



L'évaluation des apprentissages

Carrefour
de la réussite
au collégial

Le **Carrefour de la réussite au collégial**, mis sur pied par la Fédération des cégeps, vise à soutenir les cégeps dans la mise en œuvre de leurs plans de réussite. Organisation de conférences, colloques, ateliers thématiques, rencontres régionales, soutien au développement d'outils de dépistage et de diagnostic sont autant de moyens choisis pour ce faire.

Le **Carrefour** a aussi identifié huit thèmes de perfectionnement pour lesquels il a fait développer des trousseaux pédagogiques permettant, dans chaque collège, la tenue d'activités de perfectionnement.

La présente trousse, la huitième, porte sur l'évaluation des apprentissages. Elle a été élaborée par M. Hermann Guy. Le contenu de la trousse ne peut être considéré comme étant la position du Carrefour, ni celle de la Fédération des cégeps en matière d'évaluation des apprentissages.

Remerciements

Un merci particulier

à Michel Poirier, consultant, Groupe GRA Performa, pour sa contribution étroite et significative et

à Pierre Deshaies, conseiller pédagogique au Collège de Shawinigan, pour ses textes et sa collaboration de tous les instants.

Contribution d'auteurs :

Nous tenons à remercier les auteurs suivants qui ont contribué à inspirer et à enrichir cette trousse sur « L'évaluation des apprentissages » et leurs éditeurs qui ont autorisé la reproduction de leurs textes, particulièrement :

D'AMOUR, Cécile et Groupe de travail à Performa, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, [s. l.], 1996.

[http://www.educ.usherb.ca/performa/documents/fiches/D'Amour_et_al.htm], Université de Sherbrooke, Performa.

HOWE, Robert et Louise MÉNARD, « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, 1994, p. 21-27.

LEGENDRE, Marie-Françoise, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001, p. 15-19.

LOUIS, Roland, *L'évaluation des apprentissages en classe : Théorie et pratique*, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1999.

Pour ne pas alourdir le texte, le masculin est utilisé à titre épïcène.

Table des matières

onglet		page
1	Présentation générale	7
2	Chapitre 1 : Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages	23
3	Chapitre 2 : De l'enseignement à l'apprentissage : conséquences sur l'évaluation	49
4	Chapitre 3 : La vision des programmes d'études axés sur des compétences : conséquences	89
5	Chapitre 4 : Définitions et règles d'action reliées à l'évaluation des apprentissages	129
6	Chapitre 5 : L'établissement d'une stratégie générale d'évaluation	171
7	Chapitre 6 : Procédures d'élaboration d'une épreuve d'évaluation	201
8	Chapitre 7 : L'épreuve synthèse de programme	313
9	Documents complémentaires	355

Présentation générale

Introduction

Le thème de l'évaluation des apprentissages

Le contenu de la trousse

Les thèmes présentés dans ce document

La liste des activités d'animation

La liste des instruments et documents d'appui

La médiagraphie

Introduction

L'évaluation des apprentissages marque les différents régimes pédagogiques dans tous les ordres d'enseignement : du primaire, avec son nouveau programme, au collégial depuis l'implantation des programmes élaborés par compétences. L'évaluation est devenue une préoccupation de l'heure. Ces changements nécessitent des approches nouvelles. Connaître les pratiques nouvelles ne suffit pas, chacun doit y retrouver un sens. Et, comme l'affirme Gérard Scallon, la question n'est pas nouvelle, les objectifs recherchés sont différents et les réponses sont nouvelles :

« Pourquoi évaluer?... Quelle question! Il semble que l'on y ait déjà répondu à maintes reprises. Les ouvrages ne manquent pourtant pas, qui, à chaque décennie, refont le plein de réponses à la lumière des enjeux qui se posent à tout système éducatif, selon les attentes et les idéologies de l'heure. Et la question, comme toute question, doit avoir un sens au moment où elle est posée. Elle doit avoir aussi un sens pour celui ou celle qui la pose. [...]

Au cours des quatre dernières décennies, le système scolaire du Québec a connu des changements majeurs. Les remises en question se sont succédées au fil des ans. Enseignants et enseignantes ont d'importants défis à relever. Il leur faut assimiler des programmes visant le développement de compétences. Il leur faut aussi maîtriser des approches pédagogiques nouvelles, comme la pédagogie de projets et la coopération entre élèves. Ils doivent collaborer avec d'autres personnes, enseignantes et non enseignantes. Et l'évaluation est devenue, répétons-le, une préoccupation de l'heure. Il faut substituer et parfois ajouter aux anciens savoir-faire des approches nouvelles, souvent inédites. Le « comment évaluer » est une chose, mais le « pourquoi évaluer » est ce qui donne tout leur sens aux pratiques d'évaluation. Et, comble de complexité, la réponse n'est pas univoque et tout à fait désintéressée : elle appartient à celui ou à celle qui évalue. [...]

L'évaluation, telle qu'elle était pratiquée autrefois, celle-là même qui faisait pression, qui forçait la cadence des troupes, qui était l'image d'un certain pouvoir, cette évaluation n'est plus, ou, du moins, tend à s'estomper. Les pratiques se sont raffinées, et il faut maintenant les justifier sur des bases solides. Le suivi de la progression des élèves en vue d'assurer le plus possible leur réussite éducative a été proposé sans hésitation comme fil directeur, comme principe intégrateur. On s'est déjà intéressé aux multiples aspects de l'évaluation; le moment est maintenant venu de les intégrer. »¹

¹ Gérard Scallon, « Pourquoi évaluer?... Quelle question! », *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001, p. 20-23.

L'émergence de changements

Le passage des programmes par objectifs aux programmes axés sur le développement des compétences oriente autrement les fonctions traditionnelles accordées à l'évaluation des apprentissages. On cherche moins à évaluer des connaissances qu'à évaluer des apprentissages. Le jugement professionnel des formateurs occupe une place privilégiée comme l'affirme Marie-Françoise Legendre :

« Évaluer, c'est porter un jugement dont on ne mesure pas toujours les effets et être évalué, c'est subir un jugement dont les conséquences ne sont pas anodines (Lemay, 2000). Il n'est donc pas étonnant que la question de l'évaluation des apprentissages soit considérée comme l'un des enjeux majeurs de la réforme de l'éducation en cours. »²

Les nouvelles tendances en évaluation des apprentissages font déjà partie depuis un certain temps du paysage pédagogique québécois. Mais leur importance est davantage mise en lumière maintenant et, une fois passée l'urgence de l'implantation locale des nouveaux programmes, l'intérêt de comprendre la nature et les fondements des changements émerge. André Chabot les résume ainsi :

« De façon générale, en matière d'évaluation des apprentissages, les vingt dernières années ont été marquées par des changements sur les plans :

- de la structure des programmes d'études (méthode d'élaboration de programme par compétences)
- de la conception de l'apprentissage : du béhaviorisme au cognitivisme et au constructivisme
- du type d'évaluation : de l'évaluation normative à l'évaluation critériée
- des objets d'évaluation eux-mêmes : des connaissances aux compétences
- du rôle des agents d'évaluation : de l'individuel à l'approche programme
- des instruments de mesure (des tests de connaissances aux situations-problèmes)
- de la façon de transmettre les résultats d'apprentissage : de la note en pourcentage aux résultats descriptifs

Ces changements ont été influencés par différentes recherches et divers mouvements pédagogiques dont les principaux sont : la psychologie cognitive et l'organisation des connaissances antérieures de l'apprenant, le transfert des apprentissages et la métacognition (quand dois-je utiliser telle ou telle façon de procéder?), de même que la motivation et le contexte social de l'apprentissage (l'approche coopérative).

Aux États-Unis et en Europe, le mouvement pour l'évaluation authentique a mis en évidence un nouveau paradigme, celui du rôle de l'évaluation qui est maintenant davantage au service de l'apprentissage qu'à celui de la sélection.

L'évaluation est authentique quand :

- elle permet de juger l'habileté de l'élève à réaliser des tâches intellectuellement significatives;
- l'élève a la chance de démontrer ce qu'il sait faire, ce qu'il a appris;
- l'élève est soumis à un large éventail de situations qui traduisent les meilleures activités d'apprentissage, des situations riches et stimulantes : des projets, des essais, des discussions, etc.;

² Marie-Françoise Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001, p. 15-19.

- on permet à l'élève de travailler, d'améliorer et de peaufiner sa réponse (produit ou processus);
- on utilise des critères pour apprécier la qualité de la réponse.

Depuis quelque temps, de nouveaux moyens sont mis à contribution pour mieux exploiter les différents rôles et moments de l'évaluation. Pour en nommer quelques-uns, l'autoévaluation, les réseaux de concepts et le portfolio sont des outils qui permettent d'aller plus en profondeur tout en laissant à l'élève la possibilité de s'investir davantage dans ses apprentissages par des évaluations formatives et sommatives. [...]

Dorénavant, le développement à envisager en matière d'évaluation des apprentissages dirigera notre attention vers les objets d'évaluation eux-mêmes (la compétence et la démarche de l'élève pour y arriver), la qualité de l'instrumentation et la façon de communiquer les résultats aux élèves d'une manière continue, en fonction du profil de compétences. »³

Le thème de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages est une partie complexe de la planification de l'enseignement. Les pratiques, nombreuses et diversifiées, n'explicitent pas toujours les fondements sur lesquels elles reposent. L'approche par compétences, qui inspire la conception des programmes d'études, impose des changements dans les pratiques d'enseignement.

« Les limites inhérentes à l'utilisation fort répandue des tests standardisés ont amené des spécialistes et des éducateurs à chercher d'autres façons d'évaluer les apprentissages des élèves. À cela s'ajoute l'influence grandissante d'une conception cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage de même que celle qui découle d'une orientation du curriculum dans le sens de l'éducation basée sur le développement de compétences. Tout cela a des effets profonds sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages. » (Laliberté, 1995)

Le type de formation collégiale et l'approche de l'évaluation, les modèles d'élaboration des programmes d'études, la psychologie cognitive et le nouveau paradigme en évaluation des apprentissages influencent le *contexte général collégial* de l'évaluation des apprentissages.

La formation au collégial et l'approche de l'évaluation

« La mission première du collégial est la préparation des élèves à apprendre de façon autonome et à résoudre des problèmes complexes dans différentes situations de vie et de travail. Dans un programme, les disciplines, les matières et les cours sont subordonnés au développement de compétences génériques, professionnelles et socioculturelles. Les résultats visés sont donc de l'ordre de la compétence : intégration de connaissances, de capacités intellectuelles, d'habiletés psychomotrices et techniques, de dispositions socioaffectives qui permettent d'agir adéquatement et efficacement lors de l'analyse de situations et de la modification (résolution, amélioration) de ces situations, et de prendre en charge son développement culturel, social et professionnel. La compétence est un capital-actions par rapport à l'exercice de rôles et de responsabilités, l'accomplissement d'activités et de tâches.

Ce qui intéresse la formation collégiale, c'est la compétence comme promesse de maîtrise, comme maîtrise potentielle. Ce qui constitue le défi de l'évaluation dans un cadre scolaire, c'est la construction d'une image la plus valide et la plus fidèle possible de la compétence d'un élève dans un ou des domaines et champs donnés. »⁴

³ André Chabot, « Les nouvelles tendances en évaluation des apprentissages », *Reflets*, vol. 8, n° 1, Cégep de Chicoutimi, décembre 1997. [<http://www2.cgodin.qc.ca/carrefour/lectures.htm>].

⁴ François Vasseur et autres, « Journée pédagogique portant sur l'élaboration d'un système d'évaluation des apprentissages dans le cadre de la nouvelle PIEA », Cégep de La Pocatière, octobre 1998.

Les modèles d'élaboration des programmes d'études⁵

Lorsqu'un nouveau modèle d'élaboration des programmes apparaît en éducation, deux questions émergent aussitôt : le modèle fournit-il des solutions à des problèmes que les enseignants avaient eux-mêmes déplorés et en quoi le nouveau modèle est-il vraiment différent des modèles antérieurs? Examinons brièvement ces deux points.

Au Québec comme ailleurs, les premiers programmes scolaires sont issus d'une description des contenus inspirée largement des tables de matières disciplinaires : une suite d'éléments juxtaposés dans un ordre logique. On enseignait, mais sans autre but de formation que d'exposer adéquatement un contenu. On s'est vite aperçu que des connaissances, bien qu'enseignées de façon logique, ne suffisaient pas à rendre l'élève compétent, mais qu'il fallait aussi que les cours s'inscrivent dans un projet de formation.

Par la suite, on a décrit les programmes et les cours sous forme d'objectifs. Inspirés de la psychologie béhavioriste, ces programmes ont permis de dépasser le flou des bonnes intentions de formation. On y a précisé les cibles de formation, les comportements attendus des élèves et les critères d'évaluation. Cependant, les objectifs de formation y étaient tellement décomposés qu'un cours pouvait comporter plus d'une cinquantaine d'objectifs; de plus, ces objectifs étaient découpés en courtes séquences d'enseignement, atomisés, émiettés; on y perdait de vue les véritables cibles de la formation à atteindre dans les cours et dans les programmes. Finalement, ces programmes, organisés selon une logique d'évaluation plutôt que de formation, ne favorisaient pas l'intégration des apprentissages et le développement des habiletés intellectuelles complexes.

Le chapitre 3 de la présente trousse aborde spécifiquement ce thème des modèles d'élaboration des programmes d'études.

Influences de la psychologie cognitive⁶

Le passage d'une pédagogie fondée sur les objectifs de première génération à une pédagogie centrée sur le développement des compétences est lié à l'évolution de la psychologie et aux découvertes récentes sur le cerveau et l'apprentissage. (Voir à la page 12 le tableau *Les influences de la psychologie sur l'enseignement et l'apprentissage*). Les données de la psychologie cognitive proposent des choix pédagogiques qui sont tout à fait compatibles avec les conséquences que devrait avoir une formation centrée sur le développement des compétences.

Le chapitre 2 de la présente trousse aborde spécifiquement ce thème des influences de la psychologie cognitive.

Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

L'évaluation préconisée va dans le sens du nouveau paradigme⁷ :

- évaluation appropriée à des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés et transférables;
- évaluation véritablement au service de l'apprentissage;
- interprétation des résultats d'évaluation sommative par comparaison avec les résultats attendus (évaluation à interprétation critériée);

⁵ Pierre Deshaies, Hermann Guy et Michel Poirier, « Un modèle d'élaboration des programmes », *Recueil intégrateur, Section I : Une vision intégrée de la formation au collégial*, (à paraître), regroupement des collèges Performa, 2003.

⁶ *Ibid.*

⁷ Voir : Cécile D'Amour et Groupe de travail à Performa, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, première édition, [s. l.], avril 1996, p. 15-18.

- méthodologie d'avant-garde revalorisant le rôle du jugement professionnel et reconnaissant la responsabilité de l'élève.

L'évaluation des apprentissages au collégial s'inscrit dans les perspectives ouvertes par le nouveau paradigme; de plus, elle doit être menée de façon professionnelle et dans une perspective de programme.

Le chapitre 2 de la présente trousse aborde spécifiquement ce thème de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme.

Le contenu de la trousse

La pratique de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences soulève de nombreuses questions. Les documents de cette trousse apportent certains éléments de réponses. Les réponses sont multiples comme sont multiples les conceptions qui fondent les pratiques.

Les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont très influencées par la représentation de l'apprentissage et de l'évaluation. Les savoirs utiles sont ceux qui permettent à l'enseignant d'enrichir le « cadre de référence » sur lequel il prend appui pour décoder les situations et faire les choix appropriés. La mise en œuvre d'un programme par compétences par l'enseignant implique nécessairement son interprétation. Ce qui guide l'enseignant dans son interprétation, ce ne sont pas uniquement les caractéristiques de la situation, mais la représentation qu'il s'en fait à partir de son cadre de référence. Ce cadre de référence prend appui sur un ensemble de savoirs qui ne sont pas statiques mais dynamiques.

« Connaître les fondements et comprendre leur utilité au regard de la pratique sont essentiels si l'on veut éviter certains pièges...

Les deux grands pièges des réformes en éducation :

- Les réformes sans changements : celles qui consistent à donner un nouvel habillage rhétorique à des pratiques courantes. Elles ne modifient pas nos façons de faire, mais plutôt nos façons de décrire ce qu'on fait.
- Les changements sans fondements : ceux qui consistent à adopter des pratiques nouvelles sans en comprendre les fondements ou les principes sur lesquels elles reposent. Ils modifient nos façons de faire, mais n'influencent pas nécessairement les intentions qui leur sont sous-jacentes ».⁸

Le chapitre 1 « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages » permet d'activer les perceptions et les représentations que chacun se fait des pratiques d'évaluation.

Le chapitre 2 « De l'enseignement à l'apprentissage : conséquences sur l'évaluation » présente les fondements des changements et permet d'en dégager les caractéristiques essentielles qui teintent le nouveau paradigme en évaluation des apprentissages.

Le chapitre 3 « La vision des programmes d'études axés sur les compétences : conséquences sur la planification et l'évaluation » tente d'illustrer et de valider l'impact des programmes de formation visant le développement de compétences.

Le chapitre 4 « Définitions et règles d'action reliées à l'évaluation des apprentissages » vise à asseoir les représentations qu'on se fait de l'évaluation des apprentissages, des principes et règles d'action qui guident la pratique de l'évaluation.

Le chapitre 5 « L'établissement d'une stratégie générale d'évaluation » met en évidence l'importance d'une planification générale d'évaluation d'une compétence qui détermine les choix des pratiques dans les épreuves d'évaluation formative et sommative.

Le chapitre 6 « Procédures d'élaboration d'une épreuve d'évaluation » propose une démarche générale et détaillée pour planifier une évaluation.

Le chapitre 7 « L'épreuve synthèse de programme » aborde, dans ses grandes lignes, une pratique d'élaboration d'une épreuve synthèse de programme. L'expérience de ce type d'évaluation en milieu collégial viendra enrichir le cadre de référence et les pratiques afférentes.

Les pages suivantes exposent d'une façon plus détaillée les thèmes présentés dans ce document.

⁸ Marie-Françoise Legendre, « Présentation sur le thème des grandes orientations de la réforme », ministère de l'Éducation du Québec, 15 février 2000.

Thèmes présentés dans ce document

- Chapitre 1 : Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages
- Mes pratiques d'évaluation
 - Mes croyances en évaluation des apprentissages
 - Une évaluation marquée par le nouveau paradigme
- Chapitre 2 : De l'enseignement à l'apprentissage : conséquences sur l'évaluation
- Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage
 - Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages
 - Changer l'évaluation des apprentissages
- Chapitre 3 : La vision des programmes d'études axés sur des compétences : conséquences sur la planification et l'évaluation
- L'élaboration des programmes d'études
 - Le concept de compétence
 - Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification et sur l'évaluation
 - Les principes reliés à l'évaluation d'une compétence
 - Les fondements du concept d'évaluation authentique
- Chapitre 4 : Définitions et règles d'action reliées à l'évaluation des apprentissages
- Une définition de l'évaluation des apprentissages
 - Des principes directeurs pour l'évaluation des apprentissages
 - Principes et règles d'action pour guider l'évaluation des apprentissages
- Chapitre 5 : L'établissement d'une stratégie générale d'évaluation
- Les niveaux de planification
 - Les composantes d'une stratégie générale d'évaluation
 - L'élaboration d'une stratégie générale d'évaluation
- Chapitre 6 : Procédures d'élaboration d'une épreuve d'évaluation
- Analyser une cible de formation
 - Choisir et préciser les objets à évaluer
 - Choisir et valider les tâches et les instruments d'évaluation
 - Mettre au point les instruments de collecte des données et le faire pour le jugement d'évaluation
 - Communiquer les résultats et donner une rétroaction aux élèves

Chapitre 7 : L'épreuve synthèse de programme

- Une définition de l'épreuve synthèse de programme
- Les objets à évaluer : les apprentissages essentiels
- Des conditions pour une bonne épreuve synthèse
- Trois grilles pour l'évaluation ou l'autoévaluation d'une épreuve synthèse de programme

Le tableau *Les influences de la psychologie sur l'enseignement et l'apprentissage* (page suivante) résume les influences de la psychologie béhavioriste et de la psychologie cognitive sur la conception de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'élève, de l'évaluation et du rôle de l'enseignant. Cette synthèse des apports de ces deux approches psychologiques permet de mieux saisir la nature du changement en cours dans ses différentes composantes pédagogiques et leurs conséquences sur la planification⁹ de l'enseignement et sur l'évaluation des apprentissages. Ce cadre de référence est sous-jacent aux choix pédagogiques présents dans ce document.

⁹ Voir Pôle de l'Est, « Pour une analyse détaillée des influences de la psychologie cognitive sur la planification de l'enseignement et de l'apprentissage », *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*, principalement le chapitre 10, 1992, p. 195-221.

Les influences de la psychologie sur l'enseignement et l'apprentissage

Psychologie béhavioriste

Conception de l'enseignement

- création d'un environnement qui est axé sur le développement de comportements;
- création d'un environnement qui morcelle le contenu;
- création d'un environnement qui organise le contenu d'un préalable à un autre;
- création d'un environnement coercitif par l'enseignant.

Conception de l'apprentissage

- l'apprentissage se fait par association stimulus-réponse;
- l'apprentissage se fait essentiellement par imitation;
- l'apprentissage se fait par approximations successives.

Conception du rôle de l'enseignant

- l'enseignant intervient très fréquemment;
- l'enseignant est un entraîneur.

Conception de l'évaluation

- l'évaluation est fréquente;
- l'évaluation concerne les comportements produits;
- l'évaluation est souvent formative, parfois sommative;
- la rétroaction concerne le produit de la performance.

Conception de l'apprenant

- l'apprenant répond aux stimuli de l'environnement;
- l'apprenant est réactif;
- l'apprenant a une motivation contrôlée par des renforcements extérieurs.

Psychologie cognitive

Conception de l'enseignement

- création d'un environnement à partir des connaissances antérieures de l'élève;
- création d'un environnement axé sur les stratégies cognitives et métacognitives;
- création d'un environnement de tâches complètes et complexes.

Conception de l'apprentissage

- l'apprentissage se fait par construction graduelle des connaissances;
- l'apprentissage se fait par la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations;
- l'apprentissage exige l'organisation des connaissances;
- l'apprentissage se fait à partir de tâches globales.

Conception du rôle de l'enseignant

- l'enseignant intervient très fréquemment;
- l'enseignant est un entraîneur;
- l'enseignant est un médiateur entre les connaissances et l'élève.

Conception de l'évaluation

- l'évaluation est fréquente;
- l'évaluation concerne les connaissances ainsi que les stratégies cognitives et métacognitives;
- l'évaluation est souvent formative, parfois sommative;
- la rétroaction est axée sur les stratégies utilisées;
- la rétroaction est axée sur la construction du savoir.

Conception de l'apprenant

- l'apprenant est actif;
- l'apprenant est constructif;
- l'apprenant a une motivation en partie déterminée par sa perception de la valeur de la tâche et du contrôle qu'il peut avoir sur sa réussite.

Adapté de Tardif (1992)

Pôle de l'Est, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, regroupement des collègues Performa, décembre 1996, p. 9.

Liste des activités d'animation

Activité 1 :	Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages
Activité 1.1 :	Les pratiques d'évaluation
Activité 1.2 :	Mes croyances en évaluation des apprentissages
Activité 2 :	Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme
Activité 3 :	Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages
Activité 3.1 :	Programmes d'études et concept de compétence
Activité 3.2 :	Caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences
Activité 3.3 :	Principes reliés à l'évaluation d'une compétence et apport du concept d'évaluation authentique
Activité 4 :	Définition et règles d'action qui guident l'évaluation des apprentissages
Activité 4.1 :	Définitions
Activité 4.2 :	Règles d'action
Activité 5 :	La stratégie générale d'évaluation
Activité 5.1 :	Exemple d'une stratégie générale d'évaluation
Activité 5.2 :	Les niveaux de planification
Activité 5.3 :	Les composantes d'une stratégie générale d'évaluation
Activité 5.4 :	L'élaboration d'une stratégie générale d'évaluation
Activité 6 :	Plan d'évaluation pour une épreuve terminale de cours
Activité 6.1 :	Une cible de formation
Activité 6.2 :	Les objets, les indicateurs et les critères d'évaluation
Activité 6.3 :	La tâche évaluative
Activité 6.4 :	La grille de correction
Activité 6.5 :	La communication des résultats
Activité 7 :	Évaluer une épreuve synthèse de programme

Liste des instruments et documents

Les instruments et documents sont inscrits en référence aux numéros des activités d'animation

- Instrument 1.A : Les pratiques d'évaluation
 - Instrument 1.B : Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme
 - Instrument 1.C : Autoévaluation de ses croyances en évaluation des apprentissages
 - Instrument 1.D : « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »
 - Document complémentaire 1 : Perceptions et attentes des élèves
 - En référence : Résultats de la recherche sur les « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »
-
- Instrument 2.A : Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage
 - Instrument 2.B : Synthèse des caractéristiques des deux paradigmes
 - Instrument 2.C : Énoncés à discuter
 - Instrument 2.D : Synthèse des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme
 - Document 2.A : Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages
 - Document 2.B : Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages
 - Document 2.C : Changer l'évaluation des apprentissages
 - Document complémentaire 2 : D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages
-
- Instrument 3.A : Fiche synthèse : l'élaboration des programmes d'études
 - Instrument 3.B : Définition d'une compétence
 - Instrument 3.C : Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages
 - Instrument 3.D : Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours
 - Instrument 3.E : Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation des apprentissages
 - Instrument 3.F : Principes reliés à l'évaluation d'une compétence
 - Instrument 3.G : L'évaluation authentique
 - Instrument 3.H : Tensions entre la tradition et la modernité
 - Document 3.A : L'élaboration des programmes d'études

— Document 3.B :	L'évaluation en situation authentique : les fondements
— Document complémentaire 3 :	LASNIER, François, Principes de l'évaluation en formation par compétences (FPC) en lien avec les principes de la formation par compétences (FPC)
— Instrument 4.A :	Une définition de l'évaluation des apprentissages
— Instrument 4.B :	Des principes directeurs pour l'évaluation des apprentissages
— Instrument 4.C :	Quelques définitions s'appliquant à l'évaluation des apprentissages
— Instrument 4.D :	Comparaison des trois types d'évaluation
— Instrument 4.E :	Principes et règles qui guident mon action
— Document 4.A :	« Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages »
— Document d'appui :	Document 2.C : « Changer l'évaluation des apprentissages »
<hr/>	
— Instrument 5.A :	Exemple d'une stratégie générale d'évaluation et documents afférents
— Instrument 5.B :	Les niveaux de planification d'un cours : de devis ministériel au plan de leçon
— Instrument 5.C :	Planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence
— Instrument 5.D :	Les composantes et outils d'une stratégie générale d'évaluation
— Document complémentaire 4 :	De la démarche de planification au plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours
<hr/>	
— Instrument 6.A :	Les procédures d'élaboration d'un plan d'évaluation et d'instruments pour la collecte de données et le jugement
— Instrument 6.B :	Tâches pour l'analyse d'une cible de formation
— Instrument 6.C :	Outil d'analyse d'une compétence
— Instrument 6.D :	Tâches pour identifier les objets à évaluer
— Instrument 6.E :	Tâches pour déterminer la ou les tâches d'évaluation
— Instrument 6.F :	La description d'une situation authentique
— Instrument 6.G :	Balises pour le choix des moyens d'évaluation
— Instrument 6.H :	Tâches pour construire le ou les instruments de collecte des données
— Instrument 6.I :	Exemple de grille de correction conçue au Cégep de Saint-Laurent
— Instrument 6.J :	Tâches pour communiquer les résultats des évaluations
— Document 6.A :	L'évaluation en situation authentique : instrumentation
— Document 6.B :	Évaluer des compétences. Oui, mais... comment?

- Instrument 7.A : Une définition de l'épreuve synthèse de programme
- Instrument 7.B : Les objets à évaluer : les apprentissages essentiels
Le profil de sortie
Ce qui est évalué est enseigné
La grille de partage des responsabilités d'enseignement
- Instrument 7.C : Une bonne épreuve synthèse de programme :
Des conditions
 - La préparation de l'élève tout au long du programme
 - Le choix du type d'épreuve d'évaluation
 - Exemple d'épreuve synthèse de programme
- Instrument 7.D : Trois grilles pour l'évaluation ou l'autoévaluation d'une épreuve synthèse de programme
- Document complémentaire 5 : L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme

Médiagraphie

- CHABOT, André, « Les nouvelles tendances en évaluation des apprentissages », *Reflets*, vol. 8, n° 1, Cégep de Chicoutimi, décembre 1997. [<http://www2.cgodin.qc.ca/carrefour/lectures.htm>]
- D'AMOUR, Cécile, *Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages, Session de perfectionnement*, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, 1995.
- D'AMOUR, Cécile et Groupe de recherche à Performa, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*,
- Fascicule I. La problématique, [s. l.], avril 1996, 66 p.
 - Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, 85 p.
 - Fascicule III-IV – 1^{er} volet. Avenues quant au comment faire. Comment faire l'évaluation des apprentissages? Comment faire l'animation pédagogique sur ce thème?, janvier 1997, pag. multiple.
 - Fascicule III-IV – 2^e volet. Avenues quant au comment faire. Comment faire l'évaluation des apprentissages? Comment faire l'animation pédagogique sur ce thème?, janvier 1997, pag. multiple.
 - Appendices, [s. l.], janvier 1997, Table des matières et pag. multiple.
[http://www.educ.usherb.ca/performa/documents/fiches/D_Amour_et_al.htm], Université de Sherbrooke, Performa.
- D'AMOUR, Cécile, *Les pratiques d'évaluation dans le département de chimie en fonction des compétences, Activité de perfectionnement*, Collège de Bois-de-Boulogne, Performa, 1995.
- DESHAIES, Pierre, Hermann GUY et Michel POIRIER, *Recueil intégrateur*
- Section 1 : Un cadre de référence sur la formation au collégial
 - Section 2 : L'élaboration locale d'un programme d'études
 - Section 3 : La planification de l'enseignement centré sur le développement des compétences
 - Section 4 : L'évaluation des apprentissages centrés sur le développement de compétences
 - Section 5 : Le suivi de l'implantation d'un programme d'études
- (à paraître), regroupement des collèges Performa, Sherbrooke.
- DESHAIES, Pierre. *Évaluer de façon formative et sommative*, document produit dans le cadre du MIPEC/PED-858/Outils de formation, version 2, Collège Shawinigan, automne 2002.
- HOUART, Mireille, *Évaluer des compétences. Oui, mais... comment?*. [<http://www.det.fundp.ac.be/~mho/evaluation.htm>], Département Éducation et Technologie, Namur, FUNDP.
- HOWE, Robert, « Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, 1993.
- HOWE, Robert et Louise MÉNARD, « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages », *recherche PAREA*, Laval, Collège Montmorency, 1993.
- HOWE, Robert et Louise MÉNARD, « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, 1994, p. 21-27.

- LAFORTUNE, Louise et Colette DAUDELIN, *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 109 et 110.
- LALIBERTÉ, Jacques, « D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, 1995.
- LEGENDRE, Marie-Francoise, « Présentation sur le thème des grandes orientations de la réforme », Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 15 février 2000.
- LEGENDRE, Marie-Francoise, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001, p. 15-19.
- LOUIS, Roland, *L'évaluation des apprentissages en classe : Théorie et pratique*, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1999.
- MARTEL, Angéline, La transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à distance, 2002. [<http://www.refad.ca/constructivisme.html>], Télé-université.
- PÔLE DE L'EST, « Pour une analyse détaillée des influences de la psychologie cognitive sur la planification de l'enseignement et de l'apprentissage », *L'enseignement et l'apprentissage : un cadre conceptuel*, principalement le chapitre 10, 1992, p. 195-221.
- PÔLE DE L'EST, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, regroupement des collèges Performa, décembre 1996, p. 9.
- SCALLON, Gérard, « Pourquoi évaluer... Quelle question! » *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001, p. 20-23.
- VASSEUR, François et autres, « Journée pédagogique portant sur l'élaboration d'un système d'évaluation des apprentissages dans le cadre de la nouvelle PIEA », La Pocatière, Cégep de La Pocatière, octobre 1998.

Lectures suggérées

- HOULE, Dominique, Robert HOWE et Louise MÉNARD, « Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, mai 1998, p. 10-15¹⁰.
- JONNAERT, Philippe, *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, Éditions de Boeck, Bruxelles, 2002, p. 34-40¹¹ et p. 76-79¹².
- LASNIER, François, *Réussir la formation par compétences*, Guérin, Montréal, 2000, p. 434-437¹³.
- LOUIS, Roland, *L'évaluation des apprentissages en classe : Théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, Montréal, 1999, p. 77-98¹⁴.
- MUNN, Joanne et Pierrette JALBERT, *Les grilles d'observation*, Société GRICS, automne 2001, 14 p.¹⁵.
- PÔLE DE L'EST, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, regroupement des collèges Performa, décembre 1996, p. 150-177¹⁶.
- WIGGINS, Grant, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, Jossey-Bass¹⁷.
- WIGGINS, Grant, *The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (2), 1999. [<http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=2&n=2>]¹⁸.

¹⁰ Article présentant un exemple d'une démarche d'élaboration de grille d'observation appliquée à l'évaluation des stages en soins infirmiers

¹¹ Lire particulièrement la partie 3 du chapitre 2 portant sur le concept de compétence et les nouveaux programmes d'études

¹² Lire particulièrement la conclusion du chapitre 4 ayant pour titre : « Comment peut-on aborder le concept de compétence dans une perspective socioconstructiviste? »

¹³ Lire particulièrement l'annexe D proposant divers types de stratégies d'évaluation formative

¹⁴ Lire particulièrement le chapitre 7 sur l'évaluation en situation authentique et la construction de tâches d'évaluation

¹⁵ Texte présentant les caractéristiques, les forces et les lacunes de divers types de grilles d'observation que des procédures pour construire et valider des grilles à échelle descriptive.

¹⁶ Lire particulièrement le chapitre 7 sur l'évaluation de la compétence

¹⁷ Une référence reconnue en matière d'évaluation des apprentissages

¹⁸ Texte présentant la définition et les caractéristiques de l'évaluation authentique

Chapitre 1 Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages

« Depuis quelques années, plusieurs chercheurs ont proposé des théories visant à expliquer de quelle façon s'élaborent les pratiques d'évaluation en classe. Ces écrits tendent à démontrer que les croyances et les attitudes comptent parmi les principaux déterminants des pratiques d'évaluation et que ce sont les croyances qui sont en amont des attitudes et, de là, des pratiques.

Si nos croyances ont servi de base à nos actions et à nos attitudes pendant longtemps et avec satisfaction et si elles sont parvenues à fournir des réponses à nos questions, à nous orienter et à nous stabiliser, il nous sera difficile d'accepter qu'on nous dise qu'il faudrait les changer.

Plus les croyances d'une personne sont anciennes, plus cette personne a tendance à mettre en œuvre des stratégies cognitives qui protègent ces croyances. Cette personne agit pour que ses croyances survivent, et ce, même si on lui prouve qu'elles sont fausses. Ainsi, si l'on souhaite améliorer la compétence des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages, il faut, bien sûr, tenir compte des pratiques, de la façon dont ils font les choses, mais il faut également chercher à connaître les croyances qui fondent ces pratiques. »¹

Deux activités d'animation introduisent ce thème :

L'activité 1.1 : « Les pratiques d'évaluation » sont en quelque sorte une activité d'évaluation diagnostique permettant aux participants d'abord d'exprimer leurs conceptions et leurs perceptions concernant les pratiques d'évaluation et ensuite de les valider ou de les invalider en les confrontant à celles des autres participants.

L'activité 1.2 : « Mes croyances en évaluation des apprentissages » amène à se situer personnellement par rapport à ses croyances et pratiques en évaluation des apprentissages.

Pouvant être utilisé en *activité complémentaire* à l'activité 1.2, le texte suivant : « Perceptions et attentes des élèves » (Document complémentaire 1) traite de la façon dont les élèves vivent l'évaluation des apprentissages et aborde la question des impacts que l'évaluation des apprentissages est susceptible d'avoir sur la vie des élèves :

- dans le cadre de l'école (leur vision de l'école et de l'évaluation ainsi que leurs comportements d'étude);
- sur le plan de l'orientation scolaire et professionnelle (leurs aspirations, leur cheminement d'étude et de carrière); ainsi que
- concernant les attentes qu'ils expriment par rapport à l'évaluation, ce qui instruit sur leurs conceptions.

Finalement, l'Instrument 1.D présente les résultats de la recherche sur les « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ». Il permet de confronter ses propres croyances et pratiques.

¹ Robert Howe et Louise Ménard, « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 21-27.

Sommaire de ce chapitre :

Activité 1 :	Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages
Activité 1.1 :	Les pratiques d'évaluation
Activité 1.2 :	Mes croyances en évaluation des apprentissages
Instruments :	
Instrument 1.A :	Les pratiques d'évaluation
Instrument 1.B :	Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme
Instrument 1.C :	Autoévaluation de ses croyances en évaluation des apprentissages
Instrument 1.D :	« Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »
Documents complémentaires :	
Document complémentaire 1 :	Perceptions et attentes des élèves
En référence :	Résultats de la recherche sur les « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »

Activité 1.1

Titre	Les pratiques d'évaluation
Objectifs	Faire émerger les connaissances antérieures sur les pratiques d'évaluation. Exprimer ses conceptions et faire état des pratiques d'évaluation utilisées par des collègues.
Description	Cette activité est en quelque sorte une activité d'évaluation diagnostique permettant aux participants d'abord d'exprimer leurs conceptions et leurs perceptions concernant les pratiques d'évaluation et ensuite de les valider ou invalider en les confrontant à celles des autres participants.
Déroulement	A. Chaque participant, individuellement, remplit le questionnaire (Instrument 1.A). Prévoir environ vingt minutes. B. La personne-ressource compile les réponses particulièrement à la question IV afin d'obtenir un portrait collectif. C. Discussion en équipes si le nombre le permet, sinon échange en groupe en abordant toutes les questions. À chacune des questions, la personne ressource peut présenter le tableau des réponses compilées. D. Mise en commun d'un bilan sur les pratiques d'évaluation. E. Présentation par la personne ressource des caractéristiques dites nouvelles de l'évaluation des apprentissages à l'aide de l'Instrument 1.B distribué à chaque participant.
Rôles de l'animateur	Susciter un climat favorable à la réflexion. Susciter le questionnement. Accepter sans jugement l'ensemble des réponses. Favoriser les interactions avec tous les participants. Faire souvent des synthèses de ce qui a été exprimé afin de permettre à chacun de faire plus facilement le bilan de ses conceptions et de ses pratiques.
Rôles des participants	Exprimer ouvertement ses conceptions. Interagir avec les autres participants. Chercher dans son vécu ce qui révèle les conceptions à la base de ses pratiques d'évaluation. Établir son propre diagnostic sur ses pratiques d'évaluation.
Matériel pédagogique	Instrument 1.A : Les pratiques d'évaluation Instrument 1.B : Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme Instrument 1.C : Autoévaluation de ses croyances en évaluation des apprentissages Instrument 1.D : « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »
Document complémentaire	Document complémentaire 1 : Perceptions et attentes des élèves
Durée approximative	Environ 3 heures

Activité 1.2

Titre	Mes croyances en évaluation des apprentissages
Objectif	Rendre explicites ses croyances personnelles au regard des pratiques d'évaluation des apprentissages
Description	<p>Les croyances et les attitudes comptent parmi les principaux déterminants des pratiques d'évaluation et ce sont les croyances qui sont en amont des attitudes et, de là, des pratiques.</p> <p>Cette activité cherche d'abord à rendre explicites les croyances et ensuite à les valider à la lumière des échanges avec des collègues et des caractéristiques du nouveau paradigme de l'évaluation.</p>
Déroulement	<p>A. Chaque participant, individuellement, complète le questionnaire « Autoévaluation des croyances en évaluation des apprentissages » (Instrument 1.C) bien qu'il serait souhaitable de faire remplir le questionnaire avant la rencontre d'animation sur ce thème. Cela permettrait de faire une synthèse des réponses.</p> <p>B. Catégorie par catégorie, on procède à une mise en commun des réponses individuelles.</p> <p>C. La validation de ses croyances se fait d'abord par interaction avec les pairs. Finalement on compare ses résultats personnels avec ceux de la recherche que l'on retrouve dans l'Instrument 1.D.</p> <p>D. À la fin de la rencontre, amener les participants à faire un bilan sur leurs perceptions et attitudes au regard de leurs croyances personnelles.</p>
Rôles de l'animateur	<p>Susciter un climat favorable à l'échange entre les participants.</p> <p>Susciter le questionnement.</p> <p>Accepter sans jugement l'ensemble des réponses.</p>
Rôles des participants	<p>Exprimer ouvertement ses croyances.</p> <p>Engager les interactions avec les autres participants.</p> <p>Chercher dans ses pratiques personnelles ce qui révèle ses propres croyances.</p>
Matériel pédagogique	<p>Instrument 1.C : Autoévaluation de ses croyances en évaluation des apprentissages</p> <p>Instrument 1.D : Résultats de recherche sur « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »</p>
Document complémentaire	<p>Document complémentaire 1 : Perceptions et attentes des élèves</p> <p>Bien que le document suivant ne soit pas présent dans la trousse, on peut consulter avec profit cet article traitant des résultats de recherche : Robert Howe et Louise Ménard, « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages », <i>Pédagogie collégiale</i>, vol. 7, n° 3, mars 1994, p. 21-27.</p>
Durée approximative	3 heures

Instrument 1. A

Les pratiques d'évaluation²

Quelques données pour situer le point de départ

Répondre de façon spontanée. Comme le titre l'indique, il s'agit de recueillir quelques données pour situer où vous en êtes par rapport à diverses questions concernant les pratiques d'évaluation des apprentissages et pour valider vos réflexions avec vos collègues.

- I. Ressentez-vous une totale satisfaction quant à la façon dont vous procédez habituellement pour faire l'évaluation des apprentissages dans vos cours? _____

Si vous ressentez quelque insatisfaction, précisez de quel ordre elle est, ce qui la provoque.

- II. Avez-vous l'impression que l'évaluation des apprentissages est faite de façon équivalente par les enseignants qui donnent un même cours? _____

Sur quoi se fonde cette impression?

- III. Évaluer les apprentissages dans un cours centré sur le développement de compétences implique-t-il des changements majeurs des pratiques d'évaluation? _____

Quelles sont les ressemblances et les différences? Nommez des pratiques nouvelles.

² Adapté de Cécile D'Amour, *Les pratiques d'évaluation dans le département de chimie en fonction des compétences*, Activité de perfectionnement, Collège de Bois-de-Boulogne, mai 1995.

IV. Indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants en cochant la case appropriée. Notez vos commentaires pour l'échange en groupe.

Énoncés	en désaccord	à discuter	entièrement d'accord
1. L'évaluation des apprentissages est un processus qui doit être transparent, explicite, sans surprise.			
2. L'évaluation des apprentissages doit porter uniquement sur les objectifs qui ont été explicitement annoncés et effectivement poursuivis.			
3. Dans une classe, les résultats des élèves à une épreuve d'évaluation devraient se distribuer selon la courbe de normale.			
4. À l'intérieur de nos cours, il arrive que des apprentissages soient d'une importance telle que la non-maîtrise de ceux-ci devrait entraîner automatiquement un échec au cours.			
5. La présence ou l'absence d'un élève au cours ne peut être reflétée par une gratification ou par une pénalité s'appliquant à la note obtenue à une épreuve ou pour l'ensemble du cours.			
6. Pour tous les groupes classes d'un cours donné, les objectifs et les exigences d'évaluation devraient être identiques, et les modalités d'évaluation devraient être équivalentes.			
7. Tout cours devrait comporter une épreuve terminale permettant de vérifier que les apprentissages essentiels visés ont bien été maîtrisés.			
8. La réussite à l'épreuve terminale devrait être exigée pour la réussite au cours.			
9. La note finale attribuée pour un cours doit refléter le plus exactement possible le niveau de maîtrise des apprentissages au terme du cours et signifier la même chose pour tous les élèves.			
10. Une très grande importance doit être accordée aux activités d'évaluation formative.			
11. Les épreuves d'évaluation sommative doivent être peu nombreuses. Elles doivent porter sur un cours dans son entier ou sur une partie d'un cours formant un tout.			
12. Lorsqu'une épreuve d'évaluation est réalisée par une équipe d'élèves, l'enseignant doit prendre des moyens pour évaluer la performance de chacun des élèves; il ne peut se contenter d'attribuer à tous une note uniforme correspondant à la qualité de la production collective.			
13. Les exigences de l'évaluation devraient être ajustées, d'une classe à l'autre, selon la force du groupe.			
14. Le résultat final inscrit au bulletin d'un étudiant pour un cours ne peut être établi par la simple addition de notes obtenues à des épreuves administrées à différents moments du cours; le professeur doit décider de la note à attribuer à un étudiant.			

V. Cette question vise à établir votre degré de familiarité avec la terminologie couramment utilisée dans le domaine de l'évaluation des apprentissages.

À partir du contenu du tableau qui suit, indiquez tous les éléments de la seconde colonne qui se rapportent à chacun de ceux de la première colonne :

1 : _____

2 : _____

3 : _____

1. L'évaluation diagnostique...	A. vise à porter un jugement sur le degré de réalisation des apprentissages au terme du processus.
2. L'évaluation formative...	B. sert à décider d'ajustements à apporter à la démarche d'apprentissage ou d'enseignement.
3. L'évaluation sommative...	C. devrait être fréquente.
	D. se situe au terme d'un cours ou d'une partie d'un cours formant un tout en soi.
	E. est particulièrement importante au début du cours.
	F. sert à des décisions de promotion, d'équivalence, de certification.
	G. devrait être intégrée aux processus d'enseignement et d'apprentissage.
	H. aide à ajuster le cours à l'état des acquis des élèves à l'entrée.

VI. Dans le tableau qui suit, associez un élément de la première colonne à un des éléments de la seconde :

1 : _____

2 : _____

L'évaluation est dite	...le jugement d'évaluation est établi en comparant l'état des apprentissages d'un étudiant à un moment donné avec
1. critériée lorsque...	a. l'état de ses apprentissages à un moment antérieur
2. normative lorsque...	b. l'état des apprentissages d'autres élèves un seuil de réussite préalablement établi

VII. Quel est le meilleur moyen d'évaluer le niveau de maîtrise d'une compétence?

Instrument 1.B

Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme³

L'évaluation des apprentissages au collégial s'inscrit dans les perspectives ouvertes par le nouveau paradigme; de plus, elle doit être menée de façon professionnelle et dans une perspective de programme.

Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

Si nous préconisons d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans les perspectives du nouveau paradigme, c'est que celles-ci nous semblent répondre adéquatement aux éléments de problématique que nous avons identifiés :

- professionnalisation du métier d'enseignant;
- changement dans la nature des cibles de formation;
- exigences accrues en ce qui a trait à la qualité et à la fiabilité de l'évaluation des apprentissages;
- avancées de l'épistémologie, de la psychologie de l'apprentissage et des sciences de l'éducation; etc.

On retrouvera donc partout dans le cadre de référence des traces de ces quatre perspectives caractérisant le nouveau paradigme.

En effet, l'évaluation préconisée présente les caractéristiques suivantes :

1. **une évaluation adaptée à un contexte d'approche par compétences**, portant donc sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés, transférables, ce qui signifie, *sur le plan de la méthodologie*, une évaluation :

- globale, multidimensionnelle,
- contextualisée,
- donnant aux élèves de véritables occasions de démontrer leur compétence,
- tout en assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation.

2. **une évaluation véritablement au service de l'apprentissage**, une évaluation intégrée au processus d'enseignement-apprentissage : pour le guider, le soutenir, pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage par les élèves et, finalement, pour attester de façon fiable les apprentissages effectivement réalisés;

ce qui signifie, *sur le plan de la méthodologie*, une évaluation :

- dynamique plutôt que statique combinant des instantanés pris à des moments donnés pour créer un portrait de l'apprentissage en mouvement; s'attardant non seulement aux résultats, mais également aux processus qui y mènent;
- menée dans une perspective didactique et non exclusivement docimologique;

³ Tiré de Cécile D'Amour et Groupe de travail à Performa, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, première édition, [s. l.], avril 1996, p. 15-18.

- servant non seulement à établir des constats ou à porter un jugement, mais également à poser un diagnostic;
 - assortie de possibilités d'ajustement, de poursuite de l'apprentissage;
 - prenant en considération non seulement les dimensions cognitives mais aussi les dimensions affectives;
 - mettant à contribution une diversité d'évaluateurs (enseignant qui a guidé l'apprentissage, autres enseignants, élèves, évaluateurs extérieurs au milieu scolaire);
 - ne portant pas de jugement définitif sur les apprentissages réalisés tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé;
3. **une évaluation à interprétation critériée**, qui permet de juger de l'atteinte des objectifs d'apprentissage plutôt que de chercher à classer les élèves les uns par rapport aux autres (évaluation à interprétation normative), ce qui signifie, *sur le plan de la méthodologie*, une évaluation :
- préoccupée de validité plutôt que de discrimination;
 - mettant à profit des méthodes qualitatives, utilisant des modalités descriptives;
4. **une méthodologie d'avant-garde**, revalorisant le rôle du jugement professionnel et reconnaissant la responsabilité de l'élève, une méthodologie adaptée et rigoureuse :
- adaptée
- aux trois premières caractéristiques formulées;
 - à la fonction de l'évaluation des apprentissages en cause : soutien au processus d'apprentissage ou attestation d'apprentissages réalisés;
- rigoureuse, ce qui signifie notamment :
- qu'elle permet effectivement au jugement de jouer son rôle;
 - que les méthodes et les instruments (échelles, calculs, etc.) sont employés dans le respect de leurs conditions d'utilisation.

Une évaluation des apprentissages menée de façon professionnelle

Comme les autres composantes de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages devrait être menée de façon professionnelle, c'est-à-dire non seulement avec sérieux et bonne volonté, mais également de façon responsable, en **s'appuyant sur une compétence** particulière dans ce domaine (compétence à acquérir si ce n'est déjà fait, à maintenir et à développer), en **utilisant la marge de manœuvre** existante pour mettre en action les moyens les plus appropriés à la singularité des situations de formation, en s'assurant de faire évoluer sa pratique, en **respectant des principes éthiques**, en **acceptant de rendre des comptes** sur son action. Dans le cas de l'évaluation des apprentissages, assumer pleinement ses responsabilités veut dire, notamment, accepter de **porter un jugement** d'évaluation : à notre avis, il s'agit là d'un enjeu majeur du changement des pratiques.

Une évaluation des apprentissages menée dans une perspective de programme

Pour maximiser les chances que les élèves terminent leur programme d'études avec « le profil » souhaité, l'évaluation des apprentissages, **comme les autres interventions de formation**, doit être conçue et menée dans une perspective de programme. Voyons ce que cela signifie.

- Les modalités d'évaluation devraient présenter, entre les divers cours, **une cohérence et un arrimage** qui incitent les élèves à concentrer leurs efforts sur l'apprentissage, qui les

aident à intégrer leurs apprentissages plutôt que de leur laisser la possibilité de compartimenter ceux-ci.

- À l'échelle de chacun des cours, les activités d'évaluation devraient contribuer à **soutenir l'apprentissage**, de telle sorte que le cours apporte effectivement à la formation la contribution qu'il est censé apporter, de façon à ce que les apprentissages effectués au fil des cours s'intègrent le mieux possible les uns aux autres.
- Les résultats de l'évaluation sommative menée dans chaque cours devraient **traduire avec justesse le degré de maîtrise des acquis** atteint par chaque élève, de telle sorte que, dans les cours subséquents, on puisse compter sur une certaine base d'acquis.
- Dans la planification de l'évaluation des apprentissages — comme dans la planification des interventions de formation —, les objectifs à l'atteinte desquels contribuent plusieurs cours devraient faire l'objet d'**une attention particulière** : l'évaluation formative et l'évaluation sommative devraient être conçues, sur l'ensemble de ces cours, de façon à contribuer au mieux à l'atteinte de ces objectifs et à l'attestation de ceux-ci.
- De plus, les modalités d'évaluation devraient être choisies en **tenant compte du niveau de développement des élèves**, niveau qui augmente à mesure que les élèves avancent dans le programme; elles doivent contribuer au maximum au développement de leurs **habiletés d'autoévaluation et de métacognition**.

Bref, l'ensemble des interventions d'évaluation devrait apporter, à sa façon, une contribution à l'intégration des apprentissages tout au long du programme.

Alors, l'épreuve synthèse pourrait, à la fin du programme, venir attester officiellement le degré de maîtrise et d'intégration des apprentissages essentiels, au terme du cheminement d'apprentissage de chaque élève.

Pour discussion, utiliser la fiche de lecture de la page suivante.

Fiche de lecture

Perspectives de changement	Énoncés qui soulèvent votre adhésion, représentent pour vous quelque difficulté ou vous amènent à vous interroger
— Une évaluation adaptée à un contexte d'approche par compétences	
— Une évaluation véritablement au service de l'apprentissage	
— Une évaluation à interprétation critériée	
— Une méthodologie d'avant-garde, revalorisant le rôle du jugement professionnel et reconnaissant la responsabilité de l'élève	
— Une évaluation menée de façon professionnelle	
— Une évaluation menée dans une perspective de programme	

Instrument 1.C

Autoévaluation des croyances en évaluation des apprentissages⁴

Les croyances, comme on le mentionne dans le texte de Howe et Ménard (1993), ont une influence déterminante sur les attitudes et les comportements. Il est donc essentiel de rendre explicites ces croyances si on veut modifier ou améliorer ses pratiques en évaluation des apprentissages.

Le présent exercice⁵ a pour but de mettre en relief certaines de ces croyances et de permettre ainsi de les confronter avec le nouveau paradigme de l'évaluation des apprentissages.

Pour chacun des énoncés, indiquez votre degré d'accord par un crochet :

TA	Tout à fait d'accord
A	En accord
D	En désaccord
TD	Tout à fait en désaccord
NSP	Ne se prononce pas

Comparez vos réponses avec les résultats obtenus par Howe et Ménard à la suite de leur recherche auprès d'enseignantes et d'enseignants du collégial que vous trouverez dans l'Instrument 1.D. Les catégories de classement correspondent aux six champs de compétence en évaluation élaborés par Stiggins (1991)⁶. Voici ce que disent les auteurs de cette recherche sur le choix des catégories :

« Dans le cadre d'une recherche en cours Louise Ménard et moi-même avons eu à trouver un système qui permet de classer, par catégories, un grand nombre d'énoncés de croyances et de pratiques dans le domaine de l'évaluation des apprentissages en salle de classe. La documentation sur le sujet contient plusieurs pistes de catégorisation pouvant s'adapter au contexte des croyances et pratiques en évaluation. Nous avons choisi quatre de ces pistes (Fontaine, 1988; Stiggins, 1991; l'American Federation of Teachers, 1990 et Schafer, 1991) et les avons étudiées, dans le but d'adopter l'un de ces systèmes.

Nous avons finalement choisi la typologie des champs de compétence proposée par Stiggins (1991) car celle-ci, en six points, nous permet de répondre aux trois questions structurantes de notre recherche, à savoir : le "pourquoi", le "quoi" et le "comment" de l'évaluation en salle de classe. Les catégories de Stiggins, fondées sur le concept des compétences en évaluation des apprentissages, nous ont semblé non seulement pertinentes à l'objet de notre recherche mais également à la description des connaissances, des habiletés et des attitudes que les enseignants devraient développer dans le domaine de la mesure et de l'évaluation en salle de classe. Ces six champs de compétence représentent, à mon avis, une structure valable pour analyser les pratiques d'évaluation des enseignants en salle de classe et pour guider la planification de leur perfectionnement.

Cette typologie est donc présentée ici (page suivante), à cause de sa valeur et de son utilité tant en recherche qu'en formation des maîtres. »

On trouvera une description détaillée de ces catégories dans la recherche précitée.

⁴ Tiré de Robert Howe et Louise Ménard, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, recherche PAREA, Laval, Collège Montmorency, 404, 1993.

⁵ Adapté d'un exercice conçu par Germain Perreault, Collège de la Région de l'Amiante et Hélène Servais, Cégep Limoilou.

⁶ R. J. Stiggins, "Relevant classroom assessment training for teachers", *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 10, n° 1, mars 1991, p. 7-12.

Les catégories de Stiggins

Dans « Relevant Classroom Assessment Training for Teachers », Stiggins (1991) propose une description des champs de compétences pour les enseignants en matière de mesure et d'évaluation des apprentissages en classe. Ces champs constituent une excellente structure, en six catégories, qui facilite l'analyse des pratiques et des croyances en évaluation et qui guide la planification du perfectionnement.

— L'utilisation de l'évaluation en classe

Selon les observations de Stiggins, les enseignants se servent de l'évaluation des apprentissages pour répondre à trois catégories de besoins, à savoir : a) appuyer des décisions, b) guider l'enseignement et l'apprentissage, c) gérer la classe. Pour utiliser avec compétence l'évaluation des apprentissages dans le cadre de ces trois types de besoins, les professeurs doivent comprendre les fonctions de l'évaluation ainsi que ses conséquences pédagogiques et éducatives, tant sur l'enseignement que sur l'apprentissage.

— Les cibles de l'évaluation

La deuxième catégorie de Stiggins traite des objets sur lesquels porte l'évaluation. Les cibles généralement évaluées par les enseignants sont : la connaissance de la matière, le savoir-faire, les habiletés intellectuelles supérieures et les attitudes. L'enseignant doit savoir clairement ce qu'il cherche à évaluer et il doit utiliser les méthodes d'évaluation appropriées.

— Les qualités de l'évaluation

Les caractéristiques d'une bonne évaluation varient selon le contexte de l'évaluation. Cependant, quelques critères de qualité sont communs à toutes les situations d'évaluation : la correspondance entre l'objet à évaluer et le dispositif de mesure choisi; le contrôle des sources d'erreurs de mesure; la concordance entre l'apprentissage visé et les résultats d'évaluation obtenus; l'obtention d'une information dont l'interprétation est claire pour l'enseignant et les étudiants.

— Les instruments d'évaluation

Selon Stiggins, les professeurs utilisent au moins trois types d'instruments d'évaluation des apprentissages en classe : les instruments de type « papier-crayon », l'observation et l'échange verbal.

Tous ces instruments d'évaluation peuvent être correctement ou incorrectement utilisés. Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients et peut être plus ou moins appropriée à chaque contexte. Les professeurs doivent savoir s'en servir tout en comprenant que les règles de validité sont différentes d'une forme à l'autre.

— Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation

L'évaluation en classe implique des jeux interpersonnels très complexes. Dans un tel environnement, l'évaluation est rarement scientifique, objective, désintéressée. Au contraire, elle est liée à toutes sortes de variables (motivation, conception de l'enseignement et de l'apprentissage, aspects émotifs de l'évaluation, etc.) qui interviennent en amont comme en aval de la mesure proprement dite.

— La rétroaction en classe

Les enseignants fournissent continuellement des rétroactions à partir des résultats des évaluations. Selon Stiggins, les professeurs doivent savoir attribuer pertinemment les notes afin que cette forme de rétroaction soit interprétée de façon univoque. Il faut aussi que, dans toutes ses formes, la rétroaction corresponde à ce qui est prévu explicitement dans les objectifs à atteindre, qu'elle soit transmise à temps et qu'elle soit signifiante pour l'étudiant.

Catégorie 1 : L'utilisation de l'évaluation en classe

		TA	A	D	TD	NSP
1.	La meilleure façon de faire travailler mes étudiants est de noter leur travail (donner des points).					
2.	Le fait d'être évalués encourage les étudiants à fournir plus d'effort à l'étude.					
3.	Il faut évaluer souvent pour aider les étudiants à identifier rapidement leurs faiblesses.					
4.	L'évaluation sert à identifier les forces et les faiblesses de l'étudiant en fonction des apprentissages à faire.					
5.	L'évaluation doit servir à classer les étudiants les uns par rapport aux autres plutôt qu'à identifier les apprentissages qu'ils ont faits.					
6.	Si je le pouvais, je ne donnerais jamais d'examens					
7.	Il ne faut pas donner de notes pour un examen formatif.					
8.	L'évaluation est une partie intégrante de la pédagogie.					
9.	Il faut évaluer souvent pour faire en sorte que les étudiants travaillent de façon régulière.					
10.	Les pratiques d'évaluation au cégep encouragent souvent les apprentissages à court terme plutôt que les apprentissages à long terme.					
11.	L'évaluation n'est pas une activité d'apprentissage.					
12.	J'évalue le rendement scolaire des étudiants uniquement pour satisfaire les exigences administratives du collège.					
13.	Tout ce que l'étudiant fait en classe et à l'extérieur de la classe mérite d'être évalué, donc d'être noté.					

Remarques

Catégorie 2 : Les cibles de l'évaluation

		TA	A	D	TD	NSP
1.	Il est pratiquement impossible de faire en sorte que les résultats de l'évaluation reflètent les apprentissages des étudiants.					
Dans la détermination de la note finale, il est important d'évaluer chacun des items suivants (questions 2 à 6) :						
2.	Les attitudes (savoir-être)					
3.	Les habiletés, les procédures (savoir-faire)					
4.	Les connaissances (savoir)					
5.	La pensée critique					
6.	Les habiletés d'analyse, de synthèse et de résolution de problèmes					
7.	Évaluer, c'est donner un examen sur tout ce qui est dit, tout ce qui est fait en classe.					
8.	Il n'est pas équitable de poser des questions au-delà de la matière enseignée.					
9.	Il n'est pas nécessaire que l'évaluation porte sur toute la matière enseignée.					
10.	Il est impossible, au collégial, d'évaluer la compréhension de la matière de même que la connaissance de la matière.					
11.	Il est plus important d'évaluer la compréhension de la matière que la connaissance des faits.					
12.	Au collégial, on devrait surtout évaluer les habiletés intellectuelles supérieures (analyse, synthèse, résolution de problèmes).					

Remarques

Catégorie 3 : Les qualités de l'évaluation

		TA	A	D	TD	NSP
1.	Après un examen, il est utile de faire l'analyse de mes questions pour en évaluer la qualité.					
2.	Les questions d'examen sont meilleures lorsqu'elles ont été lues par un second spécialiste de la matière.					
3.	Tous les étudiants devraient être évalués à partir des mêmes critères.					
4.	Il est pratiquement impossible de faire en sorte que les résultats d'une évaluation représentent bien les apprentissages des étudiants.					
5.	Il faut évaluer souvent pour pouvoir se fier davantage à l'ensemble des résultats obtenus.					
6.	Mes examens sont efficaces et me disent ce que je veux savoir.					
7.	Lorsque j'évalue l'atteinte des objectifs de mon cours, je me sens sûr ou sûre de moi.					
8.	Il est parfois nécessaire de modifier ses critères d'évaluation au moment de la correction.					
9.	Il est nécessaire d'établir ses critères d'évaluation avant la correction.					
10.	Il est impossible d'établir ses critères d'évaluation avant le début de la correction.					
Des critères différents devraient être utilisés pour des groupes différents d'étudiants :						
11.	Les plus doués devraient travailler plus fort pour se mériter une note supérieure.					
12.	On devrait être moins exigeant envers les moins doués pour qu'ils aient accès à des notes élevées.					
13.	Les étudiants qui exploitent toutes leurs aptitudes devraient avoir des notes plus élevées que ceux qui ne le font pas.					

Remarques

Catégorie 4 : Les instruments d'évaluation

		TA	A	D	TD	NSP
1.	Seules les questions à développement peuvent mesurer les apprentissages importants.					
2.	Tous les examens devraient être à livre ouvert.					
3.	Toutes les évaluations devraient être des autoévaluations.					
4.	Les questions à choix multiples privilégient l'évaluation des connaissances mémorisées.					
5.	Des examens synthèses de fin de session devraient être obligatoires dans presque toutes les disciplines.					
6.	Les questions à choix multiples peuvent mesurer la compréhension de la matière.					
7.	Il est presque impossible de rédiger des questions d'examen qui mesurent les habiletés intellectuelles supérieures.					
8.	Seuls les travaux de recherche ou la réalisation d'un projet mesurent vraiment l'atteinte des objectifs.					
9.	Les examens avec questions à choix multiples mesurent mieux les apprentissages importants que les questions à développement.					

Remarques

Catégorie 5 : Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation

		TA	A	D	TD	NSP
	Il faut s'abstenir d'augmenter ou de diminuer la note d'un étudiant pour l'encourager ou le pousser à travailler davantage.					
La note finale transmise au bulletin pourrait être augmentée pour récompenser :						
1.	la participation active de l'étudiant en classe.					
2.	l'effort fourni.					
3.	les progrès de l'étudiant sur l'ensemble de la session (l'évolution).					
4.	la créativité de l'étudiant.					
5.	la présence à tous les cours.					
6.	Au moment de la correction des questions à développement, la connaissance de l'identité du répondant peut m'influencer.					
La note finale transmise au bulletin pourrait être diminuée pour pénaliser :						
7.	des absences non motivées.					
8.	l'absence ou le peu d'effort fourni par l'étudiant.					
9.	l'indiscipline en classe.					
10.	le plagiat.					

Remarques

Catégorie 6 : La rétroaction et la notation

		TA	A	D	TD	NSP
1.	Les professeurs devraient commenter par écrit les productions écrites des étudiants.					
2.	La plupart des étudiants lisent les commentaires écrits par leurs professeurs.					
3.	La note moyenne de la classe est un reflet direct de la qualité de l'enseignement.					
4.	Dans un groupe, la distribution des notes devrait suivre la courbe normale, en forme de cloche : les notes les meilleures et les moins élevées devraient être réservées à quelques-uns seulement.					
5.	De façon générale, les critères de réussite ou d'échec, dans mon collège, sont : (1 seule réponse) a. trop indulgents, généreux b. trop stricts c. adéquats					
6.	La notation est un handicap à l'enseignement.					
7.	Certains professeurs évaluent et notent parce qu'ils y sont obligés et, en conséquence, le font pour s'en débarrasser.					
8.	Les notes que j'attribue représentent peu ce que mes élèves ont appris.					
9.	Il faut tenir compte, dans les notes, des résultats bons ou mauvais obtenus par l'étudiant à une évaluation faite au début d'un apprentissage.					
10.	Il faut éviter de faire des évaluations qui impliquent le jugement personnel, la subjectivité de l'enseignant.					
11.	Les notes devraient refléter le nombre ou le pourcentage des objectifs maîtrisés par mes étudiants.					

Remarques

Instrument 1.D

« Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages »⁷

Tableaux synthèse des résultats de recherche⁸

L'évaluation des apprentissages fait partie intégrante du travail des enseignants. C'est une fonction de première importance qui permet d'améliorer la qualité des apprentissages (et de l'enseignement) en cours de formation ainsi que d'attester la qualité des apprentissages au terme de la formation.

Dans les collèges, les professeurs ont toujours été responsables des pratiques d'évaluation des apprentissages. Mais l'exercice de cette responsabilité passe par une démonstration visible et crédible de la compétence professionnelle des professeurs, et cette compétence, loin d'être définitivement acquise et statique, doit faire l'objet de mises à jour pertinentes et régulières.

La recherche de Howe et Ménard (1994) a mis en évidence des pratiques lacunaires ainsi que des croyances erronées en matière d'évaluation des apprentissages. Des moyens sont proposés et la mise en œuvre de tels moyens devrait reposer sur une connaissance des pratiques et des croyances. À cet effet, le questionnaire, instrument de leur recherche, pourrait être utilisé localement pour connaître les pratiques et les croyances de tous les professeurs d'un collège ou encore des professeurs d'un département. Les auteurs proposent quelques objectifs prioritaires que devraient viser la formation ou le perfectionnement :

- permettre une meilleure compréhension des concepts, notamment du concept d'évaluation formative;
- favoriser une plus grande utilisation de l'évaluation formative;
- s'interroger sur l'utilisation de l'évaluation comme moyen de gestion de la classe et sur la validité des pratiques de modification des notes;
- mieux faire connaître les différents instruments qu'on peut utiliser pour évaluer les apprentissages;
- développer les pratiques de validation et d'amélioration des instruments d'évaluation.

Les auteurs concluent : « l'évaluation des apprentissages n'est pas tout; mais plusieurs auteurs ont démontré l'immense influence des pratiques et des croyances en évaluation sur toutes les dimensions du processus d'enseignement et d'apprentissage (Stiggins, 1992; Crooks, 1988). Toute intervention qui permet d'améliorer la compétence à évaluer conduira à un enseignement et à des apprentissages de meilleure qualité.

Le tableau suivant présente une synthèse chiffrée des résultats de la recherche de Howe et Ménard indiquant la répartition des réponses des enseignantes et des enseignants sur leurs croyances en évaluation des apprentissages.

⁷ Robert Howe et Louise Ménard, « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n°3, mars 1994, p. 21-27.

⁸ Pour une présentation de la recherche, consulter : Robert Howe et Louise Ménard, *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, recherche PAREA, Laval, Collège Montmorency, 1993, 404 p.

Tableaux synthèse indiquant la répartition des réponses des enseignantes et des enseignants sur leurs croyances en évaluation des apprentissages

Tableau 1 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 1 : L'utilisation de l'évaluation en classe (énoncés abrégés)

	TA	A	D	TD	NSP	
Guider des décisions						
1.	L'évaluation sert à identifier les forces et les faiblesses de l'étudiant.	43 %	52 %	4 %	0 %	1 %
2.	À la suite de l'évaluation, les enseignants devraient être disposés à réajuster leur contenu de cours.	32 %	44 %	15 %	4 %	4 %
3.	Si je le pouvais, je n'évaluerais pas.	7 %	7 %	38 %	45 %	3 %
4.	L'évaluation sert principalement à satisfaire aux exigences administratives.	2 %	7 %	53 %	35 %	3 %
Aider à apprendre						
5.	L'évaluation sert à vérifier ce que les étudiants ont appris.	34 %	61 %	3 %	1 %	0 %
6.	L'évaluation peut aider les étudiants à apprendre.	35 %	60 %	3 %	0 %	2 %
7.	Il n'est pas nécessaire de faire de l'évaluation formative.	1 %	3 %	40 %	51 %	5 %
8.	L'évaluation formative, ce sont de petites évaluations qui servent à préparer à l'évaluation sommative.	7 %	43 %	31 %	13 %	6 %
Gérer la classe						
9.	La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de donner des points pour leur travail.	17 %	61 %	17 %	3 %	2 %
10.	L'évaluation encourage les étudiants à fournir plus d'effort à l'étude.	33 %	61 %	5 %	0 %	1 %
11.	Les étudiants travaillent plus régulièrement lorsque l'évaluation est fréquente.	29 %	58 %	8 %	1 %	4 %

Note — Ces pourcentages proviennent des tableaux de fréquences calculées après pondération des strates. N min. = 616; N max. = 628.

Tableau 2 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 2 : Les cibles de l'évaluation

	TA	A	D	TD	NSP
La matière enseignée					
1. Il n'est pas correct de poser des questions d'examen au-delà de la matière enseignée.	19 %	39 %	33 %	5 %	5 %
2. Il n'est pas utile que l'évaluation porte sur toute la matière enseignée.	7 %	50 %	28 %	10 %	4 %
3. Les examens devraient porter sur tout ce qui est dit en classe.	8 %	27 %	50 %	12 %	3 %
Les habiletés					
4. Il est plus important d'évaluer la compréhension que la connaissance.	19 %	49 %	20 %	4 %	7 %
5. Il est impossible d'évaluer autre chose que la connaissance.	2 %	8 %	55 %	32 %	4 %
6. Il est pratiquement impossible d'évaluer les attitudes.	5 %	19 %	46 %	18 %	13 %
7. On devrait surtout évaluer les habiletés intellectuelles supérieures.	9 %	41 %	40 %	4 %	7 %

Tableau 3 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 3 : Les qualités de l'évaluation

	TA	A	D	TD	NSP
Validation des éléments					
1. Il est utile de faire l'analyse des questions d'examen.	35 %	56 %	4 %	1 %	3 %
2. Les questions d'examen ont plus de valeur si elles sont lues par un second spécialiste.	14 %	58 %	15 %	2 %	11 %
3. Les consignes des travaux écrits sont plus claires si elles sont examinées par un second spécialiste.	17 %	64 %	11 %	1 %	7 %
Critères d'évaluation					
4. Tous devraient être évalués à partir des mêmes critères.	47 %	45 %	5 %	1 %	2 %
5. Il est nécessaire d'établir les critères avant la correction.	47 %	48 %	4 %	-	1 %
Représentativité					
6. Il est impossible que les résultats des évaluations représentent bien les apprentissages des étudiants.	4 %	25 %	50 %	16 %	5 %
7. Il faut plusieurs évaluations pour se fier aux résultats.	32 %	62 %	5 %	-	1 %
8. Mes moyens d'évaluation sont fiables.	13 %	79 %	4 %	-	4 %
9. Les notes devraient refléter les objectifs maîtrisés.	22 %	62 %	8 %	1 %	7 %
Rigueur					
10. Beaucoup d'enseignants manquent de rigueur en évaluation.	11 %	30 %	20 %	2 %	38 %

Tableau 4 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 4 : Les instruments d'évaluation

	TA	A	D	TD	NSP
1. Les questions à développement peuvent seules mesurer les apprentissages de haut niveau.	12 %	32 %	41 %	7 %	8 %
2. Les questions à choix multiples peuvent mesurer des apprentissages de haut niveau.	3 %	38 %	32 %	15 %	11 %
3. Les questions à choix multiples mesurent principalement les connaissances.	6 %	35 %	42 %	8 %	9 %
4. Les questions à choix multiples font l'objet de réponses au hasard trop souvent.	8 %	35 %	33 %	2 %	21 %
5. Les examens devraient toujours être à livre ouvert.	4 %	14 %	55 %	12 %	15 %
6. Les examens synthèse devraient être obligatoires dans toutes les disciplines.	13 %	38 %	29 %	5 %	15 %
7. Travaux écrits et projets sont les meilleures évaluations.	6 %	31 %	44 %	5 %	13 %
Les évaluations devraient surtout être des autoévaluations :					
8. formatives.	4 %	24 %	48 %	13 %	10 %
9. sommatives.	0 %	5 %	53 %	35 %	6 %

Tableau 5 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 5 : Les dimensions interpersonnelles de l'évaluation

	TA	A	D	TD	NSP
1. Les plus travailleurs méritent des notes plus élevées.	16 %	36 %	39 %	4 %	5 %
2. Les mauvais résultats sont démotivants.	9 %	61 %	23 %	1 %	5 %
3. Il ne faut pas augmenter une note pour encourager à travailler davantage.	15 %	55 %	21 %	3 %	6 %
4. Dans la correction, on est influencé par l'identité du répondant.	4 %	40 %	35 %	9 %	12 %
5. La conception de l'enseignement influence l'évaluation.	26 %	57 %	8 %	1 %	7 %

Tableau 6 : Distribution des réponses aux énoncés de croyances portant sur :

Catégorie 6 : La rétroaction et la notation

	TA	A	D	TD	NSP
Rétroaction					
1. Les professeurs devraient commenter par écrit les productions écrites des étudiants.	33 %	57 %	4 %	1 %	5 %
2. La plupart des étudiants lisent les commentaires écrits par leurs professeurs.	25 %	60 %	6 %	1 %	9 %
Notation					
3. La moyenne est le reflet de la qualité de l'enseignement.	1 %	17 %	62 %	14 %	6 %
4. Il faut éviter les évaluations qui impliquent la subjectivité.	18 %	44 %	25 %	4 %	8 %
5. Des professeurs accordent des notes de passage non méritées.	4 %	28 %	23 %	4%	41 %
6. Les notes devraient suivre la courbe normale.	2 %	38 %	39 %	12 %	10 %
7. L'évaluation formative ne doit pas compter au bulletin.	16 %	35 %	32 %	7 %	10 %
8. La notation nuit à l'enseignement.	2 %	9 %	57 %	24 %	8 %
9. La note, c'est la paie de l'étudiant.	9 %	46 %	26 %	9 %	10 %

Chapitre 2 De l'enseignement à l'apprentissage : conséquences sur l'évaluation

Présentation générale

D'importants changements habitent le paysage des fondements pédagogiques en pédagogie et particulièrement en évaluation des apprentissages.

« La conception de l'apprentissage sur laquelle prend appui les différentes réformes au Québec dénote une certaine "rupture paradigmatique" (Tardif, 1998) se traduisant par le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage. Mais que faut-il en comprendre? Il ne s'agit certes pas de considérer l'enseignement comme une fonction secondaire en mettant exclusivement l'accent sur l'apprentissage. Il s'agit plutôt de penser différemment les relations entre apprentissage, enseignement et évaluation en les envisageant, non comme des entités indépendantes, mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. »¹

« On constate des changements majeurs de perspective en matière d'évaluation des apprentissages dans les écrits pédagogiques. Cette nouvelle perspective trouve écho ici, notamment, lorsqu'il est question d'évaluation authentique ou d'évaluation des compétences. »

Les auteurs suivants font ressortir d'une façon particulière l'importance de ces changements qualifiés de nouveaux paradigmes.

Robert Howe affirme :

« La thématique de l'évaluation est de plus en plus présente dans le discours sur l'éducation. On questionne les pratiques d'évaluation en classe, on s'interroge sur l'opportunité d'évaluer divers aspects de notre système scolaire. Chez plusieurs d'entre nous, cette réflexion s'accompagne d'un certain malaise. On sent bien qu'il y a du changement dans l'air et que ce changement est incontournable. On sent surtout qu'il impliquera une évolution de nos pratiques d'évaluation des apprentissages. Et cela, on le sait bien, nous interpellera personnellement, tôt ou tard, jusque dans nos croyances. Certains appréhendent ce changement, d'autres l'attendent avec impatience. Cette différence d'attitudes, devant le discours actuel sur l'évaluation, s'explique naturellement dans le cadre de toutes les grandes transitions. Nous sommes en train de vivre un profond changement de paradigme en évaluation et celui-ci est, comme c'est souvent le cas, porteur d'une certaine confusion. »²

Marie-Françoise Legendre ajoute :

« L'évaluation stigmatise bien des craintes : celle de ne pas être objectif, celle de perdre le contrôle ou encore, celle de baisser le niveau d'exigences. Elle ne laisse personne indifférent! Pour les uns, elle est garante de l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés et fournit des bases objectives pour déterminer la réussite ou l'échec des élèves en fonction de critères préalablement définis. Pour d'autres, elle devrait constituer une fonction d'aide à l'apprentissage afin d'assurer la réussite éducative du plus grand nombre. Certains craignent qu'un changement de perspective dans l'évaluation ne conduise à un nivellement par le bas. D'autres jugent nécessaire de repenser le rôle de l'évaluation dans le contexte plus global d'activités d'apprentissage et d'enseignement visant le développement de compétences. [...]

Le passage de programmes par objectifs à un programme axé sur le développement de compétences dénote un changement de paradigme qui a d'importantes répercussions sur la façon de concevoir

¹ Tiré de Marie-Françoise Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001, p. 15-19.

² Robert Howe, « Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993.

l'évaluation, son rôle dans l'apprentissage, la culture dans laquelle elle s'inscrit et les exigences nouvelles qu'elle pose au regard de la responsabilisation et des moyens. Nous précisons d'abord en quoi consiste ce « changement de paradigme » et quelles en sont les incidences sur l'évaluation des apprentissages. Nous aborderons ensuite la question centrale de l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le cadre d'un programme par compétences. Enfin, nous verrons que cette fonction de l'évaluation doit s'inscrire dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel et fait une place aux divers acteurs concernés. »³

Parlant de nos voisins du Sud, Jacques Laliberté affirmait déjà en 1995 :

« Aux États-Unis, les limites inhérentes à l'utilisation, fort répandue, des tests standardisés ont amené des spécialistes et des éducateurs à chercher d'autres façons d'évaluer les apprentissages des élèves. À cela s'ajoutent l'influence grandissante d'une conception cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage de même que celle qui découle d'une orientation du curriculum dans le sens de l'éducation basée sur le développement de compétences (*Competence-based education*) ou, en termes plus larges, l'éducation basée sur les résultats recherchés (*Outcome-based education*). Tout cela a eu des effets profonds sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages chez nos voisins du Sud. »⁴

Au terme de sa recherche à Performa, Cécile D'Amour (1996) conclut :

« La nouvelle perspective est à ce point différente de celle qui a prévalu jusqu'ici que certains n'hésitent pas à parler d'un nouveau paradigme, un paradigme étant un cadre de référence, c'est-à-dire un ensemble de conceptions, d'hypothèses, de principes, de lignes de conduite, adopté par une communauté de chercheurs ou d'intervenants et qui guide la recherche et l'action dans un domaine.

À un moment où plus d'un, dans les collèges, s'interroge sur l'évaluation des apprentissages, le nouveau paradigme peut sans doute contribuer à faire avancer les choses : il peut servir de cadre de référence pour les praticiens qui souhaitent réfléchir sur leurs pratiques d'évaluation et sur les croyances et les valeurs qui sous-tendent celles-ci; il peut être une voie prometteuse pour les enseignants qui cherchent à sortir de l'ornière de la gestion des notes pour faire de l'évaluation une activité pédagogique; il peut aussi être une source d'inspiration pour que les nouvelles mesures d'évaluation des apprentissages qu'on met présentement en place dans les collèges soient davantage que des règles administratives, et qu'elles contribuent à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. »⁵

Pour saisir la nature de ces changements, ce chapitre présente le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage ainsi que les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme.

³ Marie-France Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, 2001.

⁴ Jacques Laliberté, « D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, mars 1995.

⁵ Cécile D'Amour et Groupe de travail à Performa, « Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme », *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, première édition, [s. l.], avril 1996, p. 15-18.

Sommaire de ce chapitre :

Activité 2 :

Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

Instruments :

Instrument 2.A :	Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage
Instrument 2.B :	Synthèse des caractéristiques des deux paradigmes
Instrument 2.C :	Énoncés à discuter
Instrument 2.D :	Synthèse des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

Documents :

Document 2.A :	Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages
Document 2.B :	« Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages »
Document 2.C :	« Changer l'évaluation des apprentissages »

Document complémentaire :

Document complémentaire 2 :	« D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages »
-----------------------------	--

Activité 2

Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

Titre	Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme
Objectifs	<p>Identifier les caractéristiques du paradigme de l'enseignement et celles du paradigme de l'apprentissage.</p> <p>Reconnaître les caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme.</p> <p>Évaluer les conséquences sur les pratiques d'évaluation.</p>
Description	<p>Cette activité précise en quoi consiste ce « changement de paradigme » et quelles en sont les incidences sur l'évaluation des apprentissages.</p> <p>Il s'agit d'examiner cette nouvelle perspective en précisant les dimensions et les facteurs de changement en cause, en voyant comment elle s'exprime dans les écrits et en faisant ressortir les caractéristiques d'une évaluation des apprentissages qui s'inspire de cette nouvelle perspective.</p> <p>Cette nouvelle perspective a des effets profonds sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages. Ce sera l'occasion de mesurer les conséquences sur les pratiques d'évaluation.</p>
Déroulement	<p>A. Chacun lit individuellement :</p> <ul style="list-style-type: none"> — les deux pages de l'Instrument 2.A : « Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage »; — les tableaux synthèses de l'Instrument 2.B. <p>B. Échange en groupe afin de valider la compréhension que les participants retiennent de cette nouvelle perspective à l'aide de l'Instrument 2.C.</p> <p>C. À partir de la synthèse des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme :</p> <ul style="list-style-type: none"> — échanger sur les caractéristiques pour valider la compréhension à l'aide de l'Instrument 2.D : « Synthèse des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme »; — identifier ce qu'il y a de vraiment nouveau et ce qui ressemble aux pratiques actuelles. <p>D. Évaluer les conséquences sur les pratiques personnelles d'évaluation (document de référence : Document 2.C).</p> <p>E. Faire un bilan final afin de permettre à chacun de dresser un portrait personnel de ses pratiques d'évaluation en tenant compte de la perspective du nouveau paradigme.</p>

Rôles de l'animateur	<p>Susciter un climat favorable aux interactions entre les pairs.</p> <p>Faire de fréquentes synthèses afin d'aider les participants à valider leur compréhension.</p>
Rôles des participants	<p>Faire les lectures appropriées.</p> <p>Exprimer ouvertement ses conceptions et perceptions.</p> <p>Interagir avec les autres participants.</p> <p>Procéder à un bilan personnel.</p>
Matériel pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> — Instrument 2.A : Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage — Instrument 2.B : Synthèse des caractéristiques des deux paradigmes — Instrument 2.C : Énoncés à discuter — Instrument 2.D : Synthèse des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme
Documents d'appui	<p>En prolongement de l'activité, lire les documents suivants, lesquels fournissent un éclairage certain sur le thème du changement de paradigme. La description se trouve dans les pages précédentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Document 2.A : Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages — Document 2.B : Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages — Document 2.C : Changer l'évaluation des apprentissages
Document complémentaire	<p>Document complémentaire 2 : « D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages »</p>
Durée approximative	<p>Cette activité peut se dérouler en deux temps.</p> <p>Partie A et B du déroulement, prévoir 2 heures.</p> <p>Partie C, D et E, prévoir 3 heures.</p>
Commentaire	<p>L'échange sera davantage profitable à chacun si on invite les participants à faire les lectures préalables.</p>

Instrument 2.A

Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage

Du paradigme de l'enseignement au ...	Paradigme de l'apprentissage
<p>Dans un paradigme d'enseignement, l'apprentissage est subordonné à l'enseignement. Autrement dit, c'est parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages. Dans cette perspective, l'accent est mis sur les procédés d'enseignement plus que sur les processus d'apprentissage et sur les produits ou manifestations observables de l'apprentissage plus que sur les démarches de pensée ou les processus de raisonnement qui leur sont sous-jacents. Cette conception, héritée en grande partie des théories béhavioristes de l'apprentissage et, notamment, de la pédagogie de la maîtrise, met l'accent sur la détermination <i>a priori</i> d'objectifs correspondant à l'ensemble des savoirs — qu'il s'agisse d'attitudes, d'habiletés ou de connaissances — qu'on se propose d'enseigner aux élèves ainsi que sur l'élaboration de procédés d'évaluation permettant de déterminer avec précision si ce qui a été enseigné a effectivement été appris.</p> <p>Bref, on tend à établir une correspondance univoque entre ce qui est évalué et ce qui est appris, entre ce qui est appris et ce qui est enseigné. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation correspondent alors à trois moments bien distincts s'inscrivant dans une séquence linéaire, l'élève ne pouvant apprendre que s'il a été soumis à un enseignement et l'évaluation ne devant porter que sur ce qui a été appris, et, par conséquent, enseigné!</p>	<p>Dans le cadre d'un paradigme d'apprentissage, l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage, mais a essentiellement pour fonction de l'orienter et de le soutenir. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, puisque bien des apprentissages se font indépendamment d'un enseignement délibéré et que l'on peut très bien enseigner sans que cela conduise aux apprentissages visés (Saint-Onge, 1992a). Il n'est donc pas possible d'établir une correspondance univoque entre ce qui est enseigné et ce qui est appris, puisque l'apprentissage ne débute pas et ne se termine pas avec l'enseignement. Il n'est pas davantage possible d'évaluer avec une parfaite exactitude ce qui a réellement été appris, l'élève faisant souvent appel, lors de l'évaluation, à des connaissances autres que celles qui ont fait l'objet d'un enseignement (Legendre, 1998).</p> <p>Bref, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est plutôt parce que l'apprentissage est un processus complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective, qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées à la nature même des processus qu'elles sollicitent. Un tel paradigme conduit à considérer l'évaluation comme partie intégrante du processus d'apprentissage.</p>

C'est dans cette perspective que s'inscrivent les programmes par objectifs, caractérisés par l'établissement d'une liste d'objectifs nombreux et morcelés correspondant aux connaissances et habiletés qui doivent être enseignées, apprises, puis évaluées. L'un des effets pervers de ces programmes est qu'ils ont pour effet d'assujettir l'apprentissage et l'enseignement à l'évaluation : on tend à enseigner ce qui est facile à évaluer, et les élèves sont, pour leur part, incités à apprendre en fonction de ce qui sera évalué! Cela conduit à privilégier des modes d'évaluation qui peuvent sans doute convenir à des apprentissages linéaires et atomisés, mais qui s'avèrent inadéquats lorsqu'il s'agit d'évaluer des apprentissages plus globaux s'effectuant par restructuration progressive des acquis antérieurs plutôt que par simple accumulation de savoirs, comme c'est le cas des compétences.

Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante. Elle suppose notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative (CSE, 1993). C'est la perspective que privilégie le nouveau programme par compétences. Ce dernier met en effet l'accent sur l'importance de ne pas aborder les connaissances à acquérir de manière compartimentée et décontextualisée, mais dans leurs interactions et en relation avec des contextes qui donnent un sens à leur utilisation (Legendre, 2000). Il fait également appel au professionnalisme de l'enseignant ou de l'enseignante à qui il revient de choisir les stratégies d'enseignement adaptées non seulement aux apprentissages visés, mais aux caractéristiques des élèves et aux particularités du contexte. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts de la démarche pédagogique, mais plutôt dans leur interaction dynamique au sein de cette démarche. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage, l'évaluation devenant partie intégrante d'une démarche pédagogique dans laquelle s'inscrivent diverses modalités de régulation ou d'autorégulation des activités d'apprentissage et d'enseignement.

Tiré de Marie-Françoise Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001, p. 15-19.

Instrument 2.B

Tableaux synthèses

Tableau 1 : Synthèse des caractéristiques du paradigme de l'enseignement et de celui de l'apprentissage⁶

Les indicateurs	Paradigme de l'apprentissage	Paradigme de l'enseignement
Conception de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> — Transformation d'informations et de savoirs en connaissances viables et transférables — Intégration des connaissances dans des schémas cognitifs — Création de relations 	<ul style="list-style-type: none"> — Mémorisation — Accumulation de connaissances — Association des connaissances les unes aux autres
Activités de la classe	<ul style="list-style-type: none"> — À partir de l'élève — À partir de projets, de recherches ou de situations problématiques — Relations interactives 	<ul style="list-style-type: none"> — À partir de l'enseignant — Fréquence élevée d'activités d'exercisation — Relations didactiques et verticales
Modes d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> — En référence aux compétences développées — Portfolios 	<ul style="list-style-type: none"> — En référence aux connaissances — Tests exigeant des réponses brèves
Preuves de réussite	<ul style="list-style-type: none"> — Qualité de la compréhension — Qualité des compétences développées — Qualité des connaissances construites — Transférabilité des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> — Quantité d'informations retenues — Parfois quantité de connaissances acquises
Rôles de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> — Axés sur l'étayage et le désétayage — Parfois un apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> — Un expert — Un transmetteur d'informations
Rôles de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> — Un constructeur — Un collaborateur — Parfois un expert 	<ul style="list-style-type: none"> — Un récepteur passif — Un apprenant en situation d'interlocuteur

⁶ Adapté de Jacques Tardif, texte de présentation pour le ministère de l'Éducation du Québec, 12 octobre 1999.

Le tableau suivant met en évidence les différences entre ce que l'auteur appelle « les constructivismes » (paradigme de l'apprentissage) et les tendances traditionnelles (paradigme de l'enseignement) qu'il appelle « les instructivismes » en raison de la prédominance qu'ils accordent à l'instruction (l'enseignement) plutôt qu'à l'apprentissage.

Tableau 2 : Principes d'enseignement/apprentissage des pratiques selon les constructivismes et les instructivismes⁷		
	Pratiques constructivistes (paradigme d'apprentissage)⁸	Pratiques instructivistes (paradigme d'enseignement)⁹
Dimensions individuelles		
1. Rôle de l'apprenant	Constructeur actif de connaissances Collaborateur, parfois un expert	Personne qui écoute Toujours un apprenant
2. Conception de l'apprentissage	Transformation de l'information en connaissance et sens	Accumulation de l'information
3. Fondements cognitifs	Interprétation basée sur les pré-connaissances et les croyances	Accumulation basée sur l'information précédemment acquise
4. Types d'activités	Centrées sur l'apprenant, variées, selon les styles d'apprentissage Relation interactive	Centrées sur l'enseignant Relation didactique Même exercice pour tous les apprenants
5. Type d'environnement	De soutien	Hierarchique
6. Type de curriculum	Riche en ressources, autour d'activités Fournit l'accès à l'information sur demande	Préétabli et figé, fournit les seules ressources nécessaires
7. Preuve de succès	Qualité de la compréhension et construction de connaissances	Quantité d'informations mémorisées
8. Flux des activités	Autodirigé	Linéaire et dirigé par l'enseignant
9. Évaluation	En référence aux compétences développées, portfolios	En référence à l'information Tests à questions courtes Tests standardisés
Dimensions sociales		

⁷ Tiré de *La transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à distance*, Télé-université, 2002. [<http://www.refad.ca/constructivisme.html>].

⁸ NDLR : ajout fait par l'auteur de la trousse.

⁹ *Id.*

1. Conception des savoirs	Comme un processus dynamique qui évolue dans le temps et dans une culture donnée	Une vérité statique qui peut être acquise une fois pour toutes, indépendamment de l'apprenant
2. Rôle de l'enseignant ou de l'enseignante	Collaborateur, facilitateur, parfois un apprenant	Expert, transmetteur de connaissances
3. Accent de l'enseignement	Création de relations Réponse à des questions complexes	Mémorisation Accent sur l'information
4. Actions principales	Centrées sur le travail en coopération Développement de projets et résolution de problèmes	Lectures et exercices individuels
5. Modèle social	Communauté, sens de l'appartenance Personnes qui agissent sur leur propre environnement et n'en sont pas seulement dépendants Développement de l'autonomie, métacognition et réflexion critique	Salle de classe Apprenants comme récipiendaires de connaissances transmises
6. Rôle du ludique	Jeu et expérimentation comme des formes valables d'apprentissage	Jeu = perte de temps Expérimentation limitée
Outils et technologies	Variés : ordinateurs, lecteurs vidéo, technologies qui engagent l'apprenant dans l'immédiat de leur vie quotidienne, livres, magazines, périodiques, films, etc.	Papier, crayon, textes, quelques films, vidéos, etc.

En résumé, ce tableau montre que les constructivismes se rapportent à un paradigme éducatif postmoderne qui postule que l'apprenant construit sa propre interprétation des événements et de l'information. La connaissance n'est pas figée une fois pour toutes. Des tâches et les projets authentiques sont considérés comme étant motivants. La collaboration constante est une partie intégrale des pratiques.

Instrument 2.C

Énoncés à discuter

Du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage

Énoncés à discuter	Ce que je crois
L'apprentissage est subordonné à l'enseignement. Autrement dit, c'est parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages.	Note personnelle :
Il n'est pas possible d'établir une correspondance entre ce qui est enseigné et ce qui est appris.	Note personnelle :
L'élève ne peut apprendre que s'il a été soumis à un enseignement et l'évaluation ne doit porter que sur ce qui a été appris.	Note personnelle :
On tend à enseigner ce qui est facile à évaluer et les élèves sont, pour leur part, incités à apprendre en fonction de ce qui sera évalué.	Note personnelle :
L'évaluation est une partie intégrante du processus d'apprentissage. Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques.	Note personnelle :
Si l'on peut apporter un soutien au développement des compétences, on ne peut pas, à proprement parler, enseigner une compétence.	Note personnelle :

Énoncés à discuter	Ce que je crois
<p>L'évaluation formative s'inscrit dans une perspective de contrôle rigoureux de la progression des apprentissages de chaque élève au regard de critères de réussite imposés.</p>	<p>Note personnelle :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Évaluer, quelle qu'en soit la forme, c'est nécessairement porter un jugement, et le fait de recourir à une notation chiffrée sur la base d'une évaluation normative ou critériée n'élimine absolument pas l'intervention d'un jugement.</p>	<p>Note personnelle :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Si la tâche d'évaluation donnée à l'élève se résume à remplir une feuille d'exercices, l'enseignant n'aura accès à aucune donnée pertinente pour juger du niveau de développement d'une compétence.</p>	<p>Note personnelle :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Le passage d'une évaluation surtout centrée sur la sanction et la sélection à une évaluation dont la fonction essentielle est de soutenir l'apprentissage et l'enseignement marque un changement important de culture d'évaluation.</p>	<p>Note personnelle :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Instrument 2.D

Synthèse des caractéristiques de l'évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

L'évaluation des apprentissages au collégial s'inscrit dans les perspectives ouvertes par le nouveau paradigme; elle est menée de façon professionnelle et dans une perspective de programme.

Cette évaluation des apprentissages se caractérise par ¹⁰ :	Ce qui signifie sur le plan de la méthodologie :
1. une évaluation adaptée à un contexte d'approche par compétences , portant donc sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés, transférables.	une évaluation : <ul style="list-style-type: none"> — globale, multidimensionnelle; — contextualisée; — donnant aux élèves de véritables occasions de démontrer leur compétence; — tout en assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation.
2. une évaluation véritablement au service de l'apprentissage , une évaluation intégrée au processus d'enseignement-apprentissage : pour le guider, le soutenir, pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage par les élèves et, finalement, pour attester de façon fiable les apprentissages effectivement réalisés.	une évaluation : <ul style="list-style-type: none"> — dynamique plutôt que statique; <ul style="list-style-type: none"> ○ combinant des instantanés pris à des moments donnés pour créer un portrait de l'apprentissage en mouvement; ○ s'attardant non seulement aux résultats, mais également aux processus qui y mènent; — menée dans une perspective didactique et non exclusivement docimologique; — servant non seulement à établir des constats ou à porter un jugement mais également à poser un diagnostic; — assortie de possibilités d'ajustement, de la poursuite de l'apprentissage; — prenant en considération non seulement les dimensions cognitives mais aussi les dimensions affectives; — mettant à contribution une diversité d'évaluateurs (enseignant qui a guidé l'apprentissage, autres enseignants, élèves, évaluateurs extérieurs au milieu scolaire); — ne portant pas de jugement définitif sur les apprentissages réalisés tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé.
3. une évaluation à interprétation critériée , qui permet de juger de l'atteinte des objectifs d'apprentissage plutôt que de chercher à classer les élèves les uns par rapport aux autres (évaluation à interprétation normative).	une évaluation : <ul style="list-style-type: none"> — préoccupée de validité plutôt que de discrimination; — mettant à profit des méthodes qualitatives qui utilisent des modalités descriptives.

¹⁰ Adapté de Cécile D'Amour et Groupe de travail à Performa, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, première édition, [s. l.], avril 1996, p. 15-18.

<p>4. une méthodologie d'avant-garde, revalorisant le rôle du jugement professionnel et reconnaissant la responsabilité de l'élève, une méthodologie adaptée et rigoureuse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — adaptée : — aux trois premières caractéristiques formulées; — à la fonction de l'évaluation des apprentissages en cause : soutien au processus d'apprentissage ou attestation d'apprentissages réalisés; — rigoureuse, ce qui signifie notamment : — qu'elle permet effectivement au jugement de jouer son rôle; — que les méthodes et les instruments (échelles, calculs, etc.) sont employés dans le respect de leurs conditions d'utilisation.
--	--

Cette seconde partie complète le tableau des caractéristiques en mettant l'accent sur le jugement professionnel¹¹.

<p>Une culture de responsabilité partagée (Legendre, 2001, p. 18 et 19)</p>	<p>L'accent mis sur la fonction d'aide à l'apprentissage, dans la perspective d'une évaluation intégrée à l'apprentissage, devrait conduire à accorder une place aux divers acteurs qui sont chargés de la formation de l'élève, à commencer par l'élève lui-même. Il convient de ne pas sous-estimer l'importance du soutien apporté par l'institution pour favoriser la concertation de l'équipe-programme.</p> <p>Ainsi, loin de contribuer à isoler l'enseignant ou l'enseignante dans ses décisions, la place accordée au <i>jugement professionnel</i> est étroitement liée à <i>l'obligation individuelle et collective de moyens</i>, toutes deux s'inscrivant dans une culture de responsabilité partagée où ce n'est pas l'enseignant seul, mais l'établissement dans son ensemble qui ont la responsabilité de mettre en place les moyens propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre.</p>
<p>La prépondérance du jugement professionnel</p>	<p>Évaluer, quelle qu'en soit la forme, c'est nécessairement porter un jugement, et le fait de recourir à une notation chiffrée sur la base d'une évaluation normative ou critériée n'élimine absolument pas l'intervention d'un jugement.</p> <p>Faire une place au jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire de l'arbitraire dans un processus évaluatif apparemment neutre. C'est simplement reconnaître la place du jugement dans toute activité professionnelle, quelle qu'elle soit. C'est considérer que la <i>capacité à faire preuve de jugement</i> dans un domaine où l'on est censé avoir acquis une expertise particulière est la marque même du professionnalisme. Il apparaît donc essentiel d'apporter un certain nombre de clarifications sur ce que recouvre l'idée de <i>jugement professionnel</i>.</p>

¹¹ Adapté de Marie-France Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, 2001, p. 18 et 19.

Quelques caractéristiques du jugement professionnel¹²

Un jugement professionnel est un jugement fondé sur l'autonomie et la responsabilité.

Tout professionnel est constamment en butte à des situations qu'il doit évaluer en vue de prendre des décisions appropriées, d'orienter ses interventions et de réviser celles-ci au besoin. Il ne se contente pas de faire ce qu'on lui demande. Il dispose de l'*autonomie* nécessaire pour déterminer ce qui lui semble approprié en fonction des données qui lui sont accessibles et du bagage de connaissances et d'expériences dont il jouit. Il est également en mesure d'assumer la *responsabilité* de ses décisions et de ses choix, puisque ces derniers prennent justement appui sur une expertise qui lui est reconnue.

Une personne est considérée comme professionnelle lorsqu'elle dispose d'un répertoire de connaissances et d'expériences lui permettant d'évaluer de façon appropriée les situations variées auxquelles l'expose sa pratique, de prendre des décisions éclairées et d'assumer celles-ci en menant à bien ses actions, quitte à devoir effectuer des ajustements en cours de route pour tenir compte de l'apport de nouvelles données.

Autonomie et responsabilité ne signifient pas que le professionnel agit dans l'isolement, bien au contraire. C'est d'ailleurs faire preuve d'autonomie et de responsabilité professionnelles que de demander l'avis d'un collègue plus expérimenté ou de chercher une expertise qui complète la sienne dans une situation mettant à l'épreuve les limites de sa propre compétence. À cet égard, il en va de la profession enseignante comme de n'importe quelle autre profession.

L'enseignant n'est pas un simple exécutant. Dans le contexte quotidien de sa pratique, il ne cesse d'évaluer des situations par rapport à des indices qui lui paraissent significatifs, de faire des choix et de prendre des décisions (Perrenoud, 1996). Valoriser le jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire dans la pratique enseignante quelque chose de nouveau, c'est reconnaître que ce jugement existe et lui donner sa juste place dans l'évaluation considérée comme partie intégrante de sa pratique quotidienne. C'est accepter de ne pas soustraire l'évaluation du champ de l'activité professionnelle de l'enseignant.

¹² Marie-Françoise Legendre, « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, septembre-octobre 2001, p. 15-19.

<p>Un jugement professionnel est un jugement instrumenté.</p>	<p>L'enseignant dispose de divers outils (outils didactiques, instruments d'évaluation ou d'autoévaluation, etc.) qui peuvent être mis au service de son activité professionnelle. Parfois, il doit adapter l'outil à l'usage particulier qu'il veut en faire. Lorsqu'il évalue une situation, prend une décision et accomplit une action, tout professionnel dispose donc d'un ensemble de ressources auxquelles il peut recourir s'il juge qu'il est nécessaire, utile ou pertinent de le faire.</p> <p>Toutefois, sa compétence ne réside pas dans les instruments mis à sa disposition, mais dans sa capacité à en faire bon usage. Un outil n'est donc pas bon ou mauvais en lui-même, mais en fonction de l'utilisation plus ou moins pertinente qui en est faite selon le contexte ou les buts visés. Au regard de l'évaluation des apprentissages, certains outils peuvent être appropriés pour poser un diagnostic fin sur certaines composantes de la compétence, mais s'avérer tout à fait inadéquats s'il s'agit d'évaluer la compétence dans sa globalité. Dans cette optique, les modalités d'évaluation existantes ne sont pas mises au rancart, mais doivent prendre appui sur le jugement professionnel qui seul permet d'en délimiter l'usage approprié et, le cas échéant, de concevoir d'autres outils plus adaptés aux exigences nouvelles que posent le suivi et l'évaluation des compétences.</p>
<p>Un jugement professionnel de l'enseignante et de l'enseignant prend appui sur la compétence à observer en situation.</p>	<p>Observer, ce n'est pas recueillir passivement des éléments d'information, c'est produire des observations, les organiser de manière active et les interpréter à partir du cadre de référence de l'observateur. Pour juger du développement de compétences sur la base d'observations, deux conditions sont requises : avoir accès à des données pertinentes et être en mesure de leur donner un sens. Pour accéder à des données pertinentes, il importe de recourir à des situations d'apprentissage suffisamment nombreuses et diversifiées pour permettre à l'élève de mettre en œuvre ses compétences et de les développer. Pour interpréter les données, il faut avoir une représentation suffisamment claire des compétences dont on veut soutenir le développement.</p> <p>Toute tâche comporte évidemment des limites au regard des données qu'elle peut faire émerger et n'importe quelle tâche ne permet pas d'évaluer n'importe quelle compétence. C'est pourquoi il est nécessaire de recourir à des tâches variées, en rapport avec ce que l'on veut observer, et d'éviter de porter un jugement global à partir d'une tâche limitée.</p> <p>Il faut toutefois se garder d'établir une correspondance terme à terme entre une tâche et un objet d'évaluation. Une même tâche peut en effet faire appel à plusieurs compétences, et une même compétence peut être sollicitée dans plusieurs tâches distinctes. Certes, lorsque l'enseignant donne aux élèves des tâches relativement complexes, sollicitant plus d'une compétence, il n'est pas en mesure de tout observer en même temps. L'observation est par définition sélective et il est tout à fait légitime de privilégier certaines données en fonction des buts</p>

	<p>que l'on a ou de l'information que l'on recherche. Mais on ne doit pas s'empêcher de reconnaître, lorsqu'elles émergent, des compétences différentes de celles qui étaient visées par l'observation. « <i>Ce qui compte le plus dans l'observation, précise Perrenoud, c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'interprétation des observables.</i> »</p> <p>À cet égard, les observations de l'enseignant sont étroitement dépendantes du cadre de référence sur lequel il prend appui tant pour sélectionner les données qui lui semblent pertinentes que pour les interpréter, c'est-à-dire les mettre en relation les unes avec les autres afin d'en dégager le sens. La compétence à observer suppose donc non seulement la capacité à concevoir des situations d'apprentissage susceptibles de fournir des données intéressantes en fonction de ce que l'on a pour but d'observer, mais également la capacité d'interpréter les données recueillies en s'appuyant sur ses expériences et ses connaissances. Une représentation adéquate des compétences à développer et des situations d'apprentissage aptes à en soutenir le développement s'avère alors essentielle.</p>
<p>Le jugement professionnel est un jugement évolutif.</p>	<p>Le jugement professionnel est <i>un jugement évolutif, puisqu'il repose sur un portrait effectué à un moment donné de la démarche et qu'il peut être modifié par l'apport d'informations nouvelles.</i> D'une part, la compétence étant évolutive, l'évaluation qui en est faite est nécessairement elle-même évolutive, puisqu'elle dépend de ce qu'on peut en dire à tel ou tel moment de la démarche et en fonction des contextes et situations dans lesquels sa mise en oeuvre a pu être observée. D'autre part, les observations de l'enseignant sont nécessairement partielles et peuvent toujours être enrichies par l'apport de nouvelles données. En effet, selon les situations d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves et les contextes disciplinaires dans lesquels elles s'inscrivent, les enseignants n'ont pas nécessairement accès aux mêmes données. Il est donc important, particulièrement au regard des compétences transversales, que soient mises en commun des observations de sources variées.</p> <p>C'est en effet par leur actualisation dans des contextes disciplinaires variés que les enseignants seront en mesure de porter un jugement sur les compétences transversales de l'élève. Le jugement de l'enseignant peut donc être enrichi par l'apport d'observations effectuées par d'autres acteurs de la formation de l'élève, tant les autres enseignants ou personnes qui interviennent auprès de l'élève que l'élève lui-même. Le jugement professionnel repose donc sur une collaboration étroite des divers intervenants. Non seulement de nouvelles données peuvent amener l'enseignant à modifier ou à réviser en partie son jugement, mais le cadre de référence sur lequel ses observations prennent appui peut lui-même évoluer.</p>

<p>Le jugement professionnel doit être un jugement éthique en conformité avec un ensemble de valeurs.</p>	<p>L'enseignant doit avoir le constant souci de ne pas porter préjudice à l'élève. Ses interventions s'inscrivent dans une perspective de soutien à l'apprentissage et au développement et doivent être fondées sur un « postulat d'éducabilité », c'est-à-dire sur une confiance dans les possibilités de l'enfant (Meirieu, 1991). Par sa position d'éducateur, tout enseignant est doté d'un certain « pouvoir » et il exerce nécessairement une influence sur ses élèves. Il ne peut user de ce pouvoir et de cette influence sans faire appel à une éthique; il doit être particulièrement sensible à l'incidence de ses évaluations sur le développement de l'identité scolaire, personnelle et sociale de l'élève. Les expériences vécues en milieu scolaire ont souvent une grande influence sur l'image que l'élève se fait de lui-même, à la fois comme apprenant et comme personne, et elles peuvent avoir un effet déterminant sur sa future insertion sociale et professionnelle. Dans un souci d'éthique, l'enseignant doit savoir reconnaître les limites mêmes de son jugement professionnel, la nécessité de le fonder et la possibilité de devoir le remettre en question.</p>
<p>Conclusion</p>	<p>Dans une perspective de développement des compétences, l'évaluation ne devrait pas être dissociée des démarches d'apprentissage et se présenter comme un moment à part dont la seule fonction serait de soumettre les élèves à une évaluation formelle seule garante du jugement porté sur les apprentissages effectués. Toute situation peut effectivement être pensée à la fois au regard des apprentissages qu'elle a pour but de solliciter et des observations qu'elle vise à susciter pour soutenir l'évaluation. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage.</p> <p>Dans un programme qui inscrit les interventions particulières des enseignants dans le contexte plus large de leur contribution à la formation générale de l'élève, c'est collectivement et pas seulement individuellement que les enseignants sont responsables de soutenir l'apprentissage. Il en est de même au regard de l'évaluation qui s'inscrit elle aussi dans une culture de responsabilité partagée. Enfin, dans ce contexte de responsabilisation collective, il importe de reconnaître clairement les rôles et responsabilités de chacun et de les examiner dans leur complémentarité. C'est dans cette perspective que s'inscrit la place accordée au jugement professionnel et qui ne fait que reconnaître l'expertise de l'enseignant.</p> <p>Le passage d'une évaluation surtout centrée sur la sanction et la sélection à une évaluation dont la fonction essentielle est de soutenir l'apprentissage et l'enseignement marque un changement important de culture d'évaluation. Cela va de soi que changer de culture ne se fait pas du jour au lendemain. Il faut donc se donner le temps et les moyens d'évoluer, de modifier graduellement certaines pratiques existantes pour les</p>

	<p>adapter à de nouveaux besoins ou à de nouvelles contraintes. Il faut également avoir une vision claire de la direction dans laquelle on s'engage. Changer de culture, cela n'implique pas non plus qu'il faille mettre au rancart toutes les pratiques actuelles et tout balayer du revers de la main. Cela consiste plutôt à effectuer un recadrage, qui permette de mieux identifier les fonctions et limites des pratiques d'évaluation qui ont cours et de concevoir d'autres façons d'évaluer qui les complètent, les enrichissent et contribuent à leur donner une nouvelle signification dans un contexte renouvelé.</p>
--	--

Document 2.A

Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages¹³

L'évaluation des apprentissages n'est plus considérée comme étrangère au processus pédagogique. Elle fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage; elle permet la prise de décision pour ce qui concerne la conduite du professeur et la démarche de l'élève.

La thématique de l'évaluation est de plus en plus présente dans le discours sur l'éducation. On s'interroge sur les pratiques d'évaluation en classe, on s'interroge sur l'opportunité d'évaluer divers aspects de notre système scolaire. Chez plusieurs d'entre nous, cette réflexion s'accompagne d'un certain malaise. On sent bien qu'il y a du changement dans l'air et que ce changement est incontournable. On sent surtout qu'il impliquera une évolution de nos pratiques d'évaluation des apprentissages. Et cela, on le sait bien, nous rejoindra personnellement, tôt ou tard, jusque dans nos croyances. Certains appréhendent ce changement, d'autres l'attendent avec impatience. Cette différence d'attitudes, devant le discours actuel sur l'évaluation, s'explique naturellement dans le cadre de toutes les grandes transitions. Nous sommes en train de vivre un profond changement de paradigme en évaluation et celui-ci est, comme c'est souvent le cas, porteur d'une certaine confusion.

[...]

Quelques conséquences

La nouvelle façon de considérer l'évaluation oblige ainsi à revoir la conception qu'on se fait de la relation maître-élève; elle amène aussi à s'interroger, entre autres, sur l'interprétation des notes que le professeur attribue à ses élèves de même que sur les incidences de l'évaluation sur l'enseignement et l'apprentissage.

L'interprétation des notes

Dans une excellente étude sur les pratiques de notation, Suzan Brookhart rappelle qu'une note, attribuée par un professeur, sera, d'une part, interprétée et, d'autre part, utilisée. Or, puisque plusieurs professeurs s'inquiètent de l'utilisation qu'on fera de la note (échec d'un élève pourtant prometteur, abandon d'un profil de formation, difficulté à se trouver un emploi ou à être admis à l'université), certains d'entre eux vont ajouter des variables atténuantes pour dire que l'élève a quand même du mérite, a fourni des efforts valables, a du potentiel. Ces autres variables (effort, participation, etc.) ont pour effet direct d'augmenter une note qui serait plus faible si elle était fondée uniquement sur les compétences acquises.

Cela introduit un nouveau problème. Si l'on s'inquiète des conséquences sociales de l'évaluation au point d'introduire diverses variables dans la composition d'une note finale, on en arrive à ne plus savoir comment interpréter cette note. Selon Brookhart, plusieurs enseignants sont ambivalents lorsqu'ils se préoccupent du principe de l'interprétabilité de la note, d'une part, et de l'utilisation sociale de cette note, d'autre part. Selon elle, plusieurs auteurs soulignent que ce phénomène remet en question la validité des évaluations et affirment que l'interprétabilité des notes et les conséquences sociales de leur utilisation doivent compter désormais parmi les critères d'analyse de la validité de toute évaluation.

¹³ Extrait de Robert Howe et Louise Ménard, « Conseillers pédagogiques Collège Montmorency », *Pédagogie collégiale*, mars 1993, vol. 6 n° 3.

Dans cet extrait, les notes de références contenues dans cet article ont été enlevées pour éviter la confusion avec les notes de bas de page de ce document.

Aux États-Unis, les professeurs sont de plus en plus conscients de leur responsabilité sociale à cet égard. Plusieurs font l'objet de poursuites judiciaires à cause d'échecs injustifiés ou de succès tout aussi injustifiés de leurs élèves.

L'enseignement et l'apprentissage

Les choix de stratégies d'évaluation, d'instruments, de pratiques ont des conséquences sur les élèves, mais aussi sur les professeurs, particulièrement sur leurs choix des contenus enseignés, sur leurs approches pédagogiques. Ce qui n'est pas évalué aurait tendance à disparaître du *curriculum* enseigné. Si cette affirmation est fondée, on peut dire que les examens et les stratégies utilisés pour évaluer ont une influence déterminante sur l'enseignement et sur l'apprentissage. Selon Gong, l'évaluation est un point de levier si important qu'on peut modifier les pratiques d'enseignement simplement en changeant les pratiques d'évaluation.

Par ailleurs, Guy Romano a fait une recherche sur les pratiques d'étude chez les élèves de cégep. Il note que ceux-ci développent des stratégies d'étude plus ou moins complexes, plus ou moins profondes, selon les examens qu'ils auront à passer en classe. Les choix que font les professeurs en matière de pratiques d'évaluation (instrumentation, fréquence, notation, rétroaction, stratégies, niveaux taxonomiques) déterminent donc, au moins en partie, le type d'étude que font les élèves.

Les observations de Lundeborg vont dans le même sens. Si l'élève croit que le professeur évaluera ses apprentissages au moyen de questions objectives et que ces types de questions mesurent habituellement des connaissances mémorisées, il aura tendance à étudier plutôt superficiellement. De même, si l'élève croit que le professeur utilisera des questions ouvertes et que ces types de questions mesurent habituellement des habiletés de compréhension ou d'application, il fera une étude plus en profondeur, plus analytique.

Dès la première évaluation, les élèves apprennent à distinguer ce que le professeur juge important dans la matière et ont tendance à étudier en fonction de cette perception. Ils ont tendance à ajuster leurs stratégies d'étude en fonction des stratégies d'évaluation de leurs professeurs et cette relation causale est si forte que, selon Crooks, le meilleur moyen de modifier les comportements d'apprentissage des élèves serait de modifier les pratiques d'évaluation.

Les professeurs savent bien cela et plusieurs tentent d'influencer les pratiques d'étude en adoptant certaines pratiques d'évaluation. Dans une recherche récente, Green démontre que certains professeurs croient que les questions d'examen de type « à développement », lorsqu'elles sont rédigées en vue de mesurer des habiletés intellectuelles supérieures, sont de nature à ne pas encourager l'étude parce qu'elles font appel à la réflexion et à l'analyse. Selon ces professeurs, les élèves auraient tendance, en quelque sorte, à se fier à leur capacité d'improvisation. En fonction de cette croyance, ces professeurs choisissent de n'utiliser que des examens objectifs mesurant les connaissances de base. Par contre, d'autres professeurs croient à la fois que les élèves étudient plus lorsqu'on utilise des questions à développement et que ces questions se prêtent mieux à la mesure des habiletés cognitives supérieures. Malgré les contradictions apparentes, ces observations montrent bien que les professeurs cherchent à adopter des pratiques d'évaluation en fonction des effets qu'ils cherchent à produire sur les pratiques d'étude.

Conclusion

Si Ralph Tyler invoquait des contraintes économiques, sociales et politiques pour « casser » l'ancien paradigme, nous constatons que c'est la recherche en sciences humaines et l'évolution en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive qui font évoluer notre compréhension du nouveau paradigme. Mais ce glissement de l'ancien paradigme vers le nouveau ne se fait pas sans confusion. En effet, dans le discours pédagogique, on n'est pas toujours capable de distinguer correctement les concepts en évaluation en les rattachant à l'un ou l'autre paradigme. Et, pour compliquer les choses, plusieurs ne semblent même pas conscients qu'un paradigme — ancien ou nouveau — préside à ce discours.

Quoi qu'il en soit, l'ancien paradigme, celui qui a dominé durant les quarante dernières années, aura servi à donner à l'éducation un air de précision scientifique tout en encourageant des traditions de rigueur scientifique, tant en recherche qu'en psychométrie. Mais nous vivons résolument un changement de paradigme en évaluation qui nous amène à voir celle-ci comme une partie intégrante de la pédagogie et comme un outil puissant pour améliorer les apprentissages.

Document 2.B

« Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages »

Introduction

Les nombreux débats que suscite dans les médias la question de l'évaluation des apprentissages, dans le contexte de la réforme de l'éducation et de l'élaboration du nouveau Programme de formation de l'école québécoise, sont révélateurs. L'évaluation stigmatise bien des craintes : celle de ne pas être objectif, celle de perdre le contrôle ou encore, celle de baisser le niveau d'exigences. Elle ne laisse personne indifférent! Pour les uns, elle est garante de l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés et fournit des bases objectives pour déterminer la réussite ou l'échec des élèves en fonction de critères préalablement définis. Pour d'autres, elle devrait constituer une fonction d'aide à l'apprentissage afin d'assurer la réussite éducative du plus grand nombre. Certains craignent qu'un changement de perspective dans l'évaluation ne conduise à un nivellement par le bas. D'autres encore jugent nécessaire de repenser le rôle de l'évaluation dans le contexte plus global d'activités d'apprentissage et d'enseignement visant le développement de compétences. Évaluer, c'est porter un jugement dont on ne mesure pas toujours les effets et être évalué, c'est subir un jugement dont les conséquences ne sont pas anodines (Lemay, 2000). Il n'est donc pas étonnant que la question de l'évaluation des apprentissages soit considérée comme l'un des enjeux majeurs de la réforme de l'éducation en cours.

Le passage de programmes par objectifs à un programme axé sur le développement de compétences dénote un changement de paradigme qui a d'importantes répercussions sur la façon de concevoir l'évaluation, son rôle dans l'apprentissage, la culture dans laquelle elle s'inscrit et les exigences nouvelles qu'elle pose au regard de la responsabilisation et des moyens. Nous préciserons d'abord en quoi consiste ce « changement de paradigme » et quelles en sont les incidences sur l'évaluation des apprentissages. Nous aborderons ensuite la question centrale de l'évaluation intégrée à l'apprentissage dans le cadre d'un programme par compétences. Enfin, nous verrons que cette fonction de l'évaluation doit s'inscrire dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel et fait une place aux divers acteurs concernés.

1. Un changement de paradigme

La conception de l'apprentissage sur laquelle prend appui le nouveau Programme de formation de l'école québécoise dénote une certaine « rupture paradigmatique » (Tardif, 1998) se traduisant par le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage. Mais que faut-il en comprendre? Il ne s'agit certes pas de considérer l'enseignement comme une fonction secondaire en mettant exclusivement l'accent sur l'apprentissage. Il s'agit plutôt de penser différemment les relations entre apprentissage, enseignement et évaluation en les envisageant, non comme des entités indépendantes, mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. Pour mieux comprendre la nature de ce changement et son incidence sur la façon de concevoir l'évaluation, voyons brièvement ce qui caractérise chacun de ces paradigmes.

Du paradigme de l'enseignement...

Dans un **paradigme d'enseignement**, l'apprentissage est subordonné à l'enseignement. Autrement dit, c'est parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages. Dans cette perspective, l'accent est mis sur les procédés d'enseignement plus que sur les processus d'apprentissage, et sur les produits ou manifestations observables de l'apprentissage plus que sur les démarches de pensée ou les processus de raisonnement qui leur sont sous-jacents. Cette conception, héritée en grande partie des théories behavioristes de

l'apprentissage et, notamment, de la pédagogie de la maîtrise, met l'accent sur la détermination *a priori* d'objectifs correspondant à l'ensemble des savoirs — qu'il s'agisse d'attitudes, d'habiletés ou de connaissances — qu'on se propose d'enseigner aux élèves ainsi que sur l'élaboration de procédés d'évaluation permettant de déterminer avec précision si ce qui a été enseigné a effectivement été appris.

Bref, on tend à établir une correspondance univoque entre ce qui est évalué et ce qui est appris, entre ce qui est appris et ce qui est enseigné. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation correspondent alors à trois moments bien distincts s'inscrivant dans une séquence linéaire, l'élève ne pouvant apprendre que s'il a été soumis à un enseignement et l'évaluation ne devant porter que sur ce qui a été appris et, par conséquent, enseigné! C'est dans cette perspective que s'inscrivent les programmes par objectifs, caractérisés par l'établissement d'une liste d'objectifs nombreux et morcelés correspondant aux connaissances et habiletés qui doivent être enseignées, apprises, puis évaluées. L'un des effets pervers de ces programmes est qu'ils assujettissent l'apprentissage et l'enseignement à l'évaluation : on tend à enseigner ce qui est facile à évaluer, et les élèves sont, pour leur part, incités à apprendre en fonction de ce qui sera évalué! Cela conduit à privilégier des modes d'évaluation qui peuvent sans doute convenir à des apprentissages linéaires et atomisés, mais qui s'avèrent inadéquats lorsqu'il s'agit d'évaluer des apprentissages plus globaux s'effectuant par restructuration progressive des acquis antérieurs plutôt que par simple accumulation de savoirs, comme c'est le cas des compétences.

... Au paradigme de l'apprentissage

Dans le cadre d'un **paradigme d'apprentissage**, l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage, mais a essentiellement pour fonction de l'orienter et de le soutenir. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, puisque bien des apprentissages se font indépendamment d'un enseignement délibéré et que l'on peut très bien enseigner sans que cela conduise aux apprentissages visés (Saint-Onge, 1992a). Il n'est donc pas possible d'établir une correspondance univoque entre ce qui est enseigné et ce qui est appris, puisque l'apprentissage ne débute pas et ne se termine pas avec l'enseignement. Il n'est pas davantage possible d'évaluer avec une parfaite exactitude ce qui a réellement été appris, l'élève faisant souvent appel, lors de l'évaluation, à des connaissances autres que celles qui ont fait l'objet d'un enseignement (Legendre, 1998).

Bref, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est plutôt parce que l'apprentissage est un processus complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective, qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées à la nature même des processus qu'elles sollicitent. Un tel paradigme conduit à considérer l'évaluation comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante. Elle suppose notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative (CSE, 1993). C'est la perspective que privilégie le nouveau programme par compétences. Ce dernier met en effet l'accent sur l'importance de ne pas aborder les connaissances à acquérir de manière compartimentée et décontextualisée, mais dans leurs interactions et en relation avec des contextes qui donnent un sens à leur utilisation (Legendre, 2000). Il fait également appel au professionnalisme de l'enseignant ou de l'enseignante à qui il revient de choisir les stratégies d'enseignement adaptées non seulement aux apprentissages visés, mais aussi aux caractéristiques des élèves et aux particularités du contexte. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts de la démarche pédagogique, mais plutôt dans leur interaction dynamique au sein de cette démarche. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage, l'évaluation devenant partie intégrante d'une démarche pédagogique dans laquelle s'inscrivent diverses modalités de régulation ou d'autorégulation des activités d'apprentissage et d'enseignement.

2. Une évaluation intégrée à l'apprentissage

La distance progressivement créée entre situations d'apprentissage et situations d'évaluation n'est pas sans lien avec la décontextualisation des savoirs, le cloisonnement disciplinaire, le morcellement des connaissances et l'atomisation des compétences. Elle repose sur le postulat implicite que l'on peut enseigner des connaissances ou des habiletés sous la forme de petites unités relativement stables et indépendantes les unes des autres qui, une fois acquises, pourront se combiner entre elles et être transférées d'un contexte à un autre. Par exemple, apprendre une règle de grammaire, une liste de mots de vocabulaire, une définition, un algorithme mathématique, etc. La situation d'apprentissage consiste alors à mémoriser des connaissances ou à exercer des habiletés préalablement enseignées, et la situation d'évaluation prend la forme d'un « test » portant sur un objet spécifique, à un moment bien déterminé et dans un contexte restreint, souvent artificiel (Tardif, 1998). Dans une approche par compétences, on ne peut dissocier l'acquisition de connaissances des contextes dans lesquels leur utilisation prend tout son sens. Dès lors, la distinction entre situation d'apprentissage et situation d'évaluation n'apparaît guère pertinente. Toute situation est occasion à la fois d'apprentissage et d'évaluation dans la mesure où elle offre à l'élève la possibilité de porter un regard métacognitif, et donc évaluatif, sur ses propres démarches et qu'elle fournit à l'enseignant ou à l'enseignante des données d'observation lui permettant de suivre le développement des compétences. L'un des principaux défis du nouveau Programme de formation de l'école québécoise réside dans l'émergence de nouvelles pratiques évaluatives compatibles avec ses visées, c'est-à-dire adaptées aux processus de développement de compétences et à la diversité des élèves. C'est dans ce contexte que s'inscrit **l'évaluation intégrée à l'apprentissage**, c'est-à-dire l'évaluation dont la fonction principale est de réguler les apprentissages.

La régulation des activités d'apprentissage et d'enseignement

Précisons d'emblée que, si l'on peut apporter un soutien au développement des compétences, on ne peut pas, à proprement parler, enseigner une compétence. Cette dernière n'est pas de l'ordre d'un savoir ou d'un savoir-faire bien délimité qui peut être enseigné, appris, exercé, puis évalué. À titre d'exemple, la compétence à « écrire » est un savoir-agir complexe qui mobilise une diversité de ressources, aussi bien externes qu'internes, et se développe tout au long de la scolarité. Elle fait certes appel à des connaissances et à des stratégies variées que l'élève devra progressivement s'approprier, mais elle n'est pas réductible à un savoir-faire procédural consistant à appliquer, dans un certain ordre, une série d'étapes prédéterminées. Il y a différentes façons d'accomplir une tâche d'écriture selon le but visé, la nature de l'activité, le contexte dans lequel elle s'inscrit, les ressources internes et externes dont dispose l'élève, etc. Aborder la formation sous l'angle du développement de compétences, c'est donc mettre en place des situations d'apprentissage aptes à en soutenir le développement, qu'il s'agisse d'accomplir une tâche, de résoudre un problème ou de réaliser un projet.

Dans cette perspective, la démarche pédagogique consiste à planifier des activités d'apprentissage à partir d'intentions pédagogiques clairement définies, à les ajuster en cours de route en tenant compte du contexte, puis à effectuer un retour sur ces activités de manière à en faciliter le réinvestissement. Puisqu'il n'est jamais possible de tout prévoir, de tout anticiper, l'enseignant et l'enseignante sont appelés à apporter des ajustements à leurs propres interventions en fonction des effets observés. De même, ils doivent fournir aux élèves des rétroactions appropriées relativement à leur démarche qui n'est pas, elle non plus, entièrement prévisible. Pour orienter ou réorienter ses interventions pédagogiques, l'enseignant ou l'enseignante a besoin de recueillir des observations tant sur les difficultés rencontrées par les élèves que sur les apprentissages effectués. Et, réciproquement, pour soutenir les élèves dans leurs démarches d'apprentissage, l'enseignant ou l'enseignante a besoin de prélever des indices lui permettant d'évaluer l'incidence de ses propres interventions. C'est pourquoi ces deux aspects sont solidaires, la régulation portant tout autant sur la démarche pédagogique de l'enseignant ou de l'enseignante que sur la démarche d'apprentissage des élèves. Ces ajustements constants peuvent porter sur des aspects particuliers ou ponctuels de la démarche, tout comme ils peuvent toucher des aspects plus généraux. D'où la distinction à établir entre les *micro-régulations*, qui s'inscrivent à court terme et s'intègrent au travail quotidien de

l'enseignant ou de l'enseignante, et les *macro-régulations*, qui ont un caractère plus systématique et font notamment appel à une réflexion de l'enseignant ou de l'enseignante sur sa pratique, ce qui lui permet d'orienter ses interventions futures. Il ou elle peut occasionnellement recourir à une instrumentation, mais ses régulations reposent le plus souvent sur les interactions qui ont cours dans le déroulement même de l'activité. Elles sollicitent également l'engagement graduel de l'élève dans la gestion ou régulation de ses propres démarches d'apprentissage.

La notion de *régulation* n'est évidemment pas sans lien avec celle, bien connue, d'*évaluation formative* dont la fonction principale est précisément d'assurer la progression des apprentissages à travers un processus de régulation continue qui permet d'apporter, en cours de route, les ajustements ou les améliorations nécessaires. À cet égard, Perrenoud (1999) précise : « *Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif.* » (p. 120) Scallon (1999) va dans le même sens lorsqu'il aborde l'évaluation formative dans le contexte d'une pédagogie des situations axée sur le développement de compétences et sur l'atteinte d'objectifs transdisciplinaires. L'accent est alors mis sur le rôle régulateur que jouent les échanges de vues entre enseignants et élèves et sur l'importance de susciter l'activité métacognitive de l'élève.

Toutefois, le concept d'*évaluation formative* a initialement pris forme dans le cadre d'une approche béhavioriste de l'enseignement, celle de la pédagogie de la maîtrise, où les moyens de régulation envisagés sont de l'ordre de l'enseignement correctif et relèvent exclusivement de la responsabilité de l'enseignant ou de l'enseignante. L'évaluation formative s'inscrit alors dans une perspective de contrôle rigoureux de la progression de chaque élève au regard de critères de réussite imposés. Elle prend souvent la forme d'un test critérié dont la passation a lieu après une période d'apprentissage et qui est suivi d'une séquence de remédiation. Dans la pratique courante, l'évaluation formative a graduellement perdu sa signification et sa fonction initiales pour devenir synonyme d'évaluations micro-sommatives continues. L'approche par compétences invite donc le milieu scolaire à repenser l'évaluation formative dans le cadre élargi des processus de régulation et d'autorégulation intervenant en cours d'action, c'est-à-dire dans le déroulement même des activités d'apprentissage et d'enseignement et après l'action, afin de mieux orienter les interventions futures de l'enseignant ou de l'enseignante. En ce sens, l'évaluation formative ne représente plus qu'une forme de régulation parmi d'autres. Les observations de l'enseignant, les rétroactions qu'il donne à l'élève, les interactions des élèves de même que les démarches de coévaluation et d'autoévaluation sont également appelées à jouer un rôle important. Par ailleurs, la prise en charge graduelle par les élèves d'activités de régulation fait de celles-ci non seulement un soutien à l'apprentissage, mais aussi un véritable objet d'apprentissage, puisqu'il s'agit de développer la compétence métacognitive de l'élève lui permettant d'autoréguler ses propres démarches d'apprentissage (Scallon, 1999).

Le bilan des apprentissages effectués

Dans la perspective d'une évaluation intégrée à l'apprentissage, il n'y a pas lieu de dissocier le *bilan des apprentissages*, intervenant en fin de cycle et consistant à faire le point sur les apprentissages effectués, et les *activités de régulation* visant à soutenir l'apprentissage, puisqu'il s'agit de démarches complémentaires. En effet, pour établir un bilan des apprentissages, il faut en avoir suivi la progression, et pour suivre le développement des compétences, non seulement est-il indispensable d'effectuer une constante régulation des activités d'apprentissage et d'enseignement, mais il peut également s'avérer utile de faire le point à différents moments de la démarche. C'est précisément le rôle que sont appelés à jouer les bilans de fin de cycle qui servent non seulement à informer les parents sur le cheminement de leur enfant, mais à faire le point avec l'élève lui-même et à communiquer avec les enseignants du cycle suivant.

Si le **bilan des apprentissages** présente un lien apparent avec l'*évaluation sommative*, il en diffère à plusieurs égards. Dans la pratique courante, le *bilan sommatif* se résume généralement au cumul

arithmétique de résultats partiels, à des évaluations formelles ou tests effectués périodiquement au cours de l'année scolaire. Le bilan dont il est ici question s'apparente davantage à un *portrait* de la situation, effectué à l'aide de différentes données recueillies en cours d'apprentissage et non à l'occasion d'évaluations formelles conçues uniquement à cette fin. Par ailleurs, ces données ne sont pas simplement cumulées, mais font l'objet d'une interprétation. Il s'agit d'une appréciation globale et synthétique, portant sur une ou plusieurs compétences, et généralement accompagnée de données plus précises sur certains aspects de l'apprentissage. Ces données ne portent pas seulement sur les difficultés de l'élève, mais également sur ses forces, puisqu'il importe de miser sur ces dernières pour soutenir l'élève dans ses apprentissages. Lorsqu'un élève présente certaines difficultés pouvant nécessiter une intervention particulière, il faut, bien sûr, qu'elles soient clairement déterminées si l'on veut être en mesure de lui apporter un soutien approprié. Mais il est également essentiel que soient soulignés les acquis de l'élève, les progrès qu'il a pu réaliser, l'intérêt qu'il manifeste ou les aptitudes particulières dont il fait preuve. Le *bilan des apprentissages* doit prendre appui sur des modalités d'évaluation compatibles avec les caractéristiques d'une compétence (Legendre, 2000). Il doit donc tenir compte de la complexité, de la globalité et du caractère interactif et évolutif d'une compétence.

Une compétence est complexe puisqu'elle ne réside pas dans la somme mais dans l'organisation dynamique de ses composantes. Elle ne peut donc être évaluée que globalement et non à partir de chacune de ses composantes prise isolément. En cours d'apprentissage, et dans une perspective de régulation des activités d'apprentissage et d'enseignement, il peut être tout à fait opportun de travailler plus particulièrement certaines composantes de la compétence, qu'il s'agisse d'habiletés particulières à maîtriser ou de connaissances précises à acquérir. Il est également pertinent de recourir à des outils diagnostiques plus fins permettant de déterminer de manière précise la nature ou la source des difficultés observées. Toutefois, on ne peut porter de jugement sur le développement d'une compétence que dans la mesure où l'élève est régulièrement placé dans des situations suffisamment complexes pour nécessiter la mobilisation et l'utilisation intégrée de ressources variées. C'est en confrontant l'élève à diverses tâches, en l'incitant à mettre en œuvre ses compétences, que l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure de recueillir des observations pertinentes lui permettant d'évaluer le développement de celles-là.

Une compétence est globale et intégrative puisqu'elle fait appel à une diversité de ressources, aussi bien externes qu'internes, et qu'elle réside dans la manière dont le sujet orchestre l'utilisation dans une situation donnée. Certes, il est possible et même très souhaitable d'identifier *a priori* un certain nombre de ressources incontournables auxquelles l'élève devra faire appel dans une situation donnée. Mais il n'est jamais possible de prévoir de manière exhaustive toutes les ressources que les élèves seront appelés à mobiliser, que ce soit pour accomplir une tâche, réaliser un projet ou résoudre un problème. En effet, ces ressources diffèrent d'un élève à l'autre, puisque les élèves ne possèdent pas tous le même bagage de connaissances et d'expériences et n'ont pas les mêmes champs d'intérêt ni les mêmes aptitudes. Il y a donc plus d'une façon de manifester sa compétence dans une situation donnée.

À titre d'exemple, l'enseignant ou l'enseignante devrait être en mesure de reconnaître la compétence des élèves à rédiger un texte même si ces derniers n'ont pas recours au même vocabulaire, exploitent des idées différentes et ne structurent pas leur texte de la même façon. Par conséquent, lorsqu'il ou elle porte un jugement sur le niveau de développement d'une compétence, l'enseignant ou l'enseignante rend compte de la globalité de la compétence et non de chacun des éléments auxquels elle fait appel. Certes, pour accomplir diverses tâches, l'élève est appelé à recourir à des connaissances et stratégies variées. Toutefois, ce qui est évalué, ce n'est pas chacune des ressources mobilisées, mais plutôt le résultat de leur interaction dynamique et de leur mobilisation dans des situations variées. Ainsi, lorsqu'il évalue une compétence, l'enseignant rend compte, comme professionnel, du cheminement de l'élève dans sa démarche de formation à partir des observations qu'il a été en mesure d'effectuer dans des situations variées. Une compétence est *interactive*, car elle n'existe pas en soi, mais en relation avec les contextes dans lesquels elle est mise en œuvre et les conditions qui en permettent l'utilisation appropriée.

Pour évaluer une compétence, il faut donc créer des contextes qui en sollicitent délibérément l'activation et mettre à la disposition des élèves certaines ressources qui en maximisent l'expression. À titre d'exemple, on ne peut évaluer la compétence de l'élève à travailler en coopération si on ne lui donne pas l'occasion d'accomplir des tâches qui, par leur nature même, réclament le travail coopératif. D'autres compétences nécessiteront la mise en place d'autres contextes et de conditions différentes. Le choix de situations correspondant aux compétences que l'on veut solliciter de même que l'analyse des ressources nécessaires pour accomplir la tâche et du contexte qui donne un sens à sa réalisation s'avèrent alors essentiels. Toutefois, même lorsqu'elle est conçue pour solliciter l'activation d'une compétence particulière, une situation d'apprentissage sollicite généralement plus d'une compétence. Elle offre donc une occasion d'apprentissage et d'évaluation. En effet, c'est dans la mesure où l'élève a l'occasion de mettre en œuvre ses compétences dans des situations diversifiées qu'il peut les développer. Et c'est par l'actualisation de ses compétences qu'il fournit à l'enseignant ou à l'enseignante des données d'observation pertinentes. C'est également à l'occasion de ces mêmes activités qu'il peut être amené à porter un regard métacognitif sur ses propres compétences. C'est pourquoi il n'y a pas lieu, même au regard du bilan, de distinguer des situations pour apprendre et d'autres pour évaluer.

Une compétence est évolutive en ce sens qu'elle est appelée à se développer à travers les situations variées dans lesquelles elle est mise en œuvre. Or, ce développement graduel peut se faire à divers rythmes et selon des trajectoires différentes, ce qui rend difficile la détermination d'une séquence d'apprentissage parfaitement identique pour tous les élèves. S'il est possible de disposer de repères permettant de situer l'élève dans son cheminement, ces repères ne doivent pas être interprétés comme des moments fixes dans un processus d'acquisition séquentiel et linéaire. Par ailleurs, la compétence étant évolutive, les données d'observation recueillies par l'enseignant ou l'enseignante en cours d'apprentissage, que ce soit de manière informelle ou à l'aide d'outils variés, n'ont pas toutes le même degré de signification au regard du bilan à établir. L'enseignant ou l'enseignante doit donc user de son jugement pour évaluer la pertinence relative de données ou de traces variées (travaux divers, fiches d'autoévaluation, grilles d'observation, remarques prises par l'enseignant ou l'enseignante, etc.), recueillies dans divers contextes et à différents moments de la démarche. Il lui appartient également d'en dégager la signification en les mettant en relation les unes avec autres.

Cette conception élargie de l'évaluation, tant formative que sommative, conduit à accorder une place centrale au jugement professionnel, mais elle remet aussi en question l'image que l'on se fait de l'enseignant comme seul juge et évaluateur. C'est en effet dans une **culture de responsabilité partagée** qu'il faut désormais aborder la question de l'évaluation en donnant aux divers acteurs concernés la place qui leur revient.

3. Une culture de responsabilité partagée

Même lorsque l'enseignant ou l'enseignante met en place des situations d'apprentissage visant plus particulièrement le développement de certaines compétences, spécialement dans le contexte d'apprentissages disciplinaires, l'élève est nécessairement appelé à mobiliser d'autres compétences, notamment les *compétences transversales* qui ne relèvent pas d'un domaine d'apprentissage particulier, mais doivent être sollicitées et développées dans l'ensemble des disciplines. De plus, les compétences acquises dans un contexte disciplinaire particulier doivent pouvoir être transférées à d'autres contextes disciplinaires. Il devient donc très difficile de limiter l'influence de l'enseignant ou de l'enseignante à un champ bien circonscrit, ses interventions devant contribuer à l'atteinte des visées de formation générale. Dans le cadre d'un programme axé sur le développement de compétences, chaque enseignant est ainsi appelé à contribuer, par ses interventions, au développement de l'ensemble des compétences. Or, si les enseignants et les enseignantes ont une responsabilité collective au regard de la formation générale de l'élève et du développement de compétences, ils devraient également avoir une responsabilité collective au regard de leur évaluation.

Par ailleurs, le nouveau Programme de formation de l'école québécoise accorde à l'élève un rôle important dans ses propres apprentissages. L'accent mis sur la fonction d'aide à l'apprentissage, dans la perspective d'une évaluation intégrée à l'apprentissage, devrait conduire à accorder une place aux divers acteurs qui sont chargés de la formation de l'élève, à commencer par l'élève lui-même. Enfin, il convient de ne pas sous-estimer l'importance du soutien apporté par l'école pour favoriser la concertation de l'équipe-cycle et de l'équipe-école. Ainsi, loin de contribuer à isoler l'enseignant ou l'enseignante dans ses décisions, la place accordée au *jugement professionnel* dans le cadre de la réforme est étroitement liée à l'*obligation individuelle et collective de moyens*, tous deux s'inscrivant dans une culture de responsabilité partagée où ce n'est pas l'enseignant seul, mais ce dernier et l'établissement dans son ensemble qui ont la responsabilité de mettre en place les moyens propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre.

La prépondérance du jugement professionnel

La place que l'on souhaite accorder au jugement professionnel, aussi bien dans la mise en œuvre du nouveau Programme de formation de l'école québécoise que dans l'évaluation des apprentissages, n'est pas sans soulever de nombreuses inquiétudes, tant chez les parents que chez les enseignants eux-mêmes. Plusieurs y voient un danger de substituer à l'objectivité de la mesure, l'arbitraire de l'interprétation. Les parents craignent que l'intrusion du jugement de l'enseignant ne vienne compromettre les valeurs de justice, d'égalité et d'équité, croyant qu'une évaluation à l'aide de notes chiffrées est par définition totalement objective et, par conséquent, exempte de tout jugement partial. Les enseignants appréhendent pour leur part qu'on ne les accuse d'être injustes et arbitraires s'ils ne prennent pas essentiellement, voire exclusivement, appui sur les notes pour informer les parents du cheminement de l'enfant au regard des apprentissages visés et du degré d'atteinte des attentes de fin de cycle.

Pourtant, évaluer, quelle qu'en soit la forme, c'est nécessairement porter un jugement, et le fait de recourir à une notation chiffrée sur la base d'une évaluation normative ou critériée n'élimine absolument pas l'intervention d'un jugement (de Landsheere, 1980). Faire une place au jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire de l'arbitraire dans un processus évaluatif apparemment neutre. C'est simplement reconnaître la place du jugement dans toute activité professionnelle, quelle qu'elle soit. C'est considérer que la *capacité à faire preuve de jugement* dans un domaine où l'on est censé avoir acquis une expertise particulière est la marque même du professionnalisme. Il apparaît donc essentiel d'apporter un certain nombre de clarifications sur ce que recouvre l'idée de *jugement professionnel*.

À cette fin, nous nous proposons d'en dégager quelques caractéristiques.

Le jugement professionnel est un jugement fondé sur l'autonomie et la responsabilité.

Tout professionnel est constamment confronté à des situations qu'il doit évaluer en vue de prendre des décisions appropriées, d'orienter ses interventions et de réviser celles-ci au besoin. Il ne se contente pas de faire ce qu'on lui demande. Il dispose de l'*autonomie* nécessaire pour déterminer ce qui lui semble approprié en fonction des données qui lui sont accessibles et du bagage de connaissances et d'expériences dont il dispose. Il est également en mesure d'assumer la *responsabilité* de ses décisions et de ses choix, puisque ces derniers prennent justement appui sur une expertise qui lui est reconnue. Le médecin, l'architecte, l'ingénieur, l'avocat, pour n'en nommer que quelques-uns, doivent constamment user de leur jugement professionnel pour déterminer ce qu'il convient de faire dans tel ou tel cas. Une personne est considérée comme professionnelle lorsqu'elle dispose d'un répertoire de connaissances et d'expériences lui permettant d'évaluer de façon appropriée les situations variées auxquelles l'expose sa pratique, de prendre des décisions éclairées, et d'assumer celles-ci en menant à bien ses actions, quitte à devoir effectuer des ajustements en cours de route pour tenir compte de l'apport de nouvelles données. Autonomie et responsabilité ne signifient pas que le professionnel agit dans l'isolement, bien au contraire. C'est d'ailleurs faire preuve d'autonomie et de responsabilité professionnelles que de demander l'avis d'un collègue plus expérimenté ou de chercher une expertise qui complète la sienne dans une situation mettant à l'épreuve les limites de sa propre compétence. À cet égard, il en va de la profession enseignante

comme de n'importe quelle autre profession. L'enseignant n'est pas un simple exécutant. Dans le contexte quotidien de sa pratique, il ne cesse d'évaluer des situations par rapport à des indices qui lui paraissent significatifs, de faire des choix et de prendre des décisions (Perrenoud, 1996). Valoriser le jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire dans la pratique enseignante quelque chose de nouveau, c'est reconnaître que ce jugement existe et lui donner sa juste place dans l'évaluation considérée comme partie intégrante de sa pratique quotidienne. C'est accepter de ne pas soustraire l'évaluation du champ de l'activité professionnelle de l'enseignant.

Un jugement professionnel est un jugement instrumenté.

En effet, tout professionnel a la possibilité de recourir à une diversité d'outils ou d'instruments qui font partie des ressources externes pouvant être mises au service de l'exercice de sa compétence. Le chirurgien pourra d'autant mieux exercer sa compétence qu'il disposera de conditions et d'outils adaptés à la nature de l'intervention qu'il doit faire. Le médecin sera davantage en mesure de poser un diagnostic adéquat s'il a la possibilité de soumettre le patient aux tests ou examens qui lui semblent appropriés. De même, l'enseignant dispose lui aussi de divers outils (outils didactiques, instruments d'évaluation ou d'autoévaluation, etc.) qui peuvent être mis au service de son activité professionnelle. Parfois, il doit adapter l'outil à l'usage particulier qu'il veut en faire. Lorsqu'il évalue une situation, prend une décision et accomplit une action, tout professionnel dispose donc d'un ensemble de ressources auxquelles il peut recourir s'il juge qu'il est nécessaire, utile ou pertinent de le faire. Toutefois, sa compétence ne réside pas dans les instruments mis à sa disposition, mais dans sa capacité à en faire bon usage. Un outil n'est donc pas bon ou mauvais en lui-même, mais en fonction de l'utilisation plus ou moins pertinente qui en est faite selon le contexte ou les buts visés. Au regard de l'évaluation des apprentissages, certains outils peuvent être appropriés pour poser un diagnostic fin sur certaines composantes de la compétence, mais s'avérer tout à fait inadéquats s'il s'agit d'évaluer la compétence dans sa globalité. Dans cette optique, les modalités d'évaluation existantes ne sont pas mises au rancart, mais doivent prendre appui sur le jugement professionnel qui seul permet d'en délimiter l'usage approprié et, le cas échéant, de concevoir d'autres outils plus adaptés aux exigences nouvelles que posent le suivi et l'évaluation des compétences.

Le jugement professionnel de l'enseignant et de l'enseignante prend appui sur la compétence à observer en situation.

Toutefois, observer ce n'est pas recueillir passivement des éléments d'information, c'est produire des observations, les organiser de manière active et les interpréter à partir du cadre de référence de l'observateur. Pour juger du développement de compétences sur la base d'observations, deux conditions sont requises : avoir accès à des données pertinentes et être en mesure de leur donner un sens. Pour accéder à des données pertinentes, il importe de recourir à des situations d'apprentissage suffisamment nombreuses et diversifiées pour permettre à l'élève de mettre en œuvre ses compétences et de les développer. Pour interpréter les données, il faut avoir une représentation suffisamment claire des compétences dont on veut soutenir le développement. Si la tâche donnée à l'élève se résume à remplir une feuille d'exercices, l'enseignant n'aura accès à aucune donnée pertinente pour juger du niveau de développement d'une compétence.

Toute tâche comporte évidemment des limites au regard des données qu'elle peut faire émerger et n'importe quelle tâche ne permet pas d'évaluer n'importe quelle compétence. C'est pourquoi il importe de recourir à des tâches variées, en rapport avec ce que l'on veut observer, et d'éviter de porter un jugement global à partir d'une tâche limitée. Il faut toutefois se garder d'établir une correspondance terme à terme entre une tâche et un objet d'évaluation. Une même tâche peut en effet faire appel à plusieurs compétences, et une même compétence peut être sollicitée dans plusieurs tâches distinctes. Certes, lorsque l'enseignant donne aux élèves des tâches relativement complexes, sollicitant plus d'une compétence, il n'est pas en mesure de tout observer en même temps. L'observation est par définition sélective et il est tout à fait légitime de privilégier certaines données en fonction des buts que l'on a ou de l'information que l'on recherche. Mais on ne doit pas s'empêcher de reconnaître, lorsqu'elles émergent,

des compétences différentes de celles qui étaient visées par l'observation. « *Ce qui compte le plus dans l'observation*, précise Perrenoud, *c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'interprétation des observables.* »

À cet égard, les observations de l'enseignant sont étroitement dépendantes du cadre de référence sur lequel il prend appui tant pour sélectionner les données qui lui semblent pertinentes que pour les interpréter, c'est-à-dire les mettre en relation les unes avec les autres afin d'en dégager le sens. La compétence à observer suppose donc non seulement la capacité à concevoir des situations d'apprentissage susceptibles de fournir des données intéressantes en fonction de ce que l'on a pour but d'observer, mais également la capacité d'interpréter les données recueillies en s'appuyant sur ses expériences et ses connaissances. Une représentation adéquate des compétences à développer et des situations d'apprentissage aptes à en soutenir le développement s'avère alors essentielle.

Le jugement professionnel est un *jugement évolutif*, puisqu'il repose sur un portrait effectué à un moment donné de la démarche et qu'il peut être modifié par l'apport d'informations nouvelles. D'une part, la compétence étant évolutive, l'évaluation qui en est faite est nécessairement elle-même évolutive, puisqu'elle dépend de ce qu'on peut en dire à tel ou tel moment de la démarche et en fonction des contextes et situations dans lesquels sa mise en œuvre a pu être observée. Ainsi, lorsque durant un cycle, l'enseignant informe les parents des apprentissages qui ont été effectués et, s'il y a lieu, des difficultés particulières rencontrées, ce jugement ou cette appréciation n'a rien de définitif. D'autre part, les observations de l'enseignant sont nécessairement partielles et peuvent toujours être enrichies par l'apport de nouvelles données. En effet, selon les situations d'apprentissage qu'ils proposent aux élèves et les contextes disciplinaires dans lesquels elles s'inscrivent, les enseignants n'ont pas nécessairement accès aux mêmes données. Il est donc important, particulièrement au regard des compétences transversales, que soient mises en commun des observations de sources variées. C'est en effet par leur actualisation dans des contextes disciplinaires variés que les enseignants seront en mesure de porter un jugement sur les compétences transversales de l'élève. Le jugement de l'enseignant peut donc être enrichi par l'apport d'observations effectuées par d'autres acteurs de la formation de l'élève, tant les autres enseignants ou personnes qui interviennent auprès de l'élève que l'élève lui-même. Le jugement professionnel repose donc sur une collaboration étroite des divers intervenants. Non seulement de nouvelles données peuvent amener l'enseignant à modifier ou à réviser en partie son jugement, mais le cadre de référence sur lequel ses observations prennent appui peut lui-même évoluer.

Enfin, il convient de souligner que le jugement professionnel doit être un *jugement éthique* en conformité avec un ensemble de valeurs. L'enseignant doit avoir le constant souci de ne pas porter préjudice à l'élève. Ses interventions s'inscrivent dans une perspective de soutien à l'apprentissage et au développement et doivent être fondées sur un « postulat d'éducabilité », c'est-à-dire sur une confiance dans les possibilités de l'enfant (Meirieu, 1991). Par sa position d'éducateur, tout enseignant est doté d'un certain « pouvoir » et il exerce nécessairement une influence sur ses élèves. Il ne peut user de ce pouvoir et de cette influence sans faire appel à une éthique; il doit être particulièrement sensible à l'incidence de ses évaluations sur le développement de l'identité scolaire, personnelle et sociale de l'élève. Les expériences vécues en milieu scolaire ont souvent une grande influence sur l'image que l'élève se fait de lui-même, à la fois comme apprenant et comme personne, et elles peuvent avoir un effet déterminant sur sa future insertion sociale et professionnelle. Dans un souci d'éthique, l'enseignant doit savoir reconnaître les limites mêmes de son jugement professionnel, la nécessité de le fonder et la possibilité de le remettre en question.

Conclusion

Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise par compétences pose des exigences particulières qui peuvent contribuer à établir un contexte propice à l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. Dans le présent article, nous avons cherché à mettre en évidence quelques-uns de ces changements. Ainsi, dans une perspective de développement des compétences,

l'évaluation ne devrait pas être dissociée des démarches d'apprentissage et se présenter comme un moment à part dont la seule fonction serait de soumettre les élèves à une évaluation formelle seule garante du jugement porté sur les apprentissages effectués. Toute situation peut effectivement être pensée à la fois au regard des apprentissages qu'elle a pour but de solliciter et des observations qu'elle vise à susciter pour soutenir l'évaluation. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage. Dans un programme qui inscrit les interventions particulières des enseignants dans le contexte plus large de leur contribution à la formation générale de l'élève, c'est collectivement et pas seulement individuellement que les enseignants sont responsables de soutenir l'apprentissage. Il en est de même au regard de l'évaluation qui s'inscrit elle aussi dans une culture de responsabilité partagée. C'est ce que nous avons tenté de mettre en évidence.

Enfin, dans ce contexte de responsabilisation collective, il importe de reconnaître clairement les rôles et responsabilités de chacun et de les examiner dans leur complémentarité. C'est dans cette perspective que s'inscrit la place accordée au jugement professionnel et qui ne fait que reconnaître l'expertise de l'enseignant.

Le passage d'une évaluation surtout centrée sur la sanction et la sélection à une évaluation dont la fonction essentielle est de soutenir l'apprentissage et l'enseignement marque un changement important de culture d'évaluation. Cela va de soi que changer de culture ne se fait pas du jour au lendemain. Il faut donc se donner le temps et les moyens d'évoluer, de modifier graduellement certaines pratiques existantes pour les adapter à de nouveaux besoins ou à de nouvelles contraintes. Il faut également avoir une vision claire de la direction dans laquelle on s'engage. Changer de culture, cela n'implique pas non plus qu'il faille mettre au rancart toutes les pratiques actuelles et tout balayer du revers de la main. Cela consiste plutôt à effectuer un recadrage, qui permette de mieux identifier les fonctions et limites des pratiques d'évaluation qui ont cours et de concevoir d'autres façons d'évaluer qui les complètent, les enrichissent et contribuent à leur donner une nouvelle signification dans un contexte renouvelé.

(M^{me} Marie-Françoise Legendre est professeure au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal.)

RÉFÉRENCES

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le défi d'une réussite de qualité*, Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec, 1993.
- DE LANDSHEERE, G., *Éducation continue et examens : Précis de docimologie*, Paris, Fernand Nathan, 1980.
- LEGENDRE, M.-E., « Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves », *Vie pédagogique*, n° 108, septembre-octobre 1998, p. 35-38.
- LEGENDRE, M. A., *La logique d'un programme par compétences*, conférence donnée pour le ministère de l'Éducation du Québec, Saint-Hyacinthe, mai 2000.
- LEMAY, V., *Évaluation scolaire et justice sociale*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 2000.
- MEIRIEU, Ph., *Le choix d'éduquer*, 2^e édition, Paris, ESF éditeur, 2000.
- PERRENOUD, Ph., « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse de pratiques et prise de conscience ». PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É.
- PERRENOUD Ph., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck, 1996.
- PERRENOUD, Ph., *Développer des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997b, (collection Pratiques et enjeux pédagogiques).
- PERRENOUD, Ph., *L'évaluation des élèves*, Paris et Bruxelles, De Boeck, 1999.
- SAINT-ONGE, M., *Moi j'enseigne mais eux, apprennent-ils?* Éd. Beauchemin, 1992, 106 p. (collection Agora).
- SAINT-ONGE, M., « Les objectifs pédagogiques : pour ou contre? » *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, 1992b, p. 23-38.
- SAINT-ONGE, M., « Les objectifs pédagogiques pour ou contre? Les pistes de développement », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, 1992c, p. 10-15.
- TARDIF, J., *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris, ESF éditeur, 1998.

Document 2.C

Changer l'évaluation des apprentissages¹⁴

Les nouvelles tendances en évaluation des apprentissages proposent des changements en ce qui concerne la nature des objets évalués, le rapport entre l'évaluation et l'apprentissage, la façon d'interpréter les résultats ainsi que la méthodologie à utiliser.

Deux articles parus récemment dans *Pédagogie collégiale* faisaient état de changements de perspective majeurs en matière d'évaluation des apprentissages aux États-Unis, où l'on entend de plus en plus parler d'*assessment*. Cette nouvelle perspective trouve écho ici, notamment, lorsqu'il est question d'évaluation authentique ou d'évaluation des compétences.

Cet article reprend des extraits de *L'évaluation des apprentissages : du cours au programme*. Il s'agit d'un dossier qui comprend deux fascicules, le premier présentant la problématique et le second, une première partie d'un cadre de référence sur l'évaluation des apprentissages. Il sera complété l'automne prochain par une seconde partie du cadre de référence ainsi que par des suggestions et du matériel de nature à soutenir la changement des pratiques en matière d'évaluation des apprentissages. Ce dossier a été produit par un groupe de travail à Performa, grâce à une subvention du Regroupement des collèges Performa. Cécile D'Amour a agi comme agente de recherche. Les extraits utilisés pour cet article sont tirés de la section C.2 du Fascicule I (p. 30-36) et de la section A.3 du Fascicule II (p. 15-17).

La nouvelle perspective est à ce point différente de celle qui a prévalu jusqu'ici que certains n'hésitent pas à parler d'un nouveau paradigme, un paradigme étant un cadre de référence, c'est-à-dire un ensemble de conceptions, d'hypothèses, de principes, de lignes de conduite, adopté par une communauté de chercheurs ou d'acteurs et qui guide la recherche et l'action dans un domaine.

À un moment où plus d'un, dans les collèges, s'interroge sur l'évaluation des apprentissages, le nouveau paradigme peut sans doute contribuer à faire avancer les choses : il peut servir de cadre de référence pour les praticiens qui souhaitent réfléchir sur leurs pratiques d'évaluation et sur les croyances et les valeurs qui sous-tendent celles-là; il peut être une voie prometteuse pour les enseignants qui cherchent à sortir de l'ornière de la gestion des notes pour faire de l'évaluation une activité pédagogique; il peut aussi être une source d'inspiration pour que les nouvelles mesures d'évaluation des apprentissages qu'on met présentement en place dans les collèges soient davantage que des règles administratives et qu'elles contribuent à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous examinerons donc ici cette nouvelle perspective en précisant les dimensions et les facteurs de changement en cause, en voyant comment elle s'exprime dans les écrits et en faisant ressortir les caractéristiques d'une évaluation des apprentissages qui s'inspire de cette nouvelle perspective.

¹⁴ Tiré de Cécile D'Amour, « Changer l'évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, mai 1996, vol. 9, n° 4.

Les dimensions et les facteurs du changement

Les auteurs qui présentent le contexte de changement de paradigme mettent en évidence différentes dimensions du changement. Nous en avons repéré quatre principales : la nature des objets d'évaluation, le rapport entre l'évaluation et l'apprentissage, l'interprétation des résultats de l'évaluation sommative et la méthodologie utilisée pour procéder à l'évaluation.

La nature des objets d'évaluation

Les objets évalués sont toujours des apprentissages, mais la nature des apprentissages en question s'est modifiée sous l'effet de deux poussées, l'une, interne au monde de l'éducation et l'autre, externe.

En effet, d'une part, la conception de l'enseignement et des apprentissages s'est modifiée, notamment sous l'influence du constructivisme et du cognitivisme et, d'autre part, les cibles de formation se sont modifiées : elles sont plus souvent qu'auparavant de l'ordre des capacités supérieures, de l'intégration et du transfert — transfert s'exerçant non seulement à l'intérieur de l'univers de l'école, mais également à l'extérieur de celui-ci.

Le rapport entre l'évaluation et l'apprentissage

On conçoit désormais l'évaluation comme partie intégrante de l'apprentissage. Alors qu'auparavant l'accent en matière d'évaluation des apprentissages était mis sur la fonction de sanction, la fonction de soutien à l'apprentissage prend de plus en plus d'importance et de place, tant dans une perspective de diagnostic que d'évaluation proprement dite.

Ici aussi, une influence interne et une influence externe ont agi : dans le changement de conception de l'apprentissage, divers aspects ont été mis en évidence, qui appellent des interventions de diagnostic et de régulation de l'apprentissage (caractère non linéaire du processus, rôle positif de l'erreur, dimensions affectives, etc.); par ailleurs, les exigences sociales relatives à la réussite scolaire sont en hausse, à la fois qualitativement et quantitativement, ce qui appelle des mesures de soutien plus présentes et plus diversifiées.

L'interprétation des résultats de l'évaluation sommative

Alors qu'auparavant la perspective normative était dominante, un consensus assez net se dégage maintenant quant à la pertinence d'utiliser une interprétation critériée : les apprentissages réalisés par un élève sont comparés à ce qui était visé (évaluation à interprétation critériée) plutôt que d'être comparés à la performance de tiers ou répartis selon la courbe normale (évaluation normative).

Ce changement nous semble résulter principalement du fait que l'école est conçue (à tout le moins dans ce qui ressort du discours officiel) comme un instrument de formation, de développement personnel et professionnel, et non comme un instrument de sélection sociale.

La méthodologie

Le rôle de la mesure est redéfini et réduit, le rôle de l'observation et du jugement est accru, des méthodes qualitatives sont utilisées, les concepts de validité et de fidélité sont revus pour être mieux adaptés aux conditions d'évaluation qui prévalent en éducation (et qui diffèrent grandement de celles qui ont cours en psychométrie), etc.

Ces changements sont intimement liés aux quatre dimensions du changement que nous venons d'évoquer. En effet, des changements dans la nature des objets d'évaluation, dans le rapport évaluation-apprentissage et dans le mode d'interprétation des résultats entraînent nécessairement, par cohérence, des modifications dans la méthodologie. En outre, deux autres facteurs jouent ici. D'une part, l'évaluation en éducation, comme de nombreux autres champs des sciences humaines, se dégage progressivement de l'hégémonie de la mesure et des méthodes quantitatives. D'autre part, des exigences accrues se manifestent en ce qui a trait à la qualité et à la fiabilité de l'évaluation, et ce, pour différentes raisons :

- conscience accrue du sérieux de l'opération, compte tenu des attentes sociales en matière d'efficacité des établissements scolaires;
- conscience accrue des effets importants des modalités et des résultats d'évaluation sur les comportements d'étude des élèves, ainsi que sur leurs aspirations et leur cheminement d'études et de carrière;
- tendance sociale générale au respect des droits des individus, à la recherche de justice et d'équité;
- tendance générale à la professionnalisation de l'enseignement;
- importance de disposer d'une information fiable sur les acquis des élèves pour dispenser la formation la plus cohérente et la plus efficace possible.

On peut observer ici que le concept d'évaluation change à cause des philosophies sous-jacentes qui, elles, évoluent sous l'effet des contraintes sociales. En conséquence, la méthodologie d'évaluation se modifie elle aussi. Par ailleurs, on peut dire que « c'est la recherche en sciences humaines et l'évolution en sciences humaines et l'évolution en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive qui font évoluer notre compréhension du nouveau paradigme ».

Comment on nomme les choses

Quand on parcourt les écrits actuels, du Québec ou d'ailleurs, sur l'évaluation des apprentissages, on note diverses expressions qui correspondent aux tendances plus ou moins nouvelles et plus ou moins répandues en matière d'évaluation des apprentissages, des expressions comme « évaluation de compétences », « évaluation de performance », « *assessment* », « évaluation authentique » (*authentic assessment*), « évaluation alternative » (*alternative assessment*), « évaluation basée sur la performance » (*performance-based assessment*).

Pour s'y retrouver, il est utile de clarifier le sens de ces expressions, notamment en les associant aux quatre dimensions du changement que nous venons d'évoquer. Il faut noter que le sens donné aux différentes expressions que nous cherchons à définir varie selon les auteurs et que, par ailleurs, ceux-ci ne donnent pas toujours une définition explicite des expressions qu'ils utilisent. Pour aider à y voir clair, nous indiquons ici ce qui nous semble être l'essentiel et qui aide à mieux saisir le sens des nouvelles tendances en évaluation.

Tendances		Principales dimensions du changement
Évaluation alternative <i>Alternative assessment</i>	Parmi les nombreuses expressions qui sont associées aux nouvelles tendances en évaluation des apprentissages, « évaluation alternative » est l'expression la plus générique. Elle est utilisée par les auteurs pour qualifier diverses pratiques qui se démarquent d'une façon ou d'une autre des pratiques traditionnelles, particulièrement des pratiques de type tests à choix multiples standardisés.	L'une ou l'autre des dimensions évoquées ou plusieurs d'entre elles
<i>Assessment</i>	<p>L'<i>assessment</i> est un type d'évaluation caractérisé à la fois par une méthodologie d'observation systématique et de jugement critérié, et par une attitude de soutien à l'apprentissage. Il s'agit d'une évaluation au service de l'apprentissage, d'une évaluation qui s'intègre au processus même de l'apprentissage. Cette perspective est bien exprimée par l'expression « <i>assessment as learning</i> ».</p> <p>On doit noter que cette perspective de soutien à l'apprentissage — qui rejoint les perspectives de ce que nous appelons en français l'évaluation formative et l'évaluation diagnostique — n'est pas incompatible avec une utilisation de l'<i>assessment</i> aux fins de sanction des apprentissages.</p>	Méthodologie Rapport entre l'évaluation et l'apprentissage
Apprentissage assisté par l'évaluation	À notre connaissance, cette expression a été introduite par Hadji ³ . Elle reflète une approche semblable à celle de l' <i>assessment as learning</i> .	Rapport entre l'évaluation et l'apprentissage
Évaluation de compétences	<p>Les auteurs qui traitent de l'évaluation de compétences mettent en lumière la nature particulière des compétences ainsi que les exigences méthodologiques de l'évaluation d'apprentissages de cette nature.</p> <p>Ce qui ressort nettement, c'est l'intérêt d'utiliser une méthodologie de type « évaluation basée sur la performance » pour apprécier des apprentissages multidimensionnels, intégrés et transférables comme le sont les compétences (ce qui ne signifie pas que la performance soit le seul type d'indicateur de la compétence qu'on puisse utiliser).</p>	Nature des apprentissages et, donc, des objets d'évaluation Méthodologie

<p>Évaluation de performance <i>Performance assessment</i></p> <p>Évaluation du processus/ évaluation du produit</p> <p>Évaluation basée sur la performance <i>Performance-based assessment</i></p>	<p>L'expression « <i>performance assessment</i> » met en évidence le type de données utilisées pour fonder le jugement d'évaluation. Malgré les variantes relevées chez les différents auteurs, il s'agit toujours d'une activité de l'élève (une action, un comportement, une démonstration, etc.) qui permet d'observer, le plus directement possible, les habiletés de celui-ci et sa capacité d'utiliser ses apprentissages.</p> <p>On ne doit pas perdre de vue que, dans un contexte de formation marqué par une approche par compétences, la performance, le processus et le produit sont, à proprement parler, des indicateurs de la compétence — et non la compétence elle-même. Le degré d'inférence est toutefois relativement réduit par rapport à ce qui existe avec d'autres types d'indicateurs.</p> <p>Donc, les indications relatives à l'évaluation de performance, à l'évaluation du processus, à l'évaluation du produit, se rapportent plutôt à la dimension méthodologique du changement —, conséquence des modifications apportées dans la nature des apprentissages dont on cherche à faire l'évaluation.</p> <p>Dans un contexte de formation basée sur l'approche par compétences, il nous apparaît donc plus juste de parler d'une « évaluation basée sur la performance » que d'une « évaluation de performance ».</p>	<p>Méthodologie</p>
<p>Évaluation authentique <i>Authentic assessment</i></p>	<p>Lorsqu'on parle d'évaluation authentique, ce sont les caractéristiques des tâches et des contextes d'évaluation qu'on met en évidence.</p> <p>Dans une évaluation authentique, non seulement l'élève démontre-t-il le plus directement possible sa maîtrise de la compétence, mais il le fait dans un contexte et à partir de tâches présentant des similitudes importantes avec des situations réelles de mise en œuvre de la compétence considérée.</p> <p>Cette authenticité de la tâche et du contexte peut se manifester sous différentes facettes : le stimulus, la complexité de la tâche, le temps alloué à l'accomplissement de celle-ci, les ressources accessibles, la part de contrôle de l'élève sur la façon de réaliser la tâche, les critères de qualité de la performance, les exigences, les conséquences, etc.</p>	<p>Méthodologie</p>
<p>Évaluation à interprétation critériée <i>Criterion-based assessment</i></p>	<p>Dans l'évaluation à interprétation critériée, le jugement d'évaluation est porté à l'aide de critères et par comparaison des résultats de l'élève avec ce qui était attendu au terme de l'apprentissage, plutôt que par comparaison des résultats d'une population d'élèves.</p>	<p>Méthodologie</p>

Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme

Le nouveau paradigme entraîne des modifications importantes dans les façons habituelles de procéder à l'évaluation des apprentissages. Nous donnons ici un aperçu des caractéristiques méthodologiques d'une évaluation des apprentissages au collégial qui s'inscrit dans le cadre des nouvelles tendances.

Les objets

L'évaluation doit être adaptée à un contexte d'approche par compétences, portant donc sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés, transférables. Cela entraîne une évaluation :

- globale, holistique, multidimensionnelle; contextualisée;
- donnant aux élèves de véritables occasions de démontrer leur compétence;
- en assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation.

Les fonctions

Dans le cadre du nouveau paradigme, l'évaluation est véritablement au service de l'apprentissage. Elle doit donc être intégrée au processus d'enseignement-apprentissage pour le guider et le soutenir, pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage par les élèves et, finalement, pour attester de façon fiable les apprentissages effectivement réalisés. Dans cette perspective, il faut mettre en place des moyens qui permettent une évaluation :

- dynamique plutôt que statique (combinant des instantanés pris à divers moments pour créer un portrait de l'apprentissage en mouvement, et s'attardant non seulement aux résultats, mais également aux processus qui y mènent);
- menée dans une perspective didactique et non exclusivement docimologique;
- comportant non seulement une volonté de constat ou de jugement, mais également une perspective de diagnostic;
- assortie de possibilités d'ajustements, de la poursuite de l'apprentissage;
- mettant à contribution une diversité d'évaluateurs (enseignant qui a guidé l'apprentissage, autres enseignants, élèves, évaluateurs extérieurs au milieu scolaire);
- prenant en considération non seulement les dimensions cognitives, mais aussi les dimensions affectives;
- ne portant pas de jugement définitif tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé.

L'interprétation des résultats

Il faut avoir recours à une évaluation à interprétation critériée qui juge de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, plutôt que de classer les élèves les uns par rapport aux autres (évaluation à interprétation normative), ce qui signifie une évaluation :

- mettant à profit des méthodes qualitatives, utilisant des modalités descriptives;
- préoccupée de validité, plutôt que de discrimination, au sens docimologique.

Conclusion

Adopter le nouveau paradigme, c'est changer de manière importante les façons de voir et de faire l'évaluation des apprentissages et nous croyons, pour notre part, que ce changement pourrait profiter grandement au collégial, et au système d'éducation dans son ensemble. Il faut toutefois être conscient que, lorsqu'on parle de changement de paradigme, on se situe davantage du côté des spécialistes que de celui des praticiens. Les enseignantes et les enseignants, quant à eux, sont bien souvent adeptes de ce que De Ketele⁴ appelle « le paradigme de l'intuition pragmatique ». Et, dans bien des cas, ils n'ont pas conscience

des courants de pensée auxquels se rapportent leurs pratiques. L'état des pratiques propres à chaque enseignante ou à chaque enseignant peut donc avoir plus ou moins de traits communs avec ce qui caractérise l'ancien paradigme dominant l'univers des spécialistes.

Cette grande diversité des pratiques d'évaluation et le caractère généralement intuitif de celles-ci doivent être pris en considération, car ils entraînent des difficultés dans l'adoption d'un nouveau cadre de référence et de nouvelles pratiques, notamment des confusions conceptuelles et des cohabitations malheureuses (postulats et habitudes anciennes qui subsistent à travers des politiques nouvelles).

Comme le disent Howe et Ménard, le « glissement de l'ancien paradigme vers le nouveau ne se fait pas sans confusion. En effet, dans le discours pédagogique, on n'est pas toujours capable de distinguer correctement les concepts en évaluation en les rattachant à l'un ou à l'autre paradigme. Et pour compliquer les choses, plusieurs ne semblent même pas conscients qu'un paradigme, ancien ou nouveau, préside à ce discours. »

Pour en arriver à des changements pertinents, cohérents et durables, il faut procéder à des clarifications et à des explications. Il faut aussi, et surtout peut-être, que les enseignantes et les enseignants cherchent à préciser les fondements de leurs pratiques, à y introduire plus de rigueur et de cohérence et à situer ces pratiques dans un cadre de référence.

Tout en ayant conscience du travail et des remises en question que cela exigera, il nous semble pertinent que les enseignantes et les enseignants adoptent des modalités d'évaluation cohérentes avec les nouvelles perspectives qui se mettent en place dans le monde de l'évaluation des apprentissages. La réflexion et les expérimentations menées par le personnel enseignant apporteront, par ailleurs, une contribution à la consolidation de ces nouvelles tendances.

1. Voir : J. Laliberté, « D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995, p. 9-13 et Robert Howe et Louise Ménard, « Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages » *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, mars 1993, p. 36-40.
2. Robert Howe et Louise Ménard, *ibid.*, p. 39.
3. C. Hadji, « L'apprentissage assisté par l'évaluation (A. A. E.), mythe ou réalité? » *Cahiers pédagogiques*, n° 231, février 1990, p. 20-23.
4. J.-M. De Ketele, « L'évaluation conjugquée en paradigmes », *Revue française de pédagogie*, n° 103, avril, mai et juin 1995, p. 59-80.
5. Robert Howe et Louise Ménard, *ibid.*

Chapitre 3 La vision des programmes d'études axés sur des compétences : conséquences sur la planification et l'évolution

Dans de nombreux pays, les réformes éducatives récentes ou en cours mettent en place des programmes basés sur les compétences, et ce, autant dans les enseignements préscolaire, primaire et secondaire que dans l'enseignement supérieur. Ces réformes sont généralement présentées comme découlant d'un changement de paradigme éducationnel qui fait passer les systèmes éducatifs d'un paradigme centré sur l'enseignement à un paradigme centré sur les apprentissages. Un changement qui a, à son tour, des répercussions sur les pratiques d'évaluation, qu'il s'agisse d'évaluation des apprentissages, d'évaluation de l'enseignement, d'évaluation de programme ou d'évaluation de l'institution.

Dans un tel contexte, **mettre en place des programmes axés sur le développement de compétences impose de changer de « culture de l'évaluation »** et d'accorder au moins autant d'importance au suivi de la progression des apprentissages qu'à une vérification *in fine* de l'acquisition des compétences visées. Le suivi des apprentissages nécessite, en conséquence, des pratiques d'évaluation dite « authentique » ou « alternative » visant à identifier et à documenter la progression et la manifestation des apprentissages.

Dans ce contexte où il faut « agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude », comme dirait Philippe Perrenoud, il est essentiel dans un premier temps de distinguer les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques des programmes axés sur des compétences, de circonscrire le concept de compétence et ensuite d'en évaluer les conséquences sur la planification de l'enseignement et sur l'évaluation des apprentissages.

Lorsqu'on envisage une évaluation axée sur des compétences, il faut s'intéresser à la mobilisation par l'élève de connaissances intégrées en vue de réaliser une action (production ou construction de savoirs) dont l'efficacité dépendra de l'exercice de jugement de la part de l'élève. La compétence prend pour source les *tâches complexes et pratiques* nécessaires à l'accomplissement d'un rôle ou d'une fonction. L'évaluation des apprentissages dans un programme axé sur les compétences va donc s'intéresser à l'accomplissement d'une variété de tâches qui permettent d'inférer la compétence. L'instrumentation nécessaire à l'évaluation des compétences portera alors sur des tâches qui se rapprochent le plus possible de la situation réelle que risquent de rencontrer les élèves dans la vie scolaire et extrascolaire. Cela entraîne l'apparition du concept d'*évaluation authentique* présenté ci-après.

Ainsi, pour aborder ce thème de « La vision des programmes d'études axés sur des compétences », nous traitons, dans cette activité, des aspects suivants :

- L'élaboration des programmes d'études :
 - les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques,
 - les programmes élaborés par compétences;
- Le concept de compétence;
- Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification;
- Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation;
- Les principes reliés à l'évaluation d'une compétence;
- Le concept d'évaluation authentique.

Sommaire de ce chapitre :

Activité 3 :

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages

Activité 3.1 :	Programmes d'études et concept de compétence
Activité 3.2 :	Caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences
Activité 3.3 :	Principes reliés à l'évaluation d'une compétence et apport du concept d'évaluation authentique

Instruments :

Instrument 3.A :	Fiche synthèse : l'élaboration des programmes d'études
Instrument 3.B :	Définition d'une compétence
Instrument 3.C :	Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages
Instrument 3.D :	Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours
Instrument 3.E :	Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation des apprentissages
Instrument 3.F :	Principes reliés à l'évaluation d'une compétence
Instrument 3.G :	L'évaluation authentique
Instrument 3.H :	Tensions entre la tradition et la modernité

Documents :

Document 3.A :	L'élaboration des programmes d'études
Document 3.B :	L'évaluation en situation authentique (les fondements)

Documents complémentaires :

Document complémentaire 3 :	François LASNIER, Principes de l'évaluation en formation par compétences (FPC) en lien avec les principes de la formation par compétences (FPC)
-----------------------------	---

Activité 3

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages

Titre	Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences
Objectifs	<p>Comparer les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques et les programmes axés sur les compétences.</p> <p>Valider sa conception d'une compétence.</p> <p>Évaluer l'effet des caractéristiques d'une compétence sur la planification de l'enseignement et sur l'évaluation des apprentissages.</p>
Description	<p>La vision de programmes d'études axés sur les compétences est une solution de remplacement aux programmes basés sur des objectifs liés à des contenus de disciplines. Dans une approche basée sur les compétences, l'attention porte non pas sur un contenu externe à l'individu, mais sur une intégration par l'individu des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes nécessaires à l'accomplissement, de façon satisfaisante, des tâches complexes, significatives pour l'élève, et nécessaires à son adaptation ultérieure à la vie d'adulte.</p> <p>Une fois saisie cette vision des programmes, cette activité met l'accent sur la définition du concept de compétence. Il s'agit ensuite, à partir des caractéristiques de cette conception de la compétence, d'en évaluer les conséquences sur la planification de l'enseignement et particulièrement sur l'évaluation des apprentissages. De là, nous pouvons dégager des principes reliés à l'évaluation d'une compétence et justifier l'apport du concept d'évaluation authentique.</p>
Déroulement	<p>Activité 3.1 : Programmes d'études et concept de compétence</p> <p style="text-align: center;"><i>Programmes d'études</i></p> <p>A. Remettre à chaque participant la fiche synthèse (Instrument 3.A) « L'élaboration des programmes d'études ». Après lecture préalable, chacun complète, individuellement, la fiche en notant ce qu'il retient des énoncés.</p> <p>B. Mise en commun et discussion, en petits groupes de travail, en utilisant la fiche synthèse.</p> <p>C. Lecture préalable souhaitée du document : « L'élaboration des programmes d'études » (Document 3.A) qui présente les assises des programmes élaborés par compétences.</p> <p style="text-align: center;"><i>Concept de compétence</i></p> <p>D. Les participants prennent quelques instants pour écrire leur propre définition du concept de compétence.</p> <p>E. Mise en commun des définitions des participants sur le concept de compétence.</p> <p>F. Discussion de la proposition de définition d'une compétence (Instrument 3.B).</p>

Activité 3.2 : Caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences

- G. Présentation, explicitation et échange sur les caractéristiques d'une compétence en utilisant l'Instrument 3.C : « Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages ».
- H. Individuellement, chaque participant complète la deuxième colonne de l'Instrument 3.C.
- I. En groupe, valider les réponses à l'aide de l'Instrument 3.D : « Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification des apprentissages ».
- J. Individuellement, chaque participant complète la troisième colonne de l'Instrument 3.C.
- K. En groupe, valider les réponses à l'aide de l'Instrument 3.E : « Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation des apprentissages ».
- L. Réserver, à la fin de la rencontre, un moment pour permettre aux participants de faire le bilan personnel des conséquences observées et de leurs pratiques d'évaluation et le partager avec les autres participants.

Activité 3.3 : Principes liés à l'évaluation d'une compétence et apport du concept d'évaluation authentique

Principes liés à l'évaluation

- M. Présentation, explicitation et échange, en groupe, des principes liés à l'évaluation d'une compétence en utilisant l'Instrument 3.F.
- N. Évaluer la nécessité, la pertinence et l'utilité des principes liés à l'évaluation d'une compétence.
- O. Faire un bilan en analysant les conséquences sur les pratiques personnelles d'évaluation.

Évaluation authentique

- P. Présentation, explicitation et échange, en groupe, du concept « d'évaluation authentique » en utilisant : l'Instrument 3.G « L'évaluation authentique » et le Document 3.B « L'évaluation authentique en situation (les fondements) ».

On peut aussi se référer à l'Instrument 6.F pour la description d'une situation authentique.

- Q. Discussion sur l'apport de ce concept au développement d'une compétence.
- R. Faire un bilan en analysant les conséquences sur les pratiques personnelles d'évaluation.

Bilan à l'égard de changements

- S. Lecture individuelle de l'Instrument 3.H : « Tensions entre la tradition et la modernité ».
- T. Échange en groupe sur les conséquences du changement.

Rôles de l'animateur	Favoriser la réflexion personnelle. Dégager les consensus. Utiliser des stratégies qui aident la structuration des connaissances.
Rôles des participants	Exprimer librement ses conceptions. S'engager dans les échanges en groupe afin de confronter et de valider ses propres conceptions.
Matériel pédagogique	<p>Instruments :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Instrument 3.A : Fiche synthèse : l'élaboration des programmes d'études — Instrument 3.B : Définition d'une compétence — Instrument 3.C : Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours et sur l'évaluation des apprentissages — Instrument 3.D : Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours — Instrument 3.E : Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation des apprentissages — Instrument 3.F : Principes reliés à l'évaluation d'une compétence — Instrument 3.G : L'évaluation authentique — Instrument 3.H : Tensions entre la tradition et la modernité <p>Documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Document 3.A : L'élaboration des programmes d'études — Document 3.B : L'évaluation en situation authentique
Documents complémentaires	— Document complémentaire 3 : François Lasnier, Principes de l'évaluation en formation par compétences en lien avec les principes de la formation par compétences (FPC)
Durée approximative	Activité 3.1 : 3 heures Activité 3.2 : 4 heures Activité 3.3 : 3 heures

Instrument 3.A

Fiche synthèse

L'élaboration des programmes d'études¹

Les visées des programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques	Les visées des programmes d'études axés sur le développement de compétences
<p>Les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques visent généralement un ensemble assez vaste de connaissances, d'habiletés et d'éléments de développement social que l'élève doit acquérir pour pouvoir mieux fonctionner dans la vie.</p> <p>Cette visée est généralement véhiculée dans des contenus disciplinaires découpés et détaillés sous forme d'objectifs pédagogiques.</p>	<p>La vision de programmes d'études axés sur les compétences est aussi une solution de remplacement aux programmes basés sur des objectifs liés à des contenus des disciplines.</p> <p>Dans une approche basée sur les compétences, l'attention porte non pas sur un contenu externe à l'individu, mais sur une intégration par l'individu des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes nécessaires à l'accomplissement, de façon satisfaisante, des tâches complexes, signifiantes pour l'élève, et nécessaires à son adaptation ultérieure à la vie d'adulte.</p> <p>Plusieurs auteurs ont clairement souligné la nécessité de faire reposer les nouveaux programmes d'études sur une vision cognitiviste des compétences.</p>
<p><i>Ce que j'en retiens</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

¹ Adapté de Roland Louis, *L'évaluation des apprentissages en classe : Théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, Montréal, 1999, p. 19-26.

Les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques	Les programmes d'études axés sur le développement de compétences
Caractéristiques	
<p>Liés à une approche centrée sur le contenu de la discipline <i>externe à l'individu</i>, les objectifs <i>sont généralement spécifiques</i> du contenu de la matière, et l'acquisition des connaissances ainsi que le développement des habiletés se font, en principe, de façon séquentielle.</p> <p>Cette approche entraîne chez les enseignants une préoccupation à couvrir le contenu de la discipline à enseigner et une tendance à fragmenter l'apprentissage des élèves.</p> <p>De plus, l'aspect cognitif (savoirs et savoir-faire) prend plus d'importance que l'aspect affectif (savoir-être).</p> <p>D'inspiration behavioriste, un objectif pédagogique :</p> <ul style="list-style-type: none"> — est externe à la personne en formation; — est prédéfini et fixé; — parcellise le contenu de formation et postule que la somme des parties est égale au tout; — distingue généralement la formation selon les domaines cognitifs (habiletés intellectuelles), affectif (attitudes) et psychomoteur (habiletés psychomotrices); — considère généralement que la non-atteinte d'un objectif est un indicateur de l'absence, chez l'individu, de l'apprentissage prévu. 	<p>La compétence, ainsi envisagée, possède les caractéristiques suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> — elle est interne à la personne; — elle intègre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes; — elle se manifeste dans des situations ou des problèmes issus de la réalité de vie de la personne; — la non-manifestation de la compétence ne constitue pas nécessairement un signe de son absence chez la personne concernée, mais plutôt un signe que le contexte, pour diverses raisons, ne rend pas possible sa mise en œuvre. <p>Le jugement que doit exercer l'élève s'appuie sur les trois types de connaissances nécessaires à la réalisation de l'action et à la recherche de l'efficacité de l'action selon le contexte d'application de cette dernière. Comme le suggère la définition de la compétence, l'enseignant n'envisagera pas les connaissances de façon isolée. Il s'intéressera à la fois à :</p> <ul style="list-style-type: none"> — l'intégration des trois types de connaissances qui permettent l'expression de la compétence; — la transversalité de ces connaissances par rapport aux disciplines d'enseignement; — l'exercice de jugement de la part de l'élève dans la réalisation efficace de l'action.
<p><i>Ce que j'en retiens</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

L'évaluation dans...	
Les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques	Les programmes d'études axés sur le développement de compétences
<p>Quand notre préoccupation porte sur le contenu d'une discipline, nous avons coutume de déterminer ce que l'élève doit connaître et être capable de faire pour répondre aux exigences de la maîtrise du contenu. C'est ainsi qu'on recourt généralement à la définition d'un ensemble d'objectifs dits pédagogiques parce qu'ils sont axés sur l'apprentissage attendu chez l'élève.</p> <p>Dans une telle optique, la connaissance résulte d'une accumulation d'habiletés spécifiques (les objectifs) hiérarchisées selon les exigences du contenu de la discipline.</p> <p>L'approche évaluative qui découle de ce paradigme portera sur la quantification des savoirs acquis par les personnes en formation.</p> <p>En conséquence, l'évaluation s'intéressera généralement aux objectifs d'ordre cognitif liés à la discipline. Il s'agit de ce que nous pouvons appeler une évaluation centrée sur le contenu de la discipline.</p> <p>L'évaluation des apprentissages consiste donc à vérifier l'atteinte, par la personne en formation, des objectifs d'apprentissage préalablement définis et liés uniquement aux contenus des disciplines.</p>	<p>La logique qui semble guider l'évaluation axée sur des objectifs de comportement prédéfinis nous apparaît différente de celle d'une évaluation qui veut prendre en compte le jugement de l'élève dans la mobilisation des connaissances en vue de la réalisation efficace d'une action.</p> <p>Les pratiques issues de l'usage des objectifs prédéfinis nous ont habitués à des évaluations qui départagent les connaissances déclaratives des connaissances procédurales et conditionnelles. Par exemple, on rencontre fréquemment, dans un même examen, des questions qui mesurent de façon isolée des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et quelquefois des connaissances conditionnelles. La somme des bonnes réponses est alors considérée comme un indicateur de l'intégration par l'élève des trois types de connaissances.</p> <p>Lorsqu'on envisage une évaluation axée sur des compétences, il faut s'intéresser à la mobilisation par l'élève des <i>trois connaissances intégrées</i> en vue de réaliser une action (production ou construction de savoirs) dont l'efficacité dépendra de l'exercice de jugement de la part de l'élève.</p> <p>Une autre caractéristique distingue un objectif d'une compétence. Si l'objectif dérive généralement et de façon directe d'un savoir théorique issu d'un contenu de discipline, la compétence, quant à elle, prend pour source les <i>tâches complexes et pratiques</i> nécessaires à l'accomplissement d'un rôle ou d'une fonction. Bien sûr, le contenu notionnel de la discipline est encore présent. Cependant, celui-ci ne représente qu'une catégorie de ressources parmi d'autres nécessaires à l'accomplissement d'une tâche donnée.</p> <p>En d'autres termes, si l'accomplissement d'une tâche nécessite un savoir disciplinaire donné, la maîtrise de ce dernier n'est pas nécessairement l'indicateur de la capacité à accomplir la tâche. L'évaluation des apprentissages dans un programme axé sur les compétences va donc s'intéresser à l'accomplissement d'une variété de tâches qui permettent d'inférer la compétence.</p>

	L'instrumentation nécessaire à l'évaluation des compétences portera alors sur des tâches qui se rapprochent le plus possible de la situation réelle que risquent de rencontrer les élèves dans la vie scolaire et extrascolaire.
--	--

Ce que j'en retiens

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Instrument 3.B

Voici la définition proposée pour soutenir le développement pédagogique des programmes : « Cible de formation centrée sur le développement de la capacité de l'élève, de façon autonome, d'identifier et de résoudre efficacement des problèmes propres à une famille de situations sur la base de ressources intégrées et pertinentes. » Le tableau suivant explicite cette définition.

La compétence est une...	
— <i>cible de formation</i>	En contexte de formation, elle constitue le référent terminal d'une formation (objectif à atteindre durant la formation), tirant sa signification des besoins de la formation générale, de la fonction de travail visée ou des capacités à poursuivre des études universitaires dans un champ d'études donné, donc au seuil d'entrée de l'une ou l'autre fonction.
— <i>centrée sur le développement de la capacité de l'élève</i>	Une compétence s'acquiert par la pratique. Elle requiert du temps et une mise en œuvre fréquente par l'élève lui-même.
— <i>de façon autonome</i>	<i>Être compétent suppose que la personne sache identifier et utiliser elle-même les ressources nécessaires à son intervention.</i>
— <i>d'identifier et de résoudre</i>	La compétence exige de se représenter un problème ou une situation donnée et de construire une procédure ou d'établir une stratégie qui permettra d'atteindre les buts visés.
— <i>efficacement</i>	<i>La mise en œuvre de la compétence par l'élève doit être efficace et produire les résultats attendus, conformes aux standards.</i>
— <i>des problèmes propres à une famille de situations</i>	La compétence est toujours contextualisée; elle s'inscrit toujours dans un domaine d'action ou de savoir donné.
— <i>sur la base de ressources intégrées et pertinentes</i>	La compétence est un ensemble structuré qui intègre des ressources de divers types (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs) constitutives de la compétence, chacune d'elles pouvant être mobilisée au moment opportun. <i>Ces ressources sont pertinentes parce qu'elles auront été choisies sur la base de leur utilité, de leur potentiel d'habileté à mener une action dans la vie réelle ou dans un champ disciplinaire donné.</i>

Adapté de Pôle de l'Est, (1996) et D. Raymond, (2001).

Les caractéristiques d'une compétence

L'analyse de quelques définitions du concept de « compétence » permet de dégager les caractéristiques essentielles de ce concept; l'ensemble de ces caractéristiques en fait ressortir toute la richesse. Des caractéristiques se complètent les unes les autres, d'autres se nuancent, d'autres sont dans un rapport de cause à effet. Ces caractéristiques ont des conséquences sur le développement pédagogique des programmes, la planification d'un cours et l'évaluation des apprentissages. Le tableau suivant énumère ces caractéristiques.

Les caractéristiques dégagées
Une compétence est un objectif de deuxième génération, une CIBLE DE FORMATION.
Une compétence est MULTIDIMENSIONNELLE.
Une compétence est une POTENTIALITÉ D'ACTION.
Une compétence est définie par rapport à un seuil connu, un STANDARD.
Une compétence est une CAPACITÉ LIÉE À UNE ACTION DANS LA VIE RÉELLE.
Une compétence est un ENSEMBLE INTÉGRÉ d'habiletés.
Une compétence est une habileté acquise grâce à L'EXPÉRIENCE.
Une compétence repose sur des connaissances PERTINENTES.
Une compétence est une habileté à CIRCONSCRIRE et à RÉSOUDRE DES PROBLÈMES.
Une compétence est liée à un DOMAINE SPÉCIFIQUE d'action.
Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION IMMÉDIATE.
Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION EFFICACE.
Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION STABLE.
Une compétence est une CIBLE DE FORMATION TERMINALE.

On peut regrouper ces caractéristiques de nombreuses manières. Construire un regroupement de ces caractéristiques en favorise la rétention et l'intégration. Chacun de ces regroupements est porteur de sens. En voici un exemple. Une compétence est : une cible de formation terminale :

- centrée sur le développement d'une capacité d'action autonome, immédiate, standardisée et stable;
- reposant sur l'identification et la résolution de problèmes dans un domaine spécifique d'action;
- mobilisant des ressources multidimensionnelles, intégrées et pertinentes (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs).

Instrument 3.C

Les caractéristiques d'une compétence et
leurs conséquences sur la planification d'un cours
et sur l'évaluation des apprentissages²

Caractéristiques d'une compétence	En conséquence, dans ma <u>planification</u> , je...	En conséquence, dans mon <u>évaluation</u> , je...
1- Une compétence est une CIBLE DE FORMATION. Ce qui veut dire :	Indiquer ici les actions à poser	Indiquer ici les actions à poser
2- Une compétence est MULTIDIMENSIONNELLE. Ce qui veut dire :	Indiquer ici les actions à poser	Indiquer ici les actions à poser
3- Une compétence est une POTENTIALITÉ D'ACTION. Ce qui veut dire :	Indiquer ici les actions à poser	Indiquer ici les actions à poser

² Adapté à partir des caractéristiques d'une compétence dans : Pierre Deshaies, Hermann Guy et Michel Poirier, « La conception de la compétence », *Recueil intégrateur, Section I : Une vision intégrée de la formation au collégial*, (à paraître), Sherbrooke, regroupement des collèves Performa, 2003.

<p>4- Une compétence est définie par rapport à un seuil connu, un STANDARD.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>5- Une compétence est une CAPACITÉ LIÉE À UNE ACTION DANS LA VIE RÉELLE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>6- Une compétence est un ENSEMBLE INTÉGRÉ d'habiletés.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>7- Une compétence est une habileté acquise grâce à L'EXPÉRIENCE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<p>8- Une compétence repose sur des connaissances PERTINENTES.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>9- Une compétence est une habileté à CIRCONSCRIRE et à RÉSoudre DES PROBLÈMES.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>10- Une compétence est liée à un DOMAINE SPÉCIFIQUE d'action.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>11- Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION IMMÉDIATE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

<p>12- Une compétence est une CAPACITÉ D’ACTION EFFICACE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>13- Une compétence est une CAPACITÉ D’ACTION STABLE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>14- Une compétence est une CIBLE DE FORMATION TERMINALE.</p> <p>Ce qui veut dire :</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Indiquer ici les actions à poser</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Instrument 3.D

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours³		
Caractéristiques	Explication	Conséquences sur la planification
1- Une compétence est une CIBLE DE FORMATION .	Une compétence est d'abord une <i>cible de formation</i> , c'est-à-dire une sorte d'objectif (objectif de deuxième génération) à atteindre <i>durant</i> les études. De plus, cette cible est liée à un standard adapté à ce niveau de formation et non au niveau de la compétence d'un expert dans la vie réelle. (voir la caractéristique 5)	<ul style="list-style-type: none"> — S'assurer que la cible est adaptée au niveau de formation — S'assurer que la cible est adaptée à la place du cours dans le programme — S'assurer que la cible sera rédigée dans un langage accessible à l'élève afin qu'il puisse situer ses apprentissages en fonction de la compétence à développer — S'assurer que l'évaluation sommative porte autant que possible uniquement sur la compétence et sa mise en œuvre par l'élève
2- Une compétence est MULTIDIMENSIONNELLE .	Une fois acquise, la compétence devient une capacité chez l'élève. Cette capacité d'action repose sur des ressources reliées à <i>la fois</i> aux domaines cognitif, psychomoteur et socioaffectif. La compétence n'est pas unidimensionnelle. (voir la caractéristique 6)	<ul style="list-style-type: none"> — Mettre en évidence les éléments essentiels reliés à chacun des trois domaines de ressources — Créer des activités d'enseignement et d'apprentissage cohérentes avec le développement de chaque type de ressources — Créer des activités d'enseignement et d'apprentissage qui visent l'intégration des ressources reliées à chacun des trois domaines — Soumettre l'élève à des tâches complètes et globales reliées à chacun des trois domaines

³ Pierre Deshaies, Hermann Guy et Michel Poirier, « La conception de la compétence », *Recueil intégrateur, Section I : Une vision intégrée de la formation au collégial*, (à paraître), Sherbrooke, regroupement des collèges Performa, 2003.

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours		
Caractéristiques	Explication	Conséquences sur la planification
3- Une compétence est une POTENTIALITÉ D'ACTION .	Une compétence est un état interne de la personne, un potentiel lié à une action et non l'action elle-même qui est la performance (l'élément observable et mesurable d'une compétence); certains auteurs utilisent les expressions « compétence virtuelle » et « compétence effective ». Le principal indicateur de la compétence <i>effective</i> est le succès de la résolution du problème; les autres indicateurs sont le <i>processus</i> suivi et le <i>discours</i> de l'élève sur son processus et sur les <i>résultats de son action</i> .	<ul style="list-style-type: none"> — Planifier des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sur les trois types d'indicateurs : résultats de son action, le processus suivi et le discours de l'élève sur son processus et sur les résultats de son action — Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises — Amener l'élève à décrire et évaluer son processus de résolution de problème
4- Une compétence est définie par rapport à un seuil connu, un STANDARD .	Une compétence est une capacité d'action efficace dont le degré de maîtrise visé varie selon le niveau de formation. Une compétence suppose donc un <i>consensus</i> sur des conditions de réalisation, sur des critères et sur un seuil de performance minimal <i>adapté au niveau de formation</i> . Sans l'existence d'un tel consensus, il devient impossible de bien définir la compétence visée et, par la suite, de porter un jugement partagé sur l'existence ou non de cette compétence.	<ul style="list-style-type: none"> — Développer, entre enseignantes et enseignants, une approche concertée de l'évaluation dans chacun des cours du programme (conditions de réalisation, critères et seuils communs) — Fournir aux élèves des grilles d'évaluation où les seuils de performance sont explicites
5- Une compétence est une CAPACITÉ LIÉE À UNE ACTION DANS LA VIE RÉELLE .	Une compétence est une cible de formation qui tire sa <i>pertinence</i> de son <i>lien réel</i> avec <i>l'après formation</i> , c'est-à-dire par rapport au monde du travail, à l'université ou à la vie. C'est à partir de l'analyse de situations de travail (AST), de situations de formation (ASF) ou de situations de vie personnelle et sociale (ASV) qu'on choisit les compétences à atteindre dans un programme. (voir la caractéristique 8)	<ul style="list-style-type: none"> — S'assurer de la compréhension de la pertinence de la cible — Mettre en évidence la pertinence de la cible dans la présentation du cours — Respecter la pertinence de la cible dans la planification des tâches d'apprentissage — Soumettre l'élève à des tâches complexes à l'image du contexte réel (à des situations « authentiques »)

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours

Caractéristiques	Explication	Conséquences sur la planification
6- Une compétence est un ENSEMBLE INTÉGRÉ d'habiletés.	La compétence est une capacité qui repose sur un <i>ensemble structuré</i> qui <i>intègre</i> divers types de ressources : connaissances, habiletés, attitudes, valeurs. (voir la caractéristique 2)	<ul style="list-style-type: none"> — Mettre en évidence la structure des ressources constitutives de la compétence — Créer des activités d'enseignement et d'apprentissage qui visent le développement d'une telle structure chez l'élève
7- Une compétence est une habileté acquise grâce à L'EXPÉRIENCE .	Une compétence est une capacité à résoudre des problèmes avec une certaine adresse, à la suite d'une mise en œuvre fréquente.	<ul style="list-style-type: none"> — Demander à l'élève de mettre en œuvre la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
8- Une compétence repose sur des connaissances PERTINENTES .	Une compétence est une capacité qui repose sur un <i>réseau organisé</i> de ressources (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs) <i>pertinentes</i> , spécifiques de la compétence; ce n'est pas la discipline d'enseignement qui dicte la pertinence de ces ressources, mais leur utilité, leur potentialité d'habilitation à une action liée à un domaine spécifique. (voir la caractéristique 5)	<ul style="list-style-type: none"> — Identifier les ressources essentielles au développement de la compétence — Mettre en évidence la pertinence de ces ressources dans développement de la compétence — Créer des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui portent autant que possible uniquement sur ces ressources essentielles
9- Une compétence est une habileté à CIRCONSCRIRE et à RÉSOUTRE DES PROBLÈMES .	Une compétence est une capacité à résoudre des problèmes : l'élève doit construire une représentation du problème à résoudre et identifier une procédure pour atteindre le but visé. De façon <i>autonome</i> , il faut : qu'il sache quoi faire, comment le faire, quand et pourquoi le faire, qu'il puisse anticiper les conséquences et, finalement, qu'il puisse autoévaluer son action, à partir de critères explicites.	<ul style="list-style-type: none"> — Prévoir des situations où l'élève doit, par lui-même, déceler le problème et en modéliser la résolution — Prévoir de fréquentes résolutions de problème par l'élève — Enseigner explicitement les procédures nécessaires à l'action — Progressivement, amener l'élève à autoévaluer sa performance

— Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours		
Caractéristiques	Explication	— Conséquences sur la planification
10- Une compétence est liée à un DOMAINE SPÉCIFIQUE d'action.	Une compétence est une capacité reliée à une diversité d'actions dans une famille de situations. La compétence est spécifique à un champ d'activités particulier, tout en étant générale, en ce sens qu'elle reste la même pour un ensemble d'actions à l'intérieur de ce champ. L'élève doit donc dépasser la spécificité de chaque action et être capable d'exécuter d'autres actions dans des contextes semblables mais différents : il doit être capable de « transfert ».	<ul style="list-style-type: none"> — Amener l'élève à réfléchir sur la structure des ressources constitutives de la compétence — Amener l'élève à dépasser la spécificité de chaque problème en lui faisant dégager le caractère généralisable du problème et de la démarche utilisée
11- Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION IMMÉDIATE .	Une compétence est une capacité d'identifier et de résoudre des problèmes <i>rapidement</i> tout en demeurant <i>efficace</i> . Ce n'est pas tout de bien faire seul et au bon moment; l'élève doit pouvoir agir de façon « immédiate », ce qui exige qu'il ait intégré les procédures de mise en action de la compétence jusqu'à un certain <i>automatisme</i> . Cette immédiateté repose sur une procéduralisation de qualité.	<ul style="list-style-type: none"> — Demander à l'élève de mettre en œuvre la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises — Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
12- Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION EFFICACE .	L'efficacité, c'est la capacité, de manière autonome, de résoudre rapidement des problèmes propres à une famille de situations en fonction d'un standard attendu. L'efficacité est la résultante d'un ensemble de caractéristiques d'une compétence comme une habileté à circonscrire et à résoudre des problèmes, une capacité d'action immédiate, stable et définie par rapport à un standard.	<ul style="list-style-type: none"> — Voir les conséquences des caractéristiques suivantes : habileté à circonscrire et à résoudre des problèmes, une capacité d'action immédiate, stable et définie par rapport à un standard

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur la planification d'un cours		
Caractéristiques	Explication	Conséquences sur la planification
13- Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION STABLE .	Une compétence est une <i>capacité durable</i> d'action efficace; cette capacité d'agir ne doit pas être éphémère et disparaître du jour au lendemain. Aucune compétence n'existe sans la garantie d'une certaine stabilité de la performance. La stabilité est en effet d'une procéduralisation de qualité et repose sur des schèmes constitués.	<ul style="list-style-type: none"> — Demander à l'élève de mettre en œuvre la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises — Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
14- Une compétence est une CIBLE DE FORMATION TERMINALE .	Une compétence est une cible de formation qui exprime le résultat attendu <i>à la fin</i> d'une démarche d'apprentissage; la durée de cette démarche varie selon la complexité de la compétence et la mise en forme du programme et des « activités d'apprentissage ».	<ul style="list-style-type: none"> — Évaluer de manière surtout formative durant la démarche d'apprentissage — Évaluer de manière sommative le plus possible à la fin de la démarche d'apprentissage ou d'un cycle d'apprentissage

Instrument 3.E

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation des apprentissages⁴

Caractéristiques	Conséquences sur l'évaluation des apprentissages
1. Une compétence est une CIBLE DE FORMATION	S'assurer que l'évaluation sommative porte autant que possible uniquement sur la compétence et sa mise en œuvre par l'élève
2. Une compétence est MULTIDIMENSIONNELLE	Soumettre l'élève à des tâches complètes et globales reliées à chacun des trois domaines
3. Une compétence est une POTENTIALITÉ D'ACTION	Planifier des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sur les trois types d'indicateurs : <i>résultats de son action</i> , le <i>processus</i> suivi et le <i>discours</i> de l'élève sur son processus et sur les résultats de son action Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises Amener l'élève à décrire et évaluer son processus de résolution de problème
4. Une compétence est définie par rapport à un seuil connu, un STANDARD	Fournir aux élèves des grilles d'évaluation où les seuils de performance sont explicites
5. Une compétence est une capacité LIÉE À UNE ACTION DANS LA VIE RÉELLE	Soumettre l'élève à des tâches complexes à l'image du contexte réel (à des situations « authentiques »)
6. Une compétence est un ENSEMBLE INTÉGRÉ d'habiletés	Créer des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui visent le <i>développement</i> d'une telle structure chez l'élève
7. Une compétence est une habileté acquise grâce à L'EXPÉRIENCE	Demander à l'élève de mettre en œuvre la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
8. Une compétence repose sur des connaissances PERTINENTES	Créer des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui portent autant que possible uniquement sur ces ressources essentielles
9. Une compétence est une habileté à CIRCONSCRIRE et à RÉSOLUDRE DES PROBLÈMES	Progressivement, amener l'élève à <i>autoévaluer</i> sa performance

⁴ Pierre Deshaies, Hermann Guy et Michel Poirier, « La conception de la compétence » *Recueil intégrateur, Section I : Une vision intégrée de la formation au collégial*, (à paraître), Sherbrooke, regroupement des collèges Performa, 2003.

Caractéristiques	Conséquences sur l'évaluation des apprentissages
10. Une compétence est liée à un DOMAINE SPÉCIFIQUE D'ACTION	Amener l'élève à réfléchir et s'exprimer sur la structure des ressources constitutives de la compétence
11. Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION IMMÉDIATE	Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
12. Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION EFFICACE	Voir les conséquences des caractéristiques suivantes : capacité de circonscrire et de résoudre des problèmes (7), une capacité d'action immédiate (9) et stable (11) et une capacité définie par rapport à un standard (12)
13. Une compétence est une CAPACITÉ D'ACTION STABLE	Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises
14. Une compétence est une CIBLE DE FORMATION TERMINALE	Évaluer de manière surtout formative durant la démarche d'apprentissage Évaluer de manière sommative le plus possible à la fin de la démarche d'apprentissage ou d'un cycle d'apprentissage

Instrument 3.F

Principes reliés à l'évaluation d'une compétence⁵	
<p>1- Assurer à l'étudiant l'accès à une évaluation formative.</p> <p>Une évaluation formative de qualité doit permettre à l'étudiant de se situer par rapport aux objectifs poursuivis, d'identifier clairement ses difficultés d'apprentissage, d'effectuer des activités correctives adaptées à ses difficultés d'apprentissage et de recevoir une rétroaction sur ces activités correctives.</p> <p>L'évaluation sommative des apprentissages doit être précédée d'évaluation(s) formative(s).</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Puisqu'une compétence se développe progressivement, il faut accorder le <i>droit à l'erreur en cours</i> d'apprentissage. — L'apprentissage nécessite de l'encadrement et du soutien pour être profitable. — L'évaluation sommative ne devrait apparaître qu'à la fin du processus d'apprentissage ou du moins le plus tard possible.
<p>2- L'évaluation des apprentissages fait partie intégrante du processus de planification pédagogique d'un cours.</p> <p>Dans une démarche cohérente, les cibles de formation (compétences ou objectifs) déterminent les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement; ces éléments influencent à leur tour les modalités d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) et les outils d'évaluation utilisés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Le <i>processus d'évaluation</i> comprend trois modes d'évaluation : l'évaluation <i>diagnostique</i>, l'évaluation <i>formative</i> et l'évaluation <i>sommative</i>. Ces modes doivent s'articuler en un tout cohérent. Chacun de ces modes possède une fonction qui, bien que distincte des autres modes, n'en demeure pas moins complémentaire et nécessaire pour avoir un processus d'évaluation complet. Ces trois modes d'évaluations ne diffèrent que par leur finalité; les instruments d'évaluation devraient être de même nature et les grilles d'évaluation équivalentes ou identiques.
<p>3- L'évaluation des apprentissages doit s'inscrire dans le cadre d'un programme de formation collégiale et en fonction des <i>objectifs</i> et <i>standards définis au niveau ministériel</i> pour chacune des compétences.</p> <p>(Voir principe 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Les objets d'évaluation de même que les critères pour fonder cette évaluation ne relèvent plus des choix personnels de l'enseignant mais d'une <i>prescription ministérielle</i>. Ces objectifs et standards sont communs pour l'ensemble du réseau afin d'assurer une certaine équivalence de la formation et l'<i>équité</i> et la <i>cohérence</i> des pratiques d'évaluation. <p>(Voir principe 8)</p>

⁵ Tableau élaboré par Pierre Deshaies, conseiller pédagogique au Collège de Shawinigan dans le cadre de leur PIEA (Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages).

Principes liés à l'évaluation d'une compétence⁵

<p>4- Vu le caractère <i>intégrateur, global et terminal</i> d'une compétence comme cible d'apprentissage, l'évaluation finale des apprentissages dans un cours est réalisée au moyen d'une épreuve terminale qui porte sur <i>l'énoncé de compétence</i> de ce cours (ou sur l'objectif terminal d'intégration quand le cours vise plus d'une compétence ou si une compétence est développée par plus d'un cours).</p> <p>L'épreuve terminale doit compter pour une partie importante de la pondération</p>	<ul style="list-style-type: none"> — La tradition d'<i>évaluation continue</i> peut avoir pour effet qu'un étudiant obtienne la note de passage à un cours sans avoir démontré qu'il maîtrise réellement la compétence; tendre vers une évaluation qui rende compte de l'apprentissage <i>en fin de cheminement (terminal)</i> est préférable. Idéalement, l'épreuve terminale pourrait compter pour 100 %. Il faut aussi rendre compte de <i>l'ensemble des apprentissages</i> dans un cours (global). Il faut également <i>favoriser et évaluer l'intégration des apprentissages</i> dans le cours (intégrateur) : la maîtrise d'une compétence est plus que la somme de connaissances qui s'additionnent. — On peut exiger que l'élève ait 60 % ou plus à l'épreuve terminale (nécessaire) et que cela suffise pour réussir le cours. — Le seuil minimal doit correspondre à ce qui est attendu d'un technicien <i>débutant</i> ou d'un étudiant <i>à son entrée</i> à l'université. — L'épreuve terminale est une occasion d'apprentissage.
<p>5- L'épreuve terminale porte sur l'énoncé de compétence du cours évalué à partir de l'ensemble des critères de performance du devis ministériel (ou des critères liés à l'objectif terminal d'intégration, lorsqu'un cours vise plus d'une compétence ou si une compétence est développée par plus d'un cours).</p> <p>L'évaluation sommative doit donc s'appuyer sur la mesure rigoureuse et critériée des apprentissages. Il faut communiquer ces critères aux étudiants avant les évaluations ; idéalement, au début du processus d'apprentissage.</p> <p>(Voir principe 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> — L'évaluation des apprentissages a évolué passant d'une conception <i>normative</i> à une conception <i>critériée</i> dans laquelle la performance de l'étudiant est comparée à des critères prédéfinis plutôt qu'aux résultats de ses pairs. — Les critères devraient être explicités dans une grille d'évaluation; une telle grille, communiquée à l'avance aux étudiants, leur permet de mieux saisir ce qu'on attend d'eux non seulement aux évaluations, mais aussi <i>durant</i> l'apprentissage. De plus, l'utilisation d'une grille d'évaluation explicite facilite l'enseignement, l'apprentissage et le développement de la capacité de s'autoévaluer.

Principes liés à l'évaluation d'une compétence⁵

<p>6- L'évaluation sommative permet d'allouer une note ou de certifier des apprentissages</p> <p>L'évaluation sommative ne peut porter que sur le résultat de l'apprentissage. Donc pas d'évaluation sommative de la participation, de l'implication, de l'effort, ...</p> <p>L'enseignant ne peut évaluer la présence aux cours de manière sommative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — <i>L'évaluation sommative n'est ni pour punir, ni pour récompenser.</i> Elle ne peut être détournée de sa fin unique qui est de témoigner de ce que l'étudiant peut effectivement faire, de certifier la maîtrise d'une compétence <i>au terme</i> de l'apprentissage. — L'évaluation <i>sommative</i> doit mesurer exclusivement l'atteinte de la compétence visée. On peut cependant évaluer, de manière <i>formative</i>, la participation, l'implication et l'effort. — On pourrait, dans de très rares cas, si le contexte d'apprentissage l'exige, faire de la présence au cours une condition d'admission à l'examen.
<p>7- De plus, toute évaluation sommative ne peut être qu'individuelle, car elle doit mesurer l'atteinte réelle, <i>par chaque étudiant</i>, du niveau de performance nécessaire à la réussite du cours.</p> <p>À moins que la <i>capacité de travailler en équipe</i> ne fasse partie de la ou des compétence(s) visée(s) dans le cours, elle ne peut être évaluée de manière sommative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — <i>Le produit de l'apprentissage est individuel.</i> L'apprentissage prend son sens pour chacun en fonction de ce qu'il sait déjà et des nouveaux liens qu'il construit <i>personnellement</i>. — Le travail d'équipe ou l'apprentissage coopératif sont d'excellentes activités d'apprentissage; elles doivent permettre une évaluation juste et équitable des performances individuelles.
<p>8- Dans le cas de cours donnés à plus d'un groupe à la même session (ou par plus d'un enseignant), les objectifs sont communs et les contenus sont conformes au plan cadre du cours.</p> <p>Dans le cas de cours donnés à plus d'un groupe à la même session (ou par plus d'un enseignant), les normes et les règles régissant les évaluations sont communes et les grilles de correction uniques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — La conformité au plan-cadre et à des normes d'évaluation communes veut assurer l'<i>équivalence</i> et l'<i>équité</i> de la formation et de l'évaluation dans chacun des cours. « Plan cadre » : dans le respect du devis pédagogique local du programme et du profil de sortie du diplômé, canevas de cours approuvé par l'équipe d'enseignants et servant de cadre à la production des plans de cours. « Grille de correction unique » : grille de correction préparée par le(s) enseignant(s) donnant le même cours et utilisée pour évaluer tous les étudiants de ce cours à une même session (et si possible d'une session à l'autre).

Instrument 3.G

L'évaluation authentique⁶

Est-ce que les tests, « Questions à choix multiples », évaluent la compréhension de l'élève? Plusieurs éducateurs et éducatrices croient qu'il existe une façon plus efficace d'évaluer les élèves. Ces enseignants et enseignantes utilisent d'autres genres de tests que ceux qui font appel qu'à la mémorisation.

Ils demandent à leurs élèves de démontrer les habiletés et les concepts qu'ils ont maîtrisés. Cette stratégie est l'*évaluation authentique*.

Qu'est-ce que l'évaluation authentique?

L'évaluation authentique évalue les habiletés des élèves dans un contexte réel. Les élèves apprennent comment appliquer leurs habiletés à des tâches et à des projets authentiques.

L'évaluation authentique concentre sur :

- l'habileté analytique des élèves;
- l'habileté à intégrer ce qu'ils ont appris;
- l'habileté à travailler en équipe;
- les habiletés orales et écrites des élèves.

L'évaluation authentique valorise aussi bien le processus que le produit final. En évaluation authentique, les élèves :

- font des expériences scientifiques;
- font des recherches;
- composent des rapports et des textes;
- lisent et interprètent la littérature;
- pratiquent la résolution de problèmes qui a une application réelle au monde qui les entoure.

Pourquoi utiliser l'évaluation authentique en salle de classe?

Plusieurs enseignants et enseignantes, insatisfaits des méthodes traditionnelles d'administrer des tests, croient que les élèves devraient pratiquer l'habileté de la pensée réflexive *higher-order thinking skills*. Ils croient que les élèves doivent faire plus que mémoriser et d'appliquer des algorithmes de façon mécanique.

Comment utiliser l'évaluation authentique en classe?

L'évaluation authentique utilise des échantillons de performance (des activités d'apprentissage qui exigent l'utilisation de la pensée réflexive) *higher-order thinking skills*.

Voici les cinq types de performance (sic) :

1- Évaluation de la performance

L'évaluation de la performance examine l'habileté de l'élève à utiliser ses habiletés dans une variété de contextes authentiques. Ce type d'évaluation oblige souvent l'élève à travailler collaborativement et d'appliquer habiletés et concepts pour résoudre des problèmes complexes.

Les tâches à court et long terme seraient:

⁶ Adapté du Pearson Education Development Group. [<http://www.pedagonet.com/other/authentique.htm>].

- écrire, réviser et présenter un rapport à la classe;
- faire une expérience scientifique pendant une semaine et d'analyser les résultats;
- travailler en équipe afin de préparer un débat de classe.

2- Investigation de courte durée

Plusieurs enseignants et enseignantes utilisent l'investigation de courte durée afin d'évaluer la maîtrise des concepts de base de l'élève. Ce type d'investigation débute avec un stimulus tel : un problème de mathématiques, une bande dessinée, une carte, un court extrait d'un récit ou d'un texte. L'enseignant ou l'enseignante demande ensuite à l'élève d'interpréter, de décrire, d'expliquer ou de prédire. Ces investigations peuvent utiliser des questions à choix multiple. Il s'agit d'évaluer à quel point l'élève comprend la relation entre de différents concepts.

3- Questions ouvertes

Les questions ouvertes demandent aux élèves de répondre avec :

- une courte réponse orale ou écrite;
- une solution mathématique;
- un dessin;
- un diagramme, charte ou graphique.

4- Portfolios

Un portfolio documente l'apprentissage pendant un certain temps. Cette perspective à long terme reflète l'amélioration de l'élève en lui montrant l'importance de l'autoévaluation, la correction et la révision. Le portfolio de l'élève peut inclure :

- un journal personnel;
- des évaluations faites par ses pairs;
- ses projets d'art, diagrammes, chartes, graphiques;
- un travail ou un rapport de groupe;
- ses notes personnelles;
- ses brouillons et ses copies finales.

5- Autoévaluation

L'autoévaluation exige que l'élève évalue sa participation, son processus et ses produits. Les élèves répondent oralement ou par écrit à des questions telles :

- Quelle fut la partie la plus difficile du projet?
- Quelle est la prochaine étape de ton projet? Si tu pouvais recommencer, que ferais-tu différemment?
- Qu'as-tu appris de ce projet?

L'évaluation authentique est réussie lorsque l'élève connaît les attentes des enseignants et des enseignantes. Les enseignants et les enseignantes doivent s'assurer de clairement expliquer leurs attentes au début du projet. La grille d'évaluation doit être remise à l'élève avant le début du projet.

L'évaluation authentique met l'emphase sur le processus et la performance et encourage l'élève à développer sa pensée critique.

Instrument 3.H

Tensions entre la tradition et la modernité

La situation actuelle de l'évaluation des apprentissages dans le réseau collégial est marquée par le contexte général notamment celui du renouveau entraînant des changements au niveau des cibles de formation soit les compétences. Diverses tendances et approches marquent le réseau collégial québécois. On peut identifier comme suit les principales approches autour desquelles se cristallisent les préoccupations notamment celles qui concernent la pertinence et la qualité de la formation ainsi que celles qui se rapportent à la réussite scolaire : le développement intégral de la personne, l'approche programme, l'aide à l'apprentissage et l'approche par compétences.

« *L'évaluation des apprentissages se vit toujours dans un contexte singulier*

Qu'on fasse l'évaluation des apprentissages à l'échelle d'un cours ou d'un programme, on procède toujours dans un contexte qui est singulier, qui diffère de tout autre contexte même s'il existe entre les situations d'évaluation de nombreuses parentés. Chaque cas est, dans une certaine mesure, particulier.

Suivant les cas, tous les facteurs suivants ou certains d'entre eux créent cette singularité (et la liste n'est probablement pas exhaustive).

- les règles du jeu en matière d'évaluation des apprentissages qui ont cours dans l'établissement, dans le programme, dans le département;
- la nature du programme, du cours, de la discipline;
- les conceptions, la compétence et l'expérience de l'enseignant ou de l'équipe qui conçoit et mène l'évaluation;

Il ne faut pas perdre de vue cette **singularité** lorsqu'on s'intéresse à la conception de modalités d'évaluation. S'il est pertinent et utile de se donner des principes directeurs et des instruments types, il est illusoire de penser que la conception de l'évaluation des apprentissages se réduit à une simple application de ceux-ci. Il s'agit toujours d'une opération de type **résolution de problèmes**, où le choix de la meilleure façon de procéder ne tient pas de l'automatisme ni même de l'algorithme. »⁷

« L'adoption d'une perspective nouvelle suscite ambiguïté et incertitude. De nombreux facteurs concourent à faire du changement des pratiques d'évaluation une opération exigeante et délicate. Dans l'entreprise de changement à mener en matière d'évaluation des apprentissages, on peut s'attendre à devoir affronter — pour mieux les surmonter — diverses tensions dont la Commission de l'UNESCO dit qu'elles sont au cœur de la problématique du XXI^e siècle (1995, p. 3 et 4) mais qui semblent également marquer la problématique qui nous occupe : tensions entre la tradition et la modernité, entre le court terme et le long terme, entre le singulier et l'universel, entre le local et global, entre l'inévitable compétition et le souci de l'équité.

Chacune de ces tensions marque l'univers des deux groupes d'acteurs - les enseignants et les élèves —, dans la dynamique du changement à apporter ou dans le processus même de l'évaluation des apprentissages.

⁷ Cécile D'Amour et Groupe de travail à Performa, *L'évaluation des apprentissages au collégial : des cours au programme*, 1996, Fascicule I. La problématique, p. 59.

— *Tension entre la tradition et la modernité*

La tradition des pratiques courantes, auxquelles maîtres et élèves sont habitués, qui correspondaient à une façon de voir et *la modernité* qui se manifeste par un changement de paradigme dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, par des changements des règles du jeu dans l'enseignement collégial.

— *Tension entre le court terme et le long terme*

Le court terme où on peut être tenté de donner une réponse rapide à de nouvelles exigences et *le long terme* en fonction duquel s'instaurent les changements d'importance.

Le court terme où se joue, au quotidien, la motivation des élèves et *le long terme* en fonction duquel la formation prend son sens.

— *Tension entre le singulier et l'universel*

Le singulier de chaque situation d'évaluation et *l'universel* des principes généraux communs à toutes les situations.

Une certaine *singularité* dans les conditions d'évaluation et dans les productions d'un élève, singularité qui peut assurer une plus juste évaluation de ses compétences, et *l'universalité* qui garantit plus facilement la fidélité des instruments et des jugements.

— *Tension entre le local et le global*

Le local des règles du jeu d'une équipe d'enseignants et *le global* de l'appartenance à un même établissement, à un même réseau collégial.

Le local de l'apprentissage ciblé, pointu et *le global* de l'apprentissage multidimensionnel et intégré.

— *Tension entre l'inévitable compétition et le souci de l'équité*

La différence entre les établissements d'enseignement — différence utilisée entre autres à des fins de démarcation et de *compétition* — et *le souci de l'équité* dans le traitement des élèves d'un même programme qui fréquentent différents établissements.

La compétition qui prévaut à l'entrée sur le marché du travail ou lors de la sélection des élèves pour l'admission dans les programmes universitaires et *le souci de l'équité* qui doit marquer l'opération d'évaluation des apprentissages.

L'attitude à adopter face à ces tensions nous semble être de l'ordre de la conciliation des deux termes plutôt que du choix exclusif d'un des deux, conciliation qui prend, dans certains cas, la forme d'une préférence marquée à accorder à l'un des termes, tout en s'assurant de prendre l'autre terme en considération. »

Document 3.A

1. Les programmes d'études basés sur les objectifs pédagogiques⁸

1.1 Une définition

Les programmes d'études visent généralement un ensemble assez vaste de connaissances, d'habiletés et d'éléments de développement social que l'élève doit acquérir pour pouvoir mieux fonctionner dans la vie. Cette visée est généralement véhiculée dans « des contenus disciplinaires découpés et détaillés sous forme d'objectifs pédagogiques, un objectif pédagogique étant un énoncé d'intention qui précise et fixe les changements durables qui doivent s'opérer chez le sujet dans une situation pédagogique ou à la suite de celle-ci » (Legendre, 1993). Les objectifs sont donc définis pour chaque contenu de la discipline et précisent les apprentissages attendus de l'élève. [...]

Les programmes axés sur les objectifs suivent généralement le même modèle : objectif général — objectifs terminaux — objectifs intermédiaires. Voyons maintenant les caractéristiques de ces programmes.

1.2 Des caractéristiques

Liés à une approche centrée sur le contenu de la discipline *externe à l'individu*, les objectifs *sont généralement spécifiques* du contenu de la matière, et l'acquisition des connaissances ainsi que le développement des habiletés se font, en principe, de façon séquentielle. Certains auteurs, dont Newman (1988), soulignent que cette approche entraîne chez les enseignants une préoccupation à couvrir le contenu de la discipline à enseigner et une tendance à fragmenter l'apprentissage des élèves. De plus, l'aspect cognitif (savoirs et savoir-faire) prend plus d'importance que l'aspect affectif (savoir-être).

D'inspiration behavioriste, un objectif pédagogique :

- est externe à la personne en formation;
- est prédéfini et fixé;
- parcellise le contenu de formation et postule que la somme des parties est égale au tout;
- distingue généralement la formation selon les domaines cognitifs (habiletés intellectuelles), affectif (attitudes) et psychomoteur (habiletés psychomotrices);
- considère généralement que la non-atteinte d'un objectif est un indicateur de l'absence, chez l'individu, de l'apprentissage prévu.

Sans nier les apports considérables de l'approche par objectifs qui a permis de donner plus de cohérence aux systèmes d'enseignement, il faut reconnaître que, dans sa mise en œuvre, c'est la perspective behavioriste qui a dominé.

1.3 L'évaluation dans un programme axé sur les objectifs

Quand notre préoccupation porte sur le contenu d'une discipline, nous avons coutume de déterminer ce que l'élève doit connaître et être capable de faire pour répondre aux exigences de la maîtrise du contenu. C'est ainsi qu'on recourt généralement à la définition d'un ensemble d'objectifs dits pédagogiques parce qu'ils sont axés sur l'apprentissage attendu chez l'élève. Dans une telle optique, la connaissance résulte d'une accumulation d'habiletés spécifiques (les objectifs) hiérarchisées selon les exigences du contenu de la discipline. L'approche évaluative qui découle de ce paradigme portera sur la quantification des savoirs

⁸ Tiré de : Roland Louis, *L'évaluation des apprentissages en classe : Théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, Montréal, 1999, p. 19-26.

acquis par les personnes en formation. En conséquence, l'évaluation s'intéressera généralement aux objectifs d'ordre cognitif liés à la discipline. Il s'agit de ce que nous pouvons appeler une évaluation centrée sur le contenu de la discipline. L'évaluation des apprentissages consiste donc à vérifier l'atteinte, par la personne en formation, des objectifs d'apprentissage préalablement définis et liés uniquement aux contenus des disciplines.

Il y a près de trente ans déjà, Popham (1974), avec le concept d'objectifs amplifiés, et Hively (1974), avec celui de mesure liée à un domaine, ont proposé ces approches pour remédier aux critiques formulées à l'égard des programmes d'études axés sur des objectifs opérationnels. C'est pourquoi on a pu observer au cours des années 1980, au Québec, une tendance à recourir à des objectifs formulés de façon plus globale afin de contourner les limites des objectifs opérationnels. Malgré ces efforts, il n'en demeure pas moins que les objectifs, qu'ils soient spécifiques ou globaux, restent collés à un contenu de la discipline. On a assisté aussi à des mouvements pédagogiques proposant une intégration des matières ou une concentration de l'enseignement sur des habiletés dites transversales comme le jugement critique, le raisonnement, et ce, afin de pouvoir rompre avec un modèle fermé sur la discipline d'enseignement.

2. Les programmes axés sur des compétences

2.1 Une définition

La vision de programmes d'études axés sur les compétences est aussi une solution de remplacement aux programmes basés sur des objectifs liés à des contenus des disciplines. Dans une approche basée sur les compétences, l'attention porte non pas sur un contenu externe à l'individu, mais sur *une intégration par l'individu des savoirs (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des attitudes nécessaires à l'accomplissement, de façon satisfaisante, des tâches complexes, signifiantes pour l'élève, et nécessaires à son adaptation ultérieure à la vie d'adulte*. Plusieurs auteurs ont clairement souligné la nécessité de faire reposer les nouveaux programmes d'études sur une vision cognitiviste des compétences et ont proposé des définitions qui évoquent des savoir-faire complexes (Barbès, 1990; Désilets et Brassard, 1994; Goulet, 1995c; Perrenoud, 1995).

Selon la perspective cognitiviste, la compétence est un état, une capacité à agir, et non une action particulière. Cet état est lié à une structure de connaissances conceptuelles et méthodologiques ainsi qu'à des attitudes et à des valeurs qui permettent à la personne de porter des jugements et de faire des gestes adaptés à des situations complexes et variées. Pour Woditsch (1977), une compétence est un ensemble d'habiletés génériques qui semblent revenir de façon fréquente et récurrente comme composante de la réussite d'une série de tâches variées impliquant un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes. Wiggins (1994, p. 219) va un peu plus loin en définissant la compétence comme un jugement qui permet à l'élève de s'adapter efficacement à des rôles et à des situations spécifiques que rencontrent les adultes.

Quant à nous, nous définissons la compétence comme l'exercice du jugement dans le choix et l'application des connaissances nécessaires en vue de réaliser efficacement une action, compte tenu du problème posé et du contexte dans lequel l'action se déroule. Pour nous, la compétence est le résultat de la mobilisation par l'élève des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles en vue de la réalisation efficace d'une action ayant des conséquences sur son environnement et sur son adaptation à la vie d'adulte. Par exemple, on peut observer la manifestation d'une compétence chez l'élève qui, face à un problème issu de sa réalité (école, famille, etc.), est capable de faire appel aux connaissances nécessaires (liées aux disciplines scolaires mathématique, français, etc.) en vue de trouver une solution au problème, de communiquer, de mettre en œuvre ou de défendre efficacement sa solution. Bien sûr, la compétence est différente selon qu'il s'agit d'élèves du primaire et du secondaire ou d'étudiants qui suivent une formation menant à une profession (futurs enseignants, futurs médecins, etc.). Dans ce dernier cas, on parlera de compétence professionnelle en faisant référence à la réalité de l'exercice de la profession.

Nous croyons qu'il est juste de relier la vision de compétence que nous proposons au courant socioconstructiviste selon lequel la connaissance se construit par l'interaction de l'individu avec son environnement. D'ailleurs, pour certains auteurs qui adoptent ce courant de pensée :

- l'apprentissage est un processus actif, constructif et graduel, au cours duquel l'élève intègre du matériel nouveau à ses connaissances antérieures afin de créer de nouvelles idées ou de nouvelles significations (Gerlach, 1994; Smith et McGregor, 1992; Tardif, 1992);
- et cet apprentissage se déroule dans un contexte social (communication et interaction) caractérisé, entre autres, par la diversité des expériences et des connaissances des différents acteurs (Gerlach, 1994).

2.2 Des caractéristiques

La compétence, au sens où nous l'envisageons, posséderait donc les caractéristiques suivantes :

- elle est interne à la personne;
- elle intègre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes;
- elle se manifeste dans des situations ou des problèmes issus de la réalité de vie de la personne;
- la non-manifestation de la compétence ne constitue pas nécessairement un signe de son absence chez la personne concernée, mais plutôt un signe que le contexte, pour diverses raisons, ne rend pas possible sa mise en œuvre.

Nous avons dit que la compétence fait appel à trois types de connaissances. Définissons-les succinctement.

Les *connaissances déclaratives* (*quoi? qu'est-ce que?*) sont les savoirs théoriques se rapportant à des faits, à des principes et à des lois. Par exemple, la connaissance des règles de grammaire, des lois chimiques, des formules mathématiques et des ressources physiques d'une région sont autant de connaissances déclaratives.

Les *connaissances procédurales* (*comment faire?*) sont les connaissances portant sur le comment de l'action et sur les étapes et les procédures permettant de réaliser une action. Par exemple, la mise en application des étapes nécessaires pour pouvoir rédiger un texte d'opinion, conduire une bonne expérience en laboratoire, puis en rédiger le rapport et la mise en place de la démarche historique permettant de bien expliquer un événement relèvent, en dernière analyse, des connaissances procédurales.

Les *connaissances conditionnelles* (*quoi faire? et comment si...?*) sont les connaissances se rapportant aux conditions : quand, pourquoi et dans quelles conditions exercer une action ou une stratégie donnée. Par exemple, lorsqu'il doit résoudre un problème, l'élève, après en avoir fait la lecture, choisit parmi un ensemble de stratégies celle qui semble lui assurer la meilleure solution. On verra plus loin que les connaissances conditionnelles sont sollicitées lorsque l'évaluation des apprentissages se fait à partir d'une tâche où la mise en situation est complexe.

2.3 L'intégration des trois types de connaissances

Le jugement que doit exercer l'élève s'appuiera donc sur les trois types de connaissances nécessaires à la réalisation de l'action et à la recherche de l'efficacité de l'action selon le contexte d'application de cette dernière. Comme le suggère notre définition de la compétence, l'enseignant n'envisagera pas les connaissances de façon isolée. Il s'intéressera à la fois à :

- l'intégration des trois types de connaissances qui permettent l'expression de la compétence;
- la transversalité de ces connaissances par rapport aux disciplines d'enseignement;
- l'exercice de jugement de la part de l'élève dans la réalisation efficace de l'action.

Prenons l'exemple de la compétence suivante : compétence à communiquer efficacement à un auditoire donné la solution choisie au problème soumis.

Dans cette compétence, nous trouvons les connaissances déclaratives (connaissance des règles ou des étapes de la résolution de problèmes et de la communication, connaissance des caractéristiques de l'auditoire, etc.), les connaissances procédurales (mise en application des étapes, des procédures de la résolution de problèmes et de la communication) et les connaissances conditionnelles (choix de la meilleure stratégie de solution du problème compte tenu des informations disponibles, de la meilleure stratégie de communication compte tenu de l'auditoire, etc.).

Cette compétence nous permet d'observer la transversalité, puisqu'elle fait intervenir des connaissances et des façons de procéder qui ne sont pas propres à une discipline d'enseignement donnée. Enfin, la réalisation efficace de l'action de l'élève implique le jugement de ce dernier.

2.4 L'évaluation dans un programme axé sur les compétences

Dans cette optique, la logique qui semble guider l'évaluation axée sur des objectifs de comportement prédéfinis nous apparaît différente de celle d'une évaluation qui veut prendre en compte le jugement de l'élève dans la mobilisation des connaissances en vue de la réalisation efficace d'une action. Les pratiques issues de l'usage des objectifs prédéfinis nous ont habitués à des évaluations qui départagent les connaissances déclaratives des connaissances procédurales et conditionnelles. Par exemple, on rencontre fréquemment, dans un même examen, des questions qui mesurent de façon isolée des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et quelquefois des connaissances conditionnelles. La somme des bonnes réponses est alors considérée comme un indicateur de l'intégration par l'élève des trois types de connaissances.

Lorsqu'on envisage une évaluation axée sur des compétences, il faut s'intéresser à la mobilisation par l'élève des *trois connaissances intégrées* en vue de réaliser une action (production ou construction de savoirs) dont l'efficacité dépendra de l'exercice de jugement de la part de l'élève.

2.4.1 Des tâches complexes permettant de résoudre un problème concret

Par ailleurs, une autre caractéristique distingue un objectif d'une compétence. Si l'objectif dérive généralement et de façon directe d'un savoir théorique issu d'un contenu de discipline, la compétence, quant à elle, prend pour source les *tâches complexes et pratiques* nécessaires à l'accomplissement d'un rôle ou d'une fonction. Bien sûr, le contenu notionnel de la discipline est encore présent. Cependant, celui-ci ne représente qu'une catégorie de ressources parmi d'autres nécessaires à l'accomplissement d'une tâche donnée. En d'autres termes, si l'accomplissement d'une tâche nécessite un savoir disciplinaire donné, la maîtrise de ce dernier n'est pas nécessairement l'indicateur de la capacité à accomplir la tâche. L'évaluation des apprentissages dans un programme axé sur les compétences va donc s'intéresser à l'accomplissement d'une variété de tâches qui permettent d'inférer la compétence. L'instrumentation nécessaire à l'évaluation des compétences portera alors sur des tâches qui se rapprochent le plus possible de la situation réelle que risquent de rencontrer les élèves dans la vie scolaire et extrascolaire.

Puisque la compétence est complexe, les tâches évaluatives devront cerner les dimensions sous lesquelles se manifeste cette complexité, dimensions qui induisent la multidimensionnalité de la compétence. La prise en compte de la complexité et de la multidimensionnalité de la compétence permettra de nuancer le jugement que l'on portera sur le développement de la compétence chez la personne en formation. Par exemple, on pourra dire que certaines dimensions de la compétence sont présentes chez la personne évaluée, alors que d'autres, plus complexes, ne sont pas encore achevées.

2.4.2 La spécification du domaine des performances

Une autre implication importante d'une évaluation axée sur le développement des compétences concerne la spécification du domaine des performances qui permettent d'inférer les compétences visées. Jusqu'à

maintenant, le domaine que doit couvrir un instrument de mesure considérerait le contenu de la discipline ainsi que les éléments de la taxonomie du domaine cognitif, entre autres la taxonomie de Bloom. Puisque l'intérêt porte maintenant sur des performances complexes traduisant une intégration des savoirs en vue d'une action la plus efficace possible permettant, par exemple, de résoudre un problème signifiant, la définition du domaine doit prendre en considération l'ensemble de ces éléments. Schaefer et autres (1992) soulignent que beaucoup de soin devra être apporté à la conceptualisation et à la spécification des domaines de performances afin de s'assurer de la validité et de l'utilité de l'évaluation. Dans la mesure où l'on accepte que les performances qu'il convient d'évaluer sont complexes, impliquent le jugement de l'élève et peuvent varier d'une situation à une autre, les réponses devraient aussi varier d'un individu à un autre. En d'autres termes, il n'y a pas de réponse unique et prédéterminée. L'évaluateur doit utiliser son jugement pour analyser et interpréter la variété des réponses possibles. C'est alors qu'il devient nécessaire de définir, dans la démarche de définition du domaine de performances, en prévision de l'évaluation, les dimensions qui représentent les attributs critiques de l'efficacité des performances à observer (critères, performances standards, grille d'appréciation, etc.).

L'un des défis qu'impose l'évaluation des compétences demeure le développement de critères représentant, de façon claire, signifiante et utile, les niveaux de performances qui traduisent, d'une part, l'expression manifeste de la compétence et, d'autre part, les étapes de développement de la compétence de l'élève. Ce qui exige des critères descriptifs et explicites des différents niveaux de performances. Dans la pratique courante, les critères sont souvent définis en dehors de la tâche évaluative et ne sont pas portés à la connaissance de l'élève. Bien souvent, ces critères sont exprimés soit en pourcentage de note accordée, soit sous forme d'échelle d'appréciation du type : maîtrise — maîtrise plus ou moins — maîtrise avec aide — non-maîtrise. Dans une évaluation axée sur le développement des compétences, les critères doivent, bien sûr, présenter de façon très descriptive les niveaux de performances, mais ils devraient aussi être portés à la connaissance de l'élève en les situant dans la tâche qu'il doit réaliser. Si ces informations sont absentes, l'élève risque de ne pouvoir exercer le jugement approprié à la réalisation efficace de la tâche.

Enfin, une autre implication non moins importante concerne les énergies et les ressources liées au développement et à la mise en application d'une évaluation qui vise le développement des compétences. La variété des instruments (épreuves papier et crayon, grilles d'observation, portfolio, etc.) permettant de mesurer la complexité des performances, les moyens divers qui doivent soutenir toute cette instrumentation (moyens audiovisuels, examinateurs, correcteurs, etc.), le temps qu'on doive accorder pour la collecte des données et la compilation de ces dernières sont autant de facteurs avec lesquels il faut compter. Nous verrons plus en détail, dans les chapitres suivants, le modèle d'évaluation qui convient le mieux à une évaluation axée sur le développement des compétences.

Document 3.B

L'évaluation en situation authentique⁹

1. Les fondements

1.1 Le contexte

1.2 La définition et les buts de l'évaluation en situation authentique

1.3 La mesure axée sur les performances complexes

1.3.1 Les composantes d'une tâche d'évaluation en situation authentique

Note : Dans cet extrait, nous avons conservé la numérotation originale présente dans le chapitre 7 de l'ouvrage de Louis (1999), bien que seulement la partie « 1. Les fondements » soit présentée ici. La suite du chapitre 7 traite des aspects suivants :

2. L'instrumentation pour l'évaluation en situation authentique

2.1 La mesure à partir des tâches spécifiques

2.2 Le portfolio

3. L'évaluation en situation authentique : quelques problèmes et solutions

3.1 Le problème de la fiabilité des décisions

3.2 Le problème lié aux situations extrascolaires

Nous avons catégorisé les pratiques d'évaluation selon trois approches : l'approche psychoéducative, l'approche basée sur les objectifs et l'approche dite écologique. L'évaluation en situation authentique peut être considérée comme un moyen de mettre en pratique l'approche écologique qui, rappelons-le, se préoccupe du développement, chez la personne en formation, des compétences nécessaires à un meilleur fonctionnement dans son environnement de vie. Ce chapitre traite en détail les fondements de l'évaluation en situation authentique et l'instrumentation qui accompagne la pratique de ce modèle d'évaluation.

1. Les fondements

1.1 Le contexte

Les tests ou les examens en usage ont fait l'objet de nombreuses critiques. On leur reproche, d'une part, de placer les élèves dans des situations qui leur demandent généralement de déterminer une bonne réponse (questions à choix multiple, vrai ou faux, phrase à compléter) ou de produire une réponse connue et acceptable par l'enseignant ou par le rédacteur de la question, ce qui ne reflète pas nécessairement la réalité extrascolaire à laquelle l'école veut préparer les élèves. D'autre part, ces tests ou ces examens possèdent de sérieuses limites quant aux informations à fournir à l'enseignant sur les stratégies ou les processus mis en oeuvre par l'élève pour arriver à la réponse. Par exemple, le fait d'être capable de donner une bonne réponse ne garantit pas nécessairement que l'élève possède bien l'habileté mesurée par la question : une bonne réponse peut cacher une mauvaise compréhension du sujet par l'élève et une mauvaise réponse, en lui enlevant l'occasion d'expliquer le cheminement suivi pour y

⁹ Tiré de Roland Louis, *L'évaluation des apprentissages en classe : Théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, Montréal, 1999, p. 77-82.

arriver, ne fournit pas d'informations sur le processus et sur l'état de l'apprentissage fait par l'élève.

Malgré les limites éducatives et pédagogiques de ces instruments, les enseignants semblent enclins à enseigner en fonction des contenus choisis pour ces tests, et les élèves, de leur côté, sont enclins à apprendre uniquement ce qui est évalué par ces tests (Doyle, 1983). On peut observer dans les écoles secondaires du Québec que presque tout le mois de mai est consacré à réviser, avec les élèves, les anciens examens du ministère de l'Éducation du Québec ou de la commission scolaire afin de mieux les préparer aux épreuves de fin d'année. Une telle situation confirme à l'élève que l'enseignement a une autre finalité : celle de réussir l'examen du MEQ ou de la commission scolaire.

Le concept d'évaluation en situation authentique, introduit en 1989 par Grant Wiggins (1989), propose un nouveau regard sur la façon de conduire l'évaluation des apprentissages.

1.2 La définition et les buts de l'évaluation en situation authentique

Pour Wiggins (1993) et Hart (1993), une évaluation est dite en situation authentique lorsqu'elle présente à l'élève des tâches :

- qui expriment des situations tirées de la vie normale;
- qui sont significatives et motivantes pour l'élève;
- et qui permettent de comprendre ou de résoudre un problème fréquemment rencontré dans la vie extrascolaire.

L'évaluation en situation authentique demande à l'élève de démontrer sa capacité à mettre en oeuvre, dans un contexte réel, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui sont nécessaires à la réalisation d'une tâche susceptible d'être rencontrée dans la vie réelle extrascolaire. Cette évaluation repose, entre autres, sur la présentation à l'élève de tâches qui font appel à une intégration de sa part des connaissances acquises. Ces tâches sont alors considérées comme des tâches complexes. Contrairement au modèle d'examen composé de plusieurs questions indépendantes et souvent isolées les unes par rapport aux autres ou composé de questions qui mesurent chacune une partie des connaissances, la tâche d'évaluation en situation authentique cherche à mesurer un ensemble de dimensions à la fois cognitives et affectives permettant de la réaliser efficacement. Rappelons que, dans l'approche d'évaluation axée sur les objectifs, on parlait de mesure liée à des critères, *criterion-referenced-measurement* (les critères étant les objectifs visés) ou de mesure liée à un domaine, *domain-referenced-measurement* (le domaine étant les diverses situations sur lesquelles doivent porter les questions qui mesurent un objectif donné). L'évaluation en situation authentique utilisera la mesure des performances complexes.

Puisqu'il faut reconnaître l'importance que revêt la réussite d'un examen pour l'élève et pour l'enseignant, une des façons de modifier la situation est de *faire appel à une forme d'évaluation qui soit conforme aux principes reconnus de l'apprentissage et de l'enseignement*. Voilà un premier but d'une évaluation en situation authentique.

Par ailleurs, on prend de plus en plus conscience que l'utilisation de tests ou d'examens formels crée une situation artificielle dans la classe : le jour d'un examen, la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève prend une toute autre dimension, l'enseignant se sentant alors comme une personne qui juge et sanctionne plutôt que comme une personne qui aide l'élève à mieux comprendre. Bien souvent, le test ou l'examen porte sur des apprentissages factuels sans pour autant vérifier le transfert de ces apprentissages dans des situations concrètes. De plus, les réponses données par un élève à un ensemble de questions comme celles que l'on trouve généralement dans les tests standardisés et les examens ne semblent pas refléter la profondeur des apprentissages réalisés. On croit que *l'évaluation devrait prendre en compte les*

préoccupations actuelles qui visent à rendre l'élève actif dans sa démarche d'apprentissage et qui s'intéressent aussi bien au processus qu'au produit de l'apprentissage. On croit aussi que la situation d'évaluation ne devrait pas changer la relation pédagogique qui doit exister entre l'enseignant et l'élève. Voilà donc un second but d'une évaluation en situation authentique.

De nos jours, particulièrement sous l'influence de la psychologie cognitive, l'évaluation semble s'intéresser à la façon dont la personne en formation traite les informations qu'elle reçoit d'un environnement complexe, varié et changeant afin d'accomplir efficacement les rôles qui lui assurent un meilleur fonctionnement. Pour Glaser (1994), les concepts issus de l'approche psychométrique traditionnelle vont faire place, dans le design de l'évaluation, aux concepts de cognition, d'apprentissage et de compétence liés à la psychologie cognitive.

Des auteurs tels Wiggins (1993) Beck (1991) et Shepard (1989) parlent d'évaluation authentique, c'est-à-dire d'une évaluation qui devrait tenir compte du contexte et de l'environnement dans lesquels la personne aura à utiliser les habiletés développées. De plus, l'évaluation des apprentissages ne repose plus uniquement sur un type d'instrumentation, mais sur une variété d'instruments permettant de saisir les multiples facettes de l'apprentissage. On parle alors de *performance-based assessment*, une évaluation qui demande à l'élève de démontrer sa capacité à mettre en oeuvre, dans un contexte réel, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui sont nécessaires (Linn, 1994; Millman, 1991; Quellmaz, 1991; Stiggins, 1994). Le terme *performance* est utilisé ici dans le sens d'*accomplissement efficace d'une tâche ou d'une opération en utilisant un ensemble intégré de connaissances* (déclaratives, procédurales et conditionnelles).

1.3 La mesure axée sur les performances complexes

Nous venons de souligner que l'évaluation en situation authentique fait appel à une instrumentation différente de celle qui fondait les tests ou les examens existant jusqu'ici. L'évaluation en situation authentique repose donc sur la *mesure des performances complexes*. Celle-ci se base sur la compétence de l'élève à mettre en oeuvre, dans des situations et des contextes variés, les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la réussite d'une tâche ou d'un ensemble de tâches.

Nous associons à « performance » le qualificatif « complexe » pour signifier que la mesure de la performance devrait tendre à solliciter chez l'élève à *la fois* des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des connaissances conditionnelles. Les connaissances traditionnelles introduisent l'exercice du *jugement* de l'élève par rapport à la pertinence et à l'efficacité de l'action ou de la stratégie envisagée.

En fait, au lieu d'avoir un ensemble de questions d'examen qui portent sur des connaissances fractionnées, la mesure axée sur des performances complexes demande à l'élève d'intégrer l'ensemble des trois types de connaissances pour la réalisation efficace de cette tâche.

La réalisation de la tâche peut se dérouler durant les heures de classe ou en dehors. La tâche, dans la mesure des performances complexes, invite l'élève à élaborer ou à construire sa propre réponse et, en conséquence, il n'existe pas une réponse unique attendue par l'enseignant ou par le rédacteur de la tâche.

L'évaluation de la réalisation de la tâche se fait, en principe, à partir du jugement d'experts. D'où la nécessité de bien définir les critères d'évaluation de la performance observée.

Même si une évaluation en situation authentique fait appel à des mesures axées sur des performances, il est important de souligner que la mesure axée sur les performances complexes ne conduit pas automatiquement à une évaluation en situation authentique.

Par exemple, lorsque la commission scolaire ou le ministère de l'Éducation du Québec administre un examen de production écrite aux élèves en leur accordant deux heures pour le compléter, on peut penser qu'un tel examen, puisqu'il demande à l'élève de produire un texte (production concrète) dont la correction sera faite par des correcteurs (jugement d'experts) qui doivent apprécier la production de l'élève à partir d'une grille d'appréciation composée de critères, on peut donc penser que cet examen constitue une mesure des performances. Cependant, un tel examen ne répond pas nécessairement à certains critères d'authenticité : la durée imposée peut ne pas respecter le temps ordinairement requis, dans la vraie vie, pour rédiger un tel texte; l'élève ne peut pas bénéficier de conseils de son enseignant ou de la consultation d'ouvrages comme le dictionnaire; l'élève peut écrire le texte sans qu'il ait en tête un destinataire réel; il n'est peut-être pas du tout informé des critères de correction adoptés par le correcteur, etc.

Ainsi, Wiggins (1993) formule un ensemble de critères qui, selon lui, permettent de déterminer si une tâche évaluative est véritablement authentique. Parmi ces critères se trouvent ceux qui ont été définis plus haut et d'autres que nous résumons ci-dessous.

- Les tâches demandent à l'élève de construire ou de produire de nouvelles connaissances ou de nouvelles productions.
- Les tâches induisent des interactions entre l'élève et ses pairs (collaboration), entre l'élève et l'examineur. Puisque l'élève doit justifier certaines réponses et obtenir des informations supplémentaires pour réaliser efficacement la tâche, l'examineur constitue alors une source d'information et de rétroaction externe permettant à l'élève d'ajuster la qualité de sa production.
- Les tâches visent à donner à l'élève un certain contrôle sur le déroulement des actions à mener pour les accomplir. Par exemple, en situation de production écrite, l'élève pourra choisir lui-même le sujet et la façon dont il veut l'aborder.
- Les tâches doivent porter en elles les éléments nécessaires pour assurer une motivation chez l'élève qui dépasse le seul désir d'obtenir une bonne note.

Bien sûr, une évaluation en situation authentique ne peut pas tenir compte simultanément de tous les critères énumérés ici. Il est donc essentiel que l'enseignant ou la personne qui veut faire une évaluation précise les critères d'authenticité qu'il ou elle considère importants pour la situation d'évaluation choisie.

1.3.1 Les composantes d'une tâche d'évaluation en situation authentique

Popham (1998) rapporte que les spécialistes de la mesure axée sur les performances suggèrent trois composantes qui devraient caractériser une telle mesure : la multiplicité des dimensions de la performance, une définition préalable des critères d'évaluation de la performance et l'utilisation du jugement d'experts.

- La multiplicité des dimensions de la performance

Cette mesure fait appel, pour une compétence donnée, aux multiples dimensions de cette dernière.

Par exemple, la *compétence de l'élève à communiquer* peut être mesurée par les dimensions suivantes : la clarté des idées, l'adaptation du discours selon l'auditoire, l'utilisation variée des moyens de communication, etc.

- Une définition préalable des critères d'évaluation de la performance

Pour chacune des dimensions retenues, une échelle d'appréciation de la performance que peut produire l'élève est définie et communiquée à l'élève.

Par exemple, pour la dimension *clarté des idées* (mentionnée plus haut), nous pourrions définir l'échelle d'appréciation de la façon suivante.

L'élève communique clairement et efficacement l'idée principale du message et fait le lien entre l'idée principale et les idées secondaires.	4
L'élève communique l'idée principale du message et quelques idées secondaires.	3
L'élève donne des informations importantes, mais les idées ne sont pas bien structurées.	2
L'élève livre quelques informations, sans distinguer l'idée principale	1

Et les idées secondaires du message.

— L'utilisation du jugement d'experts

Contrairement à la situation où l'on peut faire appel à l'ordinateur pour corriger les réponses de l'élève ou à une grille fermée qui ne fait pas appel au jugement du correcteur, une mesure axée sur les performances complexes repose sur le jugement d'experts. L'enseignant est alors considéré comme un des experts possibles. À ce titre, une telle mesure prend son inspiration des situations sportives, par exemple, où la performance d'un athlète est jugée par des experts de la discipline concernée.

Chapitre 4 Définitions et règles d'action reliées à l'évaluation des apprentissages

Avant de décider comment faire l'évaluation des apprentissages, il faut avoir une idée claire de ce dont il s'agit. Pour ce faire, il est utile de cerner non seulement la nature de l'opération, mais également les fonctions qu'elle remplit dans le système d'éducation et les suites sur lesquelles elle débouche.

Nous traitons d'abord la nature de l'évaluation, en cherchant à faire apparaître les relations et les distinctions qui existent entre évaluation, jugement et mesure. Nous examinons ensuite les diverses fonctions de l'évaluation des apprentissages et nous voyons quelles sont les personnes au profit desquelles elles s'exercent.

L'évaluation des apprentissages d'un élève est une opération consistant essentiellement en un jugement (ou encore, dans un contexte de soutien à l'apprentissage, en un constat ou un diagnostic) porté par un ou des évaluateurs sur les apprentissages d'un élève, par inférence, à partir de données qui se rapportent à des indicateurs et qui sont interprétées à l'aide de repères (critères d'évaluation, exigences, échelle, etc.).

L'évaluation des apprentissages consistant essentiellement en un jugement fondé sur une inférence, elle ne peut se réduire à un algorithme ni présenter un caractère de totale objectivité. L'évaluation se distingue de la mesure : cette dernière est une opération de production de données quantitatives qui peuvent, dans certains cas, être utilisées pour fonder le jugement.

Parce que l'évaluation des apprentissages met en cause des personnes — celles qui évaluent et celles dont les apprentissages sont évalués —, elle comporte des dimensions relationnelles et *affectives* qui doivent être prises en considération.

Pour saisir la nature de l'évaluation des apprentissages, il faut se référer à ce qu'est l'évaluation et à ce que sont les apprentissages, sans oublier que ces apprentissages sont ceux d'une personne, d'un élève. Le terme « évaluation » (comme ceux de « mesure », de « jugement », d'« apprentissage » et d'« intégration ») désigne à la fois une opération et son résultat.

Si on considère l'évaluation comme une opération, on peut tirer les caractéristiques fondamentales suivantes des nombreuses variantes de la définition des termes « évaluation » et « évaluer » :

- l'opération d'évaluation est orientée vers un but, elle mène à une décision;
- l'opération d'évaluation porte sur un objet;
- l'opération d'évaluation est essentiellement de l'ordre de l'appréciation, du jugement;
- le jugement est fondé sur des données;
- le jugement est élaboré à l'aide de repères (notamment, de critères d'évaluation).

Pour bien cerner ce qu'est l'évaluation, il importe de faire la distinction entre « évaluation » et « mesure ». Selon la Commission de terminologie de l'éducation du Québec : « L'évaluation a une acception plus large que la mesure. En effet, l'évaluation comprend la description *qualitative et quantitative* des comportements ainsi qu'un jugement de valeur concernant leur désirabilité. » (C.T.E.Q., 1988, dans Legendre, 1993, p. 574), alors que la mesure consiste « à recueillir des résultats et autres indices permettant la description *quantitative* des connaissances, des capacités ou des habiletés d'un élève » (Legendre, 1993, p. 831).

Comme le fait remarquer Legendre (p. 574), « la mesure concerne la collecte et le traitement des informations, alors que l'évaluation concerne le jugement sur ces informations ».

Sommaire de ce chapitre :

Activité 4 : Définition et règles d'action qui guident l'évaluation des apprentissages

Activité 4.1 : Définitions

Activité 4.2 : Règles d'action

Instruments :

Instrument 4.A : Une définition de l'évaluation des apprentissages

Instrument 4.B : Des principes directeurs pour l'évaluation des apprentissages

Instrument 4.C : Quelques définitions s'appliquant à l'évaluation des apprentissages

Instrument 4.D : Comparaison des trois types d'évaluation

Instrument 4.E : Principes et règles qui guident mon action

Document :

Document 4. A : « Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages »

Document d'appui

Document 2.C : « Changer l'évaluation des apprentissages »

Activité 4

Définition et règles d'action qui guident l'évaluation des apprentissages

Titre	Définition et règles d'action qui guident l'évaluation des apprentissages
Objectifs	<p>Définir des règles d'action à partir desquelles on peut procéder à la planification et à la mise en œuvre de la démarche d'évaluation des apprentissages.</p> <p>Valider les pratiques personnelles à la lumière de ces principes.</p>
Description	<p>Il s'agit de s'entendre sur les définitions essentielles à la compréhension du cadre de référence posé.</p> <p>L'aspect central de cette activité porte sur les principes et règles d'action qui guident l'évaluation des apprentissages.</p> <p>Il s'agit de prendre connaissance de ces règles d'action guidant la mise en œuvre de la démarche d'évaluation des apprentissages.</p> <p>On procède ensuite à une discussion sur les énoncés mêmes afin soit de les accepter, soit de les modifier, soit de les remplacer. L'utilité de l'exercice est de favoriser l'expression des règles d'action qui guident les pratiques personnelles et d'exprimer les sentiments qui les accompagnent.</p>
Déroulement	<p>Activité 4.1</p> <p><i>Définitions</i></p> <p>A. Individuellement, écrire sa propre définition de l'évaluation des apprentissages.</p> <p>B. Présentation des définitions personnelles et validation à l'aide de la proposition de définition contenue dans l'Instrument 4.A : « Une définition de l'évaluation des apprentissages ».</p> <p>C. Rappel des principes et règles de droit en utilisant l'Instrument 4.B : Des principes directeurs et des règles de droit. Expression des réactions personnelles.</p> <p>D. Présentation et échange sur quelques définitions et sur les types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative en utilisant les documents suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrument 4.C : « Quelques définitions s'appliquant à l'évaluation des apprentissages »; - Instrument 4.D : « Comparaison des trois types d'évaluation ».

	<p>Activité 4.2</p> <p><i>Règles d'action</i></p> <p>E. Formation d'équipes de 4 à 6 personnes. Chaque équipe peut choisir de discuter les questions dans l'ordre ou choisir celles qui la préoccupent davantage à l'aide de l'Instrument 4.E : « Principes et règles qui guident mon action ».</p> <p>F. Prendre connaissance des principes et règles proposés et exprimer ses commentaires soit en les acceptant, soit en les modifiant, soit en les remplaçant.</p> <p>G. Procéder à l'expression des réserves, des interrogations, des inquiétudes, des accords ou désaccords pour chaque principe. S'il n'y a pas de consensus dans l'équipe, prendre note des diverses options et de ce qui les fonde.</p> <p>H. Évaluer la pertinence et la cohérence de l'ensemble des principes.</p> <p>I. Évaluer les conséquences qu'entraîneraient sur votre pratique les principes que vous retenez.</p>
Rôles de l'animateur	<p>Susciter un climat favorable à la réflexion.</p> <p>Susciter le questionnement.</p>
Rôles des participants	<p>Exprimer ouvertement ses conceptions.</p> <p>Favoriser les interactions avec les autres participants.</p> <p>Chercher dans son vécu ce qui révèle les principes et les règles d'action qui guident les pratiques d'évaluation des apprentissages.</p>
Matériel pédagogique	<p>Instrument 4.A : Une définition de l'évaluation des apprentissages</p> <p>Instrument 4.B : Des principes directeurs et des règles de droit</p> <p>Instrument 4.C : Quelques définitions s'appliquant à l'évaluation des apprentissages</p> <p>Instrument 4.D : Comparaison des trois types d'évaluation</p> <p>Instrument 4.E : Principes et règles qui guident mon action</p> <p>Document 4.A : Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages</p>
Document d'appui	<p>Document 2.C : « Changer l'évaluation des apprentissages »</p>
Durée approximative	<p>Activité 4.1 : 2 heures</p> <p>Activité 4.2 : 4 heures</p>

Instrument 4.A

Une définition de l'évaluation des apprentissages¹

« Il en est de nos jugements comme de nos montres,
il n'y en a pas deux qui marchent pareillement,
mais chacun se fie à la sienne. »

Alexander Pope

L'évaluation des apprentissages consiste essentiellement en :

- un jugement
- porté par un ou des évaluateurs
- sur les apprentissages d'un élève
- par un processus d'inférence
- en se basant sur des informations relatives à des indicateurs et
- en utilisant différents repères (critères, exigences, productions typiques, etc.)
- cela dans le but d'éclairer les décisions
- relatives au processus d'apprentissage ou aux résultats de celui-ci.

Chaque activité d'évaluation des apprentissages comporte les trois grandes étapes suivantes :

1. la collecte de données brutes;
2. l'analyse et l'interprétation des données :
 - a. dans une finalité de **soutien** à l'apprentissage :
constat, diagnostic ou jugement,
 - b. dans une finalité d'**attestation** des apprentissages :
mesure de la performance ou jugement sur les apprentissages;
consignation des résultats sous forme de note ou autrement;
3. les suites du jugement : communications, décisions et actions.

En se basant sur les différents résultats consignés, on élabore un jugement final établissant le niveau de maîtrise atteint par l'élève des apprentissages visés par l'unité de formation (le cours ou le programme).

Pour procéder à l'évaluation des apprentissages, il faut donc :

1. identifier les apprentissages à évaluer;
2. sélectionner des indicateurs qui constituent (autant qu'on puisse en juger) des manifestations révélatrices de ces apprentissages;
3. préciser les qualités attendues de ces apprentissages (les critères d'évaluation);
4. recueillir des données à propos de ces indicateurs, en observant ce que manifeste l'élève;
5. utiliser les critères d'évaluation pour analyser ces données;
6. par inférence, tirer des conclusions quant au degré de maîtrise des apprentissages sous-jacents.²

¹ Cécile D'Amour, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, première édition, Performa collégial, avril 1996, p. 26.

Ce qui caractérise les apprentissages

Le terme apprentissage (comme celui d'évaluation) désigne à la fois un processus et la **résultante** de celui-ci. Au pluriel, il se rapporte généralement aux résultats. La conception qu'on se fait de la **nature** de ces résultats est conforme à la conception qu'on se fait du processus qui y conduit.

Au collégial, les apprentissages dont on cherche à faire l'évaluation se caractérisent comme suit :

1. *résultats* d'un *processus*
 - c'est le cas de tout apprentissage;
2. processus qui est *orienté* par des intentions, des visées
 - c'est le cas de tout apprentissage conscient et volontaire;
 - ces intentions sont celles du système et celles de l'élève; elles concordent rarement tout à fait; les intentions du système sont explicitées;
3. processus qui est *propre* à la personne qui apprend
 - c'est le cas de tout apprentissage;
4. processus qui est *soutenu* par des interventions pédagogiques et didactiques
 - c'est le cas de tout apprentissage autre qu'autodidacte;
5. résultats qui sont *propres* à la personne qui a mené le processus d'apprentissage
 - c'est le cas de tout apprentissage;
6. résultats en grande partie abstraits, *internes*, qui ne sont pas, dans leur totalité, directement accessibles, directement observables.

Ce qui caractérise l'évaluation des apprentissages

Toute opération d'évaluation est marquée par les caractéristiques de l'objet à évaluer : les exigences, les difficultés, les modalités de l'opération varient, dans une certaine mesure, selon l'objet à évaluer. Par exemple, évaluer une capacité, évaluer une démarche, évaluer un processus intellectuel, évaluer un système de connaissances, évaluer un objet matériel, évaluer un comportement social sont des opérations qui, tout en présentant des similitudes, comportent des différences importantes.

L'opération d'évaluation des apprentissages présentera des traits communs à toute opération d'évaluation, mais elle comportera également des traits caractéristiques du fait que l'objet à évaluer est un résultat d'apprentissage. En conséquence de ce que sont les apprentissages, on peut caractériser l'opération d'évaluation des apprentissages par un certain nombre de traits que nous présentons dans le tableau suivant.

² Cécile D'Amour, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, première édition, Performa collégial, avril 1996, p. 51.

Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages qui résultent de ce que sont les apprentissages³

Parce que...	l'évaluation des apprentissages se caractérise comme suit :
i. Parce que les apprentissages sont les résultats d'un processus,	l'évaluation des apprentissages peut servir non seulement à attester les résultats du processus, mais également à soutenir celui-ci durant son déroulement.
ii. Parce que le processus est propre à la personne qui apprend,	l'évaluation qui est utilisée pour soutenir le processus d'apprentissage devrait être menée de façon à ce que la personne qui apprend accroisse sa maîtrise de ce processus.
iii. Parce que les apprentissages sont les résultats d'un processus,	l'évaluation qui sert à attester les résultats ne devrait pas être conclue avant que la période allouée à l'apprentissage ne soit rendue à son terme.
iv. Parce que le processus d'apprentissage est orienté par des visées explicites,	le jugement d'évaluation devrait être posé en comparant les apprentissages réalisés avec ceux qui étaient explicitement visés.
v. Parce qu'en contexte scolaire le processus d'apprentissage est non seulement orienté, mais également soutenu par des interventions,	l'opération d'évaluation devrait bien cibler les apprentissages qui ont été annoncés comme objectifs et auxquels les interventions pédagogiques et didactiques ont effectivement contribué.
vi. Parce que les résultats de l'apprentissage d'une personne lui sont propres,	le jugement d'évaluation doit bien refléter le degré de maîtrise que chaque personne a des apprentissages considérés.
vii. Parce que les apprentissages sont des réalités qui ne sont pas directement accessibles, directement observables (dans toute leur complexité).	le jugement d'évaluation est obtenu par inférence à partir d'indicateurs.

³ Cécile D'Amour, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, première édition, Performa collégial, avril 1996, p. 25.

Instrument 4.B

Des principes directeurs et des règles de droit⁴

L'établissement de principes (ou lignes de conduite) est utile pour guider la pratique, mais également pour porter un regard critique sur celle-ci.

A. L'évaluation des apprentissages s'inscrit dans l'esprit des choix collectifs

- action cohérente avec les choix collectifs;
- pratique marquée par une dynamique de concertation à l'intérieur des départements, des programmes.

B. L'évaluation des apprentissages est menée de façon professionnelle

- pratique fondée sur un cadre de référence;
- cohérence entre la pratique individuelle et la pratique collective;
- respect des exigences éthiques.

C. L'évaluation des apprentissages est au service de l'apprentissage tout en assurant l'attestation des apprentissages effectués

- arrimage formatif-sommatif adéquat;
- place importante à l'évaluation formative et diagnostique.

D. L'évaluation sommative doit être juste et équitable, et être perçue comme telle

L'évaluation sommative doit être juste et équitable

Le terme « juste » renvoie à la fois à la justice et à la justesse. Une évaluation juste et équitable répond donc à trois ordres d'exigences : la justice, la justesse et l'équité.

La justice renvoie à l'absence d'arbitraire, à la conformité au droit :

- entente sur des lignes de conduite, des règles de droit appropriées;
- droit de recours dans les cas où certaines personnes perçoivent que l'opération d'évaluation n'est pas juste et équitable.

La justesse est cette qualité de ce qui est bien ciblé, qui est apprécié à sa juste valeur et avec exactitude :

- évaluer effectivement ce qu'on cherche à évaluer (validité);
- évaluer avec justesse ce qui est objet d'évaluation (fidélité);
- juger sur la base d'un nombre suffisant de données.

L'équité renvoie surtout au fait que le jugement est rendu sans partialité en traitant les individus sur un pied d'égalité :

- le processus d'évaluation est exempt, à tous les niveaux, de modalités discriminatoires;

⁴ Adapté de Cécile D'Amour et Groupe de recherche à Performa, « Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme », *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Section D, première édition, Performa collégial, p. 65-85, 1996.

- le processus de jugement est balisé, illustré, guidé de façon à assurer le plus possible l'objectivité, l'impartialité et la stabilité;
- des mesures sont prises pour assurer le plus possible l'**équivalence** de l'évaluation d'un groupe-classe à l'autre, d'un enseignant à l'autre.

L'évaluation sommative doit être perçue comme telle

Les règles de droit qui fondent l'évaluation, les repères utilisés pour le jugement (critères d'évaluation, exigences minimales, niveaux de maîtrise, productions types, etc.) et le processus qui y mène doivent être connus des personnes soumises à l'évaluation (**transparence**).

E. L'évaluation formative est bienveillante et propice au développement de l'autonomie des élèves

L'enseignant adopte une attitude d'entraîneur : accompagner, faire preuve d'empathie, encourager les progrès, signaler les problèmes, aider au diagnostic, à l'évaluation ainsi qu'à l'identification et à la mise en place de correctifs (**préparation de l'élève tout au long du programme**).

Les activités d'évaluation formative sont conçues de façon à ce que l'élève développe sa capacité à ajuster par lui-même son action et son apprentissage en tirant parti d'une rétroaction reçue (**développement de l'autonomie**).

Les activités d'évaluation formative sont conçues de façon à ce que l'élève développe ses habiletés en matière d'autoévaluation et de métacognition (**développement de l'autonomie**).

F. L'évaluation des apprentissages est menée selon une méthodologie pertinente et rigoureuse tenant compte des modalités d'évaluation (collecte de données, interprétation et jugement) ainsi que des méthodes assurant la qualité de l'évaluation.

Les modalités d'évaluation sont adaptées à la **nature** des apprentissages qui sont objets d'évaluation.

Les modalités d'évaluation sont adaptées à la **fonction** de l'évaluation (soutien ou attestation des apprentissages) et à ses exigences propres.

Les **méthodes** assurent la qualité de l'évaluation (modalités de quête de la validité, de la fidélité, de l'équivalence).

Le choix et l'utilisation des méthodes et des **instruments** sont marqués par la rigueur (respect des conditions et des procédures d'utilisation).

Quatre règles de droit pour fonder la quête de justice

Pour qu'un processus quelconque soit juste, il doit s'exercer en référence à des règles admises comme étant appropriées par la communauté dans laquelle s'exerce ledit processus. De telles règles peuvent varier d'une communauté à une autre et dans une même communauté d'une époque à une autre : elles sont fonction des conceptions qui ont cours concernant le processus en question et concernant l'idée même de justice.

Compte tenu de la compréhension que nous avons de la nature et des fonctions de l'évaluation des apprentissages et du choix que nous avons fait d'inscrire l'évaluation des apprentissages dans les nouvelles perspectives qui sont en émergence dans le monde de l'évaluation en éducation, il nous semble que la quête de justice en matière d'évaluation des apprentissages repose sur les quatre règles de droit qui suivent.

Règle n° 1

L'évaluation des apprentissages, dans ses objets et ses modalités, doit être cohérente avec les orientations (objectifs) et la réalité de l'apprentissage (activités d'enseignement et d'apprentissage).

Cohérence évaluation-formation

Règle n° 2

Le jugement d'évaluation sommative ne doit pas être définitif avant la fin de la période allouée à l'apprentissage (celle correspondant à l'unité de formation — cours ou programme — à laquelle est rattachée l'attestation); le résultat d'évaluation doit refléter le degré de maîtrise obtenu au terme du processus.

Respect du caractère terminal de l'évaluation sommative

Règle n° 3

Dans le cadre de l'évaluation sommative, les apprentissages d'un élève doivent être évalués par comparaison avec les résultats d'apprentissage attendus (définis à l'avance).

Utilisation des résultats attendus comme point de comparaison (évaluation critériée)

Règle n° 4

Les résultats de l'évaluation des apprentissages d'un élève doivent lui être propres; les indicateurs utilisés doivent permettre de poser un jugement sur les acquis de chaque individu.

Respect du caractère personnel des apprentissages

Instrument 4.C

Quelques définitions s'appliquant à l'évaluation des apprentissages⁵

Mesure	<p>Activité consistant à recueillir des résultats ou d'autres indices qui permettent la description quantitative ou qualitative des performances ou des acquis des élèves (connaissances, capacités, habiletés, attitudes, valeurs).</p> <p>Première étape du processus d'évaluation des apprentissages</p>
Évaluation	<p>Activité visant à analyser et à interpréter des résultats et des indices qui proviennent de la mesure afin de poser un jugement qualitatif ou quantitatif sur la performance ou les acquis des élèves (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs).</p> <p>Cette activité a pour but de prendre les meilleures décisions possibles quant au soutien ou à l'attestation des apprentissages de l'élève.</p> <p>Deuxième et troisième étapes du processus d'évaluation des apprentissages</p>
Évaluation normative	<p>Mode d'évaluation où la performance d'un sujet est comparée avec celle des autres personnes d'un groupe de référence d'après un même instrument. (Legendre, 1988)</p>
Interprétation normative	<p>L'interprétation d'un résultat est dite normative lorsque celui-ci est comparé avec les résultats obtenus par un groupe. Ex. : Annie saute 1,10 m. C'est la première de la classe.</p>
Évaluation critériée	<p>Mode d'évaluation où la performance d'un sujet, dans l'accomplissement d'une tâche, est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de réussite, déterminé dans la formulation d'un ou des objectifs visés, indépendamment de la performance de tout autre sujet. (Legendre, 1988)</p>
Interprétation critériée	<p>L'interprétation est dite critériée lorsque le résultat est comparé avec un critère. Ex. : Pierre saute 1,20 m. Le critère de réussite a été fixé pour lui, cette année, à 1,25. Objectif non atteint.</p>

⁵ Pierre Deshaies, Hermann Guy et Michel Poirier, « Les procédures d'élaboration d'une épreuve d'évaluation », *Recueil intégrateur, Section IV : L'évaluation des apprentissages au collégial*, (à paraître), Sherbrooke, regroupement des collèges Performa, 2003.

Quelques définitions s'appliquant à l'évaluation des apprentissages (suite)

Évaluation continue	<p>Processus cumulatif de collecte de notes ou d'appréciations qui s'étend sur une période de temps déterminée (activité d'apprentissage, session, année) et mène à l'attribution de la note finale.</p> <p>(Pôle de l'Est, 1996)</p>
Évaluation diagnostique	<p>Intervention réalisée au tout début d'un cours, destinée à informer l'étudiant et l'enseignant sur la maîtrise d'habiletés préalables pour aborder les apprentissages visés par un cours donné.</p> <p>(Pôle de l'Est, 1996)</p>
Évaluation formative	<p>Intervention d'évaluation réalisée en cours d'enseignement et d'apprentissage, portant sur une ou des parties d'une séquence d'apprentissage et dont la fonction essentielle est la régulation des apprentissages. Elle est destinée à fournir une rétroaction à l'étudiant pour qu'il puisse améliorer son apprentissage en apportant les actions correctives appropriées et à informer l'enseignant sur les différentes actions relatives à la poursuite de l'enseignement et à l'encadrement à fournir à l'étudiant.</p> <p>(Pôle de l'Est, 1996)</p>
Évaluation sommative	<p>Intervention d'évaluation réalisée à la fin d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage consistante et significative et dont la fonction essentielle est l'attestation des apprentissages et la certification d'un étudiant se traduisant par un verdict de réussite ou d'échec indiqué par une note.</p> <p>(Pôle de l'Est, 1996)</p>
Objet d'évaluation	<p>Apprentissages (connaissances, habiletés, capacités, attitudes) soumis au regard évaluatif soit pour soutenir le processus d'apprentissage, soit pour attester les acquis des élèves. Les objets d'évaluation sont choisis à partir des apprentissages visés et requis dans le cadre d'un programme ou d'un cours.</p> <p>(D'Amour et autres, Fascicule II, p. 55, 1996)</p>

Quelques définitions s'appliquant à l'évaluation des apprentissages (suite)

Objet d'évaluation sommative	<p>Apprentissages que l'on juge suffisamment importants pour en faire une attestation officielle au terme d'une unité de formation (cours ou programme). Dans une perspective de développement de compétences, il s'agit généralement d'apprentissages fondamentaux et intégrateurs. L'attestation du niveau de maîtrise de ces apprentissages est en lien avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> — les visées et les objectifs de la formation (<i>cf.</i> devis ministériel, profil de sortie, objectif terminal ou objectifs terminaux d'intégration pour chacun des cours, etc.); — la contribution qu'ils apportent à l'étape ultérieure de la formation. (<i>cf.</i> étape dans le cours, cours subséquents). <p>(D'Amour et autres, Fascicule II, p. 52, 1996)</p>
Objet d'évaluation formative	<p>Apprentissages sur lesquels l'enseignant ou l'équipe d'enseignants juge utile de s'attarder pour soutenir le processus d'apprentissage.</p> <p>Ces objets peuvent recouvrir :</p> <ul style="list-style-type: none"> — tous les apprentissages reliés aux objets d'évaluation sommative (ex. : apprentissages intermédiaires spécifiques, unidimensionnels, etc.); — les apprentissages dont la poursuite s'étend sur plus d'un cours et qui seront objets d'évaluation sommative dans un cours subséquent ou dans l'ESP; — les apprentissages qui ne seront pas objets d'évaluation sommative (ex. : des apprentissages antérieurs à consolider; certains apprentissages relevant de la formation fondamentale, d'un projet éducatif de collège ou d'un profil de sortie d'un programme ou encore, certains apprentissages non couverts par les objectifs officiels). <p>(D'Amour et autres, Fascicule II, p. 53 et 54, 1996)</p>

Quelques définitions s'appliquant à l'évaluation des apprentissages (suite)

Indicateur	<p>Un indicateur est une réalité (manifestation, action ou geste) directement observable permettant d'appréhender une dimension de l'objet d'évaluation qui lui n'est pas directement observable.</p> <p>(D'Amour et autres, Fascicule II, p. 55, 1996)</p> <p>Les indicateurs choisis doivent permettre l'observation :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. d'actions, de comportements de l'élève au cours de la réalisation d'une tâche, d'une démarche (processus); 2. de productions de l'élève remis à la suite de la réalisation d'une tâche (produit); 3. de propos (écrit ou oral) de l'élève relativement à ses connaissances ou à leur intégration à la réalisation d'une tâche (discours). <p>(D'Amour et autres, Fascicule II, p. 55, 1996)</p>
Critère d'évaluation⁶	<p>Un critère d'évaluation renvoie aux propriétés, caractéristiques ou qualités qui permettent le jugement sur les diverses dimensions de l'objet d'évaluation révélées par les indicateurs.</p> <p>(D'Amour et autres, Fascicule II, p. 55, 1996)</p>
Exigences minimales (Choix d'un «STANDARD» pour l'attestation des apprentissages)	<p>Repères, indications choisis par l'enseignant ou une équipe d'enseignants quant au niveau minimal des apprentissages qui doit être atteint par un élève à telle étape de la formation (ex. : étape dans un cours, fin de cours, fin de programme, examen d'un ordre professionnel, etc.).</p> <p>(D'Amour et autres, Fascicule II, p. 52, 1996)</p>
Inférence	<p>Processus par lequel l'enseignant ou l'équipe d'enseignants tire des conclusions à propos des apprentissages de l'élève à partir des indicateurs choisis.</p> <p>La qualité de l'inférence repose sur la solidité du lien entre l'indicateur et l'objet, le moment (plus ou moins éloigné du terme du processus d'apprentissage) et les exigences minimales émises à cette étape de la formation.</p> <p>(D'Amour et autres, Fascicule II, p. 26, 1996)</p>

⁶ Le terme « critère » est très général et peut être utilisé pour désigner les dimensions de l'objet et les indicateurs (cf. *Le petit Robert* et le *Dictionnaire actuel de l'éducation*). Nous préférons réserver l'utilisation de ce terme pour désigner les « qualités » qui sont recherchées et qui serviront à porter le jugement d'évaluation.

Instrument 4. D

Comparaison des trois types d'évaluation

Voyons maintenant comment se comparent évaluation formative, évaluation sommative et évaluation diagnostique selon quatre caractéristiques :

- la répartition dans le temps;
- la nature des objets d'évaluation;
- la nature des décisions auxquelles l'évaluation donne lieu;
- le destinataire du jugement porté.

Caractéristiques	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation sommative
répartition dans le temps	avant l'apprentissage; en début de séquence de façon ponctuelle	pendant l'apprentissage; au terme d'une étape de façon régulière, continue	après l'apprentissage; au terme d'une séquence importante de façon ponctuelle
nature des objets d'évaluation	capacités ou connaissances préalables	progression dans l'apprentissage, apprentissage, processus et résultats (maîtrise de connaissances, d'habiletés, etc.) (petites unités)	atteinte des principaux objectifs poursuivis (unités d'une certaine ampleur)
nature des décisions	orientation des élèves ou ajustements préalables de l'enseignement	ajustements de l'enseignement ou de l'apprentissage en cours de route	promotion, obtention d'un diplôme
principaux destinataires	administration scolaire; enseignante ou enseignante	élèves; enseignante ou enseignant	administration scolaire

Les types d'évaluation

Les huit fiches suivantes (p. 144-151) sont fournies par Pierre Deshaies, conseiller pédagogique au Collège Shawinigan, dans le cadre du MIPEC/PED-858/Outils de formation, version 2, automne 2002.

1. Évaluer de façon formative et sommative Considérations théoriques

« Les enseignants ne peuvent éviter d'être des traîtres... Ou bien ils trahissent la confiance de leurs élèves, qui attendent d'eux une totale connivence; ou bien, ils trahissent le système social, qui attend d'eux un jugement sans faiblesse. » Albert Jacquard

Ces propos lapidaires de A. Jacquard¹ nous introduisent directement dans cette quasi-polémique qui oppose les tenants de l'évaluation *formative* à ceux de l'évaluation *sommative*, même si, de part et d'autre, la signification de ces deux types d'évaluation semble bien entendue.

Le consensus général en ce domaine est de considérer l'évaluation formative comme un retour d'informations que l'enseignant adresse à l'étudiant tout au long de son processus d'apprentissage. Ces informations portent sur la maîtrise totale ou partielle des objets d'apprentissage; elles précisent ce que l'étudiant comprend ou ne comprend pas et pourquoi il éprouve une telle facilité ou une telle difficulté à maîtriser ces objets. Selon les mots de Scallon², l'évaluation formative exerce un rôle de *régulation* des apprentissages chez l'étudiant. Bien qu'elle puisse être chiffrée (ex. : échelle discriminante), l'évaluation formative est généralement descriptive et elle qualifie les apprentissages de l'étudiant. Elle se pose donc comme un mécanisme continu de rétroaction sur les apprentissages réalisés et de « proaction » sur les correctifs à apporter.

Un même consensus vaut pour l'évaluation *sommative* que l'on associe à une *prise de décision* qui intervient à la fin du processus d'apprentissage et qui, en quelque sorte, le sanctionne en lui accordant un degré de réussite ou d'échec. Comme le souligne Allal³, c'est, de façon très généralisée, à partir de ce type d'évaluation que sont attribués aux étudiants, par les organismes désignés, les certificats de compétence (bulletins). En accordant une note à l'étudiant, l'enseignant ne fait pas que juger et témoigner du degré de réussite de celui-ci, il intervient aussi de façon décisionnelle dans son cheminement scolaire et professionnel.

C'est précisément cette situation que dénonçait Jacquard, telle qu'elle a été rapportée, quand il condamnait les enseignants à la trahison [...]. Selon lui, la société abdique son rôle de décideur en demandant aux enseignants de briser la connivence naturelle qui devrait les lier aux étudiants par un jugement et une sanction péremptoire.

Pour cet auteur, les enseignants ne devraient être que de véritables accompagnateurs et des personnes-ressources pour les étudiants tout au long de leurs apprentissages. L'évaluation sommative finale et, disons-le, sélective devrait être laissée à un organisme ou à une personne autre. En bref, l'évaluation *formative* reviendrait à l'enseignant et la *sommative*, à la société!

¹ Albert Jacquard, *Inventer l'homme*, Éd. Complexe, Bruxelles, 1984, 183 p., p. 170.

² Gérard Scallon, *L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion*, Presses de l'Université Laval, 1988, 171 p., p. 135.

³ L. Allal, *Vers une pratique de l'évaluation formative*, De Boeck Wesmael, Bruxelles, 1991, 158 p., p. 13.

2. Évaluer de façon formative et sommative

Considérations théoriques (suite)

Nous ne trancherons pas ce débat, au demeurant assez théorique, mais nous essaierons de le ramener sur un terrain plus circonscrit et mieux connu de l'enseignant.

Que cela apparaisse souhaitable ou non, le fait est que l'enseignant évalue de façon à la fois formative et sommative, et on aurait tort de considérer comme accessoire cette fonction bimodale. Actuellement, en pédagogie, l'évaluation formative jouit d'un préjugé nettement favorable quand on l'oppose à l'évaluation sommative. Et ce n'est pas qu'un préjugé. De nombreux résultats de recherche démontrent la supériorité de l'évaluation formative sur l'évaluation sommative, en matière d'efficacité pédagogique.

Nous allons tout à fait en ce sens et nous pensons, en fait, que l'évaluation formative devrait être pratiquement confondue avec l'acte d'enseigner lui-même, tellement elle lui est inhérente. Comment, en effet, concevoir un enseignement efficace sans une constante rétroaction entre l'enseignant et l'étudiant? Qu'elle soit beaucoup ou peu structurée, l'évaluation formative devrait être indispensable à l'enseignement parce qu'elle constitue l'information essentielle à tout apprentissage. Pourtant, bon nombre d'enseignants ne lui accordent pas encore l'attention qu'elle mérite. Les raisons qui expliquent ce fait sont de divers ordres et on les retrouve fort bien résumées dans un texte de J. Lavoie-Sirois⁴. Mais, pour importante que doit être la place de l'évaluation formative dans l'acte d'enseigner, on aurait tort de négliger le rôle de l'évaluation *sommative* dans celui-ci.

Certes, beaucoup d'enseignants sont convaincus de l'efficacité de l'évaluation formative dans un processus d'apprentissage, mais il en existe aussi beaucoup d'autres pour constater que l'évaluation *sommative* a encore sa place dans un processus d'apprentissage et qu'il est possible d'en tirer une efficacité certaine. Les étudiants auront beau dire « qu'ils ne travaillent pas pour les points », ils continueront néanmoins à demander si « ça compte ou ça ne compte pas ». Et la réalité, c'est que ça compte! Quand un enseignant attribue une note à un étudiant au terme d'une quelconque étape d'apprentissage, il place celui-ci dans une compétition dont l'étendue lui échappe mais dont l'issue affectera inévitablement l'étudiant. Ce seul fait devrait commander que l'évaluation sommative soit la plus professionnelle possible. Mais, en outre, il arrive fréquemment que la note accordée exerce un rôle motivateur important pour le reste des apprentissages à réaliser. Les théories behavioristes sur l'effet des récompenses et des punitions ne tiennent quand même pas du tarot! N'importe quel enseignant qui a utilisé à outrance l'évaluation formative sans jamais l'associer à des « points accordés » est en mesure de témoigner qu'à la longue l'étudiant *diminue* ses efforts.

À trop vouloir distinguer le formatif et le sommatif, on a favorisé leur dissociation l'un de l'autre plutôt que de chercher à les harmoniser ou à les rendre parties complémentaires d'un tout : celui de l'évaluation des apprentissages. C'est pourtant, à notre avis, la voie privilégiée dans laquelle s'engager sur le plan pédagogique.

Pour couper court, soulignons que l'évaluation formative tire son efficacité maximale quand, non seulement elle informe précisément l'étudiant sur la nature de ses apprentissages, mais aussi qu'elle le prépare avec efficacité à l'évaluation *sommative* qui en sera faite. Nous verrons plus loin comment, sur le plan pratique, cela peut être rendu possible. Dans une même perspective, l'évaluation *sommative* tire son efficacité maximale quand, en plus de sanctionner le degré de maîtrise des apprentissages réalisés, elle sert de *levier* ou d'*agent de motivation* pour les apprentissages ultérieurs. Nous verrons également plus loin comment cela peut se réaliser.

⁴ J. Lavoie-Sirois, *La problématique de l'évaluation formative chez les enseignants et les enseignantes*, Notes de cours, non publiées, d'une session de perfectionnement, Documents A, B, C et D, Université Laval, Faculté des Sciences de l'éducation, 1991, 27 p., p. 3-5.

3. Évaluation formative versus évaluation sommative

En somme, l'enseignant qui voudrait composer efficacement avec les dimensions sommative et formative de ses modes d'évaluation devrait chercher à harmoniser le plus possible ces deux dimensions en les situant sur un *continuum* où, par complémentarité, chaque évaluation formative préparerait directement l'étudiant à une évaluation sommative ultérieure.

Énoncés

- L'évaluation *formative* est, en général, plus efficace que l'évaluation *sommative* pour favoriser des apprentissages de qualité chez l'étudiant.
- L'évaluation formative tire son efficacité maximale quand elle prépare à l'évaluation sommative. Utilisée seule et à outrance, elle risque d'engendrer une diminution de l'effort et de l'intérêt des étudiants.
- L'évaluation formative se fait tout au long du processus d'apprentissage de l'étudiant.
- L'évaluation formative possède des vertus *diagnostiques* et *prescriptives* manifestes.
- Ce type d'évaluation présente une grande souplesse dans ses modalités d'application : exercices, commentaires écrits ou oraux, encouragements, rétroactions structurées ou non, etc.
- L'évaluation formative peut s'appliquer aussi à plusieurs types d'objectifs d'apprentissage (mémoire, jugement, analyse, transfert, attitudes, etc.).
- L'évaluation formative permet de faire participer les étudiants à leur propre évaluation.
- L'évaluation sommative n'intervient qu'à la fin d'un processus d'apprentissage donné et sert en quelque sorte de bilan.
- L'évaluation sommative évalue un corpus d'apprentissages plus étendu que celui de l'évaluation formative.
- L'évaluation sommative est orientée vers une *décision* à prendre quant au degré de réussite des étudiants.
- L'évaluation sommative est toujours quantifiée ou chiffrée.
- L'évaluation sommative exige toujours d'être structurée et d'être la plus objective possible.
- L'évaluation sommative peut aussi avoir un effet de motivation, en particulier auprès d'étudiants performants.
- L'évaluation sommative, parce qu'elle entraîne des conséquences immédiates et ultérieures chez l'étudiant, exige beaucoup de professionnalisme chez l'enseignant.

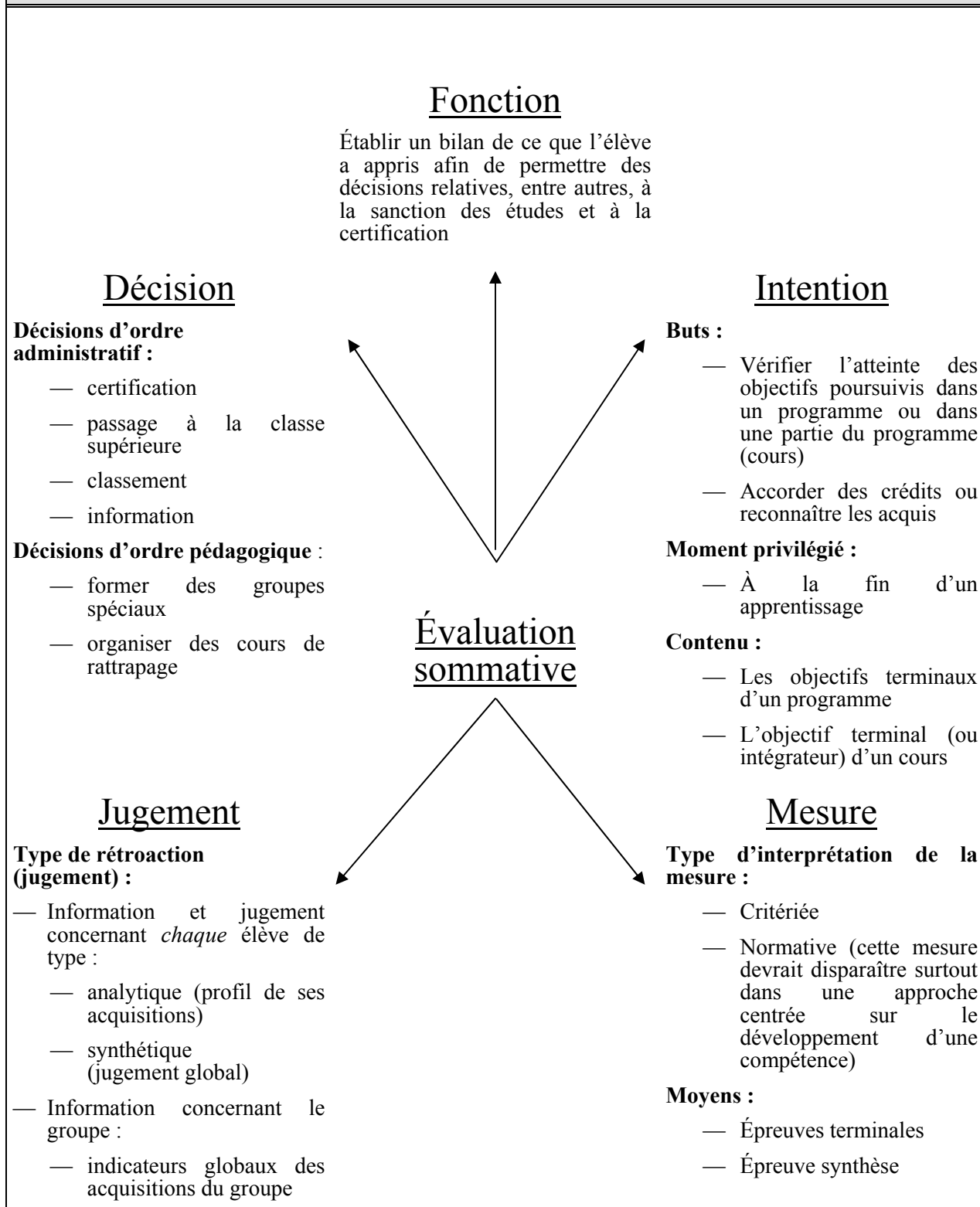
4. Évaluer de façon formative et sommative

Conseils pratiques

- Quand vous évaluez de façon formative les apprentissages des étudiants, expliquez-leur clairement l'utilité de ce type d'évaluation en leur montrant que « ça compte même si ça ne compte pas »!
- Évitez les évaluations formatives trop répétitives et qui se présentent sans cesse au même rythme. Nombreuses et rapprochées, de telles évaluations finissent par avoir des effets de « démotivation » chez les étudiants.
- Mettez régulièrement vos évaluations formatives en relation directe avec une évaluation sommative ultérieure. Par exemple, utilisez des questions dans un examen simulé et informez les étudiants que ces mêmes questions reviendront dans un examen sommatif ultérieur.
- Variez vos types d'évaluation formative : questions orales en classe, contrôle écrit, questionnaire corrigé par les étudiants, distribution de corrigés, jeux-questionnaires, travail en équipe, identification de problèmes et de solutions par les étudiants, renvois immédiats à de courtes lectures, rétroactions individuelles en classe, etc.
- L'utilisation de grilles d'évaluation formative est aussi fortement à conseiller. [...]
- Quand vous évaluez de façon *sommative* les étudiants, faites porter votre évaluation sur des contenus essentiels à l'atteinte des objectifs du cours. Il n'est pas souhaitable de vouloir tout évaluer. Ce n'est pas réaliste non plus. En principe, les examens de 25 questions et plus sont à éviter et les travaux écrits doivent être reliés directement aux objectifs des cours, être bien circonscrits et accompagnés de consignes claires. [...]
- Informez toujours à l'avance vos étudiants des dates de ces évaluations et répétez l'information.
- Quand les objectifs visés par l'évaluation le permettent, vous pouvez aussi fournir à l'avance les questions d'examen aux étudiants. Un tel procédé oriente l'étudiant dans ses sujets d'étude et évite ainsi une dispersion de ses efforts. Il se prête particulièrement bien à un examen dont les questions sont relativement « ouvertes » et plutôt nombreuses (10 ou plus).
- Cette pratique ne vaut évidemment pas ou peu pour les examens dits « objectifs ». Un examen n'est pas fait pour piéger l'étudiant, mais pour vérifier dans quelle mesure il a compris l'essentiel de la matière. Fournir les questions à l'avance - quand c'est applicable - n'est que faire preuve de bonne foi et cela guide l'étudiant dans son travail de préparation en plus de le sécuriser.
- Pour donner un caractère formatif à vos évaluations sommatives, offrez à vos étudiants la possibilité de « précorriger » leurs réponses quand la formule de vos examens et l'étendue de votre tâche le permettent. La formule des examens maison se prête bien à une précorrection, et plusieurs étudiants - faibles et forts surtout - en tirent profit. Dans un tel cas, exigez que les étudiants intéressés vous rencontrent exclusivement à vos heures de disponibilité pour ne pas surcharger votre horaire de travail. Notez qu'une telle pratique allège le fardeau de correction finale.
- Vous pouvez aussi leur permettre d'apporter à l'examen une seule feuille ou fiche qu'ils auront préparée à l'avance pour mieux synthétiser la matière à apprendre. Dans ce cas, vous pouvez ne pas fournir aux étudiants les questions à l'avance.

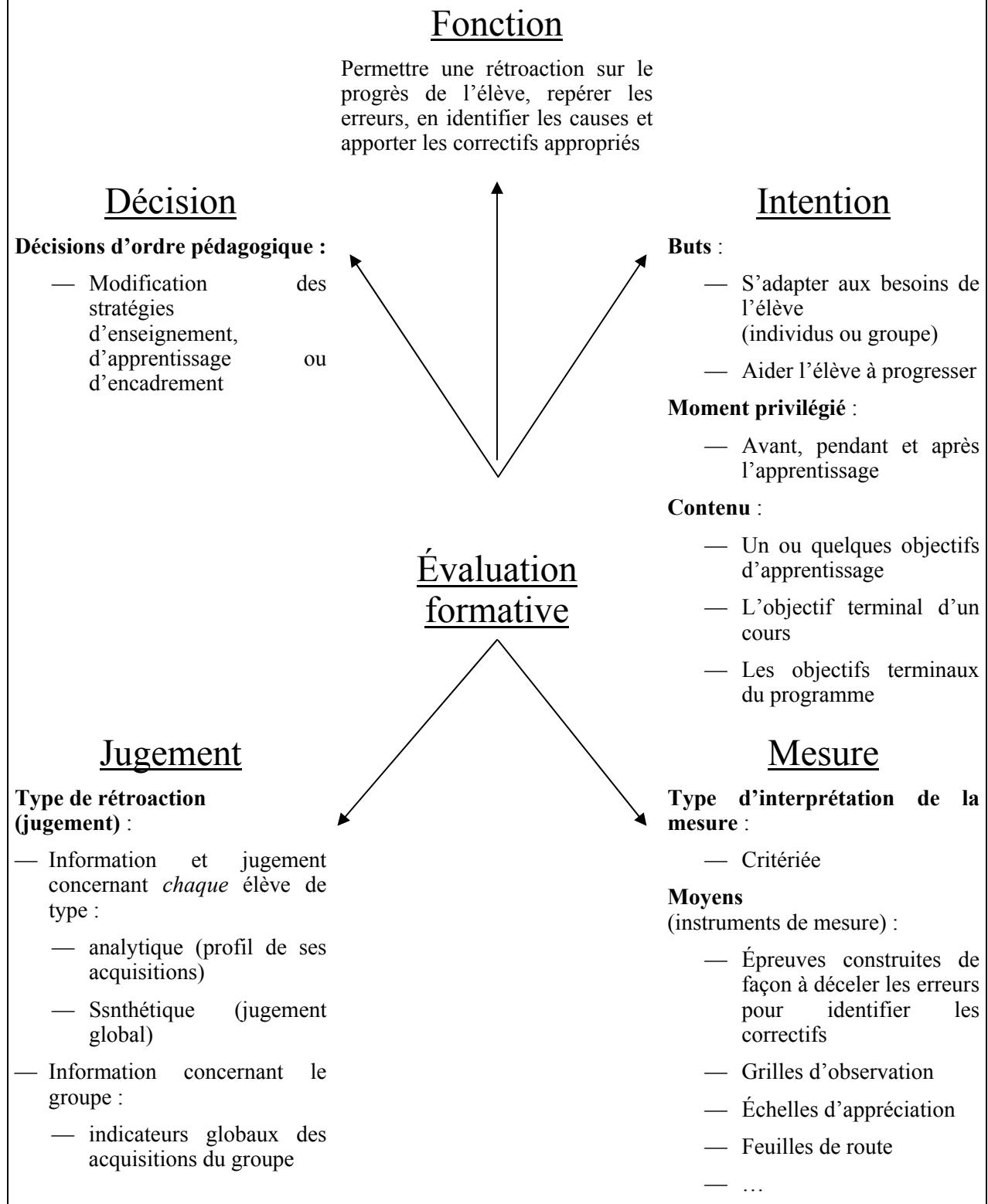
Adapté de Jean Proulx, *Enseigner mieux, stratégies d'enseignement*, Cégep de Trois-Rivières, 1993, p. 169-174.

5. L'évaluation sommative



SRD/adapté de PEPFO (Projet d'excellence pédagogique des francophones de l'Ontario)

6. L'évaluation formative



SRD/adapté de PEPFO (Projet d'excellence pédagogique des francophones de l'Ontario)

7. Les avantages de l'évaluation formative

1. Met l'accent sur le **processus** plus que sur le produit (le produit n'est justement que cela, un produit, c'est-à-dire le résultat d'un processus).
2. Facilite la **coopération**; la compétition nuit à la coopération.
3. Permet un **climat de sécurité** qui est plus productif que celui de stress engendré par le contrôle externe et la prime au rendement.
4. **Rapide** d'exécution; il n'y a rien de plus coûteux en temps que lorsqu'il y a des notes attachées à un travail.
5. Permet de donner des feed-back sur **toutes les dimensions de la formation fondamentale**.
6. Permet de **réduire le fardeau des corrections**, en confiant aux élèves l'essentiel du travail d'évaluation formative.
7. Permet à l'élève d'assumer, comme il convient, **la responsabilité de sa formation**.
8. Permet de donner des renseignements sur **les qualités et les lacunes du travail**, ainsi que **les améliorations à apporter**.
9. Permet, voire suscite le risque intellectuel; permet aux élèves de **sortir des sentiers battus** sans risque de pénalité.
10. Favorise des **feed-back beaucoup plus fréquents**, ce qui a pour effet de motiver les élèves.

Extrait de Ulric Aylwin, « Apologie de l'évaluation formative », *Pédagogie collégiale*, mars 1995.

8. Exemples d'exercices d'évaluation formative

- Trouvez les trois mots qui recouvrent l'essentiel de l'exposé qui vient d'avoir lieu.
- Donnez un exemple de la loi (ou de la notion ou de la formule) qui a été expliquée dans l'exposé qui a précédé.
- Trouvez la loi (ou la notion ou la formule) qui est illustrée par l'exemple suivant.
- Relevez les éléments que vous avez mal compris dans la matière exposée.
- Relevez les éléments que vous avez le mieux saisis.
- Étant donné deux listes de mots qui vous sont fournis (par exemple une liste de symptômes et une liste de diagnostics), formez les paires appropriées.
- Comparez les notes que vous avez prises avec celles de votre voisin.
- Rédigez une phrase qui fait la synthèse de l'exposé qui a précédé.
- Rédigez une question qui porte sur l'essentiel de l'exposé.
- Étant donné telle réponse, trouvez la question à laquelle elle répond; ou bien, étant donné telle solution, dites quel était le problème.
- Étant donné telle situation, dites quels sont les facteurs ou les circonstances qui y ont conduit.
- Étant donné telle situation, dites quels effets ou phénomènes en découleront.
- Étant donné telle liste de mots, classez les mots dans l'ordre approprié.
- Complétez le schéma de concepts suivant.
- Trouvez, dans le tableau suivant, les éléments qui font défaut (ou qui sont inutiles ou qui sont erronés).
- Étant donné le problème suivant, énumérez les étapes à franchir ou décrivez la marche à suivre pour trouver la solution.
- Étant donné le cas que je vous décris, dites quel diagnostic vous poseriez (ou quelle décision vous prendriez, ou quel geste vous poseriez).
- Etc.

Tiré de Ulric Aylwin, *Petit guide pédagogique*, Montréal, AQPC, 1994, p. 67.

Questions clés et principes proposés	Mes commentaires :
<p>POUR QUI? Principe proposé ou principes proposés</p>	<p>L'énoncé relève du paradigme de l'enseignement ou de celui de l'apprentissage?</p>
<p>L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE</p>	<p>Présent ou non dans ma pratique d'évaluation?</p>
<p>1) L'évaluation diagnostique, faite au début d'un cours, est d'abord utile à chacun des élèves et au professeur.</p>	<p>Nouveauté et pertinence de ce principe?</p> <p>.....</p>
<p>2) Les résultats doivent être communiqués individuellement à chacun des élèves.</p>	<p>.....</p>
<p>3) Les résultats d'ensemble de l'évaluation diagnostique, pour les groupes-classes d'un cours donné, devraient être communiqués aux groupes de professeurs offrant des cours qui sont préalables à ce cours.</p>	<p>.....</p>
<p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p>	<p>.....</p>
<p>4) L'évaluation formative faite dans un cours est utile aux élèves et au professeur, dans une perspective de régulation des processus d'enseignement et d'apprentissage.</p>	<p>.....</p>
<p>5) L'évaluation formative n'a pas à être toujours confidentielle; elle peut se faire de façon progressivement plus ouverte, sous un mode plus publics, à mesure que se créent des relations de confiance dans le groupe-classe. (L'approche d'ouverture plutôt que de confidentialité permet à plusieurs élèves de bénéficier de la rétroaction offerte sur la base de la production ou de la performance d'un élève; cette façon de faire accroît les interactions sociales propices à l'apprentissage; elle a également l'avantage de réduire la tâche de correction qui incombe au professeur.)</p>	<p>.....</p>
<p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p>	<p>.....</p>
<p>6) Les résultats de l'évaluation sommative servent à la sanction officielle des études.</p>	<p>.....</p>
<p>7) Les résultats de l'évaluation sommative doivent être communiqués aux élèves de façon confidentielle.</p>	<p>.....</p>
<p>8) Les résultats d'ensemble de l'évaluation sommative, pour les groupes-classes d'un cours donné, devraient être communiqués (pour analyse) aux professeurs qui ont la responsabilité d'assurer la qualité de ce cours.</p>	<p>.....</p>

Questions clés et principes proposés	Mes commentaires :
COMMENT? Principe proposé ou principes proposés (moyens)	L'énoncé relève du paradigme de l'enseignement ou de celui de l'apprentissage?
L'ÉVALUATION SOMMATIVE	Présent ou non dans ma pratique d'évaluation?
1) Les moyens retenus pour évaluer l'atteinte d'un objectif doivent être « respectueux » de la nature de l'objectif et du niveau de maîtrise visé. (cohérence objectifs/moyens)	Nouveauté et pertinence de ce principe?
2) Il doit y avoir, au terme du cours, une épreuve (à un ou plus d'un volet) qui porte sur l'objectif terminal (les objectifs terminaux) du cours, dans toute sa complexité (dans leur complexité et dans toute leur ensemble). (épreuve terminale)
3) La note inscrite au bulletin devant traduire le degré de maîtrise des apprentissages au terme du cours, elle ne peut être obtenue par une simple addition de notes obtenues lors d'épreuves passées à différents moments au cours de la session. (construction de la note finale)
4) Pour obtenir la mention « succès », il faut que l'élève ait réussi l'épreuve terminale. (réussite à l'épreuve terminale = condition <i>sine qua non</i>)
5) L'élève qui échoue à l'épreuve terminale, alors qu'il a réussi l'ensemble des apprentissages jusque là, a droit de reprise pour cette épreuve. (droit de reprise dans certaines conditions)
L'ÉVALUATION FORMATIVE	
6) L'évaluation formative gagne à être faite selon différentes modalités (formelles ou informelles, individuelles ou de groupe, orales ou écrites, interactives ou non, etc.).
7) Les moyens retenus doivent toujours comporter une rétroaction et offrir des possibilités de correction, d'ajustements de l'apprentissage et de l'enseignement.

Document 4.A

« Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages »⁸

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages
<p>Pour quoi?</p> <p>FINALITÉ OU FINALITÉS</p> <p>Dans le cadre d'un cours, l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative répondent toutes deux aux deux finalités que sont le diagnostic et la régulation, l'accent sur le diagnostic étant un peu plus marqué dans l'évaluation dite « diagnostique » qu'on peut considérer comme une évaluation formative de début de parcours.</p>	<p>L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La finalité première de l'évaluation diagnostique, effectuée au début d'un cours, est d'aider les élèves ainsi que l'enseignante ou l'enseignant à planifier leur travail : <ol style="list-style-type: none"> a) l'enseignante ou l'enseignant sera mieux à même de prendre en considération les conceptions et les acquis des élèves, et d'anticiper leurs difficultés d'apprentissage; b) chaque élève aura une perception plus juste des forces et des faiblesses de ses acquis par rapport à ce qu'il faut pour entreprendre le cours. 2) <i>Dans certains cours</i>, l'évaluation diagnostique peut aider l'élève à se représenter l'objectif du cours et même à prendre conscience de l'écart entre ce dont il est capable à ce moment et ce dont il devra être capable pour réussir le cours. 3) Les résultats de l'évaluation diagnostique peuvent également servir à alimenter la réflexion sur ce que les élèves ont acquis dans les cours qu'ils ont suivis préalablement. <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) La finalité de l'évaluation formative est la régulation des processus d'enseignement et d'apprentissage, régulation qui peut être le produit d'un diagnostic. <p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <ol style="list-style-type: none"> 5) La finalité première de l'évaluation sommative des apprentissages à l'échelle d'un cours est d'attester officiellement du niveau de maîtrise des apprentissages visés dans ce cours, niveau atteint : <ul style="list-style-type: none"> — par chacun des individus, — au terme de ce cours. 6) Les résultats de l'évaluation sommative peuvent également servir à alimenter un processus d'évaluation d'un programme ou de l'enseignement dispensé par un département.

⁸ Tiré de Cécile D'Amour, *Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages*, Session de perfectionnement, Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, 1995.

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages
Pour qui? DESTINATAIRES BÉNÉFICIAIRES	<p>L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) L'évaluation diagnostique, faite au début d'un cours, est d'abord utile à chacun des élèves et au professeur. 2) Les résultats doivent être communiqués individuellement à chacun des élèves. Il est également intéressant que le professeur communique au groupe-classe ce qui se dégage de l'ensemble des résultats et qu'il expose, à cette occasion, comment il tiendra compte du portrait obtenu dans la planification de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation (effet sur la motivation des élèves). 3) Les résultats d'ensemble de l'évaluation diagnostique, pour les groupes-classes d'un cours donné, devraient être communiqués aux groupes de professeurs offrant des cours qui sont préalables à ce cours. <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <ol style="list-style-type: none"> 4) L'évaluation formative faite dans un cours est utile aux élèves et au professeur dans une perspective de régulation des processus d'enseignement et d'apprentissage. 5) L'évaluation formative n'a pas à être toujours confidentielle; elle peut se faire de façon progressivement plus ouverte, sous un mode plus public, à mesure que se créent des relations de confiance dans le groupe-classe⁹. <p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <ol style="list-style-type: none"> 6) Les résultats de l'évaluation sommative servent à la sanction officielle des études. 7) Les résultats de l'évaluation sommative doivent être communiqués aux élèves de façon confidentielle. 8) Les résultats d'ensemble de l'évaluation sommative, pour les groupes-classes d'un cours donné, devraient être communiqués aux professeurs qui ont la responsabilité d'assurer la qualité de ce cours (départements, équipes programmes, etc.). (Les résultats devraient être accompagnés de toute pièce utile à leur interprétation.)

⁹ L'approche d'ouverture plutôt que de confidentialité permet à plusieurs élèves de bénéficier de la rétroaction offerte sur la base de la production ou de la performance d'un élève; cette façon de faire accroît les interactions sociales propices à l'apprentissage; elle comporte également l'avantage de réduire la tâche de correction qui incombe au professeur.

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages
<p>Quand?</p> <p>MOMENT ET FRÉQUENCE</p>	<p>L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE</p> <p>1) Une activité d'évaluation diagnostique doit se tenir au début du cours (première ou deuxième rencontre).</p> <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <p>2) L'évaluation formative doit être pratiquée régulièrement, aux moments correspondant à des étapes déterminantes de l'apprentissage comme à chaque fois que le professeur juge nécessaire de constater les effets de son enseignement.</p> <p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <p>3) Toute épreuve d'évaluation sommative doit se situer au terme d'une étape <i>importante</i> de l'apprentissage.</p> <p>(« au terme » signifie : à un moment où la plupart des étudiants devraient, vraisemblablement, avoir atteint l'objectif visé par cette étape)</p> <p>4) Le jugement définitif d'évaluation sommative doit être établi au moment où un retour en arrière n'est plus possible.</p> <p>(voir les principes sous « COMMENT? » [moyens])</p>
<p>De qui?</p> <p>SUJETS</p>	<p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <p>1) L'évaluation sommative doit être individualisée, c'est-à-dire que le jugement doit être établi sur la base d'indicateurs obtenus de l'<i>individu</i> dont on cherche à sanctionner l'apprentissage. Ces indicateurs peuvent toutefois se rapporter à une démarche qui a été menée en groupe.</p> <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <p>2) Non seulement n'est-il pas nécessaire que l'évaluation formative prenne toujours la forme de travaux individuels, mais il est utile, dans ce type d'évaluation, d'utiliser des modalités collectives, tant pour l'étape de l'observation que pour celles du jugement et de la rétroaction.</p>

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages
De quoi? OBJET OU OBJETS	<p>L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE</p> <p>1) L'évaluation diagnostique, en un ou plusieurs volets plus ou moins formels, doit porter sur tous les objets (conceptions, croyances, acquis, habitudes intellectuelles) susceptibles d'exercer une influence sur l'apprentissage.</p> <p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <p>2) L'évaluation sommative à l'échelle d'un cours doit porter <i>uniquement</i> sur l'objectif (ou les objectifs) qui a été clairement <i>annoncé</i> et <i>poursuivi</i> comme cible de l'apprentissage pour ce cours.</p> <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <p>3) Tout élément qui sera objet d'évaluation sommative doit d'abord avoir été évalué sous le mode formatif.</p> <p>4) L'évaluation formative peut également porter sur des objectifs qui ne seront pas objet d'évaluation sommative (par exemple certains objectifs de formation fondamentale ou des objectifs propres à un élève).</p> <p>5) L'évaluation formative porte sur les résultats et les processus ainsi que sur le jugement de l'étudiant sur processus et résultats.</p>
Par rapport à quoi? POINT DE COMPARAISON	<p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <p>1) L'évaluation sommative des apprentissages d'un élève doit être une « évaluation à interprétation critériée », c'est-à-dire que le jugement doit être porté par comparaison avec un standard (seuil de réussite) prédéterminé et sur la base de critères établis à l'avance, et non par comparaison avec la performance de l'élève au début du cours [évaluation du progrès] ou par comparaison avec la performance d'autres élèves [évaluation normative].</p> <p>L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE</p> <p>2) L'évaluation diagnostique doit permettre au professeur et aux élèves de faire le point</p> <p>par rapport aux apprentissages antérieurs jugés nécessaires (seuil préalable) à la poursuite de l'objectif visé</p> <p>par rapport à des facteurs susceptibles de favoriser l'apprentissage ou de nuire à celui-ci; et, dans certains cours,</p> <p>par rapport au seuil à atteindre au terme du cours.</p> <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <p>3) Même si l'évaluation formative doit permettre à l'élève de situer son apprentissage par comparaison au seuil à atteindre, il peut être utile également de procéder à des comparaisons avec l'état de l'apprentissage à un moment antérieur ou encore avec la performance de collègues (dans la perspective de s'éclairer et de se stimuler mutuellement).</p>

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages
Selon quoi? CRITÈRES	<p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) L'évaluation sommative doit se faire sur la base de critères : <ul style="list-style-type: none"> — définis à l'avance; — connus des élèves et compris par eux; — communs à tous les groupes d'élèves qui suivent un même cours. 2) Les critères d'évaluation doivent être : <ul style="list-style-type: none"> — appropriés à l'objectif d'apprentissage; — appropriés au niveau de formation des étudiants; — en rapport à l'éventuel contexte de transfert. <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) Les critères qui seront utilisés pour l'évaluation sommative doivent être utilisés également dans le cadre de l'évaluation formative de façon à permettre aux élèves de se les approprier. <p>Ils peuvent être utilisés de façon modulée (introduction progressive; recours à seulement certains d'entre eux, selon diverses combinaisons; etc.).</p> <p>D'autres critères peuvent être utilisés, notamment dans les deux circonstances suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> lorsqu'ils sont reliés à des apprentissages visés dans le programme sans être objet d'évaluation sommative dans le cours; lorsqu'ils sont utiles pour la progression de l'apprentissage d'un élève.

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages
<p>Jusqu'où?</p> <p>EXIGENCES, SEUIL DE RÉUSSITE (STANDARD)</p>	<p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <p>1) Les exigences sur la base desquelles se fait l'évaluation sommative des apprentissages, dans un cours, doivent être d'un niveau tel que les élèves admis au cours puissent, dans une très grande majorité, les respecter à condition de bénéficier d'un enseignement de qualité et de fournir un travail personnel adéquat tant par la qualité que par la quantité (respect de la pondération qui prévaut pour ce cours)</p> <p>2)</p> <p>a) Au terme du programme : les exigences doivent correspondre au seuil d'entrée sur le marché du travail ou aux études universitaires.</p> <p>b) Au terme du cours : les exigences doivent être fixées de façon à permettre, à tout le moins, un cheminement normal dans le programme.</p> <p>Si un cours constitue l'étape terminale par rapport à un objectif de programme, la condition énoncée en a) doit s'appliquer.</p> <p>c) Au terme d'une étape du cours : les exigences doivent être fixées de façon à permettre, à tout le moins, un cheminement normal dans le cours, ce qui signifie que certaines composantes nécessitent une maîtrise plus grande que d'autres (allant même jusqu'à une maîtrise quasi parfaite).</p> <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <p>3) L'évaluation formative doit stimuler les élèves à obtenir la plus grande maîtrise possible des apprentissages visés : elle ne doit pas orienter les élèves uniquement vers l'atteinte du seuil minimal (standard donnant droit à la note de passage)¹⁰, même si elle doit donner l'occasion aux élèves de s'approprier ce standard et de juger la manière dont leur apprentissage se situe par rapport à celui-ci.</p>

¹⁰ Ulric Aylwin, « Quel niveau de compétence? Une ambiguïté fondamentale », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 2, décembre 1994, p. 26 et 27.

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages
Par qui? AGENT OU AGENTS	<p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <p>1) L'exercice de la responsabilité de l'évaluation sommative des apprentissages revient à l'enseignant; sa responsabilité à cet égard doit s'exercer dans le respect des principes adoptés par l'établissement et le département et, si elle peut être partagée avec des collègues enseignants, elle ne peut pas l'être avec la personne dont les apprentissages doivent être évalués ni avec ses pairs.</p> <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <p>2) Non seulement n'est-il pas nécessaire que l'enseignante ou l'enseignant soit l'unique agent de l'évaluation formative, mais cela n'est pas souhaitable : pour la formation des élèves, il est souhaitable à ce que les modalités d'évaluation formative fassent appel à l'évaluation par les pairs et à l'autoévaluation.</p>
Comment? MOYENS	<p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <p>1) Les moyens retenus pour évaluer l'atteinte d'un objectif doivent être « respectueux » de la nature de l'objectif ainsi que des critères et du niveau de maîtrise visé. (liens objectifs-critères-seuil/moyens)</p> <p>2) Comme la note inscrite au bulletin doit traduire le degré de maîtrise des apprentissages au terme du cours, elle ne peut être le résultat de l'addition de notes obtenues lors d'épreuves passées à <i>différents moments durant</i> la session. (construction de la note finale)</p> <p>3) Il doit y avoir, au terme du cours, une épreuve (à un ou plus d'un volet) qui porte sur l'objectif terminal (les objectifs terminaux) du cours, dans toute sa complexité (dans leur complexité et dans toute leur ensemble). (épreuve terminale)</p> <p>4) Pour obtenir la mention succès, il faut que l'élève ait réussi l'épreuve terminale. (réussite à l'épreuve terminale = condition <i>sine qua non</i>)</p> <p>5) L'élève qui échoue à l'épreuve terminale, alors qu'il a réussi l'ensemble des apprentissages jusque-là, a droit de reprise pour cette épreuve. (droit de reprise dans certaines conditions)</p> <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <p>6) L'évaluation formative gagne à être faite selon différentes modalités (formelles ou informelles, individuelles ou de groupe, orales ou écrites, interactives ou non, etc.).</p> <p>7) Les moyens retenus doivent toujours comporter une rétroaction ou offrir des possibilités de correction, d'ajustements de l'apprentissage et de l'enseignement.</p>

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages
Comment? QUALITÉS	<p>L'ENSEMBLE DE L'ÉVALUATION</p> <p>1) <i>Transparence</i></p> <p>Les élèves doivent être informés clairement :</p> <ul style="list-style-type: none"> — des principes généraux et des règles qui prévalent, dans le collège et dans le cours, en matière d'évaluation des apprentissages; — des différentes composantes du processus d'évaluation des apprentissages dans chacun des cours. <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <p>2) <i>Fréquence et intégration</i></p> <p>Le cours doit comporter une évaluation formative fréquente, qui soit non seulement bien arrimée à l'évaluation sommative, mais également bien intégrée aux processus d'enseignement et d'apprentissage.</p> <p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <p>3) <i>Justesse</i></p> <p>Les moyens d'évaluation retenus doivent permettre de bien évaluer ce qu'effectivement on cherche à évaluer. Pour ce faire, la validité des instruments d'évaluation doit être assurée ainsi que la fiabilité de leur mode d'utilisation.</p> <p>4) <i>Justice</i></p> <p>Afin d'assurer un traitement équitable aux étudiants, dans l'ensemble des cours, l'évaluation sommative à l'échelle d'un cours doit éviter toute forme de discrimination et être effectuée sur la base de balises et de principes communs (retenus par l'établissement et par le département responsable de ce cours).</p> <p>(Application des règles de manière réfléchie et critique; s'il y a lieu, proposer des modifications)</p> <p>De plus, l'évaluation sommative des apprentissages doit être équivalente pour tous les élèves qui suivent un même cours (avec le même professeur ou des professeurs différents).</p>

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages
<p>Où? Avec quoi? Pendant combien de temps?</p> <p>CONTEXTE OU CONTEXTES</p>	<p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) L'évaluation sommative doit se faire dans le contexte le moins artificiel possible, par rapport à l'objectif ou aux objectifs dont on veut évaluer l'atteinte. 2) Le contexte choisi doit respecter les principes retenus quant aux autres dimensions du processus d'évaluation. <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) L'évaluation formative peut être menée dans des contextes différents de ceux qui prévaudront pour l'évaluation sommative, mais elle doit également préparer les élèves à travailler efficacement dans de tels contextes.
<p>Comment?</p> <p>MOYENS</p> <p>Pour un objectif terminal intégrateur, portant sur un apprentissage complexe et, dans certains cas, directement transférable hors des études collégiales</p> <p>En plus des principes généraux évoqués précédemment, on doit également prendre en considération ceux énoncés ci-contre.</p>	<p>L'ÉVALUATION SOMMATIVE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le degré d'atteinte d'un apprentissage complexe est exprimé plus justement par un « portrait » de la maîtrise des diverses composantes en interaction que par les résultats obtenus à des épreuves où les composantes sont évaluées isolément. (interaction plutôt que juxtaposition) 2. Les tâches utilisées pour évaluer un apprentissage complexe doivent refléter la complexité de cet apprentissage et doivent présenter le plus grand caractère d'authenticité possible, par rapport à la façon dont cet apprentissage sera utilisé en dehors des études collégiales. 3. Elles doivent permettre de statuer sur la maîtrise de cette complexité et, lorsqu'il y a lieu, de la capacité de transfert (ce que ne permet pas la simple constatation d'une performance). (nature des épreuves) 4. L'évaluation du degré de maîtrise d'un apprentissage complexe repose sur le jugement d'évaluation et non sur la mesure. (importance du jugement) 5. Pour évaluer avec justesse le degré de maîtrise d'un apprentissage complexe, il faut recourir à plus d'une épreuve. (nombre d'épreuves) 6. Le degré de maîtrise d'un apprentissage complexe est plus justement traduit par le recours à une échelle par niveaux (en petit nombre) que par l'échelle en pourcentage. (échelle de notation) 7. Le jugement de réussite doit être basé sur une certaine stabilité dans la démonstration de la maîtrise de l'atteinte de l'objectif intégrateur. (base de la construction de la note finale) <p>L'ÉVALUATION FORMATIVE</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. Les modalités d'évaluation formative doivent stimuler la métacognition et l'autoévaluation.

Chapitre 5 L'établissement d'une stratégie générale d'évaluation

L'établissement d'une stratégie générale d'évaluation s'effectue à la dernière étape d'une démarche de planification d'enseignement, mais elle est tributaire d'un ensemble de décisions prises au moment de l'élaboration du programme d'études, de l'établissement du devis local, de l'élaboration du plan-cadre, du plan de cours et, finalement, du plan de leçon.

Après avoir clarifié les niveaux de planification d'un cours, la présentation du processus de planification d'un cours permet de situer l'étape d'élaboration de la stratégie générale d'évaluation. Les décisions prises au moment de la détermination du choix des parties de cours conditionnent les choix concernant l'évaluation des apprentissages. En effet, le choix de la séquence des apprentissages établit la progression des apprentissages selon les étapes de développement d'une compétence qui correspondront aux diverses activités d'évaluation sommative dans le cadre d'un cours.

L'évaluation n'est plus un acte extérieur au processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce n'est plus un acte qui dérange le processus pédagogique et qui ne sert qu'à couronner le succès ou à confirmer un échec. « L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts de la démarche pédagogique, mais plutôt dans leur interaction dynamique au sein de cette démarche. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage, l'évaluation devenant partie intégrante d'une démarche pédagogique dans laquelle s'inscrivent diverses modalités de régulation ou d'autorégulation des activités d'apprentissage et d'enseignement. » (Legendre, 2001) Cela est particulièrement vrai pour l'évaluation formative, une évaluation intégrée à l'apprentissage et adaptée aux processus de développement de compétences.

La fin de cette activité consiste à élaborer une stratégie générale d'évaluation. Tout d'abord, la démarche est présentée à l'aide d'un exemple de stratégie générale d'évaluation. Ensuite, après avoir défini les niveaux de planification d'un cours (Instrument 5.B), l'Instrument 5.C met en évidence le processus de « planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence » et permet de situer la place de l'élaboration d'une stratégie générale d'évaluation.

Après l'étude des composantes d'une stratégie générale d'évaluation, cette activité propose, finalement l'élaboration de la stratégie générale.

Sommaire de ce chapitre :

Activité 5 :

La stratégie générale d'évaluation

- Activité 5.1 : Exemple d'une stratégie générale d'évaluation et documents afférents
- Activité 5.2 : Les niveaux de planification
- Activité 5.3 : Les composantes et les outils d'une stratégie générale d'évaluation
- Activité 5.4 : L'élaboration d'une stratégie générale d'évaluation

Instruments :

- Instrument 5.A : Exemple d'une stratégie générale d'évaluation et documents afférents
- Instrument 5.B : Les niveaux de planification d'un cours : du devis ministériel au plan de leçon
- Instrument 5.C : Planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence
- Instrument 5.D : Les composantes et outils d'une stratégie générale d'évaluation

Document complémentaire :

- Document complémentaire 6 : De la démarche de planification au plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours

Activité 5

La stratégie générale d'évaluation

Titre	La stratégie générale d'évaluation
Objectifs	<p>Distinguer les niveaux de planification.</p> <p>Établir des liens entre la planification de l'enseignement et l'évaluation.</p> <p>Produire les principales étapes d'une stratégie générale d'évaluation.</p>
Description	<p>Au moment de produire un plan de cours, de nombreuses décisions sont assujetties à celles prises antérieurement lors de l'élaboration locale du programme et du plan-cadre de cours.</p> <p>Après avoir clarifié les niveaux de planification d'un cours, la présentation du processus de planification d'un cours permet de situer l'étape d'élaboration de la stratégie générale d'évaluation. Les décisions prises au moment de la détermination du choix des parties de cours conditionnent les choix concernant l'évaluation des apprentissages. En effet le choix de la séquence des apprentissages établit la progression des apprentissages selon les étapes du développement d'une compétence qui correspondront aux diverses activités d'évaluation sommative dans le cadre d'un cours.</p> <p>La détermination du choix des parties de cours établit d'abord les bases pour assurer ensuite la production d'une stratégie générale d'évaluation. Chaque partie de cours devient une étape dans le développement de compétences et matière à évaluation sommative en cours d'apprentissage et au terme de l'apprentissage.</p>
Déroulement	<p>Activité 5.1</p> <p><i>Exemple d'une stratégie générale d'évaluation</i></p> <p>A. Présenter, expliciter et échanger sur l'exemple d'une stratégie générale d'évaluation comprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> — la description de la cible de formation visée; — la séquence des apprentissages; — la vue synoptique des parties de cours; — les composantes de la stratégie générale d'évaluation de l'exemple en utilisant l'Instrument 5.A : « Exemple d'une stratégie générale d'évaluation et documents afférents ».

Activité 5.2

Les niveaux de planification

B. Au moment d'établir la stratégie générale d'évaluation, de nombreuses décisions ont déjà été prises à différents niveaux de planification, lesquelles viennent influencer sinon déterminer la stratégie générale :

- d'abord, il y a le devis local à la suite de l'analyse de la description ministérielle de la compétence;
- il y a le plan cadre approuvé par l'équipe programme;
- enfin, il y a le plan de cours de l'enseignant.

Pour que la démarche soit bien située, présenter, expliciter et discuter les niveaux de planification d'un cours à partir de l'Instrument 5.B.

Ensuite, échanger sur le processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence (Instrument 5.C) afin de mettre en lumière les pratiques personnelles des participants en matière de planification d'enseignement.

On peut aussi, en dernière analyse, échanger sur le processus et le produit de la démarche locale d'élaboration de programme.

Au moment d'établir le plan d'évaluation, plusieurs décisions ont déjà été prises lors des premières étapes du processus d'élaboration locale de programme. Les choix à faire au moment de l'évaluation des apprentissages reposent sur ces informations antérieures.

Afin de clarifier le contexte des décisions à prendre, il est bon de se rappeler tout le processus d'élaboration tant en ce qui concerne le programme qu'en ce qui concerne le cours. Les informations colligées lors de la réalisation de ces étapes ont un effet cumulatif qui agit et sur le contexte et sur le contenu du plan d'évaluation de la stratégie générale d'évaluation et de l'épreuve terminale de cours.

Comme les démarches d'élaboration sont différentes d'un cégep à l'autre, chaque participant se réfère à la démarche locale adoptée dans son collège. On peut, à titre d'exemple, consulter le document complémentaire 6 intitulé « De la démarche de planification au plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours ».

Activité 5.3

Les composantes d'une stratégie générale d'évaluation

C. Présenter, expliciter et échanger sur les composantes d'une stratégie générale d'évaluation en utilisant l'Instrument 5.D : « Les composantes d'une stratégie générale d'évaluation » et sur les outils qui accompagnent ce document.

	<p>Activité 5.4</p> <p><i>L'élaboration d'une stratégie générale d'évaluation</i></p> <p>D. Élaborer en petites équipes de travail d'un même programme une stratégie générale d'évaluation :</p> <ol style="list-style-type: none"> Revenir sur l'exemple présenté dans l'Instrument 5.A. Choisir une compétence à développer dans un cours ou une partie de compétence. La stratégie générale d'évaluation constitue la dernière étape du processus de planification d'un cours. Elle tient compte des décisions prises lors de l'analyse de la cible de formation et du découpage du cours en parties. La consultation de la présentation du cours ainsi que de la description des parties de cours dans le plan de cours facilitent l'établissement de la stratégie générale d'évaluation. Remplir la grille des composantes d'une stratégie contenue dans l'Instrument 5.D. <p>E. Faire le bilan des réalisations et des difficultés rencontrées lors de l'élaboration de la stratégie.</p>
Rôles de l'animateur	<p>Susciter un climat favorable à l'échange.</p> <p>Être précis dans le déroulement de l'activité qui comporte plusieurs consignes.</p> <p>Amener les participants à expliciter leurs façons de faire personnelles dans la détermination d'une stratégie générale d'évaluation.</p>
Rôles des participants	<p>S'engager avec diligence dans la réalisation des diverses parties de cette activité qui exige une participation active.</p> <p>Dresser un bilan personnel des façons de produire une stratégie générale d'évaluation.</p>
Matériel pédagogique	<p>Instrument 5.A : Exemple d'une stratégie générale d'évaluation et documents afférents</p> <p>Instrument 5.B : Les niveaux de planification d'un cours : du devis ministériel au plan de leçon</p> <p>Instrument 5.C : Planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence</p> <p>Instrument 5.D : Les composantes d'une stratégie générale d'évaluation</p>
Document complémentaire	<p>Document complémentaire 6 :</p> <p>« De la démarche de planification au plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours »</p>
Durée approximative	<p>Activité 5.1 : 2 heures</p> <p>Activité 5.2 : 2 heures</p> <p>Activité 5.3 : 2 heures</p> <p>Activité 5.4 : 6 heures</p>

Instrument 5.A

Exemple d'une stratégie générale d'évaluation et documents afférents⁵⁹

A. Description de la cible de formation visée

(exemple du cours « Évaluer des compétences »)

I. Objectif

II. Standard

Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
<p>Élaborer une activité d'évaluation sommative des apprentissages attestant le développement de toutes les composantes de la ou des compétences visées dans un cours</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Individuellement ou en équipe; — À l'occasion de l'élaboration ou de la révision d'un plan de cours; — À l'aide de la documentation produite pour cette activité et des outils disponibles; — En tenant compte des précisions fournies par la PIEA de votre collège.
Éléments de la compétence	Critères de performance
<p>1. Décrire les caractéristiques de principes et de concepts associés à l'évaluation d'une compétence.</p>	<p>1.1 Identification <i>adéquate</i> des caractéristiques du concept de compétence et de certains de ses effets sur la planification de l'enseignement.</p> <p>1.2 Mise en relation <i>suffisante</i> d'une définition de l'évaluation des apprentissages avec certains principes orientant sa mise en œuvre dans le contexte d'une formation par compétences.</p> <p>1.3 Distinction <i>juste</i> des caractéristiques définissant les concepts de base en évaluation.</p> <p>1.4 Reconnaissance <i>suffisante</i> des changements qu'une formation par compétence entraîne sur le plan de l'évaluation des apprentissages.</p>
<p>2. Expliquer les composantes d'une stratégie générale d'évaluation d'une compétence</p>	<p>2.1 Expression <i>adéquate</i> de la place de l'évaluation d'une compétence dans la planification d'un cours.</p> <p>2.2 Identification <i>pertinente</i> des composantes d'une stratégie générale d'évaluation.</p> <p>2.3 Description <i>adéquate</i> des procédures d'utilisation d'outils permettant de consigner une stratégie générale d'évaluation.</p>

⁵⁹ Hermann Guy et Michel Poirier, Cours : *L'évaluation des compétences, qu'est-ce que ça change dans la planification de mes cours?*, Collèges de la région de Québec, CPE/C Performa, Université de Sherbrooke, automne 2001.

- | | |
|--|---|
| 3. Élaborer l'épreuve terminale d'un cours centré sur le développement d'une compétence. | <p>3.1 Analyse <i>pertinente</i> de la ou des cibles de formation visée dans le cours.</p> <p>3.2 Choix <i>pertinent</i> et <i>justifié</i> des objets de l'évaluation sur la base des caractéristiques d'une compétence.</p> <p>3.3 Détermination <i>suffisante</i> et <i>adéquate</i> des indicateurs et des critères d'évaluation.</p> <p>3.4 Choix <i>pertinent</i> des moyens d'évaluation au regard des principes d'une formation par compétence.</p> |
| 4. Élaborer ou réviser les instruments utilisés pour l'évaluation de la ou des compétences visées dans le cours. | <p>4.1 Utilisation <i>adéquate</i> des procédures et des règles de construction d'une grille de correction.</p> <p>4.2 Justification <i>cohérente</i> du contenu des instruments au regard des objets évalués.</p> |
| 5. Valider les instruments d'évaluation élaborés ou révisés. | <p>5.1 Identification adéquate des règles permettant d'assurer la validité et la fidélité des instruments d'évaluation de compétences.</p> |

B. La séquence des apprentissages

Établir la séquence des apprentissages de la cible de formation décrite dans la partie (A)

<p>La division du cours en parties :</p> <p>Diviser le cours en parties et présenter une vue synoptique de la progression des apprentissages pour l'ensemble du cours.</p> <p><i>Exemple de format de présentation :</i></p> <p><u>Partie 1 :</u></p> <ul style="list-style-type: none">— Titre de la partie de cours— Aperçu du contenu— Durée <p><u>Partie 2 :</u></p> <ul style="list-style-type: none">— Titre de la partie de cours— Aperçu du contenu— Durée <p><u>Partie 3 :</u></p> <ul style="list-style-type: none">— Titre de la partie de cours— Aperçu du contenu— Durée <p><u>Partie 4 :</u></p> <ul style="list-style-type: none">— Titre de la partie de cours— Aperçu du contenu— Durée	<ul style="list-style-type: none">— La séquence des apprentissages indique dans quel ordre ils seront effectués et dans quel ordre l'enseignement sera organisé pour favoriser le développement de la compétence.— But : présenter la manière dont se fera la progression des apprentissages pour l'ensemble du cours. <p>Activités à réaliser</p> <p>En tenant compte :</p> <ul style="list-style-type: none">— de la production exigée des élèves exprimée par l'énoncé de compétence,— des éléments de compétence,— de la situation problème ou de la tâche évaluative servant d'épreuve terminale du cours,— de la démarche de complexification progressive, <p>déterminer les étapes par lesquelles devront passer les élèves et les disposer dans l'ordre suivant le déroulement global du cours.</p> <p><i>Résultat :</i> la division du cours en parties ou en séquences d'apprentissage.</p>
---	---

Les parties de cours servent de structurant pour la stratégie générale d'évaluation.

C. Vue synoptique des parties de cours

Valider le projet produit dans la partie précédente à l'aide de ce tableau.

L'évaluation des compétences: qu'est-ce que ça change dans la planification d'un cours? 15 h, 1 crédit			
<p>Séquence 1</p> <p>La planification d'une stratégie générale d'évaluation pour un cours</p> <p>Concepts : compétence évaluation des apprentissages effets sur les pratiques composantes d'une stratégie générale</p> <p>Procédures : élaboration d'une stratégie générale</p> <p>Activités : Exercices de construction de connaissances Exercice formatif sur l'utilisation d'un instrument pour élaborer une stratégie générale</p> <p>Tâche 1 : Compléter un tableau sur la stratégie</p> <p>Durée : 4 h</p>	<p>Séquence 2</p> <p>Les procédures d'élaboration d'un plan d'évaluation d'une compétence</p> <p>Concepts : cible de formation objet d'évaluation indicateur critère</p> <p>Procédures : analyse des tâches d'élaboration procédures d'élaboration (tâches 1-6)</p> <p>Activités : présentations et discussions modélisations</p> <p>Tâche2 : Élaborer un plan «sommaire» d'évaluation</p> <p>Durée : 5 h</p>	<p>Séquence3</p> <p>La construction d'une grille de correction</p> <p>Concepts : moyens d'évaluation composantes d'une grille de correction validité des instruments</p> <p>Procédures : Évaluation d'un plan d'évaluation procédures d'élaboration (tâches 7-10) analyse de la pertinence de chaque objet du plan d'évaluation</p> <p>Activités : présentations et discussions modélisations</p> <p>Tâche 1 : Compléter un tableau sur la stratégie</p> <p>Durée : 2 h 30</p>	<p>Séquence 4</p> <p>La réalisation personnelle d'un plan d'évaluation</p> <p>Concepts : composantes d'une stratégie générale d'évaluation composantes du plan d'évaluation</p> <p>Procédures : élaboration de la stratégie d'évaluation processus d'élaboration de l'activité d'évaluation sommative</p> <p>Activités : présentations et discussions rétroactions collectives et individuelles</p> <p>Tâche 1 : Élaboratin d'un plan d'évaluation final</p> <p>Durée : 4 h</p>

D. Outil pour élaborer la stratégie générale d'évaluation

Remplir en inscrivant les parties de cours et les objets d'évaluation correspondant aux apprentissages essentiels.

Titre du cours : *L'évaluation des compétences, qu'est-ce que ça change dans la planification de mes cours?*

Programme : Performa

Numéro du cours : MEE-251

Composantes de ma stratégie d'évaluation							
Énoncé de la compétence (objectif terminal d'intégration) : Élaborer une activité d'évaluation sommative des apprentissages attestant le développement de toutes les composantes de la ou des compétences visées dans un cours				Écrire le titre de chaque partie de cours : A. B. C. D.			
Partie de cours n° :	Activité d'évaluation n° :	Moment (semaine n°)	Objets d'évaluation L'activité d'évaluation porte sur quel ou quels apprentissages?	Tâche ou tâches demandées/ <u>Instrument instruments d'évaluation/</u> (L'activité d'évaluation se réalise par quels moyens?)	Type d'évaluation Diagnostique (D) Formative (F) Sommative (S)	Pondération (% de la note finale)	Évaluateur Professeurs (P) Élèves (E) Autres (préciser)

E. Corrigé : Cours : L'évaluation des compétences, qu'est-ce que ça change dans la planification de mes cours?

Composantes de la stratégie générale d'évaluation							
Énoncé de la compétence (objectif terminal d'intégration) : élaborer une activité d'évaluation sommative des apprentissages attestant le développement de toutes les composantes de la ou des compétences visées dans un cours				Énoncés des titres (objectifs intégrateurs) de chaque partie du cours : Déterminer la place et le rôle de l'évaluation des apprentissages dans la planification de l'enseignement Élaborer de façon sommaire un plan d'évaluation d'une ou de compétences Élaborer une grille de correction en lien avec le plan de l'évaluation Valider les procédures d'élaboration du plan de l'évaluation			
Partie de cours n° :	Activité n° :	Moment (semaine n°)	Objets d'évaluation L'activité d'évaluation porte sur quel ou quels apprentissages?	Tâche ou tâches demandées/ Instrument ou instruments d'évaluation	Type d'évaluation Diagnostic (D) Formative (F) Sommative (S)	Pondération (% de la note finale)	Évaluateurs Professeurs (P) Élèves (É) Autres (préciser)
1	1	Mercredi 5 mai A.M.	Représentation individuelle du concept de compétence, d'évaluation des apprentissages et de certains principes reliés à l'évaluation des apprentissages	Rétroactions à la suite d'une formulation de définitions	D/F	-	P/É
	2			Rétroactions à la suite d'un exercice sur les principes	F	-	P/É
	3			Rédaction d'une stratégie générale d'évaluation	D	-	P/É
2-A	4	Mercredi 5 mai P.M.	Processus d'élaboration d'un plan d'évaluation	Rétroactions pendant et après la présentation des tâches 1 à 6	F	-	P/É
	5			Rédaction d'un plan « sommaire »	D/F	-	P/É
2-B	6	Jeudi 6 mai A.M.	Processus d'élaboration d'un plan d'évaluation	Rétroactions sur le travail, « plan sommaire d'évaluation »	F	-	P

Partie de cours n° :	Activité n° :	Moment (semaine n°)	Objets d'évaluation L'activité d'évaluation porte sur quel ou quels apprentissages?	Tâche ou tâches demandées/ Instrument ou instruments d'évaluation	Type d'évaluation Diagnostique (D) Formative (F) Sommativ (S)	Pondération (% de la note finale)	Évaluateurs Professeurs (P) Élèves (É) Autres (préciser)
3	7	Jeudi 6 mai A.M.	Processus de choix des moyens d'évaluation	Rétroactions pendant et après la présentation des tâches 7 et 8	F	-	P/É
	8		Processus d'élaboration d'une grille de correction	Rétroactions pendant et après la présentation des tâches 9 et 10	F	-	P/É
4	9	Jeudi 6 mai P.M.	Élaboration d'une stratégie générale d'évaluation	Rétroactions sur travail, «stratégie d'évaluation»	F	-	P/É
	10	Vendredi 7 mai A.M.	Élaboration d'un plan d'évaluation pour l'épreuve terminal d'un cours	Rétroaction et soutien individuels sur plan en voie de réalisation	F	-	P/É
	11	Date de remise à déterminer	Épreuve terminale : production d'un plan d'évaluation	Version finale	S	100 %	P

Instrument 5.B

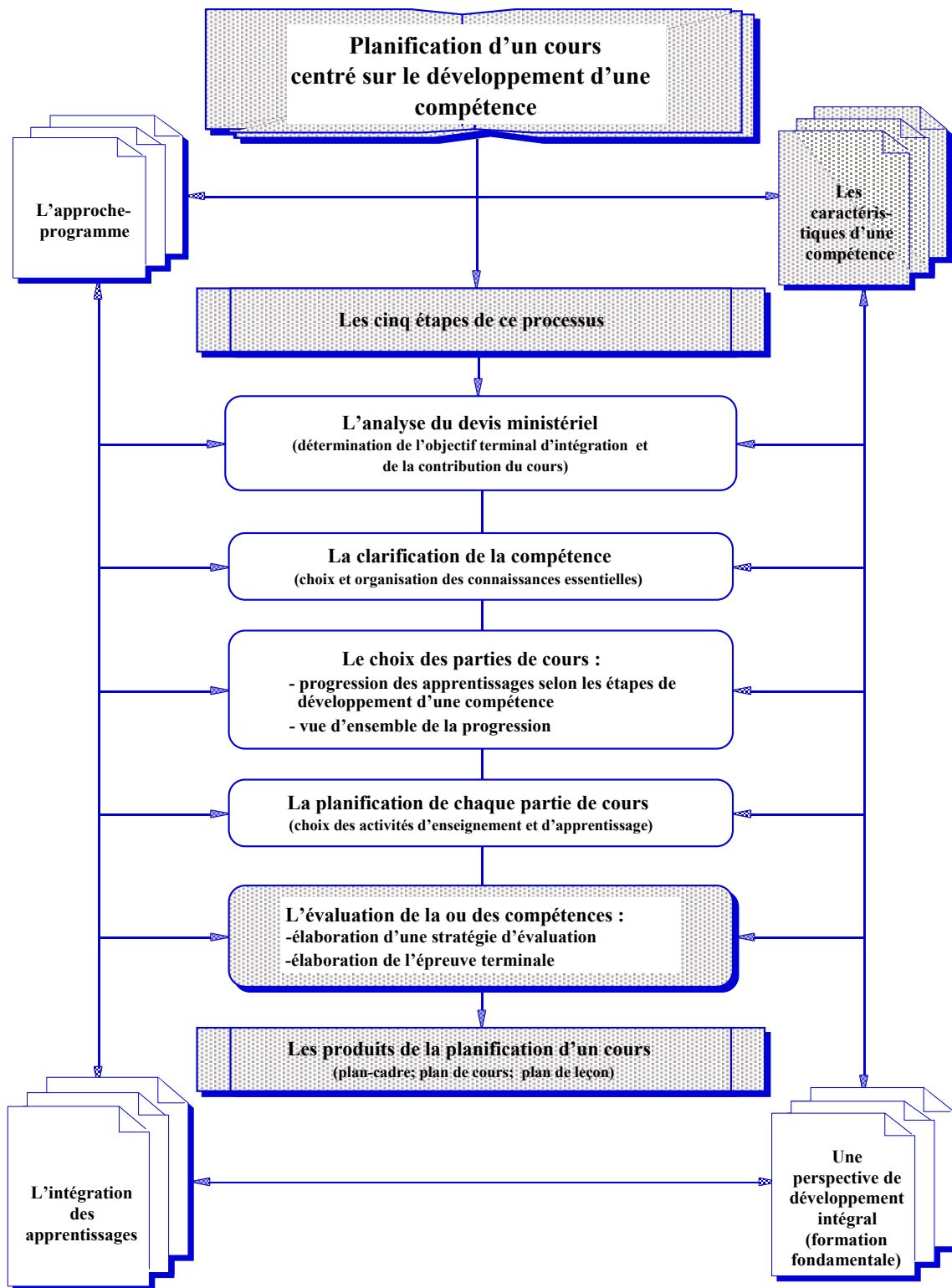
Les niveaux de planification d'un cours : du devis ministériel au plan de leçon⁶⁰

MACROPLANIFICATION	MEQ	élabore	devis ministériel	sert à	collège et équipe-programme	pour élaborer le programme local (devis local)
	Le devis ministériel contient ou peut contenir :	Précisions administratives ministérielles Buts du programme, finalités, intentions pédagogiques Buts et intentions éducatives de la formation générale Objectifs et standards de la formation générale et de la formation spécifique				
MICROPLANIFICATION	Équipe-programme	élabore	devis local ou description institutionnelle du programme	sert à	équipe-programme, professeurs et professeures	pour élaborer les cours
	Le devis local contient principalement :	Analyse de la description ministérielle de la compétence : Place de la compétence dans le programme de formation Clarification de la compétence Objectifs (énoncé et éléments de compétence) Standards (contexte de réalisation et critères de performance) Détermination des contenus essentiels (balises de contenus) Plan-cadre de cours : Place du cours dans le programme de formation Orientations pédagogiques Orientations au sujet de l'évaluation Description sommaire de l'épreuve terminale Médiagraphie pour les professeurs/professeures Médiagraphie pour les élèves				

⁶⁰ Pierre Deshaies, Hemann Guy et Michel Poirier, « Les documents d'information selon les champs d'action des enseignants » *Recueil intégrateur, Section I : Une vision intégrée de la formation au collégial* (à paraître), Sherbrooke, regroupement des collèges Performa, 2003.

Équipe cours ou professeur/ professeure	élabore	plan de cours (RREC 20)	sert à	professeur/ professeure et élèves	pour planifier le cours et connaître son contenu, son déroulement et ses exigences
Le plan de cours contient :	<ul style="list-style-type: none"> — Identification et renseignements généraux — Note préliminaire — Objectifs d'apprentissage — Contenu du cours, son organisation et description sommaire de chaque partie de cours — Indications méthodologiques — Modalités de participation au cours — Modalités d'évaluation des apprentissages — Ressources matérielles destinées aux élèves (médiagraphie, ...) 				
Professeur/ professeure	élabore	plan de leçon (PIEP)	sert à	professeur/ professeure ou élèves	pour planifier chaque leçon et en connaître les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation
Le plan de leçon contient :	<ul style="list-style-type: none"> — Objectifs de la leçon — Activités d'enseignement et activités d'apprentissage organisées selon un processus type d'apprentissage — Activités d'évaluation formative et sommative — Ressources matérielles — Tâches d'étude qui suivent la leçon et sont préparatoires à la leçon suivante (accompagnées des consignes respectives) — Références à consulter 				

Instrument 5.C⁶¹



⁶¹ Pôle de l'Est, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, regroupement des collègues Performa, décembre 1996.

		<ul style="list-style-type: none"> — Planification des soins : <ul style="list-style-type: none"> ○ formulation des objectifs et des interventions ○ partenariat infirmière-client et ses proches — Exécution de l'intervention — Évaluation de la démarche : <ul style="list-style-type: none"> ○ critères d'évaluation
Partie 3 17 heures Examen sommatif	Se baser sur un modèle conceptuel dans l'exercice de ses fonctions (suite)	<ul style="list-style-type: none"> — Analyse de 10 besoins fondamentaux — Attitudes et comportements en lien avec le modèle
Épreuve terminale	« Se référer à une conception de la discipline infirmière pour définir sa pratique professionnelle »	<ul style="list-style-type: none"> — Intégration de l'ensemble des contenus essentiels

Source : Département Soins infirmiers, Cégep de Rimouski, 2001.

Instrument 5.D

Les composantes et les outils d'une stratégie générale d'évaluation⁶²

La stratégie générale d'évaluation concerne la planification de l'*ensemble* des activités d'évaluation des apprentissages dans le cadre d'un cours. Les décisions prises à propos des activités d'évaluation concernent les cinq composantes suivantes :

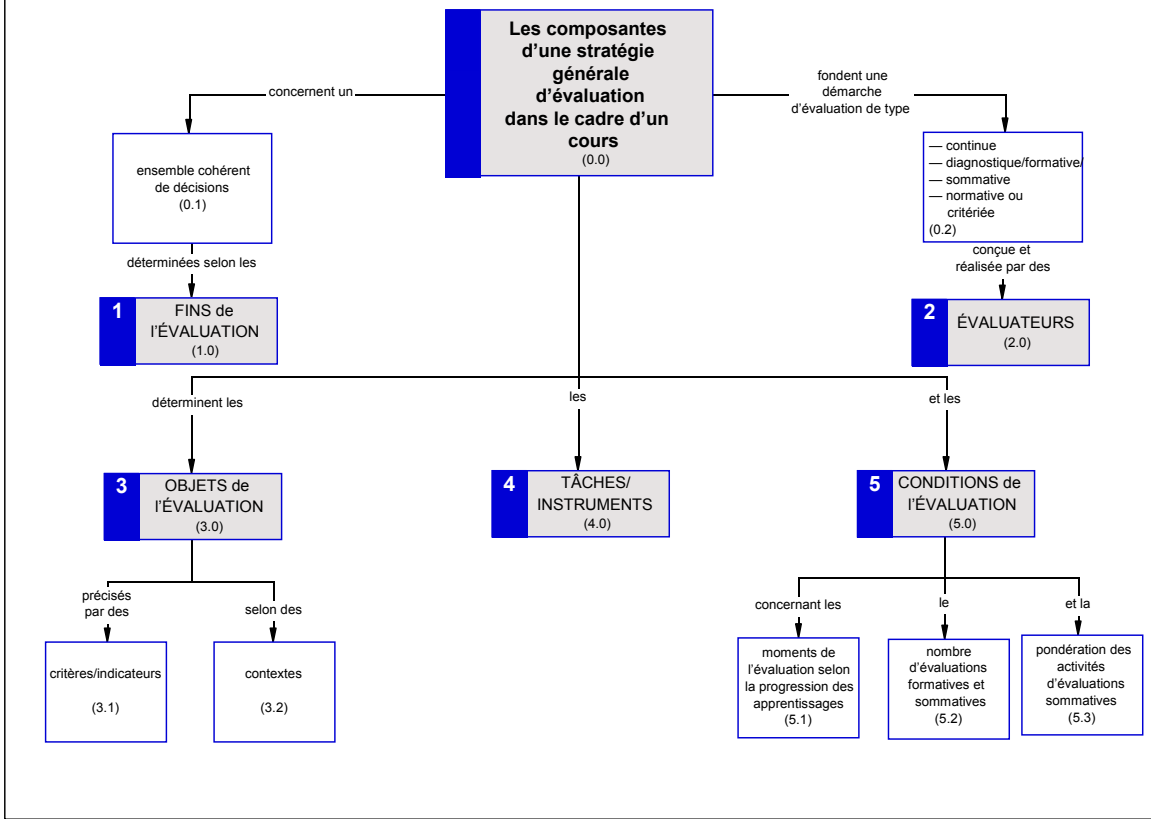
1. Les fins de l'évaluation (Pourquoi?)
2. Les évaluateurs (Qui?)
3. Les objets de l'évaluation (Quoi?)
4. Les tâches et les instruments (Comment?)
5. Les conditions de l'évaluation (Quand? Quelle fréquence? Combien?)

La stratégie générale d'évaluation constitue la dernière étape du processus de planification d'un cours. Elle tient compte des décisions prises au moment de l'analyse de la cible de formation et du découpage du cours en parties. La consultation de la présentation du cours (ex. : par la note préliminaire) ainsi que de la description des parties du cours (ex. : par une vue synoptique) dans le plan de cours facilitent l'établissement de la stratégie générale d'évaluation.

Le schéma suivant illustre et met en relation les principales composantes d'une stratégie générale d'évaluation nommées ci-dessus :

⁶² Hermann Guy et Michel Poirier, Cours : *Évaluer une compétence*, CPE/C Performa, Université de Sherbrooke, été 2003.

Les composantes d'une stratégie générale d'évaluation



Les outils pour une stratégie générale d'évaluation

Les outils suivants servent à établir et à analyser le contenu d'une stratégie générale d'évaluation :

III. Outil n° 1 : Grille pour établir une stratégie générale d'évaluation

Il s'agit d'une grille qui permet de consigner les décisions prises concernant chacune des cinq composantes de la stratégie. En fonction de chaque partie du cours, le professeur ou l'équipe de professeurs inscrit de façon concise les informations relatives aux activités d'évaluation qu'il prévoit réaliser :

- Le numéro de chaque activité prévue. Cela permettra d'établir le nombre d'activités prévues pour l'ensemble du cours;
- Le moment prévu pour réaliser chaque activité;
- Les principaux objets d'évaluation pour chaque activité⁶³;
- La nature de la tâche ou de l'instrument d'évaluation que l'on prévoit utiliser pour évaluer un objet d'évaluation ou un groupe d'objets;
- La finalité de cette activité. Le type d'évaluation auquel correspond celle-ci;
- La pondération de cette activité par rapport à la note finale pour les activités d'évaluation sommative;
- L'identification des « agents » de l'évaluation : professeurs, élèves, autres personnes, ...

IV. Outil n° 2 : Exemple : cours : L'évaluation des compétences, qu'est que ça change dans la planification de mes cours

Cet outil constitue un exemple d'une grille remplie et de la nature des informations que l'on peut rédiger pour chacune des composantes de la stratégie.

V. Outil n° 3 : Questions de vérification sur les composantes d'une stratégie d'évaluation

Cet outil comme son titre l'indique permet de vérifier le contenu d'une stratégie d'évaluation élaborée pour un cours visant le développement d'une ou de plusieurs compétences. Les questions concernent chacune des composantes de la stratégie.

VI. Outil n° 4 : Analyse des composantes d'une stratégie

Cet outil permet une analyse critique des décisions consignées à l'aide de l'outil n° 1. L'outil énonce, pour chacune des composantes de la stratégie, des caractéristiques, des décisions prises selon une perspective traditionnelle ou renouvelée de l'évaluation des apprentissages. L'enseignant ou le groupe est invité à analyser et à commenter ses décisions à l'aide de ces caractéristiques.

⁶³ La détermination des critères d'évaluation et des indicateurs en vue d'« opérationnaliser » ces objets d'évaluation se réalise généralement au moment de la rédaction du plan de l'évaluation (*cf.* chapitre 6) ou au cours de l'élaboration de la grille de correction. La stratégie sert à identifier tous les objets d'évaluation à évaluer dans le cadre du cours.

Outil n° 1⁶⁴

Nom : _____ Programme : _____ Titre et n° du cours : _____

Grille pour établir les composantes d'une stratégie générale d'évaluation								
Énoncé de la compétence visée ou de l'objectif terminal d'intégration :					Énoncés des objectifs d'apprentissage visés dans chacune des parties du cours :			
Partie de cours N°	Activité d'évaluation N°	Moment (semaine n°)	Objets d'évaluation	Tâches et instruments d'évaluation	Type d'évaluation : — Diagnostique (D) — Formative (F) — Sommative (S)	Pondération (% de la note finale)	Évaluateurs : — Professeurs (P) — Élèves (É) — Autres (préciser)	
Moment (5.1)	Nombre (5.2)	Moment (5.1)	Objets (3.0)	Tâches et instruments (4.0)	Fins (1.0)	Pondération (5.3)	Évaluateurs (2.0)	

⁶⁴ Hermann Guy et Michel Poirier, adapté d'un outil développé par Claude Gagnon, conseiller pédagogique, Collège de la Région de l'Amiante, 1996.

Outil n° 2

Exemple : cours : *L'évaluation des compétences, qu'est-ce que ça change dans la planification de mes cours?*

Composantes de la stratégie générale d'évaluation							
Énoncé de l'objectif terminal d'intégration : Élaborer une activité d'évaluation sommative des apprentissages attestant le développement de toutes les composantes de la ou des compétences visées dans un cours				Énoncés des objectifs intégrateurs de chaque partie du cours : Déterminer la place et le rôle de l'évaluation des apprentissages dans la planification de l'enseignement. Élaborer de façon sommaire un plan d'évaluation d'une ou de compétences. Élaborer une grille de correction en lien avec le plan de l'évaluation. Valider les procédures d'élaboration du plan de l'évaluation.			
Partie de cours n° :	Activité d'évaluation n° :	Moment (semaine n°)	Objets d'évaluation L'activité d'évaluation porte sur quel ou quels apprentissages?	Tâche ou tâches demandées/ Instrument ou instruments d'évaluation	Type d'évaluation — Diagnostique (D) — Formative (F) — Sommative (S)	Pondération (% de la note finale)	Évaluateur — Professeurs (P) — Élèves (É) — Autres (préciser)
1	1	Mercredi, 5 mai	Représentation individuelle du concept de compétence, d'évaluation des apprentissages et de certains principes reliés à l'évaluation des apprentissages	Rétroactions à la suite d'une formulation de définitions	D/F	-	P/É
	2	A.M.		Rétroactions à la suite d'un exercice sur les principes	F	-	P/É
	3			Rédaction d'une stratégie générale d'évaluation	D	-	P/É
2-A	4	Mercredi, 5 mai	Processus d'élaboration d'un plan d'évaluation	Rétroactions pendant et après la présentation des tâches 1 à 6	F	-	P/É
	5	P.M.		Rédaction d'un plan « sommaire »	D/F	-	P/É
2-B	6	Jeudi, 6 mai A.M.	Processus d'élaboration d'un plan d'évaluation	Rétroactions sur le travail, « plan sommaire d'évaluation »	F	-	P

Partie de cours n° :	Activité d'évaluation n° :	Moment (semaine n°)	Objets d'évaluation L'activité d'évaluation porte sur quel ou quels apprentissages?	Tâche ou tâches demandées/ Instrument ou instruments d'évaluation	Type d'évaluation — Diagnostique (D) — Formative (F) — Sommative (S)	Pondération (% de la note finale)	Évaluateur — Professeurs (P) — Élèves (É) — Autres (préciser)
3	7	Jeudi, 6 mai	Processus de choix des moyens d'évaluation	Rétroactions pendant et après la présentation des tâches 7 et 8	F	-	P/É
	8	A.M.	Processus d'élaboration d'une grille de correction	Rétroactions pendant et après la présentation des tâches 9 et 10	F	-	P/É
4	9	Jeudi, 6 mai P.M.	Élaboration d'une stratégie générale d'évaluation	Rétroactions sur le travail, « stratégie d'évaluation »	F	-	P/É
	10	Vendredi, 7 mai A.M.	Élaboration d'un plan d'évaluation pour l'épreuve terminale d'un cours	Rétroactions et soutien individuels sur le plan en voie de réalisation	F	-	P/É
	11	Date de remise à déterminer	Épreuve terminale : production d'un plan d'évaluation	Version finale	S	100 %	P

Outil n° 3

Questions de vérification sur les composantes d'une stratégie générale d'évaluation⁶⁵

À quelles fins doit-on évaluer?

- L'élève a-t-il reçu des rétroactions significatives sur ses performances au fur et à mesure du développement de la compétence?
- Quelle place fait-on à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative?

Par qui l'évaluation est-elle faite?

- Par les enseignants, par des agents externes « authentiques »?
- L'élève a-t-il l'occasion de s'autoévaluer et de s'autocorriger?

Sur quels objets?

- Les connaissances sont-elles évaluées le plus possible au cours de la résolution de situations-problèmes?
- Ces connaissances couvrent-elles les divers types de connaissances (concepts, procédures, habiletés intellectuelles, techniques d'étude et d'apprentissage) nécessaires à la compétence?

Selon quels critères d'évaluation?

- Les critères d'évaluation sont-ils issus directement des critères de performance décrivant la compétence?

Dans quel contexte?

- Le contexte d'évaluation est-il celui d'une situation authentique?
- Le contexte s'inspire-t-il de plus en plus, vers la fin de la session, du contexte de réalisation décrit par le ministère?

À l'aide de quels instruments?

- Les instruments ont-ils été vérifiés sous l'angle de leur validité et de leur fidélité?

Dans quelles conditions doit-on évaluer?

- Le nombre et les moments de l'évaluation sont-ils fonction de la progression du développement de la compétence choisie au moment du découpage du cours en parties?
- Le choix des moments de l'évaluation est-il influencé par la décision de vérifier la stabilité des performances de l'élève?
- Le poids relatif des activités d'évaluation sommative est-il précisé?
- Les informations sur les objets et les conditions d'évaluation sont-elles connues de l'élève?
- L'élève a-t-il eu l'occasion de mettre en œuvre la compétence en question avant l'évaluation sommative?

⁶⁵ Adapté de Pôle de l'Est, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, regroupement des collèges Performa, 1996, p. 155.

Outil n° 4

Analyse des composantes d'une stratégie générale d'évaluation			
Composantes/ décisions	Selon une perspective « traditionnelle »	Selon une perspective « nouvelle »	Commentaires sur vos décisions (décisions consignées à l'aide de l'outil n° 1)
VII. 0.0- LA STRATÉGIE D'ÉVALUATION (globalement) :	↓	↓	↓
0.1 est un ensemble cohérent de <i>décisions</i> s'appliquant à la planification des activités d'évaluation dans le cadre d'un cours	décisions prises selon : — la répartition et l'étalement des contenus dans le temps — le caractère continu et cumulatif des activités d'évaluation sommative	décisions prises selon : — le soutien aux apprentissages de l'élève — l'attestation du niveau d'atteinte de la compétence — les étapes déterminées pour le développement de la compétence	
0.2 est caractérisée par une démarche d'évaluation de type :	— continue, principalement centrée sur l'évaluation sommative — diagnostique — parfois formative — principalement sommative — normative (interprétation des résultats des élèves les uns par rapport aux autres)	— continue, principalement centrée sur l'évaluation formative — diagnostique — principalement formative — parfois sommative — critériée (interprétation des résultats des élèves par rapport à des critères de performance)	

Composantes/ décisions	Selon une perspective « traditionnelle »	Selon une perspective « nouvelle »	Commentaires sur vos décisions (décisions consignées à l'aide de l'outil n° 1)
1.0- FINS DE L'ÉVALUATION	↓	↓	↓
(Pourquoi évaluer?)	Évaluation centrée sur : — le classement des élèves ○ la sélection des élèves (certification)	Évaluation centrée sur : — le soutien à la réussite des élèves (formatif) — l'attestation du niveau de réussite (sommatif)	
2.0- ÉVALUATEURS	↓	↓	↓
(Évaluer par qui?) (selon quel rapport?)	— principalement les professeurs ou professeures — ayant un rapport avec l'élève externe et « caché »	— élèves — collègues — population — travailleurs ou travailleuses de l'industrie et des institutions — professeurs ou professeures — ayant un rapport avec l'élève interactif et ouvert — posant un jugement sommatif à la fin	

Composantes/ décisions	Selon une perspective « traditionnelle »	Selon une perspective « nouvelle »	Commentaires sur vos décisions (décisions consignées à l'aide de l'outil n° 1)
3.0- LES OBJETS DE L'ÉVALUATION (suite)	↓	↓	↓
3.1 Critères (Évaluer par rapport à quoi?)	<ul style="list-style-type: none"> — approches normatives (comparative) — rapport de l'élève au groupe — écart-type — cote « z » 	<ul style="list-style-type: none"> — approche critériée <ul style="list-style-type: none"> ○ rapport à la performance ○ réussite avec ou sans aide ○ analyse de l'erreur 	
3.2 Contexte (Comment évaluer?/ contexte de réalisation)	<ul style="list-style-type: none"> — décontextualisation des connaissances — décomposition des différents types de connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> — intégration des différents savoirs — authenticité la plus grande possible — contexte simulé ou réel permettant l'identification et la résolution 	
4.0- TÂCHES/ INSTRUMENTS	↓	↓	↓
4.0 Types de tâches/d'instruments (Comment évaluer?/ par quels moyens?)	de type objectif : <ul style="list-style-type: none"> — choix multiples — phrase à compléter — liste de vérification — grille d'observation — réponse ouverte 	de type « authentique » : <ul style="list-style-type: none"> — situation-problème — cas, simulation, rôle — observation — questionnement en cours de processus — examen oral — portfolio 	

Composantes/ décisions	Selon une perspective « traditionnelle »	Selon une perspective « nouvelle »	Commentaires sur vos décisions (décisions consignées à l'aide de l'outil n° 1)
5.0- CONDITIONS DE L'ÉVALUATION	↓	↓	↓
5.1 Détermination des moments de l'évaluation (sommativ) (Quand évaluer?)	selon : — la quantité d'objets d'évaluation et les critères de performance — le nombre de semaines prévues pour les différentes parties de contenu	— selon les étapes de développement de la ou des compétences — à situer plutôt à la fin des parties du cours ou d'une séquence d'apprentissage — à rendre plus fréquents vers la fin du cours	
5.2 Nombre d'évaluations (sommatives) (Évaluer combien de fois?)	déterminé en fonction d'un cumul vérifiant : — les acquis de connaissances — l'exercice des habiletés	déterminé par : — un nombre suffisant de performances ou de tâches d'évaluation attestant la ou les compétences — la stabilité de la performance au cours les tâches — la généralisation de la performance au cours des tâches	
5.3 Pondération des évaluations (sommatives)	selon le cumul établi en fonction des parties du cours	— établie pour garantir la stabilité de la ou des compétences — plus importante à l'épreuve terminale du cours	

Chapitre 6. Procédures d'élaboration d'une épreuve d'évaluation

« Comment évaluer les compétences de mes élèves? Comment communiquer les résultats de l'évaluation des compétences? Comment s'assurer que la situation problème choisie pour évaluer les compétences de mes élèves appartienne à la classe de situations développées au cours de l'apprentissage?

Qu'elles soient générales ou très pointues, basiques ou, au contraire, issues d'une réflexion approfondie, ces questions sont sur toutes les lèvres. L'approche par compétences plonge les enseignants dans de profondes interrogations liées à cette tâche délicate et inconfortable d'évaluer les compétences des élèves, pourtant inhérente à leur métier. [...]

Le terme "évaluation" me semble englober des réalités trop différentes pour permettre une discussion cohérente sur le sujet, que ce soit entre collègues ou avec les élèves. C'est la raison pour laquelle il me paraît nécessaire d'en préciser, chaque fois, la finalité. Assortir le nom d'un adjectif qualificatif fera momentanément l'affaire. Ainsi, on parlera plus précisément :

- **d'évaluation formative** s'il s'agit d'évaluer en cours d'apprentissage, dans le but de former par une double régulation. D'une part, une **régulation de l'apprentissage** des élèves, si les résultats et, plus encore, l'analyse des erreurs, sous la guidance de l'enseignant, permettent à l'élève de prendre connaissance des acquis déjà réalisés, du chemin qu'il lui reste à parcourir, de son processus d'apprentissage, des stratégies de résolution, des procédures erronées, des méthodes de travail à valoriser. D'autre part, une **régulation de l'enseignement** du professeur : fournir des exercices supplémentaires, expliquer une règle, corriger la prise de notes des élèves, offrir plus de temps d'appropriation, passer à la séquence d'apprentissage suivante;
- **d'évaluation sommative** pour toute évaluation réalisée en fin de partie d'apprentissage. Les performances de l'élève à cette évaluation seront alors prises en compte par le professeur, c'est-à-dire "additionnées" selon des coefficients déterminés, pour décider, en fin de trimestre, si l'élève réussit dans le cadre de son cours. »¹

Pour mener à bien l'évaluation des apprentissages, il faut répondre à plusieurs questions relatives aux « objets d'évaluation », notamment : qu'est-ce qui distingue les objets de l'évaluation sommative de ceux de l'évaluation formative? quels doivent être les objets de l'un et l'autre type d'évaluation dans tel cours ou dans l'épreuve synthèse de programme? quels indicateurs pourraient être utilisés pour appréhender ces objets d'évaluation qui, en tant qu'apprentissages, ne sont pas directement accessibles? Les réponses à ces questions étant particulières à chaque situation d'évaluation, on ne peut que fournir des indications générales pour guider la recherche de ces réponses.

¹ Mireille Houart. *Évaluer des compétences. Oui, mais comment?*, Département Éducation et Technologie, FUNDP – Namur, p. 1. <http://www.det.fundp.ac.be/~mho/evaluation.htm>

Voici la démarche générale proposée pour planifier une évaluation :

1. Analyser la cible de formation
 - 1.1 Caractériser la cible de formation
 - 1.2 Formuler la cible de formation visée dans un cours sous la forme d'un objectif terminal d'intégration
2. Choisir et préciser les objets à évaluer
 - 2.1 Choisir les objets de l'évaluation ou les apprentissages essentiels à évaluer
 - 2.2 Sélectionner des indicateurs qui permettront d'observer les manifestations de ces apprentissages
 - 2.3 Valider les liens entre les indicateurs et les objets de l'évaluation
 - 2.4 Déterminer les critères d'évaluation, c'est-à-dire les qualités recherchées des apprentissages à évaluer
3. Choisir et valider les tâches et les instruments d'évaluation
 - 3.1 Déterminer la tâche ou les tâches évaluatives appropriées aux apprentissages à évaluer
 - 3.2 Préciser le contexte de réalisation de la ou des tâches d'évaluation
 - 3.3 Assurer la validité et la fidélité des instruments utilisés
4. Mettre au point les instruments pour la collecte des données et pour le jugement d'évaluation
 - 4.1 Construire le ou les instruments de collecte des données observables : grilles de correction et échelle d'appréciation
 - 4.2 Choisir les modalités du jugement et de la notation à rendre sur les apprentissages des élèves
5. Communiquer les résultats et donner une rétroaction aux élèves

Les cinq activités proposées correspondent aux cinq étapes de la démarche générale proposée pour planifier une évaluation

Sommaire de ce chapitre :

Activité 6 : Plan d'évaluation pour une épreuve terminale de cours

- Activité 6.1 : Une cible de formation
- Activité 6.2 : Les objets, les indicateurs et les critères d'évaluation
- Activité 6.3 : La tâche évaluative
- Activité 6.4 : La grille de correction
- Activité 6.5 : La communication des résultats

Instruments :

- Instrument 6.A : Les procédures d'élaboration d'un plan d'évaluation et d'instruments pour la collecte de données et le jugement
- Instrument 6.B : Tâches pour l'analyse d'une cible de formation
- Instrument 6.C : Outil d'analyse d'une compétence
- Instrument 6.D : Tâches pour identifier les objets à évaluer
- Instrument 6.E : Tâches pour déterminer la ou les tâches d'évaluation
- Instrument 6.F : La description d'une situation authentique
- Instrument 6.G : Balises pour le choix des moyens d'évaluation
- Instrument 6.H : Tâches pour construire le ou les instruments de collecte des données
- Instrument 6.I : Exemple de grille de correction conçue au Cégep de Saint-Laurent
- Instrument 6.J : Tâche pour communiquer les résultats des évaluations

Documents :

- Document 6.A : L'évaluation en situation authentique : instrumentation
- Document 6.B : « Évaluer des compétences. Oui, mais... comment? »

Activité 6

Plan d'évaluation pour une épreuve terminale de cours

Titre	Plan d'évaluation pour une épreuve terminale de cours
Objectifs	<p>Caractériser les procédures d'élaboration d'un plan d'évaluation.</p> <p>Distinguer les concepts préalables : cible de formation, objets d'apprentissage, objets d'évaluation, indicateurs et critères d'évaluation.</p> <p>Élaborer un plan d'évaluation.</p>
Description	<p>Cette activité permet de s'approprier une démarche générale pour planifier une évaluation basée sur les étapes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Analyser la cible de formation — Choisir et préciser les objets à évaluer — Choisir et valider les tâches et les instruments d'évaluation — Mettre au point les instruments pour la collecte de données et pour le jugement d'évaluation — Communiquer les résultats et donner une rétroaction aux élèves <p>L'application demandée exige la mobilisation des connaissances relatives aux concepts préalables et au processus d'élaboration d'un plan d'évaluation.</p>
Déroulement	<p>Activité 6.1</p> <p><i>Une cible de formation</i> (Tâches 1-2 des procédures de l'Instrument 6.A)</p> <p>A. Présentation, explicitation et échange en groupe sur les procédures d'élaboration d'un plan d'évaluation (Instrument 6.A) : <i>Les procédures d'élaboration d'un plan d'évaluation et d'instruments pour la collecte de données et le jugement.</i></p> <p>B. Procéder à l'analyse d'une cible de formation : il serait souhaitable d'utiliser le matériel pédagogique apporté par les participants. Ne prendre qu'une seule compétence pour établir le plan d'évaluation et qu'une seule compétence par équipe de travail.</p> <p>Instrument 6.B : Tâches pour l'analyse d'une cible de formation, Instrument 6.C : Outil d'analyse d'une compétence</p> <p>Note. — Utiliser les données de la stratégie générale d'évaluation si l'activité a déjà été faite.</p>

Activité 6.2

Les objets, les indicateurs et les critères d'évaluation

(Tâches 3-4-5-6 des procédures de l'Instrument 6.A)

- C. Choisir les objets d'évaluation. Se référer à l'Instrument 6.D : Identifier les objets à évaluer (Tâche 3)
- D. Sélectionner des indicateurs qui permettront d'observer les manifestations des apprentissages (Tâche 4)
- E. Valider les liens entre les indicateurs et les objets d'évaluation (Tâche 5)
- F. Déterminer les critères d'évaluation ou les qualités recherchées des apprentissages à évaluer (Tâche 6)

Activité 6.3

La tâche évaluative

(Tâches 7-8-9 des procédures de l'Instrument 6.A)

- G. Déterminer la tâche évaluative appropriée ou le moyen d'évaluation. Utiliser l'Instrument 6.E : Tâches pour déterminer la ou les tâches d'évaluation

Documents d'appui à la démarche :

Instrument 6.F : La description d'une situation authentique

Instrument 6.G : Balises pour le choix des moyens d'évaluation

Documents d'appui :

Document 6.A : L'évaluation en situation authentique : instrumentation

Document 6.B : « Évaluer des compétences. Oui, mais... comment? »

- H. Bilan personnel des apprentissages et partage en groupe

Activité 6.4

La grille de correction

(Tâches 10-11 des procédures de l'Instrument 6.A)

- I. Pour inférer et juger si l'élève a réalisé les apprentissages requis, élaborer un ou des instruments permettant la collecte de données observables compilées dans une grille de correction.
 - 1. Présentation, explicitation et échange en groupe sur les procédures d'élaboration d'une grille de correction en utilisant l'Instrument 6.H : Tâches pour construire le ou les instruments de collecte de données
 - 2. Pour évaluer une cible de formation étudiée dans les étapes précédentes de la présente activité, remplir la grille de correction proposée de l'Instrument 6.H.
 - 3. Analyser l'exemple d'une grille de correction à l'aide de l'Instrument 6.I : Exemple de grille de correction conçue au Cégep de Saint-Laurent
- J. Bilan personnel des apprentissages et partage en groupe.

	<p>Activité 6.5</p> <p><i>La communication des résultats</i> (Tâche 12 des procédures de l'Instrument 6.A)</p> <p>K. Lecture du document : Instrument 6.J : Tâche pour communiquer les résultats des évaluations et donner une rétroaction aux élèves.</p> <p>L. Échange et discussion sur les répercussions de la communication des résultats d'évaluation à partir des thèmes présentés :</p> <ul style="list-style-type: none"> — comment communiquer les résultats des évaluations sommatives, — synthèse des caractéristiques de la rétroaction, — dimension affective de la rétroaction. <p>M. Bilan personnel des apprentissages et échange en groupe en départageant</p> <ul style="list-style-type: none"> — les attitudes et réactions des enseignants qui communiquent les résultats d'évaluation — les attitudes et réactions des élèves qui reçoivent les résultats d'évaluation.
<p>Rôles de l'animateur</p>	<p>Susciter un climat favorable à la réflexion et à l'échange.</p> <p>S'approprier le matériel d'animation.</p> <p>Être disponible pour accompagner les équipes de travail.</p> <p>Voir à appliquer l'ensemble des étapes prévues au processus d'élaboration d'un plan d'évaluation.</p> <p>Aider les participants à valider leurs pratiques évaluatives.</p>
<p>Rôles des participants</p>	<p>Favoriser les interactions avec les autres participants.</p> <p>Appliquer le processus de travail.</p> <p>Établir des liens.</p> <p>Préciser ses choix personnels concernant les pratiques d'évaluation.</p>
<p>Matériel pédagogique</p>	<p>Instrument 6.A : Les procédures d'élaboration d'un plan d'évaluation et d'instruments pour la collecte de données et le jugement</p> <p>Instrument 6.B : Tâches pour l'analyse d'une cible de formation</p> <p>Instrument 6.C : Outil d'analyse d'une compétence</p> <p>Instrument 6.D : Tâches pour identifier les objets à évaluer</p> <p>Instrument 6.E : Tâches pour déterminer la ou les tâches d'évaluation</p> <p>Instrument 6.F : La description d'une situation authentique</p> <p>Instrument 6.G : Balises pour le choix des moyens d'évaluation</p> <p>Instrument 6.H : Tâches pour construire le ou les instruments de collecte des données</p>

	Instrument 6.I : Exemple de grille de correction conçue au Cégep de Saint-Laurent Instrument 6.J : Tâche pour communiquer les résultats des évaluations
Documents d'appui	Document 6.A : L'évaluation en situation authentique : instrumentation Document 6.B : « Évaluer des compétences. Oui, mais... comment? »
Remarque	L'élaboration complète d'un plan d'évaluation d'une épreuve terminale de cours exige assez de temps. L'activité sera plus efficace si elle est répartie en plusieurs rencontres de groupe.
Durée approximative	Activité 6.1 : 2-3 heures, selon le degré d'approfondissement Activité 6.2 : 3 heures Activité 6.3 : 3 heures Activité 6.4 : 3 heures Activité 6.5 : 1 heure

Instrument 6.A

Les procédures d'élaboration d'un plan d'évaluation et d'instruments pour la collecte de données et le jugement

Démarche générale²

Processus d'élaboration	Tâches pour la réalisation
<p>Étape 1 : Analyser la cible de la formation</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Caractériser la cible de formation : <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Relier la cible de formation à l'énoncé ou aux énoncés et aux éléments de la compétence ou des compétences décrites dans le devis ministériel. 1.2. Formuler, s'il y a lieu, la cible de formation visée dans le cours sous la forme d'un objectif terminal d'intégration. 2. Déterminer la nature et la place de cette cible de formation.
<p>Étape 2 : Choisir et préciser les objets à évaluer</p>	<ol style="list-style-type: none"> 3. Choisir les objets de l'évaluation ou les apprentissages essentiels à évaluer. 4. Sélectionner des indicateurs qui permettront d'observer les manifestations de ces apprentissages. 5. Valider les liens entre les indicateurs et les objets de l'évaluation. 6. Déterminer les critères d'évaluation ou les qualités recherchées des apprentissages à évaluer.
<p>Étape 3 : Choisir et valider les tâches évaluatives</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Déterminer la tâche ou les tâches appropriées aux apprentissages à évaluer. 8. Préciser le contexte de réalisation de la ou des tâches servant à l'évaluation des apprentissages. 9. Assurer la validité et la fidélité des instruments utilisés.
<p>Étape 4 : Mettre au point les instruments pour la collecte des données et pour le jugement d'évaluation</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Construire le ou les instruments de collecte des données observables : grilles de correction et échelle d'appréciation. 11. Choisir les modalités du jugement et de la notation à rendre sur les apprentissages des élèves.

² Démarche élaborée par Hermann Guy et Michel Poirier dans le cadre d'une activité de perfectionnement portant sur l'évaluation d'une compétence, Collège de Valleyfield, CPE/C Performa, Université de Sherbrooke, 2001.

<p>Étape 5 : Communiquer les résultats et donner une rétroaction aux élèves</p>	<p>12. Communiquer les résultats des évaluations sommatives; Fournir une rétroaction aux élèves.</p>
---	--

Formulaire d'un plan d'évaluation

Compétence :

<p>Analyse de la cible de formation (nature, place, liens avec les cibles visées dans les autres cours)</p>		
<p>Les objets d'évaluation (apprentissages essentiels, intégrateurs)</p>	<p>Les indicateurs d'apprentissage (processus, produit, discours, attitude)</p>	<p>Les critères d'évaluation (qualités, caractéristiques)</p>
<p>La ou les tâches évaluatives (moyen d'évaluation)</p>	<p>Le contexte de réalisation</p>	

Instrument 6.B

Tâches pour l'analyse d'une cible de formation³

Tâche 1 : Caractériser la cible de formation

Pour caractériser cette cible, il faut :

1. Relier la cible de formation visée dans le cours à l'énoncé ou aux énoncés et aux éléments de la compétence ou des compétences décrits dans le devis ministériel

L'analyse de la cible de formation constitue la première étape de l'élaboration d'un dispositif d'évaluation dans un cours. La cible de formation visée dans un cours renvoie en tout ou en partie aux énoncés et aux éléments de compétences décrits dans le devis ministériel.

Cette étape suppose donc la mise en relation de la cible de formation libellée pour le cours avec les énoncés ministériels de la ou des compétences développées dans le cours.

Deux situations sont possibles :

A. La cible de formation réfère à une seule compétence :

- si une seule compétence est développée dans ce cours (1 compétence = 1 cours),
- si certains éléments d'une seule compétence sont développés (1 compétence = plusieurs cours),

Alors la cible de formation correspond généralement à l'énoncé de la compétence décrite dans le devis ministériel et renvoie à la totalité ou à une partie des éléments de cet énoncé.

B. La cible de formation réfère à plusieurs compétences :

- si plusieurs éléments de différentes compétences sont développés (N compétences = N cours),
- si plusieurs compétences sont développées dans un même cours (N compétences = 1 cours),

Alors la cible de formation prend la forme d'un objectif terminal d'intégration.

Cette cible est généralement formulée, à l'étape de l'élaboration du programme, par le ou les enseignants responsables de la rédaction du plan-cadre du cours.

2. Formuler, s'il y a lieu, la cible de formation visée dans le cours sous la forme d'un objectif terminal d'intégration

Dans l'éventualité où une cible de formation à caractère intégrateur n'a pas été formulée à l'étape de l'élaboration du programme, il est possible de la rédiger à l'étape de la planification du cours. La formulation d'un objectif terminal d'intégration s'avère nécessaire pour relier les compétences ou les parties de compétences visées dans un cours. Cette démarche permet de respecter le caractère terminal, multidimensionnel et intégrateur d'une compétence. La page suivante présente les caractéristiques d'un objectif terminal d'intégration.

³ Hermann Guy et Michel Poirier. *Activité de perfectionnement portant sur l'évaluation d'une compétence*, Collège de Valleyfield, CPE/C Performa, Université de Sherbrooke, été 2003.

Les caractéristiques d'un objectif terminal d'intégration ou objectif intégrateur⁴

« Dans une formation déterminée par ses résultats, fondée sur le développement de compétences, construite au moyen d'une approche curriculaire et organisée autour d'une approche programme, chaque cours doit viser un objectif terminal d'intégration.

Tout objectif énonce un changement ou un développement. Il précise sa nature, son orientation, sa teneur, sa portée, son impact. Il n'en est pas autrement d'un objectif intégrateur :

par nature, c'est un objectif de haut niveau : il a trait au développement des capacités de compréhension approfondie, de mise en relation, d'analyse, de raisonnement, de résolution de problèmes, de prise de décisions, d'action complexe, de jugement critique, de communication, de coopération, de démonstration, de prise en charge de son évolution;

son orientation est celle de l'intégration et de la compétence : intégration personnelle de ce qui fait l'objet de l'apprentissage, transfert des acquis dans l'action, développement du potentiel à intervenir de façon appropriée et efficace;

sa teneur est multidimensionnelle : développement intellectuel, développement cognitif, développement psychomoteur et technique, développement socioaffectif;

sa portée est délimitée par des précisions sur le domaine et le ou les champs d'apprentissage, sur le ou les types de situations auxquels réfère la formation, sur le contexte d'apprentissage et de mise en œuvre des apprentissages, sur les résultats auxquels doit conduire l'apprentissage;

son impact est défini par des attentes de démonstration de cette intégration ou de cette compétence.

L'atteinte d'un objectif terminal d'intégration ou objectif de compétence exige donc :

l'acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être

et leur intégration dans des savoir-penser, des savoir-agir et des savoir-devenir

nécessaires pour intervenir de façon autonome, adéquate et efficace

lorsque, dans un rôle donné, par rapport à un domaine et à un ou des champs d'intervention, alors que l'on a confié des responsabilités,

on doit, face à des situations, réaliser des activités et des tâches visant à les analyser, à les expliquer ou à les transformer. »

Habituellement, le libellé de l'objectif terminal d'intégration sera identique ou inspiré de la ou des compétences visées dans le cours. Si une compétence est étalée sur plus d'un cours ou si un cours contribue au développement de plus d'une compétence, il faut s'assurer que l'objectif terminal d'intégration poursuivi corresponde à une partie significative de cette ou de ces compétences et en respecte la nature.

⁴ Adapté de : François Vasseur et al. L »'objectif intégrateur », Journée pédagogique portant sur l'élaboration d'un système d'évaluation des apprentissages dans le cadre de la nouvelle PIEA, 1998, p. 15.

Premier exemple d'analyse de la cible de formation

Cible de formation : « Produire des textes français ».

Pour *produire des textes français*, plus précisément des **résumés**, l'étudiant ou l'étudiante doit pouvoir :

- analyser le mandat
- analyser le texte de départ, selon une méthode donnée
- élaborer un plan de rédaction
- reformuler l'essentiel du texte de départ
- structurer et rédiger un résumé fidèle
- appliquer les codes grammatical, orthographique et syntaxique

Bien que certaines règles relatives à l'analyse du mandat, à la structure des textes et à l'application des codes grammatical, orthographique, syntaxique et typographique soient communes à l'ensemble des textes produits, cette compétence permet l'introduction à plusieurs concepts de rédaction en ce que certains cours s'appliquent aux procès-verbaux, d'autres respectivement aux comptes rendus, aux communiqués de presse, aux rapports, aux journaux internes, etc.

Le cours visera donc, dans un premier temps, une bonne révision des principales règles grammaticales sur lesquelles repose la maîtrise de la langue française. Dans un second temps, les notions revues seront mises en application à l'intérieur de phrases simples, de phrases complexes, puis de paragraphes et, enfin, de textes, comme des résumés.

Deuxième exemple d'analyse de la cible de formation (réfère à plusieurs compétences)

Le cours *Algorithmique et Programmation I* initie l'élève à la résolution de problèmes, à l'algorithmique et à la programmation.

Ce cours vise principalement la compétence **016W – Produire des algorithmes** et, secondairement, les compétences **016S – Exploiter un langage de programmation structurée** et **016X – Produire une interface utilisateur**. Les éléments des deux compétences secondaires abordées dans le cours servent de pilier à la compétence Produire des algorithmes afin de permettre à l'élève d'appliquer ses algorithmes à un langage de programmation et de compléter le processus d'analyse et de développement jusqu'à la validation du programme.

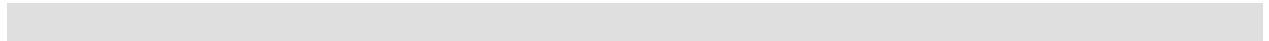
Ce cours est le premier cours de l'axe « analyse et développement » et ne comporte aucun préalable. Il est le cours de base de tous les cours de programmation et préalable au cours *Algorithmique et Programmation II*. Ce cours permettra à l'élève de mettre en pratique la résolution de problèmes par une démarche d'analyse et une technique de développement d'algorithme dans le but de produire un programme. L'environnement de programmation est Delphi, choisi pour sa facilité d'appropriation et son degré de correspondance avec la démarche algorithmique retenue. L'élève utilisera ensuite des techniques simples de débogage et de validation de programmes.

Clarification de la compétence

La compétence **Produire des algorithmes** est une des étapes du processus d'analyse et de développement, une des tâches de la technicienne et du technicien en informatique. La première étape concerne l'analyse du problème et l'assemblage des éléments qui permettront de le résoudre. La deuxième étape consiste à découper le problème en modules pour ensuite appliquer une démarche de raffinement graduel d'algorithme à chacun de ces modules. Ces algorithmes doivent être validés en appliquant une démarche d'exécution manuelle. L'étape suivante consiste à traduire ces algorithmes dans un langage de programmation. Le programme résultant devra ensuite être débogué et validé pour en arriver à un produit final.

Pour permettre à l'élève une meilleure compréhension de l'étape de la production d'algorithme et de son lien dans la démarche d'analyse et de programmation, le cours inclut quelques éléments des deux compétences secondaires ***Exploiter un langage de programmation structurée*** et ***Produire une interface utilisateur*** qui offriront à l'élève la possibilité non seulement de traduire son algorithme, mais aussi de valider de façon réaliste le résultat de son travail.

Les problèmes présentés à l'élève seront des problèmes simples qui lui permettront d'acquérir graduellement une démarche d'analyse et de poursuivre son apprentissage dans le cours *Algorithmique et Programmation II* en résolvant des problèmes plus complexes. Les compétences de ce cours sont préalables aux connaissances et habiletés requises aux tâches de *conception et de développement d'applications informatiques*.



Tâche 2 : Déterminer la nature et la place de cette cible de formation

La détermination de la nature et de la place de la cible de formation visée dans un cours s'appuie sur l'analyse des documents ministériels⁵ décrivant la ou les compétences à développer dans ce cours.

Ces analyses sont généralement consignées dans les documents rédigés au terme de l'élaboration locale d'un programme d'études (plans-cadres, devis local de programme). Des exemples de ces analyses se retrouvent ci-après. Celles-ci balisent la planification de l'enseignement. L'Instrument 6.C est un outil d'analyse d'une compétence.

Ces analyses servent aussi à orienter la planification de l'évaluation des apprentissages centrés sur le développement de compétences. Dans ce contexte, l'analyse de la nature et de la place de la cible de formation est conduite de façon à guider la réalisation des différentes tâches d'élaboration d'une activité d'évaluation.

Le tableau suivant suggère des questions pour s'approprier et compléter, au besoin, l'analyse de la cible de formation.

Questions pour l'analyse de la cible de formation ⁶	Liens avec les tâches d'élaboration d'une activité d'évaluation
1. Concernant la nature de la cible de formation	
Analyse de l'énoncé de la ou des compétences développées par le cours	
Pour chaque énoncé de compétence : <ul style="list-style-type: none"> — Quel est ou quels sont les apprentissages essentiels visés par chaque énoncé? Quels sont ceux qui seront objets de l'évaluation? — Quel type de production chaque compétence commande-t-elle? — Quel type de processus ou de démarche exige-t-elle? 	<ul style="list-style-type: none"> — Choix des objets d'évaluation — Sélection des indicateurs (produit, processus, discours)
Analyse des éléments de la compétence :	
Pour chaque élément de compétence : <ul style="list-style-type: none"> — Quel est ou quels sont les apprentissages essentiels visés par chaque élément? Quels sont ceux qui seront objets de l'évaluation? — Quelle est ou quelles sont les actions que l'élève doit être capable de faire pour attester la maîtrise de ces apprentissages essentiels? — Qu'est-ce que l'élève doit mobiliser comme ressources pour réussir la ou les actions 	<ul style="list-style-type: none"> — Choix des objets d'évaluation — Sélection des indicateurs — Détermination des ressources mobilisées pour réaliser les tâches d'évaluation

⁵ Les fiches présentant les compétences rédigées sous la forme d'objectifs et de standards.

⁶ Celle-ci peut être reliée à une ou à plusieurs compétences décrites dans le devis ministériel. Se rappeler que l'analyse des composantes d'une fiche d'objectifs et de standards doit également tenir compte des relations entre ces composantes.

attendues?	
Analyse de contexte de réalisation	
<p>En fonction de la description ministérielle</p> <ul style="list-style-type: none"> — Quels sont les éléments de contexte qui pourraient être pris en compte au cours l'élaboration de la situation d'évaluation? — Quels sont les conditions et les éléments de soutien ou d'aide qui seront fournis à l'élève au cours de l'évaluation? 	<ul style="list-style-type: none"> — Détermination de la ou des tâches d'évaluation — Précision du contexte de réalisation
Analyse des critères de performance	
<p>En fonction des critères de performance :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Quelles qualités ou caractéristiques doit-on retenir pour juger les actions accomplies au cours de la réalisation des tâches d'évaluation? — Quels sont les critères de performance les plus en lien avec les tâches d'évaluation? — Quels sont les critères de performance énoncés dans le devis qui peuvent être regroupés? — Quels sont les critères de performance qui doivent être précisés ou adaptés à la nature des tâches d'évaluation élaborée? 	<ul style="list-style-type: none"> — Détermination des critères d'évaluation — Sélection des indicateurs — Détermination de la ou des tâches d'évaluation — Détermination des critères d'évaluation — Détermination des critères d'évaluation
2. Concernant la place de la cible de formation	
Analyse les informations contenues dans les plans-cadres et le devis local du programme	
<p>En fonction des informations sur la place du cours dans le programme d'études :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Quelle est la place chronologique de ce cours quant au développement de la ou des compétences visées par la cible de formation? — En aval? En amont? — Si le cours contribue au développement de plus d'une compétence, quel est l'apport du cours au développement de chacune des compétences? 	<ul style="list-style-type: none"> — Choix des objets d'évaluation (exigences minimales) — Choix des objets d'évaluation
<p>En fonction des décisions prises par l'équipe d'élaboration :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Jusqu'où vont les apprentissages dans ce cours? — Y a-t-il des attentes, des exigences minimales quant aux apprentissage à réaliser dans le cours? — Les apprentissages proposés ont-ils un caractère terminal? 	<ul style="list-style-type: none"> — Choix des objets d'évaluation (exigences minimales)

— Les apprentissages proposés constituent-ils une étape dans la formation?	
--	--

Autre exemple d'analyse de la cible de formation

Programme : Soins infirmiers

Compétence visée : 01Q3 : « Se référer à une conception de la discipline infirmière pour définir sa pratique professionnelle »

Présentation du cours :

- Ce cours s'inscrit au début du programme Soins infirmiers. Il vise particulièrement la compétence 01Q3 : « Se référer à une conception de la discipline infirmière pour définir sa pratique professionnelle », première compétence sur l'axe de formation « Processus de travail ». Il est préalable à tous les autres cours de soins infirmiers des trimestres suivants.
- Il permet à l'élève d'acquérir les savoirs en soins infirmiers afin d'intervenir dans différents contextes de soins.
- Cette compétence amène l'élève à s'appuyer sur une conception de la personne, de la santé et des soins dans sa pratique professionnelle ainsi qu'à résoudre des problèmes relevant du domaine infirmier à l'aide d'une démarche de résolution de problèmes propre au processus de travail.

Clarification de la compétence :

- Ce cours vise le développement du processus de socialisation à la profession. La compétence a trait aux assises de l'exercice professionnel : conception de la personne, de la santé, du soin et de l'environnement. De plus, elle requiert la référence au modèle conceptuel de Virginia Henderson et à l'utilisation d'une démarche de soins.

Compétence : « Se référer à une conception de la discipline infirmière pour définir sa pratique professionnelle »		
Les objets d'évaluation	Les indicateurs d'apprentissage	Les critères d'évaluation
<p>Référence au modèle conceptuel de V. Henderson</p> <p>Utilisation de la démarche de soins</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Adoption des attitudes et des comportements en accord avec le modèle — Utilisation des outils de travail élaborés selon le modèle — Application des étapes de la démarche de soins : <ul style="list-style-type: none"> ○ collecte de données ○ analyse et interprétation des données ○ planification des soins : <ul style="list-style-type: none"> ▪ formulation des objectifs et des interventions ▪ partenariat infirmière- 	<ul style="list-style-type: none"> — Manifestation évidente des attitudes pertinentes — Utilisation correcte des outils — Respect rigoureux — Utilisation appropriée des sources d'information — Formulation juste du problème et de ses causes — Formulation convenable — Communication adaptée

	<p>client et de ses proches</p> <p>— Évaluation de la démarche</p>	<p>— Utilisation adéquate des critères d'évaluation</p>
--	--	---

Le contexte de réalisation :

- À partir d'un modèle conceptuel pour la discipline infirmière
- À l'aide d'instruments de travail et d'ouvrages de référence
- En utilisant la terminologie propre à la discipline et aux sciences de la santé

Les moyens d'évaluation :

D'abord faire référence à la démarche pédagogique qui oriente le choix des moyens d'évaluation retenus :

- La démarche qui sera utilisée dans ce cours amènera graduellement l'élève à acquérir et à intégrer les différentes conceptions dans sa pratique professionnelle. Pour y parvenir, les différentes conceptions seront présentées à l'aide d'exposés, de discussions en groupe, d'exercices de réflexion. De plus, les laboratoires permettront l'application du processus de résolution de problèmes à l'aide d'études de cas, d'apprentissages par problèmes, de jeux de rôles, d'exercices pratiques.
- Compte tenu de la nature de cette compétence, le cours portera en partie sur l'expérience de l'utilisation de la démarche de soins dans des situations simples.
- Dans les sessions suivantes, l'élève devra être amené à développer son expertise à utiliser la démarche de soins dans différents contextes de plus en plus complexes.

Moyens retenus :

1. Étude de cas (situation simple)
2. Simulation en laboratoire : démarche de soins : effectuer une collecte de données

Instrument 6.C

Outil d'analyse d'une compétence⁷

Dimensions →	Nature	Place	Apport
Document ↓	Comment le ministère décrit-il cette compétence?	Comment et où se situe cette compétence dans l'ensemble de la formation?	Quelle est la contribution de la compétence à la formation dans le programme?
Description ministérielle de la compétence (fiche objectif/standard)			
• Énoncé de la compétence	Quelle est la capacité d'agir de l'élève décrite par le <i>verbe d'action</i> ?	Quelles sont les compétences à acquérir parallèlement ?	À quelles difficultés passées, l'atteinte de cette compétence peut-elle remédier?
	L' objet ou le produit de l'action sont ils désignés par le <i>complément d'objet direct</i> ?	À quelles autres compétences cette compétence est-t-elle plus étroitement reliée ? Avec quelle ou quelles autres compétences cette compétence peut-elle faire l'objet d'un regroupement ?	Cette compétence permet d'introduire quels changements au niveau de la formation de l'élève?
	À quel ou quels domaines de connaissances se rattache la capacité d'action? Domaine cognitif/psychomoteur/socioaffectif?	Quelles sont les compétences avec lesquelles cette compétence forme une séquence ?	
	À quel niveau taxonomique se situe la capacité d'action?	Une ou plusieurs autres compétences constituent-elles des préalables absolus à cette compétence?	

⁷ Hermann Guy et Michel Poirier. *Activité de perfectionnement portant sur l'évaluation d'une compétence*, Collège de Sherbrooke, CPE/C Performa, Université de Sherbrooke, été 2002.

	À quelle ou quelles familles de situations se rattache cette capacité d'action? Situation de travail, de formation, de vie?	Dans quelles autres compétences les apprentissages faits au regard de cette compétence sont-ils réinvestis ? De quelle façon?	
Dimensions →	Nature	Place	Apport
Outils ↓	Comment le ministère décrit-il la compétence?	Comment se situe cette compétence dans l'ensemble de la formation?	Quelle est la contribution de la compétence à la formation dans le programme?
Description ministérielle de la compétence (fiche objectif/standard)			
<ul style="list-style-type: none"> • Voir les <i>verbes d'action</i> et les <i>compléments d'objets directs</i>. Valider ces précisions par les informations données dans l'<i>AST</i> et la <i>table de correspondance</i>. 	Quelles précisions les éléments d'information contenus dans ces documents apportent-ils sur les habiletés, connaissances et attitudes mobilisées par la compétence?		
<ul style="list-style-type: none"> • Voir aussi <i>contexte de réalisation</i> et <i>des critères de performance</i>. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Éléments de la compétence 	Quelle est l' importance , l' ampleur et l' étendue de chaque élément de la compétence quant au développement de la compétence?		
	L'ensemble des éléments décrivent-ils : <ul style="list-style-type: none"> • les étapes de réalisation de la compétence (processus)? • les composantes de la compétence (mini-tâches ou produits)? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Contexte de réalisation 	Quelles sont les conditions de démonstration de la compétence : <ul style="list-style-type: none"> • l'environnement (lieu, milieu, ...)? • le contexte de départ (à partir de ...)? • la clientèle (auprès de...)? • le degré d'autonomie (seul ou seule, en équipe, en collaboration, ...)? • les moyens mis à disposition de l'étudiant ou l'étudiante (à l'aide de...) : 		

	outils, instruments, références? <ul style="list-style-type: none"> • les limites (sur..., pour...)? • les règles à respecter? 		
Dimensions →	Nature		
Outils ↓	Comment le ministère décrit-il la compétence?		
Description ministérielle de la compétence (fiche objectif/standard)			
<ul style="list-style-type: none"> • Contexte de réalisation (suite) 	Quel est le lieu et le moment de cette démonstration de la compétence? <ul style="list-style-type: none"> • Au cours de la formation, à l'épreuve terminale, à la fin de la formation? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Critères de performance 			
<ul style="list-style-type: none"> • Voir les <i>noms</i> pour les indicateurs • Voir les <i>adjectifs</i> pour les performances exigées (critères) 	Quels sont les critères essentiels pour évaluer l'atteinte des éléments de la compétence? <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les indicateurs ou les aspects à observer? • Quelles sont les performances exigées? 		
	Quelles sont les informations que les critères donnent sur les contenus ? <ul style="list-style-type: none"> • Connaissances, habiletés, attitudes? 		
<ul style="list-style-type: none"> • Activités d'apprentissage 			
	Quelles sont les informations relatives aux : <ul style="list-style-type: none"> • précisions administratives (titre pondération, unités, discipline préalable)? 		

	<ul style="list-style-type: none">• contenus essentiels?		
--	---	--	--

Instrument 6.D

Tâche 3 : Identifier les objets ou les apprentissages essentiels à évaluer⁸

Dans une situation d'évaluation sommative portant sur l'atteinte d'une cible de formation qui vise le développement de compétences, il faut identifier les apprentissages qui sont objets d'évaluation. Dans une perspective d'évaluation de compétences, ces apprentissages sont intégrateurs et ont un caractère multidimensionnel.

Ces apprentissages⁹ peuvent concerner :

- « **des représentations, des modèles** de la réalité que l'élève développe et intègre en acquérant des connaissances, en se les appropriant, en les approfondissant et en les mettant en relation entre elles et avec les situations d'un domaine et d'un champ donné;
- **des façons d'analyser et d'interpréter** des situations et des problématiques;
- **des capacités d'action technique** sur la réalité que l'élève développe et intègre en acquérant des techniques de travail, des habiletés psychomotrices, la maîtrise d'instruments, en les automatisant et en les mettant en relation entre elles et avec les situations d'un domaine et d'un champ d'intervention;
- **des démarches, des stratégies, des procédures** de résolution de problématiques et de gestion de ses interventions;
- **des dispositions et des attitudes** personnelles que l'élève développe et intègre en étant mis en situation de prise en charge de son apprentissage, de confrontation à des situations-problèmes, de communication, de coopération et de responsabilité;
- **des conduites** culturelles, sociales et professionnelles. »

Exemples d'objets d'apprentissages essentiels :

- Établissement d'une communication adaptée aux besoins du client et de sa famille
- Transmission des informations concernant les soins à l'équipe de soins eux-mêmes et aux autres professionnels de la santé
- Résolution de problèmes de soins infirmiers, selon une démarche scientifique
- Recueil et compilation d'informations et de données de nature forestière à l'aide d'outils informatiques
- Analyse des données biophysiques et des contraintes d'aménagement d'un territoire forestier
- Utilisation d'une terminologie adéquate et d'un français correct pour rédiger un rapport technique

⁸ Hermann Guy et Michel Poirier. *Activité de perfectionnement portant sur l'évaluation d'une compétence*, Collège de Valleyfield, CPE/C Performa, Université de Sherbrooke, été 2003.

⁹ La typologie proposée ici est tirée de : François Vasseur et al. Journée pédagogique portant sur l'élaboration d'un système d'évaluation des apprentissages dans le cadre de la nouvelle PIEA, 1998, p. 16-17.

L'analyse des éléments de compétence fournit une information utile et pertinente pour déterminer les objets d'apprentissage. L'attestation du niveau de maîtrise de ces objets d'apprentissage est en relation avec :

- les visées et les objectifs de la formation (*cf.* Devis ministériel, profil de sortie, compétence, objectif ou objectifs terminaux d'intégration pour chacun des cours, etc.);
- la contribution qu'ils apportent à une étape ultérieure de la formation, (soit pour une étape dans le cours, soit pour un cours subséquent).

Pour celles et ceux qui souhaiteraient une approche différente dans la façon de classer les objets d'apprentissage, voici une typologie développée au Cégep de La Pocatière.

Les dimensions et les objets d'apprentissage¹⁰		
Dimensions	Types d'objets d'apprentissage	Exemples d'objets en soins infirmiers
Savoir-penser	<ul style="list-style-type: none"> — des connaissances dans différents champs et domaines, des représentations, des modèles de la réalité, des façons d'analyser et d'interpréter des situations et des problématiques 	<ul style="list-style-type: none"> — PPS, médicaments, systèmes digestif, ... — démarche de soins, modèle de soins, ... — collecte de données lors de l'évaluation initiale d'un patient, en surveillance clinique, ...
Savoir-agir	<ul style="list-style-type: none"> — des capacités d'action technique sur la réalité, des techniques de travail, des habiletés psychomotrices, la maîtrise d'instruments — des démarches, des stratégies, des procédures <ul style="list-style-type: none"> ○ résolution de problématiques ○ gestion de ses interventions <ul style="list-style-type: none"> ▪ planification ▪ réalisation ▪ évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> — rapport, administration de médicament, ... — déplacement de patient, injection — vérification de soluté — intervention dans différents types de situation clinique et différents contextes : <ul style="list-style-type: none"> ○ promotion prévention ○ processus thérapeutique ○ réadaptation fonctionnelle et qualité de vie
Savoir-devenir	<ul style="list-style-type: none"> — des dispositions et des attitudes personnelles en situation de : <ul style="list-style-type: none"> ○ prise en charge de son apprentissage ○ confrontation à des situations-problèmes ○ communication ○ coopération ○ exercice de responsabilités — des conduites culturelles, sociales et professionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> — motivation, engagement dans les tâches, ... — gestion du stress, ... — attention aux caractéristiques du patient, ... — coopération avec équipe de travail — ponctualité, honnêteté, confidentialité

¹⁰ Tableau adapté de : François Vasseur et al. Journée pédagogique portant sur l'élaboration d'un système d'évaluation des apprentissages dans le cadre de la nouvelle PIEA, ITA de La Pocatière, 1998, p. 16 et 17.

Autres exemples d'apprentissages clés classés selon la typologie utilisée au Cégep de La Pocatière

A. Savoir-penser :

- Planifier la rédaction de différents types de textes;
- Organiser l'information nécessaire, préalablement recueillie, en vue de rédiger un texte informatif;
- Réfléchir et développer une thèse personnelle par rapport à une problématique ou à un sujet précis;
- Planifier et structurer un compte rendu;
- Mettre en relation certaines situations de communication;
- Développer, à titre d'émetteur, une intention de communication claire et adaptée à la situation
- Autoévaluer, à titre de destinataire, ses propres textes;
- Reconnaître des facteurs personnels, linguistiques, socioculturels et *contextuels* enrichissant et limitant la communication écrite.

B. Savoir-agir :

- Écrire différents types de textes;
- Lire différents types de textes;
- Chercher de l'information;
- Utiliser *judicieusement* les éléments verbaux et paraverbaux;
- Rédiger le plan d'un travail;
- Corriger les fautes *relatives* au code;
- Présenter oralement un travail écrit ou le fruit d'une recherche
- Repérer certains éléments formels dans un texte;
- Repérer la macrostructure et la microstructure d'un texte.

C. Savoir-devenir :

- Prendre en charge son apprentissage;
- Gérer le temps de travail dans les démarches d'*apprentissage*;
- Se soucier de la qualité des travaux exécutés; rigueur et *exigence*
- Être autonome dans l'exécution de *certaines tâches*;
- Être réceptif à l'égard des commentaires formulés par rapport aux *exercices réalisés*.

Tâche 4 : Sélectionner des indicateurs qui permettront d'observer des manifestations de ces apprentissages

Les apprentissages faits par une personne ne sont pas observables directement. Il faut, pour pouvoir juger de leur existence, avoir accès à des *manifestations observables* de ceux-ci. Par manifestations observables, nous entendons des comportements, des gestes, des commentaires, des procédés, des productions qui permettent, lors d'une tâche demandée à l'élève, d'inférer l'existence des apprentissages ou des compétences qui sont objets d'évaluation.

Les manifestations observables peuvent se classer en trois types d'indicateurs :

processus : comment l'élève procède quand on le met en situation d'agir : démarche, technique, méthode, etc.;

produit : ce qu'il réalise quand on le met en situation d'agir : objet, portrait, construction, etc.;

discours : ce que dit l'élève quand on le place en situation de justifier, d'expliquer, d'exposer, de critiquer, etc., à l'oral ou à l'écrit.

Le *processus* utilisé par l'élève pour résoudre le problème proposé et le *produit* ou le résultat qu'il obtient sont deux types d'indicateurs de sa capacité à utiliser et à appliquer ses apprentissages. Le *discours* écrit ou oral qu'il tient est révélateur de son système d'acquis (ses connaissances en mémoire) et de la conscience qu'il en a.

Exemples d'indicateurs :

en référence au processus : « application d'une méthode reconnue de planification budgétaire »;

en référence au produit : « représentation des données et des résultats sous formes de tableaux »;

en référence au discours : « explication du fonctionnement économique de la petite entreprise ».

Objet : Résolution de problèmes de soins infirmiers selon une démarche scientifique

Indicateurs pour cet objet :

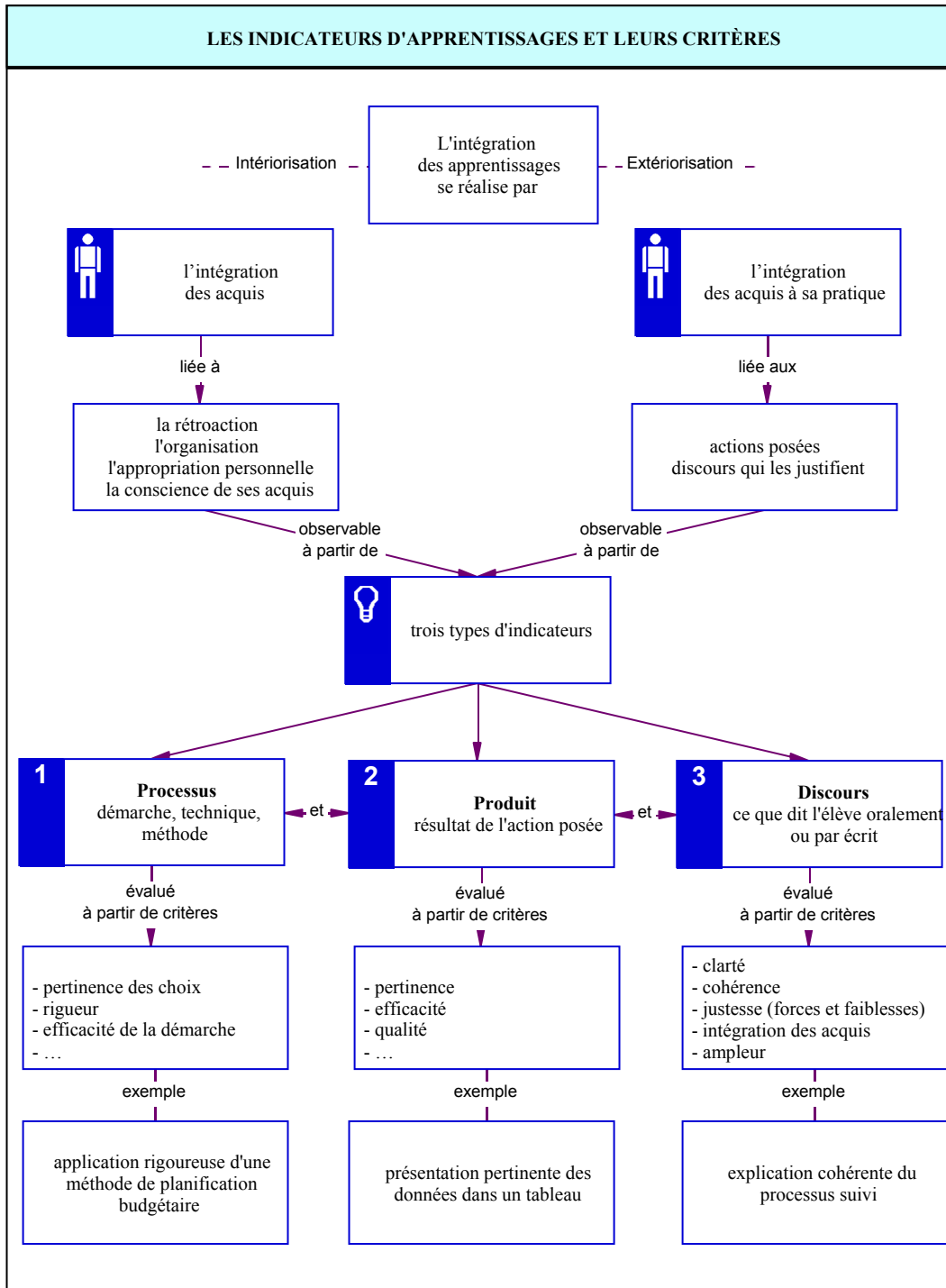
- Recueil des données selon le modèle de Virginia Henderson et conforme à la condition du client
- Analyse et interprétation de la situation du client selon des connaissances scientifiques et en rapport avec le problème de santé
- Identification et formulation des diagnostics infirmiers selon la taxonomie de l'ANADIM
- Planification et exécution des interventions adaptées à la situation du client et congruente à la démarche mise en place
- Évaluation de la démarche mise en place

Objet : Recueil et compilation d'informations et de données de nature forestière à l'aide d'outils informatiques

Indicateurs pour cet objet :

- Localisation de la propriété
- Interprétation des photos des différents lots
- Évaluation des superficies
- Identification des peuplements
- Production d'un plan du lot en identifiant les différents peuplements

À partir des indicateurs, pour pouvoir porter un jugement d'évaluation, nous avons besoin de préciser les propriétés, les caractéristiques ou les qualités qui s'y rapportent; ce sont les critères d'évaluation.



Pierre Deshaies, novembre 1998.

Tâche 5 : Valider les liens entre les indicateurs et les objets d'évaluation

Pour remplir la tâche sur la sélection des indicateurs, l'enseignant ou une équipe d'enseignants doit valider les liens unissant les indicateurs aux apprentissages essentiels qui seront objets d'évaluation.

Les questions suivantes peuvent guider cet exercice de validation¹¹ :

- Est-ce que les indicateurs choisis sont tous révélateurs des objets que vous cherchez à identifier? À quel degré le sont-ils?
- Les indicateurs sont-ils du même type ou de types différents?
 - Processus
 - Produit
 - Discours
- Quand on observe telle ou telle manifestation de la part d'un élève, dans quelle mesure peut-on soutenir que cet indicateur permet d'inférer qu'il a effectivement atteint le résultat d'apprentissage souhaité?
- Est-ce que chacun des indicateurs choisis nous informe sur l'objet d'évaluation dans son entier, dans toute sa complexité ou seulement sur une partie, plus ou moins importante, de celui-ci?
- En relation avec chacun des objets à évaluer, peut-on se limiter à l'un ou l'autre des indicateurs choisis ou est-il préférable de recourir à plus d'un indicateur? Lesquels?

¹¹ Questions adaptées de : D'Amour *et al.*, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule III-IV, 2^e volet-Doc. D1.2b, 1997, p. 5.

Tâche 6 : Déterminer les critères d'évaluation ou les qualités recherchées des apprentissages à évaluer

Porter un jugement d'évaluation nécessite la précision de critères (qualités) portant sur les indicateurs en relation avec les dimensions des apprentissages visés. Les critères renvoient aux qualités attendues des apprentissages qu'on cherche à évaluer. Ils doivent être en étroite cohérence avec ce qui a été poursuivi et enseigné.

Les qualités habituellement recherchées sont :

pour les processus :

- caractère méthodique de la démarche
- pertinence des choix
- rigueur
- créativité
- efficacité de la démarche
- ...

pour les produits :

- pertinence
- efficacité
- qualité
- réalisme
- ...

pour le discours :

- clarté
- cohérence
- pertinence
- justesse du propos et du choix des termes
- ...

Exemples :

- application rigoureuse d'une méthode reconnue de planification budgétaire
- représentation efficace des données et des résultats sous forme de tableaux
- explication consistante du fonctionnement économique de la petite entreprise
- identification juste, par l'élève, de situations-problèmes
- modélisation explicite des situations à l'aide des concepts pertinents
- mise en œuvre d'une démarche explicite de résolution
- résolution efficace
- interprétation juste des résultats, des données ou des situations
- autoévaluation justifiée
- mise en évidence d'exemples personnels
- critique justifiée d'une performance inexacte
- relations justes entre les composantes de la situation

- relations justes entre les concepts et les procédures
- utilisation pertinente des connaissances en situation réelle
- adaptation appropriée des procédures à de nouvelles situations
- richesse des concepts, procédures et attitudes utilisés
- ...

Instrument 6.E

Tâche 7 : Déterminer la ou les tâches d'évaluation¹² appropriées aux apprentissages à évaluer

Après avoir identifié les indicateurs et les qualités recherchées, l'enseignant ou l'équipe d'enseignants élabore une des tâches permettant d'évaluer les objets de l'évaluation décrits par ce dispositif.

En contexte d'évaluation de compétences, les tâches évaluatives sont généralement complexes et mobilisent plusieurs types de connaissances et de ressources. Elles ont un caractère authentique dans la mesure où le contexte de réalisation de ces tâches se rapproche de celui des milieux de vie, d'études supérieures ou de travail.

Ces tâches doivent être élaborées pour susciter des « manifestations observables » des apprentissages réalisés par les élèves. Elles doivent également permettre de recueillir des données correspondant aux indicateurs et aux critères choisis.

L'élaboration d'une tâche évaluative complexe comprend généralement :

- une description de la situation initiale;
- des consignes se rapportant aux actions à réaliser;
- des précisions quant aux résultats attendus et aux modalités de présentation de ces résultats.¹³

Si l'évaluation d'un objet comprend plus d'une tâche, il faut enfin penser à l'agencement de ces tâches et au contexte de réalisation (*cf.* tâche 8).

Exemples de tâches complexes que nous demandons aux élèves de réaliser¹⁴ :

- Structuration d'un ensemble d'informations, de concepts, de techniques, etc. (par tableau, par schéma, etc.)
- Production d'un plan (plan d'un texte, plan d'une recherche, plan d'intervention dans un domaine professionnel, etc.)
- Analyse, interprétation de résultats, de données, etc., en fonction d'un contexte, à partir d'un cadre théorique, etc.
- Raisonnement inductif, déductif
- Argumentation
- Analyse critique
- Rédaction d'un texte d'un type ou d'un autre type

¹² Hermann Guy et Michel Poirier. *Activité de perfectionnement portant sur l'évaluation d'une compétence*, Collège de Valleyfield, CPE/C Performa, Université de Sherbrooke, été 2003.

¹³ À titre d'exemple, pour l'élaboration d'une tâche complexe de type « situation-problème », se référer à la fiche présentée et aux exemples de situations-problèmes dans Pôle de l'Est, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement de compétences*, p. 91, 1996, p. 303-305.

¹⁴ Liste des tâches complexes généralement demandées aux élèves dans D'Amour *et al.*, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule III-IV, 2^e volet-Doc. D1.2b, 1997.

- Production d'une synthèse sur un thème, à partir de diverses sources
- Dans le cadre d'une recherche : élaboration de la problématique, conception de la méthodologie, collecte de données, traitement des données, interprétation des résultats, etc.
- Dans le cadre d'une intervention auprès d'une personne ou d'un groupe de personnes : analyse de la situation, détermination de la problématique, planification d'une intervention, réalisation de l'intervention, utilisation de ressources techniques, évaluation des résultats de l'intervention
- Résolution de problèmes
- Évaluation d'une démarche ou d'une production dans un domaine donné, dans un champ d'activités
- Prestation publique (arts d'interprétation, sports, exposé, etc.)
- Composition, création
- ...

Dans une perspective de développement de compétences, le choix et l'élaboration des tâches évaluatives doivent respecter le plus possible les critères d'intégration, d'authenticité et de centration sur la compétence. À propos des situations à l'intérieur desquelles seront réalisées les tâches évaluatives, Mitchell (1989)¹⁵, propose la démarche suivante :

- d'abord rechercher des tâches qui peuvent se réaliser en situations réelles (ex : stages, milieu de probation, etc.);
- à défaut de situations réelles, choisir des situations-échantillons qui relèvent de ces tâches réelles (ex : stage partiel, laboratoire, jeux de rôles, projets, etc.);
- si l'on ne peut retenir de telles situations caractérisées par le contexte quasi « réel », évaluer la performance de l'élève dans des situations simulées (ex : situations-problèmes, mises en situation, étude de cas, problèmes authentiques, etc.) en évaluant les connaissances au moment où elles sont utilisées pour résoudre des problèmes ou traiter concrètement des situations (traitement en profondeur).

Continuum de tâches appropriées à l'évaluation d'une compétence				
Tâches appropriées peu	—————→			Tâches appropriées plus
<ul style="list-style-type: none"> • Choix multiples • Vrai ou faux 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercices • Problèmes simples 	<ul style="list-style-type: none"> • Questions ouvertes • Problèmes • Essais 	<ul style="list-style-type: none"> • Situations-problèmes • Analyses • Projets • Étude de cas • Simulation • Jeux de rôles • Production 	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolio • Stratégie intégrée • Ensemble d'interventions en stage
Parce que (rationnel)				
Évaluation de connaissances isolées	Évaluation d'habiletés isolées	Risque de connaissances et d'habiletés isolées	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration • Authenticité • Porte sur la compétence 	Système d'évaluation basé sur l'intégration des connaissances, leur développement et l'évaluation de la compétence dans sa

¹⁵ L. Mitchell. "Evaluation of competency", cité par BURKE, J., *Competency Based Education and Training*, NY, The Palmer Press, 1989.

				globalité
Adapté de Pôle de l'Est, <i>Processus de planification centré sur le développement d'une compétence</i> , 1996, p. 163.				

Tâche 8 : Préciser le contexte de réalisation de la ou des tâches servant à l'évaluation des apprentissages

Il s'agit des conditions et du contexte reliés au type d'épreuve servant à l'évaluation d'une compétence. Le contexte de réalisation permet de circonscrire et de comprendre l'envergure de la compétence ou de chacune des compétences visées. Il contribue à en fixer les limites et à saisir le degré de complexité exigé.

Le contexte de réalisation précise :

- à partir de quoi exercer la compétence
- à l'aide de quoi exercer la compétence
- dans quel environnement exercer la compétence

Exemples :

Réaliser une production artistique :

- Individuellement
- À l'occasion d'une épreuve pratique
- Dans un contexte de création ou d'interprétation
- À partir des éléments de base du langage et des techniques propres au moyen utilisé
- À l'aide de tous les outils disponibles qui pourront être nécessaires

Traiter d'un sujet relatif à l'actualité dans une perspective interdisciplinaire :

- Individuellement
- À partir d'un sujet imposé ou au choix
- À l'occasion d'un essai scientifique (de 1 500 à 2 000 mots)
- À l'occasion d'un compte rendu verbal ou écrit
- À l'aide de tous les manuels de référence jugés pertinents

Les décisions relatives à la détermination du contexte de réalisation viennent influencer le choix des tâches d'évaluation. Ces décisions tiennent compte des exigences minimales déterminées à l'étape du choix des objets d'évaluation.

Tâche 9 : Assurer la validité et la fidélité des instruments utilisés

La validité et la fidélité des instruments d'évaluation

La dernière étape de mise au point d'une évaluation consiste à assurer la validité et la fidélité des instruments utilisés.

Validité d'un instrument d'évaluation

On satisfait aux exigences de la **validité de contenu** en proposant aux élèves des situations, des tâches ou des problèmes les plus représentatifs possible des compétences inscrites dans le profil de sortie de leur programme d'études et correspondant aux exigences minimales d'entrée sur le marché du travail ou à l'université.

La validité écologique est le caractère d'une expérience ou d'une évaluation qui se déroule dans un environnement normal, dure assez longtemps pour correspondre à une pratique réelle et met en œuvre des comportements significativement représentatifs de ce qui est exigé d'un débutant sur le marché du travail ou à l'université. (Tremblay, G., 1994)

La validité d'un instrument d'évaluation passe par la réponse à la question suivante : *l'instrument mesure-t-il ce qu'il prétend mesurer?* Dans le contexte de l'évaluation d'une compétence, un instrument sera d'autant plus valide :

- si la situation d'évaluation exige l'utilisation, par l'élève, de connaissances riches et pertinentes;
- si le contexte d'évaluation tend à être semblable à celui du contexte authentique;
- si le traitement demandé à l'élève en est un qui exige un traitement en profondeur de situations-problèmes;
- si les problèmes traités fournissent à l'élève l'occasion de démontrer ce qu'il a vraiment développé comme compétence;
- si les critères d'évaluation sont semblables à ceux de la réalité (c'est-à-dire qu'ils émergent de l'analyse de la compétence visée).

Fidélité d'un instrument d'évaluation C'est la qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré. (Legendre, R., 1993) La fidélité d'un instrument passe par la réponse à la question suivante : *un élève qui est dit compétent (ou non compétent), à la suite d'une évaluation, l'est-il vraiment?* L'évaluation sera d'autant plus fiable si l'évaluation faite ne varie pas selon divers enseignants et si le jugement porté s'avère juste à moyen terme. On a tout intérêt à :

- vérifier la compétence complète dans une diversité de situations (performances);
- développer des échelles d'évaluation explicites;
- assurer la comparabilité des critères et des évaluations entre enseignants;
- utiliser des performances exemplaires pour déceler les critères;
- s'assurer que les jugements sont portés par des enseignants habilités;
- assurer l'intériorisation des critères par l'enseignant et par l'élève;

- exiger des justifications sur la base des connaissances conceptuelles et procédurales des performances et des décisions (ce qui donne des indices de la généralisation nécessaire à la compétence);
- utiliser la perception des élèves comme un indice de fidélité (si les élèves considèrent que l'évaluation est injuste, qu'elle porte sur des détails, qu'elle est « surprenante », etc., il y a lieu de s'interroger sur la fidélité);
- comparer les performances à long terme avec la performance en situation réelle (stage, travail, université, etc.) ou avec d'autres performances à long terme.

On comprendra qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser tous ces moyens, mais plutôt de choisir certains d'entre eux pour assurer la fidélité et la validité de nos instruments.

Instrument 6.F

La description d'une situation authentique

Dans les écrits pédagogiques récents, on retrouve l'expression « *évaluation authentique* ». L'évaluation authentique renvoie aux caractéristiques des tâches et des contextes d'évaluation. Dans une évaluation authentique, non seulement l'élève démontre-t-il le plus directement possible la maîtrise de sa compétence, mais il le fait dans un contexte et à partir de tâches présentant des similitudes importantes avec des situations réelles de mise en œuvre de la compétence considérée.

Cette *authenticité de la tâche et du contexte* peut se manifester sous différentes facettes : les stimuli, la complexité de la tâche, le temps alloué à l'accomplissement de celle-ci, les ressources accessibles, la part de contrôle de l'élève sur la façon de réaliser la tâche, les critères de qualité de la performance, les exigences, les conséquences, etc. Wiggins (1999)¹⁶ fournit certaines suggestions pour qu'une situation d'évaluation ait un caractère authentique :

1. elle doit porter sur des questions et des problèmes importants, stimulants et valables, dans lesquels les élèves doivent utiliser leurs connaissances pour réaliser des performances de façon efficace et créative;
2. elle intègre des caractéristiques du contexte réel dans lequel les « professionnels » travaillent;
3. elle exige de l'élève d'accomplir des tâches non routinières, impliquant divers types « des problèmes réels »;
4. elle exige que l'étudiant réalise une production ou une performance concrète;
5. elle est évaluée sur la base de critères et de standards clairs et compris par les élèves;
6. elle peut comporter des interactions entre l'évaluateur et l'évalué (dépannage, indices, ressources, etc.);
7. elle exige que l'élève se préoccupe à la fois du processus et du produit, les deux influant sur la qualité du travail de l'élève;
8. elle favorise le fait que l'élève fasse preuve de créativité et démontre ses habiletés personnelles;
9. elle contient un nombre d'indices suffisant pour que la situation soit « réelle », tout en ne fournissant pas trop d'indications sur la façon de « résoudre » la situation.

¹⁶ Grant Wiggins. "The case for authentic assessment", *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2), 1999.
URL: <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=2&n=2>

Caractéristiques d'une situation authentique¹⁷

- L'évaluation n'inclut que des tâches contextualisées.
- L'évaluation porte sur des problèmes complexes.
- L'évaluation doit contribuer à ce que les étudiants développent davantage leurs compétences.
- L'évaluation exige l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires.
- Il n'y a aucune contrainte de temps fixée arbitrairement au cours de l'évaluation des compétences.
- La tâche et ses exigences sont connues avant la situation d'évaluation.
- L'évaluation exige une certaine forme de collaboration avec des pairs.
- La correction prend en considération les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les étudiants.
- La correction ne tient compte que des erreurs importantes dans l'optique de la construction des compétences.
- Les critères de correction sont déterminés en faisant référence aux exigences cognitives des compétences visées.
- L'autoévaluation fait partie de l'évaluation.
- Les critères de correction sont multiples et donnent lieu à plusieurs informations sur les compétences évaluées.

¹⁷ Grant P. Wiggins. « Teaching to the (Authentic) Test », *Educational Leadership*, vol. 46, n° 7, 1989, p. 41-50.

L'évaluation authentique¹⁸

Voici comment certains auteurs résumant les caractéristiques de ce type d'évaluation* :

- L'évaluation authentique est intégrée à l'apprentissage.
- Elle est effectuée au moyen de situations-problèmes :
 - se rapprochant de la vie courante
 - intégrant plusieurs disciplines
 - comportant des obstacles
 - proposant des défis stimulants
 - tenant compte des intérêts des élèves et de leurs connaissances antérieures
 - ne comportant pas de contraintes de temps fixées arbitrairement
 - donnant lieu à une production destinée à un public
 - exigeant de la part de l'élève :
 - la mobilisation de ses connaissances
 - la définition d'une démarche personnelle
 - une régulation
 - un engagement cognitif
 - une forme d'interaction avec ses pairs et avec l'enseignante ou l'enseignant
 - la production d'une réponse originale
- Combine différents moyens d'évaluation permettant de saisir les multiples facettes de l'apprentissage (observation, entrevue, analyse des productions, etc.).
- Implique la participation active de l'élève.
- Contribue au développement des compétences (est une occasion d'apprentissage).
- Fait appel au jugement de l'enseignant ou des enseignants basé sur l'utilisation de critères d'évaluation :
 - multiples
 - connus à l'avance des élèves

(voir page suivante pour un tableau qui montre les différences entre les examens traditionnels et les tâches authentiques)

* Inspiré des publications des auteurs suivants :

- DEPOVER, Christian et Bernadette NOËL. *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Pédagogie en développement, De Boeck Université, 1999.
- JONNAERT, Philippe et Cécile VANDER BORGHT. *Créer des conditions d'apprentissage*, De Boeck Université, 1999.
- LOUIS, Roland. *L'évaluation des apprentissages - Théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, Laval, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *L'évaluation des élèves*, Pédagogie en développement, De Boeck Université, 1998.
- TARDIF, Jacques. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, ESF éditeur, Paris, 1998.
- WIGGINS, Grant. *Assessing student performance*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993.

¹⁸ Tiré de : <http://recit.csbe.qc.ca/scnat/reforme/evaluationauthentique.html>

Différences clés entre les examens traditionnels et les tâches authentiques

Examens traditionnels	Tâches authentiques	Indicateurs d'authenticité
Requièrent des réponses exactes seulement.	Requièrent un produit ou un rendement de qualité et sa justification.	Nous évaluons si l'élève peut expliquer, appliquer, s'ajuster ou justifier ses réponses sans se limiter à l'exactitude des réponses démontrées à l'aide de faits et d'algorithmes.
Ne doivent pas être connus à l'avance pour assurer leur validité.	Sont, autant que possible, connues à l'avance; supposent un degré d'excellence à accomplir des tâches communes, exigeantes et prévisibles; ne sont pas des « pièges ».	Les tâches, les critères et les standards d'évaluation sont prévisibles ou connus (un récit, une pièce de théâtre, un moteur à réparer, une proposition à un client, etc.).
Sont déconnectés de contextes et d'exigences réalistes.	Exigent que les connaissances soient rattachées au monde réel; l'élève doit « faire » de l'histoire, des sciences, etc., à partir de simulations réalistes ou de situations réelles.	La tâche est un défi et présente un ensemble de contraintes véritables auxquelles peuvent être soumis les professionnels, les citoyens ou les consommateurs.
Contiennent des éléments isolés qui exigent la reconnaissance ou l'utilisation de réponses ou d'habiletés connues.	Constituent des défis intégrés où le savoir et le jugement se conjuguent de façon inventive pour modeler un produit ou un rendement de qualité.	Même si la tâche comporte une « bonne » réponse, elle comporte de multiples facettes et n'est pas routinière. On doit clarifier le problème, procéder par essais et erreurs ainsi que par ajustements en s'adaptant au cas ou aux faits soumis, etc.
Sont simplifiés pour permettre une correction facile et fiable.	Impliquent des tâches, des critères et des exigences complexes.	La tâche comporte les aspects importants que sont le rendement ou les défis communs aux personnes d'un même domaine d'études, plutôt que ceux qui sont facile à corriger. Elle n'écarte pas la validité au profit de la fiabilité.

Ne permettent qu'un seul essai.	Sont itératives : les tâches essentielles, les types et les exigences sont récurrents.	Le travail vise à établir si l'élève a acquis, avec le temps, une maîtrise réelle ou factice de la matière, une connaissance ou une simple familiarisation avec elle.
Dépendent de corrélations hautement techniques.	Ont une valeur évidente, puisqu'elles impliquent des tâches qui ont été validées en tenant compte de rôles communs aux adultes et de défis fondés sur la discipline.	La tâche est valable et juste à première vue. Elle suscite donc l'intérêt et la persévérance, et semble convenable et stimulante pour les élèves comme pour le personnel enseignant.
Permettent d'obtenir une note.	Fournissent une rétroaction diagnostique utilisable (parfois concomitante); l'élève peut confirmer les résultats et s'ajuster au besoin.	L'évaluation n'est pas limitée à la seule vérification du rendement, mais à son amélioration dans le futur. L'élève est perçu comme le « consommateur » premier de l'information.

Traduction d'un extrait de : Grant Wiggins. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.

Instrument 6.G

Balises pour le choix des moyens d'évaluation

Activités d'évaluation (F. Lasnier) ¹⁹		
Type d'activités	Actions	
Formatives informelles, non interactives (démarches non instrumentées)	<ul style="list-style-type: none"> — Je demande aux élèves d'écrire ce qu'ils ou elles savent sur le contenu disciplinaire à travailler et sur des tâches similaires (activation des acquis antérieurs). — J'observe les élèves sur ce qu'ils ou elles font, sans objectifs précis, et je leur communique mes observations. — À la suite d'observations informelles, je donne des indices à un ou des élèves, sur la façon de faire telle ou telle partie de la tâche. — Je demande à l'élève d'utiliser telle ou telle stratégie d'apprentissage. — En cours d'exécution de la tâche ou de l'activité, je corrige des erreurs de compréhension ou d'exécution (individuellement ou collectivement). 	
Formatives informelles, interactives avec l'enseignant ou l'enseignante (démarches non instrumentées)	<ul style="list-style-type: none"> — J'échange avec les élèves sur ce qu'ils ou elles savent au sujet du contenu disciplinaire à travailler et sur des tâches similaires déjà faites (activation des acquis antérieurs). — Je demande à l'élève de me redire ce qu'il ou elle a compris de ce que j'ai dit ou ce qu'il ou elle a compris dans les consignes pour réaliser la tâche. — Je planifie des sessions de « questions-réponses ». — Je demande à l'élève d'identifier ses erreurs et de me les commenter. — Je demande à l'élève de me dire ce qu'il ou elle est en train de faire et comment il ou elle le fait; je fais avec lui les liens avec les capacités de la compétence ciblée. — Je demande à l'élève de choisir une stratégie d'apprentissage et de me dire en quoi elle est utile pour la situation. 	
Formatives informelles, interactives entre les élèves	<ul style="list-style-type: none"> — Je planifie des sessions de « questions-réponses » entre les membres d'une équipe de travail. — Je demande aux élèves, par groupe de 2 ou 3, de comparer leur résultat à une tâche ou à une activité et d'expliquer leur résultat aux autres. — Je demande aux élèves, en équipe, d'expliquer et de discuter la démarche qu'ils et elles ont utilisée pour réaliser leur tâche ou leur activité (métacognition à haute voix). — Je demande aux élèves, en équipe, d'identifier les erreurs qu'ils et elles peuvent trouver dans les tâches, individuelles ou 	

¹⁹ Adapté de François Lasnier. *Réussir la formation par compétences*, Guérin, 2000, p. 434-437.

	collectives.
Type d'activités	Actions
Formatives formelles (démarches instrumentées)	<ul style="list-style-type: none"> — Je demande un « exercice d'objectivation » avec des questions sur des sujets parmi les suivants (ce que j'ai aimé, ce que je n'ai pas aimé, ce que j'ai appris, comment je l'ai appris, quelles stratégies j'ai utilisées, la quantité d'efforts, la qualité de l'effort, la démarche utilisée en fonction des capacités de la compétence sollicitée). — J'utilise une « grille d'observation » pour détecter ce qui est maîtrisé et ce qui n'est pas maîtrisé chez les élèves en référence aux critères d'évaluation de la capacité ou de la compétence (liste de vérifications, commentaires, échelle descriptive quantitative ou qualitative, ou autres types de grilles d'observation). — Je demande à l'élève de remplir une grille d'autoévaluation (plusieurs types possibles – voir des exemples au chapitre « Évaluation »). <ul style="list-style-type: none"> ○ Liste de vérification (présence ou absence d'un critère). ○ Liste de commentaires (portant sur les critères de réussite d'une compétence). ○ Degré d'utilisation de certaines stratégies d'apprentissage. ○ Liste portant sur des sous-critères dérivés des critères de réussite (quelques réussites seulement). ○ Liste portant sur l'ensemble des critères de réussite d'une compétence. ○ Liste de critères avec échelle qualitative. ○ Liste de critères avec échelle quantitative. ○ Liste de critères avec échelle descriptive. — J'évalue la tâche de l'élève en utilisant un type de grilles parmi les types possibles. — Je demande à l'élève de comparer le résultat de sa tâche avec une tâche type.
Préparatoires à l'évaluation sommative	<ul style="list-style-type: none"> — Tenir compte du contexte de réalisation. — Tenir compte des critères d'évaluation (rédigés par le MEQ).

(évaluation formative en phase de préparation à l'évaluation certificative)	<ul style="list-style-type: none"> — Décrire des niveaux de maîtrise pour chaque critère (échelons de l'échelle descriptive) — Fixer un seuil de réussite pour chaque critère. <p>Note. S'assurer d'un lien très étroit entre l'évaluation formative formelle, en phase de préparation à l'évaluation sommative, et l'épreuve terminale.</p>
---	--

Comparaison de divers moyens d'évaluation

Moyens Critères	Test objectif	Essai	Examen oral	Évaluation de performance ²⁰
Objectif	Échantillon de connaissances avec un maximum de fidélité et d'efficacité	Évaluation d'habiletés intellectuelles ou de la maîtrise de connaissances	Évaluation de connaissances durant l'enseignement	Évaluation de l'habileté à transférer les connaissances et à les comprendre en situation
Type de tâches	Vérification d'éléments — Choix multiples — Vrai ou faux — Texte à compléter — Pairage	Tâche d'écriture	Questions ouvertes en approfondissement progressif	<i>Texte</i> écrit ou événement naturel structurant le type de performance exigé
Réponse de l'élève	Lecture, évaluation, choix	Organisation, composition	Réponse orale	Plan, construction, réponse originale
Notation	Total des réponses exactes	Jugement de la compréhension	Évaluation de la valeur de la réponse	Vérification de la présence des attributs, évaluation de la démonstration et de la performance
Avantages principaux	Efficacité : peut évaluer plusieurs éléments à maintes reprises	Peut mesurer des objectifs complexes sur le plan cognitif	Relation entre évaluation et enseignement	Fournit des données riches sur la performance et les habiletés
Source potentielle d'inefficacité	Pauvreté des points, importance accordée aux faits et habiletés de bas niveau, échantillon faible du contenu	Pauvreté des exercices, habiletés d'écriture confondues avec la connaissance, pauvreté des critères	Pauvreté des questions, manque de volonté des élèves de répondre, peu de questions	Faiblesse de l'échantillon, critères vagues, pauvreté des critères, conditions faibles de mesure
Influence sur l'apprentissage	Encourage la mémorisation s'il est bien construit, peut encourager les habiletés à traiter	Encourage les habiletés de traitement et les habiletés d'écriture	Stimule la participation; fournit une rétroaction immédiate à l'enseignant et à l'élève	Fournit l'occasion d'utiliser les connaissances et les habiletés à résoudre des situations authentiques
Clé pour réussir	Pratiques de tests Habiletés à parler Rapidité	Exercices d'écriture planifiée Modélisation de réponse Temps de lecture	Échantillon de questions	Préparation systématique de performance; mises en œuvre; attentes claires; critères clairement connus

²⁰ Évaluation fondée sur une production ou une réalisation permettant de vérifier l'état de la compétence chez l'élève.

La notion de production complexe²¹

Ce qui doit être entendu par « production complexe » et ce qui distingue cette réalité d'autres réalités qui peuvent être l'objet de l'évaluation.

Imaginons, par exemple, un problème à résoudre dans le domaine des circuits électriques. On est en présence d'un réseau complexe de résistances dont certaines sont disposées en série, d'autres en parallèle. Le réseau est alimenté par une source de courant qui possède sa propre résistance interne. On demande de déterminer la force électromotrice nécessaire pour fournir un courant de « x » ampères. Les connaissances et les habiletés sollicitées pour résoudre ce genre de problème sont fort nombreuses et il est relativement facile de reconnaître qu'il s'agit réellement d'un processus complexe surtout si la tâche demandée est relativement nouvelle pour l'individu. Mais la réponse demandée, en fait de « production » ou de « produit », est relativement simple quant à sa forme, puisqu'il s'agit d'écrire un nombre exprimant une certaine quantité de volts. À la rigueur, cette réponse pourrait être choisie parmi plusieurs autres réponses suggérées, ce qui ferait du problème posé une « question à choix multiples ».

Cet exemple fait voir assez clairement que la résolution de certains problèmes, tout comme bien d'autres tâches, peut solliciter des processus complexes qui conduisent à un produit fort simple en apparence : une réponse courte ou un choix de réponse.

Processus et produit sont donc deux entités distinctes. On comprendra également que, dans plusieurs situations, l'évaluation du produit ou du résultat d'un processus ne présente pas de difficultés particulières, car il existe une réponse « universellement acceptée » qui permet de coder objectivement la réponse donnée par un élève : sa réponse est soit bonne, soit mauvaise, ce qui la rend facile à juger. Pour ce qui est d'évaluer le processus qui a conduit à une réponse particulière donnée, il faut prendre en considération un certain nombre d'aspects. En cas de mauvaise réponse, on peut vouloir attribuer quelques points pour telle ou telle partie de la solution du problème qui est sans erreur. En présence d'une bonne réponse, il peut alors s'agir d'apprécier à sa juste valeur une stratégie plutôt qu'une autre pour des raisons d'« élégance » ou d'« efficacité ». Quelle que soit l'avenue empruntée, l'évaluation d'un processus de résolution de problèmes (pour demeurer dans notre exemple) ne sera pas forcément basée sur des choix purement objectifs.

Si un processus complexe peut conduire à une réponse fort simple en apparence (par exemple, écrire un mot ou un nombre, indiquer une réponse parmi plusieurs réponses suggérées), il existe cependant de nombreux autres cas où le produit est lui-même complexe. En voici quelques exemples : rédiger un récit d'aventures, interpréter une pièce musicale, réciter un poème, construire un téléviseur, réaliser un montage de laboratoire, effectuer une figure de patinage artistique, etc. Chacun de ces exemples peut être envisagé sous l'angle d'une performance ou sous l'angle d'un produit (ou d'une production). Il ne doit pas y avoir de difficulté à admettre que les processus qui conduisent à « rédiger un récit d'aventures », à « interpréter une pièce musicale »,... sont complexes à divers degrés. Mais, dans chacun des cas, le produit est lui-même complexe, tant au point de vue de sa réalisation que du point de vue de son évaluation.

Premièrement, il n'existe pas de modèle unique qui permet de coder selon la dichotomie « bonne – mauvaise » ou selon des échelons gradués chacune des productions complexes évoquées dans l'énumération des exemples. Un récit d'aventures, l'interprétation d'une pièce musicale,... comportent chacun plusieurs aspects ou dimensions distinctes qu'il faut prendre en considération pour juger de leur qualité. Deuxièmement, l'individu qui s'engage dans l'une ou l'autre de ces productions est

²¹ Gérard Scallon. *L'évaluation formative des apprentissages*, Presses de l'Université Laval, 1988, p. 152-154.

habituellement placé en situation de relative autonomie. Il faut entendre par là qu'il revient à l'individu lui-même d'évoquer les éléments pertinents de son répertoire de connaissances et d'habiletés pour réaliser sa production.

Les tâches proposées pour l'évaluation de productions complexes doivent donc, dans toute la mesure du possible, ne comporter qu'un minimum de direction tout en imposant un certain nombre de contraintes qui serviront de prétextes à l'évaluation. [...] Par exemple, si l'on demande à l'élève de rédiger un récit d'aventures, ce type de discours peut présenter implicitement un certain nombre de contraintes à respecter : création d'un ou de plusieurs personnages, conception d'une situation menaçante, utilisation appropriée des outils de communication propres au discours narratif, respect des règles de syntaxe et d'orthographe, etc.

Au terme d'un long apprentissage, toutes ces *contraintes* implicites doivent faire partie du répertoire de l'élève sans qu'il soit nécessaire de les lui rappeler explicitement. Dans certains cas, on peut ajouter d'autres contraintes à respecter : temps des verbes, figures de mots, longueur du récit, etc. Ces contraintes enlèvent, bien sûr, une certaine part d'autonomie dans la réalisation d'une production, mais l'*autonomie recherchée* pour qu'une production soit complexe est celle qui impose à l'élève la responsabilité de solliciter lui-même ses connaissances et habiletés de base et qui lui laisse une certaine marge de manœuvre dans la réalisation de sa production.

Instrument 6.H

Tâche 10 : Construire le ou les instruments de collecte des données observables : grille de correction et échelle d'appréciation

Pour inférer et juger si l'élève a réalisé les apprentissages requis dans le cours, l'enseignant ou l'équipe d'enseignants doit élaborer un ou des instruments permettant la collecte de données observables au cours de la réalisation des tâches évaluatives.

La grille de correction

Dans ce contexte, la grille d'observation est un instrument de mesure qui permet de procéder à cette collecte de données. La grille d'observation permet de constater les particularités d'un produit, d'un processus, d'un discours ou d'une attitude. Elle en fournit une liste d'indicateurs ainsi qu'une façon d'enregistrer les observations.

À l'occasion, on emploie les expressions « grille d'observation » et « grille de correction ». Ce qui les distingue en réalité, ce sont les finalités de leur utilisation.

La grille d'observation sert principalement à recueillir de l'information factuelle à plusieurs reprises sur certains thèmes ou objets d'apprentissage afin de porter éventuellement un jugement d'évaluation, habituellement d'évaluation formative. Donc en cours d'apprentissage.

La grille de correction sert principalement à porter un jugement à partir d'indicateurs et de critères en situation d'évaluation sommative. Les deux grilles peuvent renvoyer aux mêmes manifestations observables.

La grille d'observation est généralement composée d'une liste d'indicateurs, de critères et d'une échelle d'appréciation qui permet de réaliser une correction analytique en examinant le produit, le processus, le discours ou l'attitude en fonction de chaque critère d'évaluation.

L'échelle d'appréciation

L'échelle d'appréciation fait partie intégrante de la grille d'observation. L'échelle d'appréciation est la partie de la grille de correction qui se présente sous la forme d'un continuum et qui permet d'indiquer la qualité ou la quantité des comportements décrits par les indicateurs. Il existe différentes sortes d'échelles d'appréciation : les échelles uniformes comme l'échelle graphique, numérique, figurale et les échelles descriptives. Ce dernier type d'échelles est de loin le plus utile et le plus fiable dans le contexte d'évaluation d'une compétence. Pour chacun des indicateurs et des critères, ce type d'échelles « décrit un ensemble de performances allant de celle qui serait acceptable à celle qui serait inacceptable. La description des performances se fait dans la perspective d'explicitier aux élèves ce qui est considéré comme une réalisation efficace de la tâche et ce qui ne l'est pas. »²²

Voici un exemple de grille de correction.

²² Louis Roland. *L'évaluation des apprentissages en classe, théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, 1999, p. 95.

Grille de correction proposée Nom : _____ Cours : _____

Grille de correction

Objet d'évaluation : Exemple : grille de correction pour l'épreuve terminale de cours

Moyen d'évaluation : Tableau présentant le plan de l'évaluation et la grille de correction

Indicateurs	Pondération	Critères	Échelle d'appréciation		
Notation ⇒	/20		16-20	12-15	0-11
Notation ⇒	/20		16-20	12-15	0-11
Notation ⇒	/20		16-20	12-15	0-11
Note : Sur 100 : En lettre : Correcteur :	Commentaire, observation :				

Grille de correction proposée Nom : _____ Cours : _____

Grille de correction

Objet d'évaluation : Exemple : grille de correction pour l'épreuve terminale de cours

Moyen d'évaluation : Tableau présentant le plan de l'évaluation et la grille de correction

Indicateurs	Pondération	Critères	Échelle d'appréciation		
1. Analyse la cible de formation		Analyse pertinente de la cible de formation	Identification et mise en relation de <i>tous</i> les éléments de la cible.	Identification et mise en relation <i>partielle</i> des éléments de la cible. Les éléments essentiels sont identifiés.	Identification et mise en relation <i>incomplète</i> des éléments de la cible.
Notation ⇒	/20		16-20	12-15	0-11
2. Spécifie les objets d'évaluation		Choix pertinent des objets d'évaluation	Les objets ont un caractère global et intégrateur. Ils intègrent toutes les composantes de la compétence. Ils contribuent à la mise en œuvre de la compétence visée.	Les objets ont un caractère spécifique et intègrent quelques composantes de la compétence. Ils contribuent de façon partielle à la mise en œuvre de la compétence visée.	Les objets ont un caractère spécifique et intègrent peu ou pas de composantes de la compétence. Ils contribuent peu ou pas à la mise en œuvre de la compétence visée.
Notation ⇒	/20		16-20	12-15	0-11
3. Détermine les indicateurs		Choix suffisant et adéquat des indicateurs	Les indicateurs sont en nombre suffisant. Les indicateurs reflètent les manifestations observables des objets.	Les indicateurs sont en nombre suffisant. La plupart d'entre eux reflètent les manifestations observables des objets.	Les indicateurs sont en nombre insuffisant. Les indicateurs reflètent peu ou pas les manifestations observables des objets.
Notation ⇒	/20		16-20	12-15	0-11

Indicateurs	Pondération	Critères	Échelle d'appréciation		
4. Précise les critères d'évaluation		Choix <i>adéquat</i> des critères d'évaluation	Tous les critères décrivent bien les qualités des indicateurs.	La plupart des critères décrivent bien les qualités des indicateurs.	Quelques critères décrivent bien ou peu les qualités des indicateurs.
Notation ⇒	/10		8-10	6-7	0-5
5. Indique le ou les moyens d'évaluation		Choix <i>pertinent</i> des moyens d'évaluation	Le ou les moyens choisis correspondent très bien à la nature de la cible de formation.	Le ou les moyens choisis correspondent bien à la nature de la cible de formation.	Le ou les moyens choisis correspondent peu à la nature de la cible de formation.
Notation ⇒	/10		8-10	6-7	0-5
6. Produit une grille de correction		Grille <i>adéquate</i> de correction	L'instrument comprend et formule correctement toutes les composantes d'une grille de correction (4/4) : — Indicateurs <input type="checkbox"/> — Critères <input type="checkbox"/> — Échelle <input type="checkbox"/> — Pondération et notation <input type="checkbox"/>	L'instrument comprend et formule correctement la majorité des composantes d'une grille de correction (3/4) : — Indicateurs <input type="checkbox"/> — Critères <input type="checkbox"/> — Échelle <input type="checkbox"/> — Pondération et notation <input type="checkbox"/>	L'instrument ne comprend et ne formule correctement que certaines composantes d'une grille de correction : (2/4 et -) — Indicateurs <input type="checkbox"/> — Critères <input type="checkbox"/> — Échelle <input type="checkbox"/> — Pondération et notation <input type="checkbox"/>
Notation⇒	/20		16-20	12-15	0-11
Note : Sur 100 : En lettre : Correcteur :	Commentaire, observation :				

Grille conçue par Hermann Guy et Michel Poirier

Autre exemple de grille de correction

Grille de correction²³

Nom de l'étudiante ou de l'étudiant : _____

Titre du travail : _____

Date : _____

Critères	Échelle d'appréciation		
La pertinence de la tâche	La tâche est pertinente : elle exige que l'étudiant ou l'étudiante démontre la ou les compétences visées.	La tâche est pertinente : elle exige que l'étudiant ou l'étudiante démontre en partie la ou les compétences visées.	La tâche n'est pas pertinente : elle n'est pas en relation avec la compétence visée.
	5	3	0
La qualité de la description de la tâche	Tous les éléments suivants sont présents : — l'objet d'évaluation — le contexte de réalisation (durée, matériel, modalités de travail : individuellement ou en équipe) et les explications sont détaillées.	Un des éléments suivants est absent : — l'objet d'évaluation — le contexte de réalisation (durée, matériel, modalités de travail : individuellement ou en équipe) ou les explications sont sommaires.	Deux éléments ou plus, parmi les suivants, sont absents : — l'objet d'évaluation — le contexte de réalisation (durée, matériel, modalités de travail : individuellement ou en équipe) ou les explications sont très sommaires.
	15-12	9-6	4-0
La représentativité des énoncés composant la grille d'observation	Tous les éléments observables retenus (les énoncés) sont en relation avec l'objet d'évaluation.	La plupart des éléments observables (les énoncés) retenus sont en relation avec l'objet d'évaluation.	Peu d'éléments observables retenus (les énoncés) sont en relation avec l'objet d'évaluation.
	10-8	6-4	2-0
	La liste des énoncés est complète (tous les comportements importants sont présents).	La liste des énoncés est incomplète (des comportements importants sont absents).	La liste des énoncés est incomplète (les comportements importants sont absents).
	10-8	6-4	2-0
	Les énoncés sont regroupés en critères. Les regroupements sont pertinents.	Les énoncés sont regroupés en critères. Les regroupements sont plus ou moins pertinents.	Les énoncés ne sont pas regroupés en critères ou les regroupements ne sont pas pertinents.
/30	10	6	0

²³ Joanne Munn. *L'évaluation des compétences, pas si compliqué que cela*, Notes de cours, Performa, automne 2001.

Critères	Échelle d'appréciation		
Le respect des règles de rédaction	Tous les énoncés décrivent des comportements observables ou mesurables.	Quelques énoncés décrivent des comportements difficilement observables ou mesurables.	Plusieurs énoncés décrivent des comportements difficilement observables ou mesurables.
	5-4	3-2	1-0
	Tous les énoncés sont clairs et univoques. Les phrases sont complètes et rédigées à la forme affirmative.	La plupart des énoncés sont clairs et univoques. Les phrases sont complètes et rédigées à la forme affirmative.	Plusieurs énoncés sont difficiles à comprendre ou les énoncés sont rédigés de manière abrégée : utilisation de mots clés ou de phrases incomplètes.
	5	3	0
	Le choix de l'échelle d'appréciation est cohérent avec l'objet d'évaluation.	Le choix de l'échelle d'appréciation est plus ou moins cohérent avec l'objet d'évaluation.	Le choix de l'échelle d'appréciation n'est pas cohérent avec l'objet d'évaluation.
	5	3	0
La grille comprend tous les éléments importants : — énoncés — échelles d'appréciation — espace pour le nom de l'étudiant et de l'utilisateur — points attribués	Un des éléments importants est absent : — énoncés — échelles d'appréciation — espace pour le nom de l'étudiant et de l'utilisateur — points attribués	Deux éléments importants ou plus sont absents : — énoncés — échelles d'appréciation — espace pour le nom de l'étudiant et de l'utilisateur — points attribués	
/20	5-4	3-2	1-0
La qualité de la mise en page de la grille d'observation	La mise en page est excellente et elle facilite le travail de l'utilisateur : disposition, caractères utilisés, ordre de présentation des énoncés, etc.	La mise en page est bonne. Des améliorations sont souhaitables pour favoriser davantage le travail de l'utilisateur.	La mise en page présente des lacunes qui compliquent le travail de l'utilisateur.
/10	10-8	6-4	2-0
L'analyse critique du travail	Au moins une force et une faiblesse sont identifiées. Les explications sont très pertinentes : des améliorations possibles sont identifiées.	Au moins une force et une faiblesse sont identifiées. Les explications sont pertinentes mais sommaires.	Au moins une force et une faiblesse sont identifiées, mais les explications sont en général peu ou pas pertinentes ou aucune force ou faiblesse n'est identifiée.
/20	20-18	15-12	5-0
/100			

Évaluatrice :
Commentaires :

Tâche 11 : Choisir les modalités du jugement et de la notation à rendre sur les apprentissages des élèves

La collecte des données observables sur les performances des élèves amène l'enseignant ou l'équipe à émettre un jugement sur les résultats d'apprentissage des élèves. Le caractère complexe, multidimensionnel et intégrateur des tâches évaluatives demande généralement d'émettre un jugement sur un ensemble d'indicateurs et de critères.

On peut porter ce jugement sur :

- chaque indicateur et critère et l'application d'une pondération mathématique. Voir l'exemple présenté dans l'Instrument 6.I « Exemple de grille de correction conçue au Cégep de Saint-Laurent ».
- chaque indicateur et critère et la vérifier de l'atteinte d'un niveau minimal d'atteinte (seuil de réussite) pour chacun, le tout suivi d'une pondération mathématique.
- les apprentissages décrits par un ensemble d'indicateurs et de critères. Le jugement et la détermination de la notation se réalisent à partir des différents niveaux de performance atteints pour un ensemble d'indicateurs et de critères.

Dans la perspective d'un jugement global, certains instruments ont été expérimentés dans le réseau²⁴ :

- Profil de l'élève avec seuil minimal de compétence²⁵ (voir pages suivantes)
- Profil de l'élève selon divers niveaux de réussite²⁶ (voir pages suivantes)

Selon la ou les modalités choisies, le jugement devrait porter sur une combinaison ou intégration des apprentissages évalués plutôt que sur leur juxtaposition.

Voici un exemple de grille de correction.

²⁴ À propos de la démarche générale d'élaboration de ces instruments, consulter : Houle *et al.*, *Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages*, *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, p. 12.

²⁵ Voir exemple pour un cours donnée à l'ITA de La Pocatière et élaboré par Mélanie Cyr et Gaston Gagnon.

²⁶ Voir exemple pour un stage donné au Cégep de Saint-Hyacinthe élaboré par Julie-Lyne Leroux en collaboration avec des membres du département de Techniques d'éducation à l'enfance.

Exemple de Grille de correction

Compétences visées : Recherche et conception d'un rapport de recommandation et de participation à un séminaire

Objet de l'évaluation : L'élaboration d'un rapport écrit et la conduite d'un séminaire de recherche

Moyen d'évaluation : Le séminaire de recherche et la remise du rapport écrit

Nom de l'étudiant : _____

Titre du travail : _____

Indicateurs	Pondération	Critères	Échelle d'appréciation		
<p>Présente un rapport de recommandation conforme aux règles</p> <p>Rédige correctement un long rapport</p>	/25	<p>Présentation claire et structurée des éléments de contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Pages liminaires (remerciements, liste des tableaux, liste des graphiques, etc.); — Introduction; — Développement (chapitres); — Conclusion; — Annexe; — Glossaire; — Bibliographie; — Index. 	Les éléments de contenus sont très pertinents. La présentation est très bien structurée.	Les éléments de contenus sont plutôt pertinents et la présentation est plutôt structurée.	Les éléments de contenu ne sont pas pertinents et la présentation n'est pas suffisamment structurée.
		20-25	14-19	0-13	
	/25	<p>Rédaction d'un rapport selon le respect de la langue et du vocabulaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Application des divers codes (orthographique, grammatical, syntaxique et typographique); — Structuration du texte; — Syntaxe; — Concordance des temps; — Manipulation des marqueurs de relation; — Emploi des pronoms relatifs; — Ponctuation. 	L'ensemble du rapport est rédigé dans un français correct et clair. Les phrases sont complètes et rédigées avec un vocabulaire élaboré et sans faute.	La plupart des éléments du rapport sont rédigés dans un français correct et clair. La plupart des phrases sont complètes et rédigées dans un bon vocabulaire avec peu de fautes.	Plusieurs éléments du rapport sont difficiles à comprendre et sont rédigés dans un français incorrect et peu élaboré.
			20-25	14-19	0-13

Indicateurs	Pondération	Critères	Échelle d'appréciation		
Présente une mise en pages adaptée au rapport complexe		Choix et respect des normes de mise en pages du rapport complexe : <ul style="list-style-type: none"> — Page de présentation; — Pagination adéquate; — Hiérarchisation typographique; — Hiérarchisation des titres; — Choix de police; — Ordre de présentation des éléments; — Compléments : annexes, références bibliographiques, tableaux synoptiques; — Production d'un tableau ou d'un graphique; — Mise à contribution des fonctions avancées du traitement de texte pour une mise en pages automatisée (styles, importation des fichiers d'un tableur, illustrations graphiques). 	La majorité des critères de mise en pages sont respectés. L'ordre et le choix des éléments graphiques sont très pertinents.	La majorité des critères de mise en pages sont respectés, mais l'ordre et le choix des éléments graphiques sont à améliorer ou à ajouter.	Peu de respect des critères de mise en pages. Trop de lacunes et plusieurs éléments graphiques indispensables sont absents du rapport.
	/25		20-25	14-19	0-13
Présente et un de structure séminaire de recherche		Présentation complète de l'ensemble des recherches menant à l'élaboration du rapport de recommandation : <ul style="list-style-type: none"> — Effets visuels, supports à la présentation; — Communication verbale; — Communication non verbale; — Richesse du contenu; — Connaissance du sujet; — Intérêt; — Originalité. 	Tous les éléments observables sont respectés judicieusement et la présentation est très bien structurée.	La plupart des éléments observables sont respectés et la présentation est généralement bien structurée.	Peu d'éléments observables sont respectés et adaptés aux besoins du séminaire.
	/25		20-25	14-19	0-13

NOTATION : /100

Profil de l'élève et seuil minimal de compétence

(Exemple : cours : *Exercice du métier d'entraîneur*, Mélanie Cyr, ITA de La Pocatière, automne 2000)²⁷

Niveau A = 90 % optimal	Niveau B = 75 % intermédiaire	Niveau C = 60 % minimal	Niveau D = 50 % insuffisant	Niveau E = 40 % inexistant
L'élève est capable de se poser les questions de base requises lorsque diverses situations problématiques se présentent et peut analyser la situation en profondeur.	L'élève est capable de se poser les questions de base requises lorsque diverses situations problématiques se présentent et peut faire une bonne analyse de la situation.	L'élève est capable de se poser les questions de base requises lorsque diverses situations problématiques se présentent et peut analyser sommairement la situation.	L'élève est capable de se poser quelques questions de base requises lorsque diverses situations problématiques se présentent, mais ne peut pas analyser la situation.	L'élève n'est pas capable de se poser les questions de base requises lorsque diverses situations problématiques se présentent et ne peut pas analyser la situation.
Ses explications sont complètes et témoignent de sa capacité à établir de nombreux liens entre ce qu'il a appris en théorie et ce qu'il doit faire en pratique.	Ses explications sont complètes et témoignent de sa capacité à établir plusieurs liens entre ce qu'il a appris en théorie et ce qu'il doit faire en pratique.	Ses explications sont adéquates et témoignent de sa capacité à établir certains liens entre ce qu'il a appris en théorie et ce qu'il doit faire en pratique.	Ses explications sont floues et témoignent de son incapacité à établir des liens entre ce qu'il a appris en théorie et ce qu'il doit faire en pratique.	Ses explications sont alors inexistantes et témoignent de son incapacité à établir des liens entre ce qu'il a appris en théorie et ce qu'il doit faire en pratique.
L'élève est capable de très bien réaliser tous les aspects techniques de l'entraînement, de la régie et du bien-être des chevaux, incluant l'élaboration et la planification du débouillage d'un poulain et d'un programme d'entraînement adéquat.	L'élève est capable de bien réaliser tous les aspects techniques de l'entraînement, de la régie et du bien-être des chevaux, incluant l'élaboration et la planification du débouillage d'un poulain et d'un programme d'entraînement adéquat.	L'élève est capable de réaliser correctement tous les aspects techniques de l'entraînement, de la régie et du bien-être des chevaux, incluant l'élaboration et la planification du débouillage d'un poulain et d'un programme d'entraînement adéquat.	L'élève n'est pas capable de réaliser correctement tous les aspects techniques de l'entraînement, de la régie et du bien-être des chevaux, incluant l'élaboration et la planification du débouillage d'un poulain et d'un programme d'entraînement adéquat.	L'élève n'est pas capable de réaliser les aspects techniques de l'entraînement, de la régie et du bien-être des chevaux, incluant l'élaboration et la planification du débouillage d'un poulain et d'un programme d'entraînement adéquat.
L'élève est capable d'effectuer rigoureusement toutes les recommandations d'un entraîneur plus expérimenté.	L'élève est capable d'effectuer rigoureusement toutes les recommandations d'un entraîneur plus expérimenté.	L'élève est capable d'effectuer rigoureusement toutes les recommandations d'un entraîneur plus expérimenté.	L'élève est capable d'effectuer la majorité des recommandations d'un entraîneur plus expérimenté.	L'élève n'est pas capable d'effectuer toutes les recommandations d'un entraîneur plus expérimenté.

²⁷ Tiré de : G. Gagnon *et al.*, *Odyssée de l'évaluation, Profil de l'élève et seuil minimal de compétence*, Exemple, ITA La Pocatière, 2001.

Niveau optimal A = 90 %	Niveau intermédiaire B = 75 %	Niveau minimal C = 60 %	Niveau insuffisant D = 50 %	Niveau inexistant E = 40 %
L'élève sait reconnaître les qualités et les défauts les plus importants chez un cheval.	L'élève sait reconnaître les qualités et les défauts les plus importants chez un cheval.	L'élève sait reconnaître les qualités et les défauts les plus importants chez un cheval.	L'élève sait reconnaître certaines qualités et défauts chez un cheval.	L'élève n'est pas capable de reconnaître le minimum de qualités et de défauts chez un cheval.
L'élève adopte en tout temps une bonne attitude avec les chevaux, sait reconnaître ses erreurs, accepter la critique et en tirer une leçon .	L'élève adopte en tout temps une bonne attitude avec les chevaux, sait reconnaître ses erreurs et accepte la critique .	L'élève adopte en tout temps une bonne attitude avec les chevaux, sait reconnaître ses erreurs et accepte la critique .	L'élève n'adopte pas toujours une bonne attitude avec les chevaux et ne sait pas reconnaître ses erreurs et accepter la critique .	L'élève n'adopte jamais une bonne attitude avec les chevaux et ne sait pas reconnaître ses erreurs et accepter la critique .
Sa volonté d'en apprendre toujours plus est très grande .	Sa volonté d'en apprendre toujours plus est grande .	Sa volonté d'en apprendre toujours plus est limitée .	Sa volonté d'en apprendre toujours plus est absente .	Sa volonté d'en apprendre toujours plus est absente .
L'élève démontre constamment des attitudes de responsabilité, d'autonomie, d'engagement et de professionnalisme.	L'élève démontre fréquemment des attitudes de responsabilité, d'autonomie, d'engagement et de professionnalisme.	L'élève démontre parfois des attitudes de responsabilité, d'autonomie, d'engagement et de professionnalisme.	L'élève démontre rarement des attitudes de responsabilité, d'autonomie, d'engagement et de professionnalisme.	L'élève ne démontre jamais des attitudes de responsabilité, d'autonomie, d'engagement et de professionnalisme.
L'élève se représente très bien le monde des courses et peut y évoluer facilement .	L'élève se représente bien le monde des courses et peut y évoluer sans difficultés .	L'élève se représente bien le monde des courses et peut y évoluer sans trop de difficulté .	L'élève arrive à se représenter le monde des courses, mais éprouve de la difficulté à y évoluer.	L'élève arrive difficilement à se représenter le monde des courses et éprouve de la difficulté à y évoluer.
L'élève communique et dialogue très bien .	L'élève communique et dialogue généralement bien lorsque cela est nécessaire	L'élève communique et dialogue lorsque nécessaire, mais peut parfois éprouver quelques retenues.	L'élève éprouve de fréquentes difficultés à communiquer et à dialoguer .	L'élève ne communique pas avec son entourage .
Aucun encadrement n'est requis pour lui permettre de réaliser tout ce qui précède.	Un encadrement léger est requis pour lui permettre de réaliser tout ce qui précède.	Un encadrement fréquent est requis pour tout ce qui précède.	Tout cela, malgré un fort niveau d'encadrement .	Tout cela, malgré un fort niveau d'encadrement .

Algorithme décisionnel

Exemple : Profil du niveau de réussite minimal – notation 60 %²⁸

Critères →																				
Niveaux de performance ↓																				
	A.1 Justesse de la détermination des besoins à combler chez l'enfant	A.2 Création et maintien d'une relation significative avec les enfants	A.3 Capacité à intervenir sur-le-champ de façon démocratique	B.1 Application correcte et rigoureuse des précautions universelles	B.2 Application des soins d'hygiène	B.3 Traitement des malaises, des maladies et des accidents	C.1 Analyse du processus d'animation	C.2 En contexte d'animation, assurer un encadrement sain et sécuritaire	C.3 Animation d'activités/Techniques d'animation	C.4 Animation d'activités/Attitude de l'étudiant ou de l'étudiante	D.1 Préparation à des rencontres de travail	D.2 Participation active à des rencontres de travail	D.3 Manifestation d'ouverture à l'intérieur des rencontres de travail	E.1 Degré de fluidité et de flexibilité dans les activités planifiées	E.2 Degré de fluidité et de flexibilité dans les situations	E.3 Évaluation de ses actions créatrices en situation d'attente et de routine	F.1 Régularité et complétude dans la rédaction des travaux	F.2 Ponctualité et respect du nombre d'heures de stage	F.3 Rigueur du respect du secret professionnel	G.1 Rédaction rigoureuse du bilan de stage...
Niveau de compétence supérieur																				
Niveau de compétence moyen																				
Niveau de compétence minimal																				
Niveau de compétence insuffisant				*	*		*	*		*							*	*		

Le niveau de réussite est présenté dans les cases en grisé : 03/20 supérieur, 01/20 moyen, 16/20 minimal, 0/20 insuffisant.

*** L'atteinte de ce niveau de performance implique l'échec au stage.**

²⁸ Julie Lyne Leroux, Profil de niveau minimal, stage d'animation (322-A52-Hy), Cégep de Saint-Hyacinthe.

Instrument 6.I

Exemple de grille de correction conçue
au Cégep de Saint-Laurent

Équipe de conception

Céline Dufour, Monique Hébert, Marie-Paule Lachaine,
Chantal Laperrière, Isabelle Senkus, Lise Vendette

Département des Soins infirmiers
180-50Q-SL

Cahier d'évaluation de l'enseignement clinique

Compétence 01QL
Intervenir auprès de personnes requérant des
soins infirmiers en santé mentale

Session : _____

Nom de l'étudiant : _____

Note : _____ %

Nom du professeur : _____

Février 2003

01QL – Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale

CONTEXTE DE RÉALISATION

- Dans le cadre légal de l'exercice de la profession
- En vue de la promotion de la santé, de la prévention de la maladie, du traitement et de la réadaptation
- En centre hospitalier (CH) ou dans d'autres types de ressources (ex. : foyers de transition)
- En collaboration avec des associations et des organismes en santé mentale
- À partir :
 - des lois s'appliquant aux clientèles ainsi qu'aux soins et services qui leur sont destinés
 - du dossier de santé d'une personne et d'un plan d'intervention
- À l'aide :
 - d'instruments de collecte de données ou de grilles d'évaluation
 - de documents administratifs
 - de matériel didactique
 - d'équipement de traitement et de transmission de l'information
 - d'ouvrages de référence
- Dans le respect :
 - de ses obligations éthiques et déontologiques
 - de la législation en vigueur
- En se référant à l'approche thérapeutique préconisée par le milieu

Profil synthèse : « Attitudes professionnelles »

Note de l'étudiant : _____

<p>PRÉSENTATION DE LA GRILLE DE STAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ce profil synthèse évalue l'objectif terminal d'intégration du cours 50Q-01QL. • Il contient 35 critères de performance et 7 critères en rapport avec les attitudes professionnelles. • La note de stage comprend l'évaluation des 35 critères de performance seulement. L'évaluation des attitudes professionnelles est effectuée de façon qualitative. Par contre, la non-atteinte de certaines attitudes professionnelles peut entraîner l'échec dans un stage. Ces attitudes sont identifiées à l'aide d'un astérisque. • De la même façon, la cote INSUFFISANT à un critère de performance identifié à l'aide d'un astérisque entraîne à lui seul l'échec au stage. • Les acquis des sessions antérieures DOIVENT ÊTRE MAINTENUS. En cas contraire, l'étudiant (ou l'étudiante) est retiré(e) du milieu du stage et doit répondre à une prescription pédagogique s'il veut réintégrer le stage. • Tout incident critique pouvant porter atteinte à la sécurité physique ou psychologique d'un client et de sa famille peut entraîner l'échec au stage ou à l'ensemble des stages de la session. • Pour avoir accès à l'épreuve terminale du cours, l'étudiant (ou l'étudiante) doit avoir obtenu la note de passage en totalisant l'ensemble des stages. 								
	Niveau de compétence supérieur Total :							
	Niveau de compétence moyen Total :							
	Niveau de compétence minimal Total :							
	Niveau de compétence insuffisant Total :							

Grille d'interprétation des résultats

COTE	Supérieur (nombre de critères)	Moyen (nombre de critères)	Minimal (nombre de critères)	Insuffisant (nombre de critères)
100 %	35	-	-	-
95 %	≥30 (dont 7.1, 8.2, 9.1, 9.2)	5	-	-
90 %	≥20 (dont 7.1, 8.2, 9.1, 9.2)	15	-	-
85 %	≥10 (dont 7.1, 8.2, 9.1, 9.2)	25	-	-
80 %	≥5 (dont 7.1, 8.2, 9.1, 9.2)	25	≤5	-
75 %	≥3 (dont 7.1, 8.2, 9.1)	20	≤11	≤1
70 %	≥3 (dont 7.1, 8.2, 9.1)	15	≤14	≤3
65 %	≥3 (dont 7.1, 8.2, 9.1)	8	≤19	≤5
60 %	≥3 (dont 7.1, 8.2, 9.1)	-	≤25	≤7
55 %	<3	-	-	>5

Grille intégrée d'évaluation et de correction

N° et titre du cours : 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (OIQL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
1. S'informer en vue d'assurer la continuité	1.1 Recueille les informations des différentes sources avant le premier contact avec le client, et les inscrit sur le plan de travail du milieu de façon quotidienne	Consultation complète et adéquate des sources d'informations	Peu de sources d'informations disponibles ont été consultées adéquatement (dossier, rapport inter-service, plan de soins, cardex, équipe de soins, équipe interdisciplinaire, etc....)	Les principales sources d'informations disponibles ont été consultées adéquatement (dossier, rapport inter-service, plan de soins, cardex, équipe de soins, équipe interdisciplinaire, etc....)	La majorité des sources d'informations disponibles ont été consultées adéquatement (dossier, rapport inter-service, plan de soins, cardex, équipe de soins, équipe interdisciplinaire, etc....)	Toutes les sources d'informations disponibles ont été consultées adéquatement (dossier, rapport inter-service, plan de soins, cardex, équipe de soins, équipe interdisciplinaire, etc....)
Notation ⇒						
		Inscription d'informations pertinentes	Les principaux éléments d'informations pertinents n'ont pas été inscrits	Tous les éléments d'informations pertinents ont été inscrits avant le premier contact. Plusieurs éléments non pertinents ont été inscrits	Tous les éléments d'informations pertinents ont été inscrits avant le premier contact Un ou deux éléments non pertinents ont été inscrits	Tous les éléments d'informations pertinents ont été inscrits avant le premier contact Aucun élément non pertinent n'a été inscrit
Notation ⇒						
	1.2 Met en relation les informations recueillies	Mise en relation pertinente	Les informations essentielles n'ont pas été mises en relation de façon pertinente	60% des informations essentielles sont mises en relation de façon pertinente	75% des informations essentielles sont mises en relation de façon pertinente	Toutes les informations essentielles sont mises en relation de façon pertinente
Notation ⇒						
Commentaire, Observation :						

N° et titre du cours : 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (O1QL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
2. Effectuer l'évaluation initiale de la personne ou la mise à jour des données	2.1 Utilise les outils ou méthodes d'évaluation dans un contexte approprié	Utilisation appropriée des outils ou méthodes d'évaluation	Utilisation inadéquate des outils et méthodes d'évaluation ou Utilisation adéquate des outils et méthodes d'évaluation dans un contexte inapproprié	Utilisation adéquate des outils et méthodes d'évaluation dans un contexte approprié dans la majorité des cas	Utilisation adéquate des outils et méthodes d'évaluation dans un contexte approprié dans presque tous les cas	Utilisation adéquate des outils et méthodes d'évaluation dans un contexte approprié dans tous les cas
Notation ⇒						
	2.2 Effectue la collecte des données biophysiques et psychosociales auprès du client/famille	Collecte complète des données pertinentes de façon autonome	Les principaux éléments de la collecte des données n'ont pas été recueillis ou Les principaux éléments de la collecte des données ont été recueillis mais avec un encadrement constant	Tous les éléments d'informations pertinents sont recueillis avec un encadrement ponctuel	Tous les éléments d'informations pertinents sont recueillis avec un encadrement minimal dans un contexte difficile	Tous les éléments d'informations pertinents sont recueillis sans encadrement dans un contexte difficile
Notation ⇒						
	2.3 Évalue l'autonomie fonctionnelle	Évaluation pertinente du client/famille	Les principaux éléments pertinents n'ont pas été évalués auprès du client/famille	Les principaux éléments pertinents ont été évalués auprès du client/famille	Tous les éléments pertinents ont été évalués auprès du client/famille	Tous les éléments pertinents ont été évalués Une rétroaction est effectuée auprès du client/famille
Notation ⇒						
	2.4 Implique la famille/les proches dans une perspective de partenariat	Implication systématique	Implication de la famille dans une perspective de partenariat en de rares occasions	Implication de la famille dans une perspective de partenariat dans 60% des cas	Implication de la famille dans une perspective de partenariat dans 75% des cas	Implication de la famille dans une perspective de partenariat dans tous les cas
Notation ⇒						
Commentaire, Observation :						

N° et titre du cours : 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (OIQL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
3. Assurer une surveillance clinique	3.1 Vérifie les paramètres physiques, psychologiques et les épreuves diagnostiques du client	Éléments de vérification pertinents	Les principaux éléments pertinents n'ont pas été vérifiés	Les principaux éléments pertinents sont vérifiés Plusieurs éléments vérifiés sont non pertinents	Tous les éléments pertinents sont vérifiés Un ou deux éléments vérifiés sont non pertinents	Tous les éléments pertinents sont vérifiés
Notation ⇒						
		Vérification rigoureuse de façon autonome	La vérification des éléments n'est pas rigoureuse ou La vérification est rigoureuse mais nécessite un encadrement constant	La vérification des éléments est rigoureuse avec un encadrement ponctuel	La vérification des éléments est rigoureuse sans encadrement	La vérification des éléments est rigoureuse sans encadrement et est systématique
Notation ⇒						
	3.2 Interprète les résultats obtenus	Interprétation juste des résultats	Interprétation erronée des résultats en lien avec la situation clinique	Interprétation juste des résultats en lien avec la situation clinique dans la majorité des cas	Interprétation juste des résultats en lien avec la situation clinique dans tous les cas	Interprétation juste des résultats en lien avec la situation clinique dans tous les cas et suivi systématique
Notation ⇒						
	3.3 Signale tout changement important dans un délai permettant une intervention efficace	Transmission des changements pertinents	Les principaux éléments de changement pertinents n'ont pas été signalés ou l'ont été dans un délai ne permettant pas une intervention efficace	Les principaux éléments de changement pertinents ont été signalés dans un délai permettant une intervention efficace	Tous les éléments de changement pertinents ont été signalés dans un délai permettant une intervention efficace	Tous les éléments de changement pertinents ont été signalés dans un délai permettant une intervention efficace et il y a anticipation des changements
Notation ⇒						
Commentaire, observation :						

N° et titre du cours:180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (O1QL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
4. Dégager les besoins de soins	4.1 Détermine les problèmes qui relèvent du domaine infirmier et les problèmes à traiter en collaboration	Sélection de problèmes pertinents de façon autonome	Les principaux problèmes pertinents sont identifiés avec un encadrement régulier	Les principaux problèmes pertinents sont identifiés avec un encadrement ponctuel	Les principaux problèmes pertinents sont identifiés sans encadrement	Les principaux problèmes pertinents sont identifiés sans encadrement avec une amorce de suivi systématique
Notation ⇒						
		Sélection de problèmes prioritaires	Les problèmes prioritaires ne sont pas identifiés	Les problèmes prioritaires ne sont pas identifiés	Les problèmes prioritaires ne sont pas identifiés	Les problèmes prioritaires sont identifiés
Notation ⇒						
5. Planifier les activités de soins et les activités de travail	5.1 Établit des objectifs de soins infirmiers en considérant les attentes du client/famille et en tenant compte de la situation clinique	Identification des objectifs de soins réalistes de façon autonome	Les objectifs de soins réalistes sont identifiés avec un encadrement régulier	Les objectifs de soins réalistes sont identifiés avec un encadrement ponctuel	Les objectifs de soins réalistes sont identifiés avec un encadrement ponctuel	Les objectifs de soins réalistes sont identifiés sans encadrement
Notation ⇒						
		Formulation d'objectifs de soins précis de façon autonome	Les objectifs de soins sont formulés de façon précise avec un encadrement régulier	Les objectifs de soins sont formulés de façon précise avec un encadrement ponctuel	Les objectifs de soins sont formulés de façon précise avec un encadrement ponctuel	Les objectifs de soins sont formulés de façon précise sans encadrement
Notation ⇒						
Commentaire, observation :						

N° et titre du cours: 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (O1QL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
5. Planifier les activités de soins et les activités de travail (SUITE)	5.2 Planifie des interventions infirmières	Sélection d'interventions pertinentes de façon autonome	Les interventions pertinentes sont sélectionnées avec un encadrement régulier	Les interventions pertinentes sont sélectionnées avec un encadrement ponctuel	Les interventions pertinentes sont sélectionnées sans encadrement	Les interventions pertinentes sont sélectionnées sans encadrement et l'élève initie des interventions pertinentes novatrices
Notation ⇒						
	5.3 Organise des activités de soins	Organisation efficiente des activités de soins de façon autonome	Les activités de soins sont organisées de façon efficace ¹ mais nécessite un encadrement régulier	Les activités de soins sont organisées de façon efficace et de façon autonome dans 70% des cas	Les activités de soins sont organisées de façon efficiente ² et de façon autonome dans 70% des cas	Les activités de soins sont organisées de façon efficiente et de façon autonome dans tous les cas
Notation ⇒						
6. Effectue les interventions	6.1 Manifeste des attitudes aidantes (empathie, respect, authenticité, compassion, espoir) avec le client/famille	Manifestation d'attitudes aidantes	Difficultés dans la manifestation d'attitudes aidantes	Manifestation d'attitudes aidantes dans la majorité des cas	Manifestation d'attitudes aidantes dans presque tous les cas	Manifestation d'attitudes aidantes dans tous les cas
Notation ⇒						
	6.2 Utilise une approche convenant aux caractéristiques spécifiques au client/famille	Manifestation d'une approche adaptée au client/famille	Manifestation d'une approche non adaptée au client/famille	Manifestation d'une approche adaptée au client/famille dans une situation de soins courants	Manifestation d'une approche adaptée au client/famille avec encadrement dans une situation de crise	Manifestation d'une approche adaptée au client/famille sans encadrement dans une situation de crise
Notation ⇒						
1. EFFICACE : la bonne intervention dans un temps raisonnable avec le bon matériel 2. EFFICIENT : efficace et au moindre coût (temps, matériel) Commentaire, observation :						

N° et titre du cours: 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (OIQL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
6. Effectue les interventions (SUITE)	6.3 Conduit un entretien adapté à la situation clinique	Utilisation des techniques de communication verbale et non-verbale et des stratégies relationnelles pertinentes	Utilisation des techniques de communication verbale seulement dans une situation de soins courants	Utilisation des techniques de communication verbale et non-verbale et des stratégies relationnelles pertinentes dans une situation de soins courants	Utilisation des techniques de communication verbale et non-verbale et des stratégies relationnelles pertinentes avec encadrement ponctuel dans une situation de crise	Utilisation des techniques de communication verbale et non-verbale et des stratégies relationnelles pertinentes de façon autonome dans une situation de crise
Notation ⇒						
	6.4 Applique des mesures de surveillance et sécurité	Application rigoureuse des mesures de surveillance et de sécurité de façon autonome	L'application des mesures de surveillance et de sécurité est rigoureuse avec encadrement régulier dans une situation de soins courants	L'application des mesures de surveillance et de sécurité est rigoureuse avec encadrement ponctuel dans une situation de soins courants	L'application des mesures de surveillance et de sécurité est rigoureuse avec encadrement ponctuel dans une situation de crise	L'application des mesures de surveillance et de sécurité est rigoureuse de façon autonome dans une situation de crise
Notation ⇒						
	6.5 Exécute des méthodes de soins et d'évaluations spécifiques	Exécution rigoureuse des méthodes de soins et d'évaluations de façon autonome	L'exécution des méthodes de soins et d'évaluations est rigoureuse avec un encadrement régulier	L'exécution des méthodes de soins et d'évaluations est rigoureuse avec un encadrement ponctuel		L'exécution des méthodes de soins et d'évaluations est rigoureuse sans encadrement
Notation ⇒						
	6.6 Applique des protocoles et/ou programmes de soins spécifiques	Application rigoureuse des protocoles et/ou programmes de soins de façon autonome	L'application des protocoles et/ou programmes de soins est rigoureuse avec un encadrement régulier	L'application des protocoles et/ou programmes de soins est rigoureuse avec un encadrement ponctuel		L'application des protocoles et/ou programmes de soins est rigoureuse sans encadrement
Notation ⇒						
1. STRATÉGIES RELATIONNELLES : accueil, soutien, exploration, recherche de précision, immédiateté, confrontation. Commentaire, observation :						

N° et titre du cours: 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (O1QL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
6. Effectue les interventions (SUITE)	6.7 Assiste le client/famille et renforce son autonomie	Assistance appropriée à la condition clinique du client/famille	L'assistance est appropriée à la condition clinique du client/famille avec un encadrement régulier dans une situation de soins courants	L'assistance est appropriée à la condition clinique du client/famille avec un encadrement ponctuel dans une situation de soins courants	L'assistance est appropriée à la condition clinique du client/famille sans encadrement dans une situation de soins courants	L'assistance est appropriée à la condition clinique du client/famille avec un encadrement ponctuel dans une situation de crise
Notation ⇒						
	6.8 Applique des programmes d'enseignement en fonction des besoins du client/famille	Contenu exact	Contenu inexact			Contenu exact
Notation ⇒						
		Contenu pertinent à la situation clinique de façon autonome	Le contenu est pertinent à la situation clinique avec un encadrement constant	Le contenu est pertinent à la situation clinique avec un encadrement régulier	Le contenu est pertinent à la situation clinique avec un encadrement ponctuel	Le contenu est pertinent à la situation clinique sans encadrement
Notation ⇒						
		Moment approprié	Le moment est approprié dans moins de 60% des cas	Le moment est approprié dans 60% des cas	Le moment est approprié dans 75% des cas	Le moment est approprié dans tous les cas
Notation ⇒						
Commentaire, observation :						

N° et titre du cours: 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (OIQL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
6. Effectue les interventions (SUITE)	6.9 Évalue les résultats de son enseignement	Évaluation pertinente à la situation clinique de façon autonome	L'évaluation est pertinente à la situation clinique avec un encadrement régulier	L'évaluation est pertinente à la situation clinique avec un encadrement ponctuel		L'évaluation est pertinente à la situation clinique sans encadrement
Notation ⇒						
7. Administrer des médicaments	7.1 Respecte les règles de préparation, d'administration et d'enregistrement des médicaments	Connaissances (classe, effet thérapeutique, effets secondaires principaux, interaction avec médication du client, compatibilité) pertinentes du médicament	Les connaissances du médicament ne sont pas pertinentes dans tous les cas			Les connaissances du médicament sont pertinentes dans tous les cas
Notation ⇒						
		Vérification rigoureuse de l'ordonnance de façon autonome	La vérification de l'ordonnance est rigoureuse avec un encadrement ponctuel			La vérification de l'ordonnance est rigoureuse dans tous les cas
Notation ⇒						
Commentaire, observation :						

N° et titre du cours: 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (O1QL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
7. Administrer des médicaments (SUITE)		Préparation et administration avec dextérité	La préparation et l'administration sont effectuées avec difficultés	La préparation et l'administration sont effectuées avec dextérité dans presque tous les cas		La préparation et l'administration sont effectuées avec dextérité dans tous les cas
Notation =>						
		Préparation et administration de façon sécuritaire	La préparation et l'administration sont effectuées de façon non sécuritaire			La préparation et l'administration sont effectuées de façon sécuritaire dans tous les cas
Notation =>						
		Enregistrement rigoureux de la médication de façon autonome	L'enregistrement de la médication est rigoureux avec un encadrement ponctuel			L'enregistrement de la médication est rigoureux sans encadrement
Notation =>						
	7.2 Détermine des conditions d'application de l'ordonnance	Décision pertinente d'administrer ou non la médication de façon autonome	La décision d'administrer ou non la médication est pertinente avec un encadrement régulier	La décision d'administrer ou non la médication est pertinente avec un encadrement ponctuel		La décision d'administrer ou non la médication est pertinente sans encadrement
Notation =>						
Commentaire, observation :						

N° et titre du cours: 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (O1QL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
7. Administrer des médicaments (SUITE)	7.3 Identifie des alternatives à la médication	Alternative pertinente à la médication	Peu d'alternative pertinente à la médication	Alternative pertinente à la médication dans la majorité des cas	Alternative pertinente à la médication dans presque tous les cas	Alternative pertinente à la médication dans tous les cas
Notation ⇒						
	7.4 Transmettre au client/famille de l'information sur la médication	Transmission pertinente d'informations	Peu d'informations transmises sont pertinentes	La transmission d'informations est pertinente dans la majorité des cas	La transmission d'informations est pertinente dans presque tous les cas	La transmission d'informations est pertinente dans tous les cas
Notation ⇒						
		Transmission d'informations complètes	Les principaux éléments d'informations ne sont pas transmis	Les principaux éléments d'informations sont transmis	La majorité des éléments d'informations sont transmis	Presque tous les éléments d'informations sont transmis
Notation ⇒						
	7.5 Effectue la surveillance et le suivi après l'administration	Éléments de surveillance et le suivi approprié	Les éléments de surveillance et le suivi sont absents ou inappropriés	Les principaux éléments de surveillance et le suivi sont appropriés	La majorité des éléments de surveillance et le suivi sont appropriés	Presque tous les éléments de surveillance et le suivi sont appropriés
Notation ⇒						
Commentaire, observation :						

N° et titre du cours: 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (O1QL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
8. Évaluer les interventions et les résultats de soins	8.1 Évalue avec le client/famille les résultats obtenus et la satisfaction des besoins	Appréciation juste des résultats obtenus	Appréciation juste des résultats obtenus dans moins de 75% des cas ou Appréciation erronée	Appréciation juste des résultats obtenus dans 75% des cas		Appréciation juste des résultats obtenus dans tous les cas
Notation ⇒						
		Vérification systématique de la satisfaction des besoins du client/famille	La vérification n'est pas systématique			La vérification est systématique
Notation ⇒						
	8.2 Modifie le plan de soins	Mise à jour pertinente de façon autonome	La mise à jour pertinente est effectuée avec encadrement			La mise à jour pertinente est effectuée sans encadrement
Notation ⇒						
		Délai de mise à jour approprié	Le délai de mise à jour est inapproprié			Le délai de mise à jour est approprié
Notation ⇒						
Commentaire, observation :						

N° et titre du cours: 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (O1QL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
8. Évaluer les interventions et les résultats de soins (SUITE)	8.3 Évalue les activités de soins confiés à d'autres personnes	Appréciation juste de façon autonome	L'appréciation est juste avec un encadrement constant	L'appréciation est juste avec un encadrement régulier	L'appréciation est juste avec un encadrement ponctuel	L'appréciation est juste sans encadrement
Notation ⇒						
		Suivi efficace de façon autonome	Le suivi est efficace avec un encadrement constant	Le suivi est efficace avec un encadrement régulier	Le suivi est efficace avec un encadrement ponctuel	Le suivi est efficace sans encadrement
Notation ⇒						
Notation ⇒						
Commentaire, observation :						

N° et titre du cours: 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (OIQL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
9. Assurer la continuité des soins et le suivi	9.1 Rédige correctement des notes au dossier selon le modèle propre au milieu	Rédaction de notes pertinentes	Moins de 75% des informations essentielles sont présentes dans les notes	75% des informations essentielles sont présentes dans les notes		Toutes les informations essentielles sont présentes dans les notes
Notation ⇒						
		Rédaction de notes (terminologie incluse) précises de façon autonome	La rédaction de notes est précise avec un encadrement régulier	La rédaction de notes est précise avec un encadrement ponctuel		La rédaction de notes est précise sans encadrement
Notation ⇒						
		Rédaction de notes concises de façon autonome	La rédaction de notes est concise avec un encadrement régulier	La rédaction de notes est concise avec un encadrement ponctuel		La rédaction de notes est concise sans encadrement
Notation ⇒						
		Rédaction de notes dans un français (orthographe, lisibilité) acceptable	Les notes ne sont pas rédigées dans un français acceptable			Les notes sont rédigées dans un français acceptable
Notation ⇒						
Commentaire, observation :						

N° et titre du cours: 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (O1QL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
9. Assurer la continuité des soins et le suivi (SUITE)	9.2 Donne un rapport lorsqu'elle quitte l'unité	Contenu du rapport pertinent	Les informations essentielles ne sont pas présentes au rapport			Toutes les informations essentielles sont présentes au rapport
Notation ⇒						
		Contenu du rapport précis de façon autonome	Le contenu du rapport est précis avec un encadrement régulier			Le contenu du rapport est précis sans encadrement
Notation ⇒						
		Contenu du rapport concis de façon autonome	Le contenu du rapport est concis avec un encadrement régulier			Le contenu du rapport est concis sans encadrement
Notation ⇒						
Notation ⇒						
Commentaire, observation :						

N° et titre du cours: 180.50Q-SL		Objectif terminal d'intégration : (O1QL) Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale		Contexte de réalisation : Selon le devis du MEQ (p.2 du cahier d'évaluation de l'enseignement clinique)		
N° Séquence d'apprentissage : 3 ou 6 (bloc A)						
Éléments de compétence	Critères		Échelle d'appréciation			
	Indicateurs	Qualité(s)	Insuffisant	Minimal	Moyen	Supérieur
9. Assurer la continuité des soins et le suivi (SUITE)	9.3 Applique des procédures administratives lors de situations particulières	Application rigoureuse des procédures administratives de façon autonome	L'application est rigoureuse avec un encadrement régulier	L'application est rigoureuse avec un encadrement ponctuel		L'application est rigoureuse sans encadrement
Notation ⇒						
	9.4 Collaboration avec l'équipe de soins et l'équipe interdisciplinaire	Collaboration adéquate	La collaboration n'est pas adéquate	La collaboration est adéquate dans la majorité des cas	La collaboration est adéquate dans presque tous les cas	La collaboration est adéquate dans tous les cas
Notation ⇒						
		Recherche d'éléments de solution lors de problèmes particuliers	La recherche d'éléments de solution est rare	La recherche d'éléments de solution est effectuée dans la majorité des cas	La recherche d'éléments de solution est effectuée dans presque tous les cas	La recherche d'éléments de solution est effectuée dans tous les cas
Notation ⇒						
	9.5 Oriente le client/famille vers les ressources appropriées à la situation	Orientation appropriée de façon autonome	L'orientation est appropriée avec un encadrement constant	L'orientation est appropriée avec un encadrement régulier	L'orientation est appropriée avec un encadrement ponctuel	L'orientation est appropriée sans encadrement
Commentaire, observation :						

Note : Dans le document original, on retrouve une dernière page intitulé *Incidents critiques* où les enseignants peuvent noter tout autre événement non prévu dans la grille.

Instrument 6.J

« La perception qu'un élève se fait de sa propre compétence semble plus influente sur sa motivation, et donc son engagement dans la tâche, que sa compétence elle-même. » (Tardif, 1992)

Tâche 12 Communiquer les résultats des évaluations et donner une rétroaction aux élèves

La communication des résultats et la rétroaction

- A. Comment communiquer les résultats des évaluations sommatives?
- B. Synthèse des caractéristiques de la rétroaction
- C. La dimension affective de la rétroaction

A. Comment communiquer les résultats des évaluations sommatives?²⁹

Le texte suivant illustre les conséquences importantes des façons de communiquer les résultats aux élèves et suggère des moyens possibles, pour les enseignants, de contrecarrer les effets négatifs.

« "Je suis nul en math", "Moi, l'orthographe, c'est pas mon truc", "Je suis très mauvais en langues", "Ne vous inquiétez pas pour ma prononciation, c'est désespéré, on me l'a toujours dit", ...

La plupart des enseignants confrontés à ces exclamations semblent conscients des limites qu'elles imposent, de la stabilité de ces croyances profondément enracinées, des conséquences désastreuses sur l'apprentissage des enfants ou des adolescents concernés, de l'énergie nécessaire pour en tenir compte, ... En effet, la perception qu'un élève se fait de sa propre compétence semble plus influente sur sa motivation, et donc son engagement dans la tâche, que sa compétence elle-même (Tardif, 1992).

Or, "tout individu, surtout lors de son enfance, ayant une certaine propension à se conformer au jugement et à l'identité que lui attribue son entourage, finit ainsi par les confirmer plus ou moins." (Kourilsky, 1999). Notre rôle d'éducateur consiste dès lors, à mettre tout en œuvre pour éviter que de telles croyances négatives s'installent.

La communication des résultats joue un rôle majeur dans la perception que les élèves se font de leur propre compétence. Que les modalités de communication des résultats correspondent à des notes, des remarques ou des points, une balise serait dès lors, d'agir de manière non préjudiciable pour l'élève, de préserver à tout prix une image positive de lui-même ou en tout cas de ne pas la ternir. Or, il me semble qu'obtenir un insuffisant ou un 2/10 pour un travail de rédaction entache moins l'image de soi que la mention : savoir écrire = non encore acquis. Autrement dit, il est sans doute moins pénible pour un élève de rater une épreuve en français que d'être étiqueté d'incompétent en écriture. L'enjeu dans la construction de l'image de soi de nos élèves adolescents est de taille. Ne faut-il pas dès lors, privilégier une communication des résultats sous une forme contextualisée?

²⁹ Tiré de : Mireille Houart. *Évaluer des compétences. Oui, mais ... comment?*, Département Éducation et Technologie, FUNDP – Namur, p. 11 <http://www.det.fundp.ac.be/~mho/evaluation.htm>

Un autre argument en faveur d'une contextualisation de la communication des résultats correspond à son caractère profondément inférentiel rappelée par M. Romainville (2000). "Évaluer des compétences, c'est foncièrement établir des inférences : à partir de telle performance de tel élève, j'estime qu'il est probable qu'il maîtrise telle compétence [...] Cette inférence est d'autant plus grande, et donc susceptible d'erreur, que la compétence est large. »

Par exemple, évaluer de manière sommative une compétence telle que lire se fait par la mise en œuvre de cette compétence dans un contexte précis. La tâche serait de répondre à une série de questions à partir de la lecture d'un texte informatif. À partir des performances de l'élève à cette épreuve, l'attitude qui consisterait à inférer que l'élève est compétent ou non en lecture entraînerait inévitablement une inférence ÉNORME (l'élève qui ne réussit pas, présente-t-il des lacunes en lecture ou a-t-il des difficultés pour la rédaction des réponses?). Inscire que l'élève a réussi ou raté l'exercice ne représente, en revanche, pas beaucoup d'inférence. Ne serait-il donc pas plus adéquat, au moment de la communication des résultats, de faire référence à la tâche demandée que de décréter : incompetent en lecture! La grille des compétences, en interne, servirait alors à l'enseignant dans la phase d'apprentissage, dans la préparation de l'évaluation et dans l'analyse des résultats des élèves.

Faut-il bannir l'évaluation sommative des savoirs et des savoir-faire?

Une analyse du modèle temporel décrit ci-dessus nous conduirait probablement à réserver les évaluations sommatives exclusivement pour l'évaluation des compétences et à nous interdire toute évaluation sommative des savoirs et des savoir-faire isolés. Pédagogiquement cette "recommandation" tient la route, et pourtant, se l'imposer d'emblée, de manière aussi radicale, ne constitue-t-il pas un risque?

Un risque anticipé d'ailleurs par la plupart des enseignants : "L'évaluation formative c'est bien beau, mais les élèves ne vont plus étudier...", "Si ça ne compte pas, les élèves ne travaillent pas.", "Ils ne s'investissent que si c'est pour des points.", "Les devoirs, déjà qu'ils les recopient dans le bus avant d'arriver à l'école, alors ..., ils ne les rendront plus du tout!".

Pour y voir plus clair, faisons un détour et mettons en évidence un facteur de motivation en contexte scolaire pointé par R. Viau (1994) : la **perception de l'élève de la valeur d'une activité**, c'est-à-dire le jugement qu'il porte sur l'importance ou l'utilité d'une activité au regard des buts qu'il poursuit. L'activité en question correspond, par exemple, à la résolution de 15 équations d'un devoir, à l'étude d'une liste de vocabulaire en latin, à la correction d'une dictée avec justification des accords grammaticaux, etc. La question sous-jacente est : pourquoi faire ce que le professeur me demande? étudier des connaissances spécifiques, s'entraîner à des savoir-faire particuliers si ce n'est pas en vue d'obtenir une bonne note?

Des résultats de recherche démontrent que, globalement, la plupart des élèves poursuivent à l'école :

- soit uniquement des buts de performance (ils souhaitent réussir l'activité pour la note, le diplôme, etc. Il s'agit des élèves qui s'expriment ainsi : "Madame, le devoir, ça compte?", "Monsieur, vous mettez combien pour les exercices?" "T'as vu, j'ai 9 ½ pour la correction!"),
- soit uniquement des buts d'apprentissage (ils valorisent une activité parce qu'elle permet d'en connaître davantage sur la matière; par exemple, les (rares) élèves qui, pour une interrogation, étudient toutes les pages du syllabus, même celles que le professeur a "laissées tomber" pour l'interro!),
- soit les deux à la fois, des buts d'apprentissage et des buts de performance.

Supprimer du jour au lendemain la note risque effectivement de déstabiliser et de démotiver tous ceux qui poursuivent exclusivement des buts de performance. Sommes-nous, dès lors, définitivement prisonniers du système scolaire qui a conditionné nos élèves depuis de si nombreuses années?

Une solution consisterait peut-être à installer dans sa classe un **esprit axé vers l'évaluation formative** (valoriser et exploiter les erreurs, accorder moins d'importance aux points, ne pas renforcer uniquement les bonnes réponses, s'intéresser aux processus,...) dans l'optique de faire évoluer les conceptions quant aux buts que les élèves poursuivent à l'école, tout en maintenant temporairement et partiellement la présence de notes, puisque cette évolution prend du temps. J'ai personnellement expérimenté qu'il me fallait au moins un trimestre (de septembre à décembre) pour que mes élèves de 4^e entrent peu à peu dans la logique de l'évaluation formative (Houart et Vastersavendts, 1995).

Opter pour une alchimie subtile, un cocktail bien dosé entre évaluation sommative et formative des savoirs et des savoir-faire s'accorde d'ailleurs fort bien avec la philosophie d'une évaluation formative. L'enseignant peut, par exemple, tenir compte des réussites et ignorer les échecs dès le moment où l'élève démontre qu'il a surmonté ses difficultés. Installer de telles pratiques favorise l'évolution des conceptions des élèves et permet en même temps de maintenir "la pression" pour les inciter à étudier.

Les travaux de Viau, décrits ci-dessus, nous encouragent également à prendre le temps en classe de montrer aux élèves comment la matière peut leur être utile ou mieux, de faire émerger par un dialogue au sein de la classe l'intérêt pour les élèves de la tâche à réaliser ou encore, de créer des liens entre les préoccupations des élèves et ce qu'ils sont en train d'apprendre. Mais nous dépassons ici le cadre strict de l'évaluation des compétences.

De plus, si la mise en œuvre d'une compétence nécessite la mobilisation d'un ensemble de ressources, je ne vois pas pourquoi on s'interdirait d'évaluer, du moins en partie, de manière sommative, la maîtrise de ces ressources, donc des savoirs et des savoir-faire. »

B. Synthèse des caractéristiques de la rétroaction³⁰

« La rétroaction est probablement le meilleur moyen d'influer sur les compétences des personnes en situation d'apprentissage. »

Les propos suivants de Louise Lafortune (2001) exposent les différentes caractéristiques d'une rétroaction efficace.

« Selon Wlodkowski et Ginsberg (1995), la rétroaction est une information fournie à la personne apprenante à propos de la qualité de son travail. La rétroaction semble influencer sur la motivation des personnes apprenantes, qui peuvent alors mieux évaluer leurs progrès, comprendre leur performance, maintenir leurs efforts et recevoir des encouragements. Les auteurs ajoutent que la rétroaction est probablement le meilleur moyen d'influer sur les compétences des personnes en situation d'apprentissage. La rétroaction peut prendre plusieurs formes et être plus poussée que quelques mots

³⁰ L. D. C. Lafortune. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 109 et 110.

sur les progrès d'une personne. Les paragraphes qui suivent présentent les caractéristiques de la rétroaction selon Wlodkowski et Ginsberg.

Rétroaction qui a pour but d'informer plutôt que de contrôler

On doit favoriser une rétroaction qui encourage une efficacité accrue, la créativité et l'autonomie. Par exemple : « Vous avez relevé trois informations importantes. J'apprécie la clarté de votre travail », plutôt que « Vous faites des progrès et vous répondez aux objectifs que j'ai fixés pour le cours. »

Rétroaction qui est basée sur des objectifs au sujet desquels il y a déjà eu entente

Les personnes qui apprennent apprécient une rétroaction qui leur indique le degré d'atteinte d'objectifs au sujet desquels il y a eu entente. Cela leur permet de clarifier les critères qui sont utilisés pour évaluer leur apprentissage et les aide à trouver ce qui reste à accomplir pour apprendre encore mieux. Il leur est possible d'utiliser cette information pour guider leurs efforts, leur pratique et leur performance.

Rétroaction qui est bien ciblée et constructive

Il est difficile d'améliorer nos performances si on nous dit en termes trop généraux que nous avons bien fait. La plupart des personnes préfèrent recevoir des commentaires précis et des suggestions réalistes susceptibles de les aider à s'améliorer.

Rétroaction quantitative

Une rétroaction quantitative a parfois des avantages si elle répond au contexte d'apprentissage. Elle est précise et peut donner des preuves que de petites améliorations ont eu lieu. La mise en évidence de ces petites améliorations peut avoir des effets à long terme.

Rétroaction donnée au moment opportun tout en étant rapide

Il s'agit d'une rétroaction qui est donnée au moment où la situation le demande plutôt que d'une rétroaction immédiate. Un délai dans la rétroaction permet parfois un meilleur apprentissage. Par exemple, des personnes peuvent être mal à l'aise si on leur indique immédiatement après une action qu'elles viennent de faire une erreur. Un délai peut aussi contribuer à réduire l'anxiété, par exemple si l'on juge une performance qui est donnée en public. En général, la rétroaction doit être rapide, mais on doit tenir compte du fait qu'un délai peut être bénéfique.

Rétroaction fréquente

Une rétroaction fréquente est plus utile au moment de l'apprentissage d'une notion nouvelle. De façon générale, la rétroaction devrait être donnée lorsque l'individu a les meilleures chances de s'améliorer. Une fois que les erreurs se sont accumulées, les personnes qui apprennent trouvent plus difficile de modifier leurs façons de faire.

Rétroaction positive

La rétroaction positive met l'accent sur les améliorations et le progrès plutôt que sur les déficiences et les erreurs. C'est une excellente forme de rétroaction, puisqu'elle accroît la motivation intrinsèque du sujet, son bien-être, la perception de sa propre compétence ainsi que son attitude positive envers la personne qui a donné la rétroaction. Une rétroaction négative, quant à elle, mène au découragement. Même si une personne fait des erreurs, on peut utiliser une rétroaction positive en montrant que le nombre d'erreurs est moindre qu'il ne l'était précédemment. La rétroaction positive peut être utilisée en même temps que la rétroaction constructive.

Rétroaction personnelle et différenciée

La rétroaction différenciée est une rétroaction qui utilise l'autocomparaison et met l'accent sur l'amélioration personnelle observée depuis la dernière activité d'apprentissage. Dans l'apprentissage d'une habileté ou d'une procédure, évaluer de petits progrès peut être encourageant. L'espacement de ces rétroactions peut avoir son importance. Les auteurs suggèrent en outre de demander aux apprenants et apprenantes le type de rétroaction qu'ils préfèrent. Il est également nécessaire de pouvoir reconnaître les meilleurs moments pour donner de la rétroaction. On peut parfois se rendre compte que la personne à laquelle on s'adresse n'est pas disposée à recevoir les commentaires. Il est important de bien vérifier si la rétroaction a été bien comprise.

Wlodkowski (1988) propose également des caractéristiques d'une rétroaction efficace. Selon lui, une rétroaction efficace doit :

- être sincère
- apporter des précisions et des nuances
- être répartie entre les membres d'un groupe
- être dosée
- être présentée en public ou en privé, selon le contexte
- faire montre d'estime.»

C. La dimension affective de la rétroaction³¹

Roland Louis (1999) souligne l'importance de tenir compte de la dimension affective de la rétroaction laquelle exerce une grande influence particulièrement sur la motivation des élèves.

« Nous reconnaissons qu'il existe des rétroactions portant plutôt sur les dimensions affectives, particulièrement sur les dimensions motivationnelles caractérisant la façon dont l'élève aborde une tâche et détermine les stratégies nécessaires pour la réaliser. Ces rétroactions visent généralement à motiver l'élève à s'engager efficacement dans une tâche et à la réussir.

Les travaux de Schunk et Cox (1986) sur l'influence de la rétroaction par rapport à l'effort que fournit l'élève dans la réalisation d'une tâche, sur la perception qu'il a de sa compétence par rapport à la tâche et de son efficacité à la réussir, nous apparaissent intéressants. Voici un résumé des résultats de ces recherches proposé par Viau (1994, p. 60 et 61).

³¹ Roland Louis. *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, 1999, p. 112 et 113.

Une rétroaction sur l'effort que des élèves ont fourni pour accomplir une tâche améliore l'opinion qu'ils ont de leur compétence à accomplir cette tâche (Schunk, 1982).

Les élèves qui avaient reçu une rétroaction sur leurs aptitudes (par exemple : tu réussis, car tu es bon en arithmétique) ont vu l'opinion qu'ils avaient de leur compétence s'améliorer plus rapidement que celle des élèves qui avaient reçu soit une rétroaction sur leurs efforts (par exemple : tu réussis, car tu travailles fort), soit une rétroaction à la fois sur leurs efforts et sur leurs aptitudes (par exemple : tu réussis, car tu travailles fort et tu es bon en arithmétique) (Schunk, 1983).

Parmi les élèves qui avaient reçu soit des rétroactions sur leurs aptitudes à deux reprises, soit des rétroactions sur leurs aptitudes et, par la suite, des rétroactions sur leurs efforts, soit des rétroactions sur leurs efforts à deux reprises, ceux qui avaient bénéficié des séquences aptitudes-aptitudes ou aptitudes-efforts ont vu l'opinion qu'ils avaient de leur compétence s'améliorer davantage que celle des élèves qui avaient reçu la séquence efforts-efforts (Schunk, 1984).

Quelques caractéristiques d'une rétroaction efficace

Wiggins (1993) suggère un ensemble de caractéristiques essentielles pour qu'une rétroaction soit efficace. Nous en avons retenu quelques-unes qui, selon nous, peuvent s'appliquer de façon générale dans le contexte d'une classe. Pour être efficace, une rétroaction devrait, entre autres :

1. Fournir à l'élève des informations qui le confirment ou non dans la réalisation de la tâche tout en lui apportant le soutien nécessaire.

L'élève a besoin de la rétroaction externe pour mieux exercer les phases de contrôle et d'ajustements nécessaires à la réussite de la tâche. Une rétroaction qui constate une situation sans fournir à l'élève un guide pour mieux faire serait inefficace. Pire encore serait une rétroaction qui porte sur des généralités sans rapport avec l'évolution de la démarche de l'élève : « Si tu faisais un peu plus d'efforts, tu réussirais la tâche. »

2. Exprimer une comparaison entre la réalisation actuelle, l'orientation de la tâche et les résultats attendus.

L'élève a besoin d'être guidé et confirmé dans ce qu'il fait et ce qu'il se propose de faire en regard du résultat attendu.

3. Être la plus immédiate possible, compréhensible et directement utilisable par l'élève.

Une rétroaction qui arrive trop tard n'est évidemment pas efficace. Si la rétroaction n'est pas compréhensible par l'élève, elle est inutile. On peut donner l'exemple de l'enseignant qui, en remettant la copie corrigée de Pierre deux semaines après l'avoir reçue, souligne dans la marge : « Ce paragraphe n'est pas clair. »

4. Évaluer le progrès de l'élève par rapport à la réalisation de la tâche.

Le progrès de l'élève ne devrait pas être évalué en fonction des autres élèves. Il importe plutôt de donner à l'élève des précisions, des exemples sur la différence entre ce qu'il fait et ce qui devrait être fait compte tenu des résultats attendus.

5. Être exprimée dans un langage descriptif

Par exemple : « Tu as fait une addition au lieu de faire une soustraction, c'est peut-être pour cela que tu arrives à un résultat plus élevé. » Une rétroaction qui porterait sur l'évaluation de l'élève en comparaison avec d'autres serait inefficace : « Tu es le seul à avoir eu ce résultat. »

6. Faire un diagnostic et des recommandations spécifiques à l'erreur observée.

Par exemple : « Tu as fait une addition au lieu de faire une soustraction, c'est peut-être pour cela que tu arrives à un résultat plus élevé. »

7. Permettre à l'élève de percevoir les effets tangibles de ses efforts.

Dans le contexte scolaire, un des effets tangibles demeure, bien sûr, la différence de notes obtenues entre un premier travail et un autre faisant suite à l'effort investi. La rétroaction devrait amener l'élève à constater que les efforts qu'il a consentis après le premier travail ont valu la peine.

Document 6.A

L'évaluation en situation authentique : instrumentation³²

Le chapitre 3 de la présente trousse, « La vision des programmes d'études axés sur des compétences : conséquences », a d'abord introduit le concept et les fondements de l'évaluation authentique. Le Document 6.A spécifie l'instrumentation qui accompagne ce type d'évaluation à l'aide d'un texte (p.83-94) de Roland Louis (1999).

2 L'instrumentation pour l'évaluation en situation authentique

La mesure des performances complexes peut se faire de deux façons : soit à partir des tâches spécifiques soumises à l'élève, soit à partir de l'utilisation du portfolio.

2.1 La mesure à partir des tâches spécifiques

Au moment de l'élaboration des tâches nécessaires pour mesurer des performances complexes, l'enseignant doit penser aux caractéristiques organisationnelles et aux types de performances qu'exigent ces tâches.

Les tâches peuvent se diviser, sur le plan de l'organisation, en tâches qui se réalisent durant les heures de classe et en tâches qui débordent le temps normal de la classe. Les tâches peuvent être de réalisation individuelle ou de groupe. Dans le contexte d'une évaluation authentique, on a généralement recours à des tâches de situation. Celles-ci, en plaçant l'élève dans des situations contextualisées, feront appel non seulement aux connaissances déclaratives ou procédurales, mais aussi aux connaissances conditionnelles.

Plusieurs auteurs ont proposé des tâches qui permettent de mieux mesurer des habiletés intellectuelles de haut niveau chez les élèves. Marzano *et al.* (1993), par exemple, proposent un ensemble de tâches de situation qui permettent de mesurer des performances complexes. Ces auteurs classent les tâches selon le *type de performance* qu'elles induisent chez l'élève. Ils présentent des tâches de *comparaison*, de *classification*, de *induction* et de *déduction*, des tâches de *analyse d'erreurs*, de *argumentation*, de *mise en perspective des idées divergentes*, des tâches de *prise de décisions*, de *élaboration de définition*, de *recherche historique ou scientifique*, de *résolution de problèmes* et des tâches de *invention*.

Le ministère de l'Éducation du Québec, dans les programmes d'études élaborés pour l'ensemble de la province, définit les opérations intellectuelles que les élèves du secondaire doivent pouvoir accomplir à la suite des apprentissages réalisés dans chacun des programmes d'études. En voici quelques exemples.

³² Tiré de : Roland Louis. *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, 1999, p. 83-97.

Tableau 7.1 Exemples d'opérations intellectuelles liées à une discipline

Disciplines	Opérations intellectuelles retenues
Mathématique	Mathématiser (illustrer, transposer, traduire, etc.), opérer (calculer, résoudre, transposer, vérifier, etc.), analyser ou synthétiser (déduire, conclure, prouver et expliquer).
Français	Pour la production d'un discours — choisir, organiser et appliquer. Pour la compréhension d'un discours — identifier, expliquer et réagir.
Anglais langue seconde	Pour la compréhension de la langue — déduire, découvrir, repérer, rechercher et comparer. Pour la production d'un discours — réutiliser, interroger, affirmer et discuter.
Sciences physiques	Caractériser, mettre en relation et résoudre des problèmes.
Histoire	Décrire, analyser et synthétiser.
Géographie	Situer (localiser un espace ou une réalité géographique), décrire (caractériser, reconnaître une réalité géographique), mettre en relation (établir un rapport de similitudes, de différences ou d'interdépendance et préciser les causes ou les conséquences de deux ou de plusieurs réalités géographiques).

2.1.1 L'élaboration d'une tâche

La figure 7.1 présente, à titre d'exemple, une tâche dite d'induction, préparée par Marzano *et al.* (1993) et que nous avons adaptée. Nous utiliserons cette tâche pour en faire ressortir la structure générale, c'est-à-dire :

- une mise en situation qui contextualise la tâche. La mise en situation vise alors à donner à l'élève une meilleure représentation de la tâche et à stimuler son intérêt pour une telle activité.

Exemple :

Les supermarchés dépensent beaucoup d'argent chaque semaine pour expédier du matériel publicitaire annonçant leurs soldes. Chaque supermarché déclare avoir de meilleurs prix que ceux du concurrent.

Soulignons toutefois que la mise en situation va plus loin que ce texte. On peut considérer l'ensemble de la tâche comme une mise en situation complète. Cependant, une mise en situation de départ, comme celle de l'exemple, demeure utile pour le débutant qui rédige une tâche pour la première fois.

<p>Les supermarchés dépensent beaucoup d'argent chaque semaine pour expédier du matériel publicitaire annonçant leurs soldes. Chaque supermarché déclare avoir de meilleurs prix que ceux du concurrent.</p>	mise en situation
<p>On vous demande d'étudier un ensemble de dépliants publicitaires de plusieurs supermarchés afin de :</p>	
<ul style="list-style-type: none"> — repérer les articles identiques qu'ils annoncent; — déterminer si les supermarchés, dans l'ensemble, tendent à avoir des prix bas, comparativement à ceux des épiceries locales, et si le bas prix d'un article donné est compensé par un prix plus élevé demandé pour un autre article. 	actions
<p>Veillez à considérer le prix en fonction du poids, de la taille ou de la qualité de la marchandise.</p>	
<p>Notez comment les supermarchés s'y prennent pour présenter leurs annonces (articles et prix) et inciter le consommateur à venir acheter chez eux plutôt que chez le concurrent.</p>	consignes
<p>À partir de votre analyse, formulez au moins deux conclusions concernant la perception que les rédacteurs de ces dépliants ont des consommateurs et qui les guide dans leur objectif d'attirer des clients dans les supermarchés.</p>	
<p>Vos conclusions pourront débiter par une phrase semblable aux suivantes :</p>	résultats attendus
<ul style="list-style-type: none"> — Les spécialistes qui rédigent les dépliants publicitaires doivent penser que les consommateurs... — Les spécialistes qui rédigent les dépliants publicitaires pour les supermarchés doivent croire que... 	contexte d'application
<p>Appuyez chaque conclusion par des exemples tirés des feuillets publicitaires.</p>	
<p>Vous devez présenter votre travail à votre équipe habituelle afin de consolider les informations obtenues, et préparer un rapport pour la station de radio locale qui sera diffusé le mois prochain.</p>	
<p>Votre travail sera évalué à partir de la grille d'appréciation ci-jointe.</p>	grille d'appréciation

Figure 7.1 Exemple d'une tâche dite d'introduction

- les actions principales que doit mener l'élève. Il s'agit de préciser la tâche proprement dite et de déterminer les habiletés complexes que l'élève doit utiliser.

Exemple :

On vous demande d'étudier un ensemble de dépliants publicitaires de plusieurs supermarchés afin de :

- repérer les articles identiques qu'ils annoncent;
- déterminer si les supermarchés, dans l'ensemble, tendent à avoir des prix bas, comparativement à ceux des épiceries locales, et si le bas prix d'un article donné est compensé par un prix plus élevé demandé pour un autre article.

À partir de votre analyse, formulez au moins deux conclusions concernant la perception que les rédacteurs de ces dépliants ont des consommateurs et qui les guide dans leur objectif d'attirer des clients dans les supermarchés.

Exemple :

Veillez à considérer le prix en fonction du poids, de la taille ou de la qualité de la marchandise.

Notez comment les supermarchés s'y prennent pour présenter leurs annonces (articles et prix) et inciter le consommateur à venir acheter chez eux plutôt que chez le concurrent.

- les caractéristiques des résultats attendus pour cette tâche.

Exemple :

Vos conclusions pourront débiter par une phrase semblable à celles qui suivent :

- Les spécialistes qui rédigent les circulaires doivent penser que les consommateurs...
- Les spécialistes qui rédigent les circulaires pour les supermarchés doivent croire que...

Appuyez chaque conclusion par des exemples tirés des feuillets publicitaires.

- la définition d'un auditoire ou d'un contexte réel d'application des résultats des actions.

Exemple :

Vous devrez présenter votre travail à votre équipe habituelle afin de consolider les informations obtenues, et préparer un rapport pour la station de radio locale, qui sera diffusé le mois prochain.

- la grille d'appréciation.

Selon les caractéristiques des élèves, les consignes et les précisions sur le travail peuvent varier. Pour les élèves du primaire et ceux qui fréquentent une classe spéciale, un soin particulier doit être apporté à ces consignes et à ces précisions. Pour les élèves de niveau plus avancé, l'enseignant pourra donner moins souvent des consignes et des précisions ou même pas du tout, selon les buts qu'il vise. Il s'agira alors d'une situation où l'élève aura à résoudre un problème plus ou moins indéfini et flou. Comme le soulignent Frederiksen (1984) et Bennett (1993), les problèmes que l'on éprouve dans la réalité sont généralement flous et indéterminés.

L'élaboration d'une grille d'appréciation. Compte tenu de l'importance que revêt la grille d'appréciation dans l'élaboration d'une tâche, nous croyons nécessaire de lui réserver un traitement plus approfondi.

La mesure des performances complexes ou non, en situation authentique ou non, évoque le recours à des tâches évaluatives auxquelles est associée une grille d'appréciation permettant aux juges d'exercer leur jugement.

Dans leur démarche d'appréciation de la performance de l'élève devant une tâche, les juges utilisent des critères bien définis et qui leur sont familiers. Le mot « rubrique » est de plus en plus utilisé pour nommer ces critères. Ce terme vient du latin *rubrica*, qui signifie « terre rouge, ocre », la substance utilisée dans l'Antiquité pour marquer des événements importants. Ces rubriques constituent, pour nous, les attributs critiques ou essentiels de la compétence que l'on veut mesurer. Chaque rubrique ou dimension de la compétence décrit un ensemble de performances observables qui vont de la performance la plus élevée à la performance la moins acceptable.

Afin de mieux évaluer la progression de l'élève vers la performance la plus élevée, dans le but de l'aider à améliorer son apprentissage, les auteurs s'entendent pour définir un intervalle de performances selon une échelle à trois, quatre ou cinq niveaux. Dans les pages qui suivent, nous présenterons quelques exemples³³ de rubriques et de niveaux de performance qui ont été utilisés dans certains milieux scolaires. Ces instruments sont présentés dans l'unique but de favoriser une meilleure vision de ce que peut être un instrument mesurant des performances complexes.

Nous donnerons aussi des exemples d'instrument de mesure de performances complexes. Selon les caractéristiques de la tâche, on classe ces instruments suivant qu'ils induisent ou non une situation d'évaluation plus ou moins authentique.

Exemple 1 : Mesure de la performance en mathématique (résolution de problèmes)

Avec le beau temps arrive la période des ventes-débarras. Votre mère fait appel à vous pour l'aider à préparer la présentation des articles qu'elle se propose de vendre le lendemain, samedi.

Elle veut mettre en vente 20 vases de forme carrée qui mesurent chacun 10 cm de côté. Elle aimerait aussi vendre 30 cache-pots qui mesurent chacun 20 cm de long sur 15 cm de large. Enfin, elle veut se débarrasser des 50 bibelots qui traînent dans le sous-sol. Ces bibelots mesurent en moyenne 5 cm² chacun. Votre mère ne dispose que de deux tables pour installer les articles. L'une mesure 150 cm sur 60 cm et l'autre, 125 cm sur 95 cm. Le permis de vente accordé par la Ville, qui a coûté 5 \$, précise que votre mère a droit à une seule table.

Votre mère vous demande :

- de lui installer la bonne table;
- d'indiquer le prix de chaque catégorie d'articles qu'elle veut vendre sachant qu'elle veut réaliser un bénéfice de 50 \$.

Elle s'attend aussi à ce que vous lui remettiez, sur une feuille, un tableau complet précisant les articles à vendre, leur quantité, le prix à l'unité, les sommes totales et le bénéfice qu'elle réalisera.

³³ Nous remercions les étudiants inscrits en formation initiale des maîtres à l'Université de Sherbrooke (troisième année, automne 1997) qui nous ont fourni ces exemples.

Votre travail sera évalué à partir de la grille suivante³⁴ (voir la figure 7.2) :

<p>R1. Maîtrise du contenu mathématique</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Applique avec aisance et sans erreur les concepts, les opérations et les règles de transformation appropriés. — Applique bien, mais avec des erreurs minimales, les concepts, les opérations et les règles de transformation étudiés. — Fait plusieurs erreurs dans l'utilisation des concepts, des opérations et des règles de transformation étudiés. — Fait de nombreuses erreurs d'application. 	<p>4 3 2 1</p>
<p>R2. Capacité à résoudre des problèmes</p>	<p>a) Utilisation efficace des informations :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Repère avec précision toutes les informations pertinentes et fait ressortir des informations manquantes. — Repère toutes les informations pertinentes. — Repère la plupart des informations pertinentes. — Omet plusieurs informations pertinentes. <p>b) Démarche de résolution du problème :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Présente une solution efficace et très satisfaisante au problème. — Présente une solution acceptable au problème. — Présente une solution pas tout à fait acceptable. — N'arrive pas à trouver de solution. 	<p>4 3 2 1 4 3 2 1</p>
<p>R3 Capacité à communiquer</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Communique clairement et avec précision les résultats obtenus tout en utilisant efficacement le support de communication. — Communique clairement les résultats obtenus en utilisant assez bien le support de communication. — La communication des résultats n'est pas tout à fait claire. — La communication des résultats est incompréhensible. 	<p>4 3 2 1</p>

Figure 7.2 Grille d'appréciation de la résolution de problèmes mathématiques (exemple 1)

³⁴ L'élève qui se situe au niveau 1 ou 2 pourra, avec l'aide de l'enseignant, tendre vers un niveau supérieur (3 ou 4).

Le choix des rubriques retenues dans la grille de l'exemple exprime évidemment les attentes de l'évaluateur par rapport aux performances à observer. Un autre évaluateur pourrait proposer d'autres rubriques. Voyons ce que ces rubriques évaluent.

Maîtrise du contenu mathématique : cette dimension veut évaluer les connaissances procédurales liées aux concepts, aux opérations et aux règles de transformation étudiées en classe.

Capacité à résoudre des problèmes : cette dimension porte sur l'évaluation de la performance de l'élève pour ce qui est de résoudre des problèmes plus ou moins complexes. Cette dimension est très importante ici, car elle permet de voir si l'élève est capable d'appliquer les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles pour trouver une solution à un problème susceptible de survenir dans la vie courante.

Communication : l'importance de cette dimension se justifie dans la mesure où nous croyons que la communication constitue un élément important de tout contexte social. La solution d'un problème devient intéressante quand l'individu est capable de la communiquer avec efficacité et même de convaincre les autres de sa valeur.

Exemple 2 : Mesure de la performance en français (communication écrite)

À l'hôpital Sainte-Justine se trouvent hospitalisés de nombreux enfants âgés de 10 ans. Ils ne peuvent ni retourner chez eux ni aller à l'école. Notre école veut leur offrir un recueil d'histoires qui intéressent les enfants de cet âge. Vous devez écrire une histoire à leur intention. Les meilleurs textes seront réunis en un recueil qui sera publié par l'hôpital et remis gratuitement aux enfants.

Votre texte doit raconter une courte histoire ne dépassant pas deux pages. Il peut s'agir d'un récit véridique ou d'une histoire imaginaire. L'histoire doit être plaisante et amusante.

Le jury qui choisira les textes utilisera la grille suivante (voir la figure 7.3) :

R1. Organisation du texte	Le texte est parfaitement structuré : toutes les idées sont bien regroupées, il n'y a aucune contradiction entre elles, une très bonne utilisation est faite du temps des verbes.	4
	Le texte est bien structuré : toutes les idées sont bien regroupées, il n'y a presque pas de contradiction entre elles, une bonne utilisation est faite du temps des verbes.	3
	Le texte est mal structuré : certaines idées sont mal regroupées, une mauvaise utilisation est faite du temps des verbes.	2
	Le texte est très mal structuré, il est incohérent.	1

R2. Organisation de la phrase	Les signes de ponctuation sont utilisés adéquatement et toutes les phrases sont bien construites.	4
	Il y a quelques fautes de ponctuation (2 ou 3), mais toutes les phrases ont du sens et sont bien construites.	3
	Plusieurs phrases présentent des fautes de construction et de sens (nombre de fautes inférieur à 7).	2
	Presque toutes les phrases comportent des fautes de construction et de sens (nombre de fautes supérieur à 7).	1
R3. Respect du code lexical	Les mots sont écrits correctement (moins de deux fautes).	4
	Les mots sont écrits correctement (nombre de fautes entre 1 et 7).	3
	Plusieurs mots sont écrits incorrectement (nombre de fautes entre 7 et 15).	2
	Presque tous les mots sont mal orthographiés (nombre de fautes supérieur à 15).	1
R4. Respect du code grammatical	Les accords en genre et en nombre sont faits très correctement, de même que les finales des verbes (moins de 2 fautes).	4
	Les accords en genre et en nombre sont corrects, de même que les finales des verbes (nombre de fautes entre 1 et 7).	3
	On décèle plusieurs fautes dans l'un ou l'autre cas (nombre de fautes entre 7 et 15).	2
	Il y a beaucoup trop de fautes dans les deux cas.	1
R5. Intérêt du récit	Le récit est très intéressant, amusant et original.	4
	Le récit est plutôt intéressant, amusant et original.	3
	Le récit est intéressant, mais manque d'originalité.	2
	Le récit manque d'intérêt.	1

Figure 7.3 Grille d'appréciation de la communication écrite en français (exemple 2)

Exemple 3 : Performance en histoire (analyse critique)

Tâche

Le nouveau secrétaire général de l'Organisation des Nations Unies a retenu votre candidature pour lui dresser un portrait de l'un des nombreux conflits ayant marqué les cinquante dernières années. Il insiste sur l'importance qu'il accorde aux jeunes comme vous pour faire avancer les réflexions sur les meilleures façons de régler les conflits mondiaux. Il vous demande donc de choisir un conflit contemporain qui suscite chez vous des interrogations et d'en faire une analyse critique que vous lui remettrez dans un rapport officiel. Par la suite, on vous invitera à exposer vos conclusions devant un comité d'études mis sur pied pour l'occasion.

Consignes

Votre travail comprend un rapport écrit et un rapport oral. Vous travaillerez en équipe de deux.

Votre rapport écrit comptera environ six pages. Il devra être dactylographié à double interligne et être remis à la fin du mois de mai. Dans ce rapport, le lecteur doit percevoir qu'il y a eu une critique de l'information traitée. En d'autres termes, vous devez donner à votre analyse une couleur personnelle.

Dans la présentation orale, un des membres de l'équipe présentera un résumé des faits marquants du conflit, l'autre fera le point sur la situation étudiée. Vous disposerez de 10 minutes pour cette présentation devant la classe.

Marche à suivre :

- Former une équipe de deux.
- Décrire une problématique du conflit choisi.
- Poser une hypothèse en lien avec la problématique.
- Faire de la recherche à la bibliothèque.
- Comparer et analyser les différents points de vue exposés dans les écrits consultés et en faire la synthèse.
- Confirmer ou infirmer l'hypothèse de départ.
- Rédiger le rapport selon les règles étudiées.
- Vous pourrez, tout au long de votre travail, consulter votre enseignant ou lui demander de l'aide.
- Le secrétaire général appréciera votre rapport à partir de la grille ci-jointe (voir la figure 7.4).

<p>R1. Respect de la démarche historique</p>	<p>Les étapes de la démarche historique sont entièrement respectées.</p> <p>Les étapes de la démarche historique sont partiellement respectées.</p> <p>Les étapes de la démarche historique sont peu respectées.</p> <p>Les étapes de la démarche historique ne sont pas du tout respectées.</p>	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>R2. Qualité de l'analyse critique</p>	<p>Le rapport fait ressortir les points essentiels du conflit et pose un jugement cohérent.</p> <p>Le rapport fait ressortir la majorité des points essentiels du conflit et pose un jugement cohérent</p> <p>Le rapport fait ressortir quelques points essentiels du conflit et pose un jugement plus ou moins cohérent.</p> <p>Il est difficile de déterminer les points essentiels du conflit et le jugement qui en découle est soit incohérent, soit absent.</p>	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>R3. Communication orale</p>	<p>La communication est claire et compréhensible pour l'auditoire.</p> <p>Certains éléments de la communication sont ambigus, mais elle demeure compréhensible pour l'auditoire.</p> <p>L'ambiguïté du message rend la compréhension difficile pour l'auditoire.</p> <p>La communication est confuse et décousue.</p>	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>R4. Communication écrite</p>	<p>Le rapport écrit compte moins de 5 fautes.</p> <p>Le rapport écrit compte entre 5 et 10 fautes.</p> <p>Le rapport écrit compte entre 10 et 15 fautes.</p> <p>Le rapport écrit compte plus de 15 fautes.</p>	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>

Figure 7.4 Grille d'appréciation de l'analyse critique en histoire (exemple 3)

Importance de la grille d'appréciation pour les élèves. Une des fonctions de la grille d'appréciation est de permettre à l'élève de prendre connaissance des caractéristiques d'une tâche qui est réalisée avec efficacité. La grille doit l'aider à faire une meilleure autorégulation au moment de la réalisation de la tâche. Elle lui permettra surtout de juger du type de rétroaction à rechercher. Il n'est pas évident que l'usage de grilles d'appréciation auprès des élèves peut en soi les amener à passer d'un modèle où le résultat chiffré (la note en pourcentage) semble être la performance visée à un modèle qui les invite à prendre en considération les différentes étapes de la réalisation d'une performance. L'enseignant ne devrait donc pas seulement proposer une grille d'appréciation dans la tâche présentée aux élèves, mais aussi porter une attention particulière à la formation de ceux-ci à l'utilisation efficace de telles grilles. Des grilles comme celles que nous venons de présenter sont assez complexes pour les élèves, particulièrement pour ceux du primaire.

L'enseignant devrait commencer avec des grilles plus simples lorsque celles-ci deviennent un objet d'enseignement. Nous suggérons que l'enseignant débute avec les listes de vérification. [...]

L'enseignant pourra par la suite initier les élèves à l'utilisation de grilles de plus en plus complexes. Il pourra, par exemple, demander aux élèves de construire une grille d'appréciation de l'exposé oral qu'ils auront à faire en classe.

2.1.2 Les étapes d'élaboration d'une tâche

Nous avons vu plusieurs exemples de tâches qui tentent de refléter le plus possible des situations authentiques. L'expérience nous démontre que, lorsque vient le moment d'élaborer de telles tâches, des difficultés surgissent. Les étapes décrites ci-dessous ont été expérimentées avec nos étudiants en formation des maîtres. Elles les ont aidés à réaliser plus facilement des tâches d'évaluation en situation authentique.

Étape 1 : Déterminer le contenu de la discipline. La première étape consiste à déterminer le *contenu de la discipline*, qui fera l'objet d'une évaluation, et le *niveau scolaire* concerné. Par exemple, un enseignant pourra s'intéresser à la production du discours dans le cours de français de la quatrième année du primaire. Un autre choisira le phénomène de la photosynthèse en biologie, première année du secondaire.

Étape 2 : Déterminer l'action à partir de laquelle la performance sera évaluée. Puisque la performance s'observe à partir d'une construction ou d'une production que doit faire l'élève, il faut, à cette étape, déterminer la production ou la construction observable qui exigera de l'élève la manifestation de la performance. Cette production ou cette construction doit posséder les caractéristiques nécessaires pour faire émerger de la part de l'élève les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Par exemple, l'enseignant pourra retenir un *texte argumentatif* comme production par l'élève. En sciences ou en mathématique, il pourra s'agir de la *construction d'un tableau à double entrée, d'un graphique, d'un modèle, d'une démarche*, etc. En sciences humaines, l'enseignant pourra choisir la *construction d'un trajet, l'élaboration d'un plan ou d'une carte géographique, la production d'un rapport, d'un document*, etc.

Étape 3 : Préciser les connaissances nécessaires. À cette étape, il convient de préciser, en les écrivant sous forme de performance, les *connaissances déclaratives*, les *connaissances procédurales* et les *connaissances conditionnelles* nécessaires à la réussite par l'élève de la tâche qui lui sera présentée. Dans la pratique actuelle de l'évaluation, les connaissances déclaratives et procédurales sont les plus faciles à cerner. Souvent, les connaissances procédurales sous-tendent les connaissances déclaratives.

Exemple 1 Connaissance procédurale en mathématique : résoudre avec précision un ensemble d'équations du second degré.

Dans cet exemple, les connaissances déclaratives (calculs mathématiques nécessaires) participent à la démarche de résolution. Si on veut que la finalisation porte sur des connaissances conditionnelles, on pourra définir la performance de la façon suivante (exemple 2).

Exemple 2 Connaissance conditionnelle : choisir et expliquer une solution permettant de résoudre le plus efficacement possible le problème présenté.

Pour évaluer les connaissances conditionnelles comme dans le cas de l'exemple précédent, il faut bien sûr que les données du problème ne se limitent pas aux équations du second degré. L'enseignant devra faire en sorte que le jugement de l'élève soit mis à contribution pour opérer un choix parmi plusieurs solutions. Il peut y avoir des situations où l'enseignant sera obligé de se limiter à des connaissances déclaratives. Ce n'est pas bien sûr l'idéal, mais des situations de pratiques de classe peuvent imposer de telles limitations. Par exemple, l'enseignant vient de voir les connaissances déclaratives et il veut vérifier si les élèves les ont bien apprises, comme dans l'exemple suivant.

Exemple 3 Connaissance déclarative en histoire : présenter dans l'ordre, en les commentant, les principales causes qui expliquent la révolte des Patriotes.

Il faut toutefois retenir que, pour qu'il y ait apprentissage durable, l'élève doit pouvoir mettre en œuvre les trois types de connaissances.

Étape 4 : Choisir les opérations intellectuelles nécessaires. Il convient maintenant de choisir les types d'opérations intellectuelles que la tâche doit susciter chez l'élève. À titre d'exemple, voici quelques opérations intellectuelles possibles : *comparer, déduire, analyser, classer, argumenter, résoudre un problème, prendre une décision, prendre en considération des perspectives diverses et expérimenter.*

Nous avons aussi donné des exemples d'opérations intellectuelles que le MEQ a adoptées concernant l'enseignement de certaines disciplines au secondaire. Ainsi, l'enseignant peut se référer aux programmes d'études lorsqu'il choisit des opérations intellectuelles. Il faut souligner ici que plus la tâche fait appel à plusieurs opérations intellectuelles, plus la complexité de la performance augmente. La première fois que l'on élabore une tâche en situation authentique, il est plus aisé de choisir deux opérations intellectuelles.

Revenons à l'exemple 1 ci-dessus. On pourra décider que la résolution des équations sera utile dans une tâche de *classification* et de *résolution de problèmes*. On fait donc appel à deux opérations intellectuelles (classifier et résoudre un problème) portant sur des connaissances procédurales.

Dans l'exemple 3, l'enseignant pourrait choisir de faire porter l'utilisation des connaissances déclaratives en histoire sur deux opérations intellectuelles telles que *déduire* et *argumenter*.

Étape 5 : Rédiger la tâche. Au moment de la rédaction de la tâche, il faudra penser à une mise en situation le plus réaliste possible et assez authentique compte tenu des préoccupations des élèves. Il faut réfléchir au niveau de motivation ou d'intérêt que la mise en situation peut engendrer chez l'élève. Il faut aussi prévoir l'utilité pratique de la production ou de la construction que l'élève va réaliser. Ce peut être un destinataire ou un événement qui commande la production ou la construction.

Étape 6 : Rédiger la grille d'appréciation. Une fois le contenu de la tâche rédigé, il faut définir la grille d'appréciation qui permettra d'évaluer l'efficacité de la tâche réalisée par l'élève. Puisque les tâches exigent généralement une production ou une construction de la part de l'élève et que celles-là s'adressent à un destinataire, il est important de prévoir dans la grille la dimension « communication ». Celle-ci tiendra compte de la manière dont l'élève s'y prend pour construire et communiquer sa production ou sa construction au destinataire tout en considérant les caractéristiques de ce dernier. On trouvera donc, dans la grille, des rubriques liées aux *opérations intellectuelles* portant sur le contenu de la discipline et des rubriques touchant à la dimension *communication*.

Pour chacune des rubriques retenues, la grille décrit un ensemble de performances allant de celle qui est acceptable à celle qui serait inacceptable. La description des performances se fait dans la perspective d'expliquer aux élèves ce qui est considéré comme une réalisation efficace de la tâche et ce qui ne l'est pas. On utilise généralement les cotes 1, 2, 3, 4 pour la graduation des niveaux de performance. Elles représentent des symboles permettant de situer sur l'échelle la performance observée. Bien sûr, l'enseignant peut transformer ces cotes en notes, soit en les pondérant, soit en les utilisant sans aucune pondération. Nous croyons qu'en attirant l'attention des élèves sur la description des performances plutôt que sur les cotes, on diminue la possibilité que les élèves réalisent la tâche uniquement pour obtenir une bonne note.

Étape 7 : Valider le contenu de la tâche. Il y a deux façons de valider le contenu de la tâche. On peut mettre le texte de côté pendant un certain temps, puis le revoir pour s'assurer que la tâche élaborée reflète encore bien le contenu de validation préparée à cet effet. La grille suivante (voir la figure 7.6) est un exemple d'apprentissage que l'on pourrait enseigner et elle répond bien aux exigences de validation de contenu énoncées au chapitre 9. L'autre façon de faire consiste à recourir à l'expertise d'une autre personne en lui présentant une grille à adapter ou à remplir selon les besoins.

Contenu d'enseignement : _____

Niveau scolaire des élèves (ordre et classe) : _____

Performance à évaluer : _____

Type de connaissances impliquées : _____

Opérations intellectuelles demandées par la tâche : _____

Échelle : 1 = Non 2 = Un peu 3 = Oui

Congruence

Y a -t-il congruence :

entre la tâche et le contenu d'enseignement?	1	2	3
entre la tâche et la performance à évaluer?	1	2	3
entre la tâche et les types de connaissances choisis?	1	2	3
entre la tâche et les opérations intellectuelles visées?	1	2	3
La tâche fait-elle appel à plusieurs dimensions intellectuelles?	1	2	3
La tâche exige-t-elle des élèves une production ou une construction?	1	2	3
La tâche susciterait-elle chez les élèves un certain intérêt?	1	2	3
Les élèves seraient-ils motivés à réussir cette tâche?	1	2	3
La tâche suscite-t-elle des interactions élèves-enseignant?	1	2	3
Le temps accordé correspond-il à une certaine réalité?	1	2	3
La grille d'appréciation présente-t-elle une bonne description de chacune des performances possibles?	1	2	3
La grille tient-elle bien compte des diverses opérations intellectuelles visées?	1	2	3
La grille risque-t-elle d'inciter les élèves à travailler plus pour l'obtention de leur note que pour relever un défi?	1	2	3
Dans l'ensemble, la tâche risque-t-elle de pénaliser ou de favoriser certains groupes d'élèves?	1	2	3

Figure 7.6 Exemple de grille de validation d'une tâche d'évaluation en situation authentique

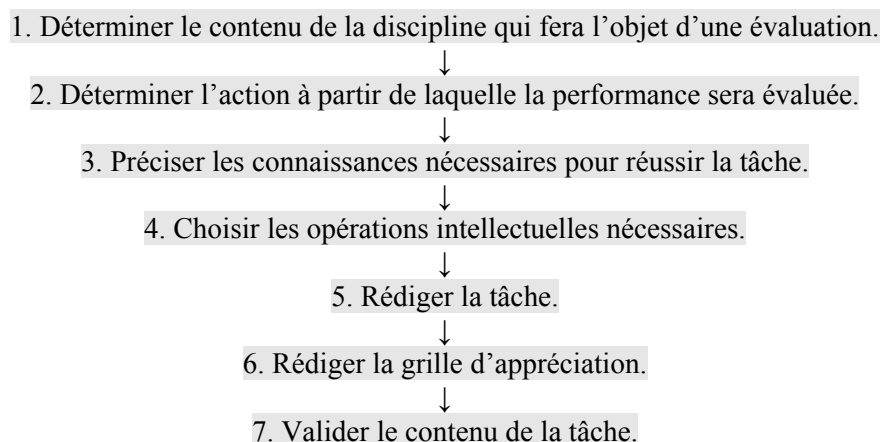


Figure 7.7 Résumé des étapes d'élaboration d'une tâche

La figure 7.7 permet une meilleure visualisation des étapes que nous venons d'étudier.

Les caractéristiques d'une tâche

Lorsque vient le moment de choisir ou d'élaborer une tâche, l'enseignant peut tenir compte des caractéristiques ci-dessous, qui semblent faire l'unanimité des spécialistes de la mesure des performances complexes. Pour Popham (1995), les tâches devraient avoir les caractéristiques que nous présentons ici. Notons que ces caractéristiques se trouvent dans la grille de validation de contenu que nous venons de présenter en exemple (voir la figure 7.6).

La tâche devrait être :

- généralisable La performance de l'élève à une tâche peut être généralisable à des tâches comparables.
- authentique. La tâche représente une situation que l'élève peut connaître dans la vie extrascolaire.
- multidisciplinaire. La tâche porte sur plusieurs aspects de l'apprentissage et non sur un seul.
- liée à l'enseignement. La performance de l'élève à une telle tâche devrait être une conséquence de l'enseignement reçu.

Document 6.B

« Évaluer des compétences. Oui, mais... comment? »³⁵

Comment évaluer les compétences de mes élèves? Comment s'assurer que la situation problème choisie pour évaluer les compétences de mes élèves appartienne à la classe de situations développées au cours de l'apprentissage?

Qu'elles soient générales ou très pointues, basiques ou, au contraire, issues d'une réflexion approfondie, ces questions sont sur toutes les lèvres. L'approche par compétences plonge les enseignants dans de profondes interrogations liées à cette tâche délicate et inconfortable d'évaluer les compétences des élèves, pourtant inhérente à leur métier.

Un périple sinueux à travers la littérature sur le sujet, de Perrenoud à Roegiers, en passant par Romainville, Paquay, Tardif et bien d'autres, une expédition vers quelques conférences et formations, une immersion totale dans l'élaboration de trois journées de formation sur le thème à l'attention de conseillers pédagogiques, et surtout de nombreuses heures d'échanges entre collègues et enseignants m'amènent progressivement à dégager, sinon des certitudes (peut-on en avoir dans le monde de l'éducation?), du moins des balises, des pistes, en vue d'évaluer les compétences des élèves, dans le cadre d'une pédagogie par compétences.

Mon intention dans cet article est de les partager avec le lecteur. Je me réjouirais qu'elles fassent l'objet de réflexions, de débats, d'échanges, d'aménagements, qu'elles soient précisées, nuancées ou même contestées, qu'elles suscitent de nouvelles questions pourvu qu'elles ne servent ni de normes, ni de règles, ni de modèles.

Peut-on parler d'évaluation?

Avant tout, peut-on parler d'évaluation? Rassurez-vous, je ne tenterai pas ici, de cerner les contours précis des mots généralement utilisés dans le vocabulaire pédagogique : évaluation, validation, information, vérification, régulation, estimation, appréciation, ... Toutefois, le terme "évaluation" me semble englober des réalités trop différentes pour permettre une discussion cohérente sur le sujet, que ce soit entre collègues ou avec les élèves. C'est la raison pour laquelle il me paraît nécessaire d'en préciser, chaque fois, la finalité. Assortir le nom d'un adjectif qualificatif fera momentanément l'affaire. Ainsi, on parlera plus précisément :

- **d'évaluation formative** s'il s'agit d'évaluer en cours d'apprentissage, dans le but de former par une double régulation. D'une part, une **régulation de l'apprentissage** des élèves, si les résultats et, plus encore, l'analyse des erreurs, sous la guidance de l'enseignant, permettent à l'élève de prendre connaissance des acquis déjà réalisés, du chemin qu'il lui reste à parcourir, de son processus d'apprentissage, des stratégies de résolution, des procédures erronées, des méthodes de travail à valoriser. D'autre part, une **régulation de l'enseignement** du professeur : fournir des exercices supplémentaires, réexpliquer une règle, corriger la prise de notes des élèves, offrir plus de temps d'appropriation, passer à la séquence d'apprentissage suivante, ...;

³⁵ Tiré de : HOUART, Mireille, Évaluer des compétences. Oui, mais comment?, Département Education et Technologie, FUNDP – Namur, <http://www.det.fundp.ac.be/~mho/evaluation.htm>

- **d'évaluation sommative** pour toute évaluation réalisée en fin de partie d'apprentissage. Les performances de l'élève à cette évaluation seront alors prises en compte par le professeur, c'est-à-dire "additionnées" selon des coefficients déterminés, pour décider, en fin d'année, si l'élève réussit dans le cadre de son cours.

L'ensemble des résultats d'un élève aux évaluations sommatives constituent donc classiquement la base de données à laquelle le professeur se réfère pour décider de sa réussite, pour son cours. Le jugement certificatif, en fin d'année ou en fin de cycle, se réalise, quant à lui, en conseil de classe avec l'ensemble du corps professoral.

À partir de maintenant, nous tiendrons compte de cette première balise en précisant chaque fois la nature de l'évaluation dont il est question.

Modèle temporel de l'évaluation formative et sommative

Chacune des composantes de la compétence pourrait, après un moment de structuration, faire l'objet d'une évaluation ponctuelle. La répartition en connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles n'est pas fortuite. Il semble en effet que travailler explicitement ces différentes dimensions au sein de la classe favorise le transfert des apprentissages (Tardif, 1999) et, dès lors, le développement des compétences.

J'insiste sur le fait qu'il me paraît essentiel de distinguer conceptuellement avec les élèves l'évaluation formative, pendant l'apprentissage, et l'évaluation sommative, au terme de l'apprentissage. Paradoxalement, dans la réalité, il faudra négocier avec les compromis, comme nous le verrons plus loin.

Nous considérons dès lors, deux phases bien distinctes.

En cours d'apprentissage, l'évaluation participe au développement de l'élève, constitue un outil pour mieux apprendre, fait partie intégrante du processus. L'apprentissage se fait, en quelque sorte, assister par l'évaluation qui recouvre des modalités très différentes :

- **l'évaluation formative initiale** (si elle est présente) vise essentiellement à informer l'enseignant des représentations initiales des élèves, à établir un état des lieux de leurs aptitudes, à recueillir des informations sur leurs préalables avant d'entamer la séquence;
- les **évaluations formatives interactives** correspondent aux fréquentes interactions professeur/élèves, mais également élèves/élèves. Ces moments constituent des temps d'évaluation informels sans doute les plus enrichissants et constructifs du processus d'apprentissage;
- les **évaluations formatives ponctuelles** permettent de tester l'acquisition des savoirs et des savoir-faire particuliers à mobiliser pour mettre en œuvre la ou, plus probablement, les compétences visées par la séquence d'apprentissage (voir encadré);

À titre d'exemple, prenons pour le cours de néerlandais une compétence d'expression écrite : écrire une lettre à son meilleur ami pour lui raconter ses dernières vacances d'été. Pour réaliser cette tâche, l'élève doit mobiliser certains savoirs, des savoir-faire et sans doute des savoir-être que nous pouvons décliner comme suit : (la liste est purement illustrative et non exhaustive)

Connaissances déclaratives :

- vocabulaire spécifique de la rédaction d'une lettre
- vocabulaire associé à la plage, à la montagne, aux passe-temps, au travail de vacances

Connaissances procédurales

- procédure de rédaction d'une lettre
- procédure de formation du passé composé

Connaissances conditionnelles

- dans quelles circonstances utiliser l'imparfait et le passé composé
- savoir-faire : former le passé composé
- attitudes
 - être intéressé à partager ce qu'on a vécu
 - s'intéresser à celui à qui la lettre est destinée

- les évaluations formatives d'étapes donnent l'occasion aux élèves à de véritables mises en situation consistant à exercer leurs compétences. Elles peuvent être considérées comme une sorte de répétition générale de l'évaluation certificative, une évaluation "à blanc".

Pour l'ensemble de ces évaluations les erreurs des élèves sont exploitées (et pourquoi pas valorisées! : *"Merci Pierre et Daphné, grâce à vous, j'ai eu l'occasion de préciser un élément important..."*). *"En cours d'apprentissage, l'erreur n'est pas considérée comme une faute, mais comme un état provisoire normal à partir duquel on élabore les assimilations futures"* (Pantarella, 1992). Elles servent de point d'appui pour progresser. Les interrogations, les tests, les contrôles, les devoirs, les préparations, les rapports constituent donc de réels outils d'apprentissage et leurs indispensables corrections permettent autant d'occasions de susciter des moments métacognitifs pendant lesquels élèves et enseignant s'interrogent, à partir des erreurs réalisées, sur les démarches, les mécanismes, les processus et les stratégies.

Pour illustrer le lien entre gestion de l'erreur et métacognition, passons en revue quelques exemples simples issus de mon expérience familiale et professionnelle. Dans la classe de 2^e de mon fils, à la question classique suivante d'une interrogation en étude du milieu : "Citer cinq pays traversés par le 60^e parallèle Sud", plusieurs élèves se trompent, mon fils Laurent y compris. Arrivé à la maison, il m'appelle à l'aide pour corriger cette question.

Ne sachant pas trop l'aider, je l'interroge sur la manière dont la correction s'est déroulée en classe, prête à mettre en évidence son inattention! Il m'explique : "lors de la correction collective, le professeur a demandé à Antoine, un 'bon' élève, de citer les cinq pays (le produit de la question). Je voulais prendre note, mais je n'ai pas pu. Monsieur a expliqué qu'il fallait refaire l'exercice chez soi." Refaire l'exercice, c'est justement ce que nous souhaitons, mais en vain. Ce mode de correction n'avait pas permis à Laurent de répondre à la question. En revanche, mettre en évidence les différentes étapes qui conduisent à la réponse en demandant à l'un ou l'autre élève (ceux qui se sont trompés comme ceux qui ont réussi) de dire **comment** ils ont réalisé l'exercice (quelle est la carte de référence, comment repérer le 60^e parallèle Sud, etc.) aurait sans doute amené les élèves qui avaient raté la question à repérer leurs erreurs (confondre

Nord et Sud ou encore méridien et parallèle, ignorer ce qu'est un parallèle, choisir une carte non appropriée dans l'atlas...) et ainsi progresser.

En 3^e primaire, ma fille s'exerce au calcul écrit. Un jour, elle revient avec une interrogation composée de dix calculs. Trois résultats sont barrés, le commentaire assorti de la cote 7/10 en dit long : "Sylvie, tu peux mieux!" Appliquant mes principes pédagogiques au sein même de ma famille, je lui demande : "Sylvie, que s'est-il passé dans ta tête pour arriver au résultat 517 pour l'addition suivante : $436 + 171 = 517$."

Dans un premier temps, elle me répond : "je ne vais quand même pas te le dire, puisque c'est faux!" Comme la plupart des élèves, elle résiste à expliciter son propre fonctionnement : "puisque 517 n'est pas la réponse correcte, il est inutile de s'y intéresser"; "donne-moi le résultat et qu'on n'en parle plus...". Convaincue de la pertinence de ma démarche, je m'accroche, j'insiste, je lui précise que c'est important pour moi de comprendre comment elle a raisonné et j'ajoute qu'elle a réussi sept exercices sur dix et qu'elle est donc bien capable de m'expliquer pour cet exemple précis comment cela fonctionne. Ces arguments semblent la convaincre. Enfin, elle livre son raisonnement : $6 + 1 = 7$, j'inscris 7; $3 + 7 = 10$, j'inscris 1, je reporte zéro (au lieu de : j'inscris zéro, je reporte 1), etc. Il ne m'en fallait pas davantage. Rapidement j'analyse les deux autres calculs erronés. Ils contiennent dans les deux cas un report de 10, le zéro étant chaque fois traité, par ma fille, d'une manière particulière. L'erreur dans la procédure étant ainsi identifiée m'a permis de cibler les explications sur ce point précis, alors qu'initialement deux possibilités s'offraient à moi : d'une part, réexpliquer l'entièreté de l'addition écrite, d'autre part, la sermonner et lui demander d'être plus attentive la prochaine fois. Interventions parfaitement inutiles, voire même décourageantes pour Sylvie.

Voici, enfin, un exemple assez incroyable et pourtant authentique. Une élève de 4^e option sciences, Naïma, lors d'un choix vrai/faux en biologie rate l'entièreté des questions (0/14!). Je m'intéresse au moment de la correction à la manière dont elle a répondu en lui demandant : "Comment as-tu procédé pour répondre, par exemple, à la première affirmation?" Quelle ne fut pas ma surprise en me rendant compte que l'origine de toutes les erreurs était orthographique ou plus probablement dyslexique. En effet, pour Naïma, "vrai" s'écrivait "frai" et "faux" s'écrivait "vaux". Or, comme j'avais eu la mauvaise idée dans l'interrogation de n'inscrire que la première lettre "v" et "f" elle avait en fait 14/14! Ses résultats étaient parfaits. Cette simple question a permis non seulement de lui attribuer tous ses points en biologie, mais en plus de rectifier (probablement à vie) une erreur liée à l'orthographe.

Pour terminer, je souhaiterais livrer un exemple de moment métacognitif collectif. Dans une 5^e option chimie trois heures, durant la correction en classe d'une interrogation formative d'étape sur les bilans de réactions (il s'agit pour le lecteur "non initié" d'une compétence de résolution de problèmes propres aux chimistes, comportant jusqu'à sept étapes de résolution), je décide d'exploiter, avec l'ensemble du groupe classe de 22 élèves, les différentes erreurs réalisées par mes élèves. Nous procédons étape de résolution par étape, pour un seul problème, celui pour lequel les erreurs étaient les plus variées et enrichissantes à décortiquer. La gestion devait ressembler à ceci : pour cette étape qui s'est trompé? que s'est-il passé pour toi, Magali? et pour toi, John? comment as-tu procédé pour arriver à ce résultat, Fatima? Nous recherchons ensuite les stratégies de résolution qui découlent de l'échange et de l'analyse des erreurs et je les inscris, au fur et à mesure, au tableau. Je propose aux élèves d'en prendre note et de mettre en évidence les points pour lesquels ils ont personnellement rencontré des difficultés. Au cours de l'évaluation sommative suivante, très fière des résultats excellents de l'ensemble de mes élèves, je leur demande d'inscrire individuellement les éléments qui ont participé à cette belle réussite. Plusieurs élèves pointent alors, entre autres, le mémo réalisé au cours de l'évaluation formative. Évidemment, l'investissement en temps pour ce genre de correction est énorme. Mais, chaque fois, l'impact extraordinaire tant sur les résultats que sur la motivation de mes élèves m'a incité à continuer!

Dans ces quatre exemples, analyser la manière dont l'élève répond à la question, c'est-à-dire s'intéresser au processus et pas seulement au produit (la sacro-sainte bonne réponse), permet à l'enseignant de nuancer son point de vue "il n'a rien étudié", "elle n'a pas compris", "il est vraiment bouché" et, dès lors, de considérer les élèves sous un angle plus valorisant tout en leur permettant de progresser.

Pour dépendre plus complètement le tableau de l'évaluation formative, ajoutons une dimension présente dans tous les livres traitant le sujet et pourtant loin de faire l'unanimité auprès des enseignants : **les erreurs des élèves ne peuvent être ni sanctionnées ni comptabilisées**. Serait-ce une invention saugrenue des chercheurs valable exclusivement dans "le meilleur des mondes pédagogiques?" Un monde où chaque élève réaliserait consciencieusement ses devoirs, mémoriserait ses leçons par plaisir, dans le but d'apprendre, en vue de développer ses compétences... et pas dans la perspective d'obtenir une bonne note! On serait tenté de le croire en considérant cette facette de l'évaluation formative sans nuance et complexité. En fait, ne pas sanctionner les erreurs ni les comptabiliser ne signifie pas que des notes ne doivent pas être attribuées; au contraire, elles permettent à l'élève de se situer par rapport à la réussite et participent très certainement à leur motivation extrinsèque (cf. infra). Cela implique cependant d'accorder aux élèves, pendant l'apprentissage, le droit de se tromper. Comme un petit calcul vaut mieux qu'un long discours, décrivons un exemple quelque peu caricaturé. Pour la réalisation d'un graphique, en cours d'apprentissage, Amaury obtient 1/10 (il n'a pas assimilé la notion d'échelle graduée, a oublié d'inscrire les grandeurs sur l'axe des abscisses et des ordonnées et s'est trompé dans la conversion des unités). Au moment de la correction, cet élève comprend toutes ses erreurs, refait des exercices supplémentaires et se constitue une fiche mnémotechnique sur la réalisation d'un graphique. À l'interrogation suivante, il récolte 8/10. En fin de compte, pour la réalisation d'un graphique, Amaury mérite-t-il 4,5/10 (la moyenne des résultats aux deux épreuves) ou 8/10? Selon la logique des compétences, la priorité n'est-elle pas de savoir si cet élève a acquis ou non la compétence?

Quelles que soient les modalités choisies par l'enseignant pour installer dans sa classe un esprit, une culture, voire une philosophie d'évaluation formative, le climat de confiance et de non-jugement qui en découle, le contexte de "droit à l'erreur" et d'analyse des erreurs offrent aux élèves à la fois un espace de sécurité essentiel pour apprendre et des moments métacognitifs facilitateurs de l'apprentissage.

Travailler de cette manière, c'est faire le deuil d'un certain pouvoir d'autorité : "*Tiens-toi tranquille, étudie, fais tes devoirs, ... sinon gare à tes points*", c'est également changer les mentalités de nos élèves conditionnés par le système, c'est donc se donner du temps. Nous y reviendrons.

En fin d'apprentissage, l'évaluation sommative réalisée ressemble à la dernière évaluation formative d'étape. Les performances des élèves à cette épreuve sont comptabilisées et permettent à l'enseignant, en cours d'année et surtout en fin d'année, de se prononcer sur la réussite ou l'échec de l'élève dans le cadre de son cours. Dans la situation où tous les élèves réussissent l'évaluation formative d'étape, cette dernière peut être considérée comme sommative (les élèves diraient : "*les points comptent!*"), l'évaluation sommative pourrait alors être épargnée, réaliser de nouveaux apprentissages pour les élèves me paraissant plus intéressant que valider leurs compétences.

De plus, l'évaluation sommative peut bien sûr, aussi, se révéler être formative même si cela ne correspond pas à la finalité de ce type d'épreuves.

L'évaluation sommative et l'apprentissage : deux entités indissociables

Qui dit évaluation sommative de compétences dit apprentissage développant des compétences : les deux sont indissociables! En effet, d'un point de vue déontologique, comment concevoir qu'un enseignant puisse évaluer les compétences de ses élèves de manière sommative sans avoir mis en œuvre une méthodologie résolument axée sur le développement de celles-ci? Cela semble évident, voire trivial et pourtant... L'introduction des compétences transversales dans l'école lors de la réforme du premier degré (il y a quelques années d'ici) ne s'est-elle pas concrétisée, dans la plupart des écoles, par une modification des bulletins et donc, une évaluation sommative de quelques compétences transversales soigneusement sélectionnées (être calme en classe, respecter les autres, savoir raisonner, savoir orthographier correctement, ...) sans que ces dernières fassent plus particulièrement l'objet d'un apprentissage en classe, sans aucune modification des pratiques pédagogiques.

“Cette notion de compétence transversale, on a vu qu'elle est montée au 2^e degré parce qu'elle est apparue dans le bulletin, mais c'est tout. Il n'y a rien eu comme accompagnement.”

Mon intention dans ce paragraphe est d'insister sur l'apprentissage. Il me semble que, si l'évaluation formative fait partie intrinsèque d'une pédagogie centrée sur le développement des compétences et mérite tout notre investissement, l'évaluation sommative, quant à elle, pourrait s'accommoder temporairement des systèmes actuels. Même si, avec raison, de nombreux enseignants et pédagogues dénoncent les conditions institutionnelles que cela sous-tend comme la fréquence des bulletins, les moments fixés par les examens, la forme du bulletin (Perrenoud, 1999; Tardif, 1999). En effet, je pense que se lancer trop rapidement dans la conception de nouveaux bulletins, dans le bouleversement des conseils de classe, par exemple, risquerait, à l'instar de ce qui s'est passé lors de la réforme du 1^{er} degré, d'entraîner certains enseignants dans un tourbillon infernal d'incohérences et, dès lors, de compromettre la réforme.

“J'ai un tout petit peu enseigné en deuxième et je me souviens qu'à un moment, on nous a demandé de remplir ces compétences transversales pour la première fois eh bien, on a joué à une partie de 'vogel pic'. Pendant deux ou trois heures, où on nous demandait si ceci était bien, très bien, on nous demandait d'en remplir quelques-unes mais pas toutes, et puis, on a fait ça et puis rien du tout. On a fait un travail bêtement pendant plusieurs heures pendant le conseil de classe et ça n'a servi à rien du tout. Alors comment peut-on demander à des collègues d'être motivés pour ce genre de chose alors que cela n'a servi à rien.”

En revanche, dans un premier temps, une négociation devrait être possible au sein de chaque établissement scolaire, avec les collègues et l'équipe de direction, pour adapter les structures aux besoins spécifiques. Les trois exemples ci-dessous rendent compte des aménagements locaux possibles qui permettent de se satisfaire des structures en place, tout en restant cohérent auprès des élèves.

Personnellement, il m'arrivait fréquemment de me retrouver, la veille d'un bulletin, sans un seul résultat d'évaluation sommative. Pour renseigner la famille sur le travail réalisé et éviter une évaluation de dernière minute qui me ferait perdre toute crédibilité auprès de mes élèves, par rapport à l'esprit d'évaluation formative que je souhaitais instaurer, j'avais établi une convention avec mes élèves et l'avais expliquée aux parents lors d'une réunion, à la direction et à mes collègues. Il s'agissait de noter tous les résultats dans le bulletin, à chaque période, et de n'entourer que ceux dont je tiendrais compte en fin d'année pour décider de la réussite de l'élève.

Deux autres exemples m'ont été racontés par des enseignants, lors d'une formation. L'un se trouvant devant la même difficulté, avant la session de Noël (séquence d'apprentissage non terminée), a demandé à la direction de postposer l'examen, dans les classes concernées. Un mois plus tard, un petit aménagement d'horaire a permis à cet enseignant de faire passer l'examen pour son cours. L'autre, non satisfaite de la forme du bulletin, annexe chaque période d'une feuille de route, décrivant le parcours d'apprentissage de l'élève, pour son cours.

Comment évaluer des compétences de manière sommative?

Cette question, trop large, recouvre au moins cinq dimensions successives. En tant qu'enseignant :

d'une part, quel outil d'évaluation concevoir pour évaluer les compétences de mes élèves?

d'autre part,

- comment apprécier la production réalisée? et
- fixer le seuil de réussite pour cette production? ensuite
- comment gérer en fin d'année l'ensemble des "épreuves sommatives" pour décider de la réussite ou de l'échec de l'élève dans le cadre de mon cours? enfin,
- comment communiquer les résultats de l'épreuve à l'élève, aux parents et à l'ensemble du corps professoral.

Quel outil pour évaluer des compétences de manière sommative?

De l'analyse de quelques définitions du concept de compétence, dégageons les éléments clés. D'une part, la mise en œuvre d'une ou de plusieurs compétences se réalise dans l'action, dans l'accomplissement d'une tâche, dans la résolution d'un problème. D'autre part, la tâche, le problème, la situation à résoudre nécessitent la mobilisation de ressources diverses : savoirs, savoir-faire, attitudes.

En conséquence, un moyen pour recueillir des informations quant aux compétences des élèves consiste à leur proposer une tâche complexe et globale, d'autres disent complexe et intégrée (Delory, 2000). Tous les auteurs s'accordent au moins sur ce point-là! Pourtant, c'est à partir de cette évidence que les problèmes commencent. En effet, cette tâche ne doit être ni identique à celles exploitées en phase d'apprentissage ni fondamentalement différente. Si la tâche est identique ou trop proche, l'élève serait placé dans une situation d'application ou de reproduction (et non de mise en œuvre de compétences). Si la tâche est trop différente, elle risquerait d'entraîner la mobilisation par l'élève de savoirs et savoir-faire non abordés en cours d'apprentissage.

De cette piste découle inévitablement une question épineuse concernant la difficulté pour l'enseignant de sélectionner une tâche complexe appartenant à la même famille que celles traitées lors de l'apprentissage. Nous sommes là au cœur de la problématique du transfert : *"un phénomène complexe et exigeant sur le plan cognitif, qui se laisse difficilement circonscrire par des orientations tentant de réduire cette complexité à quelques variables ou à quelques facteurs."* (Tardif, 1999).

Illustrons cette complexité à partir d'une compétence spécifique du cours de mathématiques : "transformer un problème en équation du premier degré en vue de le résoudre." Pour évaluer cette compétence, le professeur de mathématiques pourrait sélectionner un problème tel que celui-ci :

"Les ouvriers de la brasserie d'Orval travaillent actuellement 40 heures par semaine et produisent 800 000 bouteilles. Ils voudraient passer à la semaine de 36 heures et les moines de l'abbaye veulent augmenter la production et produire 320 760 litres de bière par semaine. Pour que les deux souhaits soient réalisés, il faudrait augmenter la production horaire. Calcule le nombre de bouteilles de bière de 33 cl qu'il faudrait fournir en plus l'heure."

Il s'agit bien d'une situation globale, complexe et potentiellement porteuse de sens qui nécessite de la part des élèves de mobiliser un ensemble de connaissances (1 litre = 100 cl, ...), de savoir-faire (effectuer une division, convertir un volume exprimé en litres en centilitres, calculer le nombre de bouteilles de bière en connaissant le volume de bière et la capacité d'une bouteille, établir une équation du premier degré, inscrire les données, l'inconnue, ...), d'opérations cognitives face au problème (s'imprégner du problème, se le représenter dans sa tête, le traduire, ...) et d'attitudes (s'acharner face au problème malgré le sentiment de ne pas être capable de le résoudre, se concentrer, pouvoir prendre de la distance par rapport au problème, quelle que soit son implication émotionnelle, ...).

Même si les élèves ont réalisé de nombreux exercices de ce type en phase d'apprentissage, il est probable, dans une évaluation sommative, que Julien, peu habitué au jargon des médias, reste bloqué sur les termes "passer à la semaine des 36 heures", que Valentine coince face à l'expression "production horaire", que Morgan, enfin, résolve le problème, avec succès, sans passer par la mise en équation.

Eh oui! Ce problème se résout aisément (si on peut dire!) en posant l'équation : $(20\,000 + x) \cdot 36 = 972\,000$, mais sans doute plus facilement encore, pour certains élèves, sans passer par la traduction en équation, qui est en fait la compétence visée par cette mise en situation. En outre, il fait appel à de nombreuses autres compétences de nature plus transversale comme analyser et comprendre un message.

Un enseignant en butte à ces situations pourra, en toute bonne foi, constater que Julien et Valentine ont raté la résolution du problème, alors que Morgan l'a réussi. Peut-il, dès lors, conclure que les uns ne sont pas capables de traduire un problème en équation et que l'autre l'est? Certainement pas! Les premiers, bloqués par la compréhension de l'énoncé, n'ont pas eu l'occasion de mettre en œuvre cette compétence, le troisième, quant à lui, a parfaitement réussi le problème sans déployer la compétence en question.

Comme on le voit, la question du choix de la tâche complexe, globale et des compétences visées par la situation apparaît particulièrement délicate, difficile et embarrassante. Le risque de décalage entre l'intention du professeur qui imagine la tâche et l'élève qui devra traiter l'information est latent. Réduire la zone de flou qui entoure le transfert semble possible sur la base de certaines précautions (connaître l'histoire commune des apprenants, s'assurer que chaque élève pourra décoder les données du problème, réserver les pièges croustillants pour l'évaluation formative uniquement, ...); la supprimer totalement relève de l'utopie.

Les difficultés inhérentes à cet exemple devraient nous inquiéter sérieusement quant à la possibilité de relier explicitement une tâche à une description fine des compétences effectivement mises en œuvre et, dès lors, au minimum, nous armer d'une bonne dose de prudence, d'un zeste d'humilité et d'un soupçon de modestie au cours de l'évaluation sommative de celles-ci.

Remarquons qu'il serait extrêmement intéressant, dans une évaluation formative, d'exploiter toutes les démarches intellectuelles ou les difficultés de Julien, Valentine et Morgan et qu'elles constitueraient de réelles occasions pour enrichir l'apprentissage dans des domaines variés.

Comment apprécier la production des élèves?

Se référer à des critères

Afin d'illustrer la nécessité de se référer à des critères, quittons temporairement le domaine scolaire.

Pour apprécier la qualité d'un vin, un amateur non éclairé fait simplement appel à ses goûts personnels (j'aime / je n'aime pas), alors qu'un dégustateur averti se base sur un ensemble de critères plus œnologiques comme l'intensité de la couleur et la transparence de la robe, l'expression aromatique pour le nez, le degré alcoolique, la présence de tanins, le degré d'acidité, la subtilité et la persistance aromatiques de la bouche ou encore un critère global tel que l'équilibre.

Dans les deux cas, l'évaluateur a recours à des critères pour juger; tout comme l'amateur de vins, il a recours sans doute inconsciemment à des critères flous, au contraire de l'œnologue dans la tête de qui une référence consciente à une grille critériée est bien définie. Évaluer dans sa dimension "appréciation, jugement" consiste donc à se rapporter à des critères. **On ne peut pas ne pas se référer à des critères pour évaluer!**

Cependant, plus les critères de référence sont précis et détaillés, plus l'évaluation apparaît fine et cohérente. En outre, si deux évaluateurs différents s'accordent pour définir ensemble une liste de critères, ils se donnent davantage de chance de se comprendre, voire de se rejoindre.

Négocier et vérifier la compréhension des critères

Il en va de même pour l'évaluation sommative des compétences dans le cadre scolaire. L'incompréhension des élèves, leur sentiment d'injustice — qui perturbent ou détériorent carrément la relation pédagogique — lorsqu'ils reçoivent une interrogation corrigée n'est-elle pas le plus souvent à l'origine de l'absence d'explicitations claires et précises des critères d'évaluation? Les expressions telles que : "*ce n'est pas juste*", "*il cote vache*", "*trois points en moins pour ça, c'est dégoûtant!*" en témoignent.

Pourtant, même la transparence à propos des critères a ses limites. En effet les célèbres et ancestrales expériences en docimologie nous révèlent ses effets pervers (stéréotypie, effet d'ordre et de position de correction, etc.) qui ne préservent véritablement aucun enseignant d'une relative subjectivité en matière d'évaluation. Promouvoir au sein de sa classe des pratiques d'autoévaluation, de coévaluation, d'évaluation par les pairs, en phase d'apprentissage, ne permettrait-il pas de minimiser ces effets?

En ce qui concerne l'évaluation sommative, la simple prise de conscience de l'inévitable subjectivité qui hante chaque évaluateur devrait, à nouveau, nous entourer d'un halo de modestie et d'humilité. Personnellement, j'ai assisté à des conseils de classe qui faisaient échouer un élève pour quelques points manquants! N'est-ce pas de l'ordre de l'acceptable, *a fortiori*, si les critères ne sont pas explicités?

Élaborer des critères en phase d'apprentissage

Tirons encore parti de l'exemple ci-dessus. Un enseignant qui souhaite amener ses élèves à développer cette "noble" compétence d'apprécier la qualité d'un vin ne va-t-il pas leur faire découvrir progressivement l'ensemble des critères liés aux trois canaux sensoriels sollicités (la vue, l'odorat et le goût) au cours des dégustations, c'est-à-dire en fin de compte pendant les multiples séquences d'apprentissage ?

Ainsi, construire, en réelle collaboration avec l'ensemble de la classe, une grille critériée pour une compétence particulière, expliciter son point de vue, prendre en compte ceux des élèves, donc négocier, participent selon moi à un véritable travail formatif. Amener les élèves à se pencher sur la définition des critères d'évaluation d'une tâche les plonge inévitablement au cœur de cette tâche, des processus en jeu, des étapes de réalisation, des qualités de la production attendue. Ce travail influera probablement sur leurs performances et contribuera à faire évoluer leurs conceptions du rôle de l'enseignant, de l'apprentissage, de la tâche à réaliser, ... Il s'agit, à mon avis, d'une étape essentielle de l'apprentissage. En vue de concrétiser cette partie, quelques exemples de compétences assorties de critères et parfois même d'indicateurs correspondants sont proposés en annexe 2.

Comment fixer le seuil de réussite?

D'autres auteurs adoptent également les termes : niveau d'exigence, niveau de maîtrise. Personnellement, je préfère de loin les termes "seuil de réussite" qui font référence à la performance de la production de l'élève, alors que l'expression "niveau de maîtrise" renvoie davantage à la compétence visée par la tâche à réaliser. Or, ce qui est mesuré est bien de l'ordre de la performance à partir de laquelle l'enseignant infère des informations à propos de la compétence (*cf. infra*).

Concrètement, à partir d'un ensemble de critères, comment déterminer si l'élève réussit ou non la tâche demandée? L'ambition de cette section n'est pas de fournir une procédure bien ficelée, car il existe certainement autant de façons d'opérer que de productions à évaluer. Mais il s'agit avant tout d'ouvrir différents possibles, afin que chacun puisse, avec bon sens, logique et intuition, pondérer chaque critère et fixer un seuil de réussite raisonnable, en gardant en mémoire le caractère évolutif des compétences :

- identifier des critères éventuels d'exclusion (s'ils ne sont pas satisfaits, le travail est raté);
- repérer les critères les plus fondamentaux, les critères minimaux, de perfectionnement;
- pondérer chaque critère en fonction de ses caractéristiques;
- déterminer le niveau d'exigence pour chaque critère d'exclusion, en tenant compte du caractère évolutif d'une compétence (les compétences des élèves ne peuvent être comparées avec celles d'experts!).

Chaque enseignant ne procède-t-il pas déjà de cette manière à l'occasion de la correction de travaux, qu'il s'agisse ou non de compétences?

Au cours de l'apprentissage, toutes ces décisions peuvent soit être discutées en classe (par exemple dans le cadre d'une autoévaluation), soit, au moins, être explicitées en profondeur en vue d'une parfaite transparence auprès des élèves.

Comment gérer l'ensemble des "épreuves sommatives" pour décider de la réussite ou de l'échec de l'élève dans le cadre de mon cours?

Ici encore, la problématique n'est pas nouvelle et spécifique de l'évaluation des compétences! La réussite finale d'un élève dans un cours dépend depuis toujours du résultat à de nombreuses "épreuves" et l'articulation de l'ensemble des résultats en vue d'une décision en fin d'année à propos de la réussite de l'élève incombe au professeur. Cette tâche gêne d'ailleurs bon nombre d'enseignants qui, après avoir accompagné, guidé, entraîné, stimulé, encouragé leurs élèves dans le périlleux voyage de l'apprentissage, se voient contraints d'adopter un positionnement radicalement différent : celui de juge.

Il n'existe ni recette, ni procédure universelle en la matière, chaque contexte étant spécifique voire unique. Vouloir répondre à tout prix à cette question relève d'après moi d'un comportement qualifié par B. de Hennin (1987) d'irréalisable idéal dans le sens où il n'existe pas de solution unique et définitive. De

nombreuses solutions s'offrent à nous, mais il n'y a pas, même après analyse rigoureuse, de solution parfaite. Ainsi, ce comportement participe à une forme d'aggravation du problème. Pour ne pas en arriver là, chacun sera amené à concocter sa propre solution, dans la plus grande rigueur et transparence, pour réduire au minimum l'arbitraire des décisions, sachant, toutefois pertinemment bien, qu'aucune n'est idéale et ne le satisfera totalement.

Pour ne pas abandonner le lecteur sans la moindre bribe de solution, voici quelques suggestions qui pourraient participer à la prise de décision, surtout lorsqu'il y a des risques de non-réussite :

- se centrer sur l'essentiel : le fait que l'élève n'ait pas encore développé de manière satisfaisante certaines compétences constitue-il un réel handicap pour sa réussite dans l'année supérieure ou le degré suivant?
- dialoguer avec l'élève : une coévaluation avec l'élève de l'ensemble du parcours, au cours d'un entretien individuel, pourrait permettre à l'enseignant d'affiner son avis.
- chercher de l'information auprès des collègues, pour élargir sa lecture : toute information complémentaire à propos de l'élève et de son cheminement pourrait faciliter la prise de décision.

Une autocritique

Si je me fais l'avocat du diable, je pourrais considérer les propositions ci-dessus comme peu innovantes en matière de pédagogie. Effectivement, les nouveaux outils tels que le portfolio, la feuille de route, le carnet de bord, le dossier progressif ou des méthodes plus révolutionnaires encore telles que l'évaluation authentique, c'est-à-dire l'intégration de l'évaluation au travail quotidien d'une classe, n'y sont pas mentionnés. Bien que ces propositions me semblent à la fois pertinentes et particulièrement bien adaptées à une pédagogie orientée vers le développement de compétences, que leur utilisation avec les élèves s'accorde parfaitement à l'évaluation formative et peut-être sommative des compétences, j'ai opté, dans le cadre de cet article, pour des pistes probablement plus proches des pratiques actuelles du terrain. Une phrase de P. Watzlawick (1975) a piloté mon choix : « *Le début d'un changement requiert une intervention très particulière, et la meilleure sera celle qui utilisera paradoxalement le message 'Allez-y doucement!'* »

Outre cela, les parties 2), 3), 4) de ce texte pourraient relever d'une technicité outrancière. Comme le dit très justement J. André (1998), il ne faudrait pas seulement "*placer des apprenants cognitifs en situation problème face à des obstacles surmontables et les évaluer à travers des grilles critériées!*". Il s'agit bien sûr de s'outiller sans pour autant sombrer dans l'excès d'une quincaille pédagogique. N'oublions pas que, derrière chacun de nos élèves, se cache d'abord et avant tout une personne sensible, émotive et qu'il convient également de prendre en compte les différentes facettes de la personne au cours de l'évaluation.

Pour terminer, les propositions de construction et de négociation des critères et des seuils de réussite avec les élèves sont probablement en tension avec un des enjeux majeurs de la réforme, celui de standardiser les exigences pour que tous les écoliers en Belgique soient "traités" de manière équivalente. Confronter ses critères et ses niveaux d'exigence avec des collègues, élaborer des stratégies d'évaluation avec des professeurs de même discipline ou de manière transdisciplinaire dans le but d'harmoniser les pratiques et de diminuer la charge de travail tendraient à réduire des écarts intolérables entre écoles différentes. Nous ne ferons sans doute pas l'économie de cette collaboration intra et interécoles dans les quelques années à venir.

Encore quelques questions en vrac!

À l'occasion d'échanges entre collègues, bien d'autres questions encore sont soulevées. Y a-t-il des compétences exercées durant le processus d'apprentissage qui ne doivent pas être évaluées de manière sommative, mais simplement observées et évaluées de manière formative? Les élèves qui réussissent assez systématiquement savoirs et savoir-faire de manière isolée, et qui ne parviennent pas (encore) à mobiliser l'ensemble de ces ressources, pourtant bien acquises, dans le but de résoudre un problème ou de réaliser une tâche complexe, ne peuvent-ils pas être "certifiés"?

- Comment définir les critères d'évaluation, selon quelle méthode?
- Comment déterminer le nombre de critères pour une compétence pour viser à la fois l'exhaustivité et la "faisabilité" au moment de la correction?
- Si l'évaluation sommative doit porter sur un certain nombre de performances (au moins trois par critère), comment gérer à la fois l'apprentissage, les multiples évaluations formatives et au moins trois évaluations pour chaque critère dans le cadre d'un cours d'une période par semaine?
- Quelle place réserver aux épreuves externes dans le cadre d'une évaluation des compétences?
- L'enseignant ne dispose pas toujours d'évaluation sommative aux moments imposés par le bulletin à cause de séquences d'apprentissage parfois très longues. Comment réagir dans de telles circonstances pour rester cohérent auprès des élèves, faire patienter les parents, respecter la convention de l'établissement?

Comme on peut le constater, la méthodologie de l'évaluation des compétences est loin d'être simple. Et comme le souligne P. Meirieu (1991), devant la difficulté de la tâche, celui qui voudrait tout faire se résignerait finalement à ne rien faire. J'ajouterais : devant l'ampleur du travail et le nombre de questions en chantier, celui qui se cantonnerait dans sa classe risquerait de se décourager rapidement. N'est-ce pas, dès lors, une bonne occasion d'oser entreprendre des micro-adaptations, d'expérimenter en classe, de collaborer avec ses collègues, d'échanger et de partager ses pratiques d'évaluation. Bref, d'adopter une posture de cré-acteur : contraction de créateur et d'acteur "créée" par J. Donnay (1999). Si la réforme en cours est à l'origine de telles initiatives, alors, vive la réforme! »

Chapitre 7. L'épreuve synthèse de programme

Si je devais passer une épreuve synthèse...¹

La transparence

- Je voudrais savoir d'abord ce qu'est une épreuve synthèse, à quoi elle sert : s'agit-il de vérifier ma capacité de synthèse, de me donner l'occasion de faire la synthèse ou d'autre chose?
- Je voudrais être informé des objets évalués, des modalités d'évaluation, de l'importance relative des différents éléments, dès le début du programme.
- Il faudrait que je sois informé des modalités de l'épreuve, des conséquences d'un échec à l'une des parties de celle-ci, des conditions de reprise.
- On devrait m'indiquer à l'avance ce qui sera évalué ainsi que les enjeux de l'épreuve.
- Je voudrais savoir au point de départ — au début du programme — quels seront les objets de l'épreuve et qu'on me les rappelle à quelques occasions au fil du programme.

N.D.L.R.

Nous présentons ici quelques réflexions spontanées d'enseignantes et d'enseignants sur l'épreuve synthèse de programme. Elles ont été recueillies par Cécile D'Amour à l'occasion d'une dizaine d'activités de perfectionnement; les participantes et les participants devaient identifier, en quelques minutes, les caractéristiques d'une épreuve synthèse qui viendrait attester les apprentissages à la fin d'un programme qu'ils auraient suivi.

Les liens avec les objectifs d'apprentissage et la formation dispensée

- Il faudrait que l'épreuve de fin de programme ne constitue pas une surprise déloyale ; il faudrait éviter que l'évaluation des apprentissages faite dans les cours m'ait permis de me rendre jusqu'à l'épreuve de fin de programme alors que je n'étais pas suffisamment solide et qu'on aurait dû me le signaler auparavant.
- L'épreuve devrait se situer dans la suite logique de la formation, elle devrait être cohérente avec la formation, tant dans les « contenus » que dans les types de tâches.
- Il faudrait qu'il y ait des liens, une parenté d'esprit, entre les cours, l'évaluation dans les cours et l'épreuve synthèse de programme ; que tout cela soit articulé pour mener progressivement à une intégration.
- L'ensemble du programme devrait être pris en considération; il faudrait retrouver dans l'épreuve le même genre d'équilibre des disciplines qu'on trouve dans le programme.
- Il faudrait que j'aie eu, depuis le début du programme, l'occasion d'expérimenter des activités qui m'auraient permis d'intégrer mes apprentissages.

Les objets de l'évaluation

- Il devrait s'agir d'une épreuve générale, englobante, pas « pointue », qui viendrait vérifier la maîtrise des acquis essentiels.
- Je ne voudrais pas que ce soit une épreuve d'érudition.
- J'aimerais que ce soit l'occasion pour moi de démontrer mon autonomie et ma rigueur, notamment l'autonomie dans l'apprentissage. En sortant d'un programme préuniversitaire, par exemple, je devrais savoir me débrouiller pour faire par moi-même des apprentissages nouveaux.

¹ *Pédagogie collégiale*, octobre 1996, vol. 10, n° 1.

- Il faudrait que l'épreuve porte sur des objets multidimensionnels, qu'on y fasse appel à plusieurs compétences.
- Je voudrais que l'épreuve s'intéresse au jugement que je porte sur ce que je fais, qu'elle permette de juger de mon sens critique.

Les moyens d'évaluation

- On pourrait penser à des études de cas, à des mises en situation.
- Il faudrait que l'épreuve comporte plusieurs volets, pour tenir compte de l'ampleur et de la diversité de ce qui doit être évalué. Ces volets pourraient se distinguer par la nature des tâches et par le moment où on les « passe ».
- Même pour la formation préuniversitaire, il faudrait que les tâches données dans l'épreuve fassent le lien avec des situations réelles.
- J'aimerais que l'épreuve ait une forme autre que l'examen écrit en temps limité.
- Il faudrait que plusieurs types de productions ou de démarches de ma part soient considérés, que plusieurs angles d'observation soient utilisés.
- Je souhaiterais que le type de tâches et les conditions dans lesquelles se réalisera l'épreuve soient authentiques par rapport aux situations que je rencontrerai dans mon exercice professionnel. Par exemple, le recours au travail en équipe.

Un défi intéressant, stimulant

- La première chose que je voudrais, c'est que cela ne s'appelle pas « une épreuve ».
- Je voudrais que cette épreuve me soit présentée comme un défi à relever plutôt que comme une obligation, qu'elle constitue une activité intéressante, enrichissante.
- Je voudrais sentir que c'est une évaluation « réelle », pas une évaluation bidon; sentir que les professeurs y croient (que l'opération a un sens dans le programme, qu'elle ne fait pas que répondre à une commande du ministère).
- J'aimerais qu'il y ait une certaine place laissée à l'expression personnelle.

Le niveau de difficulté et d'exigences

- Il faudrait que le niveau de difficulté de l'épreuve que j'affronterai soit comparable à celui des autres épreuves menant au même diplôme.
- Il faudrait que les professeurs qui enseignent au programme soient capables de réussir l'épreuve; on ne peut exiger de moi plus que ce que les professeurs du programme sont capables de faire.
- On devrait s'assurer que le niveau d'exigences est approprié : que la réussite soit bien associée à des exigences minimales pour avoir accès au marché du travail.

Le moment de l'épreuve synthèse de programme

- Je voudrais que l'épreuve ait vraiment lieu à la fin du programme parce que, jusque-là, je suis encore en train d'apprendre, mais l'épreuve pourrait tout de même s'étaler sur une certaine période de temps (quelques jours, une ou deux semaines).
- Je voudrais que l'épreuve se situe directement au terme du programme, sans délai.
- Il faudrait que cela n'empiète pas trop sur mon temps de vacances.

Nombre de ces réflexions conservent toujours leur actualité. Il serait intéressant de les valider après quelques années d'expérience, dans le réseau collégial, dans la mise en œuvre de l'épreuve synthèse de programme.

Pour aborder ce chapitre, nous allons rappeler quelques concepts et procédures de base illustrés de quelques exemples d'instruments utilisés.

L'intérêt d'aborder ce thème maintenant réside beaucoup dans l'analyse qualitative des épreuves synthèses de programme. C'est pourquoi nous y joignons trois grilles servant à valider les pratiques d'évaluation des apprentissages à l'échelle du programme et qui serviront de matériel pédagogique pour l'activité d'animation.

Sommaire de ce chapitre :

Activité 7 : **Évaluer une épreuve synthèse de programme**

Instruments :

- Instrument 7.A : Une définition de l'épreuve synthèse de programme
- Instrument 7.B : Les objets à évaluer : les apprentissages essentiels
Le profil de sortie
Ce qui est évalué est enseigné
La grille de partage des responsabilités d'enseignement
- Instrument 7.C : Une bonne épreuve synthèse de programme :
Les conditions
La préparation des élèves tout au long du programme
Le choix du type d'épreuve d'évaluation
Exemple d'épreuve synthèse de programme
- Instrument 7.D : Trois grilles pour l'évaluation ou l'autoévaluation d'une épreuve synthèse de programme

Document :

- Document 7.A : L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme
- Document complémentaire 5 : « L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme »

Activité 7

Évaluer une épreuve synthèse de programme

Titre	Évaluer une épreuve synthèse de programme
Objectifs	<p>Redéfinir l'épreuve synthèse de programme.</p> <p>Valider le choix des instruments utilisés.</p> <p>Évaluer une épreuve synthèse.</p> <p>Réfléchir sur les pratiques actuelles de l'évaluation à l'échelle du programme.</p>
Description	<p>La mise en œuvre d'une épreuve synthèse de programme est une activité complexe menée dans une perspective d'approche programme. C'est une occasion de jeter un regard critique sur ses pratiques d'évaluation par l'analyse des composantes d'une épreuve :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Les données relatives au programme : les apprentissages essentiels par le profil de sortie et la grille de partage des responsabilités d'enseignement. — Les données relatives à l'épreuve d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> ○ le respect de la nature particulière de l'épreuve synthèse, ○ la cohérence de l'évaluation et de la formation, ○ l'évaluation critériée de qualité, ○ la justesse du jugement d'évaluation par la validité du dispositif d'évaluation et par la pertinence et la rigueur du processus d'élaboration du jugement, ○ la stabilité du jugement d'évaluation et des résultats d'un élève à l'autre et d'une version à l'autre, ○ les exigences touchant la relation de l'élève à l'épreuve synthèse, ○ les modalités administratives de mise en œuvre.
Déroulement	<p>A. Préalable : demander aux participants d'apporter une épreuve synthèse de leur programme.</p> <p>B. Mise en commun et échange sur la définition de l'épreuve synthèse de programme. Est-ce que la perception de cette exigence de programme a évolué depuis sa mise en œuvre? (Instrument 7.A).</p> <p>C. En petites équipes de travail, évaluer la nature, la pertinence et la rigueur des instruments utilisés pour la collecte des données relatives au programme : le profil de sortie et la grille de partage des responsabilités d'enseignement (Instrument 7.B).</p> <p>D. Choisir une épreuve synthèse de programme fournie par un participant. Une seule épreuve synthèse par équipe de travail. En équipe de 4 à 6 personnes, procéder à l'évaluation de cette épreuve à l'aide des trois grilles d'évaluation (Instrument 7.D)</p>

	E. Conclure par la réflexion et l'analyse des pratiques réelles expérimentées dans les programmes où enseignent les participants. Analyse des difficultés rencontrées et des plaisirs partagés.
Rôles de l'animateur	Bien s'approprier le contenu des trois grilles d'évaluation. Susciter un climat favorable à la réflexion. Susciter le questionnement. Favoriser les interactions entre les participants. Procéder à la fin de la rencontre à une mise en commun de la validation de leurs pratiques d'évaluation.
Rôles des participants	Exprimer ouvertement leur analyse des pratiques d'évaluation. Favoriser les interactions avec les autres participants. Valider leur cadre de référence.
Matériel pédagogique	Instrument 7.A : Une définition de l'épreuve synthèse de programme Instrument 7.B : Les objets à évaluer : les apprentissages essentiels Le profil de sortie Ce qui est évalué est enseigné La grille de partage des responsabilités d'enseignement Instrument 7.C : Une bonne épreuve synthèse de programme : Les conditions La préparation des élèves tout au long du programme Le choix du type d'épreuve d'évaluation Exemple d'épreuve synthèse de programme Instrument 7.D : Trois grilles pour l'évaluation ou l'autoévaluation d'une épreuve synthèse de programme
Documents d'appui	Consulter les documents du chapitre 6 dont les données demeurent valides pour l'épreuve synthèse de programme. Jeter un regard particulier sur les documents traitant de l'évaluation authentique.
Document complémentaire	Document complémentaire 5 : « L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme »
Durée approximative	Minimum : 3 heures

Instrument 7 A

Une définition de l'épreuve synthèse de programme²

L'épreuve synthèse de programme (ESP) est une activité d'évaluation sommative qui a pour fonction d'attester, au terme du programme, le niveau de développement des compétences terminales, en tant que résultat de l'intégration, par l'élève, des apprentissages essentiels réalisés dans le programme d'études.

Pour une meilleure compréhension, reprenons chacun des éléments de cette définition. L'épreuve synthèse de programme est :

- **une activité d'évaluation** Élaborer une ESP, ce n'est pas seulement choisir ou construire un instrument, c'est aussi concevoir une activité d'évaluation avec tout ce que cela exige : prévoir et effectuer les tâches indiquées pour l'élaboration de l'épreuve, mettre en place des modalités d'information et de préparation des candidats, élaborer des modalités de recours et de reprise, choisir, former et encadrer les évaluateurs, mettre en place un processus de retour critique sur l'épreuve, d'ajustement et d'élaboration des épreuves subséquentes, etc.

- **d'évaluation sommative qui a pour fonction d'attester** Elle est un élément de la sanction des études, ayant donc pour fonction d'attester l'atteinte, par un élève, de résultats d'apprentissage en référence aux apprentissages visés par le programme.

Une évaluation à interprétation critériée est alors indiquée. Elle permet d'attester le résultat des apprentissages par comparaison avec le résultat attendu et non en comparant les élèves entre eux. Cela suppose qu'on a établi et communiqué aux élèves dès le départ les exigences minimales à cet égard.

- **au terme du programme** Si l'ESP doit attester les résultats de la formation acquise dans le programme, il est logique et juste qu'elle prenne place à la fin de la formation de l'élève et que le jugement d'évaluation soit rendu à son terme, c'est-à-dire lorsque l'élève a eu l'occasion de réaliser tous les apprentissages essentiels.

- **le niveau de développement** Tant pour l'élève que pour les formateurs et les personnes du milieu d'accueil (marché du travail ou université), il est utile que l'ESP établisse le niveau de développement des compétences résultant de l'intégration des apprentissages faits dans le programme, et ce, plus finement qu'un simple constat « succès/échec ».

² Adaptation de : Cécile D'Amour. *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule III-IV, 2^e volet, « Avenues quant au comment faire », Performa collégial, Doc. E.4.3, janvier 1997.

- **des compétences terminales** Les compétences terminales d'un programme intègrent l'ensemble des compétences développées par le programme à travers les cours. En ce sens, elles sont nécessairement complexes.
C'est à partir des différents apprentissages réalisés (différents types de connaissances) et de leur intégration que l'élève a la capacité d'agir dans les situations variées qu'il rencontrera au terme de sa formation, sur le marché du travail ou à l'université.
- **en tant que résultat de l'intégration** Le terme *intégration* est pris ici dans un sens très large, englobant à la fois ce qui est de l'ordre de l'*intégration des acquis à un système propre à l'élève* : rétention, mise en relation, organisation, appropriation personnelle, conscience de ses acquis, de la portée et des limites de ceux-ci, conscience de ses faiblesses, développement d'une conception et de valeurs personnelles liées aux futurs domaines d'intervention, et ce qui est de l'ordre de l'*intégration des acquis à sa pratique* (discours ou action). Il ne s'agit donc plus de réévaluer les apprentissages faits à l'échelle de chacun des cours, mais plutôt leur intégration.
- **par l'élève** Cela implique qu'il s'agit minimalement de s'assurer que le jugement rendu se rapporte bien aux résultats d'apprentissage d'un élève en particulier, et cela, même si certaines tâches accomplies dans le cadre de l'épreuve ont pu être réalisées en équipe.
Par ailleurs, à supposer que les objectifs de formation et l'enseignement reçu soient exactement les mêmes pour tous les élèves, chacun réalisera sa propre intégration. Tout en portant sur les compétences terminales que tous les élèves d'un même programme doivent avoir développées, l'ESP doit laisser place à l'expression du caractère nécessairement personnel du résultat de formation de chaque élève.
- **des apprentissages essentiels réalisés dans le programme** Comme tout programme d'études comporte deux composantes, à savoir la formation spécifique et la formation générale, la maîtrise des compétences ou des objectifs intégrateurs devraient témoigner de l'intégration d'apprentissages réalisés dans les deux composantes de tout programme d'études.

Instrument 7.B

Les objets à évaluer : les apprentissages essentiels Le profil de sortie

Ce que l'on cherche à évaluer dans l'ESP, c'est le résultat de l'intégration des apprentissages. Il ne s'agit plus d'évaluer ce qui l'a déjà été dans chaque cours, pas plus qu'il ne s'agit d'évaluer tout ce qui a été visé à travers le programme. Pour cerner les objets sur lesquels portera l'ESP, il faut déterminer les apprentissages essentiels.

Les apprentissages essentiels

Les apprentissages essentiels sont des apprentissages suffisamment fondamentaux pour en faire une attestation officielle au terme du programme. Il s'agit d'apprentissages complexes et multidimensionnels qui se sont construits tout au long de la formation par l'intégration continue des apprentissages réalisés dans différents cours. Ils renvoient aux résultats globaux attendus au terme de la formation et aux savoirs les plus fondamentaux et les plus déterminants d'une action efficace sur le marché du travail ou à l'université.

Le profil de sortie contient les apprentissages essentiels d'un programme

Le profil de sortie doit correspondre au *niveau de compétence* qu'on est en droit d'attendre d'un technicien débutant sur le marché du travail ou d'un diplômé qui entreprend des études universitaires. Ce niveau de compétence constitue l'*objet* sur lequel porte l'ESP.

Le regroupement de ces apprentissages en différentes dimensions

La perspective de la formation fondamentale fournit un cadre de référence privilégié pour exprimer les apprentissages essentiels et les regrouper selon diverses dimensions. La prise en compte de la formation fondamentale devrait s'effectuer autour de cinq paramètres :

- un profil de sortie conçu dans la perspective des apprentissages essentiels et non des matières essentielles;
- ces apprentissages essentiels peuvent être génériques et transdisciplinaires;
- ces apprentissages essentiels sont liés à l'apport spécifique original de chaque discipline dans ce qu'elle offre de fondamental et d'essentiel en matière de concepts, de méthodes, de démarches et de repères historiques;
- ces apprentissages doivent permettre le développement continu de la personne; et enfin,
- ces apprentissages doivent favoriser l'intégration sociale dynamique de la personne.

La formation fondamentale s'exprime par les deux axes suivants :

- un champ *transdisciplinaire* (axe 1) : buts de formation, attitudes, méthodes de travail, habiletés intellectuelles, habiletés de communication orale et écrite;
- un champ *disciplinaire* (axe 2) : les concepts et méthodes des diverses disciplines du programme.

Ce qu'est le profil de sortie

Le profil de sortie contient les **cibles de la formation** qui doivent être explicitées en fonction d'un programme d'études donné **dans un plan de formation**.

Types de cibles de formation :

- les intentions éducatives en formation générale
- les intentions éducatives en formation spécifique
- les objectifs généraux de programme
- les buts généraux de formation en formation technique
- les objectifs et les standards déterminés par le ministère
- la formation fondamentale
- des attitudes ou des habiletés professionnelles socioaffectives
- les éléments de formation d'un projet éducatif d'établissement
- les orientations institutionnelles en matière de formation fondamentale

Pourquoi faire un profil de sortie?

Le profil de sortie est un plan de formation qui, essentiellement, répond à la question : *quelle personne voulons-nous former?*

Il permet :

- de définir explicitement les **cibles** de formation dans un programme d'études donné;
- d'établir les **liens** entre les différents cours d'une même discipline et entre les différentes disciplines d'un même programme;
- de se centrer sur l'**essentiel** en fonction des cibles de formation;
- de faciliter l'**intégration** des apprentissages;
- d'identifier l'**apport** de chaque cours au profil du diplômé;
- de définir ce qui sera **enseigné explicitement** et de départager les responsabilités quant à l'enseignement (dans quels cours seront enseignés les énoncés du profil de sortie?).

Un profil de sortie contient :

- **un champ transdisciplinaire (axe 1 de la formation fondamentale) :**
 - méthodes de travail (ex. : prendre des notes, travailler en équipe, gérer son temps)
 - techniques d'étude (ex. : schématisation, résumé)
 - habiletés intellectuelles (ex. : analyser, synthétiser, déduire, interpréter) et processus intellectuels (résolution de problèmes, prise de décisions)
 - habiletés de communication orale et écrite
- **un champ disciplinaire (axe 2 de la formation fondamentale) :**
 - les savoirs essentiels : concepts et méthodes disciplinaires de chaque cours du programme

Ce qui est retenu dans le profil de sortie :

- est jugé essentiel
- est jugé comme n'étant pas acquis ou complètement acquis (c'est pourquoi il est objet d'apprentissage)
- fait l'objet d'un enseignement explicite

De plus, ce qui est retenu doit être objet :

- de planification
- d'enseignement
- d'évaluation des apprentissages

Envisager les épreuves synthèses de programme, et plus largement les programmes d'études eux-mêmes dans leur ensemble sous l'angle des profils de sortie, oblige à prendre en compte la nécessaire intégration des apprentissages, la formation fondamentale ou le développement de la personne et l'approche programme.

Profil de sortie : programme d'études : Arts plastiques (500.04)

Formation fondamentale						
Axe 1 : Aspect transdisciplinaire (développement de la personne)					Axe 2 : Aspect disciplinaire (assises, concepts et méthodes)	
Objectifs intégrateurs	Attitudes personnelles	Techniques et méthodes d'étude	Habilités et processus intellectuels	Communication orale et écrite	Concepts, principes, théories	Connaissances procédurales
— Produire de la signification visuelle et artistique.	1.1 Manifeste une curiosité intellectuelle et une ouverture d'esprit.	2.1 Sait se fixer des objectifs d'étude et de recherche.	3.1 Démonstre un esprit d'observation et d'analyse.	4.1 Rédige des communications écrites qui respectent les règles propres à la structuration d'un texte et applique correctement l'orthographe, les règles de grammaire et de syntaxe.	5.1 Discerne les qualités visuelles du monde sensible et comprend le rôle interactif qu'elles assument en tant que fondement de la signification visuelle.	6.1 Met en relation les éléments formels, structuraux et sémantiques interagissant dans le langage visuel et artistique.
— Utiliser les éléments et les modes d'organisation du langage visuel.	1.2 S'intéresse aux diverses formes de l'expression artistique.	2.2 Utilise des stratégies de lecture et d'écoute permettant de dégager les informations pertinentes contenues dans les sources documentaires consultées.	3.2 Sait faire des synthèses.	4.2 Communique oralement en utilisant la terminologie appropriée et les règles propres à ce mode de communication.	5.2 Produit des signes plastiques à partir d'une observation et d'une synthèse des qualités visuelles du monde sensible.	6.2 Choisit et conçoit des méthodes de travail et de recherche artistique selon son propre processus de création.
— Exercer sa créativité.	1.3 Fait appel à l'audace, à l'esprit ludique et à son imagination.	2.3 Prend des notes de façon claire et ordonnée.	3.3 Est en mesure d'expliquer un phénomène artistique.	4.3 Fait usage de sources documentaires variées en langue anglaise.	5.3 Met à contribution ses perceptions sensorielles dans ses productions.	6.3 Planifie les étapes de réalisation technique de ses productions visuelles et artistiques.
— Concevoir et réaliser des images fixes et en mouvement sous des formes diverses et variées.	1.4 Démonstre de l'engagement dans sa démarche.	2.4 Repère, organise, interprète et réutilise de l'information provenant de sources variées.	3.4 Critique et argumente avec rigueur.	4.4 Utilise les outils informatiques pour le traitement de ses textes.	5.4 Identifie les éléments du langage visuel.	6.4 Utilise des outils, matériaux, techniques et technologies variées en exploitant leurs spécificités et leurs contraintes particulières.

Formation fondamentale (suite)

Axe 1 : Aspect transdisciplinaire (développement de la personne)					Axe 2 : Aspect disciplinaire (assises, concepts et méthodes)	
Objectifs intégrateurs	Attitudes personnelles	Techniques et méthodes d'étude	Habilités et processus intellectuels	Communication orale et écrite	Concepts, principes, théories	Connaissances procédurales
— Établir des liens entre l'objet d'analyse, la matière, l'outil et les procédés techniques.	1.5 Accomplit ses tâches d'une façon autonome et fait preuve d'initiative.	2.5 Applique une méthodologie du travail intellectuel.	3.5 Dégage des problématiques.		5.5 Distingue les modes d'organisation du langage visuel.	6.5 Applique un modèle d'analyse en histoire de l'art.
— Analyser, expliquer et critiquer des productions artistiques diverses du domaine des arts visuels.	1.6 Agit avec discipline, rigueur et persévérance.	2.6 Gère son temps et son stress de manière efficace.	3.6 Démonstre sa capacité à faire des choix.		5.6 Connaît les principales conceptions théoriques de la couleur.	6.6 Communique oralement ou par écrit sur le processus de production de ses images et sur leur signification.
— Prendre conscience des enjeux individuels, sociaux, politiques et historiques de la création artistique.	1.7 Fait preuve d'éthique.	2.7 Utilise des techniques de travail d'équipe.	3.7 Résout des problèmes spécifiques en mettant en relation des connaissances de domaines différents.		5.7 Reconnaît les spécificités des différentes formes artistiques.	6.7 Accomplit les principales tâches liées à l'organisation d'une exposition des travaux.

Ce qui est évalué est enseigné

La grille de partage des responsabilités d'enseignement

Une fois définis les apprentissages essentiels et les indicateurs d'apprentissage servant à l'évaluation sommative, il est nécessaire de s'assurer que ce qui est évalué est effectivement enseigné. Comme il est affirmé dans la définition du profil de sortie, ce sont les apprentissages essentiels qui sont retenus et ces objets d'apprentissage doivent faire partie de la planification de l'enseignement, du contenu d'enseignement et de l'évaluation des apprentissages.

Ces diverses cibles d'apprentissage doivent faire l'objet d'enseignement explicite et la grille de partage des responsabilités d'enseignement en fournit l'assurance et établit la progression des apprentissages tout au long du programme. Elle met en évidence ce qui est enseigné, dans quel cours ce sera enseigné et précise le type d'enseignement, soit l'enseignement explicite, l'enseignement de type « application », l'enseignement de type « transfert ».

Enseignement explicite (E) :

Enseignement direct des connaissances, habiletés ou attitudes à la suite d'un travail de planification d'enseignement définissant les activités pédagogiques, la structuration et la mise en séquences du contenu, et l'évaluation de ces savoirs enseignés.

Enseignement de type « application » (A) :

Mise en pratique des méthodes et des techniques enseignées au cours de l'enseignement explicite. On demande à l'élève d'appliquer ce qui lui a été enseigné précédemment.

Il sera probablement nécessaire de revenir sur les différentes étapes de l'enseignement explicite soit pour faire un rappel des apprentissages soit pour donner une rétroaction à l'élève.

Enseignement de type « transfert » (T) :

On réutilise des connaissances, habiletés et attitudes, déjà enseignées, dans un autre contexte ou dans un contexte plus large. Le transfert est la capacité de mettre en œuvre des savoirs ou des savoir-faire dans des situations différentes de celles qui prévalaient au moment d'un apprentissage antérieur.

Dans les pages suivantes, on retrouvera un exemple d'une grille de partage des responsabilités d'enseignement.

Instrument 7.C

Une bonne épreuve synthèse de programme?

« Une épreuve synthèse qui puisse attester du développement des compétences visées par un programme d'études doit nécessairement dépasser le cumul ou le résumé des apprentissages tels qu'ils se sont présentés en cours d'apprentissage. Se situant au terme du programme, elle doit également viser la vérification de l'effet de l'ensemble de la formation sur l'individu sous l'angle du niveau de compétence atteint. Pour cela, l'épreuve synthèse doit vérifier si les compétences définies pour le programme ont été développées.

L'épreuve synthèse ne peut être construite sur la base des différentes choses apprises, être constituée comme la somme des choses importantes que l'élève aurait dû retenir. Elle doit être construite à partir des compétences visées par le programme de formation dans son ensemble et interprétée à l'aide des standards définissant le niveau de compétence attendu. L'épreuve n'est pas une synthèse, un condensé de tout ce qui a été appris. S'il en était ainsi, on ne pourrait déterminer le niveau de compétence développée grâce aux apprentissages cumulés.

Cette épreuve ne peut donc être un résumé des petites choses apprises. Elle doit porter sur la capacité de faire face à une ou des situations relativement complexes. Ces situations sont déterminées par ce qui est exigé d'un débutant au travail ou d'un débutant dans les études universitaires. Elles doivent permettre de vérifier l'effet tant de la formation spécifique que de la formation générale. En effet, les compétences développées en formation générale détermineront, par exemple, l'usage dans la situation choisie de documents en anglais, la difficulté des raisonnements à effectuer pour dégager la problématique, la qualité des textes à produire... La situation-problème est donc choisie en fonction de sa capacité d'exiger l'expression la plus représentative possible des compétences et éléments de compétences développés par l'ensemble du programme de formation.

On peut dire que les compétences développées par la formation spécifique s'exprimeront plus explicitement dans les tâches à accomplir et les compétences développées par la formation générale s'exprimeront davantage dans la capacité d'exploiter la situation-problème fournie. Toutes les compétences sont cependant nécessaires à la résolution du problème implicitement présent dans la situation choisie. Il s'agit essentiellement, pour qu'elle soit valide, que l'épreuve synthèse permette l'observation des capacités de résolution de problèmes relativement complexes. Pour cela, les épreuves doivent :

- proposer des situations problèmes proches de situations réelles;
- fournir des situations représentatives de celles qui seront rencontrées par des débutantes et des débutants;
- permettre un jugement sur le niveau de compétence atteint.

En fait, une bonne épreuve synthèse ne saurait être la collection d'éléments appartenant à des épreuves antérieures, à des niveaux inférieurs d'apprentissage. Ces derniers ont déjà fait l'objet d'évaluation. Ce n'est pas un résumé des évaluations de l'apprentissage qui ont été faites. C'est l'évaluation d'un niveau supérieur des effets de l'apprentissage. L'épreuve synthèse doit permettre l'observation des performances des élèves dans chacun des éléments constitutifs de la résolution de problèmes.

Pour cela, la tâche doit être :

- relativement complexe;
- décidément nouvelle;
- sûrement représentative des situations qui attendent la diplômée ou le diplômé;
- suffisamment problématique pour constituer un témoin valide des compétences développées par le programme.

Imaginer une stratégie d'évaluation non des apprentissages, mais du développement des compétences, voilà ce qu'exige de nous le fait de devoir mettre en œuvre une épreuve synthèse. Comme dans le cas de l'évaluation des apprentissages, il faudra distinguer situation d'apprentissage et situation d'évaluation. Bien souvent, on se dit que la situation la plus complexe qu'a à affronter un élève, c'est, par exemple, un stage. C'est possible, mais pour que nous disposions d'une épreuve valide, d'une part, il faut que les situations qui seront l'occasion de notre observation soient vraiment représentatives des situations réelles et, d'autre part, il faut que les apprentissages aient effectivement rendu possible le développement des compétences attendues préalablement à l'épreuve. Il faut se rappeler qu'il s'agit d'une épreuve, d'une tâche que l'élève a à accomplir, qui donne l'occasion d'observer et de qualifier des compétences précises. Cette tâche ne doit pas être prédéterminée, mais doit être élaborée par l'élève en fonction des problèmes qui lui sont présentés. »³

La préparation des élèves tout au long du programme

L'évaluation des apprentissages, comme les autres interventions de formation, est conçue et menée dans une perspective programme. Les modalités d'évaluation présentent, entre les divers cours, une cohérence et un arrimage qui incitent les élèves à concentrer leurs efforts sur l'apprentissage, qui les aident à intégrer les apprentissages plutôt que de les compartimenter.

Ces modalités d'évaluation sont conçues en tenant compte du niveau de développement des élèves, niveau qui augmente à mesure que les élèves avancent dans le programme; elles contribuent au maximum au développement de leurs habiletés d'autoévaluation et de métacognition. À l'échelle de chacun des cours, les activités d'évaluation contribuent à soutenir l'apprentissage, de telle sorte que le cours apporte effectivement à la formation la contribution qu'il est censé apporter, et que les apprentissages effectués au fil des cours s'intègrent le mieux possible les uns aux autres. Les résultats de l'évaluation sommative menée dans chaque cours traduisent avec justesse le degré de *maîtrise des acquis* atteint par chaque élève, de telle sorte que, dans les cours subséquents, on puisse compter sur une certaine base d'acquis. Les objectifs à l'atteinte desquels contribuent plusieurs cours font l'objet d'une attention particulière : il faut penser l'évaluation formative et sommative sur l'ensemble de ces cours de façon à contribuer au mieux à l'atteinte de ces objectifs.

Bref, *l'ensemble des interventions d'évaluation apportent, à leur façon, une contribution à l'intégration des apprentissages tout au long du programme.* À la fin du programme, l'épreuve synthèse pourra alors venir attester officiellement l'état des apprentissages essentiels et leur intégration au terme du cheminement d'apprentissage de chaque élève. Comme le disait Jacques Laliberté (1995) :

³ Extrait de Michel Saint-Onge. *Pour une épreuve synthèse de programme utile*, Les cahiers du Renouveau, cahier n° 3, Collège Montmorency.

« L'épreuve synthèse permettra aux élèves de démontrer leur capacité d'intégrer et de transférer leur apprentissage dans la mesure où elle constituera l'étape la plus élaborée et la plus englobante d'un cheminement à l'intérieur du programme où on leur aura fourni de multiples occasions, dans des contextes variés, de développer et de faire la démonstration de ces capacités. »

Le choix du type d'épreuve d'évaluation

L'ESP peut prendre diverses formes : projet de fin d'études, recherche, simulation, étude de cas, portfolio, résolution de problèmes complexes, production complexe, démonstration pratique, examen synthèse accompagné d'activités de mise en œuvre de ses connaissances, production d'une œuvre, etc.

En contexte d'évaluation de compétences, les tâches évaluatives sont généralement complexes et mobilisent plusieurs types de connaissances et de ressources. Elles ont un caractère authentique dans la mesure où le contexte de réalisation de ces tâches se rapproche de celui des milieux de vie, d'études supérieures ou de travail. Ces tâches doivent être élaborées pour susciter des « manifestations observables » des apprentissages réalisés par les élèves. Elles doivent également permettre de recueillir des données correspondant aux indicateurs et aux critères choisis.

L'élaboration d'une tâche évaluative complexe comprend généralement :

- une description de la situation initiale;
- des consignes se rapportant aux actions à réaliser;
- des précisions quant aux résultats attendus et aux modalités de présentation de ces résultats⁴.

Exemples de tâches complexes que nous demandons aux élèves d'effectuer⁵ :

- Conception et production d'un plan (plan d'une recherche, plan d'intervention dans un domaine professionnel, etc.)
- Analyse, interprétation de résultats en fonction d'un contexte, à partir d'un cadre théorique, etc.
- Production d'une synthèse sur un thème, à partir de diverses sources
- Dans le cadre d'une recherche : élaboration de la problématique, conception de la méthodologie, collecte de données, traitement des données, interprétation des résultats, etc.
- Dans le cadre d'une intervention auprès d'une personne ou d'un groupe de personnes : analyse de la situation, détermination de la problématique, planification d'une intervention, réalisation de l'intervention, utilisation de ressources techniques, évaluation des résultats de l'intervention
- Résolution de problèmes
- Évaluation d'une démarche ou d'une production dans un domaine donné, dans un champ d'activités
- Prestation publique (arts d'interprétation, sports, exposé, etc.)
- Composition, création

⁴ À titre d'exemple, pour l'élaboration d'une tâche complexe de type « situation-problème », se référer à la fiche présentée et aux exemples de situations-problèmes dans : Pôle de l'Est, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement de compétence*, 1996, p. 91, p. 303-305.

⁵ Liste des tâches complexes généralement demandées aux élèves dans D'Amour *et al.*, *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule III-IV, 2^e volet-Doc. D.12b, 1997.

Dans une perspective de développement de compétences, le choix et l'élaboration des tâches évaluatives doivent respecter le plus possible les critères d'intégration, d'authenticité et de centration sur la compétence. À propos des situations à l'intérieur desquelles seront réalisées les tâches évaluatives, Mitchell (1989)⁶ propose la démarche suivante :

- d'abord rechercher des tâches qui peuvent se réaliser en situations réelles (ex : stages, milieu de probation, etc.);
- à défaut de situations réelles, choisir des situations-échantillons qui relèvent de ces tâches réelles (ex : stage partiel, laboratoire, jeux de rôles, projets, etc.);
- si l'on ne peut retenir de telles situations caractérisées par le contexte quasi « réel », évaluer la performance de l'élève dans des situations simulées (ex. : situations-problèmes, mises en situation, étude de cas, problèmes authentiques, etc.) en évaluant les connaissances au moment où elles sont utilisées pour résoudre des problèmes ou traiter concrètement des situations (traitement en profondeur).

Le type d'épreuve retenue doit permettre que :

- les moyens utilisés constituent réellement pour l'élève une occasion de démontrer les acquis de sa formation.
- les tâches proposées tiennent compte du niveau d'intégration auquel est parvenu l'élève au terme de son programme d'études.
- les tâches proposées ont un caractère d'authenticité.
- les tâches proposées sont représentatives de celles qui seront rencontrées par un débutant.

On retrouvera un exemple d'épreuve synthèse de programme à la page suivante.

⁶ L. Mitchell. « Evaluation of competency », cité par J. Burke, *Competency Based Education and Training*, NY, The Palmer Press, 1989.

Exemple d'épreuve synthèse de programme

Présentation du programmes Arts plastiques (500.04)

Le programme Arts plastiques (500.04) est un programme de formation préuniversitaire s'adressant principalement à celles et à ceux qui désirent poursuivre des études universitaires dans le domaine des arts visuels.

Cette formation polyvalente donne accès aux programmes universitaires suivants : Arts plastiques, Enseignement des arts, Histoire de l'art, Photographie, Arts graphiques, Design, Design appliqué, Arts pluricatégories (multidisciplinaires), Cinématographie et Scénographie.

Objectifs intégrateurs du programme Arts plastiques (500.04)

- Produire de la signification visuelle et artistique.
- Utiliser les éléments et les modes d'organisation du langage visuel. Exercer sa créativité artistique.
- Concevoir et réaliser des images fixes et en mouvement sous des formes diverses et variées.
- Établir des liens entre l'objet d'art, la matière, l'outil et les procédés techniques.
- Analyser, expliquer et critiquer des productions artistiques diverses du domaine des arts visuels.
- Prendre conscience des enjeux individuels, sociaux, politiques et historiques de la création artistique.

Description sommaire de l'épreuve synthèse de programme

L'épreuve synthèse de programme se présente à l'élève sous la forme suivante :

A. Production et diffusion

1. Produire une œuvre artistique en arts visuels. Cette œuvre témoignera de l'intégration des connaissances et des habiletés de l'élève, parvenu au terme de son programme de formation.
2. Exposer l'œuvre produite dans le cadre d'une exposition collective des finissantes et des finissants du programme, dans un contexte professionnel.

B. Processus et discours

3. Rédiger un texte informatif sur l'œuvre exposée.
4.
 - a) Rendre compte du processus utilisé dans la production de l'œuvre.
 - b) Analyser et situer celle-ci dans le contexte de l'histoire de l'art.

Cette partie de l'épreuve se réalise par une communication écrite présentée oralement, à l'occasion d'une table ronde ou de toute autre présentation publique jugée opportune.

Description détaillée de l'épreuve synthèse de programme

L'œuvre

Ses objectifs :

L'élève démontre l'intégration de ses connaissances et de ses habiletés à produire de la signification visuelle par la production même d'une œuvre artistique du domaine des arts visuels. Elle ou il fait preuve de ses habiletés à concevoir et à réaliser une œuvre d'art en utilisant des outils, matériaux, techniques et procédés propres à son champ de savoir.

Sa forme et son contenu :

L'œuvre produite dans le cadre de cette activité d'intégration est personnelle et novatrice et est réalisée dans une discipline du domaine des arts visuels au choix de l'élève. Elle ou il effectue ce choix en consultation avec l'enseignante ou l'enseignant parmi les disciplines suivantes : la sculpture, l'installation, la peinture, le dessin, la photographie, l'image numérique ou la vidéo. Sa décision peut s'arrêter sur une seule de ces disciplines ou sur l'intégration de deux ou plusieurs de celles-ci.

L'exposition collective

Ses objectifs :

Cette activité a pour objectif principal d'amener l'élève à présenter sa production au public dans un contexte professionnel. L'élève doit ainsi démontrer ses habiletés à organiser une exposition de ses productions, et ceci, en prenant en considération tous les aspects d'une telle activité. L'élève est impliqué dans toutes les étapes de réalisation : de la préparation technique à la mise en exposition de ses œuvres, en passant par la promotion de l'événement et la communication d'éléments d'information sur son œuvre exposée.

Sa forme et son contenu :

Une exposition présentant une œuvre de chacun des élèves du groupe-cours au Musée régional de Rimouski ou à tout autre endroit jugé pertinent et professionnellement acceptable. Cette exposition est accompagnée du matériel de communication utilisé habituellement dans tout contexte de réalisation professionnelle :

- Communiqué de presse
- Photos des œuvres exposées
- Carton d'invitation, affiche
- Textes sommaires de présentation de la démarche artistique personnelle des exposantes et des exposants
- Textes d'interprétation à l'intention du public

Tâches et responsabilités des élèves :

A. Responsabilités individuelles :

- Produire l'œuvre à exposer
- Rédiger un court texte qui informe sur l'œuvre
- Photographier l'œuvre exposée
- Collaborer à toutes les étapes du projet
- Offrir sa collaboration aux autres élèves du groupe-cours
- Collaborer au montage de l'exposition, sous la supervision des élèves désignés comme responsables de cette tâche
- Assister au vernissage de l'exposition
- Préparer une communication écrite qui sera présentée oralement à l'occasion d'une table ronde

B. Responsabilités partagées en groupes restreints :

- Matériel publicitaire : affiche et carton d'invitation; matériel de presse : communiqué et entrevues; matériel d'interprétation pour la salle d'exposition : textes et fiches d'identification des œuvres; planification de l'espace d'exposition, montage et accrochage
- Plans de montage et d'éclairage
- Identification, emballage et transport des pièces; montage technique des œuvres; éclairage des œuvres
- Préparation du vernissage : liste d'envoi des invitations
- Accueil des invités et présentation de l'exposition par une courte allocution

C. Responsabilités assumées par l'ensemble du groupe-cours :

- Conserver un climat favorable à l'expression des points de vue individuels, cela dans le respect de l'éthique relative à ce genre d'activité
- Assurer une qualité professionnelle à l'ensemble du projet

La communication écrite

Ses objectifs :

La communication écrite a pour fonction de vérifier l'intégration des connaissances et habiletés de l'élève sur le plan théorique et historique. Ce texte témoigne également des capacités de l'élève à utiliser adéquatement la langue française, à consulter des sources documentaires variées et à appliquer une méthodologie de travail et de recherche.

Sa forme et son contenu :

Un texte d'environ six pages, à double interligne, réalisé à l'aide d'un logiciel de traitement de texte et imprimé en cinq copies, sur imprimante à laser.

Le texte comprend les éléments suivants :

1. Le processus :
étapes franchies et choix faits dans la réalisation de l'œuvre.
2. La problématique développée :
hypothèses de travail, voies de recherche et choix esthétiques.
3. Description et analyse de l'œuvre :
éléments formels, structuraux et sémantiques interagissant dans le discours plastique.
4. Situation de l'œuvre dans le contexte de l'histoire de l'art :
relations entre l'œuvre de l'élève et une tendance, un courant ou un mouvement de l'histoire de l'art.
5. Sources documentaires consultées :
médiagraphie complète, incluant au moins deux références en langue anglaise.

La table ronde

Son objectif :

Cette activité a pour objectif principal de vérifier les habiletés d'argumentation et de communication orale de l'élève.

L'élève présente oralement sa communication écrite à l'ensemble du groupe-cours et aux membres du jury d'évaluation de l'épreuve synthèse de programme.

Sa forme et son contenu :

La présentation orale de la communication écrite se fait dans le cadre d'une table ronde impliquant le groupe-cours et le jury. L'activité se déroule sur deux périodes de cours et les élèves présentent leur texte à tour de rôle, selon un horaire établi à l'avance par le professeur.

Chaque élève dispose d'une période de temps limitée pour faire sa présentation. L'élève peut accompagner sa présentation de documents visuels ou de tout autre outil de communication jugé utile afin de rendre sa présentation la plus intéressante et la plus claire possible.

À la fin de leur présentation, les élèves répondent aux questions de l'assistance. Une période de discussion est prévue à la fin des interventions individuelles. L'assistance et les participants à la table ronde échangent alors à partir des idées exposées dans les communications.

Contexte de réalisation

La production de l'œuvre à exposer

Une fois les premiers cours d'introduction et de préparation au projet d'intégration terminés, l'élève travaille individuellement ou en équipe réduite. Il a des rencontres régulières avec l'enseignante ou l'enseignant et occasionnelles avec le groupe-cours.

La production de l'œuvre se réalise en atelier et est supervisée par l'enseignante ou l'enseignant. Le travail se poursuit d'une façon régulière à l'extérieur de la période réservée à l'horaire de l'élève (cela en respectant la pondération attribuée au cours).

Durant la réalisation de son projet, l'élève tient un journal de bord. Ce dernier est remis régulièrement à l'enseignante ou l'enseignant, ce qui lui permet un suivi de la démarche individuelle de l'élève.

L'exposition collective

L'enseignante ou l'enseignant informe les élèves des diverses formes que pourrait prendre cette partie du projet d'intégration. À la suite de cette présentation, une réflexion critique amène le groupe-cours à préciser le choix des modalités de cette partie du contexte de réalisation de l'épreuve synthèse de programme.

Lorsque s'amorce l'étape de préparation de l'exposition collective, les rencontres de groupe sont plus fréquentes et ceci jusqu'à la réalisation de l'exposition.

Les élèves forment des équipes qui se partagent le travail de production de l'exposition. La supervision des équipes est assumée par l'enseignante ou l'enseignant.

La communication écrite (présentée oralement)

Une fois l'exposition inaugurée, l'élève poursuit sa démarche individuellement, rencontrant régulièrement l'enseignante ou l'enseignant qui l'appuie pour la réalisation de sa communication écrite.

Le groupe-cours se retrouve au complet dans les deux dernières semaines du trimestre pour les présentations orales des communications écrites. On procède ensuite à l'évaluation formative individuelle et collective du projet.

L'évaluation de l'épreuve synthèse de programme

La production de chacun des élèves est évaluée par un jury formé de trois enseignantes ou enseignants du programme et, si possible, d'une représentante ou d'un représentant du milieu professionnel.

Étapes de réalisation

1. Préparation à la réalisation du projet d'intégration :
Méthodologie et formule pédagogique adoptée pour cette activité.
Règles et éthique du travail en équipe.
Planification du travail à réaliser.
Horaire des rencontres.
2. Choix et définition de la problématique du projet individuel, approuvé par l'enseignante ou l'enseignant.
3. Prévision de la démarche individuelle, pour la réalisation du projet :
Travaux préparatoires (esquisses, essais techniques, maquettes, prototypes, ...).
Recherche documentaire.
Choix du processus, des techniques, des outils et des matériaux.
4. Établissement du calendrier de rencontres individuelles :
Évaluation formative régulière de la démarche et des résultats partiels obtenus en cours de réalisation.
5. Réalisation de l'œuvre en atelier.
6. Planification de l'exposition collective.
7. Répartition des tâches inhérentes à la préparation de l'exposition :
Préparation du matériel de communication pour la promotion de l'exposition : affiches et cartons d'invitation, communiqué de presse et photographies des œuvres exposées.

Rédaction des textes d'interprétation pour la salle d'exposition.
Esquisse du plan de montage (répartition de l'aire d'exposition).
8. Production de l'exposition :
Préparation au transport et emballage des œuvres.
Transport des œuvres.
Plan de montage définitif.
Montage et accrochage des œuvres.
Éclairage des œuvres.
Installation des textes d'interprétation et des cartons d'identification.
Préparation du vernissage.
Accueil du public, au moment du vernissage.
Entrevues aux médias.
Démontage de l'exposition, emballage et transport de retour des œuvres.

9. Préparation de la communication écrite pour la table ronde :
 - Recherche documentaire.
 - Plan détaillé du texte.
 - Rédaction et traitement informatique du texte.
10. Présentation de la communication écrite.
11. Évaluation formative individuelle et collective du projet d'intégration.
12. Évaluation sommative du projet d'intégration par un jury.

Cégep de Rimouski, 1999

Trois grilles pour soutenir l'évaluation ou l'autoévaluation d'une épreuve synthèse de programme⁷

1. Liste de vérification des documents nécessaires à l'évaluation d'une ESP
2. Description sommaire de l'ESP
3. Grille d'évaluation de l'ESP

⁷ Adaptation de Cécile D'Amour et du Groupe de recherche à Performa. *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, [s. l.], 1996 URL : http://www.educ.usherb.ca/performa/documents/fiches/D_Amour_et_al.htm
Université de Sherbrooke, Performa.

Grille1 : Liste de vérification des documents nécessaires à l'évaluation d'une ESP

Évaluation d'une épreuve synthèse de programme

Est-ce que le document concernant les éléments ci-après est :	complet	incomplet	absent
Données sur le programme			
1. Profil de sortie :			
— apprentissages essentiels à faire en formation générale			
— apprentissages essentiels à faire en formation spécifique			
2. Grille de partage des responsabilités d'enseignement qui concerne la formation spécifique incluant celles de la formation générale			
Données sur « l'épreuve »			
3. <i>Informations générales</i>			
a) nombre de volets			
b) agencement des volets			
c) importance relative des volets			
d) modalités pour porter un jugement sur l'ensemble de l'épreuve à partir des résultats obtenus pour les volets			
e) modalités de la rétroaction offerte à l'élève			
4. <i>Informations sur chacun des volets de l'épreuve</i>			
a) objets évalués et dimensions de l'intégration qui sont touchées			
b) moyens d'évaluation (ex. : projet, situation problème, etc.)			
c) indicateurs d'apprentissage			
d) critères d'évaluation et leur importance relative			
e) exigences minimales de chaque volet (seuils de réussite)			

Est-ce que le document concernant les éléments ci-après est :	complet	incomplet	absent
<i>Les conditions générales</i>			
f) conditions d'admission à l'ESP			
g) conditions de passation			
h) conditions de réussite			
i) conditions de reprise			
Données sur la préparation des élèves			
5. Information à propos de l'ESP qui sera communiquée aux élèves (quelle information? quand? comment?)			
6. Préparation lointaine, tout au long du programme : formation effectivement offerte et modalités d'évaluation de l'intégration des apprentissages dans les cours			
7. Préparation immédiate des élèves (notamment dans le cadre d'un cours de type « activité d'intégration »)			
8. Préparation à une reprise pour les élèves qui échouent			
Commentaires de l'équipe conceptrice			
9. Sur les choix faits (lesquels? comment? pourquoi?)			
10. Sur la relation postulée entre les indicateurs retenus et les acquis à évaluer			
11. Sur les aspects à améliorer dans les versions ultérieures de l'ÉSP			
12. Sur les modalités d'évaluation de l'expérimentation de l'ÉSP			
13. Sur les modalités envisagées pour l'élaboration ultérieure de versions équivalentes de l'épreuve			

Grille 2a : Description sommaire de l'ESP

Évaluation d'une épreuve synthèse de programme

Informations générales (voir Grille 1, élément 3)

	<i>Description sommaire de chaque élément</i>
a) nombre de volets	
b) agencement des volets	
c) importance relative des volets	
d) ce qui fait que l'élève a véritablement l'occasion de démontrer ses acquis	
e) modalités pour porter un jugement sur l'ensemble de l'épreuve à partir des résultats obtenus pour les volets	
f) modalités de la rétroaction offerte à l'élève	

Grille d'évaluation 2b : Description sommaire de l'ESP

Informations générales (voir Grille 1, élément 4)

	Description sommaire de chaque élément
a) objets évalués et dimensions de l'intégration qui sont touchées	
b) moyens d'évaluation (projet, situation problème, stage, résolution de problèmes, etc.)	
c) indicateurs d'apprentissage	
d) critères d'évaluation et leur importance relative	
e) exigences minimales pour chaque volet (seuils de réussite)	

Grille d'évaluation 2c : Description sommaire de l'ESP

Informations sur les conditions générales (voir Grille 1, élément 4f, g, h, i) :

	Description sommaire de chaque item
a) conditions d' <i>admission</i>	
b) conditions de <i>passation</i>	
c) conditions de <i>réussite</i>	
d) conditions de <i>reprise</i>	

Présentation

Cette grille est un instrument servant à l'évaluation d'un essai d'ESP : elle permet d'en systématiser l'analyse et de noter les jugements partiels qui serviront à porter un jugement d'ensemble. Durant la période d'expérimentation de l'ESP, elle peut être utilisée dans une perspective formative, pour soutenir l'élaboration d'épreuves qui soient plus satisfaisantes.

Toute grille d'évaluation est fondée sur des choix. Celle-ci repose sur un cadre de référence concernant l'évaluation sommative et l'intégration des apprentissages (éléments du cadre de référence qui sont valables pour l'évaluation tant à l'échelle d'un cours qu'à l'échelle d'un programme) ainsi que la définition et les exigences particulières de l'ESP.

Les exigences que doit respecter une ESP sont nombreuses du fait de la nature de cette épreuve (évaluation sommative de fin de programme) et de ses objectifs (fondamentaux, révélateurs de la capacité de transfert des élèves et résultant de l'intégration d'apprentissages nombreux faits dans les deux composantes du programme).

L'importance relative des diverses exigences varie selon le point de vue qu'on adopte : certaines sont incontournables :

- sur le plan **éthique** (la justice et l'équité, par exemple); et
- sur le plan **méthodologique** (la validité des instruments d'évaluation et la stabilité du jugement, par exemple);

d'autres sont d'une grande importance :

- sur le plan **pédagogique** (le caractère de défi et de stimulation de l'ESP et la rétroaction offerte);

une autre est majeure :

- sur le plan **pratique** (l'efficacité de l'opération).

On remarquera que toutes les données consignées au dossier d'une ESP (données sur le programme, sur l'épreuve proprement dite et sur la préparation des élèves ainsi que les commentaires de l'équipe conceptrice – voir Grille n° 1) sont utilisées pour porter un jugement sur l'essai d'ESP dont il est question, mais que ces données ne sont pas considérées isolément. En effet, pour juger du respect de chacune des exigences relatives à l'ESP, il faut considérer plusieurs données, simultanément et en tenant compte de leurs interactions.

Code utilisé pour noter les jugements portés

Pour le jugement d'ensemble porté sur l'épreuve

- I** signifie « insatisfaisante » : certaines exigences ne sont pas respectées et des aspects doivent obligatoirement être complétés ou améliorés.
- P** signifie « passable » : les exigences sont toutes minimalement respectées (et certaines plus que minimalement) mais plusieurs améliorations sont souhaitables.
- S** signifie « satisfaisante » : les exigences sont toutes respectées plus que minimalement.
- TS** signifie « très satisfaisante » : les exigences sont toutes respectées plus que minimalement et l'ensemble est caractérisé par un haut niveau de qualité.

Pour le jugement relatif à chacune des exigences

- NR** signifie « non respectée ».
 - MR** signifie « minimalement respectée ».
 - RS** signifie « respectée avec satisfaction ».
-

Grille 3 : Analyse qualitative d'une ESP

Grille d'évaluation de l'épreuve synthèse du programme de

Jugement d'ensemble fondé sur tous les jugements partiels consignés ci-après.

Insatisfaisante : _____ *Passable* : _____ *Satisfaisante* : _____ *Très satisfaisante* : _____

Exigence ⁸	NR	MR	RS
Données relatives au programme			
1. Comprennent les apprentissages essentiels du programme = <i>Profil de sortie</i> = Présentation claire, concise et organisée			
2. Comprennent des informations qui indiquent à quel moment et dans quel cours ils sont réalisés = Grille de partage des responsabilités d'enseignement = Informations sur les relations existant entre les apprentissages essentiels = Informations sur la progression de ces apprentissages			
Ces données font l'objet d'un consensus parmi les enseignantes et les enseignants			
3. de la formation spécifique			
4. de l'ensemble du programme			
Données relatives à l'épreuve d'évaluation			
A. Respect de la nature particulière de l'ESP			
5. Les objets d'évaluation retenus pour l'ÉSP sont représentatifs des apprentissages essentiels du programme			
6. Les objets retenus font appel à des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme d'études (les deux composantes)			

⁸ NR = non respectée MR = minimalement respectée RS = respectée avec satisfaction

Exigence ⁹	NR	MR	RS
7. Les objets retenus pour l'ESP couvrent bien les domaines à couvrir et les choix effectués en cette matière sont justifiés de façon satisfaisante.			
8. Les diverses dimensions de l'intégration des apprentissages sont présentes = Intégration des acquis (rétention, organisation, appropriation personnelle, conscience de ses acquis) = Intégration des acquis à sa pratique (dans les actions accomplies et dans le discours qui les justifie)			
B. Cohérence de l'évaluation avec la formation			
9. La formation effectivement offerte permet bien aux élèves de faire les apprentissages requis et d'atteindre le niveau d'intégration exigé par l'épreuve. On s'assure que ce qui est évalué est enseigné.			
C. Évaluation critériée de qualité			
10. Le jugement d'évaluation est de type critérié.			
11. Les critères d'évaluation sont clairement définis.			
12. Les exigences minimales sont clairement définies.			
13. Le niveau d'exigence est raisonnable, en ce sens qu'il correspond à ce qui peut être attendu, de façon réaliste, d'une personne diplômée.			
14. Le niveau d'exigence est comparable à celui d'autres ESP.			
D. Justesse du jugement d'évaluation			
15. <i>Par la validité du dispositif d'évaluation</i> Le nombre, la nature et l'agencement des indicateurs, dans les divers volets de l'épreuve, ainsi que le caractère d'authenticité des tâches, la qualité des instruments et la pertinence des conditions générales sont susceptibles de permettre de poser un jugement empreint de justesse sur ce qu'on cherche à évaluer.			

⁹ NR = non respectée MR = minimalement respectée RS = respectée avec satisfaction

Exigence ¹⁰	NR	MR	RS
<p><i>16. Par la pertinence et la rigueur du processus d'élaboration du jugement</i></p> <p>Le choix des évaluateurs, les modalités de travail et d'encadrement de ceux-ci, les modalités d'élaboration du jugement pour chacun des volets de l'épreuve et pour l'ensemble de celle-ci, et les repères utilisés pour porter ce jugement (critères d'évaluation, définition des exigences minimales) sont de nature à favoriser la justesse du jugement.</p>			
E. Stabilité du jugement d'évaluation et des résultats			
<p><i>17. D'un élève à l'autre, d'une équipe d'évaluateurs à l'autre</i></p> <p>Les conditions relatives à l'exercice du jugement sont établies de façon à favoriser la stabilité du jugement.</p>			
<p><i>18. D'une version de l'épreuve à l'autre</i></p> <p>Les différentes versions de l'épreuve sont conçues de telle sorte qu'elles assurent le plus possible la stabilité du résultat d'un élève, quelle que soit la version de l'épreuve subie.</p>			
F. Exigences touchant la relation de l'élève à l'ESP			
<p>19. L'épreuve est conçue de façon à constituer pour l'élève une occasion véritable de démontrer les acquis de sa formation (nature de l'épreuve, latitude laissée à l'élève, possibilité de se faire entendre, etc.).</p>			
<p>20. L'épreuve est conçue de façon à ce que le résultat reflète de façon juste le degré de maîtrise atteint par l'élève au terme de son programme d'études.</p>			
<p>21. L'épreuve est conçue de façon à ce que le résultat reflète de façon juste le degré de maîtrise atteint par cet élève, en tenant compte du caractère nécessairement singulier de l'intégration à laquelle il est parvenu.</p>			
<p>22. L'épreuve est de nature à constituer pour l'élève une activité signifiante, un défi, une entreprise stimulante et motivante.</p>			

¹⁰ NR = non respectée MR = minimalement respectée RS = respectée avec satisfaction

Exigence ¹¹	NR	MR	RS
23. Des mesures sont prises pour que les règles du jeu qui marquent l'opération soient connues et comprises des élèves.			
24. L'évaluation à l'échelle des cours a été conçue de façon à permettre à l'élève d'avoir l' heure juste en ce qui concerne sa progression vers l'atteinte des apprentissages évalués par l'ESP.			
25. Des modalités sont prévues pour communiquer aux élèves une rétroaction sur l'épreuve, ceci dans le but premier de leur permettre de saisir le bien fondé du jugement porté par les évaluateurs, mais également pour les éclairer sur l'état de leurs acquis au moment où ils entrent dans une nouvelle période de leur formation continue.			
26. Des mesures sont prises pour que l'élève qui échouerait l'ESP puisse se préparer adéquatement à passer une reprise.			
G. Exigences relatives à l'ensemble de l'ESP			
27. L'ESP élaborée fait l'objet d'un consensus parmi les enseignantes et les enseignants.			
28. de la formation spécifique			
29. de l'ensemble du programme			
30. L'ESP élaborée respecte la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.			
31. L'opération ESP est efficente : elle se fait correctement tout en respectant les responsabilités, le temps et l'effort de la part des enseignantes et des enseignants comme des élèves.			

¹¹ NR = non respectée MR = minimalement respectée RS = respectée avec satisfaction

Documents complémentaires

Document complémentaire 1

Perceptions et attentes des élèves¹

Résumé

Dans un premier temps, nous traitons de la façon dont les élèves vivent l'évaluation des apprentissages, puis nous abordons la question des impacts que l'évaluation des apprentissages est susceptible d'avoir sur la vie des élèves : dans le cadre de l'école (leur vision de l'école et de l'évaluation ainsi que leurs comportements d'étude) et pour ce qui s'ensuit (leurs aspirations, leur cheminement d'étude et de carrière). Finalement, nous considérons les attentes qu'ils expriment par rapport à l'évaluation, ce qui nous instruit sur leurs conceptions.

Pour préparer son avis au ministre de l'Éducation intitulé *Des conditions de réussite pour le collégial*, le Conseil supérieur de l'éducation a mené une consultation en milieu étudiant. Dans le cadre d'entrevues, le Conseil a rencontré des élèves de 19 collèges publics et de 4 établissements privés de toutes les régions, inscrits dans l'un ou l'autre des trois programmes préuniversitaires choisis et dans une douzaine de programmes techniques. Sous le thème "Les conditions de réussite liées au collège", on a notamment sollicité l'avis des élèves sur l'évaluation des apprentissages et sur la relation maître-élèves.

Le document que le CSE a élaboré à la suite de cette consultation constitue notre principale source en ce qui a trait aux perceptions et attentes des élèves (pour cette section et la section B.3 qui suit).

Les perceptions et les sentiments à l'égard de la pratique d'évaluation des apprentissages

Le CSE rapporte que les élèves ont fait valoir "des points de vue plutôt critiques" sur la façon dont est menée l'évaluation des apprentissages (CSE, 1995, p. 59).

Nous allons présenter, dans la section C.4, les pratiques que les élèves reprochent au personnel enseignant.

Notons pour l'instant que les élèves considèrent que certaines caractéristiques de l'évaluation pratiquée sont de nature à leur causer des **préjudices** sérieux. À cet égard, les élèves dénoncent "une évaluation qui sélectionne et contrôle avant tout, voire qui contrôle mal, causant ainsi d'importants préjudices aux élèves" (CSE, 1995, p. 59) ainsi que "la perte de sens de l'évaluation, celle-ci reposant trop sur la subjectivité de chacun [...] source de préjudices graves pour les étudiantes et les étudiants" (*ibid.*, p. 60). (voir aussi Wiggins, 1993)

¹ Tiré de Cécile D'Amour et Groupe de travail de Performa. *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*. [s. l.]. Fascicule I, *La problématique*, avril 1996, p. 11-17.

Les impacts que l'évaluation des apprentissages est susceptible d'avoir sur les élèves

Impacts des modalités d'évaluation sur les conceptions, les attitudes, les comportements d'étude, la performance

De nombreuses études tendent à démontrer que les modalités d'évaluation sommative (contenus, instruments, critères, exigences) ont des **impacts majeurs sur les stratégies d'apprentissage et les comportements d'étude** des élèves (*cf.* Howe et Ménard, 1993, p. 65-67; Roy, 1991, p. 121-125).

Les modalités d'évaluation ont également des **impacts sur les conceptions** que développent les élèves : elles sont en effet porteuses de messages — sur l'école, l'apprentissage, l'évaluation, etc. Lorsqu'il n'y a pas cohérence entre le message implicite véhiculé par les modalités et celui qui est annoncé par l'enseignant, ce dernier "se tire dans le pied", comme disent Howe et Ménard (1993, p. 66).

En fait, il semble bien que le message qui porte le plus, celui qui exerce la plus grande influence sur les conceptions des élèves, provienne des modalités d'évaluation. Et ce message est contre-productif s'il ne colle pas à ce vers quoi tendent, en principe, les efforts du personnel enseignant : un apprentissage en profondeur, durable et utile, qui change l'élève; un sérieux engagement des élèves dans leurs études et dans les activités d'évaluation des apprentissages.

Parmi les modalités d'évaluation et les attitudes des évaluateurs qui transmettent des **messages contre-productifs**, on peut nommer — et la liste n'est pas exhaustive :

- les pratiques d'évaluation sommative continue, du genre : nombreuses étapes juxtaposées d'évaluation sommative portant chacune sur des petites tranches de matière — sans parler des pratiques qui consistent à donner des points pour la présence aux cours, pratiques d'ailleurs dénoncées par les élèves (CSE, 1995, p. 59);

(Ces pratiques ont pour effet de banaliser l'évaluation sommative; avec de telles pratiques, les élèves peuvent se contenter d'apprentissages superficiels à court terme.)

- les propos ou comportements donnant l'impression que le but de l'activité scolaire est l'évaluation plus que l'apprentissage;

(Il semble en effet que l'élève qui conçoit que l'enseignante ou l'enseignant poursuit des buts d'évaluation veut tout simplement valider ses résultats d'apprentissage plutôt que de viser à développer ses connaissances, à accroître sa compréhension, à développer sa compétence [*cf.* Dweck, 1989, mentionné par Tardif, 1995, p. 187].)

- les prévisions de piètres résultats d'évaluation (faible moyenne ou forte proportion d'échecs) annoncées aux élèves par l'enseignante ou l'enseignant;

(De telles attitudes peuvent, selon les élèves, les amener à "détester un contenu ou même l'expérience scolaire dans son ensemble" [CSE, 1995, p. 88].)

- les instruments d'évaluation ou les exigences de correction qui ne correspondent pas aux objectifs d'apprentissage, par exemple, "la pratique d'examens bourrés de colles' ou encore le fait de devoir s'imposer une approche conformiste, dénuée de sens critique, pour être en mesure d'obtenir de bonnes notes" (CSE, 1995, p. 59);

(L'effet démotivant de telles conditions d'évaluation a été signalé par les élèves.)

- la grande variation dans les conceptions et les modalités d'évaluation, voire des "approches contradictoires d'un enseignant à l'autre", une évaluation "reposant trop sur la subjectivité de chacun" (CSE, 1995, p. 59 et 60).

(Ces caractéristiques entraînent une "perte de sens de l'évaluation", ce qui est susceptible de provoquer une perte de motivation ou un sentiment d'incompréhension chez les élèves [*ibid.*, p. 60].)

Pour éviter de tels effets contre-productifs, il faut s'assurer que les modalités d'évaluation retenues transmettront un message cohérent avec les visées éducatives, ce qui suppose d'abord que soient établis clairement ces visées et les messages à transmettre aux élèves à cet égard. Dedic et Rosenfield (1994), professeurs de sciences dans un cégep, se sont intéressés à cette question et se sont prêtés à l'exercice avec des résultats intéressants.

Impacts des résultats de l'évaluation sur les aspirations ainsi que sur le cheminement d'étude et de carrière

Un des messages lancés par les élèves dans le cadre de la consultation du CSE attire l'attention sur le **pouvoir des “notes”** et sur la **distinction à faire** entre, d'une part, l'évaluation des apprentissages au collégial et, d'autre part, la sélection à l'entrée dans les programmes universitaires.

“Considérant le pouvoir dont les notes sont porteuses, on est [les élèves sont] d'avis qu'il faut se donner les moyens de bien noter, de faire preuve d'équité en matière d'évaluation. On ajoute aussi, au regard de la sanction des études, que les 'collèges n'ont pas à s'occuper du contingentement universitaire au moment de l'évaluation', celle-ci devant porter essentiellement sur l'atteinte des objectifs visés.” (CSE, 1995, p. 60)

De par l'**utilisation que les universités ou les employeurs feront des notes**, celles-ci ont un impact sur le cheminement d'étude ou de carrière.

Elles peuvent également avoir un impact, à ce sujet, quant aux **aspirations** que l'élève entretient (ou n'entretient plus) à l'égard de telle discipline ou de tel champ d'activité. En effet, il ressort d'études sur le cheminement de carrière (notamment dans les domaines exigeant des mathématiques ou des sciences) que les élèves se ferment eux-mêmes des portes sur l'avenir parce qu'ils ont conclu, à la lumière de piètres résultats d'évaluation (pas nécessairement des échecs), qu'ils n'étaient “pas faits” pour telle discipline ou tel domaine d'activité.

Compte tenu de ces impacts — qui jouent de l'extérieur et de l'intérieur de l'élève —, on comprend bien qu'une évaluation qui “contrôle mal” cause “d'importants préjudices aux élèves” (CSE, 1995, p. 60).

Les attentes exprimées

Dans les propos tenus au cours de la consultation du milieu étudiant menée par le CSE, on trouve des informations sur les conceptions et les attentes des élèves en ce qui a trait à la compétence et aux attitudes des enseignantes et des enseignants, à leurs interventions, à l'évaluation des apprentissages. Selon le CSE, il s'agit là, pour la plupart, d'**attentes justifiées**.

En matière d'évaluation des apprentissages, **les élèves souhaitent** “une évaluation qui aide à la compréhension de la matière, plutôt qu'une évaluation limitée au contrôle et à la sanction” (CSE, 1995, p. 86); ils précisent leurs attentes comme suit (*ibid.*, p. 59 et 60) :

- une évaluation qui note bien, qui soit équitable;
- une évaluation qui les renseigne sur leurs forces et sur leurs faiblesses;
- une évaluation qui permet l'intégration des différents savoirs;
- une évaluation qui fait cheminer, qui fait réellement partie de l'apprentissage, qui fait grandir;
- plutôt qu'une évaluation qui sélectionne et contrôle avant tout, voire qui contrôle mal.

Comme on pourra le constater à propos des pratiques d'évaluation dénoncées par les élèves (cf. section C.4), on remarque ici des **convergences** entre le point de vue des élèves et ce que nous apprend la littérature actuelle sur l'évaluation des apprentissages, notamment la grande importance de la fonction de soutien à l'apprentissage et des exigences élevées quant à la qualité de l'évaluation, principalement en matière de justesse et d'équité (cf. section C.2).

Les attentes et les conceptions exprimées au regard d'autres dimensions de la pratique enseignante complètent l'éclairage — l'évaluation des apprentissages ne pouvant, pas plus pour les élèves que pour les enseignantes et les enseignants, être détachée de l'ensemble de la pratique d'enseignement. Nous abordons, dans la section B.3 qui suit, les attentes touchant les attitudes des enseignants et la relation avec eux. Nous présentons par ailleurs, dans la section C.1 (p. 27 et 28), les attentes relatives aux interventions pédagogiques.

Les dimensions relationnelles et affectives

Résumé

D'abord, nous traitons de la relation maître-élèves sur le terrain de l'évaluation des apprentissages. Nous indiquons comment les élèves conçoivent cette relation et l'importance qu'ils lui accordent. Par la suite, nous signalons très rapidement des éléments à considérer sur trois terrains affectifs délicats où maître et élèves sont concernés, où ils se trouvent en vis-à-vis, où ils vivent des choses apparentées par certains côtés et opposées par d'autres : le terrain de la justice, celui de l'affirmation de soi, celui de la cohabitation du guide et du juge.

Remarque — Pour cette section comme pour la précédente, notre principale source d'information concernant les attentes et les perceptions des élèves du cégep est l'*Avis sur les conditions de réussite au collégial* que le CSE a élaboré après avoir consulté le milieu étudiant.

La relation maître-élèves vue par les élèves

Sur ce sujet, il est intéressant de noter d'abord que la capacité des enseignantes et des enseignants d'entrer en relation avec leurs élèves est l'un des trois éléments sur lesquels les élèves se basent **pour jauger la compétence** des enseignants (CSE, 1995, p. 84).

On peut observer que la relation maître-élèves est au cœur des **préoccupations** des élèves. En effet, outre la compétence disciplinaire, trois des cinq grandes préoccupations des élèves au regard du personnel enseignant touchent cette relation : la disponibilité des enseignantes et des enseignants à des contacts personnalisés avec leurs élèves (*ibid.*, p. 84), un rapport maître-élèves caractérisé par le respect (*ibid.*, p. 85 et 86), une réciprocité maître-élèves dans la rigueur et l'exigence (*ibid.*, p. 86 et 87).

Sur le terrain de l'évaluation des apprentissages, ces qualités recherchées sont de première importance, puisque l'évaluation constitue un **acte de communication** (voir Hadji, 1990, qui se réfère à Watzlawick).

En ce qui a trait au **respect** dans les rapports maître-élèves, les élèves qui ont participé à la consultation menée par le CSE ont particulièrement

“souhaité la présence d’un complice plutôt que d’un juge, d’un guide plutôt que d’un patron, d’une personne qui contrôle plus son cours que ses étudiantes et ses étudiants, qui les traite comme des adultes et non comme des bébés, qui adopte une attitude respectueuse et non hautaine ou méprisante [...]” (CSE, 1995, p. 85).

En ce qui concerne **la rigueur et l’exigence**, les élèves apprécient les enseignantes et les enseignants qui en font preuve, mais ils veulent que cela joue dans les deux sens.

“Exiger oui, mais aux conditions suivantes : être aussi exigeants pour eux-mêmes; exiger pour le développement et non pour le contrôle; avec des limites et des pressions raisonnables; dans une vue d’ensemble des exigences imposées aux élèves; tout en formulant des consignes claires, en démontrant l’utilité, en garantissant un feed-back sur le résultat, et ce, dans un climat de confiance, de complicité, de négociation.” (CSE, 1995, p. 87)

En lien avec un autre objet de préoccupation des élèves — des démarches pédagogiques qui permettent la compréhension de la matière par le plus grand nombre —, on trouve encore des messages relatifs à la relation maître-élèves sur le terrain de l’évaluation des apprentissages.

En effet, les élèves ont,

“à maintes reprises, revendiqué non seulement le droit de faire des erreurs [...], mais aussi le droit d’en tirer profit, en particulier par une rétro-information substantielle et au bon moment sur les examens et sur les travaux.” (*ibid.*, p. 86)

De plus, les élèves valorisent

“les comportements de ces enseignantes et de ces enseignants qui savent exprimer à leurs élèves le sentiment 'qu’il ne faut pas lâcher', qui partagent avec eux et elles la fierté d’un examen réussi ou encore les progrès enregistrés, si minimes soient-ils.” (*ibid.*, p. 86)

Ils disent également apprécier l’ouverture des enseignantes et des enseignants à leurs questions, cette ouverture pouvant être “perçue comme une marque de respect de leur droit 'd’être considérés comme des personnes' en démarche d’apprentissage.” (*ibid.*, p. 86).

Ces divers propos touchent directement ou indirectement l’évaluation des apprentissages. On constate en effet que **les élèves souhaitent** :

- des enseignantes et des enseignants capables de rigueur, mais aussi exigeants envers eux-mêmes qu’envers leurs élèves;
- des enseignantes et des enseignants qui sont complices plus que juges;
- des enseignantes et des enseignants qui les traitent en adultes et non en bébés;
- un climat de confiance et de respect mutuel;
- des exigences raisonnables;

- des exigences liées au développement et non liées au contrôle;
- des consignes claires, dont le sens et l'utilité sont rendus manifestes;
- la reconnaissance de l'apprentissage comme une démarche, la reconnaissance du droit de faire des erreurs et d'en tirer profit;
- une rétroaction, substantielle et obtenue au bon moment, sur les travaux et sur les examens.

Trois terrains affectifs délicats

La relation maître-élèves est empreinte d'affectivité. Sur le terrain de l'évaluation des apprentissages, les enjeux affectifs sont généralement encore plus importants qu'ils ne le sont dans les autres composantes de la relation. Il y a en effet **peu de démarches relationnelles plus délicates** que celles qui demandent de formuler ou de recevoir une critique.

Nous signalons ici trois "terrains" affectifs délicats où maître et élèves sont concernés, où ils se trouvent en vis-à-vis, où ils vivent des choses apparentées par certains côtés et opposées par d'autres — comme les deux faces d'une même médaille : le terrain de la justice, celui de l'affirmation de soi, celui de la cohabitation du guide et du juge.

Ce qui suit ne repose pas sur une recension d'écrits portant sur ces questions. Nous nous contentons de formuler certaines perceptions et de signaler quelques références, **dans le simple but d'attirer l'attention sur des questions que nous jugeons importantes.**

La justice

Les élèves s'attendent à ce que le processus d'évaluation des apprentissages leur réserve un traitement juste et équitable (CSE, 1995, p. 59).

Ce sont les enseignantes et les enseignants qui ont la responsabilité du processus et qui, donc, doivent assurer que l'opération rend justice aux élèves. Il s'agit là d'une lourde responsabilité qui peut tourner au casse-tête (cf. Howe et Ménard, 1993, p. 62). Une bonne part de la difficulté réside dans l'exercice du jugement : comment poser un jugement valable, avec la part de subjectivité que cela comporte nécessairement, tout en assurant un traitement juste et équitable aux élèves?

L'affirmation de soi

Dans une démarche d'apprentissage, l'élève voit souvent son estime de soi ébranlée. À peine parvient-il à une certaine maîtrise d'un concept, d'un principe, d'une théorie, d'une méthode, à peine développe-t-il une certaine confiance, ressent-il une certaine fierté qu'il doit s'attaquer à un nouvel objet d'apprentissage ou à une tâche plus complexe dont l'apprentissage comporte des erreurs et des errances souvent porteuses de craintes et de doutes quant à sa capacité d'apprendre et de réussir.

Les élèves souhaitent que se manifestent chez leurs enseignantes et leurs enseignants plusieurs attitudes liées à cet état de fait : ils souhaitent bénéficier de la part de l'enseignante ou de l'enseignant d'"une attitude respectueuse et non hautaine ou méprisante" (CSE, 1995, p. 85); ils désirent que leur soit reconnu le droit de faire des erreurs et d'être éclairés sur celles-ci par une rétroaction (*ibid.*, p. 86); ils souhaitent des enseignants capables de partager avec eux la fierté du progrès réalisé (*ibid.*).

L'évaluation formative est un lieu où devraient se vivre de telles complicités entre élèves et enseignants.

L'évaluation des apprentissages est aussi un lieu où s'affirme l'enseignante ou l'enseignant : c'est elle ou lui qui exerce le jugement, qui rend *son* jugement, et il s'agit là d'une forme de pouvoir. La formulation du jugement d'évaluation renvoie donc l'enseignante ou l'enseignant à sa conception de l'exercice de l'autorité et du pouvoir (*cf.* Morissette, 1993).

La conciliation du rôle de guide et du rôle de juge

Dans l'enseignement collégial, mis à part le cas des examens ministériels uniformes, l'évaluation des apprentissages est presque toujours menée exclusivement par les enseignantes et les enseignants qui ont guidé l'apprentissage des élèves. Le guide et le juge cohabitent donc généralement en une seule et même personne.

Il s'agit là d'une situation qui comporte des avantages, mais qui entraîne également des difficultés. Contentons-nous d'en mentionner deux :

- Comment l'élève peut-il se sentir suffisamment en confiance pour faire part de ses difficultés à l'enseignante ou l'enseignant sans craindre que les révélations faites en cours d'apprentissage viennent biaiser l'exercice du jugement d'évaluation sommative?
- Comment l'enseignante ou l'enseignant peut-il arriver à être à la fois assez proche de l'élève, assez complice pour soutenir celui-ci dans son apprentissage (le soutenir non seulement sur le plan cognitif mais aussi sur le plan affectif) et suffisamment "distant" pour porter un regard lucide sur ses apprentissages? (*cf.* Mc Donald, 1993 et Wiggins, 1993).

Document complémentaire 2

D'autres façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages

Notes de lecture de :

Jacques Laliberté, membre du Groupe de recherche-action PERFORMA, Université de Sherbrooke, *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 3, mars 1995.

Aux États-Unis, les limites inhérentes à l'utilisation, fort répandue, des tests standardisés ont amené des spécialistes et des éducateurs à chercher d'autres façons d'évaluer² les apprentissages des élèves. À cela s'ajoutent l'influence grandissante d'une conception cognitive et constructiviste de l'apprentissage de même que celle qui découle d'une orientation du curriculum dans le sens de l'éducation basée sur le développement de compétences (*Competence-based education*) ou, en termes plus larges, l'éducation basée sur les résultats recherchés (*Outcome-based education*). Tout cela a eu des effets profonds sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages chez nos voisins du Sud.

En février 1991, dans un article intitulé « "Évaluation" dites-vous? Non, "assessment"... » et publié dans *Pédagogie collégiale* (vol. 4, n° 3, p. 36-39), Paul Forcier analysait les caractéristiques essentielles d'un renouveau des pratiques d'évaluation des apprentissages aux États-Unis. Cet article conserve toute sa pertinence et il est d'une actualité encore plus vive, puisque ce qui apparaissait alors comme une tendance naissante a, depuis ce temps, pris de l'ampleur.

Notons, au passage, que dans la documentation américaine subsiste un problème de terminologie, puisque, dans plusieurs écrits, le terme *assessment* a une acception générique et désigne pratiquement toute forme d'évaluation, tandis que, dans d'autres textes, leurs auteurs l'emploient pour faire référence à ces « nouvelles » façons d'évaluer les apprentissages des élèves dont il vient d'être question.

Sous-jacentes à ces formes nouvelles se retrouvent les préoccupations suivantes évaluer ce que les élèves sont capables de faire avec leur savoir, leurs habiletés et leurs capacités, leurs attitudes et dispositions (souci d'intégration et de transfert des apprentissages); évaluer leur capacité de faire la démonstration de leur maîtrise d'une compétence, leur capacité de résoudre un problème difficile ou de réaliser une tâche complexe; évaluer leurs capacités supérieures de pensée; évaluer leur degré d'atteinte de standards précis et publics; rapprocher l'évaluation du monde réel par la contextualisation des épreuves, des tâches ou des problèmes servant à l'évaluation.

Les trois notices descriptives présentées ici portent sur des articles et un ouvrage, récemment publiés aux États-Unis, qui s'inscrivent dans ce mouvement de recherche de nouvelles formes d'évaluation et qui pourraient sans aucun doute inspirer notre réflexion et notre action, à un moment où, dans le cadre du renouveau de l'enseignement collégial, on s'interroge sur des nouvelles façons de concevoir et de faire l'évaluation des apprentissages.

Catherine TAYLOR. (« Assessment for Measurement or Standards: The Peril and Promise of Large-Scale Assessment Reform », *American Educational Research Journal*, vol. 31, n° 2, été 1994, p. 231-262.

² Dans la documentation américaine, on emploie l'expression « *alternative assessment* » pour désigner des pratiques qui ne sont pas forcément inédites, mais qui apparaissent nouvelles au regard des pratiques conventionnelles, très largement répandues. C'est dans ce sens que je parle de « nouvelles façons d'évaluer ».

Sous un titre un peu rébarbatif et qui semble annoncer un propos d'allure très technique, Catherine Taylor, dans cet article très récent, nous convie à une réflexion en profondeur sur les finalités de l'évaluation des apprentissages et, en dernière analyse, sur la philosophie de l'éducation qui sous-tend les pratiques d'évaluation auxquelles on a recours dans les établissements scolaires ou à l'échelle de tout un système d'enseignement. Vers la fin de son texte, elle formule clairement l'enjeu fondamental en ces termes : « Allons-nous continuer de créer des instruments qui sont conçus pour classer et comparer les élèves, ou voulons-nous des systèmes d'évaluation qui nous permettent de savoir si les élèves atteignent des cibles d'apprentissage complexes? » (p. 254) Et un peu plus loin, elle ajoute : « Nous devons commencer à croire que *la plupart des* élèves sont tout à fait capables d'apprendre et de réussir, que les différences considérables [*dramatic differences*] que nous observons dans les performances étudiantes sont la résultante de conditions qui n'ont aucun rapport avec la capacité d'apprendre des élèves. » (p. 255) Conditions et différences dont il faut bien tenir compte cependant...

Dans l'expression de cette conviction, on peut voir une autre façon de mettre de l'avant le postulat d'éducabilité proposé par Meirieu, notamment comme moteur de l'activité professionnelle de l'enseignante et de l'enseignant et qui exige, comme une espèce de corollaire naturel, la conception et la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée, si l'on veut vraiment tenir compte de l'hétérogénéité des groupes-classe.

Mais, ne nous y trompons pas, l'article de Taylor, du début à la fin, a bien pour objet l'évaluation des apprentissages et porte essentiellement sur des considérations d'ordre méthodologique d'une grande portée : les exigences relatives à la validité et à la fidélité dans la conception des instruments et l'interprétation des résultats; le choix et l'utilisation des critères et des standards; la nature et les connotations du jugement professionnel à exercer.

Taylor part du constat qu'aux États-Unis les éducateurs et les législateurs sont à la recherche de systèmes d'évaluation (*assessment*) qui vont requérir des élèves qu'ils s'engagent dans la résolution de problèmes et dans des tâches complexes exigeant le recours à des capacités supérieures de pensée plutôt que de faire simplement la démonstration d'un savoir cloisonné (*discrete knowledge*)³ et de l'habileté à appliquer ce savoir (p. 232). Parmi les méthodes, moyens et modalités d'évaluation qui sont de plus en plus utilisés ou recherchés, on note l'évaluation *authentique*, l'évaluation de *performances* et les évaluations à l'aide du *portfolio*.

Selon l'auteure, il faut prendre conscience que, dans le cas des entreprises d'évaluation sur une large échelle, les éducateurs et les législateurs demandent que l'on conçoive des épreuves ou des instruments qui vont servir deux finalités incompatibles :

- a) déterminer si les élèves maîtrisent les standards ou les performances désirés ou du moins progressent en ce sens;
- b) fournir des évaluations relatives (*relative measurements*) des élèves, des écoles, des districts scolaires ou des États par rapport à des échelles de rendement (p. 232). À ce sujet, Taylor craint que le fait d'appliquer au développement d'évaluations de la performance un modèle fondé sur la mesure, et ce, sur une large échelle, n'en vienne ultimement à saper les efforts qu'on fait sur le plan national pour améliorer la qualité de l'éducation de tous les élèves (p. 233).

³ J'ai eu beaucoup de difficulté à traduire cette expression. S'agit-il d'un savoir restreint, circonscrit, limité, ou d'un savoir cloisonné dans le sens qu'il serait considéré comme un en-soi, qui n'est pas mis en relation avec autre chose, qui n'est pas mobilisé dans le cadre d'une tâche complexe?

Dans son article, Taylor compare les caractéristiques essentielles, les visées profondes, les conséquences pratiques et pédagogiques de deux modèles d'évaluation des apprentissages : le *modèle fondé sur la mesure* (qui est le modèle dominant aux États-Unis depuis une soixantaine d'années) et le *modèle fondé sur des standards* (actuellement en forte émergence chez nos voisins du Sud).

Dans le premier modèle, on est à la recherche des différences observables chez les personnes. On postule qu'on peut situer l'individu, pour une caractéristique ou un trait donné, par rapport à une courbe de distribution « normale », cette fameuse courbe qui a donné lieu à l'établissement de procédures psychométriques servant à établir la fiabilité des tests, à assurer la rigueur et la validité de l'interprétation des résultats, etc. (p. 236-242). Dans le *modèle fondé sur la mesure*, c'est la différenciation et le classement des individus qui priment sur la détermination d'attentes précises à l'égard des élèves. « L'excellence, écrit Taylor (p. 242), est déterminée par le fait que quelqu'un a une note supérieure à tous les autres qui ont passé le même examen », le même test ou la même épreuve, pourrait-on ajouter.

Quant au *modèle fondé sur des standards*, il repose sur quatre postulats :

- nous pouvons déterminer des standards publics et travailler à les atteindre;
- la plupart des élèves peuvent assimiler et réaliser les standards;
- des performances et des démonstrations très différentes de la part des élèves peuvent refléter les mêmes standards;
- les éducateurs peuvent être formés à assimiler les standards et à devenir des juges fiables et constants de diverses performances étudiantes (p. 243).

On voit combien ces deux modèles sont profondément différents l'un de l'autre. Et l'auteure, tout en rappelant et en soulignant les limites du testing traditionnel, ne fait pas mystère des défis qu'ont à relever les théoriciens et les praticiens d'une évaluation basée sur la performance : assurer la fiabilité et la fidélité d'un pareil type d'évaluation; déterminer les performances essentielles dans des disciplines données; établir des standards et des critères relatifs à ces performances; obtenir des exemples de performances reflétant ces standards et ces critères ; communiquer le tout au public; ... (p. 247-253). Ce qui entraîne plusieurs conséquences et exigences sur le plan pédagogique (p. 254-259).

On peut, me semble-t-il, tirer une double leçon des propos de Taylor :

- d'une part, le type d'évaluation qu'on préconise et qu'on utilise doit être en harmonie avec les visées éducatives qu'on poursuit;
- d'autre part, une évaluation basée sur la performance, pour donner des fruits et être crédible, ne doit pas simplement avoir un caractère d'authenticité par rapport au monde réel et par rapport à ce qui est fondamental dans une discipline; elle doit également être finalisée par des critères et des standards exigeants et intervenir dans un environnement éducatif où l'on a tout mis en œuvre pour aider les élèves à atteindre ces standards, à respecter ces critères, à travers des productions ou des démonstrations, variables d'un élève à l'autre, mais toutes adéquates.

Rien donc qui ressemble à un automatisme, ou à un nivellement par le bas...

Jean (Ed.) MacGregor. Student Self-Evaluation: Fostering Reflective Learning, *New Directions for Teaching and Learning*, n° 56, hiver 1993, 123 p.

Plusieurs commentateurs ont souligné que, par une utilisation judicieuse des critères et des standards, l'approche par compétences pourrait avoir pour effet de contribuer au développement, chez les élèves, de la capacité d'autoévaluer, avec rigueur et précision et sans complaisance, leurs apprentissages et leurs comportements. Celles et ceux que cette thématique de l'autoévaluation intéresse liront avec grand profit ce numéro que le périodique *New Directions for Teaching and Learning* consacre à la question. Non seulement y trouveront-ils des éléments de justification de cette pratique pédagogique ainsi que des possibles modalités d'application, mais également une évocation des retombées qu'elle peut avoir pour les élèves, les enseignantes et les enseignants. Tout le numéro est à lire. En plus de la notice préliminaire, il rassemble sept textes d'auteurs différents. Chaque contribution mériterait d'être commentée. Je me contenterai ici de donner du relief à quelques facettes seulement de ce recueil de textes.

Pour Edith Kusnic et Mary Lou Finley, « l'expression autoévaluation étudiante (*student self-evaluation*) renvoie tout à la fois à une production écrite, qui peut prendre une diversité de formes, et au processus conduisant à de telles productions par les élèves. En tant que processus, l'exercice de s'autoévaluer demande aux élèves de réfléchir sur ce qu'ils ont appris et d'écrire sur le sujet. L'autoévaluation étudiante, comme processus, est un puissant outil d'apprentissage. En tant que productions, les autoévaluations étudiantes décrivent et analysent l'apprentissage des élèves pour eux et pour nous » (p. 8).

Deux caractéristiques fondamentales ressortent avec force dans cette citation : l'importance de l'écriture dans l'autoévaluation étudiante et le rapport que celle-ci entretient avec la qualité de l'apprentissage des élèves. À travers tout le numéro, on retrouve exprimée, sous diverses formes, cette double articulation.

Dans leur article (p. 5-14), Kusnic et Finley indiquent ou nous permettent d'inférer quelques-unes des retombées positives que peuvent avoir des exercices ou des tâches amenant les élèves à rédiger des autoévaluations de leurs apprentissages. Cela peut :

- aider les élèves à utiliser leur savoir;
- aider les élèves à développer des capacités de réflexion sur soi (*self-reflection*) et à établir des relations actives et signifiantes avec la matière qu'ils étudient;
- amener les élèves à renforcer leurs capacités d'analyse, de synthèse et d'évaluation; à trouver du sens à ce qu'ils ont appris et à explorer la relation que ce nouveau savoir entretient avec leurs connaissances et leurs idées antérieures; à devenir plus conscients de leurs valeurs et des façons dont se forment leurs valeurs; à approfondir ce qu'ils ont appris et à établir des liens entre eux et le contenu de leurs études; à développer les capacités, la compétence et l'assurance requises pour un apprentissage efficace tout au long de leur vie;
- apporter une nouvelle forme de rétroaction aux élèves sur leur apprentissage et fournir des données utiles pour une évaluation des résultats de l'éducation et de l'enseignement;
- amener les élèves à se mettre au centre et aux commandes de leur expérience d'apprentissage (voir p. 5 à 9 tout particulièrement).

De son côté, Carl J. Waluconis (p. 15-33) décrit différents contextes pour des autoévaluations étudiantes. On peut concevoir des exercices d'autoévaluation :

- centrés sur une brève période;
- portant sur un travail qui s'étale sur plusieurs semaines;
- portant sur tout un cours;
- ayant pour objet plus d'un cours.

L'auteur parseme son article d'extraits de textes rédigés par des étudiantes et des étudiants.

Pour terminer cette trop rapide présentation, je voudrais attirer l'attention sur l'annexe (p. 101-117) dans laquelle on retrouve :

- des exemples de tâches, de conseils et de directives concernant des exercices d'autoévaluation par les étudiantes et les étudiants;
- des exemples d'essais d'autoévaluations étudiantes d'une certaine ampleur;
- une liste de ressources additionnelles des ouvrages à caractère théorique touchant le développement des étudiants et la valeur de la réflexion sur soi; des approches pratiques et des études se rapportant spécifiquement à l'autoévaluation étudiante.

Il faut noter que la totalité des exemples précis qui sont fournis dans cette annexe sont de niveau postsecondaire, la plupart sinon tous se référant vraisemblablement à des études du premier cycle universitaire.

Grant P. Wiggins. *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco (CA), Jossey-Bass Publishers, 1993, XX et 316 p.

À quelqu'un qui me demanderait : « Dans la documentation américaine que tu as lue récemment, y a-t-il un livre que tu me recommanderais pour ce qu'il pourrait m'apporter touchant l'évaluation des apprentissages des élèves dans une approche par compétences? », je répondrais sans hésiter : « L'ouvrage de Grant P. Wiggins, *Assessing Student Performance...* ». J'estime, en effet, que ce livre peut, de bien des manières, nous aider à approfondir notre compréhension de ce que des spécialistes américains appellent l'*assessment* lorsqu'ils veulent faire référence à de nouvelles tendances dans les façons de concevoir et de mettre en œuvre l'évaluation des apprentissages des élèves. De plus, *Assessing Student Performance...* peut être une source d'inspiration extrêmement riche pour la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants, et pour celle des conseillères et des conseillers pédagogiques qui travaillent avec eux.

Il n'est pas aisé de rendre justice ici au contenu de cet ouvrage. Tout de même, pour en donner un aperçu aussi concret que possible, j'ai choisi d'attirer l'attention sur un certain nombre de thèmes traités par Wiggins et dont chaque lecteur, selon ses centres d'intérêt, ses préoccupations et ses convictions, peut tirer profit.

1. On y trouve une critique du testing traditionnel largement répandu aux États-Unis. Les tests standardisés ne sont pas sans mérites, mais ils comportent plusieurs limites : un accent abusif sur la simple connaissance de faits; une simplification et une décontextualisation des tâches afin d'assurer plus de précision à la notation; une conception fixiste de l'intelligence se traduisant par des pratiques évaluatives où le classement des élèves les uns par rapport aux autres apparaît plus important que la qualification d'une performance en regard de standards clairement identifiés; ... (voir les chapitres 1, 3, 4 et 5 principalement).
2. On y fait la promotion d'une conception large et exigeante de l'*assessment* défini comme « une analyse complète d'une performance, analyse personnelle, basée sur le jugement et comportant plusieurs facettes. » Comme l'écrivait, il y a une trentaine d'années, Lee Cronbach, professeur à l'Université Stanford et doyen des psychométriciens américains : « l'*assessment* nécessite l'utilisation d'une variété de techniques, repose principalement sur des observations (de la performance) et exige l'intégration d'une information diversifiée dans un jugement synthèse [*summary judgment*]. » (p. 13)

3. Dans une perspective d'*assessment*, le professeur devient l'allié de l'élève davantage qu'un juge (p. 14). Wiggins soutient que « de judicieux *assessments* ne diffèrent pas des tests simplement parce qu'ils sont plus complexes. Les questions relatives aux droits et aux responsabilités sont cruciales : dans un *assessment* adéquat, nous faisons passer les droits des élèves en premier » (p. 22). De quelle nature sont ces droits? Wiggins nous en donne une idée à l'aide de deux documents : le premier est un ensemble de principes adoptés par le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande et qui visent à mettre l'*assessment* au service d'un meilleur apprentissage (p. 26 et 27); le second est une Déclaration des droits des élèves en matière d'*assessment* que Wiggins lui-même a rédigée (p. 28), mais dont il a le regret de dire qu'elle a été mal reçue par plusieurs enseignants à qui il l'a présentée dans des ateliers...
4. Lorsqu'on veut évaluer le progrès intellectuel des élèves, on est en butte à huit dilemmes que Wiggins décrit sommairement (p. 37-45). Par exemple :
 - nous devons nous préoccuper de ce que les élèves savent, mais nous devons aussi nous préoccuper d'évaluer si ce qu'ils savent a de la signification pour eux;
 - nous devons établir un équilibre entre une évaluation de la maîtrise que les élèves ont des idées et des productions d'autrui et une évaluation de leur maîtrise de leurs propres idées et productions.
5. Wiggins dégage neuf postulats à respecter, si l'on veut mettre en place un système d'*assessment* sérieux; parmi ceux-ci :
 - un système d'évaluation authentique doit reposer sur des critères et des standards connus, clairs, publics et non arbitraires;
 - on évalue mieux le degré de compréhension des élèves en donnant suite aux questions qu'ils posent qu'en se limitant à une notation de leurs réponses;
 - on devrait évaluer l'honnêteté intellectuelle des élèves et d'autres dispositions d'esprit; au-delà des cas de tricherie, on devrait aussi prendre en considération la capacité des élèves d'admettre leur ignorance ou d'exprimer leur perplexité concernant une question ou un problème.
6. Soucieux que l'évaluation ait un effet positif sur la motivation des élèves à apprendre, Wiggins y va de quelques recommandations en ce sens, notamment les deux suivantes :
 - évaluez le progrès et les réalisations des élèves ; pour cela, que votre notation soit basée sur des modèles d'une performance exemplaire vers laquelle les élèves tendent à travers des cheminements différents (p. 171 et 172);
 - concevez un système d'évaluation en vertu duquel les proportions de ce qui compte dans la notation peuvent varier : au début, on peut accorder une pondération plus forte à l'effort et au progrès, mais en faisant porter l'accent, par la suite et de plus en plus, sur le rendement et la réalisation (p. 172 et 173).
7. L'auteur accorde une grande importance à la rétroaction qu'on peut donner aux élèves. Il compare les caractéristiques respectives d'une rétroaction efficace et d'une rétroaction inefficace (p. 198 et 199). Il avait auparavant rappelé à quelles exigences doit satisfaire tout système d'information conçu pour donner le maximum de support à la performance. Ces exigences, au nombre de huit, ont été proposées par T. F. Gilbert dans son ouvrage intitulé *Human Competence* (New York, McGraw Hill, 1978, p. 178 et 179). Elles sont présentées sous la forme de huit étapes allant de l'identification des

réalisations attendues (n° 1) à l'identification d'actions visant à apporter un correctif spécifique à des aspects d'une piètre performance (n° 8) en passant par la description de la manière dont la performance sera évaluée et des raisons pour lesquelles on procédera ainsi (n° 3) et l'identification de personnes dont les performances sont exemplaires de même que l'identification de ressources disponibles dont on peut se servir pour devenir comme ces personnes exemplaires dans leurs performances (n° 5).

8. Dernier élément que je soulignerai : l'ouvrage est intéressant et utile par les exemples et les outils qu'il renferme :

- des exemples de tâches complexes;
- une liste de critères formulés par Lauren Resnick et qu'on peut associer aux formes supérieures de la pensée (higher order thinking, p. 215);
- une liste de critères pour juger de l'authenticité de tests ou d'épreuves visant à évaluer le rendement intellectuel des élèves (p. 239 et 240);
- une liste de standards de performance (p. 286-288).

Quand on termine la lecture de cet ouvrage, on ne s'étonne pas du fait que Grant Wiggins ait écrit un article, à large diffusion, intitulé : « Creating Tests Worth Taking » (*Educational Leadership*, vol. 49, n° 8, mai 1992, p. 26-33), et qu'il soit considéré comme une figure de proue au sein du mouvement faisant la promotion d'une évaluation dite « authentique ».

Source : *Le Relais. Journal pédagogique de l'Assemblée générale*, Performa collégial, Université de Sherbrooke, vol. 4, n° 1, janvier 1995, p. 37-49.

Document complémentaire 3

Principes de l'évaluation en formation par compétences (FPC) en lien avec les principes de la formation par compétences (FPC)

Principes de l'évaluation en FPC en lien avec les principes de la FPC⁴

Les sections précédentes nous ont permis d'analyser certains aspects de l'évaluation formative et de l'évaluation certificative (sommative). Dans cette section, je vous présente un tableau synthèse résumant un certain nombre de principes pour l'évaluation en FPC. Certains principes se rapportent spécifiquement à l'évaluation formative, d'autres à l'évaluation certificative, et quelques-uns sont généralisables aux deux types d'évaluation. Les principes sont présentés de façon à faire le lien entre les principes d'évaluation en FPC et les principes de la FPC qui ont été expliqués au chapitre 6. Vous noterez, dans le tableau, que les derniers principes d'évaluation ne sont pas mis en parallèle avec les principes de la FPC, car ils sont d'ordre général.

Cohérence	<p>On ne peut dissocier l'évaluation de l'apprentissage. L'évaluation, tout comme l'enseignement, est un soutien à l'apprentissage.</p> <p>On devrait pouvoir observer une similitude entre les tâches intégratives servant à l'apprentissage et celles utilisées pour l'évaluation formative en phase de préparation en fin de cycle et l'évaluation certificative en fin de cycle également.</p>
Globalité Application Globalité Intégration Globalité	<p>L'évaluation d'une compétence se fait par des tâches intégratives qui sollicitent l'agencement de toutes les composantes (capacités) de la compétence concernée.</p> <p>Pour évaluer l'intégration d'une compétence, on devrait utiliser les critères d'évaluation de la compétence mentionnés dans le devis de la compétence.</p> <p>Contrairement à une idée trop souvent véhiculée, en FPC on doit vivre des évaluations avec un degré de subjectivité plus grand qu'avec les évaluations purement objectives comme des évaluations à réponses choisies (ex. : choix multiples) ou à réponses courtes. Cela s'explique du fait que les tâches intégratives d'évaluation sont plus englobantes. Le fait de vivre des évaluations plus subjectives suscitera du stress à l'occasion, et ce, autant pour l'enseignant ou l'enseignante que pour l'élève. Les acteurs en éducation auront donc des ajustements à faire en fonction de ces nouvelles formes d'évaluation.</p>

⁴ Tiré de : François Lasnier. *Réussir la formation par compétences*, Guérin, 2000, p. 229-232.

Construction	<p>On ne peut dissocier évaluation formative en cours d'apprentissage et évaluation certificative de fin de cycle. Il doit y avoir un <i>continuum</i>. L'évaluation formative, bien qu'elle porte souvent sur des parties de la compétence (phase d'élaboration), doit aussi comprendre des évaluations formatives formelles portant sur l'intégration des composantes de la compétence (phases d'intégration).</p> <p>En évaluation formative, on devrait évaluer une composante ou une compétence en se basant sur plus d'un seul critère. Le jugement porté sur le développement de la compétence se fait au moment de l'application des critères d'évaluation de la compétence. Le jugement porté sur le développement des composantes de la compétence (capacités) se fait au moyen des critères d'évaluation de la composante issus des manifestations liées à chaque composante de la compétence. On devrait aussi évaluer les stratégies d'apprentissage associées à une composante ou à une compétence.</p> <p>En FPC, afin de respecter l'esprit de l'évaluation formative, l'apprenant ou l'apprenante doit être informé clairement des critères d'évaluation, et ce, avant l'évaluation, de sorte qu'il ou elle puisse se préparer à la réalisation de la tâche d'évaluation ou de la tâche d'apprentissage. Idéalement, pour les évaluations formelles, l'apprenant ou l'apprenante doit avoir en main la grille d'évaluation descriptive qui sera utilisée pour l'évaluation certificative en fin de cycle ou toute autre grille pour l'évaluation formative.</p>
Signifiante	<p>L'évaluation d'une compétence se fait en plaçant l'élève dans des conditions conformes au contexte de réalisation et en lui demandant de réaliser des tâches significatives.</p> <p>L'élève doit se sentir responsable de son évaluation, il ou elle doit s'impliquer dans des activités d'autoévaluation.</p>
Alternance	<p>En tant qu'évaluateur ou évaluatrice, on porte un jugement sur le degré de développement des composantes d'une compétence et sur la compétence considérée comme un tout.</p> <p>Bien que l'évaluation doive être globale, en évaluation formative, toutes les composantes d'une compétence doivent être évaluées, mais par des tâches intégratives afin d'en favoriser l'intégration, ce qui n'exclut pas, à l'occasion, de réaliser des évaluations à partir d'activités d'apprentissage, portant sur une seule composante, afin de corriger des erreurs ou de perfectionner son utilisation.</p>
Intégration	<p>L'évaluation en FPC nécessite qu'on mette principalement l'accent sur l'évaluation de la compétence et des composantes de la compétence, et non sur les connaissances déclaratives utilisées pour activer la compétence. Ces connaissances seront généralement évaluées indirectement, car elles sont intégrées aux composantes (une compétence ne s'exerce pas à vide, c'est-à-dire qu'elle est contextualisée en étant associée à une famille de situations et à un ensemble de connaissances liées à un contenu disciplinaire donné). Ainsi, l'évaluateur ou l'évaluatrice ne cherche pas simplement à savoir si l'élève s'est approprié une connaissance déclarative, mais s'il ou si elle sait appliquer cette connaissance. (Ce principe n'exclut pas la possibilité d'évaluer du contenu disciplinaire à l'occasion, en évaluation formative.)</p> <p>En FPC, la complexité de l'évaluation vient du fait qu'on doit évaluer une situation complexe, liée à la compétence et qui regroupe plusieurs composantes pouvant être d'ordre intellectuel, affectif, social et quelquefois psychomoteur. Toutefois, l'utilisation de critères précis, accompagnés de grilles adéquates, facilite grandement cette tâche.</p> <p>Le principal danger consiste à évaluer une série de critères sans tenir compte de l'aspect intégrateur des composantes d'une compétence (solution possible : tenir compte du processus et du produit, et ajouter un critère portant sur l'intégration). Évaluer l'acquisition d'une compétence par une tâche intégratrice ne consiste donc pas à bâtir un examen qui porte sur tout le contenu disciplinaire (ce serait revenir aux années 40), mais plutôt qui permet de vérifier l'intégration des composantes d'une compétence. Ce principe nécessite donc un choix de contenu disciplinaire pour élaborer la tâche intégratrice.</p>

Distinction	L'évaluation en FPC devrait porter sur le processus (comment l'évalué exécute la tâche en recourant aux composantes de la compétence) et sur le produit (résultat qualitatif de la tâche). Ainsi, on devrait retrouver des critères d'évaluation permettant de porter un jugement sur ces deux aspects de l'évaluation.
Itération	Une compétence doit être évaluée plusieurs fois afin de permettre à l'élève de corriger ses erreurs et de garantir une stabilité par rapport à son acquisition.
Remarques générales	La formation par compétences commande une évaluation critériée, c'est-à-dire qui se fait au moyen de critères précisant les résultats attendus. On doit remarquer que l'évaluation critériée n'est pas en opposition bipolaire avec une évaluation normative, si ce n'est par les principes sous-jacents à chacune. Ainsi, une évaluation critériée pourrait très bien être transposée en évaluation normative si on l'associe à une échelle numérique correspondant aux différents échelons de la grille critériée. En fait, ce qui distingue ces deux types d'évaluation, c'est beaucoup plus l'intention de l'évaluateur que la technique utilisée pour élaborer les instruments de mesure. En évaluation critériée, on veut que l'apprenant ou l'apprenante puisse comparer son degré de maîtrise d'une compétence avec la description de différents niveaux d'un critère précis, c'est-à-dire d'un résultat attendu. Ces critères constituent une référence pour l'apprenant ou l'apprenante par rapport à ce qu'il ou elle doit maîtriser et ce qu'il ou elle doit améliorer, tandis qu'avec une évaluation normative, quelle que soit la technique de mesure, on veut pouvoir discriminer les évalués en les étalant du plus fort au plus faible, ou par intervalles. Dans ce cas, l'évalué interprète ses résultats en fonction de normes (tableau de normes, généralement élaboré au moyen de rangs centiles) qui le comparent aux autres évalués et non à ce qu'il ou elle doit maîtriser. L'interprétation du résultat d'un élève en le comparant à la moyenne de la classe constitue aussi un bon exemple d'évaluation normative. L'évaluation normative n'est pas dans l'esprit de la FPC.
Remarques générales (suite)	<p>Les critères d'évaluation de la compétence, qui serviront à l'évaluation certificative et à certaines évaluations formatives formelles, sont plus ou moins dérivés des critères d'évaluation en lien avec les composantes qui sont issus des manifestations. Les critères d'évaluation de la compétence sont plus globaux que les critères d'évaluation des composantes. Ils proviennent d'une sélection ou d'un regroupement des critères d'évaluation des composantes. Ils peuvent aussi être créés pour permettre un jugement global sur le degré d'acquisition de la compétence. On notera qu'il est difficile d'opérationnaliser plus de 7 critères (± 2), sauf si l'évaluateur ou l'évaluatrice peut procéder à plusieurs observations successives, comme dans le cas de tâches interactives ou de stages. Si la tâche est évaluée par une observation directe (en temps réel), il est difficile d'observer efficacement plus de 5 critères à la fois (et ce, même si le nombre de sujets à observer est très petit).</p> <p>Comme l'apprentissage est progressif (on apprend par couches successives), l'évaluation d'une compétence ne devrait pas prendre la forme dichotomique (succès-échec), mais pouvoir décrire des niveaux gradués de la maîtrise d'une compétence ou d'une composante. Une vision dichotomique de l'évaluation pourrait affecter négativement le niveau de motivation de l'apprenant (tu es bon ou tu n'es pas bon) ou de l'apprenante. La notation, si elle a lieu, se fait donc à partir de grilles descriptives qualitatives ou qualitatives-quantitatives, selon le besoin de notation propre au milieu. Au sujet de la notation, on constate un cheminement vers son abolition. Elle a tendance à être remplacée par des grilles critériées à échelles descriptives précisant différents degrés d'acquisition en fonction de chaque critère d'évaluation de la compétence.</p> <p>Une grille d'évaluation descriptive peut préciser un seuil de réussite attendu. Contrairement à ce qui a déjà été dit et écrit, un critère d'évaluation ne représente pas un seuil minimal de réussite. Le seuil de réussite est fixé à partir des échelons de la grille d'évaluation, donc des différents niveaux de maîtrise d'un critère. On doit cependant être très prudent par rapport à la fixation du seuil de réussite attendu. En effet, il est pratiquement impossible de fixer avec certitude un seuil sans avoir expérimenté l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation d'une compétence. En</p>

	<p>conséquence, il est fortement recommandé de valider l'utilisation d'une grille descriptive et de fixer le seuil de réussite attendu d'un critère seulement après une bonne expérimentation de celle-ci. Quant à la pondération des critères pour orienter la décision relative à la sanction, la tendance est de ne pas les pondérer, car cela nuit au jugement global par rapport au degré de maîtrise de la compétence. Toutefois, la non-pondération des critères augmente la subjectivité de l'évaluation.</p> <p>Au cours de l'évaluation d'une compétence ou d'une composante d'ordre affectif, on doit considérer les contraintes relatives à l'éthique. Étant donné que l'engagement par rapport à une attitude ou un comportement repose sur un système de valeurs personnelles, on pourra exiger de l'apprenant ou l'apprenante seulement des activités d'évaluation correspondant aux premiers niveaux des taxonomies d'ordre affectif (réception d'information, réponse ou discussion de l'attitude ou du comportement, évaluation des impacts de l'attitude, estimation des avantages et des désavantages pour soi et les autres, identification des comportements souhaités, sélection d'actions immédiates).</p> <p>En somme, relativement aux compétences affectives, on peut sélectionner des capacités affectives de niveaux taxonomiques élevés pour les activités d'apprentissage, mais il serait très discutable de les évaluer, sauf dans des cas exceptionnels, comme dans le cas des compétences professionnelles et de celles de certains programmes techniques ou universitaires directement reliés à la profession.</p>
--	---

Synthèse de la définition des principes propres à la formation par compétences⁵

- Globalité :** éléments analysés à partir d'une situation globale (situation complexe, vue d'ensemble, approche globale).
- Construction :** activation des acquis antérieurs, élaboration de liens entre les acquis antérieurs et les nouveaux apprentissages, organisation des informations.
- Alternance :** global — spécifique — global;
compétence — capacités — compétence;
tâche intégratrice — activité d'apprentissage
spécifique — tâche intégratrice.
- Application :** apprentissage par l'agir.
- Distinction :** entre le contenu et le processus lié à la compétence.
- Signifiante :** situation signifiantes, motivantes pour l'apprenant.
- Cohérence :** relation cohérente entre les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, les activités d'évaluation et la compétence.
- Intégration :** les éléments étudiés sont liés entre eux et liés à la compétence; l'apprenant développe la compétence en utilisant les éléments de la compétence de façon intégrée.
- Itération :** l'apprenant est soumis plusieurs fois à un même type de tâches intégratrices en lien avec la compétence, à un même contenu disciplinaire

⁵ François Lasnier. « Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence », *Pédagogie collégiale*, Vol. 15 n° 1, octobre 2001, p. 28-33.

Document complémentaire 4

De la démarche de planification au plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours

Au moment d'établir le plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours, de nombreuses décisions ont déjà été prises dans les premières étapes du processus d'élaboration de programme. Les choix à faire au moment de l'évaluation des apprentissages reposent sur ces informations antérieures.

Afin de clarifier le contexte des décisions à prendre pour la détermination de l'épreuve terminale de cours, il est bon de se rappeler tout le processus d'élaboration tant en ce qui concerne le programme qu'en ce qui concerne le cours. Les informations colligées lors de la réalisation de ces étapes ont un effet cumulatif qui agit sur le contexte et sur le contenu du plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours.

Précisons le processus d'élaboration d'abord en ce qui a trait au programme et ensuite en ce qui a trait au cours; puis une explicitation de chacune des étapes est fournie, suivie du contexte de réalisation (outils d'aide contextuels) et accompagnée d'exemples dans la dernière colonne du tableau suivant.

Dans le but d'établir le plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours, l'enseignant doit avoir en mains les documents afférents ou se référer aux étapes du processus d'élaboration pour valider ses choix pour l'évaluation des apprentissages.

Processus d'élaboration	Explication	Contexte de réalisation
<p>I. En ce qui concerne le programme</p> <p><i>Analyse de l'ensemble des compétences</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Analyse une par une des compétences — Vue d'ensemble des compétences 	<p>Interprétation locale des compétences afin d'en assurer une lecture univoque</p>	<ul style="list-style-type: none"> — À partir du devis ministériel — À l'aide de l'outil d'analyse d'une compétence — À l'aide de la matrice des compétences
<ul style="list-style-type: none"> — Choix des contenus essentiels 	<ul style="list-style-type: none"> — Élaboration locale de la troisième colonne du devis ministériel — Le « Rappel » est aussi du contenu essentiel 	<ul style="list-style-type: none"> — Lorsque, dans une compétence, il faut revenir sur une autre compétence, l'indiquer par « Rappel, enrichissement ou approfondissement »
<p><i>Définition des axes de formation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — Axes de formation — Regroupement des compétences autour des axes 		
<p><i>Répartition des compétences dans le temps</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> — Répartition des compétences dans les six trimestres du programme — Précision du nombre d'heures par compétences et par cours 	<ul style="list-style-type: none"> — Outil : matrice du programme — Logigramme de compétences — Logigramme de cours
<p><i>Relation objectif/cours</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> — Indique comment seront développés les compétences dans les cours 	<ul style="list-style-type: none"> — À l'aide du tableau du ministère

<p>II. En ce qui concerne le cours</p> <p><i>Analyse de la cible de formation</i></p> <p>— Si une seule compétence dans le cours</p>	<p>— Clarification de la compétence</p> <p>— Sens et portée de la compétence</p> <p>— Interprétation univoque</p>	<p>— Schéma intégrateur</p>
<p>— Si plusieurs compétences dans le cours</p>		
<p>— Vue d'ensemble des compétences traitées dans le cours</p>	<p>— Établir les liens qui unissent les compétences ou les parties de compétences et les justifier (afin d'assurer l'intégration)</p>	<p>— Illustrer graphiquement (vue d'ensemble) l'agencement des compétences en qualifiant les relations qui les unissent</p>
<p>— Déterminer un objectif terminal d'intégration</p>	<p>Correspond à la compétence dans le cas d'un cours/une compétence</p> <p>Si une compétence est étalée sur plus d'un cours ou si un cours contribue au développement de plus d'une compétence, il faut s'assurer que l'objectif intégrateur poursuivi corresponde à une partie significative de cette ou de ces compétence(s) et en respecte la nature.</p>	<p>Un objectif est dit « intégrateur » quand :</p> <p>— il coordonne les réalisations, les contextes et les situations d'application, de traitement et de conduite qui paraissent les plus déterminants et caractéristiques.</p> <p>— il fait apparaître l'enjeu essentiel de l'apprentissage</p> <p>— il élabore le système dynamique, stable et durable de connaissances (le quoi, le comment, le quand).</p>

<p>Choix des objets d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Définir les apprentissages essentiels à maîtriser pour atteindre l'objectif intégrateur — Les objets d'apprentissage sont tirés des contenus essentiels (définis lors de l'étude de chaque compétence). — Lorsque, dans un cours, il y a plusieurs compétences, il faut retenir les contenus essentiels de chaque partie de compétence qui deviendront les objets d'apprentissage d'un cours donné. — Le « Rappel, enrichissement et approfondissement » sont aussi des contenus essentiels. 	<ul style="list-style-type: none"> — Voir I.A et I.B — Schéma intégrateur du cours
<p>Mise en séquences des apprentissages</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Établir la progression des apprentissages visant la maîtrise des apprentissages définis en II.B — La dernière séquence fournit des indices certains du contenu de l'épreuve terminale de cours. 	<ul style="list-style-type: none"> — Choix des parties de cours : <ul style="list-style-type: none"> ○ Méthode holistique ○ Méthode analytique
<p>Stratégie générale d'évaluation des apprentissages d'un cours</p>	<p>La stratégie générale d'évaluation détermine pour chaque séquence d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> — L'objectif terminal d'intégration de chaque partie de cours — La liste des activités d'évaluation — Les objets d'évaluation — Les moyens d'évaluation — Les types d'évaluation — La pondération 	

<p>Plan d'évaluation de l'épreuve terminale de cours</p> <p>A. Analyser la cible de formation</p> <p>1. Caractériser la cible de formation</p> <p>2. Déterminer la vraie nature de cette cible</p>	<p>Le plan d'évaluation repose sur les choix de planification faits dans les étapes précédentes.</p> <p>— Comment sont intégrés les divers éléments de la compétence</p> <p>— De quelle compétence s'agit-il?</p> <p>— Quel type de production commande cette cible?</p>	
<p>B. Choisir et opérationnaliser les objets à évaluer</p> <p>1. Identifier les objets ou les apprentissages essentiels à évaluer</p> <p>2. Sélectionner des indicateurs qui permettront d'observer des manifestations de ces apprentissages</p>	<p>— Lien avec l'objectif intégrateur qui précise le résultat attendu à la fin du cours</p> <p>— Lien avec les contenus essentiels de chaque séquence d'apprentissage</p> <p>— Ce ne sont pas tous les objets d'apprentissage qui sont objets d'évaluation. Ne pas évaluer ce qui a déjà été évalué.</p> <p>— Nature des indicateurs : processus, produit, discours</p> <p>— Les indicateurs sont des actions qui illustrent la maîtrise de la compétence.</p>	<p>— Analyse des éléments de la compétence et des critères de performance</p> <p>— Voir la progression des apprentissages dans le choix des parties de cours</p> <p>— Pour s'assurer qu'ils sont orientés vers l'action, utiliser un verbe à l'indicatif présent.</p>
<p>3. Déterminer les critères d'évaluation</p>	<p>— Qualité attendue en lien direct avec les indicateurs</p>	
<p>4. Préciser le contexte de réalisation</p>	<p>— Précise à partir de quoi exercer la compétence, à l'aide de quoi, dans quel environnement</p>	

<p>C. Choisir les moyens d'évaluation ou le type d'épreuve et construire les instruments d'évaluation</p> <p>1. Déterminer le moyen d'évaluation le plus approprié pour le type de cible de formation</p> <p>2. Élaborer les instruments qui serviront à l'évaluation</p>	<p>— Il s'agit de déterminer la tâche évaluative ou de choisir les moyens qui respectent le plus possible les critères d'intégration, d'authenticité et de centration sur la compétence.</p> <p>— Correspondent à l'ensemble des documents et activités qui accompagnent le moyen d'évaluation retenu</p>	<p>— Le moyen doit permettre d'évaluer l'intégration des apprentissages.</p> <p>— Concept à retenir : l'évaluation authentique</p> <p>— Choisir une situation-problème</p>
<p>D. Mettre au point un dispositif pour porter un jugement d'évaluation</p> <p>1. Construire les outils nécessaires : grille d'observation et grille de correction</p> <p>2. Définir une échelle d'appréciation relative aux critères d'évaluation</p>	<p>La grille d'observation est composée d'indicateurs, de critères et d'une échelle d'appréciation qui permettent de réaliser une correction analytique en examinant le produit, le processus, le discours et l'attitude en fonction de chaque critère d'évaluation.</p>	<p>— La grille d'observation est un instrument d'évaluation formative et la grille de correction est un instrument d'évaluation sommative.</p>

Document complémentaire 5

L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme⁶

Ce texte présente un extrait d'un dossier de recherche incontournable produit à Performa disponible dans chaque collège et à l'adresse électronique de l'Université de Sherbrooke.

Un dossier de Performa collégial comprenant les documents suivants :

- *Présentation du dossier*, [s. l.], avril 1996, Présentation, Table des matières, iii et 16 p.
- *Fascicule I. La problématique*, [s. l.], avril 1996, Présentation, Table des matières, ii et 66 p. u *Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables*. Première édition, [s. l.], avril 1996, Présentation, Table des matières, Liste des tableaux, ii et 85 p.
- *Fascicule III-IV – 1^{er} volet. Avenues quant au comment faire. Comment faire l'évaluation des apprentissages. Comment faire l'animation pédagogique sur ce thème*. [s. l.], janvier 1997, Présentation, Table des matières, vi et pagination multiple.
- *Fascicule III-IV – 2^e volet. Avenues quant au comment faire. Comment faire l'évaluation des apprentissages. Comment faire l'animation pédagogique sur ce thème*. [s. l.], janvier 1997, Présentation, Table des matières et pagination multiple.
- *Appendices*, [s. l.], janvier 1997, Table des matières et pagination multiple.

Notes sur les auteurs du dossier

Description du contenu

- 1^o des informations sur le dossier : son origine, ses destinataires, son contenu, sa forme, son utilité et ses limites, p. 1-7;
 - 2^o les deux perspectives de travail qui ont été retenues pour explorer la question de l'évaluation des apprentissages avec le personnel enseignant : une approche systémique p. 8-11, une perspective de « recherche-action », p. 12-16.
1. *l'évaluation des apprentissages comme composante de l'enseignement* qui entretient des liens avec les autres composantes que sont a) l'orientation de la formation et des cours; b) la planification à l'échelle du cours et à l'échelle du programme; c) l'intervention pédagogique et didactique; d) le retour critique sur la pratique, p. 3-5;
 2. *les principaux acteurs de l'évaluation des apprentissages* :
 - a) **les enseignantes et les enseignants**, dont on décrit : des perceptions et des sentiments que nombre d'entre eux ont face à la pratique de l'évaluation des apprentissages; des conceptions, des convictions et des valeurs qui fondent leur pratique; des impacts que l'évaluation des apprentissages est susceptible d'avoir sur leur activité professionnelle, p. 6-10;
 - b) **les élèves**, dont on décrit : les perceptions et les sentiments face à la pratique d'évaluation des apprentissages; les impacts que l'évaluation est susceptible

⁶ Cécile D'Amour et Groupe de travail de Performa. *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, [s. l.], 1996-1997. http://www.educ.usherb.ca/performa/documents/fiches/D_Amour_et_al.htm

d'avoir sur eux et des attentes qu'ils ont exprimées à l'occasion d'une consultation menée par le Conseil supérieur de l'éducation sur ce sujet, p. 11-14;

- c) les dimensions relationnelles et affectives qui caractérisent l'évaluation des apprentissages sont traitées sous deux angles : comment les élèves voient la relation maître-élèves à cet égard et trois terrains affectifs délicats à prendre en considération : le terrain de la justice dans le processus d'évaluation, celui de l'affirmation de soi des deux groupes d'acteurs et celui de la cohabitation du guide et du juge dans la personne de l'enseignante ou de l'enseignant, p. 15-18;

3° *le contexte d'exercice de l'évaluation des apprentissages* marqué par :

- a) l'évolution du métier d'enseignant, p. 23-29;
- b) le changement de paradigme dans le monde de l'évaluation des apprentissages, p. 30-43;
- c) certains traits marquants de l'enseignement collégial québécois, p. 44-47;
- d) l'évaluation des apprentissages dans l'enseignement collégial québécois, p. 48-55;

4° *la problématique* qui est exposée en deux temps :

- a) quel est le problème et pourquoi s'y attaquer, p. 56-60;
- b) en quoi la recherche apporte des éléments de solution au problème, p. 61-66.

1° *les conceptions et convictions qui marquent le cadre de référence en matière d'évaluation des apprentissages* : une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme, p. 15-17; une évaluation menée de façon professionnelle, p. 17; une évaluation menée dans une perspective de programme, p. 17-18.

Remarque : La pagination dans ce fascicule passe de la page 5 à la page 15, espace qui avait été réservé à la présentation d'autres conceptions et convictions qui sont nommées dans la table des matières, mais dont on dit [en page 5] que « la rédaction des sections A. 1 et A. 2 n'étant pas terminée, ces sections vous seront distribuées ultérieurement »;

2° *la nature, les fonctions et les suites de l'évaluation des apprentissages* sont exposées de façon détaillée dans la deuxième section du fascicule sous trois rubriques principales : a) ce qu'est l'évaluation des apprentissages, p. 21-36; b) à quoi et à qui sert (et ne devrait pas servir) l'évaluation des apprentissages, p. 37-42; c) à quoi mène l'évaluation des apprentissages, p. 43-44;

3° *les unités de formation (le cours et le programme) et les objets d'évaluation* font l'objet de la troisième section, p. 45-64. Le traitement réservé aux objets d'évaluation est ce qu'il y a de plus développé dans cette section, p. 47-64. **On établit, notamment, des distinctions entre les objets de l'évaluation formative et ceux de l'évaluation sommative.** On précise que « ces deux types d'objets d'évaluation sont par ailleurs situés dans un réseau composé d'éléments relatifs à ce que la formation doit être (les visées, les objectifs d'apprentissage, les exigences minimales), à ce qu'elle est (formation effectivement offerte, apprentissages effectivement réalisés) et aux façons dont on peut évaluer les résultats de celle-ci (indicateurs et manifestations des apprentissages réalisés par l'élève) » p. 47;

- 4° *six principes généraux* ont été retenus comme principes directeurs « pour guider toute l'opération d'évaluation des apprentissages : deux perspectives générales (professionnalisme et responsabilité collective); l'affirmation de la double fonction de l'évaluation des apprentissages (soutien et attestation); deux principes se rapportant aux exigences éthiques, celles de l'évaluation sommative et celles de l'évaluation formative; un dernier principe portant sur les exigences méthodologiques de toute l'opération ». p. 66 **La première partie de la section** p. 66-69 est consacrée à l'énoncé des six principes généraux, aux liens entre ces principes et à l'origine de chacun de ces principes. **La deuxième partie** p. 70-85 traite du déploiement des principes généraux. Ce déploiement est résumé en ces termes : « Chacun des principes généraux se déploie en un certain nombre de principes plus précis. Le système ainsi constitué comporte en tout 37 principes : 6 principes généraux et 31 principes secondaires qui précisent le sens des premiers. C'est le quatrième principe général portant sur les exigences éthiques de l'évaluation sommative qui donne lieu au plus grand nombre de principes secondaires, soit 12, regroupés autour de quatre thèmes : la justice, la justesse, l'équité et l'apparence de ces qualités » p. 70.
- 1° des suggestions générales [N = 5] touchant *l'animation pédagogique sur le thème de l'évaluation des apprentissages ou de l'épreuve synthèse de programme (ESP)*;
- 2° *l'intégration des apprentissages* : une série de documents pour faire de l'animation pédagogique sur ce thème et une autre fournissant des moyens d'intervenir ou des éléments de réflexion en rapport avec la problématique de l'intégration des apprentissages ou avec un cadre de référence relatif à ce concept;
- 3° *l'évaluation des apprentissages* : des instruments d'animation pédagogique; un document portant sur la planification de l'ensemble de l'évaluation des apprentissages et une série de documents suggérant quelques avenues pour ce qui a trait à l'évaluation formative.
- 1° *l'élaboration d'un dispositif d'évaluation sommative* : on fournit, tout d'abord, des instruments d'animation pédagogique pour réfléchir à l'importance relative des critères et à leur utilisation et d'autres matériaux pouvant aider à élaborer et à décrire un dispositif d'évaluation sommative; ensuite, est offerte une série de documents proposant des éléments d'un cadre de référence touchant des aspects méthodologiques de l'évaluation des apprentissages, notamment dans une perspective sommative;
- 2° *le cas particulier de l'ESP* a droit à un traitement élaboré, incluant : a) des instruments d'animation pédagogique; b) des informations touchant les balises officielles sur l'ESP; c) une évocation de la dynamique et des résultats de travaux effectués dans le réseau des collèges sur le thème de l'ESP; d) des éléments d'un cadre de référence sur l'ESP; e) des documents portant sur le « profil de sortie » comme référentiel pour le choix des objets de l'ESP; e) des matériaux pouvant être utiles lorsqu'il s'agit d'élaborer une ESP ou de procéder à un retour critique sur celle-ci.

Descripteurs

épreuve synthèse de programme/évaluation des apprentissages/évaluation formative/évaluation sommative/formation des enseignants/intégration des apprentissages/perfectionnement des enseignants/profession enseignante/profil de sortie/recherche-action

ÉPREUVE SYNTHÈSE DE PROGRAMME

1. Le titre du dossier étant *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, on ne sera pas surpris de constater que l'épreuve synthèse de programme (ESP) y fait l'objet d'un traitement très élaboré. Environ les deux tiers du *Fascicule III-IV – 2^e volet* sont consacrés exclusivement à cette question, mais on l'aborde également, de façon directe ou indirecte, dans le premier volet de ce fascicule. Les deux autres volets proposent des « avenues quant au comment faire » en matière d'évaluation des apprentissages.
2. Par ailleurs, toutes les réflexions, recommandations ou suggestions pratiques touchant l'ESP doivent être mises en relation avec le *Cadre de référence* sur l'évaluation des apprentissages exposé dans le *Fascicule II*. Les auteurs du dossier y développent leur pensée sur ce qu'il appellent « les questions préalables » et qui ont trait aux réalités ou aspects suivants : nature, fonctions et suites de l'évaluation des apprentissages; unités de formation et objets d'évaluation; principes directeurs pour guider les opérations d'évaluation des apprentissages. **En somme, ce Fascicule II permet d'explicitier encore plus les fondements théoriques des actions à mener en matière d'ESP.**
3. Outre les balises officielles sur l'ESP [*cf. Fascicule III-IV – 2^e volet*, Doc E.2.1, 4 p.], c'est dans la section E.4 du 2^e volet du *Fascicule III-IV* qu'on trouve les éléments d'un cadre de référence touchant l'ESP. Trois documents, datés respectivement de mars, juin et septembre 1996, permettent de se faire une bonne représentation de la conception de l'ESP que préconisent les auteurs du dossier.⁴ **Deux définitions de l'ESP** sont proposées, puis expliquées dans les documents de juin et septembre 1996 :
 - 1^o « L'ESP est une activité d'évaluation sommative dont l'objectif est d'attester, au terme d'un programme d'études, l'intégration que l'élève a réalisée des apprentissages essentiels visés par ce programme. » [*id.*, « Un pas de plus vers un cadre de référence sur l'ESP », Doc E.4.2].
 - 2^o « L'«épreuve synthèse de programme» associée à un programme donné est une activité d'évaluation de nature sommative qui a pour fonction d'attester, au terme du programme d'études, le niveau de développement des grandes compétences attendues des personnes diplômées de ce programme — développement de compétences qui résulte de l'intégration que l'élève a accomplie des apprentissages effectivement réalisés dans ce programme. » [*id.*, « Une définition opérationnelle de l'ESP », Doc E.4.3]. Notons que, dans la présentation de cette deuxième définition, Cécile D'Amour précise que par cette définition elle tente « d'établir la jonction entre deux modes de formulation de ce qu'est l'ESP : une formulation

en termes d'intégration des apprentissages et une formulation en termes de compétences ». [*ibid.*]

3° Au-delà, mais toujours en fonction de cette définition, les auteurs du dossier proposent également des éléments de réflexion et des suggestions sur :

- des perspectives générales de travail dans le dossier de l'ESP [*id.*, Doc. E.4.1, p. 3];
- la conception de l'évaluation des apprentissages qui doit présider à l'élaboration et à la mise en œuvre de l'ESP [*id.*, Doc. E.4.1, p. 1-3 et p. 10 et 11; Doc. E.4.2, p. 6-10];
- les rapports entre l'ESP et l'intégration des apprentissages [*id.*, Doc. E.4.1, p. 6-7];
- l'élaboration des épreuves synthèse de programme, leur validation, leur mise à l'essai et leur évaluation [*id.*, Doc. E.4.1, p. 8 et 9 et l'ensemble du document E.4.2, 11 p.]

4° L'ESP a fait son apparition dans le décor de l'enseignement collégial en 1993, sans que les esprits aient été préparés à cette nouvelle exigence et sans précisions autres que celles que l'on pouvait dégager d'une analyse des dispositions du *Règlement sur le régime des études collégiales* [RRÉC, 1993]. Les acteurs du réseau, tout particulièrement les conseillers pédagogiques et les directions d'études des collèges, ont dû, petit à petit, se donner des représentations de ce que pourrait ou devrait être une ESP. Le dossier fournit des traces du cheminement ardu du réseau sur la question. Il y a davantage que les historiens de l'éducation qui pourraient trouver intérêt et profit à analyser les pièces documentaires que les auteurs du dossier ont rassemblées et qui témoignent de certaines avancées théoriques mais aussi du portrait bigarré (sans connotation péjorative) des initiatives concrètes prises dans nombre de collèges sur cette question de l'ESP. Voici ces principaux textes et documents :

- deux documents de travail reflétant l'état de la réflexion et des préoccupations d'un Groupe de travail sur l'ESP mis sur pied dans le cadre de Performa [*cf.* Appendices, 6.2 a et b];
- une présentation des grandes tendances et des particularités relevées dans les institutions collégiales concernant l'ESP selon trois axes : réglementaire, conceptuel et procédural [*cf.* Fascicule III-IV, 2^e volet, Doc. E.3.1, juin 1996, 14 p.];
- l'esquisse d'une typologie des pratiques et travaux enregistrés concernant l'élaboration des ESP en avril 1996 [*id.*, Doc. E.3.2, 2 p.];
- une liste de travaux effectués ailleurs que dans les collèges en date de février 1996 : à la Fédération des cégeps, à Performa et à la Délégation collégiale (Regroupement des collèges Performa) et à l'Association québécoise de pédagogie collégiale, AQPC [*id.*, Doc. E.3.3, 2 p.];
- une analyse de la situation concernant l'ESP en date de février 1996 [*id.*, Doc. E.3.4, 7 p.];
- une synthèse du matériel provenant du réseau collégial et utilisé pour les études de cas sur l'ESP dans le cadre d'une session de perfectionnement de Performa sur

l'ESP en 1996 [id., Doc. E.3.5, 4 p.]. Concernant cette session de perfectionnement, on fournit également dans le fascicule consacré aux Appendices les informations suivantes :

- *les grandes lignes des séminaires de septembre 1996 sur l'ESP* [Appendices 4.1, 3 p.];
évaluation des séminaires [Appendice ,4.2, 7 p.].

5 Pour qui voudrait organiser des activités d'information, d'animation pédagogique ou de perfectionnement sur le thème de l'ESP, le dossier offre, outre tout ce qui précède, les matériaux suivants :

- des suggestions formulées par les membres d'un Groupe de travail de Performa sur l'évaluation des apprentissages, suggestions touchant les orientations du perfectionnement à offrir au personnel enseignant sur le thème de l'évaluation des apprentissages [*cf.* Fascicule III-IV, 1^{er} volet, Doc. A.1. a, 3 p.];
- deux types d'exercices comme entrée en matière pour amorcer une activité d'animation ou de perfectionnement pédagogique [id., Doc. A.1 b, 4 p.];
- « L'apprentissage par/pour la résolution de problèmes » et « l'apprentissage coopératif » comme stratégies pédagogiques pertinentes pour des activités de perfectionnement pédagogique [id., Doc. A.1 c et d];
- « Études de cas : approches inductive et déductive », extrait du Cahier de participation des séminaires de Performa sur l'ESP, septembre 1996 [id., Doc. A.1 e];
- « Les intentions éducatives de la formation générale » [*cf.* Fascicule III-IV, 2^e volet, Doc. E.2.2, 7 p.];
- « Vue d'ensemble : des activités de formation-apprentissage aux résultats intégrés » : deux schémas produits à la suite des séminaires de performa sur l'ESP septembre 1996 [*cf.* Fascicule III-IV, 1^{er} volet, Doc. B.2.3, 3 p.];
- *Continuum* et catégorisation des objectifs intégrateurs [id., B.2.4a, 3 p.];
- « Des grandes compétences pour établir des profils de sortie qui mènent à une élaboration d'ESP de façon économique et dans une perspective d'équivalence » [id., Doc. B.2.4 b, 2 p.];
- « Planifier l'ensemble de l'évaluation des apprentissages dans un cours ou un programme » [id., Doc. C.2.1 a, 2 p.].