

**CAPSULE  
PÉDAGOGIQUE**

**3**

**L'évaluation  
des apprentissages**

**Résumé de textes**

Louise Savard

06 mars 2007



# L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

## PEANUT



## VOS ATTENTES ET VOS BESOINS EN MATIÈRE D'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

1. Classer selon votre priorité les thèmes qui pourront être abordés dans la rencontre, 1 étant la plus importante:

- Principes et caractéristiques de l'évaluation
- Définition et importance du jugement professionnel
- Qualités d'une bonne évaluation
- Évaluation formative vs évaluation sommative
- Stratégie et processus d'évaluation
- Instruments d'évaluation
- Indicateurs et critères de performance
- Grille de correction à échelle descriptive

2. À quelle question aimeriez-vous que l'on réponde pendant la rencontre?

---

## LES JEUX OLYMPIQUES

Cinquante-trois jeunes Canadiens représentaient notre pays aux Jeux olympiques de Barcelone.

Pendant des mois, chacun s'était préparé minutieusement, selon sa discipline, à la compétition finale.

Nous étions à la veille du début des Jeux et l'entraîneur réunit toute l'équipe pour le « caucus » de dernière minute.

— Comment vous sentez-vous, si près du grand jour? demanda-t-il aux athlètes.

— Je me sens très anxieuse, dit Annie, on dirait que j'ai tout oublié ce que j'ai appris.

— Moi, dit Josée, je me sens stupide et j'ai peur de rater mon coup.

— Juste avant la compétition, je transpire beaucoup des mains et des pieds, dit Carl.

— J'ai comme des papillons dans l'estomac, dit Yannick, et parfois j'ai mal au cœur tout juste avant le départ.

— Quant à moi, dit Régine, je sens mon cœur qui bat très vite; c'est comme s'il voulait sortir de ma poitrine.

— Je suis très nerveux, dit Jean-Philippe, et ça me brasse dans le ventre.

— Je vois tout noir dans ma tête, dit Hélène, puis c'est comme si elle se vidait complètement.

— Moi, elle me fait très mal, ma tête, dit Sébastien, et lorsque la compétition est commencée, je ne sens plus rien.

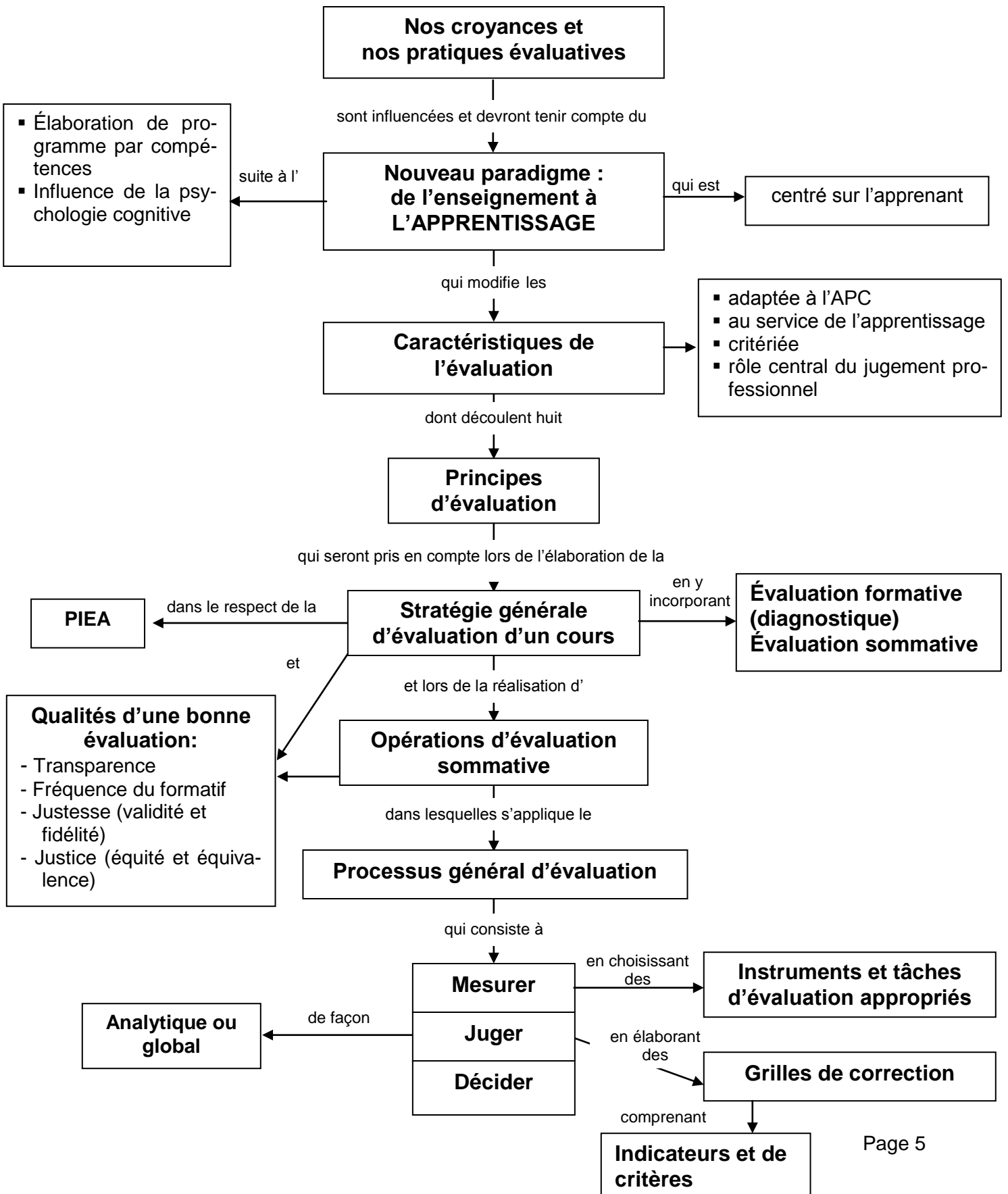
Finalement, lorsque les autres sportifs se furent exprimés en des termes à peu près semblables, le responsable du groupe prit la parole : « Vous savez tous, dit-il, que les premiers Jeux olympiques ont été disputés en Grèce. Les athlètes de ce temps-là avaient une idole qu'ils imitaient grandement. Il s'agit d'Hercule qui, pour entrer au royaume des dieux, avait dû accomplir douze travaux. Avant chacune de ces grandes étapes, il se retirait dans un endroit calme. Il imaginait une lumière bleue tout autour de lui. Dans sa tête, il se voyait rempli de confiance en lui-même, en train de réaliser et de réussir l'épreuve en question. Il faisait cela plusieurs fois par jour de même que le soir en se couchant et le matin en se levant. Lorsque le grand jour arrivait, il se sentait très calme et en pleine possession de ses moyens pour accomplir le défi ultime. »

Ce jour-là et les jours suivants, les athlètes canadiens décidèrent d'utiliser, eux aussi, la technique d'Hercule. Lorsqu'on proclama la fin des Jeux, une semaine plus tard, le Canada avait remporté sept médailles d'or, six médailles d'argent et huit médailles de bronze.

Tous avaient fait bonne figure et ils étaient très fiers de leur participation.

Tiré de : Dufour, Michel. *Allégories pour guérir et grandir*, Ottawa, Éditions JCL, 1993, pages 79-80.

# L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES



# **CROYANCES ET PRATIQUES ÉVALUATIVES**

Nos croyances et nos attitudes en matière d'évaluation des apprentissages sont les principaux déterminants de nos pratiques d'évaluation. Se sont même nos croyances qui fondent nos pratiques.

Quelles sont donc mes conceptions et mes perceptions concernant les pratiques d'évaluation?

## Échelle d'attitude à l'égard de l'évaluation des apprentissages

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

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

Tiré de : Carrefour de la réussite au collégial. *Trousse 8\* : Évaluation des apprentissages*, mars 2004.

# **PRINCIPES ET CARACTÉRISTIQUES**

Tiré de : Carrefour de la réussite au collégial. *Trousse 8\* : Évaluation des apprentissages*, mars 2004, pages 61, 82, 83, 84, 112, 113 et 114.



## NOUVEAU PARADIGME DE L'APPRENTISSAGE ET CHANGEMENTS DANS LE CONCEPT D'ÉVALUATION

Le concept d'évaluation a changé à cause de nouvelles philosophies qui, elles, évoluent sous les contraintes sociales (efficacité des établissements scolaires, respect des droits des individus, effets des résultats sur les comportements des étudiants) ce qui amène des modifications dans la méthodologie de l'évaluation. De plus, la recherche et l'évolution en sciences humaines de même que l'évolution en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive font évoluer notre compréhension du nouveau paradigme.

<b>Nature des objets d'évaluation</b>	- Cible de formation de l'ordre des capacités supérieures : intégration et transfert.
<b>Rapport entre l'évaluation et l'apprentissage</b>	- Évaluation comme partie intégrante à l'apprentissage. - Conception de l'apprentissage qui amène des interventions de diagnostic et de régulation de l'apprentissage.
<b>Interprétation des résultats de l'évaluation sommative</b>	- De normative, l'interprétation devient critériée : les apprentissages réalisés sont comparés à ce qui était visé.
<b>Méthodologie</b>	- Le rôle de la mesure est réduit et le rôle de l'observation et du jugement est accru. - Des méthodes qualitatives sont utilisées (préoccupée par la validité et la fidélité).

### Quoi faire face à cette nouvelle conception?

Le passage d'une évaluation surtout centrée sur la sanction et la sélection à une évaluation dont la fonction essentielle est de *soutenir l'apprentissage et l'enseignement* marque un changement important de culture d'évaluation. Cela ne se fait pas du jour au lendemain. *Il faut se donner du temps et les moyens d'évoluer et de modifier graduellement nos pratiques existantes. Cela n'implique pas qu'il faille mettre au rancart toutes nos pratiques actuelles.* Cela consiste plutôt à effectuer un recadrage, qui permette de mieux identifier les fonctions et les limites des pratiques d'évaluation qui ont cours et de concevoir d'autres façons d'évaluer qui les complètent, les enrichissent et contribuent à leur donner une nouvelle signification dans un contexte renouvelé.

*Paradigme : c'est un cadre de référence, c'est-à-dire un ensemble de conceptions, d'hypothèses, de principes, adopté par des intervenants et qui guide la recherche et l'action dans un domaine.*

## PRINCIPES RELIÉS À L'ÉVALUATION D'UNE COMPÉTENCE

1. Assurer à l'étudiant l'accès à une évaluation formative. Lui donner le droit à l'erreur. L'évaluation sommative des apprentissages doit être précédée d'évaluations formatives. Elle ne devrait apparaître qu'à la fin du processus d'apprentissage ou du moins le plus tard possible.
2. L'évaluation des apprentissages fait partie intégrante du processus de planification pédagogique d'un cours. Le processus de planification comprend trois modes d'évaluation : diagnostique, formative et sommative ou certificative. Ces modes doivent s'articuler en un tout cohérent. L'évaluation est intégrée au processus d'enseignement-apprentissage et s'attarde non seulement au résultat mais au processus.
3. Les objectifs et standards définis au niveau ministériel sont communs pour tout le réseau afin d'assurer une certaine équivalence de la formation, de même que l'équité et la cohérence des pratiques évaluatives.
4. L'évaluation finale est réalisée au moyen d'une épreuve terminale qui porte sur l'énoncé de la compétence ou l'objectif terminal d'intégration. Elle est globale, contextualisée et multidimensionnelle. L'épreuve terminale doit compter pour une partie importante de la pondération. La maîtrise d'une compétence est plus que la somme de connaissances qui s'additionnent. Le seuil minimal correspond à ce qui est attendu d'un technicien débutant ou d'un étudiant à son entrée à l'université.
5. L'évaluation des apprentissages passe d'une conception normative à une conception critériée. Les critères sont explicités dans une grille d'évaluation communiquée à l'avance aux étudiants.
6. L'évaluation sommative permet de certifier des apprentissages et porte sur le résultat de l'apprentissage. Elle n'est ni pour punir, ni pour récompenser. Donc, pas d'évaluation de la participation, de l'implication, de l'effort, de la présence aux cours.
7. Toute évaluation sommative ne peut être qu'individuelle.
8. Dans le cas de cours donnés à plus d'un groupe dans la même session, les normes et les règles régissant les évaluations sont communes et les grilles de corrections uniques.

## UNE ÉVALUATION MARQUÉE PAR LE NOUVEAU PARADIGME

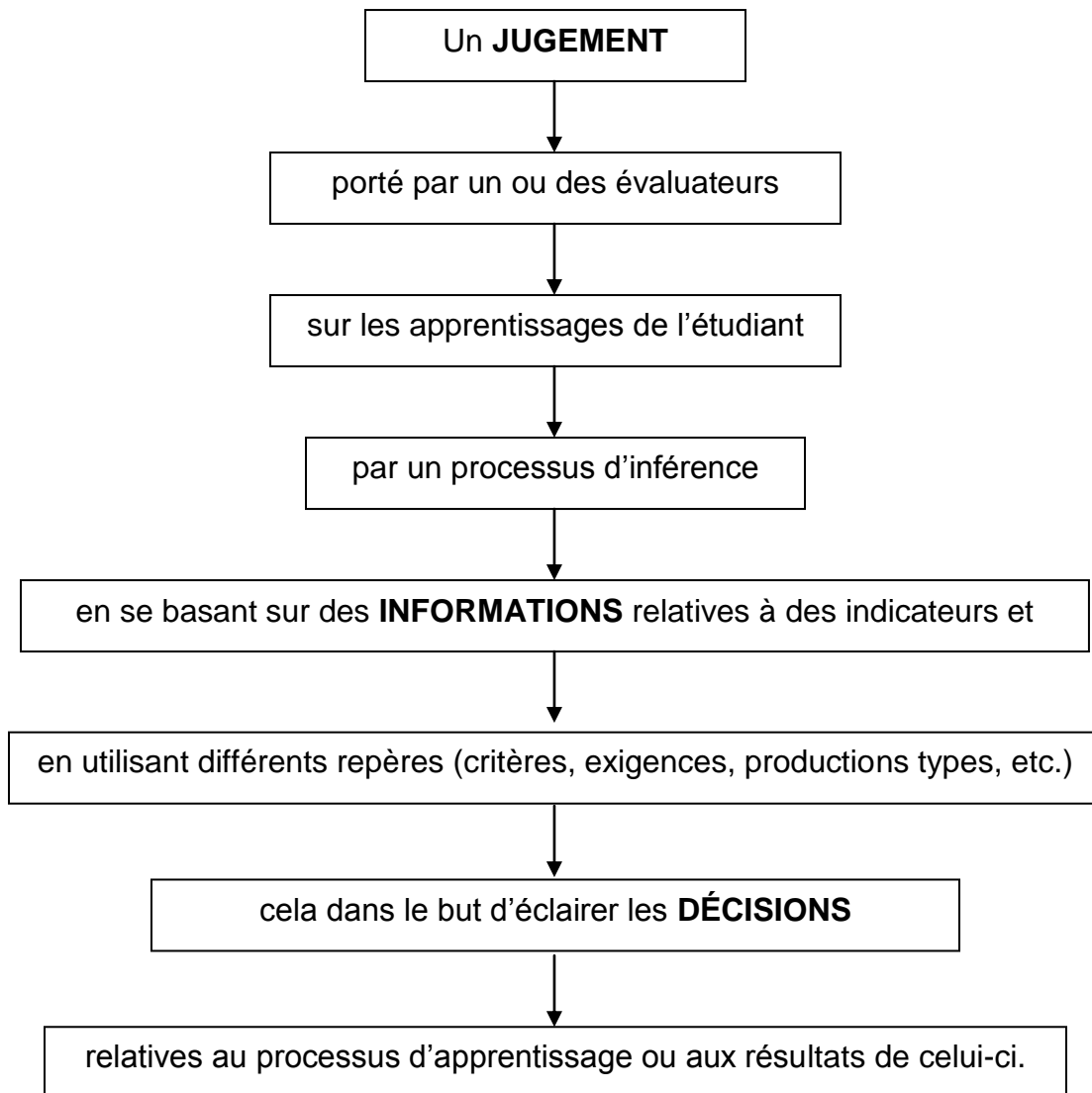
	Caractéristiques	Incidences sur nos pratiques
<b>Objets</b>	<p><b>Évaluation adaptée à un contexte d'approche par compétences</b>, portant sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés, transférables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ globale (holistique)</li> <li>▶ multidimensionnelle</li> <li>▶ contextualisée</li> <li>▶ par tâche intégratrice</li> <li>▶ où l'étudiant démontre sa compétence</li> <li>▶ standardisation des conditions de passation et des critères</li> </ul>
<b>Fonctions</b>	<p><b>Évaluation véritablement au service de l'apprentissage</b>, une évaluation intégrée au processus d'enseignement-apprentissage : pour le guider, le soutenir, pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage par l'étudiant et pour attester de façon fiable les apprentissages effectivement réalisés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ dynamique (s'attardant au processus autant qu'au produit)</li> <li>▶ sert à poser un diagnostic</li> <li>▶ dimension affective prise en compte</li> <li>▶ possibilités d'ajustement et de poursuite de l'apprentissage</li> <li>▶ pas de jugement définitif tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé</li> <li>▶ diversité d'évaluateurs</li> </ul>
<b>Interprétation</b>	<p><b>Évaluation à interprétation critériée</b>, qui permet de juger de l'atteinte des objectifs d'apprentissage plutôt que de chercher à classer les étudiants les uns par rapport aux autres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ préoccupée de validité</li> <li>▶ privilégie des méthodes qualitatives (échelles descriptives)</li> </ul>
<b>Méthodologie</b>	<p><b>Méthodologie d'avant-garde, adaptée et rigoureuse</b>, revalorisant le rôle du jugement professionnel et reconnaissant la responsabilité de l'étudiant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ adaptée aux trois autres caractéristiques</li> <li>▶ rigoureuse en permettant au jugement de jouer son rôle et en utilisant des méthodes et des instruments respectant leurs conditions et leurs procédures d'utilisation</li> </ul>

# DÉFINITION

Tiré de : Carrefour de la réussite au collégial. *Trousse 8\* : Évaluation des apprentissages*, mars 2004, pages 62 à 67 et 133.

## QU'EST-CE QUE C'EST QU'ÉVALUER?

*« 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. »*  
Alexandre Pope



# PRÉPONDÉRANCE DU JUGEMENT PROFESSIONNEL

MESURER

JUGER

DÉCIDER

- **Une culture de responsabilité partagée : obligation individuelle et collective**

L'enseignant et l'établissement dans son ensemble ont la responsabilité de mettre en place les moyens propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre d'étudiants. L'enseignant n'est plus seul. Dans ce contexte, il est important de reconnaître les rôles et responsabilités de chacun et de les regarder sous l'angle de la complémentarité.

- **La prépondérance du jugement professionnel (revalorisation du rôle du jugement professionnel)**

Évaluer, c'est nécessairement porter un jugement, même si on a eu recours à une notation chiffrée pour mesurer les performances. Ce n'est pas de l'arbitraire, c'est reconnaître le professionnalisme et l'expertise de l'enseignant dans sa capacité à faire preuve de jugement en tant qu'expert dans un domaine.

- **Caractéristiques du jugement professionnel**

- Il est fondé sur l'*autonomie* et la *responsabilité* (ne signifie pas agir dans l'isolement, mais plutôt demander l'avis de collègues plus expérimentés ou chercher une expertise complémentaire dans des situations mettant à l'épreuve les limites de sa propre compétence et c'est également donner la juste place qu'occupe le jugement dans la pratique quotidienne de l'enseignant);
- il est *instrumenté* (capacité de faire bon usage des instruments mis à la disposition de l'enseignant);
- il prend appui sur la compétence de l'enseignant à *observer* en situation (recueillir des données pertinentes, en ayant recours à des tâches variées et suffisamment nombreuses et interpréter ces données en leur donnant un sens);
- il est *évolutif* (peut être modifié par l'apport d'informations nouvelles);
- il doit être un jugement *éthique* en conformité avec un ensemble de valeurs (ne pas porter préjudice à l'étudiant, pouvoir d'influence).

## GUSTAVE ET CHRISTIAN TAILLENT LA PIERRE

Lorsqu'il avait été engagé à la carrière, Gustave avait rencontré son patron qui lui avait dit : « Je te demande de tailler vingt blocs de pierre par jour, d'une dimension d'un pied sur un pied et de deux pieds de longueur. Chaque soir, un camion viendra les chercher. » « Pas de problème », avait dit Gustave; et il s'était mis à l'ouvrage...

Quelques jours plus tard, Christian avait été sélectionné pour travailler dans une carrière voisine. Son supérieur l'avait accueilli en lui disant : « Ton travail consiste à tailler des blocs de pierre d'un pied sur un pied et de deux pieds de longueur. Tous les soirs, un camion viendra les prendre pour les apporter sur le chantier de la cathédrale où tes blocs seront utilisés. »

Une année s'était écoulée et Gustave taillait toujours ses vingt blocs par jour tandis que Christian en taillait entre vingt et trente, selon l'état de la pierre.

Peu de temps après, ils se retrouvèrent côte à côte, sans se connaître, au comptoir d'un restaurant des alentours. Le serveur qui avait engagé la conversation avec eux s'informa du métier qu'ils exerçaient.

À cette question, Gustave répondit : « Je suis tailleur de pierre. » Puis Christian prit la parole : « Moi, dit-il je bâtis une cathédrale. »

# QUALITÉS

Tiré de : Carrefour de la réussite au collégial. *Trousse 8\* : Évaluation des apprentissages*, mars 2004, pages 136-137 et 169.



## QUALITÉS D'UNE BONNE ÉVALUATION

**TRANSPARENCE** : les étudiants sont informés de la PIÉA, des RDÉA et des règles spécifiques à chacun des cours.

**FRÉQUENCE et INTÉGRATION DE L'ÉVALUATION FORMATIVE** : l'évaluation formative est fréquente, bien arrimée à l'évaluation sommative et bien intégrée aux processus d'apprentissage et d'enseignement.

### **JUSTESSE DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION SOMMATIVE :**

- VALIDITÉ : qualité d'un instrument de mesurer ce qu'il prétend mesurer.
- FIDÉLITÉ : qualité d'un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré.
- Nombre suffisant de données.

### **JUSTICE :**

- ÉQUITÉ : l'évaluation, à l'échelle d'un cours, doit éviter toute forme de discrimination et effectuée sur la base de balises et de principes communs (PIÉA et RDÉA).
- ÉQUIVALENCE : l'évaluation doit être comparable pour tous les étudiants qui suivent un même cours (avec le même prof ou des profs différents). Les normes et les règles sont communes et les grilles de correction uniques.

### **Règles :**

- Cohérence évaluation-formation.
- Respect du caractère terminal de l'évaluation sommative (le jugement définitif se fait à la fin de la période réservée à l'apprentissage).
- Utilisation des résultats attendus comme point de comparaison.
- Respect du caractère personnel des apprentissages.

# **ÉVALUATION SOMMATIVE VS ÉVALUATION FORMATIVE**

Tiré de : Carrefour de la réussite au collégial. *Trousse 8\* : Évaluation des apprentissages*, mars 2004, pages 144 à 150, 241, 242, 303 et 304.

# ÉVALUATION SOMMATIVE VS ÉVALUATION FORMATIVE

## Évaluer pour qualifier, évaluer pour transformer

*« 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**

	FORMATIVE	SOMMATIVE (CERTIFICATIVE)
<b>Fonction</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permettre une rétroaction sur le progrès de l'étudiant</li> <li>Repérer les erreurs</li> <li>En identifier les causes</li> <li>Apporter les correctifs nécessaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Établir un bilan de ce que l'étudiant a appris afin de permettre des décisions relatives, entre autres, à la sanction des études et à la certification</li> </ul>
<b>Intention</b>		
– <b>Buts</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'adapter aux besoins de l'étudiant</li> <li>Aider l'étudiant à progresser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis dans un programme ou dans une partie du programme (cours)</li> <li>Accorder des crédits ou reconnaître les acquis</li> </ul>
– <b>Moment privilégié</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avant, pendant et après l'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>À la fin d'un apprentissage</li> </ul>
– <b>Contenu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un ou quelques objectifs d'apprentissage</li> <li>L'objectif terminal d'un cours</li> <li>Les objectifs terminaux du programme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'objectif terminal (ou intégrateur) d'un cours</li> <li>Les objectifs terminaux du programme</li> </ul>
<b>Mesure</b>		
– <b>Types d'interprétation de la mesure</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Critériée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Critériée</li> <li>Normative (devrait disparaître)</li> </ul>
– <b>Moyens (instruments de mesure)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Épreuves construites de façon à déceler les erreurs pour identifier les correctifs</li> <li>Grilles d'observation</li> <li>Échelles d'appréciation</li> <li>Feuilles de route</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Épreuves terminales</li> <li>Épreuve synthèse</li> </ul>
<b>Jugement (type de rétroaction)</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Information et jugement concernant chaque étudiant de type : analytique (profil de ses acquisitions) et synthétique (jugement global)</li> <li>Information concernant le groupe : indicateurs globaux des acquisitions du groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Information et jugement concernant chaque étudiant de type : analytique (profil de des acquisitions) et synthétique (jugement global)</li> <li>Information concernant le groupe : indicateurs globaux des acquisitions du groupe</li> </ul>
<b>Décision</b>		
– <b>D'ordre administratif</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Certification</li> <li>Passage à la session suivante</li> <li>Classement</li> <li>Information</li> </ul>
– <b>D'ordre pédagogique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modification des stratégies d'enseignement, d'apprentissage ou d'encadrement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Former des groupes spéciaux</li> <li>Organiser des cours de mise à niveau</li> </ul>

# ÉVALUATION FORMATIVE ET SOMMATIVE

## Conseils pratiques

Ces deux modes d'évaluation devraient se situer dans un continuum et être complémentaire. Chaque évaluation formative devrait préparer directement l'étudiant à une évaluation sommative ultérieure.

- 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 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».
- 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 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 faits à la maison se prête bien à une pré-correction, et plusieurs étudiants, faibles ou 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.

## MODALITÉS D'ÉVALUATION FORMATIVE

Modalités	Définition ou fonctions
Évaluation formative initiale (diagnostique)	Recueillir des informations sur les préalables avant d'entamer la séquence
Évaluation formative informelle (démarche non instrumentée) - non interactive - interactive avec l'enseignant - interactive entre les étudiants	Fréquentes interactions constituant les temps d'évaluation informels les plus enrichissants et constructifs du processus d'apprentissage
Évaluation formative formelle ou ponctuelle (démarche instrumentée)	Permettre de tester l'acquisition des savoirs et des savoir-faire particuliers.
Évaluation formative préparatoire à l'évaluation sommative ou d'étapes	Permettre d'exercer la compétence des étudiants  Répétition générale de l'évaluation certificative, une évaluation « à blanc »

### Type d'instruments pour l'évaluation formative formelle :

- Exercice avec questions (ce que j'ai aimé, ce que je n'ai pas aimé, ce que j'ai appris, comment je l'ai appris, quelles stratégies j'ai utilisées, la quantité d'efforts, la qualité de l'effort, la démarche utilisée).
- Journal de bord, feuilles de route.
- Grilles d'observation utilisées par le professeur ou grilles d'autoévaluation utilisées par l'étudiant :
  - liste de vérification;
  - liste de commentaires;
  - liste de critères à échelle qualitative;
  - liste de critères à échelle quantitative;
  - liste de critères à échelle descriptive;
  - échelle d'attitude.

## 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 les 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 : AYLWIN, Ulric. *Petit guide pédagogique*, Montréal, AQPC, 1994, p. 67.

## AVANTAGES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

1. Met l'accent sur le **processus** plus que sur le produit.
2. Facilite la **coopération**; la compétition nuit à la coopération.
3. Permet un **climat de sécurité** qui est plus productif que celui engendré par le contrôle externe ou la prime au rendement.
4. **Rapide** d'exécution; l'attribution de notes prend du temps.
5. Permet de donner des rétroactions sur toutes les **dimensions de la formation fondamentale**.
6. Permet de **réduire le fardeau des corrections**, en confiant aux étudiants l'essentiel du travail d'évaluation formative.
7. Permet à l'étudiant d'assurer, comme il convient, la **responsabilité de sa formation**.
8. Permet de donner des renseignements sur la **qualité** et les **lacunes** du travail, ainsi que les **améliorations** à apporter.
9. Permet, voire **suscite le risque intellectuel**; permet aux étudiants **de sortir des sentiers battus** sans risque de pénalité.
10. Favorise des **rétroactions beaucoup plus fréquentes**, ce qui a pour effet de motiver les étudiants.

Tiré de : AYLWIN, Ulric. « Apologie de l'évaluation formative. », *Pédagogie collégiale*, mars 1995.

# **STRAGÉGIE ET PROCESSUS D'ÉVALUATION**

- **Stratégie générale  
d'évaluation d'un cours**
- **Processus général  
d'évaluation**
- **Opérations lors de  
l'évaluation sommative**

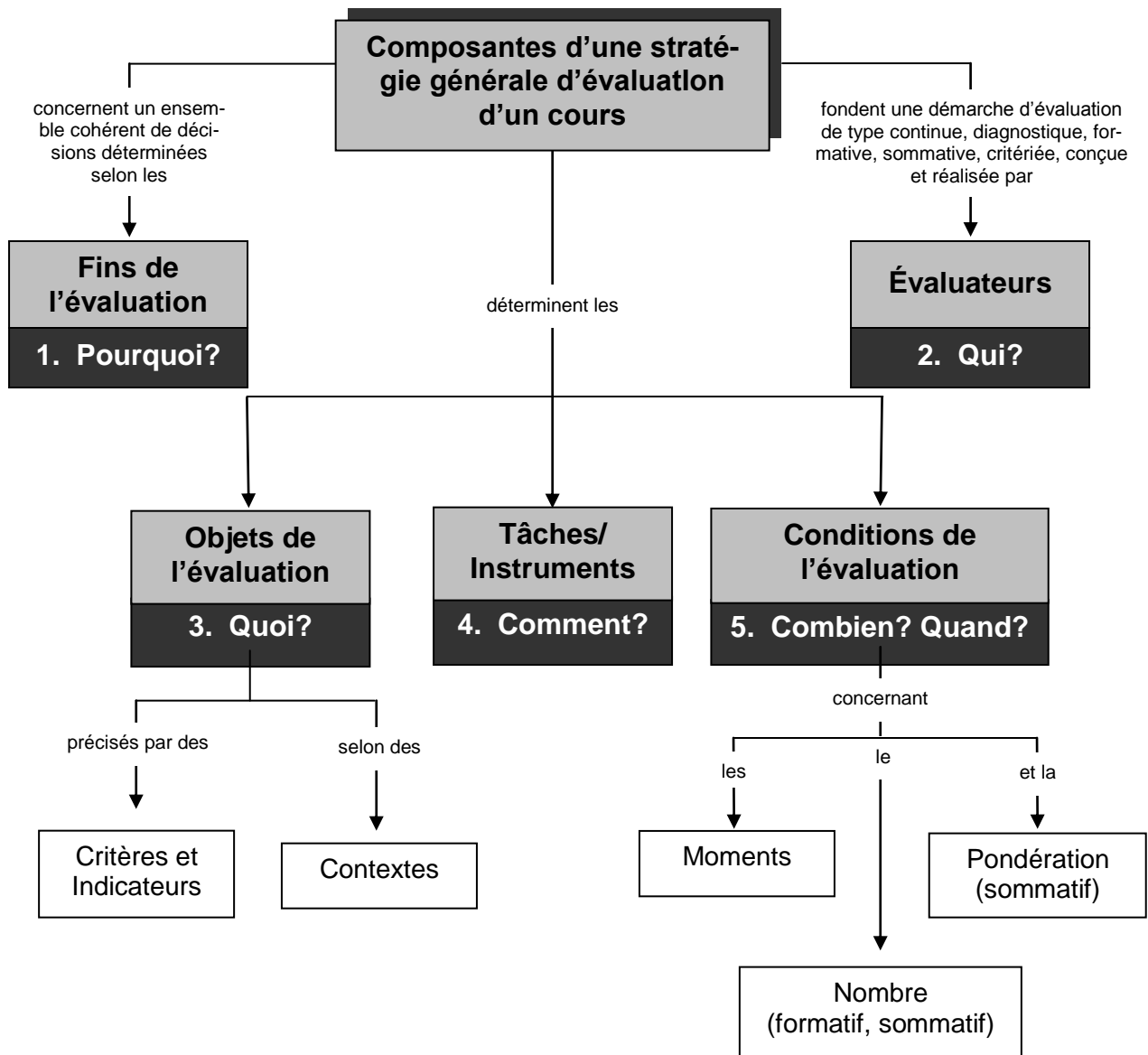
Tiré de : Carrefour de la réussite au collégial. *Trousse 8\* : Évaluation des apprentissages*, mars 2004, pages 18 à199.



# LES COMPOSANTES D'UNE STRATÉGIE GÉNÉRALE D'ÉVALUATION D'UN COURS

La stratégie générale d'évaluation concerne la planification de l'ensemble des activités d'évaluation des apprentissages dans le cadre d'un cours. Les décisions prises à propos des activités d'apprentissage concernent cinq composantes : les fins de l'évaluation, les évaluateurs, les objets, les tâches et les instruments, les conditions.

De nombreuses décisions ont déjà été prises à différents niveaux de planification qui viennent influencer la stratégie générale d'évaluation : devis-ministériel, plan-cadre et plan de cours.



## QUESTIONS DE VÉRIFICATION SUR LES COMPOSANTES D'UNE STRATÉGIE GÉNÉRALE D'ÉVALUATION

<b>POURQUOI?</b>	<p><b>À quelles fins doit-on évaluer?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'étudiant a-t-il reçu des rétroactions significatives sur ses performances au fur et à mesure du développement de la compétence?</li> <li>- Quelle place fait-on à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative?</li> </ul>
<b>QUI?</b>	<p><b>Par qui l'évaluation est-elle faite?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Par les enseignants, par des personnes externes?</li> <li>- L'étudiant a-t-il l'occasion de s'autoévaluer?</li> </ul>
<b>QUOI?</b>	<p><b>Sur quels objets?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les connaissances sont-elles évaluées le plus possible au cours de résolution de situations problèmes?</li> <li>- Ces connaissances couvrent-elles les divers types de connaissances (concepts, procédures, habiletés intellectuelles, techniques d'étude et d'apprentissage) nécessaires à la compétence?</li> </ul>
	<p><b>Selon quels critères d'évaluation?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les critères d'évaluation sont-ils issus directement des critères de performance décrivant la compétence?</li> </ul>
	<p><b>Dans quel contexte?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le contexte d'évaluation est-il celui d'une situation authentique?</li> <li>- Le contexte s'inspire-t-il de plus en plus, vers la fin de la session, du contexte de réalisation décrit par le Ministère?</li> </ul>
<b>COMMENT?</b>	<p><b>À l'aide de quels instruments?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les instruments ont-ils été vérifiés sous l'angle de leur validité et de leur fidélité?</li> </ul>
	<p><b>Dans quelles conditions doit-on évaluer?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le nombre et les moments de l'évaluation sont-ils fonction de la progression du développement de la compétence choisie au moment du découpage du cours en parties?</li> <li>- Le choix des moments de l'évaluation est-il influencé par la décision de vérifier la stabilité des performances de l'étudiant?</li> <li>- Le poids relatif des activités d'évaluation sommative est-il précisé?</li> <li>- Les informations sur les objets et les conditions d'évaluation sont-elles connues de l'étudiant?</li> <li>- L'étudiant a-t-il eu l'occasion de mettre en oeuvre la compétence en question avant l'évaluation sommative?</li> </ul>

## ÉLABORATION D'UNE STRATÉGIE GÉNÉRALE D'ÉVALUATION

TITRE ET NUMÉRO DU COURS : \_\_\_\_\_

DURÉE : \_\_\_\_\_

NOM DU PROFESSEUR RESPONSABLE : \_\_\_\_\_

ÉNONCÉ DE L'OBJECTIF TERMINAL DU COURS : \_\_\_\_\_

Numéro de l'activité	Séquence d'apprentissage (numéro)	Moment (semaine numéro)	Objets de l'évaluation (l'activité d'évaluation porte sur quel apprentissage?)	Instrument d'évaluation/ Tâches demandées	Type d'évaluation • Formative (F) • Sommative (S)	Pondération (% de la note finale)	Évaluateur • profs • élèves • autres (préciser)

## LE PROCESSUS GÉNÉRAL D'ÉVALUATION

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

Étapes	Ce qu'elles comprennent
<b>MESURE</b>	La collecte de données
<b>JUGEMENT</b>	L'analyse et l'interprétation des données : <ul style="list-style-type: none"><li>- dans une finalité de soutien à l'apprentissage (constat, diagnostic, jugement)</li><li>- dans une finalité d'attestation des apprentissages (mesure de la performance, notation, jugement)</li></ul>
<b>DÉCISION</b>	Les suites du jugement : communications, décisions et actions pour l'établissement du niveau de maîtrise atteint par l'étudiant

## LES OPÉRATIONS OU TÂCHES À EFFECTUER LORS DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE DES APPRENTISSAGES

À chaque fois que j'ai à procéder à l'évaluation sommative des apprentissages, j'accomplis les opérations ou tâches suivantes, seul ou en collaboration. Certaines de ces tâches sont suggérées (\*).

QUAND?	QUOI?
<b>AVANT (planifier)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les apprentissages à évaluer.</li> <li>- Choisir l'instrument d'évaluation qui convient le mieux.</li> <li>- Choisir la tâche d'évaluation (contexte de réalisation et sous-tâches).</li> <li>- Élaborer l'instrument d'évaluation.</li> <li>- Sélectionner des indicateurs de performance et des manifestations observables révélatrices des apprentissages des étudiants.</li> <li>- Identifier des critères d'évaluation.</li> <li>- Élaborer la grille de correction.</li> <li>- * Faire valider l'instrument et la grille de correction par d'autres professeurs.</li> <li>- Remettre aux étudiants la grille de correction.</li> <li>- Transmettre aux étudiants, oralement ou par écrit, l'information relative à l'évaluation (moment, contenu, forme, préparation, exigences particulières, les éléments importants).</li> <li>- Concevoir des activités d'apprentissage préparatoires à l'examen.</li> <li>- * Outiller les étudiants pour gérer le stress et étudier efficacement.</li> <li>- Effectuer l'encadrement individuel (supervision).</li> <li>- Faire autoévaluer les étudiants.</li> </ul>
<b>PENDANT (mesurer)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- * Juste avant, faire une activité de groupe pour vaincre le stress.</li> <li>- Lire l'examen, transmettre les dernières consignes et répondre aux questions des étudiants, s'il y a lieu.</li> <li>- Répondre aux questions des étudiants pendant la surveillance de l'examen (en orientant l'étudiant, au besoin)</li> <li>- * Demander aux étudiants d'anticiper le résultat de leur performance (note).</li> <li>- Dans le cas d'un examen pratique, observer la performance de l'étudiant (processus), vérifier la réalisation de l'étudiant (produit) et demander à l'étudiant de répondre à certaines questions (discours) afin de recueillir des données.</li> <li>- Guider l'étudiant, au besoin.</li> </ul>
<b>APRÈS (juger et décider)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser la grille de correction (critères et manifestations) pour consigner et analyser les données.</li> <li>- Porter un jugement sur la performance de l'étudiant.</li> <li>- Prendre une décision sur le degré de maîtrise de la compétence ou de l'objectif visé après un certain nombre d'évaluations à l'aide d'un profil de l'étudiant.</li> <li>- Remettre l'examen aux étudiants afin qu'ils prennent connaissance des apprentissages manquants.</li> <li>- Émettre au groupe une rétroaction générale sur la performance des étudiants en général (renforcer, rassurer, mettre en garde).</li> <li>- Revenir sur les parties de l'examen qui ont été moins réussies et reprendre au besoin les savoirs s'y rattachant.</li> <li>- Rencontrer individuellement les étudiants qui ont échoué l'examen afin de les aider à identifier les causes et à apporter les correctifs nécessaires.</li> </ul>

# **INSTRUMENTS D'ÉVALUATION**

Tiré de : Carrefour de la réussite au collégial. *Trousse 8\* : Évaluation des apprentissages*, mars 2004, pages 116 et 231.

## INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

Le choix ou l'élaboration des tâches d'évaluation doit respecter le plus possible les critères suivants :

- **INTÉGRATION;**
- **AUTHENTICITÉ;**
- **CENTRATION SUR LA COMPÉTENCE.**

### Comment choisir une tâche pour évaluer la performance de l'étudiant?

- d'abord chercher des tâches qui peuvent se réaliser **en situation réelle** (ex : stages, portfolio);
- à défaut de situations réelles, choisir **des situations-échantillons** qui relèvent de tâches réelles (ex : stage partiel, projets);
- si ce n'est pas encore possible, choisir **des situations simulées** (ex : laboratoire, jeu de rôles, situations problèmes, étude de cas, problèmes authentiques) en évaluant les connaissances au moment où elles sont utilisées pour résoudre des problèmes ou traiter des situations.

Continuum de tâches appropriées à l'évaluation d'une compétence				
Tâches <b>PEU</b> appropriées	—————→			Tâches <b>PLUS</b> appropriées
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix multiples</li> <li>- Vrai ou faux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercices</li> <li>- Problèmes simples</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questions ouvertes</li> <li>- Problèmes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situations problèmes</li> <li>- Analyses</li> <li>- Projets</li> <li>- Étude de cas</li> <li>- Simulation</li> <li>- Jeu de rôles</li> <li>- Production</li> <li>- Entrevue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portfolio</li> <li>- Interventions en stage</li> </ul>
<b>parce que</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluation de connaissances isolées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluation d'habiletés isolées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Risque de connaissances ou d'habiletés isolées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégration</li> <li>- Authenticité</li> <li>- Porte sur la compétence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Système d'évaluation basé sur l'intégration des connaissances, leur développement et l'évaluation de la compétence dans sa globalité</li> </ul>

## CARACTÉRISTIQUES DE LA TÂCHE

✓	Est-elle GÉNÉRALISABLE ?	par rapport à des tâches comparables
✓	Est-elle AUTHENTIQUE ?	situation réelle, pouvant être connue de l'étudiant
✓	Est-elle MULTIDISCIPLINAIRE ?	porte sur plusieurs aspects de l'apprentissage
✓	Est-elle LIÉE À L'ENSEIGNEMENT ?	est une conséquence de l'enseignement reçu

## INSTRUMENTS D'ÉVALUATION AUTHENTIQUE

L'évaluation authentique évalue les habiletés des étudiants dans un contexte réel. Ils apprennent comment appliquer leurs habiletés (analyse, intégration, travail en équipe et communication) à des tâches et à des projets authentiques.

L'évaluation authentique met l'emphase autant sur le processus que le produit et encourage l'étudiant à développer sa pensée critique.

### AUTOÉVALUATION

L'autoévaluation exige que l'étudiant évalue (démarche réflexive, appréciation, réflexion critique) sa participation, son processus et ses produits. Les étudiants répondent, à différents moments, oralement ou par écrit (bien identifier la date, si c'est dans un journal personnel), seul ou en équipe à des questions telles :

- Quelle fut la partie difficile du projet?
- Quels sont les éléments dont tu es fier?
- Si tu pouvais recommencer ce projet, que referais-tu de la même manière?
- Quelles difficultés as-tu rencontrées?
- Si tu pouvais recommencer, que ferais-tu différemment?
- Qu'as-tu appris de ce projet?
- Quelle est la prochaine étape de ton projet ?

L'autoévaluation, une habileté et une habitude à développer.

### PORTFOLIO

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

Le portfolio peut inclure :

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



# TECHNIQUE DE RÉADAPTATION PHYSIQUE

## REPÉRAGE ANATOMIQUE

### SITUATION PROBLÈME FINALE

#### DESCRIPTION DE LA SITUATION PROBLÈME :

Vous êtes thérapeute en réadaptation physique et, à partir d'un diagnostic médical, vous procédez à l'évaluation initiale d'une usagère. Elle présente une atteinte des systèmes musculo-squelettique et neuro-vasculaire et elle se plaint de douleurs intermittentes.

#### PARTIE I : REPÉRAGE PAR OBSERVATION DE MUSCLES À LA SURFACE DU CORPS HUMAIN

##### Tâche à réaliser :

Individuellement, vous avez à identifier sur un modèle vivant 10 muscles qui sont palpés par le professeur. Les muscles sélectionnés proviennent des membres supérieur et inférieur, du tronc, de la tête ou du cou. Cette partie sera réalisée en classe et les démonstrations seront faites devant tout le groupe.

**Temps requis** : 20 minutes

**Moment** : pendant la période d'encadrement

**Pondération** : 5 points

#### PARTIE II : REPÉRAGE PAR PALPATION SUR LE VIVANT DE MUSCLES DU CORPS HUMAIN

##### Tâches individuelles à réaliser :

- A. Dessiner sur un pair deux muscles provenant des membres inférieurs, du tronc, de la tête ou du cou.

Les muscles à dessiner seront pigés au hasard parmi ceux accessibles par la palpation.

**Temps requis** : 10 minutes

**Moment** : selon la disponibilité des équipes qui seront définies à l'avance

**Pondération** : 5 points

- B. Palper sur le professeur deux structures musculaires et neuro-vasculaires provenant des membres inférieurs, du tronc, de la tête ou du cou.

Les structures musculaires et neuro-vasculaires à palper seront pigées au hasard parmi celles accessibles par la palpation au membre inférieur, au tronc, à la tête ou au cou.

**Temps requis** : 10 minutes

**Moment** : après avoir fait le dessin sur un pair (partie A)

**Pondération** : 10 points

Les critères d'évaluation vous sont fournis à la page suivante.

# INDICATEURS ET CRITÈRES DE PERFORMANCE

Tiré de : Carrefour de la réussite au collégial. *Trousse 8\* : Évaluation des apprentissages*, mars 2004,  
pages 225 et 226.

## INDICATEURS ET CRITÈRES DE PERFORMANCE

L'intégration des apprentissages peut être évaluée à partir de manifestations observables (comportements, gestes, commentaires, procédés, production, etc.).

Ces manifestations observables peuvent se classer en trois types d'**INDICATEURS** :

Processus (démarche)	Produit (résultat de l'action)	Discours (ce qu'il dit ou écrit)
Comment l'étudiant procède quand on le place en situation d'agir : démarche, technique, méthode	Ce qu'il réalise quand on le met en situation d'agir : objet, portrait, construction	Ce que dit l'étudiant quand on le place en situation de justifier, d'expliquer, d'exposer, de critiquer, etc., à l'oral ou à l'écrit
Intégration des acquis de sa <b>PRATIQUE</b> <i>(ce qu'il fait et comment il le fait)</i>		Intégration de la <b>COMPRÉHENSION DE CE QU'IL FAIT</b> <i>(ce qu'il sait, ce qu'il retient, les liens qu'il fait)</i>

### CRITÈRES :

Les critères sont les propriétés, les caractéristiques ou les qualités qui permettent de porter un jugement sur les diverses dimensions de l'objet d'évaluation révélées par les indicateurs.

Critères d'évaluation	
Critères souvent utilisés	Signification
• Pertinence	Se rapporte exactement à ce qui est demandé.
• Cohérence	Liens logiques entre les éléments, le tout est organisé.
• Précision	Détaillé, clair, concis.
• Profondeur	Notions intégrées qui mènent à une recherche riche et variée allant au-delà des apparences.
• Envergure	Étendue de la gamme des composantes.
• Autonomie	Capacité de faire des choix réfléchis entre des idées et les ressources, initiative.
• Originalité	Apport d'idées différentes de la norme conventionnelle, fond et forme inclus.
• Langue	Règles et conventions respectées au plan lexical, syntaxique, grammatical; de la phrase et de l'orthographe.

## **QUELQUES REMARQUES GÉNÉRALES**

(F. Lasnier, 2000)

- Les critères d'évaluation de la compétence sont plus globaux que les critères d'évaluation des composantes. Ils peuvent être créés pour porter un jugement global sur le degré d'acquisition de la compétence. Ils proviennent d'une sélection ou d'un regroupement des critères d'évaluation des composantes.
- Il est difficile d'observer plus de cinq critères à la fois.
- L'évaluation ne devrait pas être dichotomique, elle devrait pouvoir décrire des niveaux gradués de la maîtrise d'une compétence ou d'une composante.
- La notation tend à disparaître et elle est remplacée par des grilles critériées à échelle descriptive précisant différents degrés d'acquisition en fonction de chaque critère de la compétence.
- Contrairement à ce qui a déjà été dit ou écrit, un critère d'évaluation ne représente pas un seuil minimal de réussite. Le seuil de réussite est fixé à partir des échelons de la grille d'évaluation, donc des différents niveaux de maîtrise d'un critère.

## Test formatif

### INDICATEURS ET CRITÈRES

À partir des énoncés suivants :

- spécifiez le type d'indicateurs auquel chacun réfère;
- soulignez le critère ou la qualité recherchée.

**Processus (Ps):** comment l'étudiant procède quand on le met en situation d'agir?  
**Produit (Pt) :** ce qu'il réalise quand on le met en situation d'agir.  
**Discours (D) :** ce qu'il dit quand on le met en situation d'expliquer, de critiquer, d'exposer, de justifier, etc., à l'oral ou à l'écrit.

1. \_\_\_\_\_ Explication claire des consignes à suivre.
2. \_\_\_\_\_ Application rigoureuse d'une méthode de planification budgétaire.
3. \_\_\_\_\_ Exécution rapide des analyses urgentes.
4. \_\_\_\_\_ Étiquetage conforme des produits sanguins.
5. \_\_\_\_\_ Relations justes entre les composantes de la situation.

L. Savard

# **GRILLE DE CORRECTION**

- **Processus d'élaboration**
- **Exemples**

## **PROCÉDURE D'ÉLABORATION D'UNE GRILLE DE CORRECTION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE**

- 1. Rassembler des échantillons de productions à évaluer, si c'est le cas.**
- 2. Déterminer les éléments observables à retenir (voir tableau) :**
  - identifier des critères (qualitatifs ou quantitatifs) et des manifestations observables;
  - s'en tenir à environ 5 critères.
- 3. Rédiger les énoncés descriptifs (échelons) pour chaque critère :**
  - faire une courte description de chaque échelon en étant précis, concis et avec la même forme grammaticale; en utilisant un verbe d'action conjugué au présent et à la forme affirmative;
  - combiner les éléments retenus pour former 4 niveaux de compétence (supérieur, moyen, minimal, insuffisant);
  - rédiger d'abord les points extrêmes, dans l'ordre suivant : niveau minimal, insuffisant, supérieur et moyen;
  - les rédiger en :
    - déterminant les éléments qui vont être inclus ou supprimés d'un échelon à l'autre;
    - en citant tous les éléments dans chaque échelon mais en introduisant des indices de qualité variable d'un échelon à l'autre par l'utilisation d'un adverbe, d'un adjectif, d'un nombre ou d'une durée.
  - pour la formulation d'un énoncé descriptif, se poser les questions suivantes :
    - selon votre jugement, qu'est-ce qui caractérise la compétence minimale, ou insuffisante, ou supérieure, ou moyenne?
    - pour ce critère, quelle compétence minimale exigeriez-vous d'un étudiant pour que vous acceptiez de lui accorder une mention de réussite minimale, ou insuffisante, ou supérieure, ou moyenne?
    - pour ce critère, que ferait un étudiant pour que vous jugiez qu'il mérite un échec, ou qu'il a une compétence supérieure aux autres, etc.).
- 4. Déterminer une stratégie de notation (pondération des critères et jugement global à l'aide d'un algorithme de décision).**
- 5. Procéder à l'assemblage de la grille :**
  - soigner la présentation
- 6. Valider la grille de correction à échelle descriptive.**

Se poser les questions suivantes :

- Si plusieurs personnes devaient l'utiliser, arriveraient-elles au même résultat?
- L'échelle peut-elle coter toutes les productions?

L. Savard

## ÉLABORATION D'UNE GRILLE DE CORRECTION À ÉCHELLE DESCRIPTIVE

### Questions à se poser :

- Quelles sont les *caractéristiques* ou les dimensions du produit, du processus ou du discours que l'on souhaite mesurer?
- À partir de quels *comportements ou manifestations* peut-on porter un jugement?
- Quels sont les *comportements d'une personne habile* à réaliser la tâche ou la procédure que l'on souhaite mesurer (comportements indicateurs du critère)?
- Quels sont les *comportements verbaux et non-verbaux* qu'adoptent habituellement les personnes qui réalisent convenablement la tâche?

CRITÈRES	ÉLÉMENTS OBSERVABLES (Descripteurs)



## GABARIT

### ÉLABORATION D'UNE GRILLE DE CORRECTON À ÉCHELLE DESCRIPTIVE

OBJETS	CRITÈRES	NIVEAUX DES ÉCHELLES DESCRIPTIVES			
		Supérieur	Moyen	Minimal	Insuffisant

## GRILLE DE CORRECTION DANS LE CADRE DU COURS ÉVOLUTION DE L'ARCHITECTURE

Nom : \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

	Critères	Éléments observables			
		Supérieur	Moyen	Minimal	Insuffisant
<b>Présentation orale</b>  <b>/15</b>	Structuration et pertinence du contenu	Le contenu est complet et présente : - une introduction (Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?) - un développement structuré en présentant les aspects formel, fonctionnel et technique - une conclusion bien amenée et logique	Les trois parties sont présentes mais une d'entre elles manque de clarté et de pertinence	Les trois parties sont présentes mais deux d'entre elles manquent de clarté et de pertinence	Une des parties est absente et, parmi celles qui sont présentes, une manque de clarté et de pertinence
	/7	7	5	4	3 et -
	Respect des consignes de présentation	Toutes les consignes sont respectées : - tous les éléments importants mis en évidence clairement - utilisation appropriée des illustrations en lien avec le discours - utilisation d'une terminologie appropriée	Toutes les consignes sont respectées la plupart du temps	Toutes les consignes sont respectées au minimum : - choix discutable des éléments mis en évidence - utilisation de quelques illustrations ne permettant de reconnaître que le bâtiment - utilisation appropriée que de la terminologie pour les éléments de base d'un bâtiment	Aucune consigne n'est respectée : - aucun élément important n'est mis en évidence - non utilisation d'illustrations en lien avec le discours - non utilisation de la terminologie appropriée
	/3	3	2	1	0
	Démonstration d'attitudes professionnelles	La prestation est remarquable car elle comporte les éléments suivants : - une voix claire et audible - une posture appropriée - un habillement approprié - un français correct - le regard vers l'auditoire - des comportements d'équipe démontrant de la coopération - absence d'expressions non à propos	La prestation est très bonne et elle comporte au moins les éléments suivants : - un français correct - le regard vers l'auditoire - l'absence d'expressions non à propos	La prestation est satisfaisante et elle comporte au moins les éléments suivants : - un français correct - le regard vers l'auditoire - l'absence d'expressions non à propos	La prestation est insatisfaisante car elle comporte un des éléments suivants : - un français incorrect - la lecture du texte devant le groupe - la présence d'expressions non à propos
	/3	3	2	1	0
	Respect du temps	Le temps est respecté	<del>Le temps est respecté</del>	<del>Le temps est respecté</del>	Le temps n'est pas respecté
/2	2			0	

	Critères	ÉLÉMENTS OBSERVABLES			
		Supérieur	Moyen	Minimal	Insuffisant
<b>Rapport écrit</b>  <b>/15</b>	Structuration, intérêt et pertinence des commentaires sur le bâtiment	Les commentaires comprennent : - l'introduction situe le bâtiment - le développement est structuré selon le type de bâtiment présenté (les aspects formel, fonctionnel et technique) en utilisant la terminologie appropriée - la conclusion est bien amenée	Les trois parties sont présentes mais une d'entre elles manque de structure	Les trois parties sont présentes mais deux d'entre elle manquent de structure	Une des parties est absente et, parmi celles qui sont présentes, une manque de structure
		5	4	3	2 et -
		Les éléments importants sont mis en évidence	La plupart des éléments importants sont mis en évidence	Quelques éléments importants sont mis en évidence	Plusieurs éléments importants ne sont pas mis en évidence
	/8	3	2	1	0
	Respect des consignes	Toutes les consignes pour la préparation du rapport sont respectées : - délai - classement - apparence générale	La plupart des consignes sont respectées		Peu de consignes sont respectées
	/5	5	3		0
	Qualité de la langue	Quelques fautes	Plusieurs fautes		Beaucoup de fautes nuisant à la compréhension du texte
/2	2	1		0	
<b>Total</b> <b>/30</b>					

**Commentaires et observations :**

---



---



---

# TECHNIQUE DE RÉADAPTATION PHYSIQUE

## REPÉRAGE ANATOMIQUE

### Grille d'observation sommative

#### Repérage de structures musculaires et neuro-vasculaires

Nom : \_\_\_\_\_

Structures choisies : dessin \_\_\_\_\_

palpation \_\_\_\_\_

Objets et critères	Manifestations observables	Pondération
<b>A. Dessin</b> <input type="checkbox"/> / 5		
Présence et précision ( /5)	Les points de repère anatomique (os ou muscles voisins), les rebords musculaires ou les tendons et la direction des fibres sont présents et dessinés avec précision.	5
	L'élève commet 1 erreur au niveau de la présence ou de la précision	3
	L'élève commet plus de 1 erreur	0
<b>B. Palpation</b> <input type="checkbox"/> / 10		
Qualité de l'expression ( /2)	L'élève utilise toujours un langage clair, simple, adapté et un ton de voix approprié	2
	L'élève commet 1 à 2 erreurs d'expression	1
	L'élève commet plus de 2 erreurs	0
Qualité de la démarche et de la technique ( /3)	L'élève applique toujours une démarche logique et présente une bonne technique de palpation	3
	L'élève n'applique pas toujours une démarche logique et présente quelques difficultés dans la technique de palpation	1
Précision ( /5)	Toutes les structures sont localisées avec précision	5
	1 structure manque de précision	2
	Plus de 1 structure manque de précision	0

RÉSULTAT : \_\_\_\_\_/15