Document generated on 04/25/2024 7:51 a.m.

Québec français

Évaluation

Sylvie Gagnon and Marie-Thérèse Boisvert

Number 57, March 1985

URI: https://id.erudit.org/iderudit/47261ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Gagnon, S. & Boisvert, M.-T. (1985). Évaluation. *Québec français*, (57), 50–57.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1985

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Réflexions sur l'évaluation de la lecture au primaire

sylvie gagnon

À ce moment-ci de l'implantation du programme de français, les interrogations fourmillent de toutes parts en ce qui a trait à l'évaluation de la lecture. Comment s'y prendre pour évaluer des habiletés en lecture ? Quelles dimensions de l'acte de lire doit-on évaluer ? Comment recueillir ces données ? Ces questions, je me les suis posées au moment où je me suis attaquée à la production d'instruments d'évaluation en lecture. Cet article veut livrer le fruit de réflexions que j'ai amorcées et qui pourraient permettre de dégager de nouvelles avenues dans le domaine de l'évaluation de la lecture. Ces propos n'ont certes pas une valeur scientifique. Ils s'appuient surtout sur des expérimentations menées en classe et sur les connaissances que les sciences du langage et de l'apprentissage nous donnent sur le processus de lecture et de compréhension de texte.

Évaluer l'habileté à lire

Lire, dans l'esprit du programme, c'est reconstruire le sens d'un texte, suivant une intention de lecture clairement définie. Par exemple, des écoliers liront un texte pour savoir pourquoi on ne peut respirer sur les autres planètes. Des lecteurs pourraient également aborder un texte sur les dinosaures, en vue de juger des hypothèses expliquant leur mystérieuse disparition. Des élèves liront des instructions dans le but de réaliser des tours de magie. On est bien loin de la conception selon laquelle lire, c'est reproduire oralement un texte ou quelques phrases d'un texte.

Évaluer l'habileté à lire, c'est vérifier dans quelle mesure les écoliers peuvent répondre à une intention de lecture. Comme on ne peut observer directement l'activité mentale de celui qui lit, on observera le résultat de son activité, en lui demandant de réaliser une tâche qui exigera que l'élève exploite l'information contenue dans le texte. Ce peut être dresser une liste, compléter un tableau ou une fiche descriptive, opposer des informations, faire ressortir des données précises.

La tâche doit être en rapport direct avec l'intention de lecture, de sorte qu'elle soit perçue comme plausible et naturelle par les élèves. La tâche amène ainsi l'élève à donner du sens au texte, en habillant l'intention de lecture. Les instruments d'évaluation doivent permettre d'observer de quelle manière l'élève enregistre et comprend ces informations.

Pour dégager l'information qu'il cherche, l'écolier devra effectuer un certain nombre d'opérations sur le texte. En connaissant les opérations mentales que requiert une tâche, il est alors possible de juger la qualité de la lecture de l'écolier. De fait, quand on évalue l'habileté à lire d'un élève, on vérifie sa manière de dégager l'information d'un texte, en observant notamment s'il effectue les opérations de lecture attendues.

Évaluer les opérations de lecture dont l'élève est capable

La liste des opérations mentales que peut effectuer un lecteur est vaste. Il n'est probablement pas possible, pour l'enseignant, d'apprendre à l'élève à investir, dans ses lectures, toutes les opérations mentales auxquelles il a accès.

Les travaux réalisés au MEQ en évaluation formative mettent cependant en évidence certaines opérations de lecture qui apparaissent plus fondamentales. Rappelons ces opérations de lecture : le lecteur doit être capable de sélectionner, parmi toutes les informations d'un texte, celles qui correspondent à ce qu'il cherche ; il doit être capable de regrouper des informations dispersées dans un texte et il doit aussi pouvoir dégager d'un texte qu'il lit des informations qui ne sont pas données explicitement. Ces opérations relèvent de la sélection, du regroupement et de l'inférence.

Les lecteurs qui connaissent déjà les travaux de MEQ s'étonneront sans doute de ne pas voir apparaître ici la notion de repérage. Rappelons la définition qui en est donnée : *capacité de repérer les mots ou les expressions qui réfèrent explicitement à l'information cherchée.* À l'usage, on s'aperçoit que ce concept

est difficile à traiter. Par exemple, imaginons qu'un texte présente des informations sur le papillon. On y parle de son mode de vie, de sa nourriture et de son mode de reproduction. Si une seule information est donnée sur son mode de vie, doit-on considérer que l'élève doit repérer l'information puisque, sous le thème mode de vie, on ne donne qu'une seule information ; doit-on plutôt considérer que l'élève doit sélectionner cette information puisque le texte donne plusieurs informations sur le papillon (mode de vie, nourriture, mode de reproduction). Pour des raisons de faisabilité, on a redéfini à la C.E.C.M. la notion de repérage. On traite le repérage comme une technique permettant d'identifier de l'information par le recours aux indices structuraux du texte (mise en page, titres, sous-titres, table des matières, index, etc.).

Dans le cas où les lecteurs seraient peu familiers avec les opérations de lecture telles que la sélection, le regroupement et l'inférence, il serait utile de les définir à partir d'exemples puisés dans les situations habituelles de lecture.

Le lecteur sélectionne...

Lors d'une lecture où l'élève veut comprendre comment l'électricité est produite, on lui demandera de représenter de façon schématique la compréhension qu'il a des étapes de production de l'électricité. Le lecteur peut trouver explicitement dans le texte les informations dont il a besoin pour réaliser sa tâche. Or, le texte ne contient pas uniquement les informations cherchées. Il s'en trouve qui n'ont pas trait à ce qu'il recherche. L'élève doit alors distinguer, parmi toutes les informations du texte, celles dont il a besoin de celles qui sont non pertinentes, compte tenu de la tâche qu'il doit réaliser. L'élève sélectionne donc l'information correspondante à son intention de lecture.

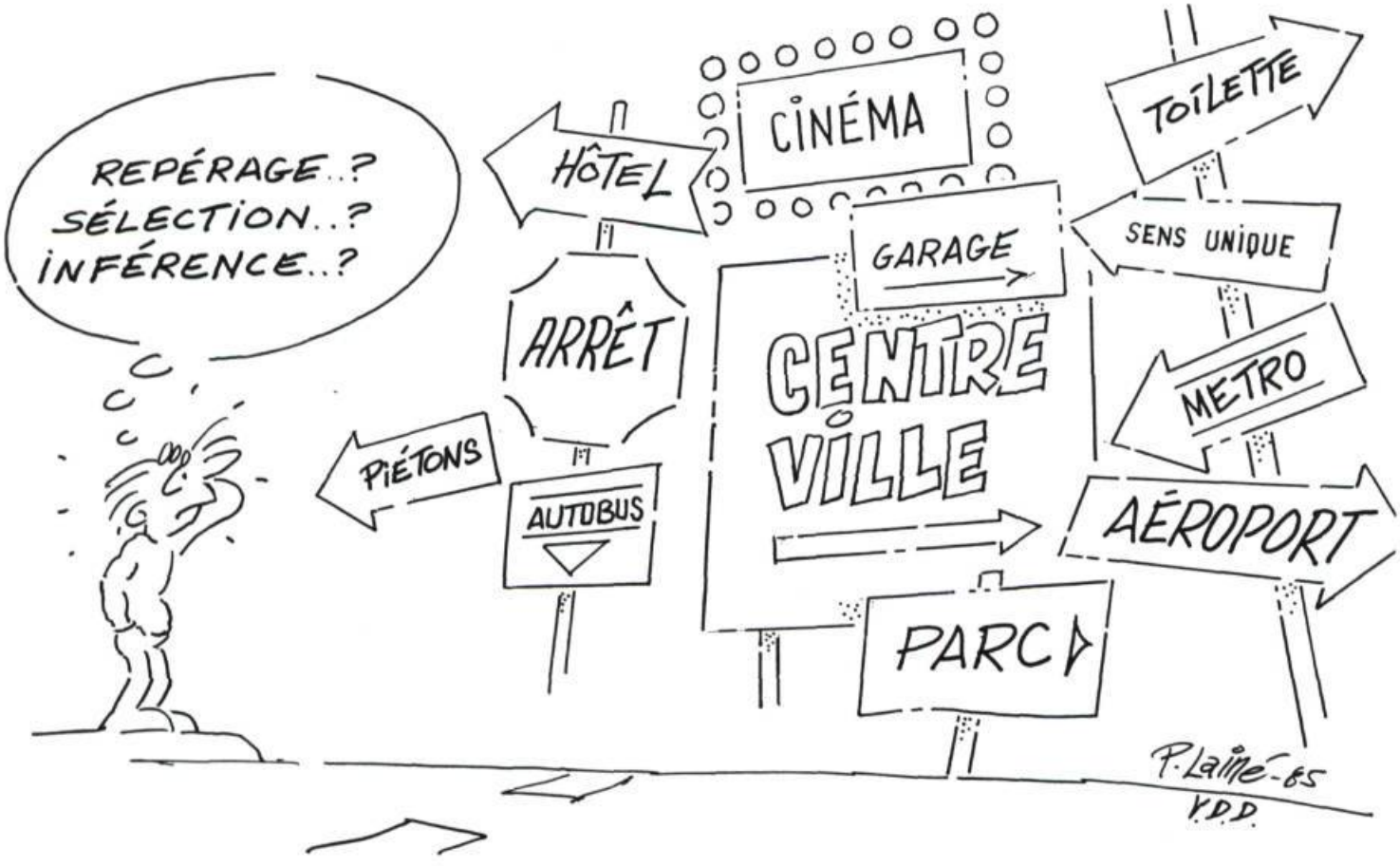
Le lecteur regroupe...

Un débat est organisé en classe sur la question suivante : es-tu pour ou contre les jeux électroniques ? Avant de mener le débat, l'élève lit un texte dans lequel on fait état des avantages et des désavantages des jeux électroniques. L'élève a ensuite comme tâche de dégager tous ces avantages et ces désavantages et ce, dans le but de les connaître pour ensuite prendre position. Comme, dans le texte, les informations que l'élève cherche sont dispersées, il doit être capable de les repérer puis de les regrouper pour répondre à ses besoins.

Le lecteur infère...

L'élève lit un texte pour connaître les planètes du système solaire. Sa tâche consiste à déterminer sur quelle planète la vie, telle que nous la connaissons, peut exister. Or, le texte ne donne pas cette information explicitement. L'élève doit la découvrir en utilisant les informations du texte et les connaissances qu'il possède sur le sujet traité. Le texte dit notamment que Mercure ne possède pas d'atmosphère gazeuse. L'élève doit donc en déduire que les plantes, les animaux, les êtres humains ou toute forme de vie élémentaire ne pourraient y vivre.

En lisant les exemples précédents, il ne faudrait surtout pas vous imaginer qu'à une tâche correspond une seule opération mentale. Dans l'exécution de leur tâche, les élèves peuvent avoir plusieurs réponses à fournir. Chacune des réponses attendues peut faire appel à une ou plusieurs opérations mentales et une tâche peut exiger des opérations de lecture identiques ou fort différentes. Une analyse des opérations de lecture nécessitées par la tâche permet de dégager des données plus nuancées sur la performance des élèves. Ce qui conduit à porter un jugement plus éclairé sur leur habileté à lire.



Évaluer la capacité de l'élève à traiter l'information d'un texte : une composante de l'acte de lire

Les opérations que peut effectuer un élève sur un texte constituent un domaine de l'activité du lecteur. C'est ce que nous appellerons le traitement de l'information. Ces dernières années, on a mis à la disposition des enseignants des instruments qui permettent d'observer de quelle manière l'élève traite un texte et peut en tirer les informations recherchées. L'enseignant sait maintenant mieux de quelles opérations de lecture chaque élève est capable, dans une situation de lecture donnée.

Ayant produit et expérimenté des instruments en lecture, à partir de ces critères, je constate que la vision du développement de l'habileté de l'élève qui s'en dégage est trop globale. En quoi consistaient ces instruments d'évaluation ? Il s'agissait d'une part de placer l'élève en situation de lecture signifiante, et d'autre part de greffer à ces lectures des tâches qui exigent plus qu'une simple lecture littérale : sélectionner des informations, regrouper des informations, dégager des informations nouvelles à partir de celles qui sont fournies dans le texte.

Bien que les données recueillies, à l'aide de ces instruments d'évaluation, soient d'un intérêt certain, il est permis de penser que les dimensions de l'acte de lire que l'on observe ne suffisent pas à rendre compte de l'habileté à lire des élèves. Évaluer l'habileté à lire se limiterait-il à évaluer la manière dont un élève traite l'information contenue dans un texte ? On est de plus en plus persuadé que non.

Les opérations mentales telles que sélectionner, regrouper, inférer ne sont pas des opérations spécifiques à la lecture. Les écoliers ont déjà développé ces activités mentales, et bien d'autres également, à travers toutes sortes d'expériences qu'ils ont vécues, avant même leur arrivée à l'école. Un enfant, par exemple, peut avoir développé l'habileté à sélectionner en observant des phénomènes de la nature, mais cela ne voudrait pas dire qu'il saurait bien le faire en lisant.

Même si ces activités mentales sont développées par des expériences autres que celle de la lecture, il n'en reste pas moins nécessaire que l'élève ait l'occasion de les développer dans des expériences spécifiquement linguistiques. L'école doit donc voir à ce que les élèves apprennent à réinvestir, notamment dans leur lecture, les opérations mentales dont ils savent faire montre et à les affiner chaque jour par le biais de leurs expériences scolaires. Si les opérations mentales sous-jacentes à la lecture d'un texte ne constituent pas le champ spécifique de la lecture, la compréhension de l'information l'est, sans contredit.

La manière dont l'élève comprend les informations contenues dans un texte constitue le champ privilégié de l'évaluation de l'acte de lire. La capacité de traiter un texte repose directement sur cette compréhension. Comment l'écolier interprète-t-il ce qu'il lit ? Il apparaît que cette dimension de l'acte de lire n'ait pas été traitée. Il y aurait sûrement avantage à maintenir un équilibre entre ces deux dimensions de l'habileté à lire.

Évaluer une autre dimension de l'acte de lire : la compréhension de l'information

Il y a certainement un progrès quand on passe de l'évaluation des connaissances qu'un élève peut avoir sur la langue à l'évaluation des opérations qu'il peut effectuer sur un texte. Mais, tout compte fait, a-t-on vraiment évalué l'habileté à lire si on n'a pu évaluer comment l'esprit réagit quand il enregistre une information ?

Comprendre de l'information donnée par un texte suppose que cette information soit traitée par le lecteur en propositions sémantiques. Comment l'élève comprend-il les propositions d'un texte ? La compréhension des marqueurs par lesquels le texte signale les liens entre les phrases a une fonction importante dans la compréhension du texte. L'élève prend-il appui sur les marques d'enchaînement à l'intérieur des phrases ou sur les marques d'enchaînement qui relient une phrase aux autres phrases d'un texte ?

Même si la compréhension exacte de chaque mot d'un texte n'est pas indispensable pour réaliser une tâche, il n'en reste pas moins qu'un lecteur devrait pouvoir se dépanner, par le recours à diverses stratégies. L'écolier peut-il donner du sens à un mot inconnu ou peu familier qu'il rencontre dans un texte à l'aide du contexte ? S'aide-t-il du sens général du passage où est inséré le mot pour faciliter sa recherche de sens ? La place du mot dans la phrase fournit-elle un indice des sens possibles ? Prend-il appui sur les indices fournis par l'illustration qui accompagne le passage où est inséré le mot inconnu ? Le recours à la dérivation lexicale permet-il d'en trouver le sens ? Sait-il utiliser le dictionnaire pour se dépanner ? Ces questions constituent autant de composantes de l'habileté à lire sur lesquelles s'appuie la compréhension de l'information.

Quand il lit un texte, l'écolier doit pouvoir se dépanner face à des phrases dont la compréhension lui est difficile. À la lecture d'une phrase longue présentant des écrans, l'écolier facilite-t-il sa compréhension en recourant à la manipulation suivante : soustraire des groupes de mots puis les réajouter pour compléter la phrase. Sait-il donner du sens à une phrase présentant des inversions, en permutant des segments ? S'aide-t-il devant une phrase complexe, en remplaçant les mots-clés de la phrase par des synonymes ou des expressions équivalentes ?

Comme l'apprentissage de la lecture devrait amener l'élève à dépasser ces comportements pragmatiques pour le rendre capable d'être critique quant au discours lu, l'évaluation de la lecture ne peut exclure cette dimension. Le lecteur doit notamment être capable d'identifier les informations qui sont nouvelles pour lui, doit être capable de juger la partialité, la fiabilité, la véracité des informations d'un texte. Le lecteur doit également être capable de reconnaître dans le discours dans quelle mesure ce dont on parle fait partie de son expérience.

Ces dimensions de l'acte de lire m'apparaissent fondamentales dans tout le processus de la compréhension de l'information. Si nos techniques d'évaluation sont présentement impuissantes à les évaluer, il faut absolument en explorer d'autres. Il est essentiel de nous pencher là-dessus, dans la mesure où l'évaluation des habiletés en compréhension de texte peut nous permettre de raffiner nos observations sur l'état du développement de l'habileté à lire de l'élève. Un travail en évaluation est d'ailleurs présentement amorcé en rapport avec les différentes dimensions de l'habileté à lire, à la CECM. C'est un dossier à suivre...

En conclusion, que retenir de ces réflexions ? D'abord que l'évaluation de l'habileté à lire doit couvrir les multiples facettes de l'acte de lire. Se confiner à observer dans quelle mesure un élève traite l'information d'un texte risque de voiler une partie de la réalité. Tant et aussi longtemps que nous ne posséderons aucune donnée sur la manière dont l'élève comprend et interprète ce qu'il lit, nous risquons d'avoir une vision très globale du développement de son habileté à lire. Par conséquent, nous éprouverons constamment des difficultés à cerner de façon précise les forces et les faiblesses de l'élève. Enfin, il serait hautement souhaitable d'exploiter les pistes que nous proposent les récentes recherches sur le développement des habiletés en compréhension de texte.

■

Développer l'habileté à s'auto-évaluer

POURQUOI, COMMENT?

marie-thérèse boisvert

Le programme de français préconise l'objectivation de ce qu'a fait l'élève, c'est-à-dire de sa performance. Les différents guides pédagogiques et guides d'évaluation en classe mettent de l'avant l'utilisation d'une évaluation formative systématique. Ces faits dénotent, dans notre système d'éducation, une intention de reconnaître l'importance de faire un retour sur la démarche que l'élève a utilisée ou sur ce qu'il a produit, en les observant puis en les évaluant. Ces faits montrent aussi une volonté de consacrer du temps à cette rétroaction et d'y impliquer l'élève lui-même. Ceci n'est pas sans raison. Robert Gagné [1], qui a étudié les principes fondamentaux de l'apprentissage, affirme que la phase de *feedback* ou rétroaction fait partie du processus d'apprentissage lui-même, se situant à la fin de celui-ci. C'est à ce moment particulier que s'établit la comparaison entre la performance accomplie et le but anticipé.

Cette comparaison, l'élève et l'enseignant la font spontanément mais pas toujours facilement ni avec exactitude. En tant qu'enseignant, on se bute à de nombreux problèmes d'évaluation comme de choisir les critères et les seuils de performance sur lesquels se baser pour évaluer, ou encore d'identifier les comportements qui montrent que l'apprentissage est réalisé, pour n'en nommer que quelques-uns. L'élève qui s'auto-évalue rencontre les mêmes problèmes et en plus, il doit surmonter la difficulté de se mettre à distance de sa performance pour être capable de bien l'évaluer. Notons que l'on parle ici de l'auto-évaluation dans son sens large et non dans le sens restreint de se donner une note qui compte.

En quoi le développement de l'habileté à s'auto-évaluer est-il important ?

Mettre en doute l'importance du développement de l'habileté à s'auto-évaluer, c'est nier la nécessité d'identifier ses erreurs pour les corriger, c'est contester la valeur du développement de l'autonomie pour l'individu. Or tout le monde reconnaît que cette autonomie est essentielle à l'épanouissement de la personne. De plus, l'auto-évaluation de ce que l'on fait est un processus tout à fait naturel. Par exemple, lorsque l'on cuisine, on goûte pour vérifier l'assaisonnement et lorsque l'on converse avec quelqu'un, on s'assure que l'on se fait bien comprendre.

Sur le plan scolaire, on peut penser que l'élève qui n'a pas développé cette habileté sera toujours à la remorque de l'évaluation faite par l'enseignant dans ses prises de décision pour la conduite et l'amélioration de ses apprentissages. C'est-à-dire qu'il ne prendra pas l'initiative de poser des questions, de réviser par lui-même des sujets moins maîtrisés ou de chercher l'information qui lui manque.

On peut même aller jusqu'à dire que le développement harmonieux de la personnalité passe par une auto-évaluation exacte. Celle-ci contribue en effet à l'élaboration d'un concept de soi réaliste [2], c'est-à-dire d'une perception exacte de ce que l'on fait. Cette habileté à s'auto-évaluer est donc très importante pour chacun de nous.

Comme l'enfant et l'adolescent passent une grande partie de leur vie à l'école, on peut se demander comment cette institution contribue au développement de cette habileté. C'est une question qui m'intéresse d'autant plus qu'une recherche [3] que j'ai menée m'a permis de constater que généralement des élèves

de deuxième secondaire n'arrivent pas à se donner des notes exactes. En effet, ceux-ci n'estiment pas avec justesse la note qu'ils auront pour l'examen qu'ils viennent de passer, que ce soit en anglais, en français ou en mathématique (en moyenne la différence entre la note que l'élève s'est donnée et celle qu'il reçoit est d'au moins six points). Ces résultats auraient peut-être été différents si ces élèves avaient bénéficié, tout au cours de leurs études, d'un entraînement à l'auto-évaluation.

Voyons comment se développe cette habileté avant d'identifier certaines stratégies pouvant la faire croître.

Comment se développe cette habileté ?

Cette habileté à s'auto-évaluer se développe dans diverses circonstances : dans le jeu, dans les loisirs, dans la famille, à l'école, etc. Par exemple, l'enfant trouvera qu'il a fait un beau dessin ou qu'il n'a pas bien plongé dans la piscine. De plus, quelqu'un (ami, instructeur) pourra lui dire que son dessin est beau, que les couleurs sont vivantes ou qu'il n'a pas bien plongé, que ses jambes n'étaient pas assez

Julie Boisvert (9 ans)

tendues. Dans ces cas, l'auto-évaluation a été confirmée, mais il arrive aussi qu'elle soit contredite. Dans des situations de ce genre, où l'auto-évaluation est confrontée à un effet concret (tomber de la bicyclette, jouer une fausse note), à une réaction ou à une évaluation extérieure, l'habileté à s'auto-évaluer est susceptible de se développer.

Il arrive aussi que les objectifs poursuivis par l'élève soient intérieurs et non connus de son entourage, comme décider d'exprimer ses sentiments ou de travailler un peu plus. Dans de tels cas, plus l'enfant est attentif à sa réaction intérieure, plus il développe des critères d'évaluation internes adéquats [4].

On peut dire que l'école constitue un lieu privilégié pour le développement de l'habileté à s'auto-évaluer. En effet, le système d'éducation du Québec se donne, entre autres, comme but de développer l'autonomie de l'individu. Et l'habileté à s'auto-évaluer contribue à atteindre ce but. Sur un autre plan, les comportements de l'élève à l'école sont soumis à un système d'évaluation structuré. En effet, le *feedback* à propos de l'atteinte d'objectifs au programme y est systématique et la fréquence des évaluations dans l'histoire scolaire de l'élève est extrêmement grande. À chacune de ces occasions d'évaluation, l'élève est susceptible de juger lui aussi jusqu'à quel point il a réussi. Chacun de ces événements peut contribuer de cette façon au développement de l'habileté à s'auto-évaluer.

Par ailleurs, on remarque que le développement conceptuel des élèves varie, c'est-à-dire que certains peuvent examiner une situation sur un seul aspect tandis que d'autres sont capables de l'analyser sur plusieurs [5]. Ce niveau de développement semble affecter leur utilisation des processus d'évaluation, allant d'un simple jugement global à un jugement plus rationnel basé sur des critères identifiés et différenciés. De plus, le caractère autonome de cette habileté implique l'intériorisation de certains critères ainsi que la volonté de les utiliser, ce qui peut être différent d'un individu à l'autre.

Comment doit-on s'y prendre pour développer l'habileté à s'auto-évaluer ?

Pour développer cette habileté, il faut aider l'élève tout au long de sa formation à passer de ce jugement global à une utilisation de critères différenciés. En d'autres mots, c'est un apprentissage qui doit se faire progressivement. À partir des recherches faites dans ce domaine, voici quelques principes à respecter par qui veut utiliser des stratégies qui favorisent l'apprentissage de l'auto-évaluation.

Principes

A) Développer chez l'élève une attitude positive face à l'évaluation, car la peur d'être évalué amène les élèves à surévaluer ou à sous-évaluer leur performance [6].

B) Fournir à l'élève des critères précis sur lesquels se baser et lui donner accès à une rétroaction continue [6]. Ceci est un principe important à respecter parce que moins on fournit de critères précis centrés sur la performance académique elle-même, plus des facteurs affectifs, comme l'estime de soi par exemple, sont susceptibles d'influencer le jugement de l'élève à propos de sa propre performance. Des attitudes défensives peuvent alors émerger et la réceptivité à d'autres rétroactions décroît, de même que la probabilité d'améliorer sa performance [7].

C) Être attentif au fait que si, dans un apprentissage relié à un programme d'étude, l'élève n'est pas suffisamment avancé, il lui sera difficile de s'auto-évaluer. Ceci parce qu'il n'aura pas assez développé sa capacité de produire une rétroaction informative interne, les critères nécessaires n'ayant pas encore été intériorisés [8]. Par exemple, l'élève qui ne se rappelle pas qu'il doit regrouper ses informations autour de thèmes secondaires dans un texte informatif ne pourra pas utiliser ce critère pour évaluer sa production.

D) Donner une rétroaction sur chaque auto-évaluation [9]. En profiter pour identifier les critères utilisés par l'élève et les critères qu'il a délaissés parce que non encore maîtrisés [10]. Si l'enseignant ne le fait pas lui-même et invite des collègues ou d'autres élèves à le faire, il doit choisir un évaluateur que l'élève perçoit comme étant compétent, sinon celui-ci n'aura pas confiance dans la rétroaction que cet évaluateur fera sur son auto-évaluation [7]. Il ne se remettra donc pas en question et ne pourra pas corriger ses erreurs s'il en a. Il est aussi très important de fournir des correctifs à ceux qui ont une performance faible sinon celle-ci baissera encore plus. Des recherches montrent en effet que si on n'aide pas l'élève à combler ses lacunes, il devient de plus en plus incompétent [2, 9, 11].

E) Prévoir que généralement l'élève qui a des performances élevées sous-estime sa performance et celui qui a des performances faibles la surestime [3].

F) Être attentif au fait que les filles sont plus portées que les garçons à sous-estimer leur performance [3].

G) Tenir compte de la stabilité du style d'auto-évaluation de l'élève (sous-évaluation, surévaluation, justesse,

style fluctuant). Observer s'il varie d'une matière à l'autre[3].

H) Ne pas généraliser trop rapidement la perception que l'on a de la justesse d'une auto-évaluation d'un élève car celle-ci peut varier selon le type d'apprentissage en cause[3].

En résumé, il s'agit de considérer les situations d'auto-évaluation comme des situations permettant d'apprendre à s'auto-évaluer. On peut alors préparer des stratégies appropriées où l'on donne des *feedback* sur l'évaluation faite par l'élève.

lieu. Cette stratégie lui permet à lui aussi de prendre conscience des difficultés individuelles et collectives dans sa classe.

Exemple B [12]

L'enseignant lit les consignes de la fiche (voir exemple ci-dessous) et chaque élève fait une croix ou colorie le cercle qu'il juge adéquat. L'enseignant fait son appréciation ensuite dans les carrés. L'enseignant et l'élève discutent sur ce sujet.

Objectifs de lecture (1re année primaire)	Oui	Non	Parfois	Remarques
• Je reconnais les mots appris dans une phrase.	○□	○□	○□	_____
• Je sais expliquer ce que je lis.	○□	○□	○□	_____
• ...				_____
○élève □enseignant				

Stratégies

Il est possible d'offrir régulièrement à l'élève des occasions de gérer ses propres activités d'apprentissage. On lui fournit des instruments simples où l'on esquisse ce que l'on attend de lui. Ceci l'aide à structurer sa démarche d'auto-évaluation. Pensons par exemple à des grilles d'accompagnement, à des listes de vérification, à des grilles d'observation, à des clés de correction. Par la suite, plus l'élève devient habitué à gérer ses activités d'apprentissage, plus on peut lui demander de s'auto-évaluer dans des situations complexes et ouvertes,[12] tout comme dans l'enseignement du français on augmente la difficulté des textes au fur et à mesure que l'élève développe son habileté à lire.

Exemple A [12]

But : Amener l'élève à prendre conscience des apprentissages qu'il maîtrise et de ceux qu'il ne maîtrise pas.

Mode d'utilisation : On affiche un tableau en classe où l'on indique les tâches à faire pendant la semaine. L'élève qui n'arrive pas à faire une tâche colle une étiquette rouge avec son nom dans la colonne de cette activité au tableau. L'élève qui estime qu'il peut expliquer aux autres colle une étiquette verte avec son nom. Il y a entraide et quand la difficulté est surmontée, l'enseignant colle une image sur les deux étiquettes.

Rôle de l'enseignant : L'enseignant contrôle si les apprentissages ont eu

Exemple C

Avant de communiquer son évaluation à l'élève, l'enseignant lui demande par un questionnement oral ou écrit d'exprimer son propre jugement sur sa performance. L'enseignant peut lui demander par la suite de justifier son opinion, puis il communique son évaluation à l'élève.

Conclusion

Parler d'auto-évaluation nous centre incontestablement sur l'élève et nous amène à nous questionner sur le partage des rôles enseignant/élève. Il est certain que si on offre à l'élève la possibilité d'évaluer ses performances, cela implique qu'on accepte de contribuer au développement de l'habileté à s'auto-évaluer et qu'on accepte de comparer l'évaluation que l'on fait avec la sienne.

Est-ce à dire que l'enseignant doit baser exclusivement ses décisions pédagogiques sur les auto-évaluations des élèves ? L'état actuel des recherches nous porte à croire que de façon générale les élèves ne s'évaluent pas avec une grande exactitude. Il est donc juste et prudent que l'enseignant ne se décharge pas de sa responsabilité d'évaluation en s'abstenant de juger de l'état des apprentissages des élèves. Toutefois sa connaissance des jugements que l'élève porte lui-même sur ses apprentissages sera pour lui une source riche d'informations. Entre autres, l'enseignant saura jusqu'à quel point l'élève a développé son habileté à s'auto-évaluer, il aura identifié les critères que l'élève sait utiliser et ceux qu'il n'a pas intégrés et il saura s'il doit apporter des correctifs. De plus, il connaîtra l'opinion qu'a l'élève sur sa performance et il pourra s'en servir comme point de départ pour son intervention.

■

BIBLIOGRAPHIE

1 Robert M. GAGNÉ, *Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement*. Traduit par Robert Brien et Raymond Paquin. Montréal, Les éditions HRW Ltée, 1976, 148 p.

2 Marcienne LÉVESQUE, *Relation entre la pédagogie pour la maîtrise de l'apprentissage (PMA) et le concept de soi scolaire chez des élèves de première secondaire*. Thèse de doctorat, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval, juillet 1982.

3 Marie-Thérèse BOISVERT, *Étude de la justesse d'auto-notation selon diverses variables personnelles et situationnelles*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, déposée en octobre 1984.

4 Carl R. ROGERS, *Le développement de la personne*, Organisation et sciences humaines, nº 6. Traduit par E. L. Herbert, Paris, Dunod, 1967.

5 Margaret WILSMAN, *Students' Conceptual Systems as a Predictor of Mode of Self-Evaluation*, avril 1979. Rapport présenté au Annual Meeting of the American Educational Research Association, 63 rd, San Francisco, California, Avril 8-12, 1979, 18 p.

6 Rey A. CARR, « The effect of specific guidelines on the accuracy of student self-evaluation», dans *Canadian Journal of Education*, vol. 2, 1977, p. 65-77.

7 Murray A. Jr WEBSTER et al., *Combining Sources of Evaluations: Six Alternative Models*, John Hopkins University, Baltimore, Md. Center for the Study of Social Organization of Schools, avril 1971, 44 p.

8 Vlado ANDRILOVIE, *On Self-Evaluation in the Course of Learning*. Conférence présentée au XIXe congrès international de psychologie appliquée, Munich, 1978, 10 p.

9 Lou M. CARREY et al., *The Effect of Self-Evaluation as Instructional Feedback Strategy*. Rapport présenté au Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology, New Orleans, Louisiana, mars 1979, 30 p.

10 John F. HUNTLEY, « Academic Evaluation and Grading : an analysis and some proposals» Dans *Harvard Educational Review*, vol. 46, nº4, 1976, pp. 612-631.

11 Richard L. EGELSTON, *Test Achievement: Expectation and Reality*. Rapport présenté au Annual Meeting of the American Educationnal Research Association, New York, février 1971, 21 p.

12 Linda ALLAL, *L'auto-évaluation au service d'une pédagogie différenciée*. Rencontre belgo-franco-suisse sur l'évaluation. Université de Genève, du 3 au 5 septembre 1984.