

Le bulletin descriptif

Une nouvelle conception de la consignation des résultats

Denise Lussier, M.E.Q.

Number 54, May 1984

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/46444ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lussier, D. (1984). Le bulletin descriptif : une nouvelle conception de la consignation des résultats. *Québec français*, (54), 93–96.

Le bulletin descriptif : une nouvelle conception de la consignation des résultats

Le passage d'une pédagogie de l'enseignement centrée sur le maître à une pédagogie de l'apprentissage centrée sur l'élève, ses intérêts et ses besoins ne peut s'effectuer sans une transformation profonde des procédés d'enseignement et par conséquent des procédés d'évaluation.

Dans cette ligne de pensée, les programmes d'études rompent avec la pédagogie traditionnelle, du moins celle qui a été la plus répandue dans le système scolaire de la dernière décennie. Souvent définis en termes d'objectifs de comportements, les nouveaux programmes d'études ne font pas appel seulement à des connaissances et à des savoirs mais ils mettent l'accent sur le développement d'habiletés et d'attitudes. Devant une telle approche où le savoir, le savoir-faire et le savoir-être de l'élève prédominent, le besoin de nouvelles pratiques évaluatives visant à promouvoir une intervention éducative efficace se fait de plus en plus sentir. Une plus grande rigueur dans la préparation des instruments de mesure, dans le choix des interventions correctives et dans les procédures de notation s'avère nécessaire pour apprécier le travail des élèves avec précision et objectivité et en rendre compte adéquatement.

Il ne fait pas de doute que l'évaluation pédagogique n'est pas une fin en soi. Évaluer, c'est certes vérifier l'atteinte des objectifs d'un programme d'études, mais c'est aussi et surtout, recueillir des renseignements sur le déroulement de l'apprentissage. Évaluer, c'est être capable, à partir de diverses données recueillies, de déceler les forces et les difficultés des élèves, d'identifier les raisons de leurs difficultés, de découvrir à quel moment du cheminement elles se sont produites afin de prescrire un enseignement correctif adéquat. Évaluer, c'est donner un sens à des résultats, c'est-à-dire porter un jugement sur les progrès des élèves, et par conséquent sur le développement de leur savoir, de leur savoir-faire et de leur savoir-être. Le souci d'établir un bilan des apprentissages déjà réalisés ne devrait jamais nuire à cette finalité primordiale.



Photo : Francine Girard

L'évaluation pédagogique ne peut donc pas être un simple cumul de résultats scolaires destinés à sanctionner des apprentissages. La « note chiffrée » et globale que l'on consigne habituellement sur le bulletin scolaire ne peut jouer toutes les diverses fonctions qu'elle est censée assurer. Elle reflète une multitude d'aspects du travail des élèves, mais en les confondant en un tout qu'il devient impossible d'interpréter (Cardinet, 1981). La notation traditionnelle n'est plus guère compatible avec le renouveau pédagogique en cours. Il en est de même pour les modalités de consignation et de transmission des résultats scolaires qui ne peuvent qu'en être modifiées en conséquence.

L'importance des nouvelles pratiques évaluatives en évaluation formative et en évaluation sommative exige maintenant un mode de notation et de consignation plus complet, qui transmette des informations non seulement sur le pourcentage de réussite des élèves mais sur leurs progrès et le niveau de développement qu'ils ont atteint. De façon

spécifique, ce mode de notation et de consignation devrait situer l'élève, les parents et l'enseignant par rapport aux objectifs pédagogiques d'un programme. Il devrait aussi informer les élèves sur les comportements et les connaissances à acquérir en situations d'apprentissage et surtout servir à contrôler des acquisitions importantes plutôt que de chiffrer des performances limitées et provisoires (SIPRI, 1982).

Le bulletin scolaire de type « traditionnel » qui regroupe, comptabilise et fait la moyenne des notes d'un élève par rapport à l'ensemble des élèves de son groupe laisse la place à un bulletin de type « descriptif ».

Le bulletin descriptif, aussi appelé critérié, vise d'abord à informer les parents sur le cheminement et les progrès de leur enfant et ensuite à fournir un bilan des apprentissages en regard des objectifs visés par les programmes d'études. Il est généralement constitué d'une liste de paramètres traduisant les comportements, les attitudes, les habiletés, les techniques ou les connaissances d'un

programme donné qu'il répartit dans le temps.

Prenons pour exemple le programme de français, langue maternelle de 1^{re} et 2^e années du primaire. Les objectifs du programme peuvent être regroupés de façon à identifier les paramètres qui vont servir d'objets d'évaluation pour vérifier l'atteinte des objectifs. Ce seront donc ces mêmes paramètres qui seront consignés sur le bulletin descriptif (tableaux).

Les paramètres inscrits au bulletin descriptif sont des indicateurs d'apprentissage en ce sens qu'ils permettent de situer l'élève à certains points stratégiques de l'itinéraire scolaire. Ils servent de points de repère aux parents, à l'élève et à l'enseignant. Dans un tel contexte, l'élève n'est plus comparé à son groupe mais est évalué en regard de son développement. Une note globale portant sur une séquence d'apprentissage limitée dans le temps et spécifique à certains

aspects d'un programme présente peu d'intérêt à ce stade. On remplace ce résultat global par une information rapide à rédiger pour l'enseignant, facile à comprendre pour les parents mais plus riche et plus complète que celle qui apparaît généralement sur un bulletin scolaire traditionnel.

En **évaluation formative**, les évaluations portent sur le profil d'apprentissage de l'élève. Elles font état des paramètres d'évaluation auxquels l'élève satisfait et des paramètres pour lesquels une amélioration s'impose. Elles se font par le biais d'échelles d'évaluation qui peuvent varier selon qu'elles réfèrent à des apprentissages ou à des comportements attendus chez l'élève.

Le bulletin descriptif de français, langue maternelle, utilise une échelle de rendement. Cette échelle d'évaluation tient compte de trois facteurs : les seuils de réussite, la performance de l'élève en regard des objectifs d'apprentissage, c.-à-d. la réalisation des objectifs dans des situations d'évaluation et l'autonomie dont celui-ci fait preuve dans l'exécution des tâches proposées.

De fait, il s'agit d'observer en situation d'évaluation formative de quelle manière l'élève réussit les activités qui lui sont proposées afin de juger si sa performance est conforme à ce que l'on peut attendre d'un élève de cet âge en regard du degré de difficulté des tâches proposées. On peut dire s'il :

• **le fait très bien ou très facilement :**

l'élève réussit toujours ou presque toujours et sans difficultés tous les types de tâches évaluatives ;

• **le fait bien ou facilement :**

l'élève réussit la plupart du temps et sans trop de difficultés la majorité des différents types de tâches évaluatives ;

• **ne le fait pas bien ou le fait difficilement :**

l'élève ne réussit qu'occasionnellement et avec peine certains types de tâches évaluatives ;

• **ne le fait pas du tout :**

l'élève ne réussit même pas différents types de tâches évaluatives.

À cette appréciation de la performance de l'élève, basée sur des facteurs qualitatifs et quantitatifs, c.-à-d. du rendement observé ou encore du résultat obtenu en situation d'évaluation, on ajoute une appréciation de degré d'autonomie de l'élève. Deux élèves peuvent réussir assez

TABLEAU 1

**Objets d'évaluation. Bulletin de français, langue maternelle
1^{re} et 2^e primaire.**

COMMUNICATION ORALE		ÉTAPES				
		1	2	3	4	5
1.	L'enfant choisit les informations nécessaires selon ce qu'il a l'intention d'exprimer.					
2.	Sa manière de communiquer les informations nécessaires convient à ce qu'il a l'intention de dire.					

LECTURE		ÉTAPES				
		1	2	3	4	5
1.	L'enfant lit un texte en répondant à une intention (s'informer, s'exprimer, s'amuser ou raconter, inciter)					
2.	En situation de lire un texte, l'enfant :	— reconnaît les mots déjà vus.				
		— lit des mots nouveaux				
		— en se servant des lettres et des syllabes.				
		— en se servant du contexte.				
	— recourt à des ressources extérieures pour trouver le sens d'un mot ou pour rechercher une information.					

ÉCRITURE		ÉTAPES				
		1	2	3	4	5
1.	L'enfant choisit les informations nécessaires selon ce qu'il a l'intention d'exprimer (s'informer, exprimer des sentiments ou raconter, inciter)					
2.	L'enfant écrit un texte compréhensible.					
3.	En situation de rédiger un texte, l'enfant :	— calligraphie lisiblement.				
		— sait orthographier les mots déjà appris.				
		— met les marques du féminin et du pluriel.				
		— utilise des ressources extérieures pour orthographier correctement.				
		— structure des phrases.				
		— utilise correctement les signes de ponctuation.				
	— sait corriger ses erreurs.					

bien une tâche; l'un y parvient seul, sans aide de l'enseignant alors que l'autre demande soit une confirmation, soit un encouragement, soit une information pour l'aider à réussir la tâche. Les deux élèves démontrent le même rendement mais tous deux ne sont pas aussi autonomes. La performance du premier est alors supérieure à celle du second.

Ainsi en tenant compte des facteurs de performance et d'autonomie auxquels s'ajoute généralement celui des seuils de réussite fixés en regard des objectifs, l'échelle en quatre points telle que présentée précédemment peut devenir une échelle en six points. On obtient alors que l'élève:

1. Fait très bien ou très facilement :

signifie que l'enfant, pour une habileté ou une connaissance donnée, a réalisé sans difficultés tous les apprentissages, qu'il réussit bien au-delà du seuil de réussite fixé pour sa classe et qu'il fait preuve d'autonomie.

2. Fait bien ou facilement seul :

signifie que l'enfant a réalisé sans trop de difficultés la majorité des apprentissages, qu'il atteint le seuil de réussite fixé pour sa classe et qu'il fait preuve d'autonomie.

***3. Fait bien ou facilement avec un peu d'aide :**

signifie que l'enfant obtient un résultat semblable au précédent et qu'il atteint le seuil de réussite fixé pour sa classe mais qu'il a reçu de l'aide pour le faire.

4. Ne le fait pas bien ou fait difficilement :

signifie que l'enfant n'a réalisé que difficilement certains des apprentissages, qu'il obtient un résultat inférieur au seuil de réussite fixé pour sa classe mais qu'il fait preuve d'autonomie.

5. Ne le fait pas bien ou fait difficilement même avec de l'aide :

signifie que l'enfant obtient un résultat semblable au précédent, inférieur à celui fixé pour sa classe et qu'il a besoin de support dans ses apprentissages.

signifie que l'élève n'a réalisé de façon significative aucun des apprentissages, et le résultat obtenu par l'enfant est très inférieur au seuil de réussite fixé pour sa classe, c.-à-d. qu'il ne réussit même pas avec l'aide qui lui a été donnée.

On peut dire de l'élève qui obtient les cotes 1, 2, 3 qu'il a réussi les appren-

* Si on choisit de ne pas aider les élèves en situation d'évaluation, on ne garde alors que l'échelle de rendement en quatre points. Si habituellement on choisit d'aider les élèves, non en leur donnant les réponses mais en leur suggérant des pistes de solution ou en les encourageant, et qu'occasionnellement on décide de ne pas les aider, on ne garde à ce moment que les cotes 1, 2, 4 et 6 pour rendre compte de leur rendement.

tissages proposés, qu'il est en voie de réalisation pour les cotes 4 et 5, et qu'il n'a pas réalisé les apprentissages pour la cote 6.

L'échelle de performance, quoique fort utile pour renseigner sur les apprentissages et la performance des élèves, ne peut servir à tous les types de programmes d'études. Lorsqu'il s'agit d'évaluer des comportements et plus spécifiquement des attitudes, l'échelle d'appréciation du comportement semble plus adéquate. Cette échelle peut varier selon le point de vue des utilisateurs.

Souvent, l'échelle d'appréciation du comportement repose sur une évaluation de l'élève face à certains critères ou certaines valeurs fixées par les objectifs d'un programme, l'école ou le milieu. Elle porte alors sur la fréquence des comportements attendus. On dira qu'ils se manifestent :

1. régulièrement

ce qui correspondrait à 8, 9, 10 fois sur 10;

2. occasionnellement

ce qui correspondrait à 5, 6, 7 fois sur 10;

3. très peu souvent

ce qui correspondrait à 2, 3, 4 fois sur 10;

4. aucunement

ce qui correspondrait à 0 et 1 fois sur 10.

NOUVEAUTÉ AUX ÉDITIONS VILLE-MARIE

MA GRAMMAIRE D'OBSERVATION

de Daniel Poulin et Claude Simard

Une nouvelle collection qui présente le contenu grammatical de chacune des années du primaire tel qu'il est établi dans le nouveau programme de français du ministère de l'Éducation.

- Pas de définitions ni de règles, mais des tableaux d'exemples illustrant les principaux phénomènes de genre, de nombre, d'accord, de conjugaison, d'homonymie et de ponctuation.
- Une présentation typographique claire facilitant l'observation des faits grammaticaux.
- Des exemples simples utilisant un vocabulaire familier aux jeunes.

À PARAÎTRE DÈS MAI 1984

Ma grammaire d'observation, 4e année

Ma grammaire d'observation, 5e année

Ma grammaire d'observation, 6e année

DISTRIBUTION EXCLUSIVE:

Librairie France-Québec Inc.

3550, rue Rachel Est Montréal (Québec) H1W 1A7 Tél.: (514) 526-5951



Ma grammaire d'observation, 3e année
4,95\$

Elle peut porter aussi sur la qualité des comportements. On évalue alors la valeur des comportements à partir de critères spécifiques définis en relation directe avec les objectifs. Elle comporte :

- cinq points : 1. excellent
2. très bien
3. bien
4. assez bien
5. faible

ou trois points : très bien
bien
faible

auxquels on peut ajouter X pour « nécessité d'une rencontre ».

Évidemment, on ne pourra pas avoir les mêmes attentes et les mêmes exigences envers les élèves de 1^{re} et de 2^e ou de 3^e qui doivent atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage à la fin d'un cycle de trois ans, par exemple. Le critères utilisés pour juger de la performance des élèves demeurent les mêmes. Toutefois, ces critères sont pondérés selon la priorité qu'on leur accorde en situation d'apprentissage et les seuils de réussite varient d'un niveau d'enseignement à un autre et en fonction de la complexité des tâches. Dans tous les cas, que ce soit en cours d'apprentissage ou à la fin d'une étape, ces critères servent à consigner sur le bulletin scolaire les forces et les difficultés de l'élève par rapport à chacun des indicateurs d'apprentissage.

En évaluation sommative c.-à-d. à la fin d'un programme ou d'une partie terminale de programme (Hasting, Bloom et Madaus, 1982), l'évaluation pédagogique vise à faire le bilan des apprentissages et à déterminer le degré de réalisation des objectifs par l'élève. Dès lors, le bulletin descriptif renseigne sur la maîtrise des objectifs visés par les programmes d'études. On peut identifier :

NM : si l'élève ne maîtrise pas l'ensemble d'un programme.

M : si l'élève a atteint le seuil de compétence minimal attendu c.-à-d. s'il satisfait les exigences du programme.

M+ : s'il maîtrise l'ensemble d'un programme au-delà du seuil de compétence minimal.

Le jugement que l'on prend est décisionnel. Il porte alors sur la capacité de l'élève à accéder aux objectifs d'apprentissage de la classe supérieure ou à voir sanctionner ses études.

En conclusion, il appert que l'évaluation pédagogique n'est pas une fin en soi. Elle ne prend sa signification que si elle fournit un ensemble de moyens qui permettent d'assurer la qualité des décisions qu'il faut prendre pour assurer le succès de l'apprentissage. Elle suscite des pratiques évaluatives qui consacrent pour l'élève le droit à l'erreur en cours d'apprentissage et la réussite à la fin des apprentissages. Plus elle est intégrée au

processus d'apprentissage, plus elle devient significative et plus elle respecte les principes de justice et d'égalité pour les élèves.

Denise LUSSIER,
M.E.Q.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALLAL, L. (1982). *Évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation*. Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel, IRDP/R 82.15.
- BLOOM, B.S., HASTING, J.T., MADAUS, G.F. (1981). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw Hill, New York.
- CARDINET, J. (1979). *Pour évaluer les élèves, que faut-il observer?* Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel, IRDP/R 79.15.
- CARDINET, J. (1982). *L'évaluation des élèves, tâche délicate*. Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel, IRDP/R 82.06.
- WEISS, J. (1981). *Heurs et malheurs d'un instrument d'évaluation*. Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Neuchâtel, IRDP/R 81.08.
- WEISS, J. (1982). *Synthèse des résultats et implications pratiques*. Rapport du groupe SIPRI, IRDP/R 82.12.



vous présentent: LA COLLECTION LES ACCORDS

De Gisèle Allen
Claudette Gaudreau
Michel Jacques

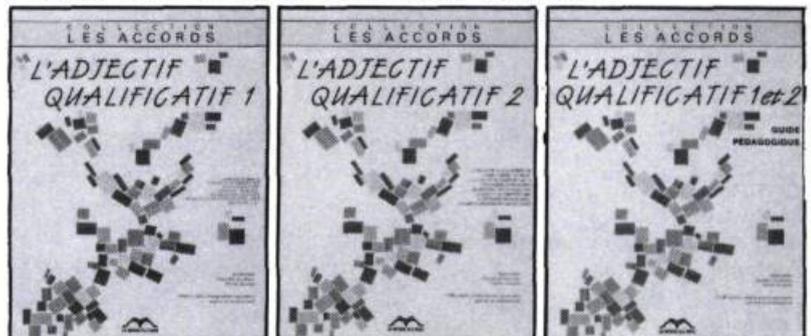
une collection unique qui:

- vise l'acquisition des notions grammaticales;
- permet une démarche progressive.

Des manuels expérimentés dans de nombreuses écoles secondaires par le PPMF/LAVAL en classes normales et en ateliers de récupération.

Distributeur exclusif: **LIBRAIRIE FRANCE-QUÉBEC INC.**

Premier volet: **L'accord de l'adjectif qualificatif.**



- *L'Adjectif qualificatif 1* — élève 3,50\$
- *L'Adjectif qualificatif 2* — élève 3,50\$
- *L'Adjectif qualificatif 1 & 2* — guide pédagogique 8,95\$

À paraître:

- *L'Accord du verbe*
- *L'Accord de l'adjectif attribut*
- *L'Accord du participe passé employé sans auxiliaire*
- *L'Accord du participe passé employé avec les auxiliaires "être" et "avoir"*

3550, rue Rachel Est,
Montréal, Québec H1W 1A7
Tél.: (514) 526-5951