriture dans les tests des cycles primaire et moyen de l'OQRE? Monsieur Séguin explique que « certaines initiatives sont de nature corrective et de courte durée, alors que d'autres visent davantage le long terme pour arriver à développer des habiletés permanentes et bien ancrées ».

« Ce qui importe d'abord et avant tout, c'est de devenir proactif par rapport à notre enseignement plutôt que d'être

Voici quelques-unes des initiatives qui ont contribué aux progrès réalisés en lecture à l'école élémentaire publique Le Cœur du Nord.

Initiatives visant l'habileté à cibler les informations pertinentes

Après avoir fait une analyse complète des résultats aux Tests en lecture, écriture et mathématiques de l'OQRE, on a vite fait de constater que la pierre d'achoppement se trouvait dans la façon d'aborder les questions et d'y répondre, ce qui par la suite a été confirmé par un diagnostic effectué auprès des élèves de 6^e année. Deux initiatives bien précises ont été élaborées et mises en œuvre afin de développer les compétences des élèves dans ce domaine.

1

La première initiative visait particulièrement les élèves de 6^e année, puisqu'ils allaient participer au test provincial de l'OQRE de l'année scolaire en cours. Il fallait agir rapidement pour leur permettre de développer les compétences requises afin d'obtenir un niveau de rendement élevé. Le conseil scolaire avait accepté d'embaucher une enseignante à temps partiel pour une période de cinq semaines. Cette enseignante avait le mandat de planifier, chaque semaine, une stratégie précise visant l'habileté à répondre de façon efficace à différents types de questions à partir du *Fascicule en lecture, 6^e année*. Les textes choisis devaient privilégier les sciences et les études sociales afin de créer une certaine ouverture sur l'intégration des matières.

Ensuite, on est passé à l'action; c'est-à-dire à l'enseignement explicite de la stratégie ciblée à l'ensemble du groupe, en co-enseignement avec l'enseignante de la classe de 6^e année. Par la suite, le groupe a été divisé en deux afin d'accorder de l'aide aux élèves qui nécessitaient plus de temps pour acquérir l'habileté visée ou pour consolider les acquis. Cette initiative, très ponctuelle et très ciblée, a permis à tous les élèves de 6^e année de maîtriser des compétences nécessaires pour démontrer leur habileté à analyser la nature de la question et d'y répondre de façon efficace.

2

La deuxième initiative visait l'ensemble des élèves de la maternelle à la 8^e année. Cette stratégie avait l'objectif de s'assurer que les élèves étaient capables de répondre aux trois types de questions (explicite, implicite ou établir des liens). Dans un premier temps, la leader en littératie, en collaboration avec l'ensemble du personnel, a établi le type de question qui serait en vedette pour chaque année d'études. Elle s'est ensuite rendue dans chacune des classes une fois par mois pour enseigner de façon explicite le type de question déterminé pour l'année d'études. Les titulaires de classe ont rédigé plusieurs tâches d'apprentissage reliées à l'enseignement explicite. La leader en littératie a évalué la maîtrise des concepts, ce qui lui a permis de tracer un tableau de pistage qu'elle a remis aux titulaires de classe. Ce profil a servi à développer et à consolider les habiletés relatives au type de question ciblé.

Rencontres de parcours

Toutes les cinq ou six semaines, tous les membres du personnel ont participé à des rencontres pédagogiques. Cela a permis de favoriser les échanges et de partager des connaissances et des expériences pour améliorer le rendement des élèves en lecture. Cette démarche d'amélioration, qui rejoint également une des grandes priorités du conseil scolaire, est très précise. Dans un premier temps, il s'agissait de recueillir le plus de données possibles afin d'avoir un portrait réel des acquis et des besoins. Plusieurs sources de données ont été utilisées :

1. l'administration de tâches d'évaluation de lecture prévues pour l'ensemble des écoles du conseil scolaire, en septembre et en janvier, offre en quelque sorte une vue d'ensemble qui permet d'établir un profil de classe;
2. la vérification du niveau de lecture de chaque élève au moyen de la trousse GB+;
3. les résultats des tests de l'OQRE et le bulletin scolaire.

Munis de toutes ces données, les titulaires de classes sont en mesure de tracer un tableau de pistage et de choisir la stratégie la plus importante et pertinente pour leur année d'études respective. La planification et la mise en œuvre des interventions pédagogiques se fait selon les objectifs SMART (spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes et en temps opportun), en

collaboration avec les collègues. De plus, une attente supplémentaire, soit celle d'intégrer les nouvelles technologies, comme l'utilisation des tableaux interactifs, vient compléter le tout. Des évaluations périodiques permettent à chaque enseignante ou enseignant de vérifier l'atteinte des objectifs fixés et de confirmer les progrès réalisés.

Répartition des stratégies en lecture

« Nous tenons souvent pour acquis que les élèves maîtrisent telle ou telle stratégie alors que ce n'est pas du tout le cas », précise monsieur Séguin. Ainsi, avec l'appui de l'enseignante ou de l'enseignant leader en littératie et de la direction, l'équipe du cycle primaire a effectué une répartition des neuf stratégies prévues dans le *Guide d'enseignement efficace de la lecture*. Chaque enseignante ou enseignant est responsable de l'enseignement explicite et de l'approfondissement de chacune des trois stratégies qui sont attribuées à son année d'études. Bien entendu, toutes les stratégies sont utilisées dans chaque cycle. Le même exercice de répartition des stratégies prévues a lieu au niveau du cycle moyen.

Monsieur Séguin a tenu à souligner que « le travail d'équipe exemplaire est vraiment à la base de toutes les initiatives visant l'amélioration du rendement des élèves à l'école Le cœur du Nord ». Les mots « démystifier », « déstresser » et « sécuriser » sont aussi présents dans sa pratique que dans son vocabulaire.

S'il est vrai que cette école est au cœur du Nord, l'enfant, lui, est réellement au cœur de l'école! ■



Vos commentaires nous aideront à améliorer le magazine.

Veuillez évaluer cet article et nous faire part de vos commentaires.

Évaluer cet article

- ☐ **A** Cet article est excellent. Rédigez-en plus du même genre!
- ☐ **B** Cet article est intéressant. Il donne de bonnes idées et de bons renseignements.
- ☐ **C** Cet article est passablement intéressant, mais je n'ai pas appris grand-chose.
- ☐ **D** Je n'ai pas trouvé cet article intéressant.

Commentaires

Soumettre



Bienvenue | Pause-café | Vue du premier rang | Des conseils pour de bons tests
En vedette | Les données mises en pratique | Comment noteriez-vous cela? | Demandez-le à l'OQRE
Joignez-vous à notre équipe | Abonnez-vous | Désabonnez-vous

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2, rue Carlton, bureau 1200,
Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377 • Télécopieur : 416 325-0831 • www.oqre.on.ca



Numéro spécial sur la conférence

Les données mises en pratique

Évaluer de façon équilibrée : comment choisir le régime qui convient

**Dany Laveault***Professeur titulaire, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa*[Voir la vidéo](#)

Durée : 01:15:34

Comme un régime alimentaire équilibré repose sur des décisions judicieuses, un régime équilibré en évaluation suppose des décisions éclairées sur le processus d'évaluation. Cette analogie, qui n'a pas manqué de faire sourire plus d'une personne dans l'assistance, a servi de principal fil conducteur à la réflexion que monsieur Laveault a proposée aux participantes et participants de la dernière conférence de l'OQRE. Cette réflexion s'est déroulée en trois temps : l'examen des stratégies d'évaluation existantes et des principes qui sous-tendent leur choix, une synthèse de ce que trois autres conférencières et conférenciers ont présenté, et finalement la présentation des caractéristiques d'un plan d'évaluation équilibré, apte à favoriser la réussite des élèves.

Qu'est-ce qui existe et comment choisir?



Monsieur Laveault le signale d'emblée : le problème auquel les enseignantes et enseignants font face aujourd'hui n'est pas le manque de stratégies d'évaluation, mais plutôt la pléthore de stratégies qui leur sont proposées. Comme monsieur Laveault le dit très bien lui-même : « Le défi, c'est de choisir laquelle utiliser, avec quel type d'élève, à quel moment, dans quel but, et avec quels effets. » Monsieur Laveault a tout d'abord invité les participantes et participants à considérer les différentes formes d'évaluation qui sont à leur disposition : celles que l'on élabore soi-même, celles qui proviennent de sources extérieures et enfin, les évaluations externes à grande échelle, comme les tests de l'OQRE. Faire des choix judicieux suppose donc de prendre le temps de réfléchir à ce que l'on souhaite faire et de planifier les stratégies en conséquence.

Avant d'approfondir son sujet, monsieur Laveault a toutefois voulu émettre quelques mises en garde à propos des pièges qui guettent toute personne s'attellant à l'élaboration d'un plan d'évaluation équilibré :

1. Trop de planification peut nuire autant qu'un manque de planification! Comme dans une bonne diète, il ne faut pas faire d'excès, voilà la règle!
2. Il faut savoir résister à la tentation de toujours utiliser les mêmes stratégies d'évaluation (celles que l'on connaît); pour être juste et équitable à l'égard de tous les élèves, il faut varier les stratégies. Comme dans une bonne diète, il faut savoir varier les aliments!
3. Pour combler ses propres lacunes, on a souvent tendance à passer d'un extrême à l'autre; en d'autres termes, ce n'est pas parce que l'on a découvert une toute nouvelle stratégie d'évaluation qu'il faut faire table rase de celles qu'on utilisait

avant. Comme le souligne monsieur Laveault : « Le progrès ne se fait pas en réaction à ce qui se faisait; il se fait en continuité. »

Pour définir ce qu'est une évaluation équilibrée, monsieur Laveault s'appuie sur une définition élaborée par McCloskey et McMunn (2003) :

Pour illustrer cette définition, monsieur Laveault fait le parallèle suivant en s'inspirant des travaux de Stiggins (2003) :

« Une évaluation équilibrée consiste à intégrer l'évaluation en salle de classe avec l'évaluation externe à grande échelle. Une telle forme d'évaluation cherche à combiner les avantages de l'évaluation en salle de classe, pour réguler l'apprentissage et l'enseignement, avec ceux de l'évaluation externe, à des fins de reddition de compte et d'évaluation du curriculum. »

L'évaluation externe :

- ◆ nous dit si les élèves progressent normalement par rapport aux élèves d'autres écoles ou d'autres systèmes scolaires comparables;
- ◆ documente le rendement et estime la réussite;
- ◆ évalue l'apprentissage;
- ◆ reflète les attentes générales du curriculum;
- ◆ suppose que l'élève donne le meilleur de ses capacités.

L'évaluation en salle de classe :

- ◆ cherche l'information qui peut le mieux aider à faire progresser l'élève;
- ◆ sert à augmenter le rendement de l'élève;
- ◆ informe l'élève au sujet de son propre rendement;
- ◆ apporte du soutien à l'apprentissage;
- ◆ reflète les cibles qui sous-tendent les attentes générales du curriculum;
- ◆ aide l'élève à se fixer des cibles d'amélioration.

Ces deux formes d'évaluation sont nécessaires. Aucune ne peut en effet satisfaire à la totalité des besoins d'information de chaque intervenante et intervenant. La communication des résultats doit tenir compte du destinataire : élève, parent, autre enseignante ou enseignant, direction d'école ou surintendance.

Bien sûr, il va de soi que les enseignantes et enseignants doivent être formés à l'utilisation d'une gamme variée de stratégies pour pouvoir choisir celles qui conviennent le mieux à la situation. En aucun cas, les enseignantes et enseignants ne doivent se sentir limités à une seule forme d'évaluation, soit parce qu'ils n'en connaissent pas d'autres, soit parce qu'ils n'y ont pas accès.

Monsieur Laveault termine cette partie de son exposé en rappelant que la tâche est complexe : il faut tenir compte des attentes du programme-cadre, savoir faire l'évaluation formative, savoir utiliser la rétroaction, tenir compte de la métacognition des élèves, favoriser l'autoévaluation et évaluer les compétences, et pas seulement les connaissances. Il est donc important de se fixer des objectifs réalistes et de maintenir son attention sur ce qu'on veut accomplir.

D'autres perspectives

En revenant sur les différentes perspectives présentées lors de la conférence, monsieur Laveault les commente à la lumière des principes déjà énoncés et du contexte de l'école franco-ontarienne. Il rappelle que l'école forme les élèves pour un monde où la mobilité



est grande. L'élève doit donc pouvoir performer aussi bien dans son milieu que dans d'autres régions du monde.

L'exposé de monsieur Romain Martin, du Luxembourg, examinait le défi de réduire l'écart entre les évaluations internationales et les évaluations en salle de classe. On en retient les points ci-dessous.

La cohérence conceptuelle est essentielle : les tests doivent mesurer les mêmes attentes que celles des programmes-cadres.

- ◆ La cohérence méthodologique est aussi essentielle pour assurer l'équité des comparaisons; on insiste surtout sur le fait qu'il est plus utile, devant les résultats d'évaluations externes, de comprendre ce qui explique les résultats plutôt que de comparer les taux de réussite.
- ◆ Devant des résultats inacceptables, doit-on changer le curriculum ou changer les évaluations? Une attitude constructive permet de rester ouvert à toutes les possibilités.
- ◆ Dans un contexte d'enseignement bilingue, dans quelle langue doit se faire l'évaluation? Monsieur Laveault rappelle la différence qui existe entre l'enseignement en milieu bilingue, tel que le Luxembourg, et l'enseignement en milieu minoritaire, tel que les écoles de langue française en Ontario. Les résultats des évaluations doivent informer sur la capacité des élèves à apprendre dans la langue d'enseignement. En améliorant la langue d'enseignement – le français pour les écoles franco-ontariennes – on contribue à améliorer les compétences dans toutes les disciplines scolaires.

La leçon à retenir de cet exposé est l'importance de toujours tenir compte du contexte dans lequel les résultats sont obtenus. L'enseignante ou l'enseignant est la personne qui est la plus apte à faire cela.

L'exposé de madame Louise Bélair, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, portait sur le jugement professionnel en évaluation. Monsieur Laveault en retient les éléments ci-dessous.

- ◆ L'évaluation doit porter sur les compétences, c'est-à-dire le « savoir mobiliser » les connaissances. Une compétence acquise peut s'exercer dans tous les contextes.
- ◆ L'élève doit participer à la régulation de ses propres apprentissages, en apprenant à communiquer ses difficultés. Cette aptitude à s'autoévaluer n'est toutefois pas innée; l'élève doit apprendre à s'autoévaluer et à utiliser cette compétence pour se fixer des cibles d'apprentissage.
- ◆ Les régulations rétroactives et interactives reposent sur l'interaction élève/enseignant(e). Monsieur Laveault souligne qu'une régulation proactive met à profit ce que l'enseignante ou l'enseignant sait de l'élève pour ajuster l'enseignement et l'apprentissage de façon à accroître les chances de réussite.

Monsieur Laveault complète cette analyse en signalant que la distinction entre « évaluation formative » et « évaluation sommative » tend à disparaître. Il n'y a qu'une seule évaluation : celle qui aide l'élève à réussir. Elle sert périodiquement à faire un bilan des apprentissages; elle sert à identifier les cibles dans la progression vers la compétence. Elle guide également l'enseignante ou l'enseignant dans son autoévaluation comme professionnel.

L'exposé de madame Nancy Boiteau, de l'Université du Québec à Rimouski, portait sur la conception et l'élaboration d'outils d'évaluation visant l'aide à l'apprentissage.

- ◆ Pour faire une évaluation formative, doit-on utiliser une démarche instrumentée ou une démarche non-instrumentée? L'équilibre entre ces deux formes d'évaluation est essentiel. L'évaluation non-instrumentée est valable et utile; elle complète la démarche instrumentée dans la mesure où on en garde des traces, ce qui ramène à l'exposé de madame Bélair.
- ◆ Il faut reconnaître différents degrés de mobilisation des compétences, selon que celles-ci sont « simples » ou «

complexes ». Une compétence peut être en émergence, en acquisition ou en consolidation. À différents niveaux de sa progression, la rétroaction dont l'élève a besoin est différente.

- ♦ Il est essentiel de suivre la progression de l'élève au moyen de grilles de progression développementale.
- ♦ Madame Boiteau proposait un processus de planification à priori, c'est-à-dire une planification qui tient compte des contenus, des éléments de compétence, des étapes « émergence-acquisition-consolidation », du choix pour chaque étape entre évaluation diagnostique, formative, instrumentée ou non-instrumentée.

Monsieur Laveault invite à considérer aussi la planification à rebours qui consiste à partir d'une tâche complexe pour identifier les manifestations qui indiquent où l'élève se situe par rapport au développement d'une compétence.

Le mot-clé : équilibre



Monsieur Laveault résume en concluant que l'évaluation scolaire arrive progressivement à atteindre un certain équilibre, et ce d'abord entre l'évaluation des apprentissages et l'évaluation pour soutenir l'apprentissage.

Dans l'évaluation interne, l'équilibre se situera entre information de nature qualitative (évaluée au moyen de tâches complexes), information de nature quantitative (provenant de tests écrits), et information de nature critériée (obtenue au moyen de tests diagnostiques instrumentés et de tests permettant de faire des bilans précis sur l'élève).

Il en va de même pour l'évaluation externe. Telle que conçue par l'OQRE, l'évaluation externe est à la fois critériée et comparative : « critériée » parce qu'elle renseigne sur les domaines d'apprentissage de l'élève, et « comparative » parce qu'ayant été administrée dans les mêmes conditions et avec les mêmes objectifs, elle permet d'établir des comparaisons intra-système et inter-systèmes.

Et le mot de la fin?

Un régime d'évaluation équilibré tient compte du contexte. Arrêtons d'être obnubilé par la moyenne! Regardons plutôt la dispersion, de sorte à réduire les écarts de performances entre les élèves.

Références :

McCloskey, W. & McMunn, N. (Septembre 2003). Better Classroom Assessment in Support of Student Learning. *NCME Newsletter*, 11 (3), 2-3

Stiggins, R.J. (2003). *Balanced Assessment: The Key to Accountability and Improved Student Learning*. National Education Association : www.nea.org ■

Vos commentaires nous aideront à améliorer le magazine.

Veuillez évaluer cet article et nous faire part de vos commentaires.

Évaluer cet article

- ☐ **A** Cet article est excellent. Rédigez-en plus du même genre!
- ☐ **B** Cet article est intéressant. Il donne de bonnes idées et de bons renseignements.
- ☐ **C** Cet article est passablement intéressant, mais je n'ai pas appris grand-chose.
- ☐ **D** Je n'ai pas trouvé cet article intéressant.

Commentaires

Soumettre



Bienvenue | Pause-café | Vue du premier rang | Des conseils pour de bons tests
En vedette | Les données mises en pratique | Comment noteriez-vous cela? | Demandez-le à l'OQRE
Joignez-vous à notre équipe | Abonnez-vous | Désabonnez-vous

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2, rue Carlton, bureau 1200,
Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377 • Télécopieur : 416 325-0831 • www.oqre.on.ca

Une ressource pour le personnel enseignant au sujet des évaluations à grande échelle

OQRE BRANCHÉ

WEBMAG

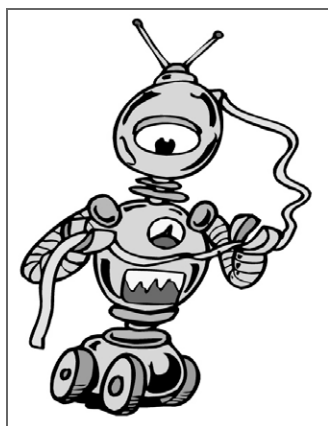
Hiver 2009

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION



Numéro spécial sur la conférence

Comment noteriez-vous cela?



Essayez de noter la réponse d'une ou d'un élève!

Utilisez cette grille pour attribuer un code à cette question de lecture du test du cycle moyen, puis vérifiez quel est le bon code.

Exemple de question et de réponse

Le robot à tout faire

Il était petit, ce robot ménager. Il nettoyait tout dans la maison. Une vraie machine à tout faire : ranger, épousseter, laver, frotter, nettoyer, astiquer, aspirer. Il était efficace, programmable à 100 % et pouvait même apprendre lui-même de nouvelles tâches.

Mon père l'adorait, lui qui était allergique au ménage. Il disait toujours qu'aujourd'hui en 2077, plus personne ne devrait être obligé de faire du ménage; les robots ménagers étaient maintenant si perfectionnés qu'ils étaient rendus indispensables.

[Voir ou imprimer le texte en entier](#)

Explique la différence entre l'attitude du père et celle du fils envers la présence du robot. Utilise des renseignements du texte pour appuyer ta réponse.

La différence entre l'attitude du père et
fils est que le père l'aime et le fils
l'aime pas.

Utilisez la grille de notation ci-dessous pour déterminer comment vous noteriez cette réponse. Cliquez sur le bouton au bas pour voir le bon résultat. Vous pouvez aussi utiliser les liens dans la grille pour visualiser les réponses relatives aux autres codes.

Cycle moyen
Commentaires

--	--

Code	Descripteurs
10	La réponse tente de traiter d'un élément de la question, mais indique un manque de compréhension de la différence d'attitude entre le fils et le père envers le robot. La réponse : • <u>traite d'un élément de la question, mais n'y répond pas</u> (« Les différences d'attitude entre le fils et le père sont que le père aime avoir sa chambre et le fils l'aime »). OU • <u>ne se réfère pas au texte</u> (« Le robot est programmé dans sa tête et le père a un cerveau »). OU • <u>est développée à l'aide de renseignements inexacts</u> (« Le robot faisait les devoirs du fils »). Exemple d'une réponse d'élève Visualiser un exemple d'une réponse d'élève Explique la différence entre l'attitude du père et celle du fils envers la présence du robot. Utilise des renseignements du texte pour appuyer ta réponse. <i>Le père dit à son fils de dire à son robot qu'il faut nettoyer la maison.</i>
20	La réponse révèle une compréhension partielle de la question, mais les renseignements tirés du texte ne montrent pas clairement la différence d'attitude entre le père et le fils envers le robot. La réponse comprend : • <u>des renseignements non pertinents tirés du texte</u> (« Ça ne lui laisse pas la paix avec les mécaniques des mains du robot »). OU • <u>des renseignements vagues</u> (« Le père aime le robot, il fait son ménage mais pas le fils »). OU • <u>trop peu d'idées et de renseignements pour répondre adéquatement à la question</u> (« Le père l'aime et le fils non. »). Habituellement, la réponse exige que le lecteur fasse lui-même le lien entre les renseignements donnés et ce que l'élève tente de prouver. Exemple d'une réponse d'élève Visualiser un exemple d'une réponse d'élève

	Explique la différence entre l'attitude du père et celle du fils envers la présence du robot. Utilise des renseignements du texte pour appuyer ta réponse. Le gargon n'aime pas le robot parce que il lui dérange toujours, et le père l'aime parce que il aide
30	La réponse révèle une compréhension de la question, mais les renseignements tirés du texte n'expliquent pas complètement la différence d'attitude entre le père et le fils envers le robot. La réponse comprend : - certains renseignements exacts et pertinents, et aussi - d'autres renseignements vagues ou peu approfondis (« ... le fils ne l'aime pas, il veut la paix »). La réponse exige que le lecteur fasse lui-même des liens entre les renseignements donnés et ce que l'élève tente de prouver. Exemple d'une réponse d'élève Visualiser un exemple d'une réponse d'élève Explique la différence entre l'attitude du père et celle du fils envers la présence du robot. Utilise des renseignements du texte pour appuyer ta réponse. L'attitude du père est plus positif car il n'aime pas faire le ménage alors le robot le fait a sa place et l'attitude du fils est négative il veut se débarrasser du robot il trouve que le robot est insupportable.
40	La réponse révèle une compréhension complète de la question : expliquer la différence d'attitude entre le père et le fils envers le robot. La réponse est développée à l'aide de : renseignements précis et pertinents tirés du texte pour expliquer ce que le père et le fils ressentent envers le robot. (« Le père adore ce robot, car il nettoie la maison et le père est allergique au ménage. Le fils ne l'aime pas au commencement, car il le suit tout le temps et il ne peut pas avoir la paix. Plus tard, il finit par le tolérer et trouve un moyen de le faire concentrer sur quelque chose d'autre comme son jeu vidéo. ») Exemple d'une réponse d'élève Visualiser un exemple d'une réponse d'élève

Explique la différence entre l'attitude du père et celle du fils envers la présence du robot. Utilise des renseignements du texte pour appuyer ta réponse.

Il y a une grosse différence entre l'attitude du père et celle du fils envers la présence du robot. Le père pensait que le robot était une très bonne idée parce qu'il faisait tout le ménage dans la maison. Mais, le fils trouve la présence du robot étonnante, frustrante, et très désagréable parce que le robot le suivait toujours autour de l'appartement.

Visualisez le code attribué

Vos commentaires nous aideront à améliorer le magazine.

Veuillez évaluer cet article et nous faire part de vos commentaires.

Évaluer cet article

- ☐ **A** Cet article est excellent. Rédigez-en plus du même genre!
- ☐ **B** Cet article est intéressant. Il donne de bonnes idées et de bons renseignements.
- ☐ **C** Cet article est passablement intéressant, mais je n'ai pas appris grand-chose.
- ☐ **D** Je n'ai pas trouvé cet article intéressant.

Commentaires

Soumettre



Bienvenue | Pause-café | Vue du premier rang | Des conseils pour de bons tests
En vedette | Les données mises en pratique | Comment noteriez-vous cela? | Demandez-le à l'OQRE
Joignez-vous à notre équipe | Abonnez-vous | Désabonnez-vous

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2, rue Carlton, bureau 1200,
Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377 • Télécopieur : 416 325-0831 • www.oqre.on.ca

Une ressource pour le personnel enseignant au sujet des évaluations à grande échelle

OQRE BRANCHÉ

WEBMAG

Hiver 2009

OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION



Numéro spécial sur la conférence

Demandez-le à l'OQRE!

Voulez-vous en savoir davantage au sujet de l'OQRE et des évaluations à grande échelle?

Faites-nous part de vos questions. L'OQRE publiera les réponses aux questions communes dans son prochain numéro.

Vous nous avez demandé :

Q « J'ai entendu dire que les élèves adultes n'auront plus à faire le Test provincial de compétences linguistiques pour avoir le droit de s'inscrire au Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario. Est-ce vrai? »

R Oui, c'est vrai. Le jeudi 4 décembre 2008, dans son discours d'ouverture de la conférence de l'Ontario Association of Adult and Continuing Education School Board Administrators, madame la ministre Wynne a annoncé qu'un changement sera apporté à la Politique/Programmes Note n° 127, qui établit la politique en matière de l'exigence en littératie que les élèves doivent remplir avant de pouvoir obtenir leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Ce changement permettra aux élèves adultes* de s'inscrire directement au Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO) afin de remplir l'exigence en littératie, sans avoir d'abord à faire le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL).

Ce changement sera effectué afin de remédier aux difficultés auxquelles les élèves adultes peuvent faire face lorsqu'ils tentent de remplir l'exigence en littératie du DESO :

- Un grand nombre d'élèves adultes peuvent remplir toutes les autres exigences d'obtention du diplôme en un semestre, mais doivent attendre la prochaine administration pour faire le TPCL.
- Les élèves adultes peuvent avoir des responsabilités professionnelles ou familiales qui les empêchent de se présenter au test le jour prévu par la province. Le cas échéant, la seule possibilité est d'attendre jusqu'à l'année suivante.
- Exiger des élèves adultes qu'ils ne réussissent pas le TPCL au moins une fois avant de pouvoir suivre le CCLESO représente un obstacle additionnel pour les élèves qui essaient d'obtenir leur diplôme le plus vite possible et démoralise les élèves qui peuvent avoir eu des difficultés dans une école de jour ordinaire.
- Un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants d'élèves adultes et en formation continue sont d'avis que le contenu du TPCL n'est pas approprié à l'âge des élèves adultes.

Cette révision rentrera en vigueur au début de l'année scolaire 2008-2009. Le ministère de l'éducation publiera la version révisée de la Politique/Programme note ainsi qu'une note de communication s'y rattachant au printemps 2009.

**L'élève adulte est une ou un élève qui a atteint l'âge d'au moins 18 ans au ou avant le 31 décembre de l'année scolaire de son retour à l'école; qui n'était pas inscrit(e) à un programme d'école de jour pendant une période d'au moins un an et qui est inscrit(e) à un*



programme au palier secondaire dans le but d'obtenir un DESO.

Posez votre question

Votre question sera reçue de façon anonyme.
L'OQRE ne pourra pas répondre
individuellement aux questions soumises au
moyen de cette case.

Soumettre

Pour les questions reliées au **magazine Web l'OQRE Branché**, veuillez nous
envoyer un courriel à oqrebranché@oqre.on.ca.
Pour les demandes de renseignement généraux qui nécessitent une réponse individuelle de l'OQRE, veuillez remplir [notre formulaire](#).



Bienvenue | Pause-café | Vue du premier rang | Des conseils pour de bons tests
En vedette | Les données mises en pratique | Comment noteriez-vous cela? | Demandez-le à l'OQRE
Joignez-vous à notre équipe | Abonnez-vous | Désabonnez-vous

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2, rue Carlton, bureau 1200,
Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377 • Télécopieur : 416 325-0831 • www.oqre.on.ca