

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sommaire de ce chapitre :

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

Activité 4.1 : Définitions

Activité 4.2 : Règles d'action

Instruments :

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

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

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

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

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

Document :

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

Document d'appui

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

Activité 4

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

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

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

Instrument 4.A

Une définition de l'évaluation des apprentissages¹

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

Alexander Pope

L'évaluation des apprentissages consiste essentiellement en :

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

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

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

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

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

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

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

Ce qui caractérise les apprentissages

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

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

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

Ce qui caractérise l'évaluation des apprentissages

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

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

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

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

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

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

Instrument 4.B

Des principes directeurs et des règles de droit⁴

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

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

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

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

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

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

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

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

L'évaluation sommative doit être juste et équitable

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'évaluation sommative doit être perçue comme telle

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quatre règles de droit pour fonder la quête de justice

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

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

Règle n° 1

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

Cohérence évaluation-formation

Règle n° 2

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

Respect du caractère terminal de l'évaluation sommative

Règle n° 3

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

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

Règle n° 4

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

Respect du caractère personnel des apprentissages

Instrument 4.C

Quelques définitions s'appliquant à l'évaluation des apprentissages⁵

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Instrument 4. D

Comparaison des trois types d'évaluation

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

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

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

Les types d'évaluation

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

1. Évaluer de façon formative et sommative Considérations théoriques

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Évaluer de façon formative et sommative

Considérations théoriques (suite)

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

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

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

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

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

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

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

3. Évaluation formative versus évaluation sommative

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

Énoncés

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

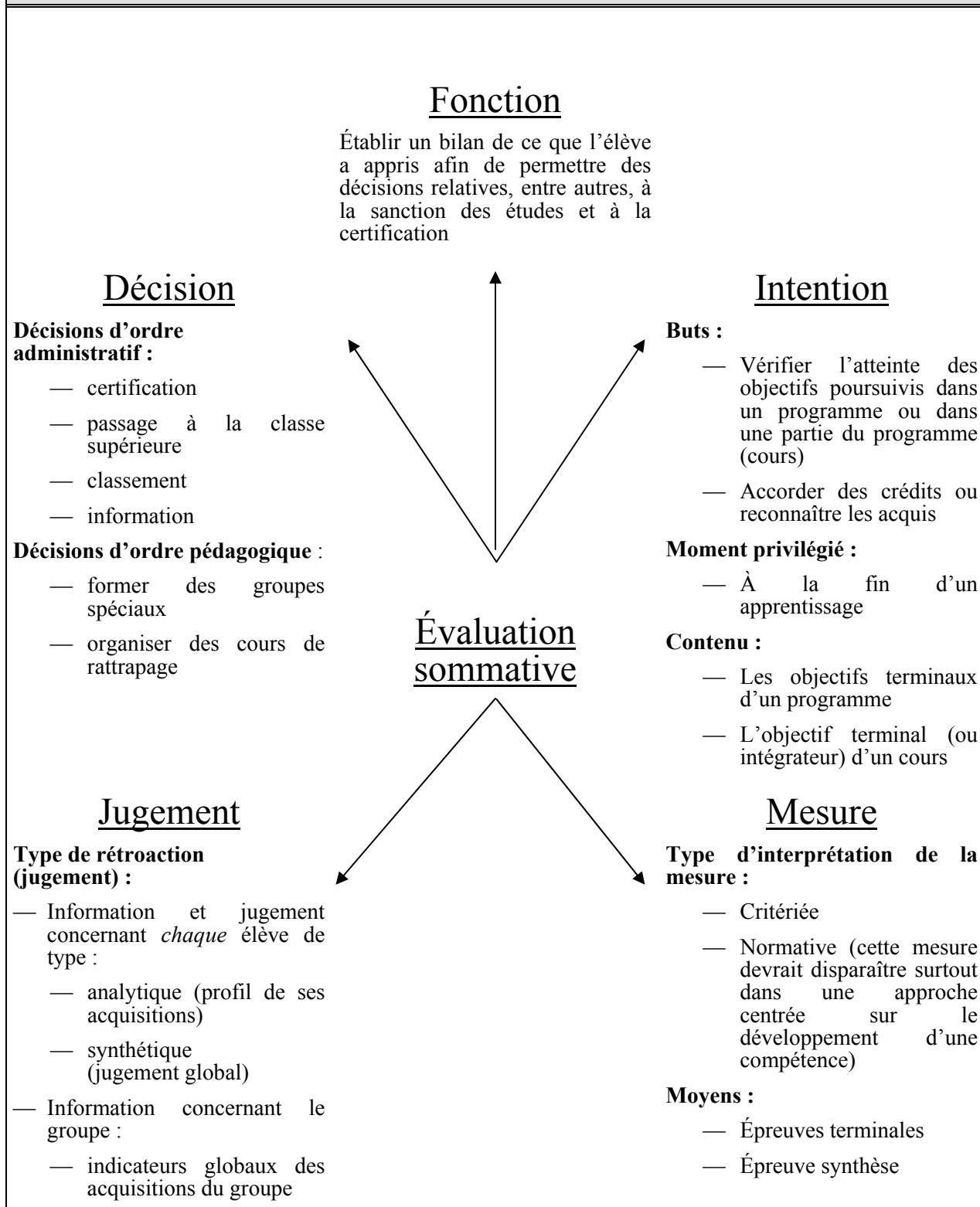
4. Évaluer de façon formative et sommative

Conseils pratiques

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

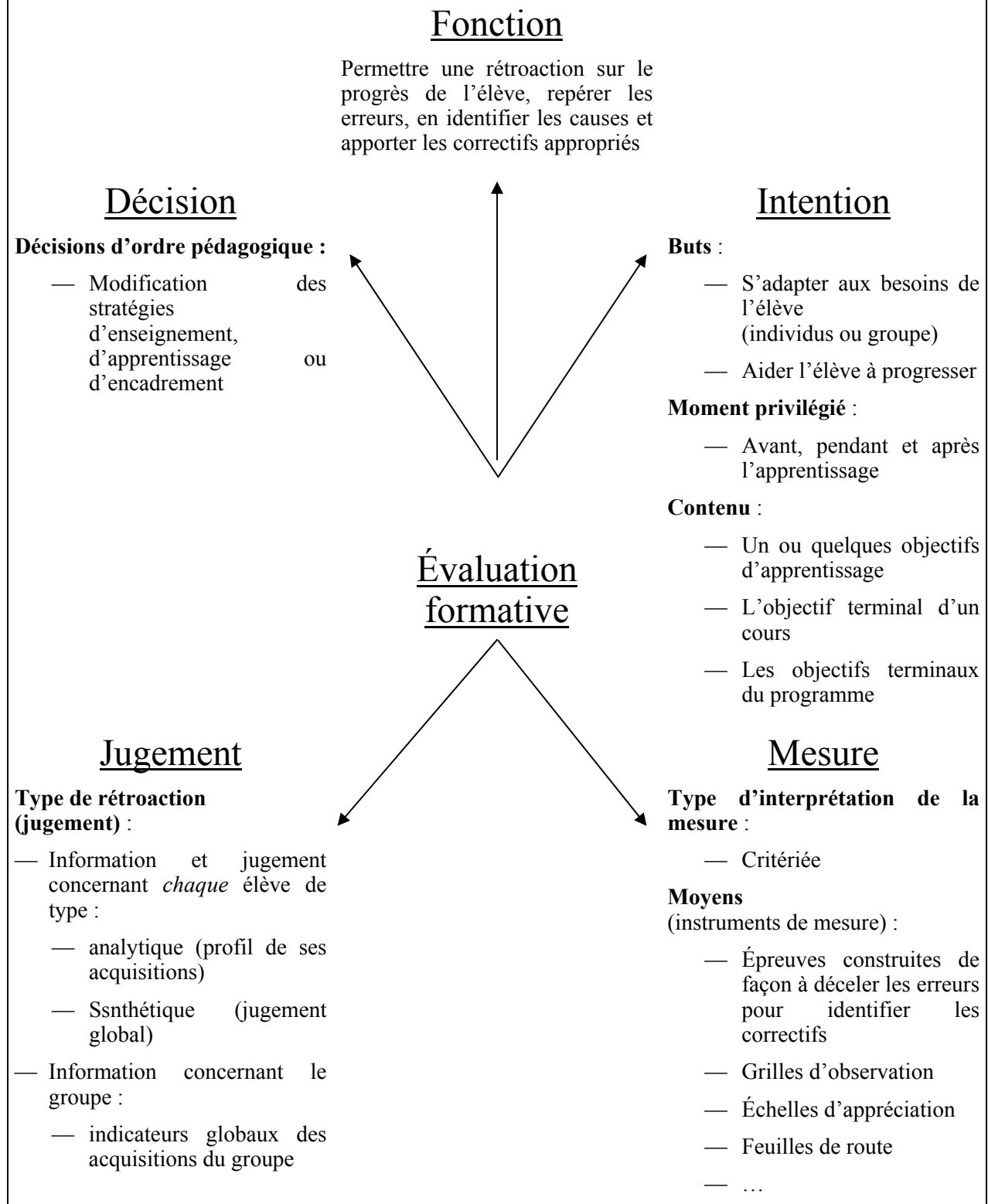
Adapté de Jean Proulx, *Enseigner mieux, stratégies d'enseignement*, Cégep de Trois-Rivières, 1993, p. 169-174.

5. L'évaluation sommative



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

6. L'évaluation formative



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

7. Les avantages de l'évaluation formative

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

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

8. Exemples d'exercices d'évaluation formative

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

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

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

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

Document 4.A

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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