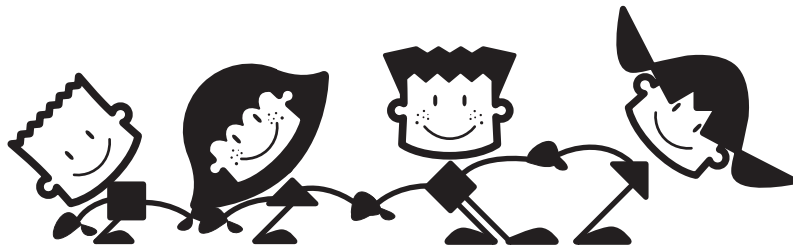


L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

GÉNÉRALITÉS



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle

I. Généralités

À l'école luxembourgeoise, on entend par compétence la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de connaissances, d'habiletés et d'attitudes qu'un élève doit mobiliser dans un contexte donné lui permettant de fournir une réponse adéquate à une problématique complexe.

Le document "Socles de compétences" ne constitue donc pas un programme d'enseignement à appliquer, mais un référentiel présentant de manière structurée les compétences indispensables à développer jusqu'au terme d'une période d'apprentissage. Il est à la base de l'organisation de l'école par cycles d'apprentissage et influence de manière décisive le plan d'études, c'est-à-dire les programmes, les méthodes, les horaires et les pratiques d'évaluation. En permettant aux écoles de se centrer sur l'essentiel, les socles ont l'ambition de hausser le niveau de compétences de tous les élèves.

Le développement des compétences s'étale sur l'ensemble du parcours scolaire de ces derniers. **Il est donc essentiel de suivre et de montrer les progrès réalisés à travers les cycles qui constituent leur scolarité.** Comme les élèves ne développent les niveaux de compétences ni au même degré, ni par les mêmes cheminements, ni au terme des mêmes périodes d'apprentissage, la différenciation des conditions d'apprentissage doit permettre:

- en priorité d'assurer les mêmes compétences essentielles auprès de tous les élèves,
- puis de développer des niveaux de compétences élargis selon les dispositions individuelles.

Cette différenciation indispensable à la réalisation des compétences définies par les socles s'opère au niveau des méthodes et des situations d'apprentissage : mise en œuvre de séquences d'apprentissage fécondes, approches didactiques adaptées, flexibilisation de l'organisation du travail, interactions sociocognitives, travail en équipes et coopération entre classes, travail en cycles pluriannuels, évaluation formative et critériée.

Cette définition de la différenciation ne doit pas porter sur les objectifs, car chaque élève doit apprendre à s'exprimer, à lire, à résoudre des problèmes. Elle ne table pas non plus sur le temps comme ressource majeure, la durée de séjour d'un élève dans

un cycle sera donc la durée standard dans toute la mesure du possible. Par ailleurs, la différenciation ne peut, ni ne doit aboutir à un enseignement entièrement individualisé : travailler en groupes hétérogènes, sur des interactions sociocognitives, tel est le vrai défi. Finalement différencier ne signifie pas de respecter les différences, mais de les réduire, on ne fixe pas d'avance les besoins des élèves pour leur administrer un traitement ad hoc, mais on tâche de les engager dans des situations-problèmes, des projets pour connaître les interventions différenciées appropriées.

Le but est de développer une culture de base commune par des actions différenciées sachant que le traitement égal ne réduit pas l'inégalité, mais a tendance à l'approfondir.

La motivation d'organiser les apprentissages par compétences résulte des analyses et constats qui interpellent l'école luxembourgeoise au plus haut degré :

- les taux de redoublement élevés ;
- le nombre trop élevé d'élèves quittant l'école sans qualification ;
- la démotivation rapide de beaucoup d'élèves ;
- la qualité souvent aléatoire des résultats des apprentissages ;
- les programmes surchargés ;
- les analyses des études internationales ;
- l'insatisfaction des parents d'élèves ;
- le climat scolaire peu favorable aux apprentissages ;
- le défi lancé au système scolaire de préparer les élèves à la vie, à l'apprentissage tout au long de la vie pour les rendre capables de faire face à des problématiques complexes, de développer un jugement critique, de collaborer dans des contextes d'interdépendance, de développer une éthique de l'altérité pour participer activement à une société multiculturelle.

II. Les cycles d'apprentissage

Pour réaliser l'ambition d'une pédagogie différenciée et disposer du temps nécessaire à la construction de compétences, il apparaît judicieux d'organiser les apprentissages par cycles pluriannuels. On évite ainsi de se heurter constamment aux échéances de l'année scolaire et on peut envisager avec plus de chances de réduire le taux de redoublement. Le cycle de deux années, tel qu'il est proposé par la nouvelle loi scolaire, poursuit l'objectif fondamental **d'assurer les maîtrises essentielles auprès de tous les élèves**, quitte à accepter **des cheminements différents** à l'intérieur du cycle.

Les socles de compétence définissent pour chaque cycle la durée standard, les objectifs d'apprentissage à atteindre en fin de cycle, **l'option d'une évaluation formative** tout au long du cycle et les critères à prendre en compte pour formuler les bilans intermédiaires au moment de la transition d'un cycle vers le suivant. La gestion pratique de l'organisation du cycle appartient aux écoles et une large part est ainsi faite à l'autonomie des écoles locales et à l'inventivité pédagogique des enseignants.

Ainsi, les programmes annuels et les références aux années scolaires n'ont plus qu'un statut indicatif, la référence étant le cycle et les objectifs de fin de cycle. Le redoublement d'une année scolaire n'est plus possible, puisqu'il n'est pas possible de redoubler un cycle. L'élève avance au cycle suivant dans la grande majorité des cas, le cas échéant et si nécessaire, doté d'un ensemble de recommandations ciblées relatives à son suivi. La durée normale de séjour dans un cycle est donc égale à la durée officielle du cycle. Des règles strictes doivent garantir que les parcours réels des élèves ne s'écartent de cette norme que de façon exceptionnelle. Pour réaliser la norme d'une progression sans perte inutile de temps, des dispositifs efficaces de différenciation sont mis en place afin de permettre à tous les élèves d'atteindre les objectifs essentiels de fin de cycle. Pour des élèves en difficulté dans un domaine isolé, il peut être préférable de prévoir des mesures intensives en début du cycle suivant que de décider le ralentissement de la progression.

Au cas où les dispositifs de **différenciation au sein du groupe d'apprentissage** ne suffisent pas pour aider les élèves en difficulté et pour stimuler ceux qui manifestent des aptitudes particulières, on peut prévoir **des mesures de décroisement** consistant à regrouper temporairement et de manière flexible des élèves de différentes classes

selon leurs besoins, leurs intérêts ou leur niveau de compétence atteint au moment respectif.

De même, il peut s'avérer avantageux de regrouper en groupe d'apprentissage des élèves d'âges différents. Cette manière d'organiser des ateliers verticaux ou des leçons d'approfondissement mélangeant les enfants de différents âges ou de plusieurs classes permet à certains de consolider des compétences essentielles qu'ils n'ont pas encore atteintes de manière stabilisée et à d'autres d'acquérir des compétences allant au-delà des socles de compétences.

Cette flexibilité dans l'organisation des horaires et des programmes exige cependant qu'une **concertation et une collaboration** s'installent entre enseignants. La cohérence et la continuité dans l'action pédagogique doivent exister à différents niveaux : plan de formation commun, méthodes et habitudes de travail harmonisées, tutorats entre élèves du même cycle, charte et règles partagées, projets de cycle, évaluations conjointes, cohérence au niveau des décisions, passages de cycle adoucis ... ne sont que des exemples d'indicateurs de cohérence. La constitution **d'équipes de cycle** est une condition incontournable à la réalisation des ambitions que propose l'idée des cycles d'apprentissage. Ce travail en équipe se justifie dans la mesure où il est orienté vers une meilleure prise en charge des élèves. Ainsi, l'intervention régulière de plusieurs enseignants dans une même classe dans le sens d'une spécialisation par matière n'est pas forcément à recommander, vu que cette façon de travailler risque de déstabiliser les élèves les plus fragiles scolairement et qu'elle a tendance à renforcer le cloisonnement des disciplines enseignées, alors que l'approche par compétences se propose de promouvoir le décroisement des disciplines scolaires.

III. Les compétences transversales

Le présent document constitue un ensemble de références présentant de manière structurée les compétences transversales à développer par l'élève jusqu'au terme de la scolarité obligatoire. Les compétences transversales sont à viser par l'école publique parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à la poursuite des études, à l'insertion professionnelle et sociale ainsi qu'au développement de l'identité personnelle. Le socle des compétences transversales responsabilise tant l'enseignement primaire que post-primaire.

Les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et à l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. Elles ont de particulier qu'elles dépassent les frontières des connaissances disciplinaires tout en accentuant leur consolidation et leur réinvestissement dans des situations concrètes de la vie ou dans de nouvelles situations d'apprentissage, précisément en raison de leur caractère transversal.

L'école publique, dans le souci de soutenir la cohésion sociale, suscite et appuie l'évolution de l'élève pour devenir un adulte autonome, responsable et épanoui. Elle vise à développer auprès de l'élève les trois traits suivants :

La citoyenneté

- prendre conscience de ses environnements naturel et social ;
- être responsable envers soi-même, autrui et son environnement ;
- respecter les règles de la vie en commun ;
- cultiver le respect des autres, le dialogue et l'ouverture d'esprit ;
- exprimer sa solidarité avec les autres ;
- s'enrichir au contact des diversités ;
- vivre l'égalité entre hommes et femmes.

L'autonomie

- être conscient de ses émotions et les exprimer ;
- s'épanouir en fonction de ses capacités et de ses intérêts ;
- construire une image de soi positive ;
- estimer et préserver sa santé physique et mentale ;
- vivre sa créativité.

Les aspirations personnelles

- développer sa personnalité et ses projets ;
- être curieux et partir à la découverte de ce qui est nouveau ;
- évoluer pour dépasser son état actuel ;
- étendre le champ de ses compétences et poursuivre son apprentissage tout au long de la vie.

Les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière selon laquelle on apprend. Les plans d'études décrivent les méthodes les plus adéquates pour atteindre les compétences définies dans le socle. Les apprentissages sont favorisés par des situations qui présentent un défi réel pour l'élève. Il appartient aux enseignants d'organiser des situations diversifiées et transdisciplinaires telles que leçons, recherches personnelles, travaux en commun, expériences, projets ou simulations.

Le développement des compétences transversales constitue un processus évolutif qui commence dès les premiers apprentissages et qui est pris en charge par l'école dès la scolarisation de l'enfant, à l'âge de 4 ans. Il se poursuit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école et bien au-delà de la fin de la scolarité, car il n'est jamais achevé. Les compétences transversales sont complémentaires les unes par rapport aux autres et chaque situation complexe fait nécessairement appel à plusieurs d'entre elles à la fois. Leur développement concerne tout le personnel de l'école. Leur développement concerne également toutes les disciplines: ainsi, l'élève à qui on demande d'être capable de classer aura l'occasion d'exercer cette compétence évidemment en mathématiques, mais également en langues, en sciences ou en éducation artistique.

Parmi le répertoire de compétences transversales que l'école publique luxembourgeoise vise tout au long de la scolarité obligatoire, le présent document distingue les domaines des démarches mentales des manières d'apprendre, des attitudes relationnelles et des attitudes affectives.

Démarches mentales	
Saisir l'information	L'élève a des connaissances langagières satisfaisantes dans une perspective fonctionnelle ; il sait utiliser d'autres codes et il traduit en langue des symboles p. ex. langage mathématique. Il cherche l'information, en fréquente consciemment les lieux (musée, théâtre, centre de documentation, école, bibliothèque, médiathèque,...) et consulte les médias (ouvrages de référence, ouvrages spécialisés, presse, Internet, CD-ROM,...). Il observe des phénomènes et repère des indices. Il prélève et rassemble des données. Il procède à une première analyse notamment en raccordant les informations à des éléments connus, déjà étudiés, au vécu. Il repère des questions ou se pose des questions.
Traiter l'information	Confronté à l'information, l'élève distingue l'essentiel de l'accessoire, sélectionne l'utile et identifie des éléments clés. Il émet des hypothèses, construit une démarche de recherche et anticipe les résultats attendus. Il raisonne et argumente en décrivant, en reformulant, en identifiant, en analysant, en comparant ou en reconnaissant des analogies et des régularités. Il sait même combiner des démarches. Il sait structurer, analyser et synthétiser : classer, décomposer et composer, critiquer, intégrer, utiliser des règles, des méthodes, des procédés induire, déduire, transposer et évaluer. L'élève est capable d'estimer un résultat. Il apprécie à sa juste valeur le message explicite et implicite. L'élève élabore un principe et valide le résultat.

Mémoriser l'information	<p>L'élève peut activer ses mémoires visuelle, auditive et motrice à l'aide de procédés variés. Il enregistre l'information dans la mémoire pour pouvoir l'utiliser dans une situation d'action nouvelle : il dispose d'un répertoire d'idées. Il intègre ce qu'il mémorise à ce qu'il sait déjà.</p>
Utiliser l'information	<p>L'élève intègre l'information à un réseau de concepts déjà fixés ou à un réseau d'informations plus complexes. Il exécute des tâches analogues, imite une information, la transpose dans des situations nouvelles. Il réorganise ses connaissances antérieures en les accordant aux nouveaux acquis.</p>
Produire une nouvelle information	<p>L'élève cherche une solution ou crée un produit personnel ; s'investit également dans la réalisation de projets communs. Il ose prendre des initiatives et des risques, faire des choix et prendre des décisions.</p>
Communiquer l'information	<p>L'élève sait communiquer les démarches effectuées, p. ex. les résultats d'une enquête ou d'une recherche documentaire. Il explique les étapes, justifie les stratégies, expose et compare les arguments ou les méthodes. Il choisit la forme du message en fonction du contexte, du destinataire, du but et du degré d'abstraction du message.</p>

Manières d'apprendre	
Apprendre à apprendre	L'élève porte son attention sur ses façons de comprendre, d'apprendre et de mémoriser, sur ses méthodes de travail pour les expliciter, et les comparer avec celles des autres. Il sait faire un choix motivé parmi un répertoire de stratégies pour recourir à celles qui sont les plus adéquates.
Apprendre de façon consciente et autonome	L'élève découvre des régularités et des principes généraux qu'il sait utiliser dans des situations inédites. Il gère le temps de réalisation d'une activité, utilise des documents de référence ainsi que des outils de travail informatiques, audio-visuels, ... Il sait s'autoévaluer et se constitue ensuite un répertoire de méthodes de travail performantes. Il arrive à s'émanciper du tutorat personnalisé fourni par l'enseignant.
Gérer son apprentissage	L'élève commence à définir ses besoins en formation tant pour sa scolarité que pour sa vie privée.
Allier apprentissage et bien-être	L'élève sait alterner les moments de travail et les moments de récupération. Il sait juger de son état physique et mental, connaît ses ressources et ses limites et est capable de faire des choix pertinents.

Attitudes relationnelles	
Connaître les autres et accepter les différences	L'élève respecte les règles de la vie commune qui se réfèrent aux valeurs démocratiques. Il sait écouter, dialoguer, négocier et laisse les autres s'exprimer. Il connaît les fonctions et le rôle d'un interlocuteur et interprète des signaux émis par autrui. Il assume un rôle dans une activité collective en fonction du but à atteindre. Il vit sa culture et s'enrichit au contact des autres. Il constitue son réseau social.
Adapter son comportement	L'élève accepte des défis. Il fait preuve de flexibilité et s'efforce de surmonter les obstacles. Il demande de l'aide en cas de besoin. Il arrive à travailler avec différentes personnes de référence. Il s'adapte continuellement aux nouvelles technologies et, par rapport aux médias, il trouve un juste équilibre entre consommation et information.
Vivre les valeurs démocratiques	L'élève adhère aux valeurs démocratiques qui se basent sur la Déclaration universelle des droits de l'Homme. Il construit son opinion et fait preuve d'esprit critique. Il évite des préjugés et des stéréotypes. Il fait valoir ses droits. Il prend ses responsabilités et fait preuve d'un esprit de solidarité. Il participe activement à l'organisation de la vie scolaire.

Attitudes affectives	
Se motiver	L'élève étend sa curiosité. Il aime apprendre, rechercher, découvrir et travailler. Il est fier de ses efforts, de ses acquis et d'un travail bien fait. Il possède l'attitude du respect de la vérité rationnellement établie.
Se connaître et prendre confiance	L'élève identifie ses goûts, ses intérêts, ses besoins et ses points forts. Il connaît son corps et soigne sa santé. Il est sensible à la vie, à la nature et à l'esthétique. Il apprécie la culture et se construit une identité culturelle. Il communique des sentiments ou des émotions. Il prend des responsabilités. Il accepte l'appréciation externe.
S'identifier avec le métier d'élève	L'élève assume son rôle actif dans le processus d'apprentissage. Il reconnaît le sens de l'apprentissage et participe notamment à la construction de son portfolio. Il sait travailler en autonomie, avec un partenaire et en groupe. Il fait preuve d'exactitude, de soin, d'assiduité et de conscience.

Il importe de ne pas dissocier les attitudes qui touchent la dimension affective des démarches mentales et des manières d'apprendre, qui relèvent plutôt de la dimension cognitive.

Comme les compétences transversales sont, par définition, transdisciplinaires, il y a lieu d'adopter la perspective des différentes disciplines afin de voir comment elles se déclinent dans ces contextes scolaires différents.

4. Les domaines de développement et d'apprentissage



Cycle 1



Cycle 2



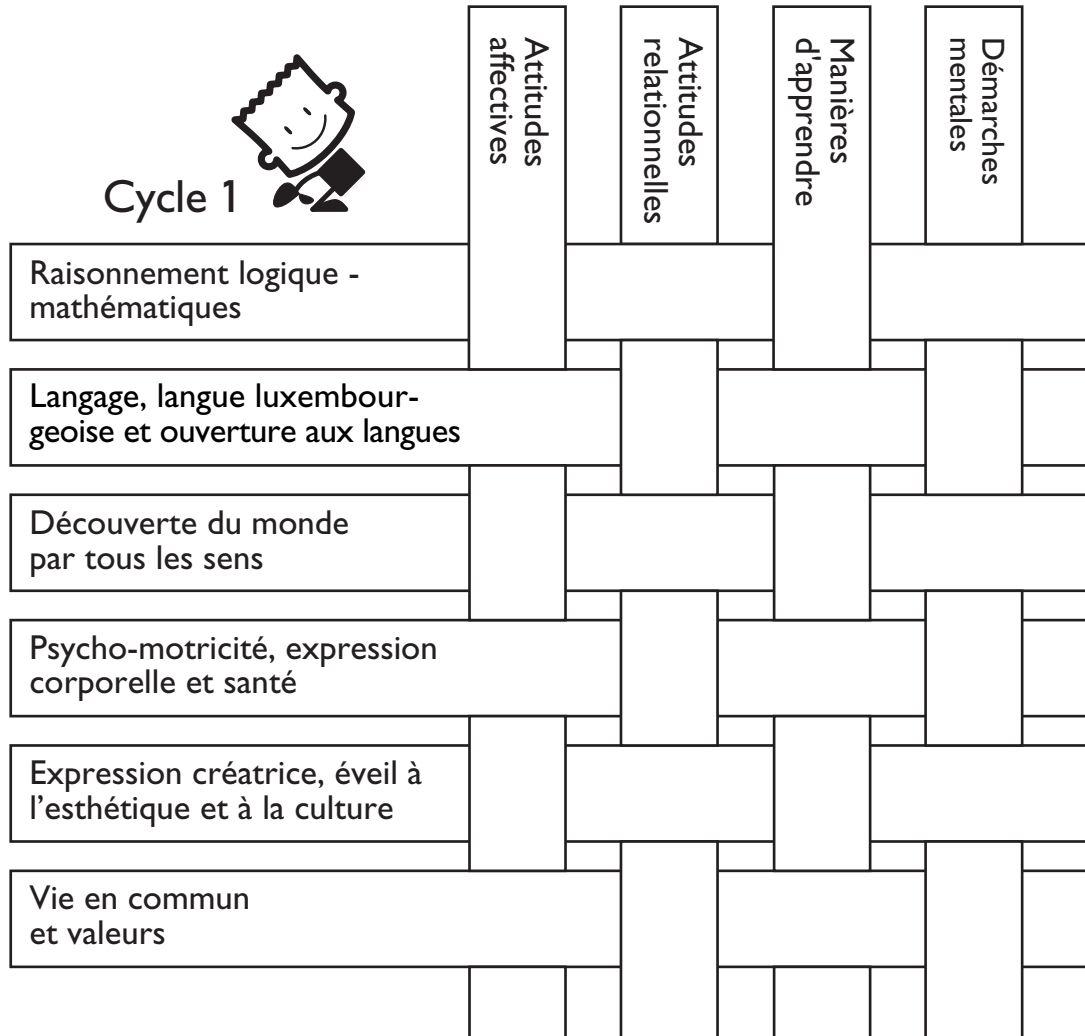
Cycle 3



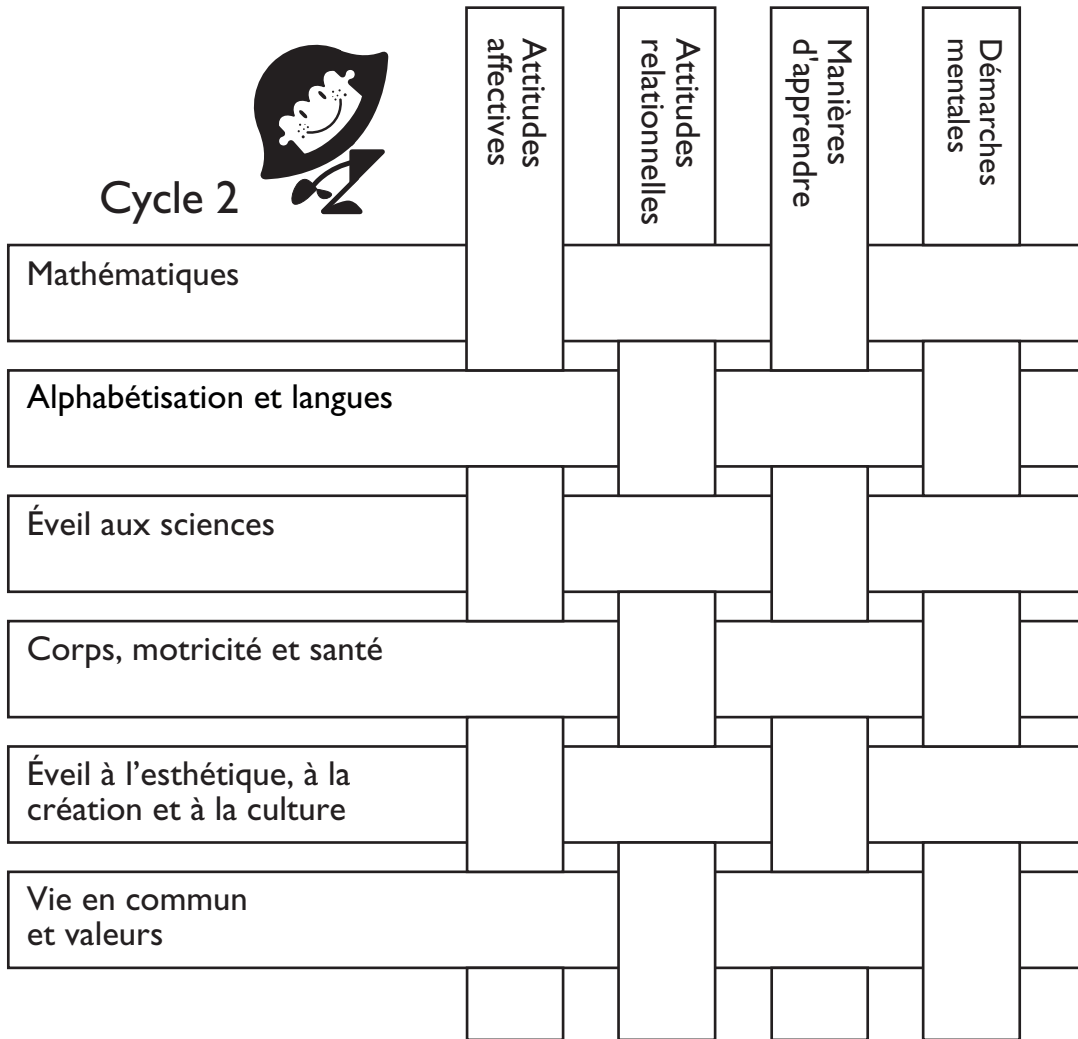
Cycle 4

Raisonnement logique - mathématiques	Mathématiques	Mathématiques	Mathématiques
Langage, langue luxembourgeoise et ouverture aux langues	Alphabétisation et langues	Langues	Langues
Découverte du monde par tous les sens	Éveil aux sciences	Éveil aux sciences	Sciences
Psycho-motricité, expression corporelle et santé	Corps, motricité et santé	Sports et santé	Sports et santé
Expression créatrice, éveil à l'esthétique et à la culture	Éveil à l'esthétique, à la création et à la culture	Arts et musique	Arts et musique
Vie en commun et valeurs	Vie en commun et valeurs	Vie en commun et valeurs	Vie en commun et valeurs

Pour chaque cycle, les domaines et disciplines diffèrent d'une manière nuancée, mais les compétences transversales restent les mêmes.



Cycle 2



Cycle 3



	Attitudes affectives	Attitudes relationnelles	Manières d'apprendre	Démarches mentales
Mathématiques				
Langues				
Éveil aux sciences				
Sports et santé				
Arts et musique				
Vie en commun et valeurs				

Cycle 4



	Attitudes affectives	Attitudes relationnelles	Manières d'apprendre	Démarches mentales
Mathématiques				
Langues				
Sciences				
Sports et santé				
Arts et musique				
Vie en commun et valeurs				

IV. L'évaluation

1. Introduction

L'idée que l'on se fait de l'évaluation dépend largement des convictions auxquelles on adhère en matière d'apprentissage et d'enseignement. Il convient dès lors de voir l'interdépendance de ces trois facteurs pour définir le rôle, les fonctions et les modalités de l'évaluation.

Apprendre	Si on admet que les humains ont le besoin d'apprendre et qu'apprendre est un processus inné qui se poursuit tout au long de la vie ...	Si on admet que l'apprentissage est un processus qui confère du sens aux activités humaines et au monde ...
Enseigner	alors l'enseignant part du principe de l'éducabilité généralisée et offre des situations d'apprentissage motivantes qui constituent un défi pour tous les élèves ; il éduque les élèves à la curiosité et à la persévérance ;	alors l'enseignant privilégie la compréhension des idées clés et le questionnement ; il est patient sachant que la construction du sens prend du temps ;
Évaluer	alors le but prioritaire de l'évaluation est l'amélioration de l'apprentissage ; alors l'évaluation doit permettre à chaque élève de montrer ce qu'il sait et ce qu'il est capable de faire et comment il peut élargir sa compétence de contrôler et d'accomplir des tâches.	alors l'évaluation s'intéresse à la compréhension qui dépasse la collecte et la reproduction d'informations ; alors les jugements sont modérés par la coopération professionnelle pour augmenter l'objectivité, la fiabilité et la validité des décisions.

<p>Si on admet que chaque apprenant est unique et développe son propre apprentissage ...</p>	<p>Si on admet que l'apprentissage dépend de la capacité de connecter des savoirs antérieurs, des représentations et des expériences à de nouvelles expériences, de nouvelles informations et à des contextes nouveaux ...</p>	<p>Si on admet que l'apprentissage est profondément influencé par des interactions sociales ...</p>
<p>alors l'enseignant reconnaît et comprend les différences individuelles, il inclut et exploite les apports d'élèves de différentes origines, il offre un répertoire large d'approches et de stratégies d'apprentissage, il négocie avec les apprenants des objectifs, des activités, des situations et des productions différenciés ;</p>	<p>alors l'enseignant est sensible à tout ce que l'élève sait déjà, ce qu'il apprécie et ce qu'il est capable de faire ; il construit à partir d'expériences personnelles et culturelles diverses, il explicite les connexions entre les apprentissages, il active les hypothèses et les représentations des apprenants et procure des structures pour aider les apprenants à accroître leurs niveaux de compréhension ;</p>	<p>alors l'enseignant crée des relations positives avec et entre toutes les personnes impliquées dans le processus d'apprentissage ; il bâtit un sens de communauté d'apprentissage et organise des partenariats et des tutorats entre élèves ; il organise des moments concrets d'échange entre élèves et entre enseignant/élèves ;</p>
<p>alors les apprenants ont l'occasion de s'autoévaluer et de développer leur capacité de piloter leur cheminement personnel ; ils négocient les critères et les tâches d'évaluation.</p>	<p>alors l'évaluation utilise des procédés valides pour capter ce que les élèves savent et apprécient et ce qu'ils sont capables de faire ; ces informations sont utilisées pour planifier l'enseignement ultérieur et pour élaborer des interventions ciblées ; l'évaluation respecte et inclut des cheminements différents vers des résultats équitables pour l'ensemble des élèves.</p>	<p>alors l'évaluation est équitable, dénuée de tout parti pris, inclusive pour chaque apprenant ; elle s'appuie sur des sources variées, elle tient compte de jugements émanant d'autres personnes impliquées dans le processus d'apprentissage de l'élève (exemple : parents) et elle inclut des travaux réalisés en groupe.</p>

<p>Si on admet que l'apprentissage est affecté significativement par les émotions et par des charges affectives résultant d'expériences d'apprentissage antérieures ...</p>	<p>Si on admet que l'apprentissage est d'autant plus efficace quand il est organisé à travers des expériences significatives et orientées vers une intention ...</p>	<p>Si on admet que l'apprentissage est permanent et sachant qu'il dépend largement du contexte d'apprentissage ...</p>
<p>alors l'enseignant communique constamment des attentes positives et installe un climat de confiance et de mise en évidence des réussites ;</p>	<p>alors l'enseignant planifie des interactions significatives et il explicite ses intentions ; il implique les élèves dans la planification ; il relie les apprentissages à des situations de la vie active ainsi qu'aux intérêts des élèves ;</p>	<p>alors l'enseignant est conscient du contexte socioculturel de l'apprentissage et dans quelle mesure son propre comportement influence le contexte d'apprentissage ; il collabore avec ses collègues pour assurer la cohérence de l'apprentissage ;</p>
<p>alors l'évaluation fournit à l'élève un feedback précis, sincère et constructif ; pour que l'évaluation contribue à la motivation de l'élève, elle doit lui fournir des preuves de sa compétence et de ses possibilités de la développer progressivement.</p>	<p>alors les apprenants savent expressément ce qui fait l'objet de l'évaluation ; l'évaluation permet aux élèves de montrer leur compréhension réelle ; elle est effectuée par rapport à des situations proches de la vie courante et est intégrée dans le processus d'apprentissage.</p>	<p>alors l'évaluation tient compte des influences de différents contextes.</p>

<p>Si on admet que l'apprentissage réussit mieux si les apprenants savent comment il fonctionne, si la métacognition permet aux apprenants de mieux contrôler leur apprentissage ...</p>	<p>Si on admet que l'apprentissage a réussi lorsque l'apprenant peut utiliser ses acquis de manière flexible et réfléchie dans des situations inédites ...</p>	<p>Si on admet que l'apprentissage est complexe et non linéaire ...</p>
<p>alors l'enseignant enseigne explicitement des méthodes et des stratégies d'apprentissage ;</p>	<p>alors l'enseignant conçoit des situations qui favorisent explicitement le transfert de l'apprentissage ; il attire l'attention sur des correspondances, des analogies entre le connu et le nouveau ;</p>	<p>alors l'enseignant favorise auprès des élèves la réflexion, l'élaboration et la réorganisation des manières dont ils se représentent le savoir ; il reconnaît la valeur éducative de la prise de risque et de l'erreur et il encourage la persévérance ;</p>
<p>alors l'évaluation sollicite la capacité de réflexion des apprenants au sujet de leur style d'apprentissage et de l'utilisation consciente de méthodes et de stratégies.</p>	<p>alors l'évaluation propose des tâches qui mettent à l'épreuve la capacité de l'élève à utiliser les apprentissages dans des situations nouvelles et inédites. L'évaluation s'appuie sur plusieurs observations et productions de l'élève.</p>	<p>alors l'évaluation encourage les apprenants à la réflexion et au questionnement ; les apprenants notent et utilisent leurs erreurs dans le but d'améliorer leurs apprentissages ; les supports d'évaluation varient largement pour permettre de documenter les différents procédés de compréhension.</p>

De cette analyse se dégagent quelques conséquences pour l'organisation des modalités pratiques de l'évaluation :

1. Avant d'évaluer, il importe d'abord de construire des savoirs et des compétences.
2. Un apprentissage réussi est tributaire autant des actions et attitudes formatrices de l'enseignant que des activités et attitudes d'apprentissage de l'élève.
3. L'évaluation doit porter prioritairement sur les progrès et les réussites, elle est « du type vidéographique plutôt que du type photographique » (Tardif), car l'apprentissage n'est jamais linéaire, ni terminé.
4. L'évaluation doit rendre compte des acquis, mais aussi des cheminements des élèves ; l'erreur est bénéfique dans la mesure où elle débouche sur une analyse des causes des erreurs.
5. Remonter aux causes des erreurs permet de concevoir des interventions ciblées.
6. L'évaluation fait donc partie de l'apprentissage ; l'élève doit pouvoir expliquer ses difficultés afin de recevoir les aides qui lui permettent de surmonter les difficultés.
7. Une évaluation sommative et numérique ne rend pas compte des causes des erreurs ni des progrès réalisés ; si en plus elle est trop fréquente, elle a tendance à réduire le temps nécessaire à la construction patiente des compétences.
8. L'évaluation doit s'appuyer sur des sources variées et authentiques ; or celles-ci ne sont que rarement chiffrables.
9. Les élèves progressent à des rythmes inégaux et dans les divers domaines selon des manières d'apprentissage différentes : il paraît peu logique d'organiser des tests ou des tests collectifs aux mêmes moments de l'année scolaire.
10. L'élève doit pouvoir montrer sa maîtrise de la compétence lorsque dans son parcours d'apprentissage il se sent prêt; il doit prouver cette maîtrise en situa-

tion complexe d'utilisation, ce qui exclut l'organisation de devoirs chiffrés qui se concentrent en règle générale sur la reproduction et la mesure de performances par rapport à des connaissances précises.

11. La relation pédagogique entre élève et enseignant est essentielle ; à certains moments l'élève doit pouvoir avouer ses difficultés pour obtenir l'aide appropriée. Souvent cette analyse englobe l'analyse des approches utilisées par l'élève, l'enseignant devant alors également conseiller ce dernier en matière de stratégies et de méthodes.
12. Pour accélérer les progrès de l'élève, il importe d'injecter une dose certaine d'autoévaluation dans le processus d'apprentissage ; connaissant l'importance de la réflexion métacognitive, il importe que l'élève apprenne à gérer un dossier documentant ses progrès sur la base de l'analyse de travaux authentiques. En ce faisant, l'élève apprend à gérer sa manière d'apprendre et à se motiver pour persévérer dans son ambition de progression.
13. Connaissant les différences qui existent entre les différentes catégories d'élèves et partant du principe de l'éducabilité généralisée, il importe de renoncer à toute comparaison entre élèves ; l'évaluation doit comparer l'élève à lui-même et par rapport à une norme et documenter ses progrès dans les différents domaines, le but étant de préparer au fil du parcours de formation un profil individuel des aptitudes de l'élève pouvant déboucher, le moment venu, sur un avis d'orientation pour le parcours scolaire futur.
14. Il semble indispensable de recourir à un instrument du type portfolio accompagné d'une grille de progression. Ce dispositif permet de rendre transparents les progrès pour l'élève et pour l'enseignant, mais aussi pour les parents.
15. La démarche d'évaluation à vocation formative peut déboucher, vers la fin du cycle, sur un bilan intermédiaire qui doit mettre en évidence jusqu'à quel niveau l'élève a développé les compétences essentielles pendant le cycle en question. Le profil de compétences qui est ainsi constitué se base sur des informations significatives, de préférence des pièces authentiques montrant la mise en œuvre de l'ensemble des savoirs mobilisés dans des situations complexes. Ces pièces sont à collecter au fil du parcours en cycle et l'éva-

luation certificative en fait émerger les meilleures. Afin de rendre les décisions qui en résultent objectives, fiables et valides (autant que possible), il importe que les enseignants du même cycle collaborent et se concertent au sujet des critères et des tâches d'évaluation tout au long du cycle, ainsi que, à la fin du cycle au sujet des types de décision à prendre. Considérant que les compétences se développent tout au long du parcours scolaire (ainsi la lecture n'est pas « acquise » à la fin du cycle III, par exemple), les décisions sont de préférence du type « prise en charge continue au cycle suivant avec recommandations de suivi ciblées et motivées », si le profil de compétences d'un élève fait apparaître des zones de progression incertaines. La décision de prolonger le maintien de l'élève au cycle au-delà de la durée réglementaire reste ainsi réservée à des cas très rares.

La compétence est complexe car elle ne peut se réduire à être la somme des composantes. Par conséquent, elle devrait être évaluée globalement et non à partir de ses composantes prises isolément.

Sur la base des réflexions de principe, il importe de bien distinguer deux types d'évaluation :

- l'évaluation formative,
- l'évaluation sommative,
- l'évaluation certificative.

L'évaluation formative, qui est une aide à l'apprentissage, permet à l'enseignant de soutenir l'élève dans l'acquisition de ses connaissances et dans le développement de ses compétences. Pour remplir cette fonction, l'évaluation doit être **intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage**. Ainsi, elle joue un rôle de régulation, c'est-à-dire d'ajustement de l'apprentissage par l'élève ainsi que d'ajustement des actions pédagogiques de l'enseignement. Réguler signifie ajuster, corriger, améliorer un processus ou un produit. Dans la perspective d'aide à l'apprentissage, l'erreur change de statut : Au lieu d'être considérée comme lacune, comme un manque, l'erreur peut devenir bénéfique dans le sens qu'elle permet de comprendre la logique de l'élève et la cause de l'erreur. Elle devient le moteur de l'apprentissage par le travail qu'elle suscite. L'enseignant peut ainsi amener l'élève à prendre conscience des procédures et des connaissances utilisées et l'aider à construire de nouvelles stratégies.

Un deuxième aspect de la régulation est l'autorégulation. Chaque enseignant vise à augmenter l'autonomie de l'élève et à le placer au cœur de ses apprentissages. Il amène donc l'élève à développer sa capacité à réguler lui-même ses apprentissages.

L'évaluation certificative : l'équipe de cycle dresse le bilan des apprentissages **à la fin du cycle réglementaire**. Les enseignants doivent rendre compte du niveau atteint du développement des compétences disciplinaires ayant fait l'objet d'un apprentissage, d'un développement et d'une évaluation pendant le cycle. Ils fournissent également aux enseignants du cycle suivant l'information qui leur sera utile pour offrir aux élèves les mesures d'aide ou d'enrichissement qui répondront à leurs besoins.

2. La démarche d'évaluation et les outils

Pour l'évaluation formative, on propose deux démarches distinctes :

- Tout au long du parcours, l'enseignant est sensible à tous les moments de réussite de l'élève et il invite celui-ci à collecter dans son portfolio tous les documents prouvant son progrès, que ce soit dans le domaine de la lecture, des productions écrites et des solutions de problèmes,...

- Pour développer des compétences, il importe de travailler dans des situations complexes, voire des simulations. En effet, il est rare qu'un élève puisse automatiquement intégrer ses acquis, il faut donc le lui apprendre. A cet effet une semaine d'intégration toutes les six semaines, sert à créer un contexte propice à une évaluation plus large, plus significative, dans lequel l'élève peut montrer ses capacités de collaboration, de création, de transfert, de résolution de problèmes et de mise en œuvre de stratégies et d'attitudes adéquates. L'enseignant constate jusqu'à quel degré l'élève est capable de mobiliser et de transférer dans des situations proches de la vie ses connaissances et habilités. Mais il va aussi identifier auprès des élèves individuels les connaissances et habilités restant à approfondir.

Pour cette phase (p. ex. la semaine d'intégration) l'enseignant doit veiller à créer des situations d'apprentissage riches, à l'instar des projets qui permettent de développer des compétences multiples, balayant plusieurs disciplines scolaires. En outre, il doit prévoir dans sa planification les considérations suivantes en matière d'évaluation :

- sélectionner des situations d'apprentissage propices ;
- choisir les outils de collecte d'information adaptés ;
- préciser les critères d'évaluation en vue de l'interprétation ;
- configurer la collecte en vue de la régulation des apprentissages ultérieurs.

Pour consigner l'information, l'enseignant s'appuie sur :

- la liste des compétences ;
- les grilles de compétences ;
- le portfolio.

Les résultats sont communiqués :

- à l'élève ;
- aux parents ;
- aux autres intervenants.

Les moyens de communication sont :

- les observations, commentaires et recommandations de l'enseignant (sur les travaux et les outils d'observation, dans le portfolio) ;
- le portfolio (avec les réflexions de l'élève) ;
- les grilles de compétences.

3. Description des instruments proposés

3.1 Les grilles de compétences

Les grilles de compétences sont conçues dans le but de garantir que l'évaluation des élèves :

- tient compte des **progrès** de l'élève ;
- s'oriente par rapport à un **référentiel** de compétences explicites.

Les différents échelons des grilles de compétences sont conçus pour aider les enseignants à planifier leurs interventions pédagogiques et à évaluer de manière globale les progrès des élèves. Les grilles offrent un portrait d'ensemble plutôt qu'une check-list de caractéristiques à vérifier séparément. Les enseignants doivent prendre un certain recul et essayer d'identifier de manière globale quel portrait correspond le mieux aux différentes observations au cours d'une période donnée.

Les échelons ne sont ni des grilles d'observation ou de correction, ni des instruments de mesure. Ils permettent d'interpréter les observations ou productions et explicitent différentes étapes de développement possibles sur un continuum. Chaque échelon est établi pour refléter ce qui est typique et caractéristique d'un élève à un moment donné de sa progression. À chaque échelon, le niveau d'autonomie de l'élève, l'importance du soutien qu'on doit lui fournir, le degré de complexité des tâches, les connaissances essentielles, les techniques à mettre en œuvre, les attitudes requises ... vont aider à décrire la situation de l'élève individuel.

L'utilisation périodique des grilles **favorise la régulation des apprentissages** et l'ajustement pédagogique des stratégies d'enseignement chez les différents élèves. Les grilles permettent de détecter des retards dans le développement chez une catégorie d'élèves et ainsi cibler davantage les aides à apporter en temps utile. Elles permettent également d'identifier les élèves qui, dans un domaine particulier, ont besoin d'activités supplémentaires pour préserver leur motivation. Elles permettent de créer temporairement, des groupes de besoin ou d'intérêt entre plusieurs classes.

L'enseignant peut utiliser les travaux réalisés pour **montrer l'évolution des compétences** de l'élève, par exemple lors de la rencontre avec les parents, ceci avec des preuves

concrètes à l'appui. Les échelons intermédiaires montrent bien le chemin parcouru et les progrès qui restent à être réalisés progressivement.

Les grilles permettent de situer globalement l'évolution d'une compétence **sans comparer les élèves entre eux**. L'élève profite de cette manière de visualiser le profil de ses progrès. Il apprend à se fixer des objectifs de progression réalistes et à élargir le rayon de sa motivation au vu du progrès réalisé (« looking back »).

Les grilles permettent aussi de **structurer le portfolio**.

3. 2 Le portfolio

Le portfolio se définit comme une collection de travaux bien représentatifs réalisés par un élève dans un but précis. Il contient essentiellement deux types d'éléments : des productions concrètes et des réflexions de l'élève sur ces productions. Peuvent s'y ajouter des commentaires venant d'autres sources : autres élèves, enseignant, parents.

Le type portfolio que nous privilégions est le portfolio d'apprentissage.

Le **portfolio d'apprentissage** sert à documenter le cheminement d'apprentissage individuel de l'élève dans différents domaines. Les pièces recueillies peuvent démontrer le travail de l'enfant dans l'acquisition de connaissances ou le développement de compétences. Elles aident aussi les parents à voir la progression pendant un laps de temps donné.

L'autre fonction du portfolio d'apprentissage est de favoriser l'autoévaluation. L'élève s'autoévalue lorsqu'il se sert de ses réalisations pour témoigner de sa progression et lorsqu'il fait état des difficultés qu'il a éprouvées, des causes qu'il a identifiées et des moyens qu'il a mis en œuvre pour s'améliorer. Les comportements d'autoévaluation de l'élève peuvent se manifester de diverses façons : choix de certains travaux, attention dirigée sur certains aspects de ses travaux, descriptions des points forts et des points faibles de ses réalisations, présentation d'essais contrastés révélant une progression, comparaison de son point de vue à celui d'une autre personne.

Le contenu du portfolio

Le portfolio d'apprentissage appartient au premier chef à l'élève qui apprend. Les pièces devraient servir de témoins ou d'indicateurs aux réalisations de l'élève et aux procédures utilisées à ces fins. Elles doivent par conséquent être regroupées en trois catégories :

- au regard de chaque compétence, des réalisations de l'élève qui témoignent de sa maîtrise des principales ressources à mobiliser, ainsi que de la compétence elle-même ; ce sont des indices de progression et des réalisations **témoins de réussites** ;
- de courtes descriptions par l'élève de démarches utilisées pour accomplir une tâche ou un ensemble de tâches, du but ou des objectifs poursuivis, des difficultés éprouvées et des moyens choisis pour s'améliorer (autorégulation) ; ce sont les **témoins de procédés** ;
- de courts textes dans lesquels l'élève exprime ses sentiments, sa motivation, sa satisfaction au regard des tâches accomplies et de sa progression ; ce sont les **témoins d'attitudes et de perceptions** à associer à ses réflexions.

Un portfolio peut contenir des éléments parmi les suivants :

- | | |
|--|-----------------------------------|
| 1. Page de couverture | 2. Page-titre |
| 3. Grilles de compétences | 4. Liste des travaux sélectionnés |
| 5. Matières ou compétences identifiées | 6. Défi de l'élève |
| 7. Travaux choisis par l'enseignant | 8. Travaux choisis par l'élève |
| 9. Raisons des choix de l'élève | 10. Grilles d'observation |
| 11. Commentaires de l'élève | 12. Commentaires de l'enseignant |
| 13. Grille de comportements et d'attitudes | 14. Autoévaluation |
| 15. Commentaires des parents | 16. Listes de vérification |
| 17. Photos, cassette audio, vidéocassette | 18. Travaux d'équipe. |

La gestion du portfolio

Les dimensions du portfolio devraient permettre d'insérer des documents de formats variés. Il devrait être suffisamment robuste pour résister à de multiples manipulations. L'aspect extérieur (couverture) pourrait être personnalisé.

La façon de faire le recensement et la consignation

1. Dater

La première règle de consignation est de dater tous les documents qui seront versés dans le portfolio.

2. Classer

Comment classer ?

Quel est le système hiérarchique est le plus efficace ? Est-il préférable de classer les documents par étapes ou encore de les classer par compétences disciplinaires ? Il appartient à chacun de déterminer quel type de classement est le plus fonctionnel. À titre d'exemple, voici deux systèmes de classement qui nous semblent pertinents.

Quoi classer ?

Pour être représentatif du vécu scolaire de l'élève, un portfolio devrait être composé d'une variété de documents (des productions et des traces de projets réalisés : une maquette, par exemple, peut être photographiée et la photo versée au portfolio). On devrait également y retrouver des fiches d'autoévaluation et d'évaluation des différents types d'apprentissages réalisés au cours d'une période donnée. Ainsi, il sera possible, en consultant les différents documents, de voir les processus en cours, les progrès (ou les régressions passagères) enregistrés par l'élève au cours d'une période donnée d'arriver à faire un portrait évolutif de l'élève.

Qui choisit ?

Le choix des pièces est une décision prise par l'enfant et l'enseignant. Si on veut respecter l'esprit de la réforme (rendre l'élève acteur de ses apprentissages), l'enseignant devrait éviter d'être le seul à décider de ce qui est porté au portfolio. Il est également

très important que l'élève ait une section personnelle dans le portfolio, une section où lui seul décide de ce qui y est versé. L'action de choisir est en soi un moment fort de la construction de la compréhension, notamment de l'appréciation par l'élève de la valeur et de la signification d'un apprentissage.

Quand ?

Il faut prévoir un temps convenable de dialogue et de négociation avec les élèves pour mettre le portfolio à jour, pour sélectionner les documents selon des critères que l'élève comprend et aussi pour commenter les travaux et les grilles d'évaluation.

L'entretien

L'entretien est un dialogue entre l'élève et l'enseignant, dialogue régi par une série de questions auxquelles l'élève doit répondre. Il se distingue d'une simple interrogation orale par son caractère plus structuré, en ce sens qu'elle vise généralement à comprendre la pensée de l'élève par rapport à un aspect précis de la compétence à acquérir et à développer.

L'entretien individuel exige du temps, mais constitue un outil puissant pour aider l'élève à progresser. Pendant qu'il dialogue avec l'enseignant, l'élève prend conscience de ses façons de faire et de comprendre. L'entretien permet à l'enseignant d'individualiser l'évaluation en la faisant porter sur les aspects les plus pertinents pour l'élève.

3.3 Le bilan d'évaluation

La distinction entre évaluation en cours d'apprentissage et en fin de cycle entraîne la disparition du concept de note finale cumulée, de moyennes, de note de passage et de pondération.

En fin de cycle, on se prononce qualitativement sur le degré d'acquisition des compétences à l'aide d'une description de niveaux de compétence. Pour être capable de porter son jugement, l'enseignant doit disposer de données recueillies en plusieurs occasions et dans des contextes variés. L'interprétation se réfère à des critères explicités et l'évaluation porte sur le degré de maîtrise des compétences.

Comme on sait que les apprentissages ont tendance à s'accélérer en fin de période d'observation (effet de cumul d'expériences, courbe de progression en J), l'évaluation

doit se baser sur l'émergence des meilleures réussites de l'élève, les erreurs ou revers de début de cycle, les difficultés transitoires que l'élève a surmontées ne pouvant plus être pris en compte pour ce bilan.

Le bilan d'évaluation se base sur des échelles de niveaux de compétences qui servent de repères et donne lieu pour les besoins administratifs, à la validation du cycle ou, pour des besoins pédagogiques, à des recommandations de prise en charge ciblée au cours du cycle suivant.

Chaque élève reçoit **un dossier d'évaluation** dès qu'il est soumis à l'obligation scolaire. À la fin de chaque cycle, le dossier d'évaluation contient une certification de fin de cycle qui certifie pour des besoins administratifs, la réussite du cycle, ainsi qu'un bilan d'évaluation qui montre les niveaux de compétence atteints.

Le bilan de fin de cycle s'articule autour du consensus de l'équipe-cycle qui formule une décision reposant sur des observations pertinentes et des pièces authentiques. Dans ce sens, les échelles visualisant les niveaux de compétences servent à la reconnaissance des compétences. Le jugement pourra être nuancé, si certains aspects sont plus ou moins bien maîtrisés (profil de compétences).

À côté de ces documents, les meilleures pièces du portfolio d'apprentissage (pièces à emmener au cycle suivant) sont transmises dans le dossier d'évaluation. Les pièces recueillies démontrent ce qui est important pour l'élève, ce qu'il valorise et ce qu'il est fier de montrer. Ces pièces prouvent également jusqu'à quel degré le développement de l'élève anticipe déjà certaines exigences du cycle suivant.

4. La communication avec les parents

La rencontre tripartite

Au moins deux fois par année, l'enseignant organise, ensemble avec les élèves, une soirée-portfolio avec les parents pour leur montrer et expliquer le processus d'apprentissage et les évolutions individuelles.

La rencontre consiste en des moments individuels entre les parents et leur enfant et peut se dérouler de la façon suivante :

- chaque élève peut situer son apprentissage sur les grilles de compétences ;
- chaque élève peut illustrer ses résultats à l'aide de son portfolio ;
- chaque élève s'est fixé des objectifs ou des défis pour la prochaine étape ;
- l'horaire est prévu en fonction du temps requis pour la présentation des portfolios.

L'enseignant prépare ses élèves en simulant la situation de présentation : ainsi l'élève s'approprie progressivement la capacité à verbaliser et à montrer ses démarches, ses progrès, ses corrections et améliorations.

Des réunions individuelles sont proposées aux parents qui ne peuvent pas assister à cette soirée-portfolio.

La rencontre individuelle de bilan

À côté des réunions individuelles sollicitées par les parents d'élèves ou par l'enseignant, l'enseignant organise à la fin de chaque cycle des rencontres individuelles avec les parents pour leur **communiquer le bilan d'évaluation**. Les informations que les parents reçoivent à ce moment sont dûment préparées par les entretiens organisés en amont. La rencontre de bilan sert également à pressentir le parcours au cycle suivant comprenant, le cas échéant, l'esquisse et l'explication des dispositifs individualisés prévus pour la suite.