

## Présentation générale

Introduction

Le thème de l'évaluation des apprentissages

Le contenu de la trousse

Les thèmes présentés dans ce document

La liste des activités d'animation

La liste des instruments et documents d'appui

La médiagraphie

### Introduction

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

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

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

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

---

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

### *L'émergence de changements*

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

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

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

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

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

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

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

L'évaluation est authentique quand :

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

---

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

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

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

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

#### *Le thème de l'évaluation des apprentissages*

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Les modèles d'élaboration des programmes d'études<sup>5</sup>*

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

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

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

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

### *Influences de la psychologie cognitive<sup>6</sup>*

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

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

### *Une évaluation des apprentissages marquée par le nouveau paradigme*

L'évaluation préconisée va dans le sens du nouveau paradigme<sup>7</sup> :

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

---

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

<sup>6</sup> *Ibid.*

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

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

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

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

## Le contenu de la trousse

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

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

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

Les deux grands pièges des réformes en éducation :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

## Thèmes présentés dans ce document

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

## Chapitre 7 : L'épreuve synthèse de programme

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

Le tableau *Les influences de la psychologie sur l'enseignement et l'apprentissage* (page suivante) résume les influences de la psychologie béhavioriste et de la psychologie cognitive sur la conception de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'élève, de l'évaluation et du rôle de l'enseignant. Cette synthèse des apports de ces deux approches psychologiques permet de mieux saisir la nature du changement en cours dans ses différentes composantes pédagogiques et leurs conséquences sur la planification<sup>9</sup> de l'enseignement et sur l'évaluation des apprentissages. Ce cadre de référence est sous-jacent aux choix pédagogiques présents dans ce document.

---

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

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

### Psychologie béhavioriste

#### Conception de l'enseignement

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

#### Conception de l'apprentissage

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

#### Conception du rôle de l'enseignant

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

#### Conception de l'évaluation

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

#### Conception de l'apprenant

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

### Psychologie cognitive

#### Conception de l'enseignement

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

#### Conception de l'apprentissage

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

#### Conception du rôle de l'enseignant

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

#### Conception de l'évaluation

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

#### Conception de l'apprenant

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

Adapté de Tardif (1992)

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

## Liste des activités d'animation

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

## Liste des instruments et documents

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

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

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

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

## Médiagraphie

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

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

## Lectures suggérées

- HOULE, Dominique, Robert HOWE et Louise MÉNARD, « Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, mai 1998, p. 10-15<sup>10</sup>.
- JONNAERT, Philippe, *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, Éditions de Boeck, Bruxelles, 2002, p. 34-40<sup>11</sup> et p. 76-79<sup>12</sup>.
- LASNIER, François, *Réussir la formation par compétences*, Guérin, Montréal, 2000, p. 434-437<sup>13</sup>.
- LOUIS, Roland, *L'évaluation des apprentissages en classe : Théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, Montréal, 1999, p. 77-98<sup>14</sup>.
- MUNN, Joanne et Pierrette JALBERT, *Les grilles d'observation*, Société GRICS, automne 2001, 14 p.<sup>15</sup>.
- PÔLE DE L'EST, *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, regroupement des collèges Performa, décembre 1996, p. 150-177<sup>16</sup>.
- WIGGINS, Grant, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, San Francisco, Jossey-Bass<sup>17</sup>.
- WIGGINS, Grant, *The case for authentic assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (2), 1999. [<http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=2&n=2>]<sup>18</sup>.

---

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

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

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

<sup>13</sup> Lire particulièrement l'annexe D proposant divers types de stratégies d'évaluation formative

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

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

<sup>16</sup> Lire particulièrement le chapitre 7 sur l'évaluation de la compétence

<sup>17</sup> Une référence reconnue en matière d'évaluation des apprentissages

<sup>18</sup> Texte présentant la définition et les caractéristiques de l'évaluation authentique