

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
Étape 1 : Analyser la cible de la formation	<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.
Étape 2 : Choisir et préciser les objets à évaluer	<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.
Étape 3 : Choisir et valider les tâches évaluatives	<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.
Étape 4 : Mettre au point les instruments pour la collecte des données et pour le jugement d'évaluation	<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 :</p> <p>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-il 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"> • <i>Contexte de réalisation (suite)</i> 	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"> • <i>Critères de performance</i> 			
<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"> • <i>Activités d'apprentissage</i> 			
	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 :

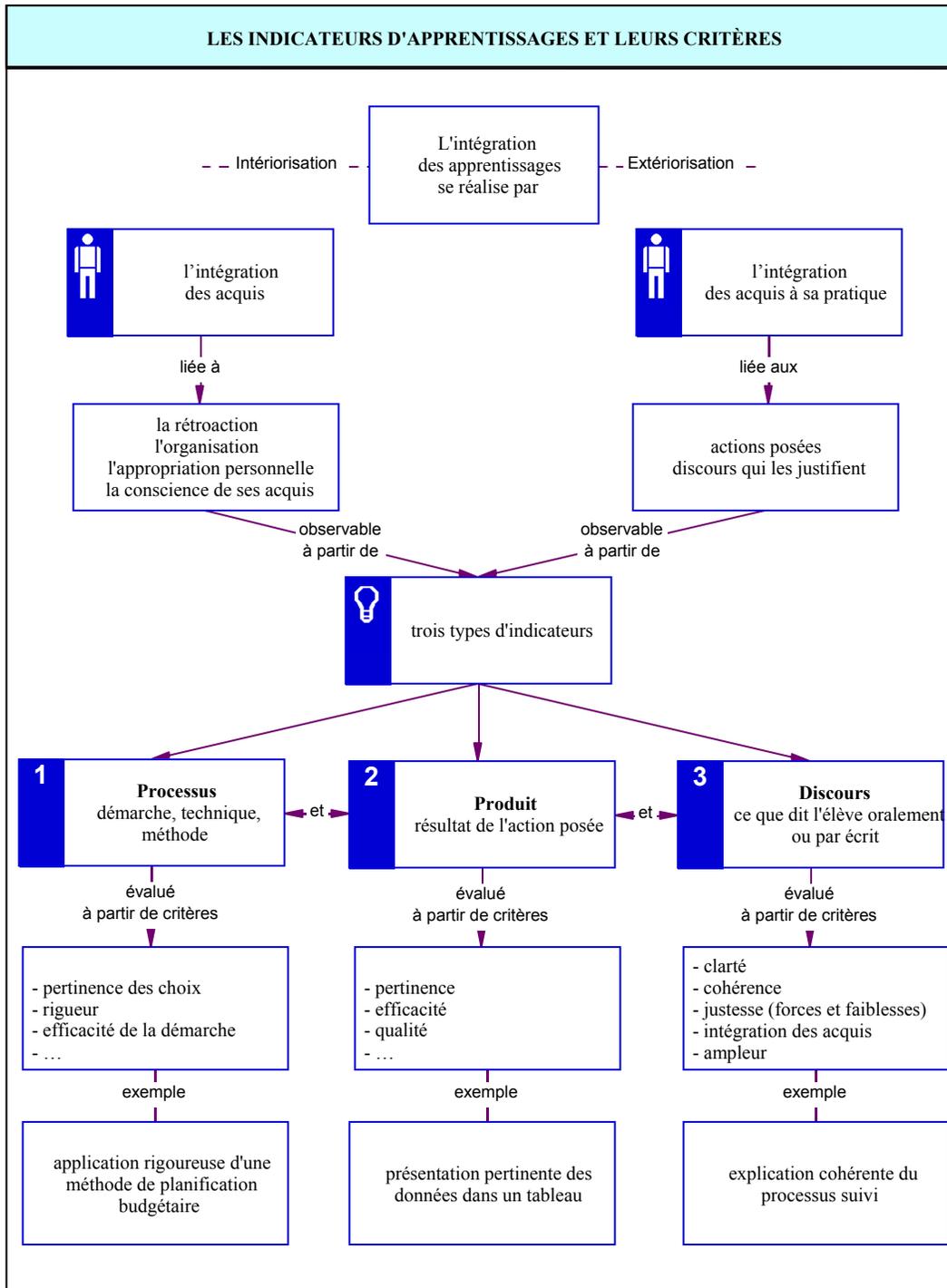
- Recueil des données selon le modèle de Virginia Henderson et conforme à la condition du client
- Analyse et interprétation de la situation du client selon des connaissances scientifiques et en rapport avec le problème de santé
- Identification et formulation des diagnostics infirmiers selon la taxonomie 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 : (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
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 biophysiological 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 : (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
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)		Échelle d'appréciation				
Éléments de compétence	Critères					
	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 : (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	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		
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</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>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</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>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</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>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

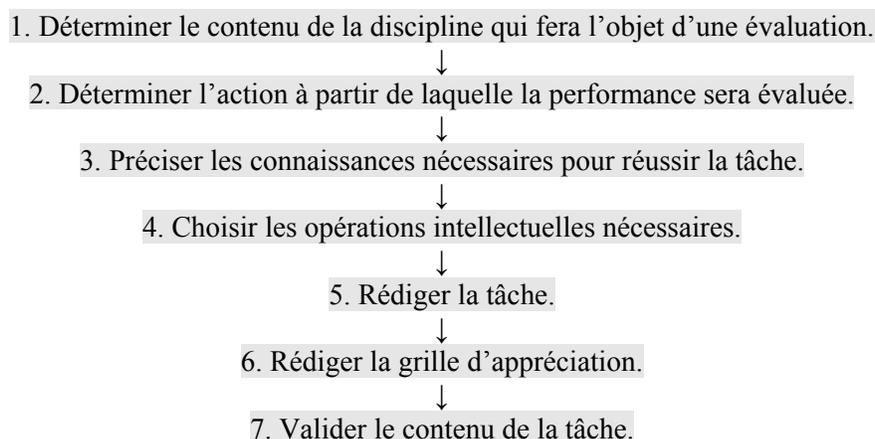


Figure 7.7 Résumé des étapes d'élaboration d'une tâche

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 souhaitions, 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'inacceptable, *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! »