

**Accroître la capacité**

Cette publication du Secrétariat de la littératie et de la numératie vise à soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario. La série d'apprentissage professionnel est affichée sur le site Web : www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/

Pourquoi une autoévaluation des élèves?

L'autoévaluation des élèves, loin d'être un luxe, est en réalité une composante essentielle de l'évaluation formative. Pour toute personne qui essaie d'apprendre, la rétroaction sur ses efforts comporte trois éléments : la conscience de l'objectif à atteindre, des indications sur son niveau actuel, et une certaine compréhension de la façon de combler l'écart entre les deux premiers points. Il est indispensable de comprendre ces trois éléments, dans une certaine mesure, si l'on veut améliorer son apprentissage. Pour que l'évaluation formative soit efficace, les élèves devraient être formés à l'autoévaluation de manière à comprendre les principaux objectifs de leur apprentissage et, par conséquent, ce qu'ils doivent faire pour y parvenir (Black et Wiliam, 1998).

ÉDITION SPÉCIALE DU SECRÉTARIAT – N° 4

L'AUTOÉVALUATION DES ÉLÈVES

Les pratiques en matière d'évaluation ont commencé à évoluer au cours des dernières années, à mesure que le personnel enseignant mettait en place de nouveaux outils et de nouvelles stratégies d'évaluation. On comprend mieux aujourd'hui l'importance d'effectuer une évaluation pour l'apprentissage en temps opportun, ainsi qu'une évaluation régulière de l'apprentissage.

L'une des formes d'évaluation qui a fait la preuve de son efficacité pour améliorer le rendement des élèves de façon significative est l'autoévaluation des élèves (Black et William, 1998; Chappuis et Stiggins, 2002; Rolheiser et Ross, 2001; White et Frederiksen, 1998).

L'estime de soi joue un rôle crucial dans la justesse et la pertinence de l'autoévaluation et de la détermination des objectifs. Rolheiser, Bower et Stevahn (2000) estiment que la confiance en soi influence les objectifs d'apprentissage que se fixent les élèves et les efforts qu'ils accomplissent pour atteindre ces objectifs. Lorsque les élèves déterminent avec assurance des objectifs d'apprentissage d'une certaine difficulté, mais réalistes, puis déploient les efforts, l'énergie et les ressources nécessaires pour réaliser ces objectifs, leur apprentissage suit une courbe ascendante. En enseignant précisément aux élèves la manière de fixer des objectifs appropriés et d'évaluer leur travail de façon réaliste et juste, les enseignants peuvent contribuer à cette amélioration de l'apprentissage et de la confiance en soi (Ross, 2006).

La terminologie de l'évaluation

Une définition claire et concise des principaux termes permet de s'assurer que chacun comprend la nature de l'autoévaluation des élèves et son rôle dans le rendement scolaire.

L'évaluation c'est le processus qui « consiste d'abord à recueillir des données provenant de diverses sources [...] qui témoignent jusqu'à quel point l'élève satisfait aux attentes » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007).

L'autoévaluation des élèves est le processus par lequel l'élève recueille des données et réfléchit à son propre apprentissage... [c'est] l'évaluation, par l'élève, de ses propres progrès en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportement. L'autoévaluation donne à l'élève une conscience et une compréhension accrues de lui-même ou d'elle-même en tant qu'apprenant ou apprenante (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002).

L'évaluation est un jugement professionnel éclairé de la qualité du travail d'un enfant à un moment donné. Ce jugement professionnel est fondé sur des échantillons du travail de l'élève qui illustrent bien son rendement en fonction de critères établis. À la maternelle, l'évaluation consiste le plus souvent à décrire les observations du personnel enseignant en salle de classe et de la 1^{re} à

Décembre 2007ISSN : 1913 8482 (version imprimée)
ISSN : 1913 8490 (version en ligne)

Avantages pour les élèves

- Développement de compétences métacognitives – les élèves apprennent à mieux rectifier le travail qu'ils sont en train de faire en vue d'en améliorer la qualité (Cooper, 2006).
- Responsabilisation accrue des élèves à l'égard de leur propre apprentissage, en raison du nombre accru de possibilités d'autoréflexion (Cyboran, 2006).
- Effets positifs sur les élèves médiocres – réduction de l'écart de rendement (Black et William, 1998; Chappuis et Stiggins, 2002).
- Développement et perfectionnement de l'aptitude des élèves à la pensée critique (Cooper, 2006).
- Amélioration de l'aptitude à la résolution de problèmes mathématiques (Brookhart, Andolina, Zuza et Furman, 2004).
- Amélioration des résultats scolaires en écriture narrative (Ross, Rolheiser et Hogaboam-Gray).
- Diminution des comportements perturbateurs (Ross, 2006).

la 8^e année, elle est liée aux niveaux de rendement décrits dans les programmes-cadres de l'Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006d).

La réflexion est une composante essentielle d'une autoévaluation efficace; elle se produit lorsque les élèves réfléchissent à la façon dont leur travail répond à des critères établis; les élèves analysent l'efficacité de leurs efforts et planifient leur amélioration (Rolheiser, Bower et Stevahn, 2001).

La métacognition c'est « penser au fait de penser » (Rolheiser, Bower et Stevahn, 2000). Développer des processus de réflexion peut améliorer la métacognition. Selon Rolheiser et ses collègues, les élèves qui renforcent leur capacité à comprendre leurs propres processus de pensée sont mieux équipés pour utiliser les compétences cognitives nécessaires pour mener à bien une tâche ou atteindre un objectif. Ils constatent également que les élèves ayant acquis des habiletés métacognitives sont davantage aptes à compenser à la fois une aptitude médiocre et une information insuffisante.

La détermination d'objectifs est une composante clé du processus d'autoévaluation, ainsi qu'une compétence importante en matière d'apprentissage. En particulier, le fait de déterminer des objectifs aide les élèves qui ont des attitudes négatives envers l'apprentissage ou qui n'ont pas une vision réaliste de leurs points forts et de leurs faiblesses. Les enseignants peuvent aider ces élèves à fixer des objectifs appropriés, à choisir des stratégies d'apprentissage efficaces pour atteindre ces objectifs, à déployer des efforts dans ce but et à célébrer les résultats qu'ils obtiennent (Rolheiser, Bower et Stevahn, 2000).

Les étapes de l'autoévaluation

Les enseignants peuvent prendre un certain nombre de mesures pour s'assurer que leurs élèves apprennent à s'évaluer de manière efficace (adapté de Rolheiser et Ross, 2001). Les élèves et les parents doivent comprendre non seulement ce qu'est l'autoévaluation, mais aussi pour quelle raison et de quelle façon elle est utilisée pour appuyer l'apprentissage des élèves.

Pour commencer

- Modeler ou enseigner délibérément les compétences en matière de pensée critique nécessaires aux pratiques d'autoévaluation.
- Tenir compte de la perception que les élèves ont de l'autoévaluation, et les faire participer à des discussions ou à des activités axées sur les raisons de l'intérêt de l'autoévaluation.
- Prévoir que les élèves réagiront différemment aux possibilités d'autoévaluation; certains les accueilleront favorablement, d'autres peuvent douter de leur utilité.
- Accorder le temps nécessaire pour apprendre les compétences nécessaires à l'autoévaluation.
- Fournir aux élèves de multiples occasions de s'exercer aux différents aspects du processus d'autoévaluation à mesure qu'ils assument une plus grande part de responsabilité à l'égard de leur propre apprentissage (p. ex., faire un remue-méninges à propos des critères d'évaluation possibles, appliquer ces critères à leur propre travail, recevoir une rétroaction opportune sur leur autoévaluation et déterminer des objectifs et des plans d'action).
- Demander aux élèves d'évaluer des tâches ou des réalisations familières en fonction de critères clairement établis.
- Veiller à ce que les parents et tuteurs comprennent bien que l'autoévaluation n'est que l'une des stratégies d'évaluation utilisées, ainsi que les raisons pour lesquelles vous l'utilisez.

Le processus

Dunning, Heath et Suls (2004) font remarquer qu'une autoévaluation juste est cruciale pour que l'éducation soit une entreprise de toute une vie qui se poursuit longtemps après que l'élève a quitté la salle de classe; et Williams (cité dans Dunning et al., 2004) a constaté que l'aptitude à « se connaître soi-même » pouvait être évaluée, exercée et améliorée, ce qui entraîne des progrès notables du rendement.

Les élèves ont besoin d'apprendre à évaluer leurs propres progrès en se posant quelques questions clés sur le niveau actuel de leur apprentissage : à quel stade en suis-je aujourd'hui? Quel stade est-ce que je souhaite atteindre? Que dois-je faire pour y parvenir? Comment saurais-je que j'ai atteint mon objectif?

Pour aider les élèves à déterminer le stade actuel de leur apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant peut...

- Veiller à ce que les élèves comprennent les critères d'un travail de qualité, pour être en mesure de s'évaluer de la manière la plus équitable et la plus exacte possible.
- Aider les élèves à assumer progressivement une plus grande part de responsabilité à l'égard de leur propre apprentissage, en s'exerçant à utiliser des outils d'autoévaluation comme des listes de contrôle, des grilles d'évaluation et des analyses dirigées par les élèves.
- Offrir aux élèves des possibilités de discuter de leurs autoévaluations à la lumière des évaluations effectuées par leurs camarades et par l'enseignante ou l'enseignant.
- S'assurer que tous les intervenants fournissent une rétroaction sous forme de commentaires précis plutôt que de notes ou de scores, de manière à préciser ce que doit faire l'élève pour la suite de son apprentissage.

Pour aider les élèves à déterminer le stade qu'ils souhaitent atteindre, l'enseignante ou l'enseignant peut...

- Élaborer, avec les élèves, des cibles d'apprentissage clairement définies et fournir des copies types de travaux d'élèves; les élèves doivent connaître la « cible » qu'ils visent.
- Définir ce qui constitue un bon travail en employant un vocabulaire qui a du sens pour les élèves; idéalement, faire participer les élèves à la définition des mots.
- Décider quels mots ou symboles seront utilisés aux fins de réflexion et d'autoévaluation, en fonction de l'âge et du niveau de développement.
- Modéliser la détermination d'objectifs à l'intention des élèves.
- Vérifier les objectifs que se fixent les élèves (c'est-à-dire s'assurer qu'ils sont pertinents et réalisables).
- Veiller à ce que les objectifs soient consignés pour consultation future.

Pour aider les élèves à déterminer ce qu'ils doivent faire pour atteindre leurs objectifs, l'enseignante ou l'enseignant peut...

- Établir, avec les élèves, les points forts et les lacunes de leur apprentissage en analysant différents types de données.
- Aider les élèves à élaborer des plans d'action réalistes qui sont concrets et directement liés aux objectifs qu'ils ont choisis.
- Suivre les progrès des élèves au fur et à mesure qu'ils mettent en œuvre leurs plans d'action.

Pour aider les élèves à savoir s'ils ont atteint leur but, l'enseignante ou l'enseignant peut...

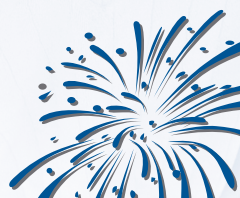
- Faire revenir régulièrement les élèves sur leurs objectifs à long terme pour réfléchir à leur pertinence et faire des ajustements s'il y a lieu.
- Discuter avec chaque élève de son ou ses objectifs.
- Demander aux élèves de fournir une réflexion écrite sur leurs objectifs et sur les efforts qu'ils ont déployés pour les atteindre – les élèves auront peut-être besoin de conseils pour distinguer leurs points forts et les points à améliorer.

Avantages pour les enseignants

- Participation accrue des élèves (Bruce, 2001).
- Accès à des données, qui ne sont pas autrement disponibles, sur les efforts et la persévérance des élèves (Rolheiser et Ross, 2000).
- Les élèves commencent à intérioriser les objectifs pédagogiques et les appliquent à leurs futurs efforts (Herbert, 1998).

Conseil au personnel enseignant...

Travaillez avec une ou un homologue ou collègue et expérimentez l'autoévaluation. Ce type d'expérimentation renforcera votre aptitude à l'évaluation personnelle. La dissonance constructive, la comparaison sociale, la synthèse et l'expérimentation qui se produisent lors d'un travail avec d'autres personnes auront des effets importants sur votre apprentissage et, en fin de compte, sur l'apprentissage de vos élèves. Le travail en collaboration vous aidera à faire plus efficacement le lien entre l'apprentissage des élèves et les stratégies pédagogiques en vue d'une amélioration continue (Rolheiser et Ross, 2000).



Sujets de réflexion à l'intention du personnel enseignant...

- Mon évaluation est-elle adéquate pour la totalité de mes élèves?
- Comment partager ou cocréer les critères d'évaluation avec mes élèves?
- Comment mes élèves peuvent-ils démontrer qu'ils comprennent le processus d'évaluation?
- Comment faire participer mes élèves au processus d'évaluation?
- Comment aider mes élèves à comprendre les avantages du processus d'évaluation?
- Comment offrir à mes élèves des possibilités de déterminer les prochaines étapes nécessaires à leur apprentissage?
- Comment l'évaluation s'appuie-t-elle sur les compétences métacognitives de mes élèves? (Secrétariat de la littératie et de la numératie, 2006).

Communiquer avec les parents

- Les élèves tirent profit d'une pratique routinière de l'autoévaluation.
- Les notes qui figurent sur les bulletins scolaires sont déterminées uniquement par l'enseignante ou l'enseignant, en fonction de plusieurs formes d'évaluation (p. ex., projets, tâches de performance, questionnaires).
- Les enseignants utilisent de multiples outils d'évaluation – l'autoévaluation des élèves est l'un des éléments de rétroaction formative qui appuient l'enseignement.
- La justesse de l'autoévaluation des élèves s'améliore lorsqu'on leur apprend à s'évaluer de manière systématique (Rolheiser et Ross, 2001).

Soutien au leadership de l'école

- Recueillir des données sur les pratiques actuelles de l'école en matière d'évaluation.
- Demander aux enseignants de réaliser une enquête sur l'analyse de l'écart concernant l'utilisation actuelle de l'autoévaluation des élèves (« Autoévaluation : continuum de développement à l'intention du personnel enseignant », à la page 7, peut servir aux fins de l'analyse de l'écart).
- Effectuer une vérification des outils d'évaluation utilisés par le personnel enseignant, puis élaborer un plan d'évaluation de la littératie à l'échelle de l'école, avec des évaluations communes pour différentes années d'études.
- Faciliter le partage des évaluations en réunissant les enseignants pour qu'ils comparent leurs outils et leurs stratégies d'évaluation.
- Poser la question suivante : vos élèves sont-ils capables d'exprimer (à leurs enseignants, à leurs parents) leurs propres points forts et les points qu'ils doivent améliorer en lecture, en écriture ou en mathématiques?
- S'appuyer sur le savoir-faire des membres du personnel enseignant de l'école qui recourent à l'autoévaluation des élèves, et leur demander de partager leurs idées au moyen du mentorat, d'occasions de formation ou de réunions, ou lors de journées d'apprentissage professionnel.

Tirer le maximum de l'autoévaluation des élèves

Ross (2006) a résumé les études sur la fiabilité, la validité et l'utilité de l'autoévaluation. Les principales conclusions de la recherche sont rappelées ci-dessous, accompagnées de suggestions sur la manière dont les enseignants peuvent aider les élèves à rendre leur autoévaluation plus efficace et plus juste. Selon Ross, le personnel enseignant constatera que l'autoévaluation contribue à améliorer la motivation, l'assurance et le rendement des élèves.

Les élèves savent-ils s'évaluer correctement?

L'autoévaluation des élèves a tendance à être plus élevée que l'évaluation de l'enseignante ou de l'enseignant. Les jeunes enfants, par exemple, peuvent surestimer leur travail parce qu'ils manquent de compétences cognitives leur permettant d'intégrer l'information sur leurs capacités et qu'ils ont davantage tendance à prendre leurs désirs pour des réalités (Ross, 2006). Les élèves plus âgés risquent également de surestimer leur travail s'ils pensent que leur autoévaluation a une influence directe sur leurs notes (voir aussi Dunning, Heath et Suls, 2004).

Ce que peut faire le personnel enseignant

- Enseigner délibérément aux élèves la manière de s'évaluer en fonction de critères établis et leur donner de nombreuses possibilités de s'exercer.
- Faire participer les élèves à l'élaboration de grilles d'évaluation, de manière à améliorer leur compréhension des critères qu'ils utilisent pour s'évaluer.
- S'assurer que les élèves comprennent la fonction formative de l'autoévaluation et son utilité pour améliorer leur rendement global.
- Créer des occasions pour que les élèves comparent leurs autoévaluations à celles de leurs camarades et du personnel enseignant.
- Recueillir les autoévaluations à différents moments (c'est-à-dire pas toujours aussitôt après les avoir demandées).

L'autoévaluation des élèves correspond-elle à celle de leurs camarades et de leurs enseignants?

Les indications à ce sujet varient; la plupart des études fondent leurs conclusions sur la corrélation entre les scores que s'attribuent les élèves et les scores déterminés par les enseignants ou les camarades. De nombreuses raisons peuvent expliquer l'écart entre l'évaluation du personnel enseignant et celle de l'élève, notamment l'incapacité de l'élève à appliquer des critères d'évaluation, le parti pris personnel et le manque de fiabilité de l'évaluation des enseignants (Ross, 2006). Toutefois, les deux évaluations se rapprochent lorsque les élèves ont appris la manière d'évaluer leur travail (Ross, 2006).

Ce que peut faire le personnel enseignant

- Fournir aux élèves des occasions régulières de recevoir et d'utiliser des rétroactions au fil du temps.
- Faire comprendre aux parents et tuteurs tout l'intérêt de l'autoévaluation, en raison de ses effets sur l'apprentissage et le rendement scolaire de l'élève, mais aussi sur sa confiance en soi, sa motivation et sa participation.

Si l'autoévaluation des élèves ne peut pas servir à des fins de classement en Ontario, pourquoi devrais-je consacrer des heures de classe à l'enseigner à mes élèves?

Il a été démontré que l'autoévaluation pouvait améliorer à la fois le rendement de l'élève et son comportement. La participation aux processus d'évaluation en salle de classe peut renforcer le degré de participation et la motivation de l'élève (Ross, 2006).

Ce que peut faire le personnel enseignant

- Fournir aux élèves des occasions de discuter des attentes qui les concernent et de négocier les attentes relatives à une tâche donnée.
- Comprendre que, tout en impliquant les élèves dans le processus d'évaluation, il ne s'agit pas de céder la maîtrise des critères d'évaluation; en fait, les enseignants mettent en place un processus dans lequel les élèves apprennent à mieux comprendre les principales attentes établies dans les programmes-cadres pertinents (Ross, 2006).

Comment m'assurer que les élèves se sentant en situation d'échec ne s'évaluent pas de manière trop dure et inexacte?

Quand les élèves s'évaluent de manière positive, ils se fixent des objectifs plus difficiles et déploient davantage de ressources personnelles ou d'efforts pour les atteindre (Rolheiser, 1996). Les élèves peuvent s'évaluer et réagir à leurs résultats indépendamment des commentaires de l'enseignante ou de l'enseignant. Une série d'autoévaluations négatives peut conduire les élèves à choisir des objectifs personnels irréalistes, à adopter des stratégies d'apprentissage inefficaces, à faire des efforts insuffisants et à trouver des excuses à leurs mauvais résultats (Stipek, Recchia et McClintic, 1992, cité dans Ross, 2006).

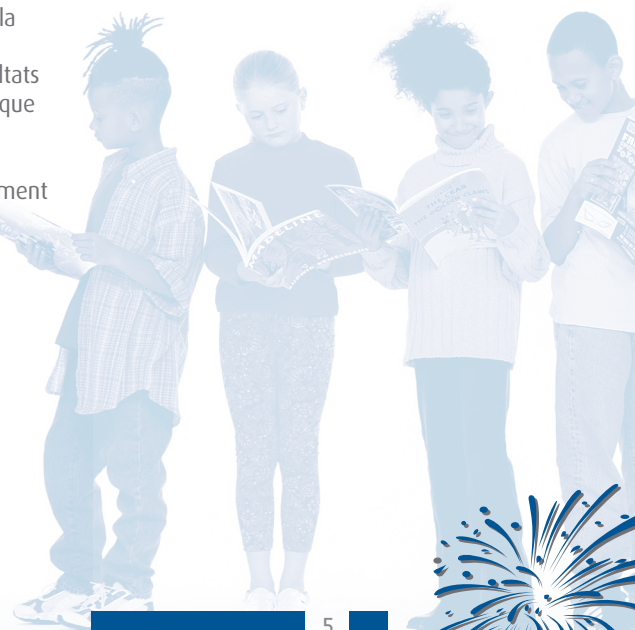
Ce que peut faire le personnel enseignant

- Déterminer un axe ou des étapes d'apprentissage en fonction des lacunes repérées dans la compréhension des élèves.
- Encourager les élèves à se concentrer sur des données concrètes plutôt que sur leurs résultats précédents ou leurs modes de réalisation; une autoévaluation analytique plutôt qu'holistique peut être utile au processus.
- Réagir aux autoévaluations des élèves; fournir une rétroaction qui motive les élèves à poursuivre leur apprentissage; leur demander ce qu'ils pensent, ce qui les a aidés et comment ils ont surmonté les difficultés et souligner les aspects positifs (Rolheiser et al., 2000).

Nous ne pouvons pas acheter d'évaluations susceptibles de circonvenir le besoin, chez les enseignants, de compétences plus poussées en matière d'évaluation. Les évaluations « prêtes à l'emploi » sont commercialisées comme étant des évaluations formatives, mais elles n'aident pas les enseignants à comprendre ou à mettre en pratique des stratégies qui ont démontré leur capacité à améliorer l'apprentissage des élèves. Elles n'indiquent pas aux enseignants comment faire clairement comprendre les objectifs d'apprentissage aux élèves, ou comment les aider à distinguer entre un bon travail et un travail médiocre. Elles n'aident pas les enseignants à montrer aux élèves la façon d'évaluer eux-mêmes leurs points forts et leurs faiblesses; et elles ne soulignent pas à quel point le fait de suivre et de partager leurs progrès peut motiver les élèves. Ces évaluations ne peuvent se substituer au perfectionnement professionnel nécessaire pour modifier les pratiques d'évaluation en salle de classe (Stiggins et Chappuis, 2006).

Repenser l'évaluation en salle de classe sans oublier l'objectif final

Dans cette webémission, Lorna Earl, Ph. D., souligne trois objectifs d'évaluation – l'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage – et décrit en quoi ils nécessitent des méthodes différentes de planification, de mise en œuvre et de communication des résultats pour promouvoir l'apprentissage des élèves. La webémission est disponible à : <http://www.curriculum.org/secretariat/april27f.shtml>.



Outils et stratégies visant la participation des élèves

L'aptitude à s'évaluer de manière efficace s'améliore au fil du temps et de l'expérience (Cassidy, 2007). En gardant cette constatation à l'esprit, les enseignants trouveront utile de sélectionner des outils et des stratégies destinés à tous les cycles. Les outils et les stratégies recommandés ci-dessous devraient être adaptés par le personnel enseignant aux différents besoins de leurs élèves, en tenant compte de leur diversité. Les enseignants ont besoin de temps pour apprendre à utiliser ces outils et ces stratégies qui favorisent la transition d'un apprentissage quantitatif à un apprentissage qualitatif. Tous permettent l'autoévaluation du processus et du produit, et mettent l'accent sur l'évaluation pour l'apprentissage. Tous exigent que les élèves reviennent sur leur propre travail, qu'ils se livrent à une réflexion et qu'ils déterminent des objectifs d'amélioration.

LISTES DE CONTRÔLE

Quelques suggestions pour commencer

- Élaborer des listes de contrôle avec les élèves avant de passer à la préparation de grilles d'évaluation, car les listes sont plus faciles à faire et à utiliser.
- Utiliser une liste de contrôle quand un processus ou un produit peut être divisé en plusieurs composantes; les listes sont d'utilisation rapide et efficace dans les situations qui impliquent un grand nombre de critères.
- Faire correspondre les listes de contrôle aux tâches le plus précisément possible.

Ressources : Cleland (1999); ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005).

« Les outils d'autoévaluation peuvent inclure des sondages, des inventaires d'intérêts, des listes de contrôle, des carnets de notes de lecture, des conférences et des phrases amorces pour guider la réflexion. » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006b).

COPIES-TYPES

Quelques suggestions pour commencer

- Modeller ou créer une copie-type pour appuyer la compréhension des élèves.
- Afficher en salle de classe des copies-types préparées par les élèves et l'enseignante ou l'enseignant.
- Utiliser des copies-types accompagnées de grilles d'évaluation.
- Demander aux élèves de classer les copies-types par niveau en fonction d'une grille d'évaluation et d'expliquer leurs choix.
- Demander aux élèves de comparer leur propre travail aux copies-types.

Ressources : copies-types de l'OQRE.

[Traduction] « Vous pourriez améliorer les écoles en nous montrant à quoi ressemble un bon travail et en nous aidant à visualiser la suite. » (Booth, Green et Booth, 2004).

[Traduction] « L'un des thèmes qui se dégage de notre étude est que le chemin vers l'autoévaluation peut nécessiter de l'information provenant des autres ou sur les autres. [...] Par exemple, en milieu éducatif, on a constaté que l'analyse comparative contribuait à améliorer la justesse de l'autoévaluation. » (Dunning et al, 2004).

GRILLES D'ÉVALUATION

Quelques suggestions pour commencer

- Les grilles d'évaluation sont plus efficaces lorsqu'elles sont utilisées conjointement avec des échantillons de travaux des élèves ou des copies-types.
- Envisager d'utiliser des grilles d'évaluation toutes prêtes uniquement comme point de départ, et les modifier constamment en fonction des commentaires des élèves.
- Envisager de faire évaluer un travail modèle par les élèves en fonction d'une grille d'évaluation.
- Utiliser des grilles d'évaluation comme guides durant le processus d'écriture.
- Créer des grilles d'évaluation avec les élèves à propos d'un sujet familier, en veillant à tenir compte de la diversité des cultures, des stades de développement et des antécédents des élèves (p. ex., une fête d'anniversaire idéale, une école formidable, une enseignante merveilleuse, le meilleur terrain de jeux, une ou un camarade, le comportement en salle de classe, etc.).
- Avec les élèves, rédiger des grilles d'évaluation avec un vocabulaire qui leur est familier.
- Permettre aux élèves de surligner ou de cocher des grilles d'évaluation et de les utiliser comme guide visuel tandis qu'ils font leur travail.

Ressources : Saddler et Andrade (2004).

[Traduction] « En l'absence d'un enseignement vigilant, les grilles d'évaluation risquent de devenir la destination des élèves plutôt qu'une feuille de route conçue pour les aider à atteindre cette destination. Les grilles d'évaluation sont des outils qui permettent de fournir une rétroaction constructive aux élèves, au moyen d'évaluations effectuées par les élèves eux-mêmes, par leurs camarades ou par les enseignants, en vue d'améliorer leurs compétences ou leurs connaissances. » (Creighton, 2000).

[Traduction] « Les bonnes grilles d'évaluation incluent ce qui nous est le plus précieux. [...] une grille d'évaluation oblige à réfléchir à une réalisation et à la décrire avec une certaine précision; créer une grille d'évaluation nous apprend à réfléchir. » (Spandel, 2006).

ENREGISTREMENTS AUDIO ET VIDÉO

Quelques suggestions pour commencer

- Demander aux élèves de lire à haute voix sur un appareil enregistreur numérique puis de réfléchir à leur propre fluidité verbale et à leur façon d'utiliser les indices contenus dans le texte.
- Enregistrer sur vidéo les présentations orales des élèves.
- Enregistrer des discussions en petits groupes.
- Utiliser une grille d'évaluation ou une liste de contrôle pour guider l'autoévaluation des élèves pendant la projection ou l'écoute des enregistrements.
- Créer des copies types en format audio ou vidéo.

Ressources : Brevig (2006).



PORTFOLIOS

Quelques suggestions pour commencer

- « Commencer modestement » (p. ex., en se concentrant sur une matière).
- Passer en revue les dates critiques (p. ex., si des conférences dirigées par les élèves sont prévues).
- Informer les parents à l'avance à propos de l'objectif et des projets du portfolio.
- Demander aux élèves d'établir des objectifs à l'avance et d'y repenser régulièrement.
- Faciliter l'accès des élèves aux portfolios.
- Pratiquer l'emploi de la « langue de la réflexion ».
- Idéalement, modeler l'autoévaluation et l'établissement d'objectifs en tenant un portfolio professionnel à partager avec les élèves.

Ressources : ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003; 2005; 2006b; 2006c).

[Traduction] « Le véritable contenu du portfolio d'un enfant est ses pensées, et les raisons pour lesquelles il ou elle a choisi d'inclure un élément particulier [...] Nous devons découvrir les voix métacognitives, qui ne cessent de s'amplifier, de nos enfants – des voix que nous [enseignants] formons pour qu'elles puissent exprimer, de manière compétente et réfléchie, l'histoire de leur apprentissage. » (Herbert, 1998).

ENTREVUES/ENQUÊTES/CONFÉRENCES

Quelques suggestions pour commencer

- Enregistrer ce que les élèves disent et font au cours des entretiens.
- La transcription de l'enregistrement peut être nécessaire afin de mener une enquête à terme.
- Envisager d'enregistrer les réponses des élèves.
- Créer des occasions permettant aux élèves de s'exercer à diriger des conférences avec leurs camarades ou avec des élèves plus âgés avant d'en diriger avec leurs parents ou tuteurs.

Ressources : ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003; 2005; 2006b; 2006c).

JOURNAUX

Quelques suggestions pour commencer

- Utiliser des phrases amorces pour guider les élèves dans leur choix d'inscriptions.

Ressources : ministère de l'Éducation de l'Ontario (2003; 2005; 2006); atelier.on.ca.

Autoévaluation : continuum de développement à l'intention du personnel enseignant

Étapes et conditions clés	Pour commencer	Pour aller plus loin	Pour consolider
Déterminer les critères	Les élèves réagissent aux critères établis par l'enseignante ou l'enseignant.	Les élèves choisissent des critères à partir d'une liste proposée par l'enseignante ou l'enseignant.	L'enseignante ou l'enseignant discute des critères avec les élèves.
Enseigner aux élèves comment appliquer les critères	Des exemples d'application des critères sont proposés.	La manière d'appliquer les critères est décrite.	Modélisation : des exemples et une description de la manière d'appliquer les critères sont fournis.
Fournir aux élèves une rétroaction sur leurs autoévaluations	L'enseignante, l'enseignant ou les camarades fournissent une certaine rétroaction.	Une rétroaction poussée est fournie par l'enseignante, l'enseignant ou les camarades.	Une réaction poussée et explicitement liée aux critères est fournie par l'enseignante, l'enseignant ou les camarades.
	Plusieurs aspects de l'autoévaluation de l'élève sont commentés.	Les commentaires sont précis; les points forts et les points à améliorer sont relevés.	De multiples sources de commentaires précis sont disponibles.
	L'élève a la possibilité de réagir à la rétroaction.	L'élève a la possibilité de justifier son autoévaluation auprès de l'enseignante, l'enseignant ou de ses camarades.	L'enseignante, l'enseignant ou les camarades discutent de l'autoévaluation.
Déterminer les objectifs	L'enseignante ou l'enseignant établit un objectif adapté à l'élève.	L'enseignante ou l'enseignant propose une liste d'objectifs possibles (en fonction de données précises) adaptés à l'élève.	L'élève établit des objectifs à partir de données précises; les objectifs sont adaptés à la fois à l'élève et à la tâche.
Normes de la salle de classe	Les élèves s'évaluent de temps à autre, généralement à la fin du cours.	Les élèves s'évaluent régulièrement, généralement au début ou à la fin du cours.	Les élèves s'évaluent régulièrement pendant toute la durée du cours, en utilisant une gamme d'outils.



Bibliographie

BLACK, P. et WILLIAM, D. *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappan, vol. 80, n° 2, 1998, p. 139-148.

BOOTH, D., GREEN, J. et BOOTH, J. *I want to read! Reading, writing and really learning*, Oakville, Ontario, Rubicon, 2004.

BREVIG, L. *The Reading Teacher*, vol. 59, n° 6, 2006, p. 522-530.

BRUCE, L. B. *Student self-assessment: Encouraging active engagement in learning*, Dissertation Abstracts International, vol. 62-04A, 2001, 1309.

CHAPPUIS, S., et STIGGINS, R. J. *Classroom assessment for learning*, Educational Leadership, vol. 60, n° 1, 2002, p. 40-43.

CLELAND, J. *We can charts: Building blocks for student led conferences*, The Reading Teacher, vol. 52, n° 6, 1999, p. 588-595.

COOPER, D. *Collaborating with students in the assessment process*, Orbit, vol. 36, n° 2, 2006, p. 20-23.

CREIGHTON, D. *What do rubrics have to do with teaching?*, Orbit, vol. 30, n° 4, 2000, p. 37-39.

CYBORAN, V. *Self-assessment: Grading or knowing?*, Academic Exchange Quarterly, vol. 10, n° 3, 2006, p. 183-186.

DUNNING D., HEATH, C., et SULS, J.M. *Flawed self-assessment: Implications for health, education, and the workplace*, Psychological Science in the Public Interest, vol. 5, n° 3, 2004, p. 69-106.

HART, D. *Opening assessment to our students*, Social Education, vol. 63, n° 6, 1999, p. 343-345.

HERBERT, E. *Lessons learned about student portfolios*, Phi Delta Kappan, vol. 79, n° 8, 1998, p. 583-585.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e année, révisé, français, 2007*, [En ligne]. [<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/francais910curr.pdf>] (Consulté le 22 janvier 2008).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace des mathématiques de la 4^e à la 6^e année*, Fascicule 4, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006a.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année*, Fascicule 3, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006b.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3^e année*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006c.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année*, Français, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006d.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3^e année*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Stratégies de mathématiques au primaire : Rapport de la table ronde des experts en mathématiques de la maternelle à la 3^e année*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2003.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Le Planificateur d'unités d'apprentissage*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2002.

ROLHEISER, C. (Ed.). *Self-evaluation: Helping kids get better at it*, Ajax, Ontario, VisuTronX, 1996.

ROLHEISER, C. BOWER, B., et STEVAHN, L. *The portfolio organizer: Succeeding with portfolios in your classroom*, Alexandria (VA), American Society for Curriculum Development, 2000.

ROLHEISER, C. et ROSS, J.A. *Student self-evaluation - What do we know?*, Orbit, vol. 30, n° 4, 2000, p. 33-36.

ROLHEISER, C. et ROSS, J.A. *Student self-evaluation: What research says and what practice shows*, cité dans R. D. SMALL et A. THOMAS (Eds.), Plain talk about kids, 2001, p. 43-57.

CENTER FOR DEVELOPMENT AND LEARNING, Covington, Louisiane, [En ligne]. [http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php] (Consulté le 26 octobre 2007).

ROSS, J. A., *The reliability, validity, and utility of self-assessment*. Practical Assessment Research et Evaluation, vol. 11, n° 10, 2006, p. 1-13.

ROSS, J. A. HOGABOAM-GRAY, A., et ROLHEISER, C. *Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics: Effects on problem solving achievement*, Educational Assessment, vol. 8, n° 1, 2002, p. 43-58.

SADDLER, B. et ANDRADE, H. *The writing rubric*, Educational Leadership, vol. 62, n° 2, 2004, p. 48-52.

SECRÉTARIAT DE LA LITTÉRATIE ET DE LA NUMÉRATIE. *Guide de l'animateur : Guide d'enseignement efficace en matière de littératie, de la 4^e à la 6^e année*, Fascicule 2, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006.

SPANDEL, V., *Assessing with heart*, Journal of Staff Development, 2006a, vol. 27, n° 3, p. 14-18.

SPANDEL, V., *In defense of rubrics*, English Journal, vol. 96, n° 1, 2006b, p. 19-22.

STIGGINS, R., *Assessment, student confidence, and school success*, Phi Delta Kappan, vol. 81, n° 3, 1999.

WHIE, B. Y. et FREDERIKSEN, J. R. *Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students*, Cognition and Instruction, vol. 16, n° 1, 1998, p. 18-31.

Autres ressources

BROOKHART, S. M., ANDOLINA, M., ZUZA, M., et FURMAN, R. *Minute math: An action research study of student self-assessment*, Educational Studies in Mathematics, vol. 57, n° 2, 2004, p. 213-227.

BRUNING, R.H., SCHRAW, G.J., et RONNING, R.R. *Cognitive psychology and instruction* (2^e édition), Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1995.

CASSIDY, S. *Assessing "inexperienced" students' ability to self-assess: Exploring links with learning style and academic personal control*, Assessment and Evaluation in Higher Education, vol. 32, n° 3, 2007, p. 313-330.

CYBORAN, V. *Self Assessment: Grading or knowing?*, Academic Exchange Quarterly, vol. 10, n° 3, 2006, p. 183-186.

EARL, L. et KATZ, S. *Rethinking classroom assessment with purpose in mind. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education*, [En ligne]. [<http://www.wncp.ca/>] (Consulté le 26 octobre 2007).

HARGREAVES, A., et FULLAN, M. *What's worth fighting for out there?*, Mississauga, Ontario, Ontario Public School Teachers' Federation, 1998.

JORISSEN, K. *Three skillful moves to assessment for the busy principal*, Journal of Staff Development, vol. 27, n° 1, 2006, p. 22-26.

LEARNER-CENTERED WORK GROUP OF THE AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION'S BOARD OF EDUCATION AFFAIRS. *Learner centered psychological principles: A framework for school reform*, [En ligne]. [http://www.cdl.org/resource-library/articles/learner_centered.php] (Consulté le 26 octobre 2007).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Guide d'enseignement efficace des mathématiques de la maternelle à la 6^e année*, Fascicule 4, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2006.

ROSS, J. A., ROLHEISER, C., et HOGABOAN-GRAY, A. *Effects of self-evaluation training on narrative writing*, Assessing Writing, vol. 6, n° 1, 2000, p. 107-132.

STIGGINS, R., et CHAPPUIS, J. *What a difference a word makes: Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed*, Journal of Staff Development, vol. 27, n° 1, 2006, 1.

TAN, K. *Does student self-assessment empower or discipline students?*, Assessment and Evaluation in Higher Education, vol. 29, n° 6, 2004, p. 651-662.