

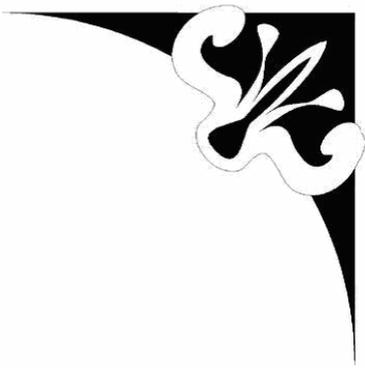
# *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*

*Julie Lyne Leroux  
Nathalie Bigras*



CÉGEP DE SAINT-HYACINTHE





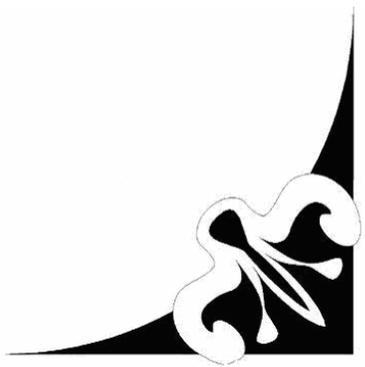
*Julie Lyne Leroux  
Nathalie Bigras*

---

***L'évaluation des compétences :  
une réalité accessible dans nos collèges***

---

*Cégep de Saint-Hyacinthe*



Le Regroupement des collèges PERFORMA a subventionné la production de cet ouvrage.

Nous le remercions de son soutien.



On peut consulter la liste des ouvrages subventionnés par le **Regroupement des collèges PERFORMA** à l'adresse Internet suivante : <http://www.educ.usherb.ca/performa/>

- ▶▶ Les personnes membres du Regroupement des collèges PERFORMA peuvent obtenir des exemplaires gratuits de cet ouvrage en s'adressant au répondant local PERFORMA de leur collège.
- ▶▶ On peut emprunter un exemplaire de cet ouvrage à la bibliothèque de chacun des collèges membres du Regroupement des collèges PERFORMA ainsi qu'au Centre de documentation collégiale.

Les personnes non-membres du **Regroupement des collèges PERFORMA** peuvent acheter des exemplaires à l'endroit suivant :

Coopérative étudiante des maisons d'enseignement de Saint-Hyacinthe  
Cégep de Saint-Hyacinthe  
3000, avenue Boullé  
Saint-Hyacinthe (Québec) J2S 1H9  
Téléphone : (450) 774-2727  
Adresse électronique : [www.coopscosth.com](http://www.coopscosth.com)

Publication sous la responsabilité du Cégep de Saint-Hyacinthe

Dépôt légal – 4<sup>e</sup> trimestre 2003  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada  
ISBN 2-922066-11-8

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.



---

*« À cette source inépuisable et renouvelable  
qu'est la pratique, lieu d'inspiration  
et de motivation pour le chercheur... »*

*Julie Lyne Leroux  
6 mai 2003*



Dans ce document, nous faisons état des travaux en évaluation des compétences menés grâce à l'engagement de nombreux collaborateurs et à l'appui du **Regroupement des collègues PERFORMA** de l'**Université de Sherbrooke**.

La réalisation de ce document a été possible grâce au travail de mise en page de M<sup>me</sup> Sylvie Delisle, au soutien et à l'appui de M<sup>me</sup> Brigitte Giroux, conseillère pédagogique. Nous tenons à remercier M. Denys Bélanger pour la photo de la page de titre.

Nous avons choisi une photographie du programme de Technologie du textile, car nous désirons appuyer les enseignants de ce programme dans leurs nombreuses démarches afin de faire connaître ce programme unique au Québec.



## **Remerciements**

---

*À nos collègues et collaborateurs  
qui ont su croire en notre approche et  
qui ont su construire et innover...*

*Merci!*

Tout d'abord, nous remercions nos collègues du Cégep de Saint-Hyacinthe pour leur engagement et leur motivation dans ce projet. Ces gens ont pris le risque d'expérimenter une nouvelle pratique en évaluation des compétences au collégial. Pour chacun des programmes suivants, nous aimerions remercier :

- ▶ Lise Tétreau, Lyne Patenaude, Nathalie Nolet, Brigitte Robert, Nadine St-Pierre, Thérèse Gagnon, Denise Bricault, Chantal Cyr, Nancy Demers, Natalie Demers, Denise Gélinas, Carole Lambert, Andrée-Anne Létourneau, Lucie Ménard, Sophie Morin et Linda Côté.

*Techniques d'éducation à l'enfance (322,A0)*

- ▶ Jacinthe Patry, Jean Duchesneau et collaborateurs

*Technologie du textile (251,A0 et 251,B0)*

- ▶ Brigitte Giroux, Isabelle Lavigne et Lina Martel

*Techniques d'hygiène dentaire (111,A0)*

- ▶ Claire Lamarre, Nathalie Bouchard, Diane Normandin, Rogé Francoeur, André Hénault et Louis Morin

*Théâtre – Production théâtrale (561,A0)*

- ▶ Jo-Ann Quérel et Diane Ouimet

*Théâtre – Interprétation théâtrale (561,C0)*

- ▶ Jean-Marc Guillemette

*Techniques de santé animale (145,A0)*

- ▶ Dominic Rivard et Isabelle Duchesne

*Département de chimie (discipline 202)*



## **Table des matières**

---

Présentation .....	5
Remerciements .....	6
Introduction.....	7
Chapitre 1 : La problématique de l'évaluation des compétences.....	11
Chapitre 2 : L'évaluation en situation authentique .....	25
Chapitre 3 : La conception et l'expérimentation d'outils d'évaluation.....	35
Chapitre 4 : Le schéma intégrateur.....	57
Chapitre 5 : Les échelles à énoncés descriptifs ou « rubrics » .....	69
Chapitre 6 : L'évaluation formative .....	89
Chapitre 7 : L'algorithme décisionnel et les profils de réussite .....	105
Chapitre 8 : La validité et la fidélité lors de la construction des outils d'évaluation .....	131
Chapitre 9 : Les principaux constats à ce jour .....	143
Conclusion.....	147
Annexe : Évaluation d'un projet de fin d'études	
- Document 1 : Plan de cours .....	150
- Document 2 : Le projet .....	153
- Document 3 : Information relative aux grilles d'évaluation sommative.....	156
- Document 4 : Grilles d'évaluation sommative .....	158
Bibliographie.....	174

---



## **Introduction**

---

*« La recherche-action diffère des autres types de recherche par son objectif premier qui est de produire un changement dans une situation concrète »*

*Dolbec et Clément (2000)*

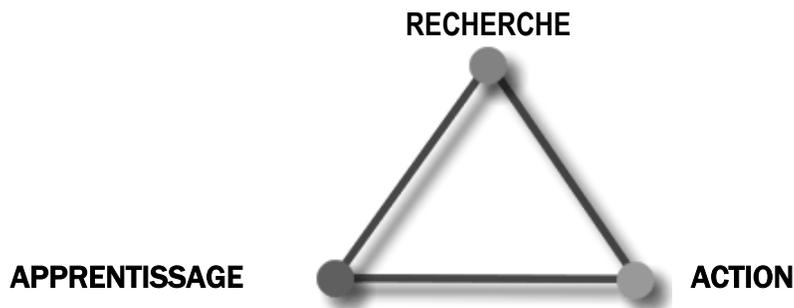
Dans le cadre d'une recherche-action, notre intérêt s'est porté sur les pratiques d'évaluation des compétences dans le contexte des cours, des stages et du projet de fin d'études.

Le but de cette recherche-action est :

- ▶▶ d'implanter une pratique d'évaluation qui s'appuie sur le jugement expert tout en faisant appel à des activités d'évaluation se rapprochant des situations réelles;
- ▶▶ de soutenir la conception d'échelles descriptives;
- ▶▶ de développer des algorithmes décisionnels précisant le niveau de performance et les seuils de réussite pour chaque compétence du programme.

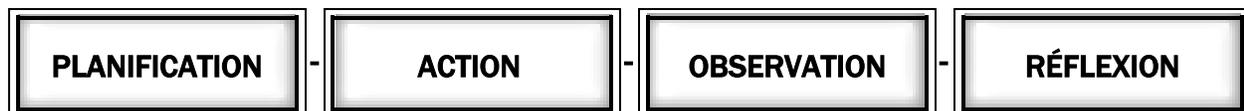
À titre de chercheurs, nous avons choisi la recherche-action pour la pertinence de ce type de recherche dans le contexte spécifique de nos travaux dans lesquels nous engageons des enseignants du collégial à apporter des changements dans les pratiques d'évaluation des compétences. Aussi, ce type de recherche se préoccupe de l'action et comprend trois sous-processus qui sont mis en branle de manière simultanée : la recherche, l'action et la formation. Selon Dolbec (1997), ces trois finalités de la recherche-action peuvent être illustrées par un triangle.

Figure 1 : La triple finalité de la recherche-action (Dolbec, 1997)



Il semblait essentiel dans cette recherche-action de s'appuyer sur un processus connu dans le domaine de la recherche. Nous nous sommes inspirées du modèle de Kurt Lewin. Tel que repris par Dolbec et Clément (2000), ce modèle propose un cycle de recherche-action en quatre étapes : la planification, l'action, l'observation et la réflexion. Dolbec et Clément illustrent ce cycle de la recherche-action de la manière suivante :

Figure 2 : Le cycle de la recherche-action (Dolbec et Clément, 2000)



Tout au long de cette démarche qui s'est déroulée sur un peu plus de deux années, il nous a semblé essentiel, à titre de chercheurs, d'éviter de se cloisonner dans un processus méthodologique rigide. Il semblait évident que la structure de recherche choisie devait être souple, adaptée au contexte et elle devait permettre de s'adapter aux imprévus.

Pour cette recherche-action, nous avons eu l'occasion de travailler, sur une base volontaire, avec des collègues de plusieurs programmes. La majorité des programmes concernés provenait du secteur technique du Cégep de Saint-Hyacinthe.

---

Afin de recueillir les données de cette recherche-action, nous avons utilisé le portfolio qui nous a permis de conserver le matériel produit tout au cours de la recherche.

Dans cet ouvrage, nous avons voulu vous transmettre les processus de conception qui étaient à la base de cette recherche, ceux qui ont émergé en cours de réalisation ainsi que de nombreux échantillons des instruments élaborés par tous nos collaborateurs. Nous espérons que ces éléments permettront de soutenir votre intérêt pour le développement de nouvelles pratiques d'évaluation des compétences.



## CHAPITRE 1

# ***L*** *la problématique de l'évaluation des compétences*

Julie Lyne Leroux

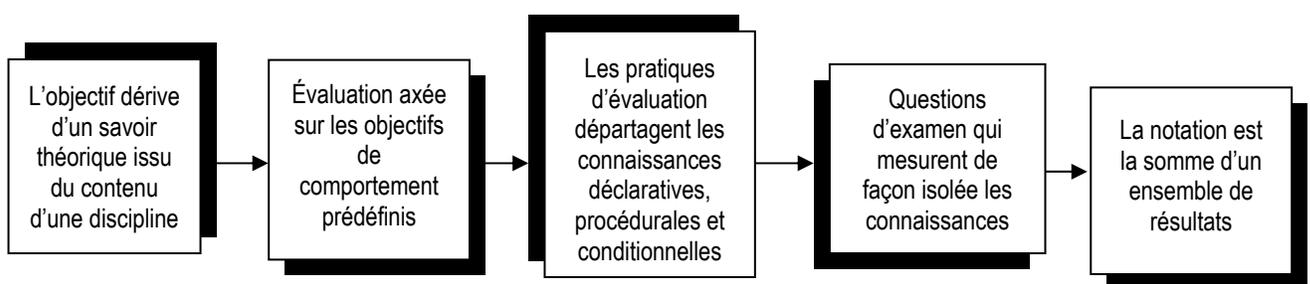


La réforme au niveau collégial qui a modifié les programmes a eu des influences majeures relatives à la planification de notre enseignement. Le ministère de l'Éducation précisait auparavant les objectifs généraux, les contenus des cours et des laboratoires ainsi que la médiagraphie.

Inspirés de l'approche pédagogique fermée et de l'approche behavioriste, les programmes par objectifs dérivent de savoirs théoriques issus de contenus disciplinaires dans lesquels l'évaluation est axée sur les objectifs de comportement prédéfinis et ne favorisent pas l'intégration des apprentissages et le développement des habiletés complexes.

De manière plus spécifique, dans un programme axé sur les contenus, nous observons un processus par lequel l'évaluation est axée sur les objectifs de comportement prédéfinis qui proviennent des savoirs théoriques issus du contenu d'une discipline. Les pratiques d'évaluation dans ces programmes par objectifs, départagent et mesurent de façon isolée les connaissances par l'utilisation d'instruments d'évaluation tels que les tests et les questions d'examen. Les résultats sont ensuite additionnés afin d'obtenir une notation finale.

Figure 3 : L'évaluation dans un programme axé sur les objectifs (Leroux, J.L., 2002)



---

Un calcul de l'ensemble des résultats est effectué afin de comptabiliser la note et vérifier si la note de passage est équivalente ou supérieure à 60 % qui est la note de passage acceptée.

Afin d'appuyer ces propos, le groupe Pôle de l'Est (1996) met en perspective certaines lacunes déplorées par les types de programmes construits par objectifs. Nous reprenons ici quelques exemples énoncés par des enseignants du collégial et cités par ce groupe de chercheurs :

- ▶▶ les élèves apprennent « par tiroirs »;
- ▶▶ les élèves en face de vrais problèmes, se comportent comme si on ne leur avait rien appris; ils ne savent pas utiliser ce qu'ils savent et ils ne savent plus quoi faire quand ils ne savent plus quoi faire;
- ▶▶ les élèves manquent de motivation;
- ▶▶ les élèves apprennent en surface (« par cœur », par répétition ou par imitation);
- ▶▶ les programmes sont flous; tout le monde fait un peu comme bon lui semble...

Dans le même ordre d'idées, Perrenoud (1998) critique les procédures ordinaires d'évaluation des élèves dans la plupart des écoles publiques en expliquant que c'est une évaluation normative, très peu individualisée. Aussi, il précise que la constance entre ces pratiques d'évaluation : « [...] est de soumettre régulièrement l'ensemble des élèves à des épreuves, qui mettent en évidence une distribution des performances, donc de bonnes et de mauvaises performances, sinon de bons et de mauvais élèves » (Perrenoud, 1998 : 74).

---

Dans le contexte des programmes formulés à partir d'un ensemble de compétences, le nouveau devis ministériel de chacun des programmes au collégial présente les objets d'apprentissage sous la forme d'objectifs et de standards. Plus spécifiquement, tout en tenant compte d'un contexte de réalisation, les éléments de contenu de nos cours découlent de la compétence de ses éléments et des critères de performance énoncés.

Ce mode de planification des programmes par compétences est différent de celui utilisé auparavant pour élaborer les programmes par objectifs. Ces changements impliquent et mobilisent la communauté collégiale dans une transformation obligatoire des programmes.

Tel qu'il est précisé par Howe et Ménard (1993), dans le contexte spécifique de l'enseignement au collégial, « [...] la mesure et l'évaluation des apprentissages relèvent entièrement des enseignants. Ces derniers sont autonomes et les pratiques qu'ils adoptent sont les seules qui prévalent et qui interviennent, tant dans l'apprentissage que dans la sanction des études [...] » (Howe et Ménard, 1993 : 9).

Par conséquent, ce passage de la planification d'un programme par objectifs vers un programme construit à partir des compétences, amène les enseignants à développer une nouvelle conception des savoirs et implique une nouvelle organisation de l'enseignement et de l'évaluation des apprentissages en s'appuyant sur des nouvelles théories, de nouveaux modèles issus des nouveaux courants pédagogiques sous-jacents à la réforme (psychologie cognitive, constructivisme, socioconstructivisme).

Dans ce contexte, les pratiques d'évaluation des apprentissages devront être revues à la lumière des changements qui ont conduit plusieurs auteurs à affirmer que nous sommes en présence d'un nouveau paradigme.

---

Citant un article de Howe et Ménard (1993), Tyler (1986) affirme : « qu'il y a une évolution du paradigme de l'évaluation en éducation. [...] l'évaluation n'est plus ce qu'elle était et elle joue un rôle majeur tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de l'apprentissage ».

Afin d'appuyer cette thèse dans le contexte de l'école québécoise qui vit une réforme similaire à la nôtre, Legendre (2001) précise que le passage d'un programme par objectifs à un programme axé sur le développement des compétences dénote un changement de paradigme qui a d'importantes répercussions sur la façon de concevoir l'évaluation et son rôle dans l'apprentissage, la culture dans laquelle elle s'inscrit et les exigences nouvelles qu'elle pose au regard de la responsabilisation et des moyens.

Plus près de nous au collégial, Howe et Ménard (1993) précisent que le changement de paradigme nous amène à considérer l'évaluation des apprentissages comme une partie intégrante du processus de l'enseignement et l'apprentissage. En ce sens, l'évaluation permet la prise de décision pour ce qui concerne la conduite du professeur et la démarche de l'élève. Ils soutiennent que ce changement de paradigme en évaluation amène les enseignants à concevoir l'évaluation comme un outil puissant pour améliorer les apprentissages. Aussi, ils précisent que l'évaluation n'est plus un acte uniquement administratif qui sert à couronner le succès ou confirmer l'échec.

Pour Huba et Freed (2000) qui présentent leur point de vue critique quant au changement de paradigme, nous nous situons dans un paradigme centré sur l'apprentissage en le comparant au paradigme précédent centré sur l'enseignement.

Afin de vous présenter de manière plus explicite la comparaison entre le paradigme traditionnel centré sur l'enseignement et l'émergence du paradigme centré sur l'apprentissage, nous avons traduit le tableau de Huba et Freed (2000).

Tableau 1.1 Les comparaisons entre le paradigme centré sur l'enseignement et celui centré sur l'apprentissage

Adapté de Huba, Freed (2000) par Julie Lyne Leroux (2002)

PARADIGME CENTRÉ SUR L'ENSEIGNEMENT	PARADIGME CENTRÉ SUR L'APPRENTISSAGE
Les connaissances sont transmises du professeur aux élèves.	L'élève construit les savoirs à travers la cueillette et la synthèse des informations et l'intégration de celles-ci à l'aide des compétences de questionnement (d'entrevue), de communication, de pensée critique, la résolution de problèmes et plusieurs autres.
Les élèves reçoivent passivement l'information.	Les élèves sont actifs et motivés.
L'accent est mis sur l'acquisition de connaissances à l'extérieur du contexte dans lequel il pourrait être utilisé.	L'accent est mis sur l'utilisation des méthodes de communications efficaces pour communiquer des constructions de solutions durables aux problèmes contextualisés et issus de situations réelles.
Le rôle principal de l'enseignant est de transmettre l'information et le second est d'évaluer.	Le rôle du professeur est celui d'un « coach » et d'un « facilitateur ». Le professeur et l'élève évaluent l'apprentissage conjointement.
L'enseignement et l'évaluation sont séparés.	L'enseignement et l'évaluation sont interdépendants.
L'évaluation formative est utilisée pour guider l'apprentissage.	L'évaluation est utilisée pour encourager et diagnostiquer l'apprentissage.
L'accent est mis sur les réponses exactes.	L'accent est mis sur la création de questions pertinentes et l'apprentissage à partir de ces erreurs.
La motivation dans l'apprentissage est évaluée indirectement à travers l'utilisation d'exams à questions objectives.	La motivation dans l'apprentissage est directement évaluée à travers les travaux, les projets, les mises en situation, les portfolios et les instruments du même ordre.
Le focus est centré sur une seule discipline à la fois.	L'approche est comparable avec les recherches sur l'interdisciplinarité.
La culture est compétitive et individualiste.	La culture favorise la coopération, la collaboration et le soutien.
Seulement les élèves sont vus comme apprenants.	Les enseignants et les élèves apprennent ensemble.

---

Sans faire de recherche exhaustive, nos discussions avec des collègues et notre engagement quotidien au niveau de l'enseignement au collégial nous permettent de constater que les changements ne laissent aucun enseignant du collégial indifférent. La modification des programmes a engendré une nouvelle façon de construire et de penser la formation au jour le jour. Aussi, elle remet à l'ordre du jour la révision de notre compréhension des concepts d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation dans un contexte de programme par compétences.

C'est dans ce contexte de changement amorcé par la réforme que nous situons la problématique de l'évaluation des compétences.

### **Un détour par le concept de compétence**

Les principales caractéristiques du concept de compétence retenues lors d'une première recension des écrits dans Leroux (1999) nous permettent de définir d'abord le concept et de circonscrire les différents éléments périphériques.

Tout d'abord, le concept de compétence peut être envisagé d'une façon plus générale. Au sens plus général, la compétence peut se définir comme la connaissance assez approfondie d'une matière ou comme une habileté reconnue. La compétence diffère de l'excellence tant par son caractère que par son niveau. Le terme compétence désigne la capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante. Elle n'est généralement pas comparative. On est compétent ou on ne l'est pas à propos d'une performance à produire et non par rapport aux prestations d'autrui (De Landsheere, 1988 : 21; 1990 : 36).

---

Dans le contexte de l'enseignement collégial, nous croyons pertinent de présenter les principales caractéristiques de la compétence dégagées par le groupe Pôle de l'Est (1996). Ces principales caractéristiques nous permettent de mieux cerner le concept de « compétence ».

Une compétence...

- ▶▶ est un objectif de deuxième génération, une cible de formation et cette cible est terminale;
- ▶▶ est une capacité liée à une action de la vie réelle;
- ▶▶ est une potentialité d'action;
- ▶▶ est un ensemble intégré d'habiletés;
- ▶▶ repose sur des connaissances pertinentes;
- ▶▶ est un système de connaissances conceptuelles et procédurales;
- ▶▶ est multidimensionnelle;
- ▶▶ est une habileté à circonscrire et à résoudre des problèmes;
- ▶▶ est une habileté acquise grâce à l'expérience;
- ▶▶ est une capacité d'action immédiate;
- ▶▶ est liée à un domaine spécifique d'action;
- ▶▶ est définie par rapport à un seuil connu, un standard;
- ▶▶ est une capacité stable;
- ▶▶ est une capacité d'action efficace.

(Pôle de l'Est, 1996 : 17)

Lavoie et Painchaud (1992) élaborent une définition intégrant les compétences à caractère général et les compétences à caractère professionnel de l'éducateur en service de garde dans une perspective de développement continu.

La compétence est cette qualité et cette capacité qu'a la personne dans son champ d'activités professionnelles et dans toute situation de vie, d'utiliser ses connaissances et sa compréhension du « monde », d'exercer ses habiletés et de faire montre d'attitudes appropriées afin de s'acquitter adéquatement des tâches qu'elle doit assumer et de relever de nouveaux défis, dans différents contextes. Dans cette perspective, lorsque la personne intervient, elle cherche à établir une cohérence entre ses valeurs et ses actions, entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait. Elle cherche alors à donner un sens à ce qu'elle vit et accomplit, par la démarche de réflexion et de remise en question qu'elle alimente tout en cours d'action. Par ailleurs, dans un processus interactif, elle met à profit ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. Pour développer ses compétences, la personne s'engage alors tout entière dans un processus continu où la réflexion et l'action, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont sollicités et en constance interaction (Lavoie et Painchaud, 1992 : 24).

En complément à cette définition, le Boterf (1995) présente la compétence comme un savoir-agir. Tout ce potentiel d'action efficace se met en œuvre dans une situation propre au contexte professionnel. Le tableau suivant tiré de leurs écrits présente cette idée de savoir-agir.

Tableau 1.2 La compétence selon Le Boterf (1995)

LA COMPÉTENCE = UN SAVOIR-AGIR			
Compétence =	Savoir-agir	Savoir-mobiliser Savoir-intégrer	Des ressources (connaissances, capacités...)
	=	Responsable et validé	
		Savoir-transférer	
		dans un contexte professionnel	

(Le Boterf, 1995 : 33)

---

À cet ensemble de définitions du concept de compétence, nous ajoutons celle de Roegiers (2000 : 66) : « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes ».

Dans ces écrits, cet auteur présente la compétence sous différents angles. Nous nous sommes intéressées à ces définitions qui supportent notre compréhension plus en lien avec la planification de l'apprentissage et de son évaluation. Ainsi, nous avons dégagé les concepts suivants :

- ▶▶ la compétence de base;
- ▶▶ la compétence de perfectionnement.

La compétence de base est celle qui doit être nécessairement maîtrisée par l'élève pour pouvoir accéder sans problème à de nouveaux apprentissages le concernant. Lorsque nous aborderons la problématique de l'évaluation des acquis scolaires en termes de compétences, nous verrons qu'il y a plusieurs façons de prendre en compte les compétences pour certifier la réussite d'un élève. Il est important de déterminer précisément les seuils de réussite, surtout lorsqu'on tente de diminuer le taux d'échecs décourageant les élèves, et coûteux pour le système éducatif. Exiger la maîtrise de l'ensemble des compétences est trop sélectif; à l'inverse, prendre uniquement la moyenne calculée sur l'ensemble des compétences comme seuil de réussite ne garantit pas que les élèves aient les acquis nécessaires pour réussir leur année scolaire ou accéder au cours suivant.

Selon Roegiers (2000), entre ces deux extrêmes, l'exigence de la réussite d'un nombre limité de compétences, c'est-à-dire de compétences de base, semble constituer une solution intéressante.

### **Les compétences de perfectionnement**

Au niveau des caractéristiques d'une compétence, Roegiers (2000) présente cinq caractéristiques essentielles à partir desquelles on peut définir la compétence. Ce sont:

1. la mobilisation d'un ensemble de ressources;
2. le caractère finalisé;
3. le lien à une famille de situations;
4. le caractère souvent disciplinaire;
5. l'évaluabilité.

Au sujet de ces caractéristiques, Roegiers (2000) précise qu'on évalue une compétence principalement à travers un produit, une production de l'élève. Il nuance en précisant qu'il est possible d'évaluer une compétence en termes de qualité de processus, indépendamment du produit : rapidité du processus, autonomie de l'élève et respect des autres élèves, sont autant de critères à partir desquels on peut se prononcer lorsqu'on s'intéresse au processus en soi.

Les situations dans lesquelles s'exerce la compétence désignent souvent l'environnement dans lequel se réalise une activité où se déroule un événement. Roegiers (2000) entend par le terme « situation » une situation-problème ou « une situation significative », c'est-à-dire un ensemble contextualisé d'informations à articuler en une tâche déterminée.

### **L'évaluation dans un programme axé sur les compétences**

Comme nous l'avons vu précédemment, la compétence se définit essentiellement par la capacité, pour l'individu, de mobiliser ses savoirs, ses savoir-faire, ses savoir-être et/ou d'autres ressources, et ce, dans une foule de situations.

Notons que le contexte de la conception et de l'élaboration des programmes techniques, des devis ministériels, des énoncés de compétence est étroitement associé aux tâches précises exigeant justement cette mobilisation. Dans la formation préuniversitaire, on note la présence d'un grand nombre de compétences transversales et disciplinaires.

Dans le contexte du renouveau collégial, l'objet d'évaluation de la compétence nous amène à questionner les pratiques d'évaluation traditionnelles par lesquelles nous mesurons, de façon isolée, les connaissances déclaratives procédurales et conditionnelles par le seul mode de questions d'examen (voir tableau 1.3).

À ce jour, en nous basant sur les écrits de Louis (1999), nous savons que la compétence prend pour source les tâches complexes et pratiques nécessaires à l'accomplissement d'un rôle ou d'une fonction. Par l'évaluation, l'enseignant doit alors juger de la mobilisation des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles intégrées en vue de réaliser une action (production) ou une construction de savoirs. L'efficacité de cette construction dépendra donc de l'exercice plus ou moins adéquat du jugement par l'élève.

Figure 4 : L'évaluation dans un programme axé sur les compétences (Leroux, J.L., 2002)

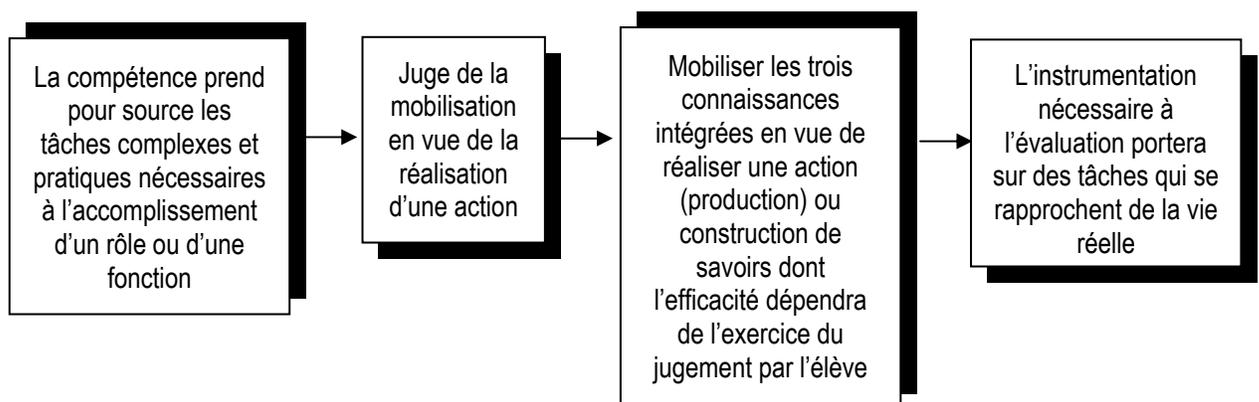
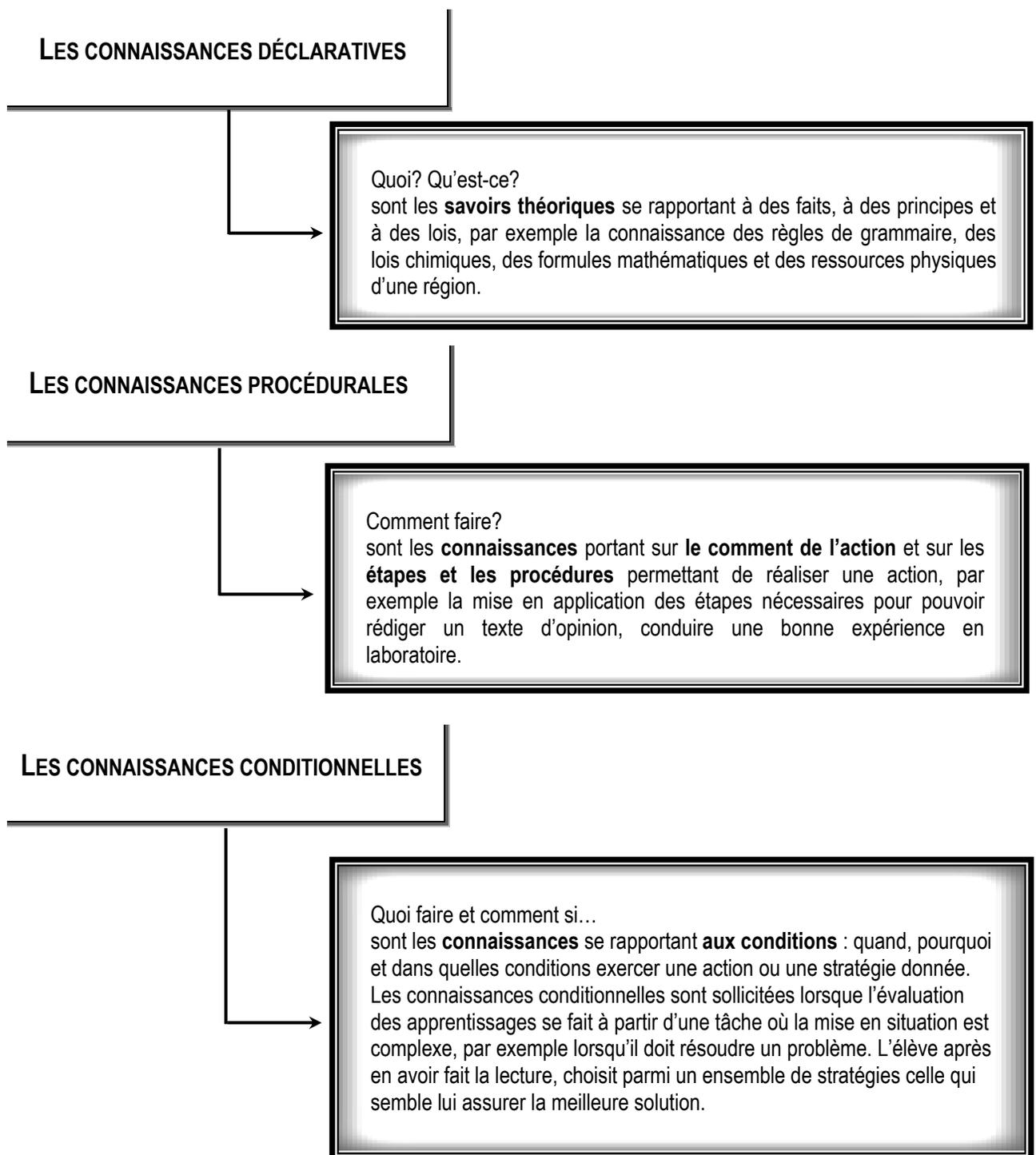


Tableau 1.3 Les connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales, adapté de Louis (1999) par Leroux, J .L. (2002)



---



Ainsi, les instruments d'évaluation et les situations nécessaires à l'évaluation de la compétence porteront davantage sur des tâches se rapprochant de la vie réelle que sur des connaissances mémorisées ou des automatismes. On utilisera surtout des mises en situation, des problèmes réels et contextualisés et des études de cas qui seront évalués à l'aide d'un ensemble de critères de performance préalablement définis.

En conclusion, la réforme au collégial exerce une influence majeure sur la planification de l'enseignement. De plus, l'objet d'évaluation qu'est la compétence amène à donner aux pratiques d'évaluation un caractère authentique et conduit à proposer à l'élève des tâches plus complexes, c'est-à-dire tirées de la vie réelle. L'évaluation de ces tâches nous renseigne sur l'aptitude de l'élève à mettre en œuvre ses apprentissages, dans un délai rapide en s'ajustant aux exigences de la réalité concrète de son milieu de travail ou de ses études.



**CHAPITRE 2**

***L'*** *évaluation en situation authentique*

Julie Lyne Leroux



---

Dans le contexte du nouveau programme, l'objet d'évaluation de la compétence amène à questionner les pratiques d'évaluation, provenant de l'approche basée sur les comportements prédéfinis par lesquels nous mesurons, de façon isolée, les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Tardif (1996) souligne la problématique gigantesque que représente l'évaluation des compétences. Il précise que le seul moyen d'évaluer judicieusement les élèves consiste à placer, comme pour l'enseignement, des compétences dans un contexte caractérisé par l'authenticité des situations.

Pour qu'une évaluation soit authentique, D'Amour (1996 : 13) précise que « [...] ce sont les caractéristiques des tâches et des contextes d'évaluation qu'on met en évidence. Dans une évaluation authentique, non seulement l'élève démontre-t-il le plus directement possible sa maîtrise de la compétence, mais il le fait dans un contexte et à partir de tâches présentant des similitudes importantes avec des situations réelles de mise en œuvre de la compétence considérée ».

Le groupe de recherche Pôle de L'Est (1996) a retenu certaines caractéristiques de Wiggings (1993) que devrait respecter une évaluation authentique.

Afin qu'une situation d'évaluation ait un caractère authentique,

1. elle doit porter sur des questions et des problèmes importants, stimulants et valables, devant lesquels l'élève doit utiliser ses connaissances pour réaliser des performances efficaces et créatives;
2. elle intègre des caractéristiques du contexte réel dans lequel les professionnels œuvrent;
3. elle exige que l'élève accomplisse des tâches non routinières, impliquant divers types de problèmes réels;
4. elle exige que l'élève réalise une production et/ou une performance concrète;
5. elle est évaluée sur la base de critères et de standards clairs et compris par l'élève;
6. elle peut comporter des interactions entre l'évaluateur et l'évalué (dépannage, indices, ressources, etc.);

7. elle exige que l'élève se préoccupe à la fois du processus et du produit, les deux influençant la qualité de son travail;
8. elle suppose que l'élève fasse preuve de créativité et démontre ses habiletés personnelles;
9. elle contient un nombre d'indices suffisant pour que la situation soit « réelle », tout en ne fournissant pas trop d'indications sur la façon de « résoudre » la situation (Pôle de l'Est, 1996 : 161).

Voulant dégager les nouvelles tendances en évaluation des apprentissages, D'Amour (1996 : 12) met en relief une nouvelle conception qui considère « [...] l'évaluation comme partie intégrante de l'apprentissage alors qu'auparavant l'accent en matière d'évaluation des apprentissages était mis sur la sanction [...] ».

Dans ce courant d'idées, D'Amour (1996) dégage les caractéristiques méthodologiques des objets, des fonctions et de l'interprétation des résultats d'une évaluation des apprentissages au collégial qui s'inscrit dans le cadre des nouvelles tendances.

### **Les objets**

L'évaluation doit être adaptée à un contexte d'approche par compétences, portant sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés et transférables. Cela entraîne une évaluation globale, holistique, multidimensionnelle, contextualisée, donnant aux élèves de véritables occasions de démontrer leur compétence, assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation.

### **Les fonctions**

L'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement-apprentissage pour le guider et le soutenir, pour faciliter la prise en charge de l'apprentissage par les élèves, et finalement, pour attester de façon fiable les apprentissages effectivement réalisés.

---

Dans cette perspective, les moyens doivent permettre une évaluation dynamique plutôt que statique, menée dans une perspective didactique et non exclusivement docimologique, comportant non seulement une volonté de constat ou de jugement, mais également une perspective de diagnostic, assortie de possibilités d'ajustements, de poursuite de l'apprentissage, mettant à contribution une diversité d'évaluateurs, prenant en considération non seulement les dimensions cognitives mais aussi les dimensions affectives, ne portant pas de jugement définitif tant que le temps alloué à l'apprentissage ne soit pas écoulé.

### **L'interprétation des résultats**

Il faut avoir recours à une évaluation à interprétation critériée qui juge de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, ce qui signifie une évaluation mettant à profit les méthodes qualitatives, utilisant des modalités descriptives et préoccupée de validité, plutôt que de discrimination au sens docimologique.

Afin de reprendre l'ensemble des éléments concernant l'évaluation des compétences qui s'inscrit dans une nouvelle tendance en évaluation des apprentissages, nous avons repris un tableau élaboré par Leroux (1999). Le tableau 2.1 que l'on retrouve à la page 33 reprend l'ensemble des caractéristiques méthodologiques présentées par D'amour (1996).

En nous basant sur les écrits de Louis (1999), nous savons que la compétence prend pour source les tâches complexes et pratiques nécessaires à l'accomplissement d'un rôle ou d'une fonction. Par l'évaluation, l'enseignant doit alors juger de la mobilisation des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles intégrées en vue de réaliser une action (production) ou une construction de savoirs. L'efficacité de cette construction dépendra donc de l'exercice plus ou moins adéquat du jugement posé par l'élève.

Ainsi, les instruments d'évaluation et les situations nécessaires à l'évaluation de la compétence porteront davantage sur des tâches se rapprochant de la vie réelle que sur des connaissances mémorisées ou des automatismes.

Dans une évaluation basée sur une approche écologique, inspirée des travaux de Bronfenbrenner (1976), comme cité par Louis (1999 : 42) « l'évaluation des apprentissages tient compte des activités et des relations interpersonnelles qui se déroulent dans l'environnement éducatif où se fait l'apprentissage de l'élève ». Selon Louis (1999 : 43) dans cette approche « l'apprentissage est un processus actif, constructif et graduel ». Enfin, il précise que la proposition du modèle d'évaluation en situation authentique de Wiggins (1990) contribue à cette approche d'évaluation.

En s'appuyant sur les travaux de Wiggins (1993) et Hart (1993), Louis (1990) précise qu'une évaluation est dite en situation authentique lorsqu'elle présente des tâches :

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

Toujours selon Louis (1999), l'évaluation en situation authentique :

1. demande à l'élève de démontrer sa capacité à mettre en œuvre, dans un contexte réel, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui sont nécessaires à la réalisation d'une tâche susceptible d'être rencontrée dans la vie extrascolaire;
2. repose sur la représentation à l'élève de tâches qui font appel à une intégration de sa part des connaissances acquises; ces tâches sont alors considérées comme des tâches complexes;
3. démontre que la tâche d'évaluation cherche à mesurer un ensemble de dimensions à la fois cognitives et affectives permettant de la réaliser efficacement;
4. utilise la mesure des performances complexes;
5. est une évaluation qui tient compte du contexte de l'environnement dans lequel la personne aura à utiliser les habiletés développées;

6. repose sur une variété d'instruments permettant de saisir multiples facettes de l'apprentissage;
7. parle de *Performance-Based Assessment*, une évaluation qui demande à l'élève de démontrer sa capacité de mettre en œuvre dans un contexte réel, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui sont nécessaires. Le terme « performance » est utilisé dans le sens d'accomplissement efficace d'une tâche ou d'une opération en utilisant un ensemble intégré de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles).

L'évaluation en situation authentique fait appel à une instrumentation différente de celle qui fondait les tests ou les examens existants jusqu'ici.

L'évaluation en situation authentique repose donc sur la mesure des performances complexes. Celle-ci se base sur la compétence de l'élève à mettre en œuvre, dans des situations et des contextes variés, les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la réalisation d'une tâche ou d'un ensemble de tâches. Nous associons à « performance » le qualificatif « complexe » pour signifier que la mesure de la performance devrait tendre à solliciter chez l'élève à la fois les connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des connaissances conditionnelles. En fait, au lieu d'avoir un ensemble de questions d'examen qui portent sur des connaissances fractionnées, la mesure axée sur des performances complexes demande à l'élève d'intégrer l'ensemble des trois types de connaissances pour la réalisation efficace de cette tâche.

La tâche, dans la mesure des performances complexes, invite l'élève à élaborer ou à construire sa propre réponse et, en conséquence, il n'existe pas une réponse unique attendue par l'enseignant.

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

L'objet d'évaluation qu'est la compétence amène à donner aux pratiques d'évaluation un caractère authentique et conduit à proposer à l'élève des tâches plus complexes, c'est-à-dire tirées de la vie réelle. L'évaluation de ces tâches nous renseigne sur l'aptitude de l'élève à mettre en œuvre ses apprentissages dans un délai rapide en s'ajustant aux exigences de la réalité concrète de son milieu de travail ou de ses études.

### **L'identification de la tâche**

Lorsque nous abordons le concept de tâche nous faisons référence au processus et au résultat attendu dans un contexte donné. Tel qu'il est précisé dans Roegiers (2000), la tâche, pour De Ketele, est l'anticipation du produit attendu.

Il y a ici une représentation par l'enseignant de la démarche et du résultat attendu par l'élève dans un contexte donné. La conception du schéma intégrateur, que nous aborderons au chapitre 4, est très révélatrice de la représentation de la compétence et de ses éléments en situation concrète.

Dans le contexte d'une évaluation en situation authentique et en lien avec l'activation des compétences, comment pouvons-nous déterminer que la tâche choisie est véritablement authentique?

En s'appuyant sur les écrits de Louis (1999 : 81), nous avons retenu un ensemble de critères provenant de Wiggings (1993) nous permettant de déterminer si une tâche évaluative est véritablement authentique.

- ▶ les tâches demandent à l'élève de construire ou de produire de nouvelles connaissances ou de nouvelles productions;
- ▶ les tâches induisent des interactions entre l'élève et ses pairs (collaboration), entre l'élève et l'examineur. Puisque l'élève doit justifier certaines réponses et obtenir des informations supplémentaires pour réaliser efficacement la tâche, l'examineur constitue alors une source d'information et de rétroaction externe permettant à l'élève d'ajuster la qualité de sa production;

- ▶ les tâches présentées aux élèves sont complexes et portent sur des problèmes plus ou moins ambigus et flous. Dans la mesure où ces tâches tiennent compte des contextes diversifiés, l'accent sera mis sur la constance de la performance de l'élève à travers les divers contextes;
- ▶ les tâches visent à donner à l'élève un certain contrôle sur le déroulement des actions à mener pour les accomplir. Par exemple, en situation d'animation en stage, l'élève pourra choisir lui-même les activités et la façon dont il veut les animer;
- ▶ les tâches doivent porter en elles les éléments nécessaires pour assurer une motivation chez l'élève qui dépasse le seul désir d'obtenir une bonne note.

Maintenant que nous connaissons les critères permettant de préciser si une tâche évaluative est véritablement authentique, quelles sont les autres caractéristiques que devra avoir la tâche choisie?

Tel que cité par Louis (1999), pour Popham (1995) les tâches devraient avoir les caractéristiques suivantes :

1) Généralisable

La performance de l'élève à une tâche peut être généralisable à des tâches comparables.

2) Authentique

La tâche représente une situation que l'élève peut connaître dans la vie extrascolaire.

3) Multidisciplinaire

La tâche porte sur plusieurs aspects de l'apprentissage et non sur un seul.

4) Liée à l'enseignement

La performance de l'élève à une telle tâche devrait être une conséquence de l'enseignement reçu.

5) Équitable

La tâche doit être équitable pour tous les élèves. Elle ne porte pas préjudice à l'élève en raison de son sexe, de son origine ethnique ou de son statut socioéconomique.

6) Faisable

La tâche est faisable et réaliste compte tenu du temps, du matériel et des ressources disponibles pour les élèves et pour l'enseignant.

7) De correction fiable

La tâche doit permettre d'obtenir des réponses dont la correction est précise et fiable.

Dans le contexte de l'évaluation en situation authentique, les tâches devront correspondre, dans la mesure du possible, aux caractéristiques précisées précédemment.

Tableau 2.1 L'évaluation des compétences<sup>1</sup>  
adapté par Leroux (1999)

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES	LES ÉLÉMENTS DE L'ÉVALUATION	LES CARACTÉRISTIQUES MÉTHODOLOGIQUES
	L'OBJET	<p>L'évaluation doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• être globale, holistique, multidimensionnelle;</li> <li>• être contextualisée;</li> <li>• donnée aux élèves de véritables occasions de démontrer leur compétence tout en assurant une certaine standardisation des conditions de passation et des critères d'évaluation</li> </ul>
	LES FONCTIONS	<p>Dans cette perspective, les moyens doivent permettre une évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dynamique plutôt que statique;</li> <li>• menée dans une perspective didactique et non exclusivement docimologique;</li> <li>• comportant non seulement une volonté de constat ou de jugement mais également une perspective de diagnostic;</li> <li>• assortie de possibilités d'ajustements, de poursuite de l'apprentissage;</li> <li>• mettant à contribution une diversité d'évaluateurs;</li> <li>• prenant en considération non seulement les dimensions cognitives mais aussi les dimensions affectives;</li> <li>• ne portant pas de jugement définitif tant que le temps alloué à l'apprentissage n'est pas écoulé.</li> </ul>
	L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	<p>Une évaluation à interprétation critériée qui juge de l'atteinte des objectifs des apprentissages ce qui signifie une évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mettant à profit les méthodes qualitatives, utilisant des modalités descriptives;</li> <li>• préoccupée de validité, plutôt que de discrimination, au sens docimologique.</li> </ul>

<sup>1</sup> Nous avons élaboré ce tableau synthèse en reprenant systématiquement le contenu des travaux de d'Amour (1996).



## CHAPITRE 3

### ***L*** *la conception et l'expérimentation d'outils d'évaluation*

Julie Lyne Leroux



L'enjeu de la conception des programmes par compétences se situe au niveau du développement des pratiques d'évaluation permettant d'évaluer des performances complexes en utilisant des instruments dont le contexte se rapproche de la situation réelle de travail ou des études ultérieures.

La mise en œuvre d'une nouvelle pratique soulève de nombreux questionnements tels que : Quelle est la démarche? Quels instruments doit-on utiliser? Comment arrivons-nous à poser un jugement? Comment en arriverons-nous à un résultat du niveau de maîtrise atteint ou plutôt à une notation?

Ce chapitre présente d'abord la démarche qui permet de prendre connaissance de l'ensemble du processus. Il se termine par la présentation détaillée de chacune des étapes.

### **Les étapes de conception d'une grille d'évaluation à échelle descriptive ou les rubriques**

Par suite des expérimentations auprès des enseignantes impliquées, plus spécifiquement dans le cadre du cours « Conception et expérimentation d'outils d'évaluation des compétences », voici le schéma du processus de conception des grilles à échelles descriptives. Tout d'abord, le premier modèle retenu est celui de Delisle et Cantin (1994). Dans leur démarche d'élaboration des grilles d'évaluation, Delisle et Cantin (1994) proposent un processus en sept étapes. Le tableau 3.1 présente les étapes spécifiques de ce processus.

Tableau 3.1 Les étapes d'élaboration des grilles d'évaluation selon Delisle et Cantin (1994)

1	→	Identification des compétences professionnelles
2	→	Priorisation des compétences selon les niveaux de stage
3	→	Identification des habiletés
4	→	Identification des indicateurs
5	→	Construction de l'échelle d'appréciation
6	→	Construction du formulaire de notation
7	→	Évaluation des grilles

Malgré la pertinence de ce processus en lien avec son contexte, il apparaissait évident, à la lumière de nos recherches, que ce modèle devait être adapté au contexte du nouveau programme et de ces éléments constitutifs dont le profil de sortie et le devis ministériel de chacun des programmes.

Les recherches de Leroux (1999) sur les modalités pour fixer un seuil de réussite dans l'évaluation des compétences en stage ont apporté un nouveau cadre de référence quant à la conception des instruments et du processus afin de fixer le seuil de maîtrise. Dans le modèle de la planification sommative présenté dans le tableau 3.2, Leroux (2000) propose un processus de planification qui s'appuie sur la conception de « rubric » ou des grilles à échelles descriptives et sur un processus afin de fixer le seuil de réussite. La synthèse du modèle de Cantin et Delisle (1994) et de Leroux (2000) a permis de construire le processus de conception d'une grille d'évaluation sommative à échelle descriptive (Leroux, Bigras, 2002) qui est présenté dans le tableau 3.3.

Nous avons soumis ce schéma aux enseignantes impliquées dans la démarche de conception. Globalement, les réactions au modèle présenté furent favorables et représentaient assez fidèlement l'expérimentation en cours.

Toutefois, dans le contexte d'un travail impliquant toute une équipe départementale, plusieurs boucles de rétroaction furent ajoutées. En effet, au processus plutôt linéaire, il fut proposé d'inclure, à des étapes très précises, des boucles de rétroactions permettant le partage et la présentation du travail effectué à tous les membres de l'équipe impliquée.

Les objectifs de ces rétroactions sont reliés à la construction d'une grille d'évaluation comprenant plusieurs échelles descriptives ou rubriques dans un contexte de travail en équipe.

---



Tel qu'il est présenté dans sa première version, voici les étapes du processus et les éléments constitutifs de ce modèle. Après la présentation des éléments constitutifs du modèle, dans un contexte de travail en équipe, des boucles de rétroactions peuvent être ajoutées aux étapes suivantes : identification des critères, rédaction des énoncés descriptifs et algorithme de décision.

Afin de faciliter la compréhension de ce modèle et chacun de ses éléments constitutifs, nous les présenterons en quatre parties :

- ▶▶ Première partie : Les objets d'évaluation et le choix de la tâche.
- ▶▶ Deuxième partie : La conception des échelles descriptives.
- ▶▶ Troisième partie : L'algorithme de décision.
- ▶▶ Quatrième partie : L'expérimentation et la validation.

Tableau 3.2 La planification de l'évaluation sommative  
 dans un contexte d'une pédagogie axée sur l'approche par compétences inspirée du modèle de Couture, S. (1994) et adaptée par Leroux, J.L. (2000)

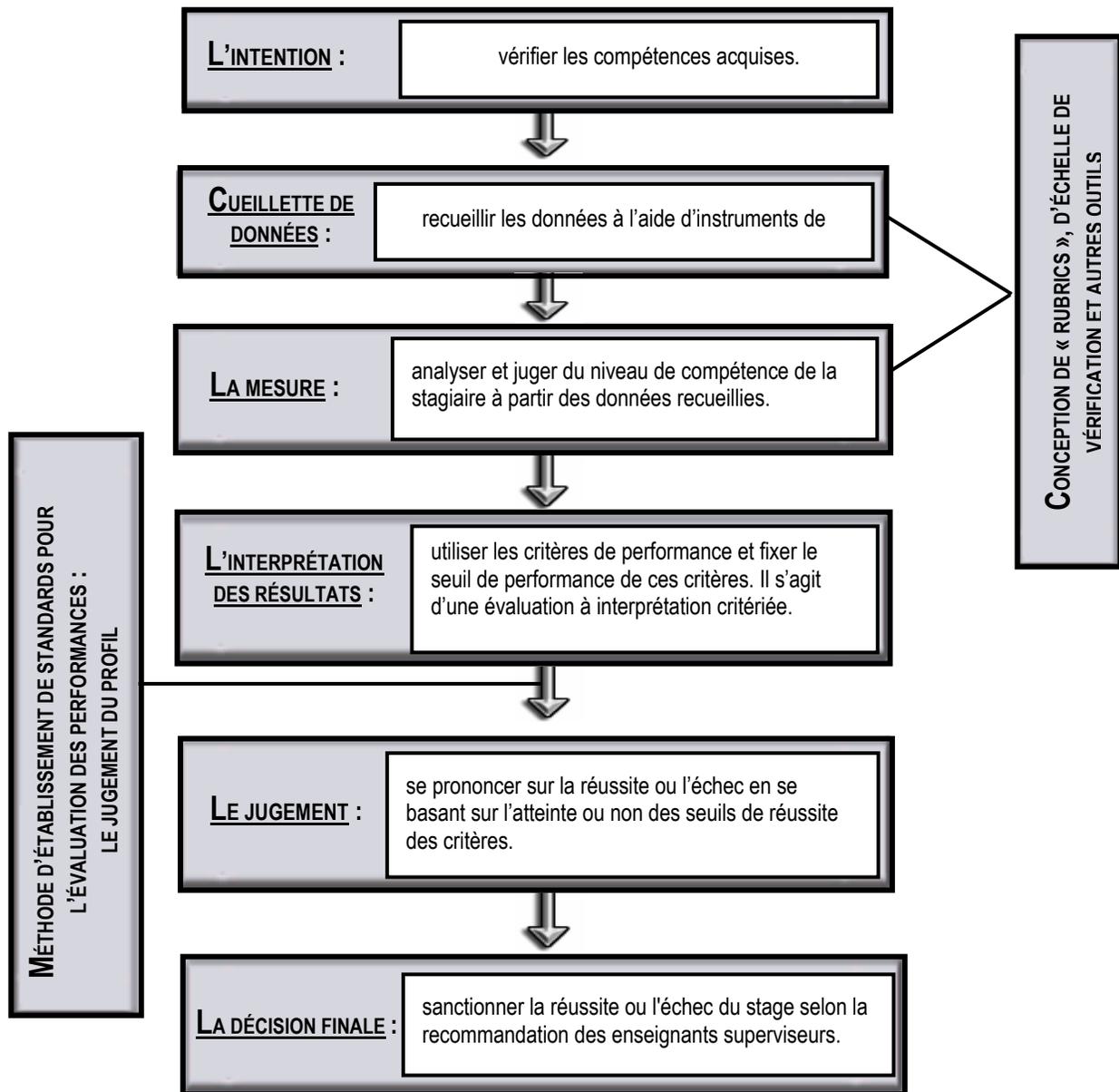
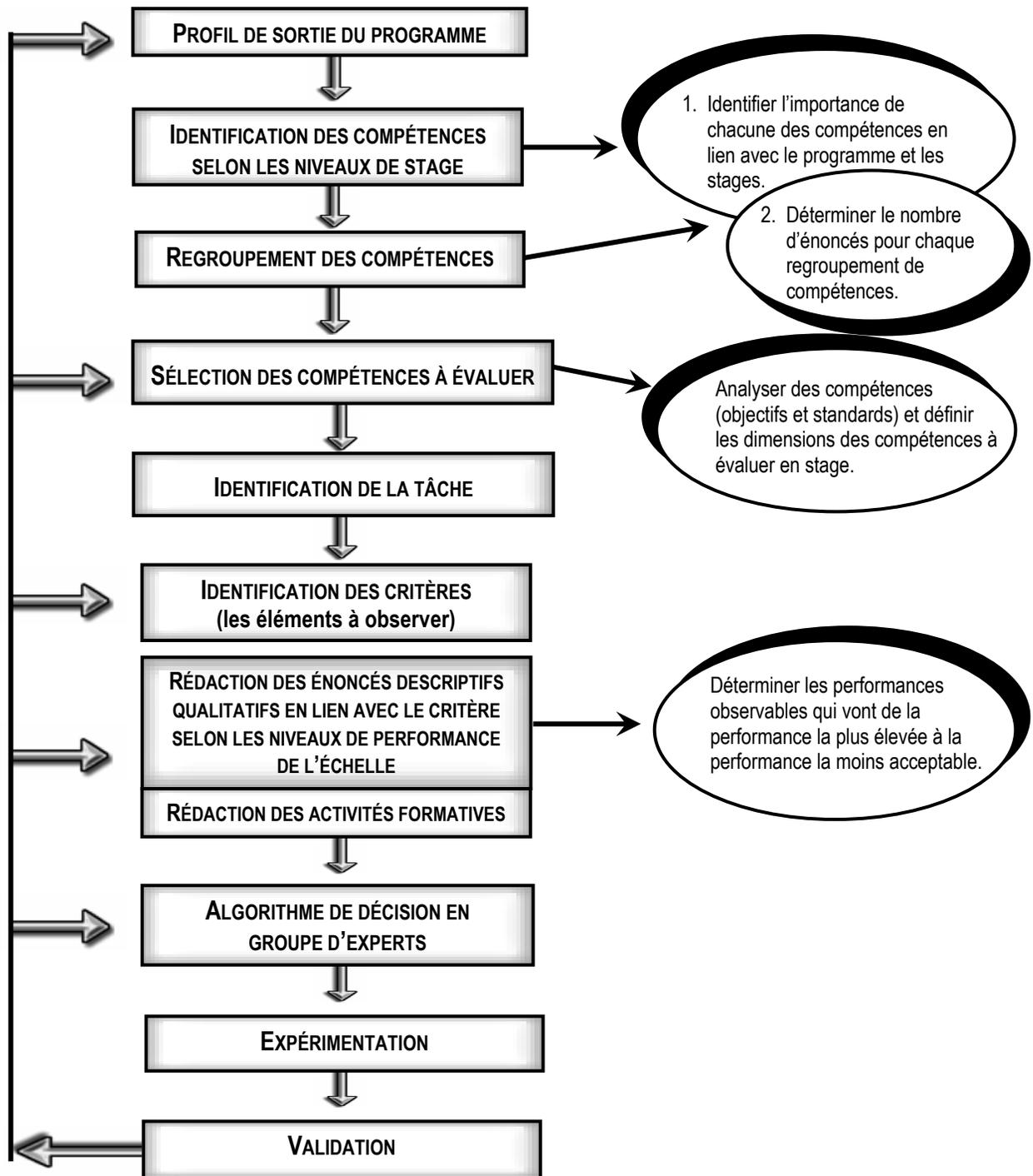


Tableau 3.3 Les étapes de conception d'une grille d'évaluation sommative à échelle descriptive  
 Leroux, J.L. et Bigras, N. (2002)



## LES OBJETS D'ÉVALUATION : INTUITION OU CHOIX RIGoureux

Pour cette première partie du processus, le but est de dégager les objets d'évaluation pour le cours du programme ciblé dans la démarche. L'intuition relevant d'un choix empirique, fait opter pour un processus relevant d'un choix plus rigoureux permettant d'utiliser l'intuition de l'enseignant, mais s'appuyant sur des informations observables et connues. La démarche que nous proposons s'est dégagée des nombreuses expérimentations que nous avons faites. Elles représentent les constances observées lors du processus.

Cette première partie comprend les éléments suivants :

- a) Le profil de sortie du programme;
- b) L'identification des compétences :
  - 1) repérage des compétences, des éléments et des critères de performance en lien avec chacun des cours;
  - 2) identification des compétences et de ses éléments communs à plusieurs cours;
  - 3) identification du poids de chacune des compétences en lien avec le programme et le processus d'enseignement et d'apprentissage.
- c) Le regroupement des compétences et de ses éléments;
- d) L'identification de la tâche intégratrice;
- e) La sélection des objets d'évaluation.

---

L'identification des objets d'évaluation est réalisée du général vers le particulier. Cette démarche déductive permet de cibler spécifiquement les objets d'évaluation en lien avec le cours sans perdre de vue l'ensemble du programme. Les premières informations permettant de préciser les objets d'évaluation sont recueillies à partir des outils suivants :

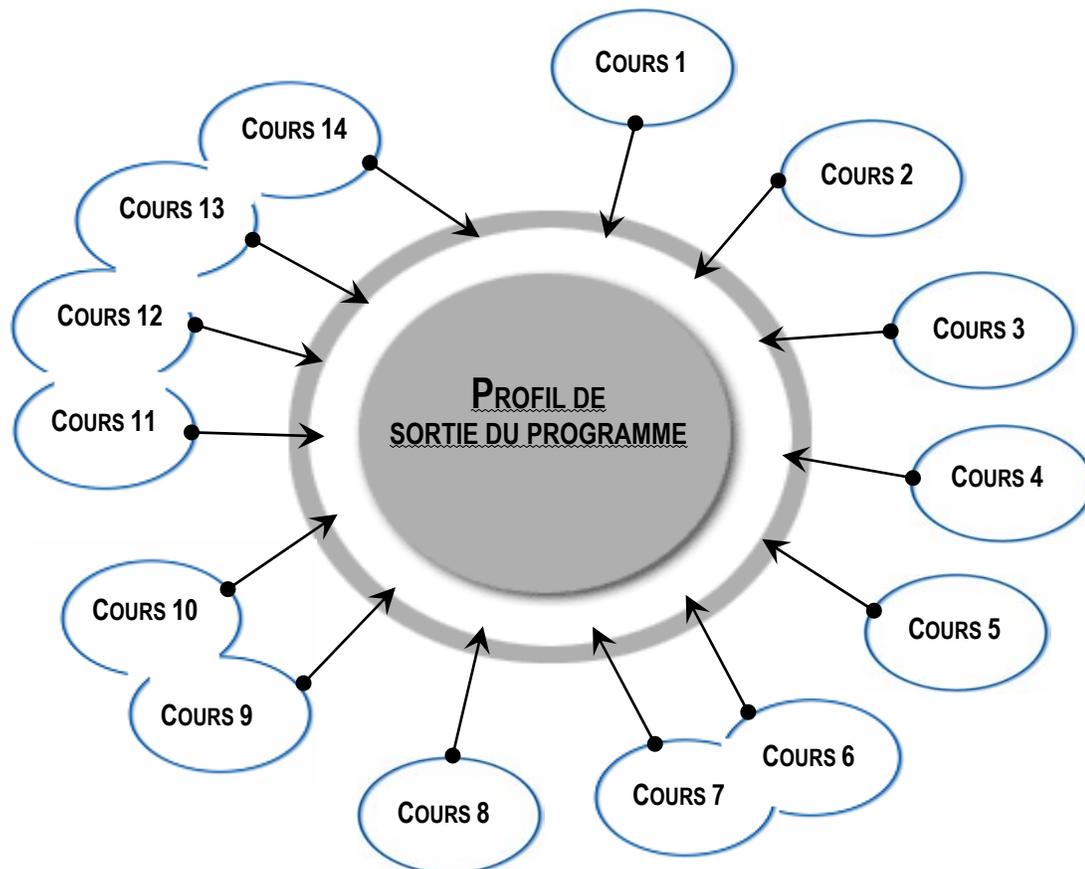
- ▶▶ le profil de sortie du programme;
- ▶▶ le devis ministériel incluant la compétence ou les compétences, l'élément ou les éléments de la compétence et les critères de performance;
- ▶▶ le plan cadre et le plan de cours;
- ▶▶ le modèle du processus d'apprentissage de l'élève.

### **Le profil de sortie**

L'étape de la lecture et de la révision du profil de sortie est essentielle afin d'obtenir une représentation claire par l'enseignant de l'ensemble des savoirs, savoir-être et savoir-faire à maîtriser par l'élève à la fin du programme. Cette représentation soutiendra la cueillette d'information, à la suite de laquelle, l'enseignement lors de la lecture du plan cadre et du plan de cours, identifiera les compétences enseignées et évaluées, mais en ayant toujours comme cible le profil de sortie du programme.

Afin d'illustrer cette représentation, la figure 5 de la contribution de chacun des cours à l'atteinte du profil de sortie du programme démontre, à l'aide de flèches, le lien et la contribution.

Figure 5 : La contribution de chacun des cours à l'atteinte du profil de sortie du programme  
(Leroux, J.L., 2003)



Chacun des cercles illustre les cours isolés ou en superposition. Les cours illustrés dans un cercle sans superposition, représentent un cours enseignant et évaluant l'ensemble d'une compétence incluant tous ses éléments. Dans le « jargon » collégial, nous dirions qu'un cours correspond à une compétence. Nous observons la superposition de certains cours. Cette superposition illustre que ces cours d'un même programme contiennent des compétences communes.

---



Cette réalité au niveau de l'organisation des programmes devient essentielle à considérer. En effet, dans certains cas, une compétence peut être morcelée et évaluée dans plusieurs cours. Ceci implique que les objets d'enseignement et d'évaluation d'un cours peuvent être les mêmes dans un autre cours. Ici, la distinction quant aux objets d'évaluation d'un cours à l'autre, s'effectuera à l'aide du processus d'enseignement et d'apprentissage. Le plan cadre et le plan de cours qui sont des outils permettant d'identifier ces juxtapositions et de préciser quels éléments de compétences en lien avec le processus d'apprentissage seront évalués dans chacun des cours. Dans certains programmes, le logigramme des cours, en lien avec le profil de sortie permet cette représentation pour l'enseignant. Ces outils peuvent être utilisés s'ils sont toujours la représentation exacte du programme.

Pour soutenir la compréhension du profil de sortie, le programme de Techniques d'hygiène dentaire a regroupé, dans un schéma, les éléments qu'on retrouve au tableau 3.4. Par la suite, les quatre axes du profil ainsi que les conditions à la pratique professionnelle sont précisées.

Cette analyse permet de situer l'élève au niveau de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. Au niveau de l'évaluation, cette analyse diminue les risques de sous-évaluation ou de surévaluation de certains objets d'évaluation provenant des éléments de la compétence et des critères de performance.

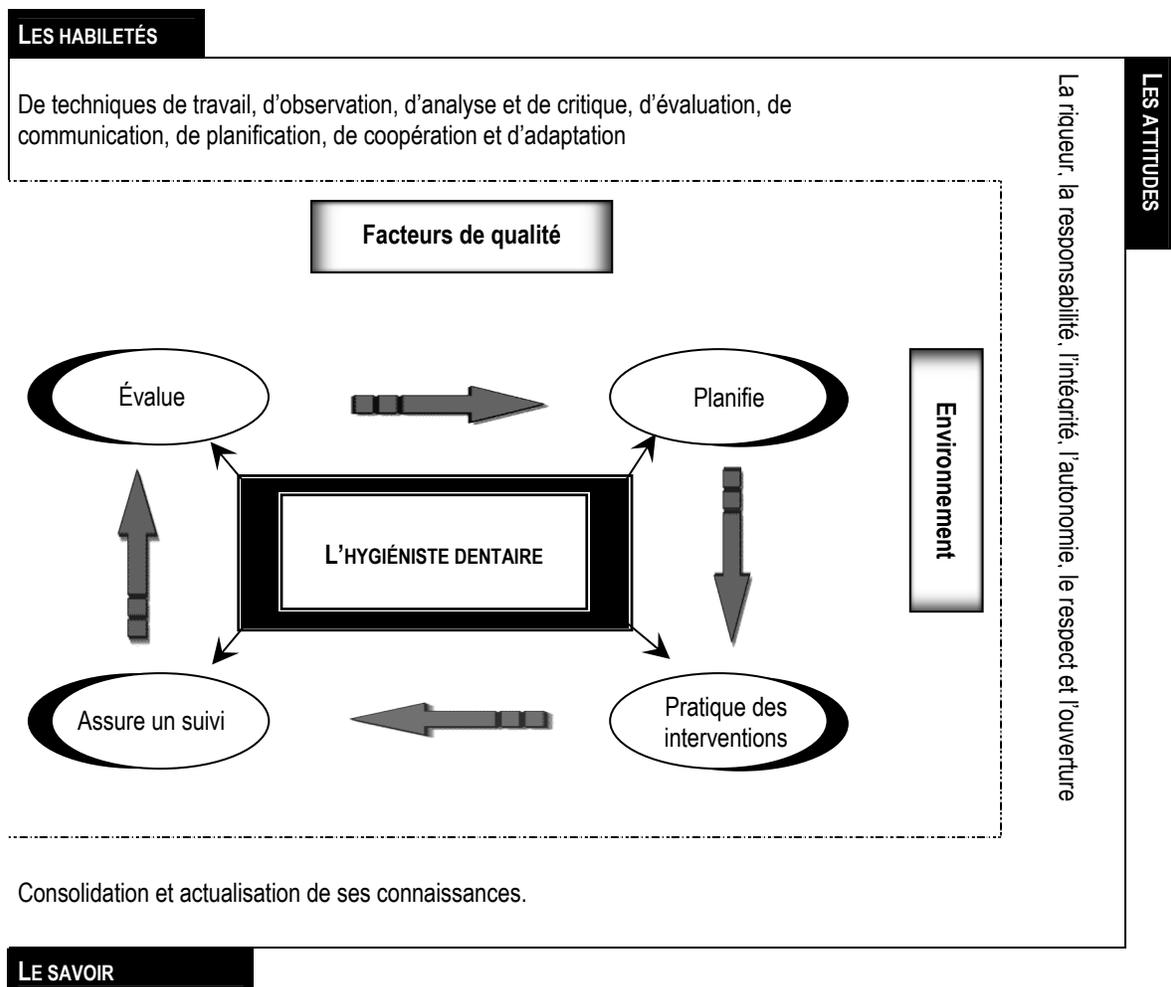
### **Le profil de sortie du programme de Techniques d'hygiène dentaire**

*L'hygiéniste dentaire : un professionnel de la santé*

Dans la perspective d'une approche globale où le client est au centre de ses préoccupations, l'hygiéniste dentaire, au terme de sa formation, est apte à prodiguer à une clientèle variée une gamme de soins préventifs et curatifs découlant d'un jugement professionnel.

Dans un contexte de travail d'équipe, l'hygiéniste dentaire comme professionnel s'appuie sur ses connaissances, ses expériences, ses habiletés et ses attitudes afin d'évaluer, de planifier, de pratiquer des interventions et d'assurer un suivi aux situations variées de sa pratique selon les normes professionnelles.

Tableau 3.4 Profil de sortie du programme de Techniques d'hygiène dentaire  
Lavigne, I. (2003)



### **Définition des composantes du profil de sortie et des conditions inhérentes à une pratique professionnelle**

Le jugement professionnel est fondé sur l'évaluation de différentes situations en vue de prendre des décisions appropriées, de planifier et orienter les interventions et de réviser celles-ci au besoin.

#### **Les quatre axes du profil de sortie**

1) Évaluer

L'hygiéniste dentaire recueille, examine, évalue les données dans le but de planifier des soins où la prise de décision est basée sur l'analyse critique des données recueillies.

2) Planifier

L'hygiéniste dentaire identifie et discute des priorités de la clientèle, dans le but de développer un plan de traitement adapté à ses besoins. De plus, la planification est basée sur la formulation des buts et objectifs, sur le choix des interventions et sur sa validation auprès de la clientèle.

3) Pratiquer des interventions

L'hygiéniste dentaire applique les mesures de sécurité, choisit l'équipement et les ressources appropriées afin de mettre en œuvre les interventions prévues au plan de traitement et approuvées par le client.

4) Suivre

L'hygiéniste dentaire évalue l'efficacité du traitement ou du programme en vue d'une réévaluation du plan de traitement. Le suivi découle des résultats cliniques et de la satisfaction du client.

### Les conditions inhérentes à une pratique professionnelle

Les facteurs de qualité des services sont les mécanismes permettant d'assurer un service de qualité comme les mesures de protection universelle et les contrôles du milieu extérieur, l'analyse des besoins, la formation continue, la consultation auprès de l'équipe dentaire et l'autoévaluation.

L'environnement est le contexte de travail de l'hygiéniste dentaire et comprend les fonctions et les normes de la pratique d'hygiène dentaire, la santé et sécurité au travail, l'équipe dentaire, les préoccupations professionnelles, la situation de la clientèle et la recherche en santé buccodentaire.

Ce document n'ayant pas pour objectif de présenter une stratégie générale d'évaluation et de ses composantes dans le cadre des programmes formulés par compétences, d'autres recherches pourront soumettre une présentation plus détaillée de ces éléments.

### L'identification des compétences

1) Repérage des compétences, des éléments et des critères de performance en lien avec chacun des cours

Cette étape d'analyse est réalisée à l'aide du devis ministériel, du plan cadre et du plan de cours. Elle consiste à repérer le « territoire » en identifiant clairement les balises et en repérant tous les objets d'apprentissage et d'enseignement à l'aide des compétences, de ses éléments et des critères de performance.

Cette étape, pouvant sembler ardue et technique, est cruciale et poursuit deux objectifs : le premier étant de se familiariser avec les éléments du devis ministériel et le deuxième étant de préciser de manière rigoureuse les objets afin d'éviter la situation que dans un cours précis, on évalue et enseigne des objets qui ne sont pas en lien avec les compétences attribuées à ce cours.

## 2) Identification des compétences et des éléments communs à plusieurs cours

Après avoir repéré le « territoire » propre à un cours donné, on doit vérifier si la compétence est enseignée dans un seul cours ou si elle est fractionnée dans un ou plusieurs cours. Dans le cas de compétences fractionnées dans plus d'un cours, on doit poursuivre l'analyse en repérant, à l'aide du plan cadre et du plan de cours, les objets d'apprentissage antérieurs ayant fait l'objet d'évaluations formative et sommative ou certificative.

Cette analyse permet de dégager les juxtapositions entre les différents cours et permet aussi de faire une identification plus juste des objets d'évaluation.

Dans plusieurs cas, l'information nécessaire doit être précisée par les auteurs des cours antérieurs. L'expérience démontre que cette étape cruciale peut être très insécurisante pour certains enseignants d'un même programme qui doivent échanger sur les choix qu'ils ont fait au niveau des savoirs et de l'évaluation de ceux-ci. Aussi, lorsqu'il y a un réel échange entre les collègues, on ne peut que témoigner de la richesse de celui-ci. Lorsqu'il s'effectue un travail en interdépendance dans le but d'en arriver à une meilleure planification, il en résulte une analyse plus étoffée, plus solide et une meilleure représentation de la situation par les personnes impliquées.

Dans les situations pour lesquelles cette analyse rigoureuse n'est pas effectuée, nos observations indiquent que les étapes suivantes deviennent de plus en plus imprécises.

Afin d'illustrer nos propos le tableau 3.5 présente la planification des cours, pour les cours « Coudre des costumes » et « Appliquer des techniques de base de la coupe » en Production théâtrale. Ce tableau met en relation les compétences, le trimestre durant lequel se déroule le cours, le titre du cours, le niveau d'intégration attendu et les types de connaissances approfondies.

Tableau 3.5 Planification des compétences en lien avec la séquence de cours et les apprentissages  
Bouchard, N. (2003)

COMPÉTENCE	TRIMESTRE	COURS	NIVEAU D'INTÉGRATION	TYPE DE CONNAISSANCES
❖ Coudre des costumes	I	Couture de costumes I	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploration</li> <li>▪ Acquisition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Déclaratives</li> <li>♦ Procédurales</li> </ul>
❖ Coudre des costumes	II	Couture de costumes II	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acquisition</li> <li>▪ Intégration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Procédurales</li> </ul>
❖ Coudre des costumes	V	Réalisation de costumes (1 <sup>re</sup> partie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transfert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Conditionnelles</li> </ul>
❖ Coudre des costumes	VI	Réalisation de costumes (2 <sup>e</sup> partie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transfert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Conditionnelles</li> </ul>
❖ Appliquer les techniques de base de la coupe	V	Coupe de costumes I	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploration</li> <li>▪ Acquisition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Déclaratives</li> <li>♦ Procédurales</li> </ul>
❖ Appliquer les techniques de base de la coupe	VI	Coupe de costumes II	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intégration +</li> <li>▪ Transfert -</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Procédurales</li> <li>♦ Conditionnelles</li> </ul>

3) Identification du poids ou de l'importance relative de chacune des compétences en lien avec le programme, le processus d'enseignement et d'apprentissage

Après avoir exécuté les étapes précédentes, en lien avec les cours, il doit être précisé le poids ou l'importance relative de chacun des éléments des compétences et des critères de performance.

Cette troisième phase d'analyse amène à examiner les objets d'apprentissage et d'enseignement quant au processus d'apprentissage de l'élève. Plusieurs auteurs ont élaboré des modèles du processus d'apprentissage. Nous retenons le modèle de Lambert à partir des écrits de Archambaut<sup>1</sup> (1998). Ce modèle, illustré dans le tableau 3.6, comprend quatre étapes du processus d'apprentissage, soit l'exploration, l'acquisition, l'intégration et le transfert.

Cette phase d'analyse permet de préciser, dans une perspective de pédagogie de l'intégration, l'étape du processus d'enseignement et d'apprentissage pour un cours donné. En d'autres termes, comment décomposer une compétence en vue d'organiser et de planifier les apprentissages. Roegiers (2000) précise qu'au niveau de la compétence, « [...] il n'est pas toujours facile de délimiter les apprentissages qu'il faut mener pour la construire progressivement avec les élèves ». Dans ce contexte, il propose deux concepts pouvant aider cette structuration, ce sont le concept de palier et le concept de tableau de spécification.

### La notion de palier de compétence

Pour Rogiers (2000), la notion de palier d'une compétence se définit par les niveaux intermédiaires de contenus, d'activités à exercer et de situations dans lesquelles ces compétences doivent s'exercer.

---

<sup>1</sup> Nous remercions Carole Lambert, enseignante en Techniques d'éducation à l'enfance, pour sa collaboration.

Tableau 3.6 Étapes du processus d'apprentissage  
Lambert, C. (2002)

EXPLORATION	ACQUISITION	INTÉGRATION	TRANSFERT
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Phase d'étonnement et de tâtonnement</li> <li>➤ Connaissance de l'environnement, des exigences, etc.</li> <li>➤ Démarrage des apprentissages</li> <li>➤ Curiosité cognitive éveillée face à l'objet d'apprentissage présent</li> <li>➤ Forme d'apprentissage qui repose sur la découverte progressive de sensations et de perceptions</li> <li>➤ Motivation</li> <li>➤ Attention</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Phase des apprentissages de base</li> <li>➤ Phase d'entraînement à la tâche ou à une partie de la tâche ou à une activité d'ordre intellectuel, physique ou affectif</li> <li>➤ Modélisation de connaissances, d'habiletés et d'attitudes</li> <li>➤ Exercice de la tâche ou de l'activité liée à la profession</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ce qui est déjà exploré et acquis est utilisé pour agir dans une situation concrète</li> <li>➤ Utilisation d'habiletés diverses (relations interpersonnelles, habiletés personnelles, etc.)</li> <li>➤ Action de faire des liens et de coordonner des connaissances, des habiletés et des attitudes explorées dans un contexte connu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Phase de déstabilisation qui fait appel à des stratégies ou des situations pour développer l'habileté à modifier ou à adapter à un autre contexte ce qui est appris</li> <li>➤ Mise en œuvre de la compétence dans un nouveau contexte</li> <li>➤ Mise en œuvre des acquisitions dans un contexte de production ou de service, incluant les adaptations nécessaires</li> <li>➤ Une plus grande autonomie dans l'exécution de la tâche</li> <li>➤ Application d'un ensemble complexe d'acquis à une situation nouvelle dans un contexte nouveau, en interdépendance avec les personnes qui le constituent et en tenant compte des règles, normes et coutumes qui les régissent</li> <li>➤ Insertion graduelle et autonome dans un milieu de travail</li> <li>➤ Habitude à transférer ses apprentissages d'une situation à une autre favorisée par la pratique systématique de la résolution de problèmes complexes et contextualisés</li> <li>➤ Autonomie</li> <li>➤ Responsabilisation</li> </ul>
<p>« Je suis dans le brouillard. Je ne comprends pas grand chose »</p>	<p>« Je me pratique, je m'exerce »</p>	<p>« Je l'ai assez pratiqué que maintenant, je le sais suffisamment bien pour l'appliquer dans un contexte connu »</p>	<p>« Je suis suffisamment compétente et habile pour utiliser mes apprentissages dans toutes les situations »</p>
<p>INTÉRIORISATION, ASSIMILATION, SYMBOLISATION ET CONSTRUCTION MENTALE DES ACQUIS</p>		<p>EXTÉRIORISATION, APPLICATION, CONCRÉTISATION ET GESTION ACTIVE DES ACQUIS</p>	

Tiré et adapté de 47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre, Guy Archambault, PUL, 1998.  
Grille d'analyse d'une compétence, MEQ, novembre 1995.

Carole Lambert – Notes de cours

Parmi les exemples présentés par Roegiers (2000), nous avons retenu celui-ci : la compétence « Animer un débat au sein d'un groupe de 10 à 15 personnes » peut constituer un palier pour la compétence « Animer une réunion » qui en plus de la première compétence, nécessite la capacité de faire le lien avec la réunion précédente, de veiller à respecter l'ordre du jour, de gérer le temps et de synthétiser les décisions prises, etc.

Selon Rogiers (2000), pour qu'il y ait palier, il faut que l'ensemble puisse se mobiliser au sein d'une situation significative, plus simple qu'une situation relative à la compétence tout entière. À défaut d'être un ensemble théorique d'objectifs spécifiques, on peut définir un palier en regroupant un ensemble d'objectifs spécifiques qui le compose. Roegiers (2000) met en garde le lecteur en précisant qu'on ne peut pas prendre n'importe quels objectifs pour constituer un palier.

### **La table de spécification**

Le deuxième concept présenté par Roegiers (2000), permettant de décomposer une compétence, en vue d'organiser et de planifier les apprentissages, est la table de spécification<sup>2</sup>. Cet outil de planification est un tableau à double entrée intégrant d'une part les capacités nécessaires et, d'autre part, les contenus sur lesquels ces capacités s'exercent.

En d'autres termes, dans le contexte d'un programme dont les compétences sont scindées et fusionnées, l'étape d'analyse permet d'apporter une justesse quant au processus d'enseignement et d'apprentissage pour la détermination des objets d'évaluation et du type d'évaluation s'y rattachant. Par exemple, pour un cours du programme, lorsque l'enseignement prévoit l'exploration et l'acquisition de nouveaux savoirs dans un domaine, la situation d'évaluation correspondante devra rendre compte de la progression de chaque élève tant dans une perspective de diagnostic ou de régulation que dans une perspective d'évaluation afin de faire un bilan pour arriver à un jugement.

---

<sup>2</sup> Le concept de table de spécification a été introduit par Bloom et al. (1971).

---



Dans le tableau 3.7 présentant une planification globale du cours « Analyse des propriétés des étoffes », l'enseignante a présenté par un tableau double entrée, les cinq compétences abordées dans ce cours en relation avec les objectifs terminaux du cours. Afin d'ajouter un élément d'analyse, il a été ajouté à quelle phase d'apprentissage correspond chaque compétence.

Dans le tableau 3.8, un peu plus détaillé, pour le cours « Analyse des propriétés des étoffes », les cinq compétences du cours sont présentées les unes à la suite des autres en incluant les informations quant aux titres des cours dans lesquels on retrouve la compétence, la session ou le trimestre du ou des cours offerts et les éléments de la compétence. Ce type de tableau a pour fonction de permettre l'analyse des éléments de compétence en amont, celles qui seront vues ou réinvesties dans une session subséquente et celles abordées simultanément à la session.

Dans le tableau 3.9, sont présentés les critères, les habiletés et les qualificatifs de l'évaluation de la compétence.

En terminant, il n'est pas toujours facile de délimiter les apprentissages à réaliser pour une construction progressive avec les élèves. Dans cette perspective, retenons trois outils d'analyse afin de déterminer le poids ou l'importance de chacune des compétences. Ce sont les tableaux des étapes de processus d'apprentissage, des paliers d'une compétence et de spécification.

Tableau 3.7 Revue du plan global d'évaluation du cours « Analyse des propriétés des étoffes »  
 Patry, J. (2003)

Compétence	YH ANALYSER LES CARACTÉRISTIQUES DE FILS ET D'ÉTOFFES	YK DÉTERMINER LES CARACTÉRISTIQUES STRUCTURELLES DES FILS ET DES ÉTOFFES	YP RÉSOUDRE DES PROBLÈMES RELIÉS À LA QUALITÉ DES VALEURS AJOUTÉES	YS PROCÉDER À DES TESTS	YZ DÉFINIR LES BESOINS DU CLIENT
Objectif terminal	Entraînement/transfert (COMPÉTENCE TERMINALE)	Acquisition	Acquisition	Entraînement/transfert (COMPÉTENCE TERMINALE)	Exploration/ Acquisition
1. Déterminer et mesurer les caractéristiques d'une étoffe en vue de la contretyper.	S		F	F	
2. Évaluer les performances d'étoffes tissées et tricotées par des essais normalisés ainsi que par des essais non normalisés.			F	S	
3. Élaborer une norme de produit et vérifier la conformité d'un prototype à cette norme.			F	S	S
4. Traiter statistiquement des données afin d'établir un plan d'échantillonnage et de détecter des causes de non-qualité.		S	S		

F : Formatif S : Sommatif

Tableau 3.8 Compétences traitées dans le cours « Analyse des propriétés des étoffes » et autres cours ayant des compétences en commun Patry, J. (2003)

<b>00HY ANALYSER LES CARACTÉRISTIQUES DE FILS ET D'ÉTOFFES</b>		
TRIMESTRES PRÉCÉDENTS	TRIMESTRE SIMULTANÉ	
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Principe de fabrication des textiles (2<sup>e*</sup> 1<sup>**</sup>)</li> <li>◆ Analyse et structures des fils (3<sup>e</sup> 1-2-3)</li> <li>◆ Fabrication et structure des étoffes (3<sup>e</sup> 1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Analyse des propriétés des étoffes (4<sup>e</sup> 1-2-3)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>COMPÉTENCE TERMINALE</b></p>	

<b>00YK DÉTERMINER LES CARACTÉRISTIQUES STRUCTURELLES DES FILS ET DES ÉTOFFES</b>		
TRIMESTRES PRÉCÉDENTS	TRIMESTRE SIMULTANÉ	TRIMESTRE SUBSÉQUENT
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Analyse et structures des étoffes (3<sup>e</sup> 1-2-3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Analyse des propriétés des étoffes (4<sup>e</sup> 3)</li> <li>◆ Conception des étoffes (4<sup>e</sup> 1-2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Étoffes non conventionnelles (6<sup>e</sup> 1-2-3)</li> </ul>

<b>00YP RÉSOUDRE DES PROBLÈMES RELIÉS À LA QUALITÉ DES VALEURS AJOUTÉES</b>		
TRIMESTRES PRÉCÉDENTS	TRIMESTRE SIMULTANÉ	TRIMESTRE SUBSÉQUENT
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ennoblement des matières I (3<sup>e</sup> 1-2-4)</li> <li>◆ Résistance des matières textiles (3<sup>e</sup> 1-2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Analyse des propriétés des étoffes (4<sup>e</sup> 2)</li> <li>◆ Ennoblement des matières II (4<sup>e</sup> 3-4-5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Impression et design (6<sup>e</sup> 1-3-4)</li> <li>◆ Produits textiles et performance (6<sup>e</sup> 1-2-3)</li> <li>◆ Projet de fin d'études (8<sup>e</sup> 1-2-3-4-5)</li> </ul>

<b>00YS PROCÉDER À DES TESTS</b>	
TRIMESTRES PRÉCÉDENTS	TRIMESTRE SIMULTANÉ
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Fibres et filaments (1<sup>re</sup> 1-3-5)</li> <li>◆ Principes de fabrication des textiles (2<sup>e</sup> 1-2-3)</li> <li>◆ Principe d'ennoblement des textiles (2<sup>e</sup> 2-3)</li> <li>◆ Analyse et structures des étoffes (3<sup>e</sup> 1-2-3-5)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Analyse des propriétés des étoffes (4<sup>e</sup> 1-2-3-4-5)</li> <li>◆ Résistance des matières textiles (4<sup>e</sup> 4-5)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>COMPÉTENCE TERMINALE</b></p>

<b>00YS DÉFINIR LES BESOINS DU CLIENT</b>		
TRIMESTRES PRÉCÉDENTS	TRIMESTRE SIMULTANÉ	TRIMESTRE SUBSÉQUENT
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Colorimétrie (3<sup>e</sup> 1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Analyse des propriétés des étoffes (4<sup>e</sup> 1-2-3-4)</li> <li>◆ Ennoblement des matières II (4<sup>e</sup> 1-2-3-4)</li> <li>◆ Conception des étoffes (4<sup>e</sup> 1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Produits textiles et performances (6<sup>e</sup> 3-4)</li> </ul>

\* Trimestre dans lequel le cours est dispensé

\*\*Élément de la compétence traité

Tableau 3.9 Critères d'évaluation de la compétence « Analyser les caractéristiques de fils et d'étoffes » relevés dans les plans de cours  
Patry, J. (2003)

COURS	CRITÈRES	HABILETÉS	QUALIFICATIFS
❖ Principe de fabrication des textiles (2 <sup>e</sup> trimestre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification précise</li> <li>• Efficacité du travail</li> <li>• Conformité de schémas</li> <li>• Observations justes</li> <li>• Propreté du travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Identifier</li> <li>♦ Schématiser</li> <li>♦ Observer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Précision</li> <li>⇒ Efficacité</li> <li>⇒ Exactitude</li> <li>⇒ Justesse</li> <li>⇒ Propreté</li> </ul>
❖ Analyse et structure des fils (3 <sup>e</sup> trimestre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevé exact des données</li> <li>• Respect d'une démarche minutieuse et structurée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Relever des données</li> <li>♦ Respect de la démarche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Précision</li> </ul>
❖ Fabrication et structure des étoffes (3 <sup>e</sup> trimestre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformité des schémas</li> <li>• Propreté du travail</li> <li>• Identification précise des étoffes</li> <li>• Efficacité du travail</li> <li>• Précision des mesures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>♦ Schématiser</li> <li>♦ Identifier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Précision</li> <li>⇒ Propreté</li> <li>⇒ Précision</li> <li>⇒ Efficacité</li> <li>⇒ Précision</li> </ul>
❖ Analyse des propriétés des étoffes (4 <sup>e</sup> trimestre)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Structure de la démarche</li> <li>• Minutie de la démarche</li> <li>• Exactitude des données recueillies</li> <li>• Clarté dans la présentation des résultats</li> <li>• « Retraçabilité » des conditions d'essai et des données recueillies</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Structure</li> <li>⇒ Minutie</li> <li>⇒ Exactitude</li> <li>⇒ Clarté</li> <li>⇒ Retraçabilité</li> </ul>



**CHAPITRE 4**

***L*e schéma intégrateur**

Julie Lyne Leroux



---

*Une publicité dit : « Jamais sans mon lait »,  
Moi je dis : « jamais sans mon schéma intégrateur »*

Isabelle Lavigne (2003)

### **Le regroupement des compétences et de ses éléments**

Après l'analyse détaillée des compétences et de ses éléments, il est proposé de classer et de regrouper les compétences à l'aide d'un schéma intégrateur.

Selon Lasnier (2000), le schéma intégrateur permet d'illustrer une ou des compétences. Le schéma montre la dynamique des éléments de la compétence.

De manière plus spécifique, Lasnier (2000) indique que :

« Le schéma intégrateur est un outil indispensable pour s'approprier et expliquer une compétence. On devrait y voir la dynamique de la compétence, c'est-à-dire l'agencement et la séquence d'activation des composantes ainsi que les boucles de rétroaction. Lorsqu'une composante est sollicitée à plusieurs occasions, lors de la réalisation d'une tâche d'intégration sollicitant les composantes de la compétence » (p. 138).

Ce schéma représente aussi une image de l'activation des éléments de la compétence pour la réalisation des tâches d'une situation donnée.

Cette étape, qu'elle soit effectuée seule ou à plusieurs enseignants, est très révélatrice de la représentation de la compétence et de ses éléments dans une situation concrète. Ainsi, cette représentation qui relève de l'expertise de chaque enseignant au regard de la compétence et de ses éléments permet des échanges dynamiques qui résultent par l'établissement de liens entre les différents éléments.

Nous vous présentons trois exemples de schéma intégrateur :

Le premier exemple provient du programme en Techniques d'hygiène dentaire (Tableau 4.1). Il a été conçu par Lavigne et Martel (2002). Ce schéma intégrateur illustre l'activation des différents éléments en situation réelle pour la compétence « Application des mesures de protection universelle entre chaque client ».

Le deuxième exemple de schéma intégrateur est celui de la compétence « Analyser les caractéristiques de fils et d'étoffes » dans le programme de Technologie des matières textiles (Tableau 4.2). Il a été conçu par Patry, J. (2003). Ce schéma présente l'activation des différents éléments de manière verticale. Ce qui le distingue, c'est qu'il met en relation les types de savoirs et dégage des critères d'évaluation en lien avec les éléments du schéma.

Le troisième exemple a été réalisé par Guillemette, J.M. (2003) pour le programme de Techniques de santé animale. Son auteur a présenté l'activation des éléments de la compétence en deux schémas. Le premier présente les interventions afin de prodiguer des soins (Tableau 4.3) et le deuxième présente l'activation des différents savoirs, savoir-faire et savoir-être lors de l'action (manipulation/contention) afin de réussir la tâche (Tableau 4.4).

À cette étape, l'expérimentation révèle toute l'importance de l'expertise de chacun des enseignants afin de mettre en relation les compétences et les tâches intégratrices à proposer aux élèves.

En d'autres termes, cette étape du processus permet la construction d'un pont entre la compréhension de l'activation des compétences et la conception des tâches spécifiques reliées aux situations d'apprentissage et d'évaluation en s'assurant que celles-ci soient des plus authentiques ou tirées de situations réelles.

Tableau 4.1 Schéma intégrateur : Application des mesures de protection universelle entre chaque client  
Lavigne, I. et Martel, L. (2002) – Techniques d'hygiène dentaire

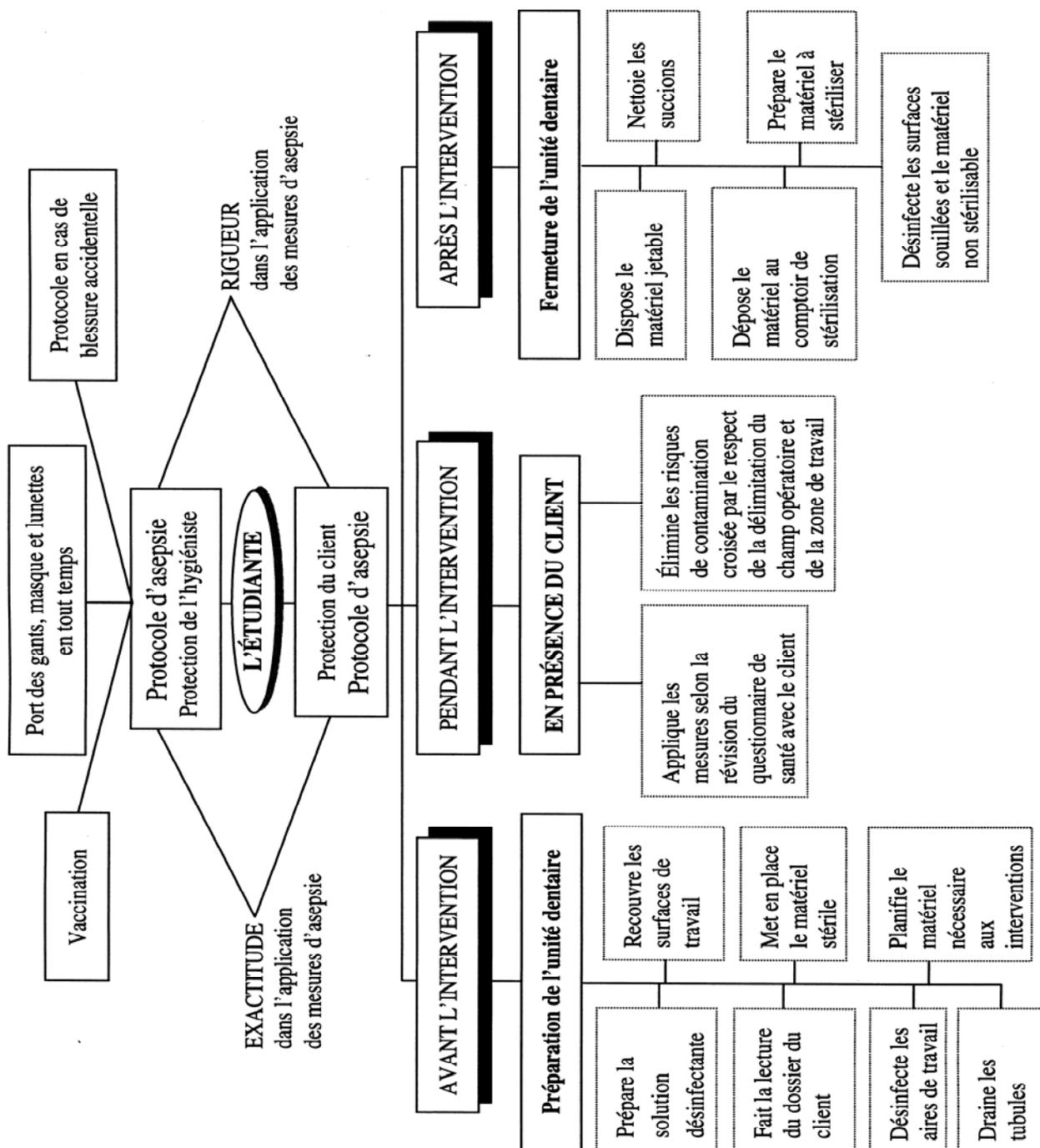
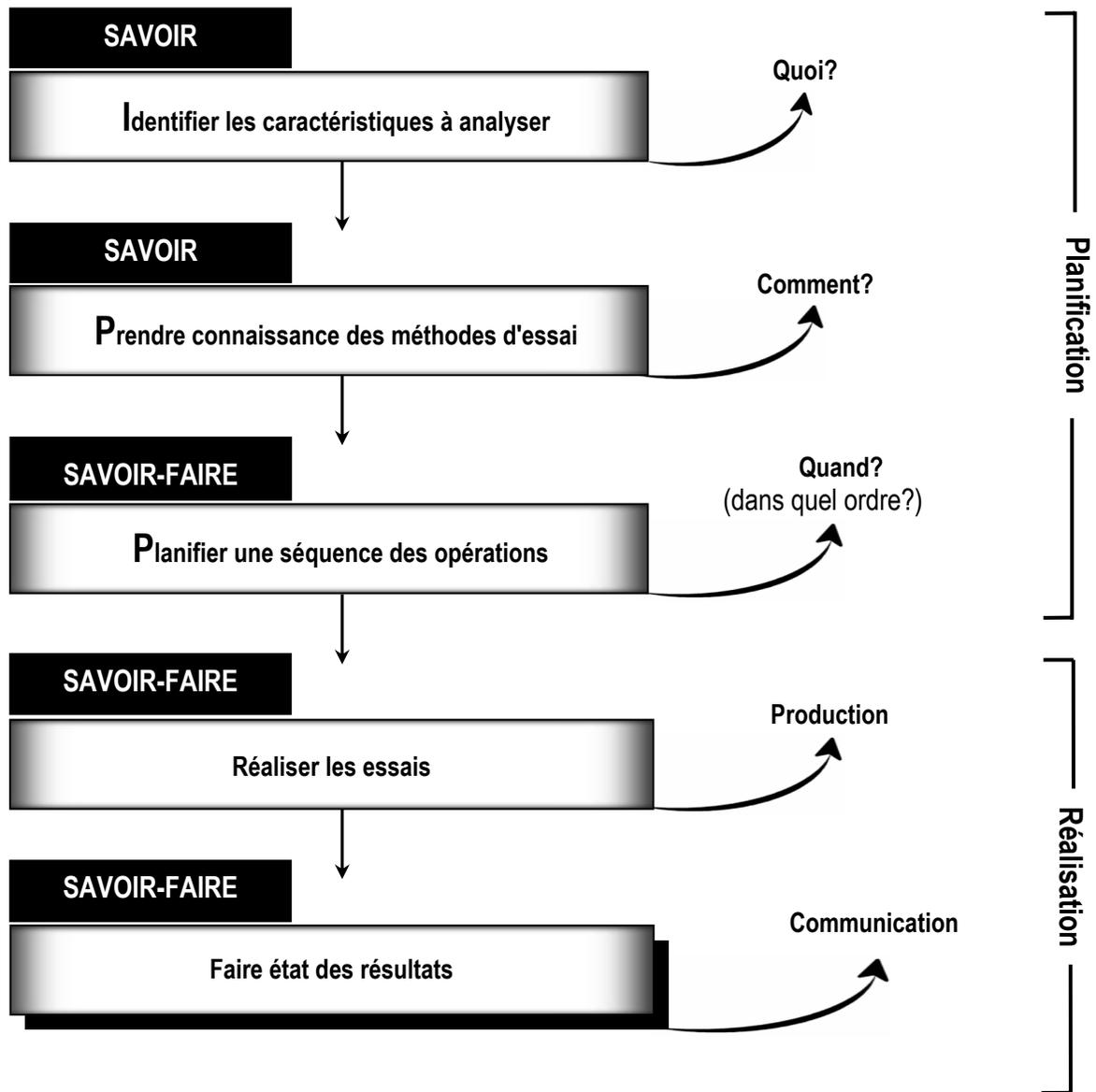


Tableau 4.2 Schéma intégrateur : Analyser les caractéristiques de fils et d'étoffes  
 Patry, J. (2003) – Technologie des matières textiles



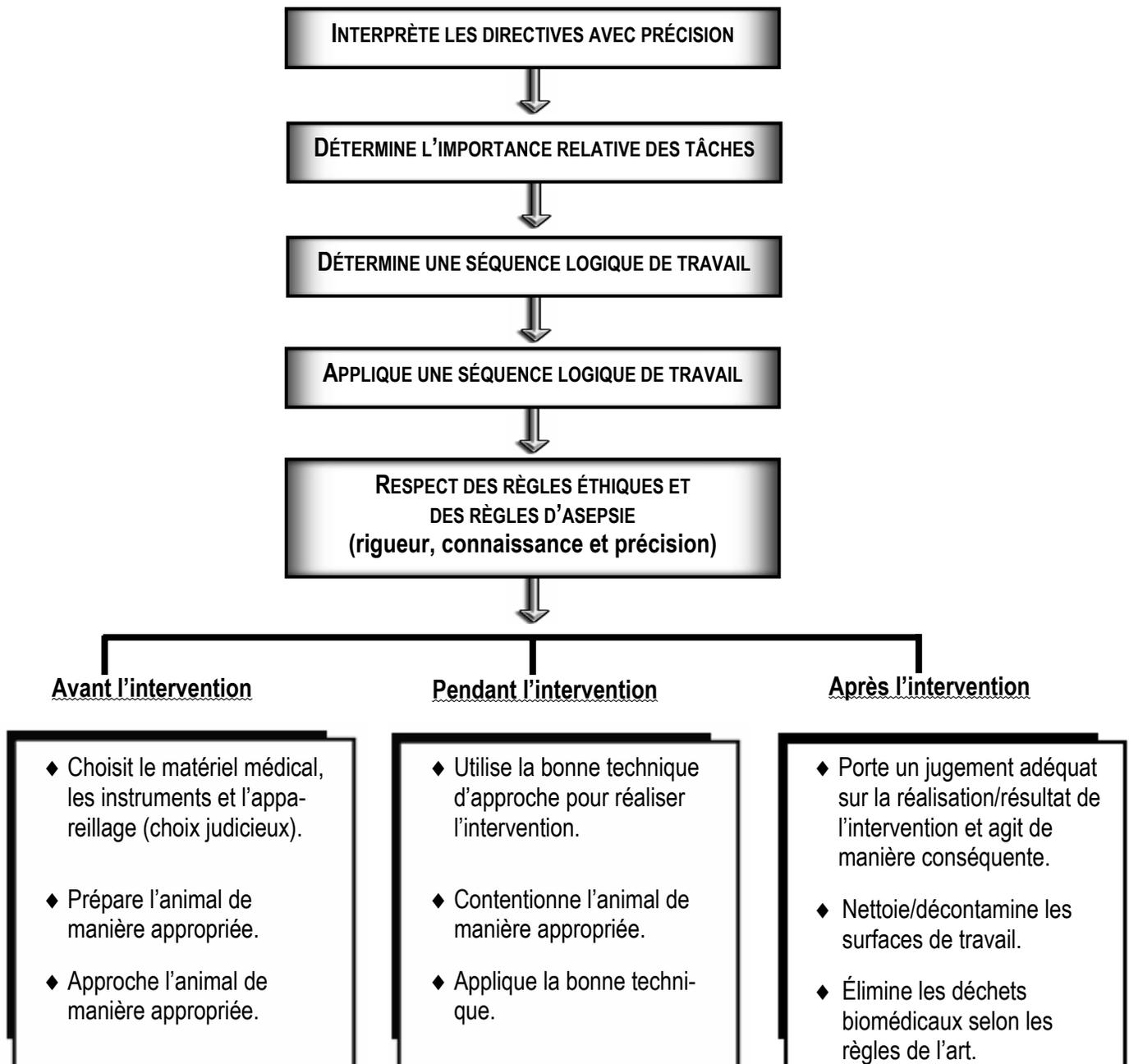
Critères d'évaluation :

- » Efficacité du travail ⇨ **Processus**
- » Exactitude des données ⇨ **Produit**
- » Clarté dans la présentation des résultats ⇨ **Produit**

Attitudes nécessaires à l'atteinte des critères :

- » Respect de la démarche
  - » Organisation
  - » Minutie
- } **Savoir-être**

Tableau 4.3 Schéma intégrateur : Prodiguer des soins  
 Guillemette, J.M. (2003) – Techniques de santé animale



---

---



---

---

**Maîtrise la technique**

Tableau 4.4 Schéma intégrateur : Activation des différents savoirs, savoir-faire et savoir-être lors de l'action (manipulation/contention) de la tâche  
 Guillemette, J.M. (2003) – Techniques de santé animale

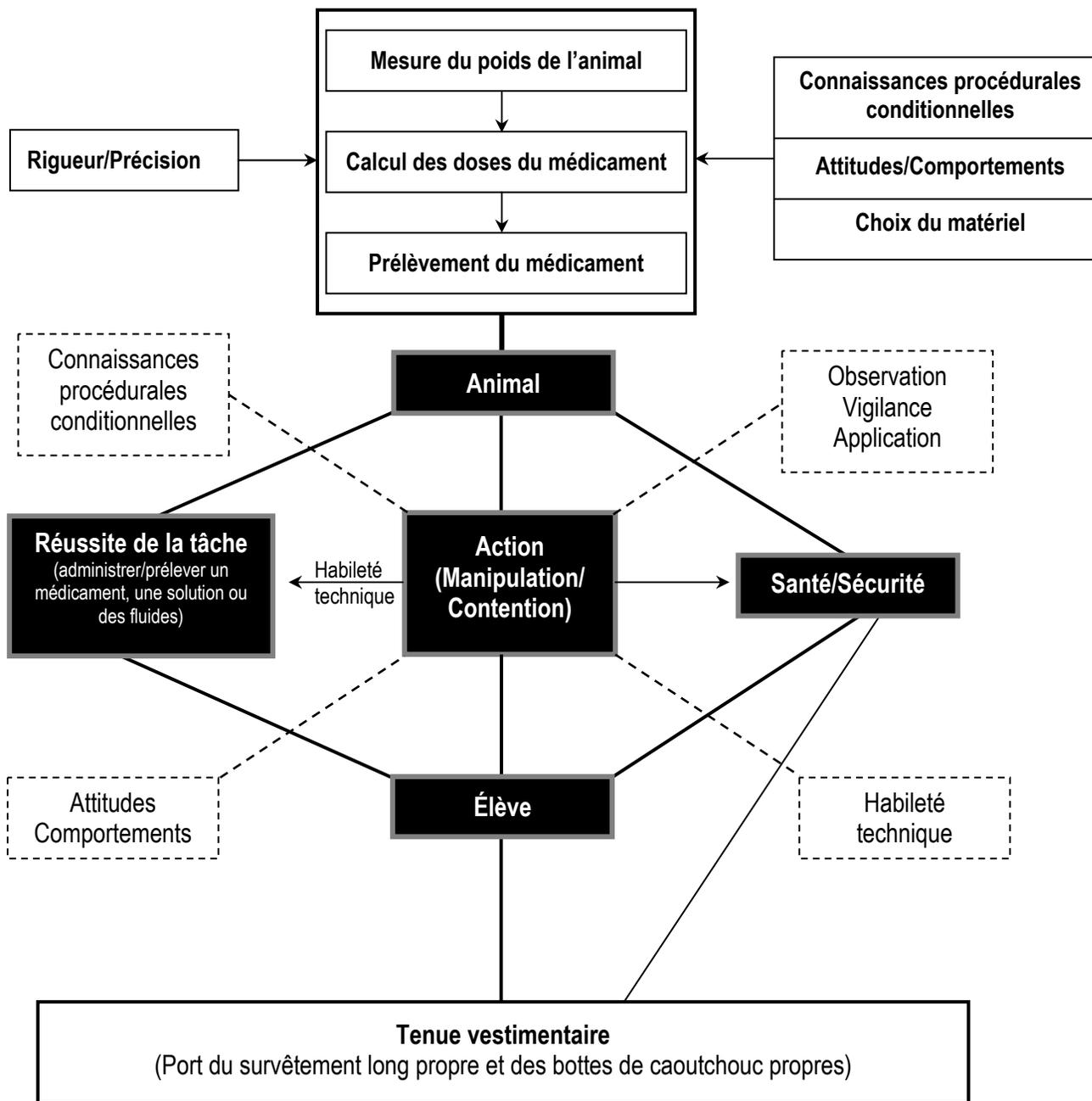
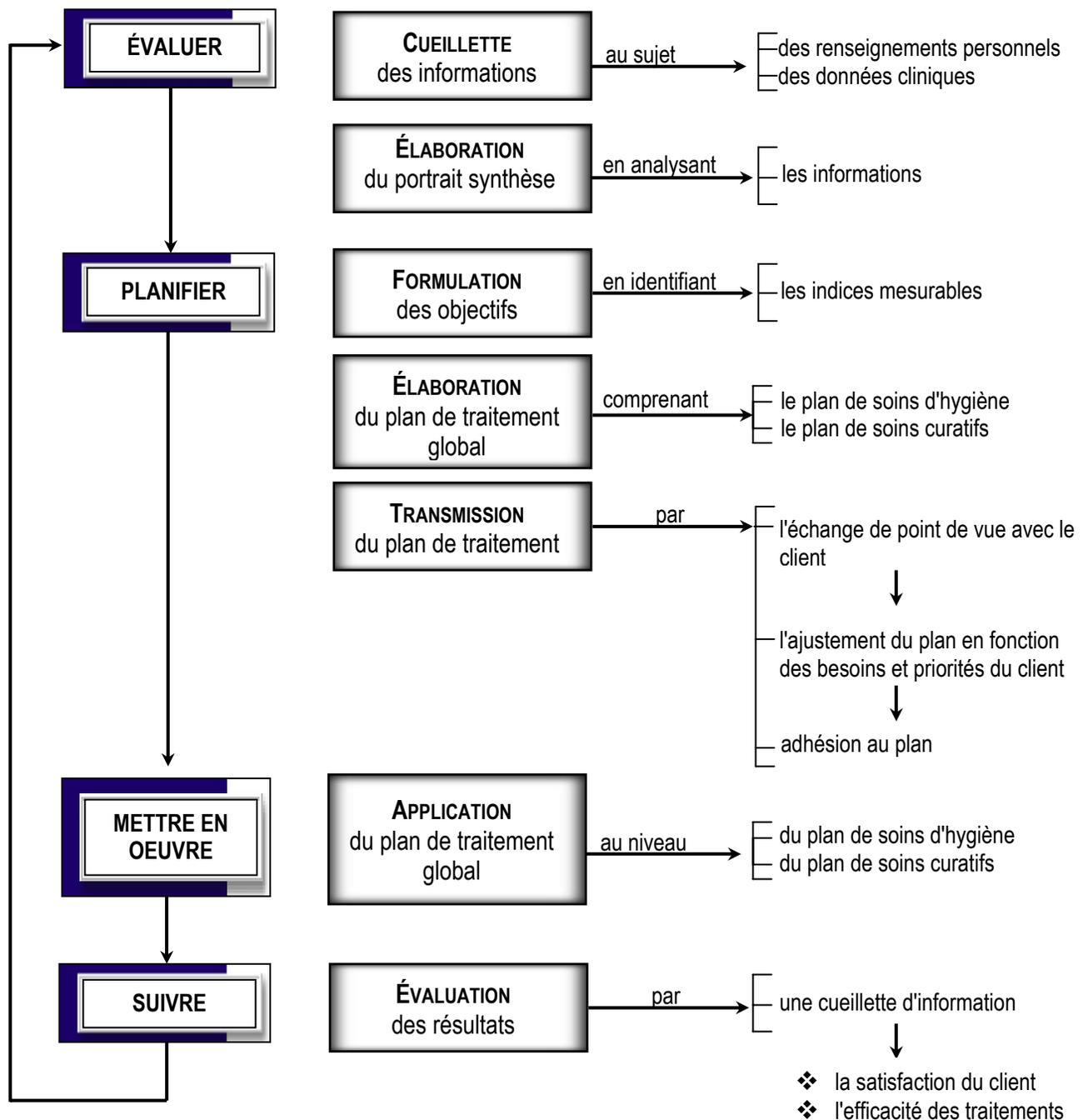
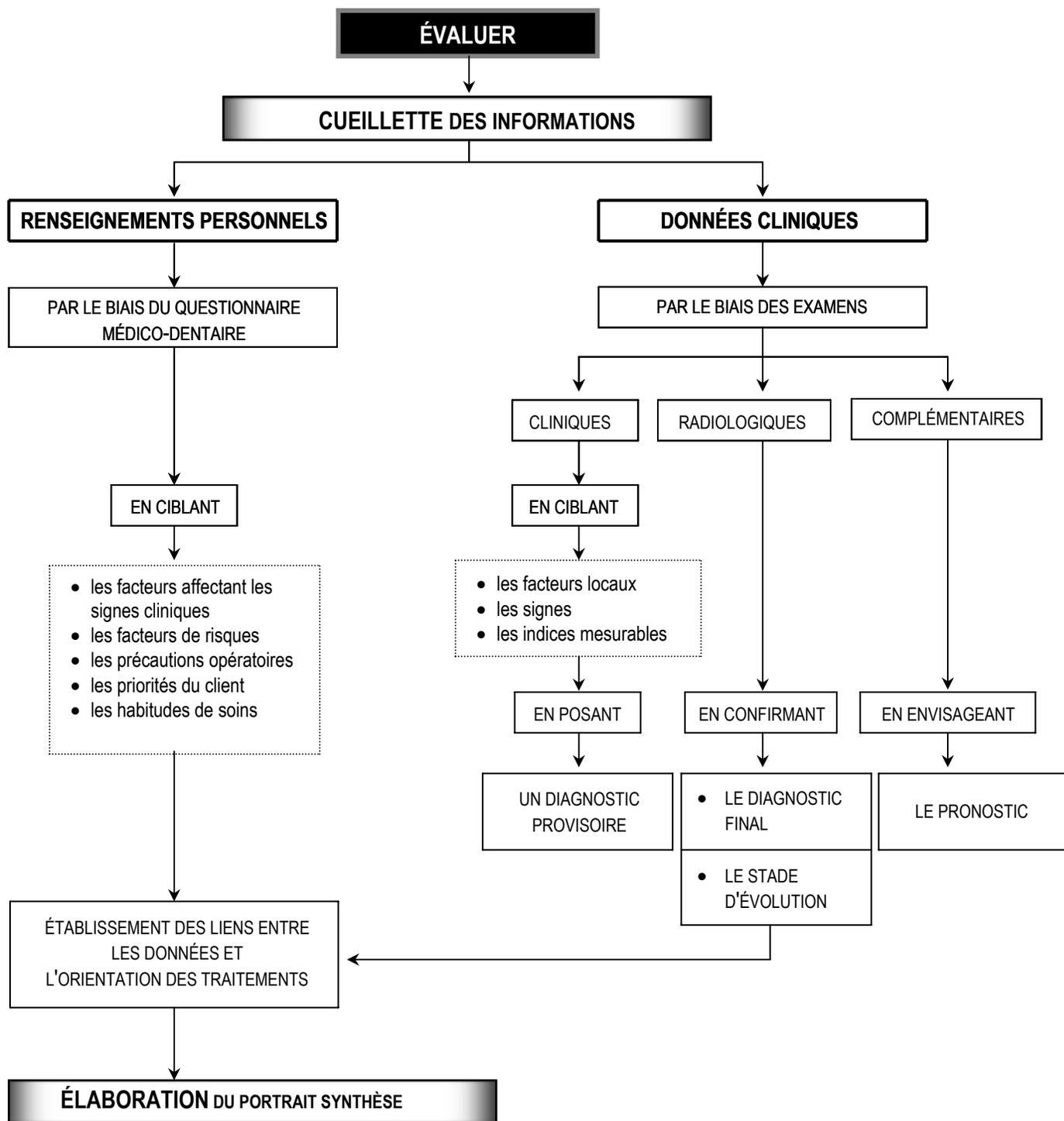
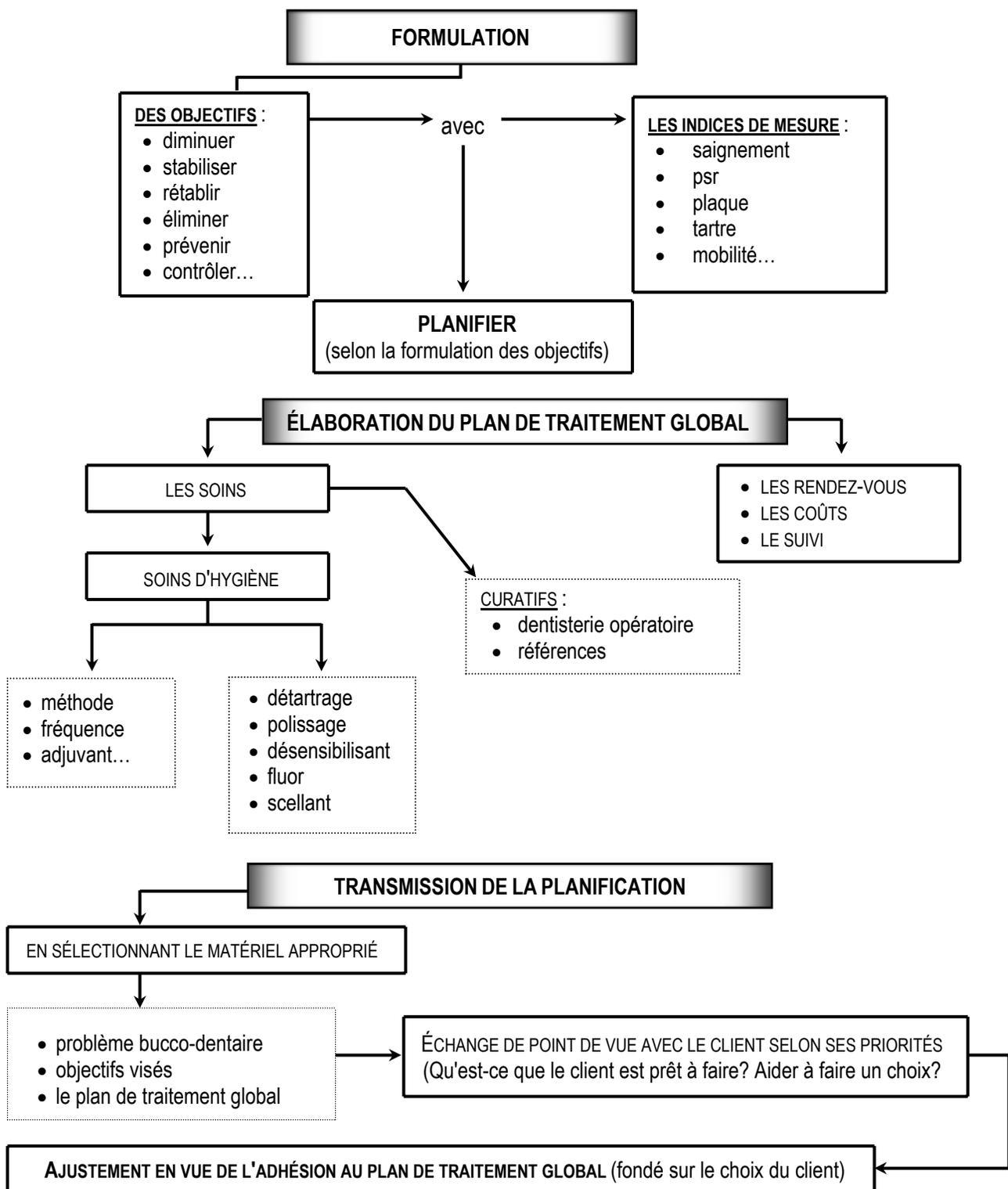
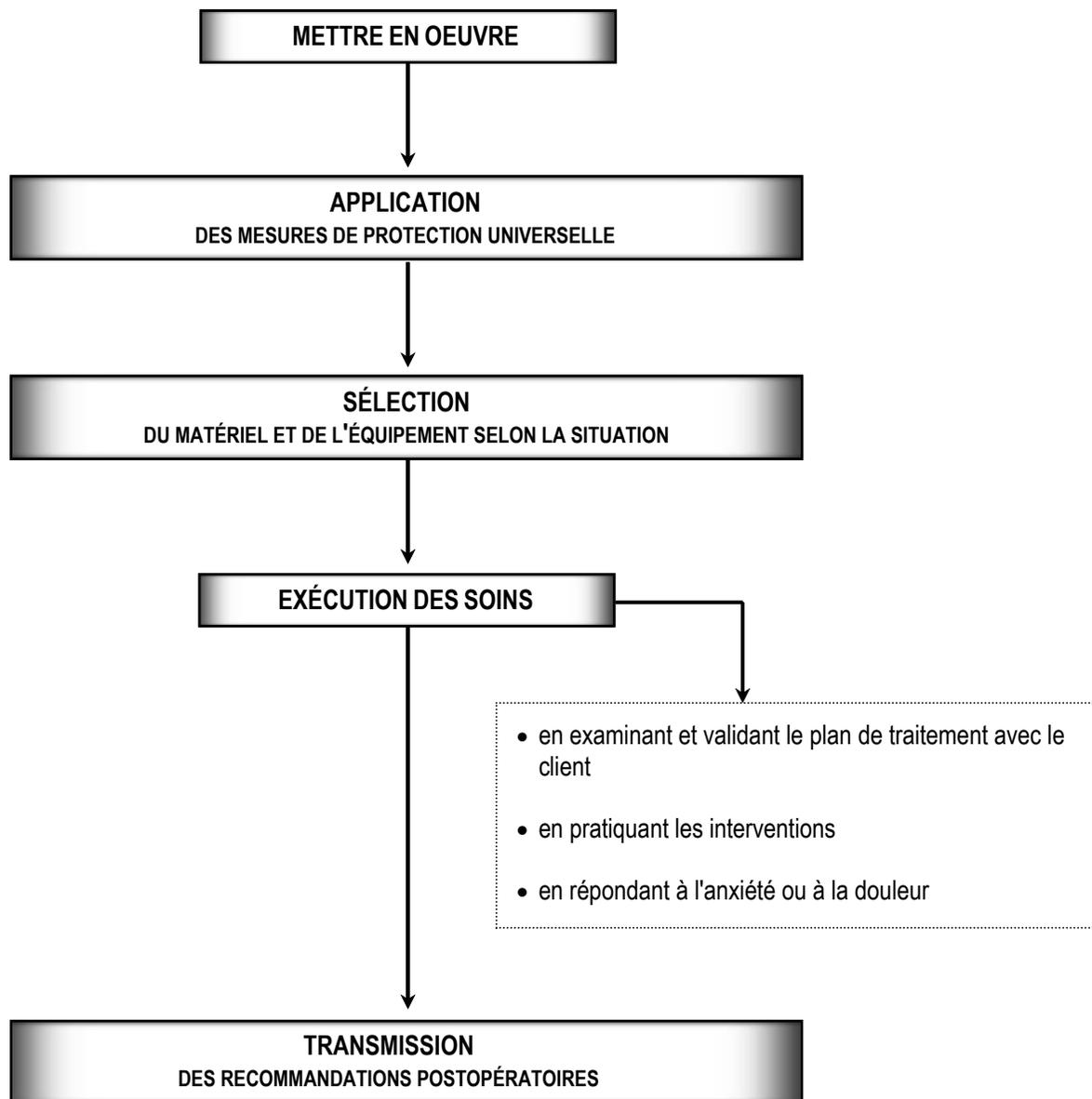


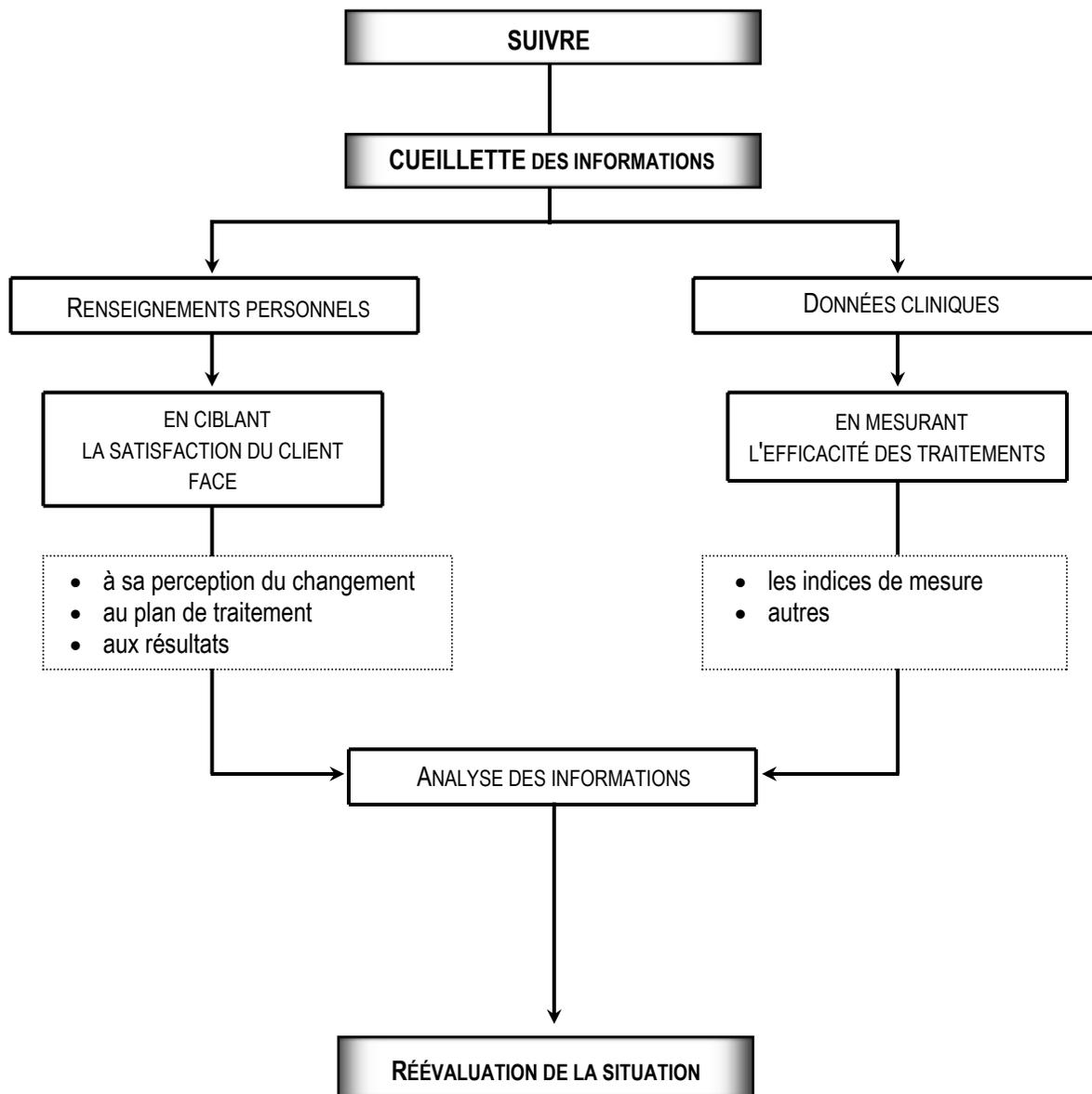
Tableau 4.5 Schéma intégrateur du profil de sortie en Techniques d'hygiène dentaire  
Lavigne, I. (2003)













---

## CHAPITRE 5

### ***L*es échelles à énoncés descriptifs ou « rubrics »**

Julie Lyne Leroux



---

*« L'exercice d'élaboration d'une grille à énoncés descriptifs a provoqué la remise en question de la pratique en évaluation. Elle a remis en cause l'épreuve utilisée pour l'évaluation de cette compétence, la pertinence des critères utilisés, la définition précise des objets d'évaluation [...]. Cet exercice aura permis, je le crois, de faire un petit pas supplémentaire vers une meilleure pédagogie. »*

Jacinthe Patry, professeure en Technologie des matières textiles (2003)

## LA CONCEPTION DES ÉCHELLES DESCRIPTIVES

Comme précisé par Louis (1999), la mesure des performances complexes, en situation authentique, évoque le recours à des tâches évaluatives auxquelles est associée une grille d'appréciation permettant aux juges d'exercer leur évaluation.

Dans cette partie qui comprend un ensemble d'opérations en lien avec les objets identifiés dans la première partie, nous amorçons la conception des échelles descriptives. Le processus de conception des échelles descriptives s'inspire de plusieurs recherches récentes (Felstehausen, 1996; Goodrich, 1996; Houle, Howe et Ménard, 1993; Laurence, 2001; Leroux, 1999; Louis, 1999; Luft, 1997; Proham, 1997; Scallon, 1988-2002; Wiggings, 1995). Le courant des « rubrics », très populaire chez nos voisins américains et adapté au Québec par Houle, Howe et Ménard (1998) du Collège Montmorency et par un groupe d'enseignants du Cégep de Drummondville, Laurence (2001), fut notre première source d'inspiration.

Pour Popham (1997) le terme « *rubric* » réfère à un guide de notation utilisé afin d'évaluer la capacité des enfants dans certaines situations.

« Depuis un certains temps, on voit se multiplier des outils de jugements qu'on appelle « échelles descriptives » devenues « échelles de niveau » au primaire... Dans le domaine de l'appréciation de la performance (*Performance Assessment*), elles sont appelées « *rubrics* » terme peu élégant pour désigner des guides de notation (*Scoring Guides*) » (Scallon, 2003).

Pour Louis (1999), dans leur démarche d'appréciation de la performance de l'élève devant une tâche, les juges utilisent des critères bien définis et qui leur sont familiers. Le mot « rubrique » est de plus en plus utilisé pour nommer ces critères. Chaque « rubrique » ou dimension de la compétence décrit un ensemble de performances observables qui vont de la performance la plus élevée à la performance la moins acceptable.

Afin de mieux évaluer la progression de l'élève vers la performance la plus élevée, dans le but de l'aider à améliorer son apprentissage, les auteurs s'entendent pour définir un intervalle de performances selon une échelle à trois, quatre ou cinq niveaux.

Pour illustrer nos propos, le tableau 5.1 présente les éléments constitutifs de la grille à échelle descriptive ou le « *rubric* » (Leroux, 1999) à quatre niveaux : le niveau de compétence supérieure, moyenne, minimale et insuffisante. Dans ce modèle, nous utilisons une numérotation afin de préciser et de regrouper des notes explicatives sur la page précédant l'échelle descriptive. Les notes explicatives sont des précisions quant aux termes utilisés et aux références inférées. Ces notes permettent d'alléger le texte et permettent une meilleure compréhension par les différents utilisateurs de l'échelle descriptive.

Tableau 5.1 La grille à échelle descriptive à quatre niveaux  
(Leroux, 1999)

LE CRITÈRE			
<p><b>Seuils de performance</b></p>			
<p>UNE ÉCHELLE DES DESCRIPTIONS QUALITATIVES DES ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE (LES OBJETS D'ÉVALUATION) À L'AIDE DES CRITÈRES DE PERFORMANCE. LES SEUILS DE PERFORMANCE SONT PRÉCISÉS D'UN NIVEAU SUPÉRIEUR VERS UN NIVEAU INFÉRIEUR (EX. : COMPÉTENCE SUPÉRIEURE VERS LA COMPÉTENCE INSUFFISANTE).</p>			
Notes explicatives <sup>1</sup>			
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE MINIMALE</b>	<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>

Le tableau 5.2 a été conçu en s'appuyant sur le même principe que le précédent. Toutefois, il a été adapté aux besoins du programme de Technologie des matières textiles qui ont choisi d'élaborer les énoncés à trois niveaux : S pour supérieur, M pour maîtrise et I pour insuffisant sont présentés à la verticale, en lien avec la nature de l'épreuve et le critère.

Enfin, le dernier modèle, dans le tableau 5.3 est celui à deux niveaux. Cette grille à échelle descriptive est utilisée dans le contexte d'une décision dichotomique de réussite ou d'échec. Dans le cas présent, cette grille a été adaptée à un cours de soins aux ruminants en Techniques de santé animale.

<sup>1</sup> Les notes explicatives sont des précisions quant aux termes utilisés, aux références (modèles, structure, processus, grille de vérification) inférées afin d'alléger le texte et de situer les utilisateurs de l'échelle.

Tableau 5.2 La grille à échelle descriptive à trois niveaux  
 Patry, J. – Technologie des matières textiles

Cours : Analyse des propriétés des étoffes (251-A06-HY)				
Objectif terminal : Déterminer et mesurer les caractéristiques d'une étoffe en vue de la contretyper.				
Compétences et éléments de compétence visés : Analyser les caractéristiques de fils et d'étoffes.				
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE	COMMENTAIRES
Projet 1 : La trouvaille du patron	1.1 Exactitude des données	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suite à la réalisation de ses essais, l'étudiant fournit des résultats issus de ses lectures, comptages, observations et calculs dont la marge d'erreur n'excède pas 5 %<sup>1</sup> de la valeur moyenne<sup>2</sup>, et ce, pour tous les paramètres mesurés.</li> <li>Suite à la réalisation de ses essais, l'étudiant fournit des résultats issus de ses lectures, comptages, observations et calculs dont la marge d'erreur n'excède pas 10 %<sup>1</sup> de la valeur moyenne<sup>2</sup>, et ce, pour tous les paramètres mesurés.</li> <li>Suite à la réalisation de ses essais, l'étudiant fournit des résultats issus de ses lectures, comptages, observations et calculs dont la marge d'erreur excède 10 %<sup>1</sup> de la valeur moyenne<sup>2</sup> pour au moins un des paramètres mesurés.</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 10px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 10px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; width: 40px; height: 40px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">I</div>	

<sup>1</sup> Une variation de 5 % de la valeur moyenne d'une caractéristique d'un fil ou d'une étoffe est considérée comme étant une variation normale d'un textile régulier. Bien qu'elle soit arbitraire, cette valeur est couramment utilisée et reconnue dans le milieu textile.

<sup>2</sup> La valeur moyenne pour chacune des caractéristiques est issue des valeurs fournies par le fournisseur ou par des essais réalisés par la technicienne du département.

Tableau 5.3 La grille à échelle descriptive à deux niveaux  
Guillemette, J.M. – Techniques de santé animale

<b>Cours</b> : Soins aux ruminants (145-A17-HY)	
<b>Compétence</b> : Prodiguer des soins.	
<b>Critère</b> : C.1 Respect des règles de santé et sécurité; tenue vestimentaire.	
Au moment de se présenter pour réaliser la tâche demandée, l'étudiant <b>ne porte pas tous les éléments</b> requis de la tenue vestimentaire. <sup>1</sup>	Au moment de se présenter pour réaliser la tâche demandée, l'étudiant <b>porte tous les éléments</b> requis de la tenue vestimentaire. <sup>1</sup>
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>

Lors de nos expérimentations, à l'étape d'élaboration des échelles descriptives ou une rubrique, plusieurs questions doivent être posées. En nous inspirant des travaux de Huba et Freed (2000), nous avons formulé les sept questions suivantes :

1. Quels sont les critères ou les éléments essentiels des travaux, production ou tâches exécutées par l'étudiant afin de s'assurer d'une production d'une grande qualité?
2. Combien de niveaux de compétence ou de réussite sont présentés aux étudiants?
3. Est-ce qu'il y a un contexte d'exécution ou un délai de réalisation spécifique à l'exécution de la tâche?
4. Pour chaque critère ou élément de la qualité, quelle est la description claire des performances pour chaque niveau de compétence?
5. Quels sont les concepts ou les termes clés pour lesquels donner des précisions?
6. Dans un contexte d'une évaluation sommative ou certificative, quel type ou modèle de notation doit-on utiliser afin d'en arriver à un résultat?
7. Pour les rubriques, quels sont les aspects positifs et lesquels demandent des améliorations?

<sup>1</sup> Fait référence à la section 7.7 du plan de cours « Tenue vestimentaire à la ferme ».

En terminant ce chapitre, plusieurs échelles descriptives sont présentées afin de démontrer l'adaptation possible de cet instrument à différents programmes. Dans l'ordre sont présentées des échelles à énoncés descriptifs pour les programmes de :

Théâtre – Production théâtrale (561,A0) :

Tableau 5.4	Cours « Couture de costumes I » Nathalie Bouchard
Tableau 5.5	Cours « Fabrication de maquettes de costumes » Diane Normandin
Tableau 5.6	Cours « Dessin d'observation » Diane Normandin
Tableau 5.7	Cours « Conception de décors I » André Hénault

Théâtre – Interprétation théâtrale (561,C0) :

Tableau 5.8	Cours « Improvisation III-IV » Diane Ouimet
Tableau 5.9	Cours « Improvisation III » Diane Ouimet
Tableau 5.10	Cours « Techniques vocales et Diction I » Jo-Ann Quérel

Techniques d'hygiène dentaire (111,A0) :

Tableaux 5.11, 5.12 et 5.13	Compétence : Appliquer des mesures de protection universelle Brigitte Giroux, Isabelle Lavigne et Lina Martel
-----------------------------	--

Département de chimie (discipline 202)

Tableau 5.14	Cours « Chimie organique I » Dominic Rivard et Isabelle Duchesne
--------------	---

Techniques d'éducation à l'enfance (322,A0) :

Tableau 5.15	Cours « Stage d'intervention » Julie Lyne Leroux et Nathalie Bigras
--------------	--

Tableau 5.4 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Couture de costumes I »  
Nathalie Bouchard, Théâtre – Production théâtrale

<b>Cours</b> : Couture de costumes I (561-1C6-HY)			
<b>Compétence</b> : Coudre des costumes.			
<b>Les éléments de la compétence</b> : Planifier l'assemblage de vêtements et/ou assembler des parties de costumes.			
<b>Critère</b> : Respect des crans, points de repères et lignes d'assemblage (sur la culotte)			
À la remise finale, l'étudiant démontre par le résultat de son travail qu'il a plus souvent qu'autrement fait fi des crans, points de repères et lignes d'assemblage.	À la remise finale, l'étudiant démontre par le résultat de son travail qu'il a eu de la difficulté à respecter tous les crans, points de repères et lignes d'assemblage..	À la remise finale, l'étudiant démontre par le résultat de son travail qu'il a respecté tous les crans, points de repères et lignes d'assemblage, sauf à deux occasions.	À la remise finale, l'étudiant démontre par le résultat de son travail qu'il a respecté tous les crans, points de repères et lignes d'assemblage.
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE MINIMALE</b>	<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>

Tableau 5.5 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Fabrication de maquettes de costumes »  
Diane Normandin, Théâtre – Production théâtrale

<b>Cours :</b> Fabrication de maquettes de costumes (561-5A5-HY)			
<b>Compétence :</b> Réaliser des maquettes de costumes.			
<b>L'élément de la compétence :</b> Dessiner les maquettes de costumes.			
<b>Critère :</b> 1.1 Représentation détaillée et réaliste du corps			
L'élève ne peut représenter le corps d'une manière détaillée et réaliste en respectant les points énumérés :  <ul style="list-style-type: none"> <li>• lignes du cou</li> <li>• lignes des épaules</li> <li>• lignes des bras</li> <li>• lignes des hanches</li> <li>• proportions réalistes</li> </ul>	L'élève représente avec difficulté un corps détaillé et réaliste en ne respectant pas tous les points énumérés :  <ul style="list-style-type: none"> <li>• lignes du cou</li> <li>• lignes des épaules</li> <li>• lignes des bras</li> <li>• lignes des hanches</li> <li>• proportions réalistes</li> </ul>	L'élève représente d'une manière satisfaisante un corps détaillé et réaliste en respectant tous les points énumérés :  <ul style="list-style-type: none"> <li>• lignes du cou</li> <li>• lignes des épaules</li> <li>• lignes des bras</li> <li>• lignes des hanches</li> <li>• proportions réalistes</li> </ul>	L'élève représente un corps d'une manière détaillée, réaliste et avec une ressemblance en respectant tous les points énumérés :  <ul style="list-style-type: none"> <li>• lignes du cou</li> <li>• lignes des épaules</li> <li>• lignes des bras</li> <li>• lignes des hanches</li> <li>• proportions réalistes</li> <li>• visage</li> </ul>
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE MINIMALE</b>	<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>
<b>Critère :</b> 1.2 Originalité de la pose			
L'élève peut représenter le personnage en respectant les points énumérés :  <ul style="list-style-type: none"> <li>• visage de face</li> <li>• corps de face</li> <li>• bras de chaque côté</li> <li>• pieds légèrement de côté</li> </ul>	L'élève représente avec difficulté le personnage en respectant deux points énumérés :  <ul style="list-style-type: none"> <li>• visage de face</li> <li>• corps de face</li> <li>• bras de chaque côté</li> <li>• pieds légèrement de côté</li> </ul>	L'élève représente d'une manière satisfaisante le personnage en respectant tous les points énumérés :  <ul style="list-style-type: none"> <li>• visage de face</li> <li>• corps de face</li> <li>• bras en mouvement</li> <li>• pieds légèrement de côté</li> </ul>	L'élève représente le personnage en respectant minutieusement tous les points énumérés :  <ul style="list-style-type: none"> <li>• visage de face</li> <li>• corps de trois quarts</li> <li>• bras en mouvement</li> <li>• pied de face et de profil</li> </ul>
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE MINIMALE</b>	<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>

Tableau 5.6 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Dessins d'observation »  
Diane Normandin, Théâtre – Production théâtrale

<b>Cours :</b> Dessins d'observation										
<b>Compétence :</b> Appliquer les techniques de base du dessin d'observation.										
<b>L'élément de la compétence :</b> Dessiner les surfaces et les volumes du paysage.										
<b>Critère : Application des principes d'ombres et de lumières</b>										
L'élève applique avec <b>difficulté</b> <sup>1</sup> les principes :				L'élève applique d'une <b>manière satisfaisante</b> <sup>2</sup> les principes :				L'élève est capable de représenter d'une <b>manière satisfaisante et artistique</b> <sup>3</sup> les principes :		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ombres</li> <li>• lumières</li> <li>• perspective atmosphérique</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• ombres</li> <li>• lumières</li> <li>• perspective atmosphérique</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• ombres</li> <li>• lumières</li> <li>• perspective atmosphérique</li> </ul>		
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>				<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>				<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>		
1	1,2	1,4	1,6	1,8	2	2,2	2,4	2,6	2,8	3
<b>Critère : Rendu du sujet</b>										
L'élève applique avec <b>difficulté</b> <sup>1</sup> les règles :				L'élève applique d'une <b>manière satisfaisante</b> <sup>2</sup> les règles :				L'élève applique d'une <b>manière satisfaisante et artistique</b> <sup>3</sup> les règles :		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• les plans</li> <li>• les proportions</li> <li>• le respect des couleurs</li> <li>• les formes</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• les plans</li> <li>• les proportions</li> <li>• le respect des couleurs</li> <li>• les formes</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• les plans</li> <li>• les proportions</li> <li>• le respect des couleurs</li> <li>• les formes</li> </ul>		
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>				<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>				<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>		
1	1,2	1,4	1,6	1,8	2	2,2	2,4	2,6	2,8	3
<b>Critère : Utilisation du pastel sec en fonction du papier</b>										
L'élève applique avec <b>difficulté</b> <sup>1</sup> les techniques :				L'élève applique d'une <b>manière satisfaisante</b> <sup>2</sup> les techniques :				L'élève applique d'une <b>manière satisfaisante et artistique</b> <sup>3</sup> les techniques :		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• application du pastel</li> <li>• mélange des couleurs</li> <li>• exploration des couleurs</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• application du pastel</li> <li>• mélange des couleurs</li> <li>• exploration des couleurs</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• application du pastel</li> <li>• mélange des couleurs</li> <li>• exploration des couleurs</li> </ul>		
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>				<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>				<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>		
1	1,2	1,4	1,6	1,8	2	2,2	2,4	2,6	2,8	3

<sup>1</sup> Les règles, les principes ou les techniques ne sont pas complètement assimilés dans le savoir-faire.

<sup>2</sup> Les règles, les principes ou les techniques sont compris dans le savoir-faire.

<sup>3</sup> Les règles, les principes ou les techniques sont compris et appliqués d'une manière personnelle tout en conservant l'observation du sujet.

Tableau 5.7 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Conception de décors I »  
 André Hénault, Théâtre – Production théâtrale

<b>Cours</b> : Conception de décors I (561-5A2-HY)				
<b>Compétence</b> : Concevoir des décors de scène.				
<b>L'élément de la compétence</b> : Concevoir des décors pour un texte classique ou moderne.				
<b>Critère</b> : Présentation du concept				
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lors de la réalisation d'un projet en contexte réel, <b>malgré</b> les interventions de l'enseignant ou du metteur en scène ou d'autres intervenants, l'étudiant a présenté un concept <b>omettant</b> certains des éléments nécessaires* à la compréhension et à la réalisation du concept.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lors de la réalisation d'un projet en contexte réel <b>avec</b> les interventions de l'enseignant ou du metteur en scène ou d'autres intervenants, l'étudiant a présenté un concept <b>comprenant tous</b> les éléments nécessaires* à la réalisation du concept.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lors de la réalisation d'un projet en contexte réel, l'étudiant a présenté un concept <b>comprenant tous</b> les éléments nécessaires* à la réalisation du concept. <b>De plus</b>, l'étudiant a présenté un concept en mettant en évidence les principales caractéristiques en fonction du texte et de la mise en scène.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lors de la réalisation d'un projet en contexte réel, l'étudiant a présenté un concept <b>comprenant tous</b> les éléments nécessaires* à la réalisation du concept. L'étudiant a présenté un concept en mettant en évidence les principales caractéristiques en fonction du texte et de la mise en scène <b>dans une proposition artistiquement originale</b>.</li> </ul>	
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>		<b>COMPÉTENCE MINIMALE</b>	<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>

\* Les éléments nécessaires à la réalisation du concept sont les maquettes, les plans et les échantillons nécessaires à la réalisation du projet.

Tableau 5.8 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Improvisation III-IV »  
Diane Ouimet, Théâtre – Interprétation théâtrale

<b>Cours :</b> Improvisation III (561-A33-HY) et Improvisation IV (561-A43-HY)			
<b>Compétence :</b> Poursuivre le développement de sa créativité.			
<b>L'élément de la compétence :</b> Alimenter une attitude de créativité dans l'acte d'interprétation.			
<b>Critère :</b> Traduction des émotions et des rapports humains avec inventivité.			
COMPÉTENCE INSUFFISANTE	COMPÉTENCE MINIMALE	COMPÉTENCE MOYENNE	COMPÉTENCE SUPÉRIEURE
À la suite d'une série d'exercices portant sur les éléments du langage théâtral, l'élève est <b>incapable</b> de traduire des émotions et des rapports humains avec inventivité.	À la suite d'une série d'exercices portant sur les éléments du langage théâtral, l'élève produit un travail qui démontre un <b>niveau de savoir-faire satisfaisant</b> dans le domaine de la traduction des émotions et des enjeux relationnels. L'utilisation <b>fluide</b> des éléments techniques suggérés et la qualité du résultat sont <b>acceptables</b> .	À la suite d'une série d'exercices portant sur les éléments du langage théâtral, l'élève produit un travail qui démontre un bon niveau de savoir-faire dans le domaine de la traduction des émotions et des enjeux relationnels. L'utilisation <b>fluide</b> et <b>flexible</b> des éléments techniques suggérés est <b>adéquate</b> , le résultat est de <b>bonne qualité</b> et témoigne d'une certaine créativité.	À la suite d'une série d'exercices portant sur les éléments du langage théâtral, l'élève produit un travail qui démontre un excellent niveau de savoir-faire dans le domaine de la traduction des émotions et des enjeux relationnels. L'utilisation des éléments techniques suggérés est <b>théâtrale</b> , le travail est <b>original</b> et de <b>haute qualité</b> .
Improvisation III : exercices stimulant l'élaboration du langage dramatique			
Improvisation IV : exercices stimulant l'élaboration du personnage			
<b>Phase d'exploration</b>			

Tableau 5.9 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Improvisation III »  
Diane Ouimet, Théâtre – Interprétation théâtrale

<b>Cours</b> : Improvisation III (561-A33-HY)			
<b>Compétence</b> : Poursuivre le développement de sa sensibilité artistique.			
<b>L'élément de la compétence</b> : Approfondir sa sensibilité dans le jeu théâtral.			
<b>Critère</b> : Investissement régulier de ses ressources intérieures d'énergie et de volonté dans le jeu.			
COMPÉTENCE INSUFFISANTE	COMPÉTENCE MINIMALE	COMPÉTENCE MOYENNE	COMPÉTENCE SUPÉRIEURE
À la suite d'une série d'exercices portant sur les éléments du langage théâtral, l'élève <b>n'investit pas ses ressources</b> intérieures d'énergie et de volonté dans le jeu.	À la suite d'une série d'exercices portant sur les éléments du langage théâtral, l'élève fait preuve d'un niveau <b>satisfaisant d'investissement</b> et d'engagement personnel dans son travail.	À la suite d'une série d'exercices portant sur les éléments du langage théâtral, l'élève s'est pleinement <b>investi</b> dans son travail pour lequel il a démontré de <b>l'enthousiasme</b> et de <b>l'intérêt</b> .	À la suite d'une série d'exercices portant sur les éléments du langage théâtral, l'élève fait preuve d'un niveau <b>remarquable d'investissement</b> et d'engagement personnel dans son travail, il fait preuve <b>d'initiative</b> ainsi que <b>d'enthousiasme</b> et <b>d'intérêt exceptionnels</b> .
Improvisation III : exercices stimulant l'élaboration du langage théâtral.			
<b>Phase d'acquisition</b>			

Tableau 5.10 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Techniques vocales et Diction I »  
Jo-Ann Quérel, Théâtre – Interprétation théâtrale

<b>Cours</b> : Techniques vocales et Diction I (561-A15-HY)			
<b>Compétence</b> : Maîtriser les techniques de voix et de diction.			
<b>L'élément de la compétence</b> : Appliquer les techniques de diction et de phonétique.			
<b>Critère</b> : Application des règles de la diction et de la phonétique.			
COMPÉTENCE INSUFFISANTE	COMPÉTENCE MINIMALE	COMPÉTENCE MOYENNE	COMPÉTENCE SUPÉRIEURE
Lors des examens, l'étudiant <b>n'arrive pas</b> à prononcer et articuler avec <b>pureté</b> les voyelles, les consonnes et les semi-consonnes selon les règles appliquées de la phonétique et de la norme du français international*.	Lors des examens, l'étudiant <b>arrive occasionnellement</b> à prononcer et articuler avec <b>pureté</b> les voyelles, les consonnes et les semi-consonnes selon les règles appliquées de la phonétique et de la norme du français international*.	Lors des examens, l'étudiant <b>arrive la plupart du temps</b> à prononcer et articuler avec <b>pureté</b> les voyelles, les consonnes et les semi-consonnes selon les règles appliquées de la phonétique et de la norme du français international*.	Lors des examens, l'étudiant arrive en tout temps à prononcer et articuler avec <b>pureté</b> les voyelles, les consonnes et les semi-consonnes selon les règles appliquées de la phonétique et de la norme du français international*.

\* Les règles et les normes expliquées et travaillées lors des cours de diction, la qualité de l'articulation et de la prononciation, la pureté de la sonorité des voyelles, des consonnes et des semi-consonnes.

Tableau 5.11 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Stage I »  
 Brigitte Giroux, Isabelle Lavigne et Lina Martel – Techniques d'hygiène dentaire

<b>Cours : Stage I (111-GCM-06)</b>			
<b>Compétence</b> : Appliquer des mesures de protection universelle.			
<b>L'élément de la compétence</b> : 2.2 Appliquer des mesures de prévention des infections.			
<b>Critère</b> : Élimination totale des risques de contamination <u>AVANT</u> l'intervention auprès du client.			
<p>À partir de la 6<sup>e</sup> séance, l'étudiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>élimine les risques de contamination en appliquant partiellement<sup>1</sup> les six étapes suivantes :                             <ol style="list-style-type: none"> <li>Préparation de la solution désinfectante.</li> <li>Désinfection des aires de travail.</li> <li>Drainage des tubules.</li> <li>Recouvrement des surfaces de travail.</li> <li>Mise en place du matériel stérile.</li> <li>Lecture du dossier du client.</li> </ol> </li> </ul>	<p>À partir de la 6<sup>e</sup> séance, l'étudiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>élimine totalement les risques de contamination en respectant avec <b>rigueur et de façon complète<sup>2</sup></b> les six étapes suivantes :                             <ol style="list-style-type: none"> <li>Préparation de la solution désinfectante.</li> <li>Désinfection des aires de travail.</li> <li>Drainage des tubules.</li> <li>Recouvrement des surfaces de travail.</li> <li>Mise en place du matériel stérile.</li> <li>Lecture du dossier du client.</li> </ol> </li> </ul>	<p>À partir de la 6<sup>e</sup> séance, l'étudiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>élimine totalement les risques de contamination en respectant avec <b>rigueur et de façon complète<sup>2</sup></b> les <b>sept</b> étapes suivantes :                             <ol style="list-style-type: none"> <li>Préparation de la solution désinfectante.</li> <li>Désinfection des aires de travail.</li> <li>Drainage des tubules.</li> <li>Recouvrement des surfaces de travail.</li> <li>Mise en place du matériel stérile.</li> <li>Lecture <b>appropriée</b> du dossier du client.</li> <li>Préparation du matériel nécessaire aux interventions.</li> </ol> </li> </ul>	<p>À partir de la 6<sup>e</sup> séance, l'étudiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>élimine totalement les risques de contamination en respectant avec <b>rigueur et de façon complète<sup>2</sup></b> les <b>sept</b> étapes suivantes :                             <ol style="list-style-type: none"> <li>Préparation de la solution désinfectante.</li> <li>Désinfection des aires de travail.</li> <li>Drainage des tubules.</li> <li>Recouvrement des surfaces de travail.</li> <li>Mise en place du matériel stérile.</li> <li>Lecture <b>appropriée</b> du dossier du client.</li> <li>Préparation du matériel nécessaire aux interventions.</li> </ol> </li> </ul>
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE MINIMALE</b>	<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>

<sup>1</sup> Fait référence en l'absence de rigueur dans l'application de ces mesures d'application ou plus d'une étape st manquante.

<sup>2</sup> Fait référence selon les étapes du protocole d'asepsie en vigueur décrit au « Guide des procédures ».

Tableau 5.12 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Stage I »  
 Brigitte Giroux, Isabelle Lavigne et Lina Martel – Techniques d'hygiène dentaire

<b>Cours :</b> Stage I (111-GCM-06)	
<b>Compétence :</b> Appliquer des mesures de protection universelle.	
<b>L'élément de la compétence :</b> 2.2 Appliquer des mesures de prévention des infections.	
<b>Critère :</b> Élimination totale des risques de contamination <u>PENDANT</u> l'intervention auprès du client.	
<p>À partir de la 6<sup>e</sup> séance, l'étudiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>élimine partiellement<sup>1</sup> les risques de contamination croisée en ne <b>respectant</b> pas la délimitation du champ opératoire et de la zone de travail.</li> </ul>	<p>À partir de la 6<sup>e</sup> séance, l'étudiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>élimine totalement<sup>2</sup> les risques de contamination croisée en <b>respectant</b> la délimitation du champ opératoire et de la zone de travail, et ce, de <b>façon rigoureuse et constante</b>.</li> </ul>
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	
<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>	

1 Fait référence en l'absence de rigueur ou de constance dans l'application des mesures d'application.

2 Fait référence selon les étapes du protocole d'asepsie en vigueur décrit au « Guide des procédures ».

Tableau 5.13 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Stage I »  
 Brigitte Giroux, Isabelle Lavigne et Lina Martel – Techniques d'hygiène dentaire

<b>Cours : Stage I (111-GCM-06)</b>			
<b>Compétence : Appliquer des mesures de protection universelle.</b>			
<b>L'élément de la compétence : 2.2 Appliquer des mesures de prévention des infections.</b>			
<b>Critère : Élimination totale des risques de contamination APRÈS l'intervention auprès du client.</b>			
<p>À partir de la 6<sup>e</sup> séance, l'étudiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>élimine les risques de contamination en appliquant partiellement<sup>1</sup> les cinq étapes suivantes :</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>Disposition du matériel jetable.</li> <li>Préparation du matériel à stériliser.</li> <li>Nettoyage des suctions.</li> <li>Désinfection des surfaces souillées et du matériel non stérilisable.</li> <li>Retour du matériel approprié au comptoir de stérilisation.</li> </ol>	<p>À partir de la 6<sup>e</sup> séance, l'étudiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>élimine <b>totale</b>ment les risques de contamination en respectant avec <b>rigueur et de façon complète</b><sup>2</sup> les cinq étapes suivantes :</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>Disposition du matériel jetable.</li> <li>Préparation du matériel à stériliser.</li> <li>Nettoyage des suctions.</li> <li>Désinfection des surfaces souillées et du matériel non stérilisable.</li> <li>Retour du matériel approprié au comptoir de stérilisation.</li> </ol>	<p>À partir de la 6<sup>e</sup> séance, l'étudiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>élimine <b>totale</b>ment les risques de contamination en respectant avec rigueur et de façon complète<sup>2</sup> les cinq étapes suivantes :</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>Disposition du matériel jetable.</li> <li>Préparation du matériel à stériliser.</li> <li>Nettoyage des suctions.</li> <li>Désinfection des surfaces souillées et du matériel non stérilisable.</li> <li>Retour du matériel approprié au comptoir de stérilisation.</li> </ol>	<p>À partir de la 6<sup>e</sup> séance, l'étudiante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>élimine <b>totale</b>ment les risques de contamination en respectant avec rigueur et de façon complète<sup>2</sup> les cinq étapes suivantes :</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>Disposition du matériel jetable.</li> <li>Préparation du matériel à stériliser.</li> <li>Nettoyage des suctions.</li> <li>Désinfection des surfaces souillées et du matériel non stérilisable.</li> <li>Retour du matériel approprié au comptoir de stérilisation.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>est capable de donner les explications à chacune des étapes.</li> <li><b>respecte un temps d'opération de 15 minutes</b></li> </ul>
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE MINIMALE</b>	<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>

<sup>1</sup> Fait référence en l'absence de rigueur dans l'application des mesures ou une étape est manquante.  
<sup>2</sup> Fait référence selon les étapes du protocole d'asepsie en vigueur décrit au « Guide des procédures ».

Tableau 5.14 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Chimie organique I »  
Dominic Rivard et Isabelle Duchesne – Département de chimie (discipline 202)

<b>Cours :</b> Chimie organique I (202-GCC-05)			
<b>Compétence :</b> Résoudre des problèmes simples relevant de la chimie organique.			
<b>L'élément de la compétence :</b> Appliquer les règles de la nomenclature à des composés simples.			
<b>Critère :</b> Utilisation de nomenclature systématique et traditionnelle de composés organiques.			
<b>Type d'épreuve :</b> L'étudiant est mis en situation d'épreuve écrite sommative où 20 molécules devront être nommées (10) et dessinées (10).			
<b>Nommer avec justesse les molécules organiques.</b>			
L'étudiant nomme et rédige avec justesse <sup>1</sup> la molécule organique dans moins de 5 cas sur 10 <sup>2</sup> .	L'étudiant nomme et rédige avec justesse <sup>1</sup> la molécule organique dans 5 et 6 cas sur 10 <sup>2</sup> .	L'étudiant nomme et rédige avec justesse <sup>1</sup> la molécule organique dans 7 à 9 cas sur 10 <sup>2</sup> .	L'étudiant nomme et rédige avec justesse <sup>1</sup> la molécule organique dans tous les cas <sup>2</sup> .
<b>Dessiner avec justesse les molécules organiques.</b>			
À partir du nom, l'étudiant dessine avec justesse <sup>3</sup> la molécule organique dans moins de 7 cas sur 10.	À partir du nom, l'étudiant dessine, avec justesse <sup>3</sup> la molécule organique dans 7 ou 8 cas sur 10.	À partir du nom, l'étudiant dessine avec justesse <sup>3</sup> la molécule organique dans 9 cas sur 10.	À partir du nom, l'étudiant dessine avec justesse <sup>3</sup> la molécule organique dans tous les cas.
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE MINIMALE</b>	<b>COMPÉTENCE MOYENNE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>

<sup>1</sup> Nomme et rédige sans erreur les fonctions, les substituants, la chaîne principale selon les règles de numérotations, de priorités, de fonctions, des règles particulières d'orthographe conformes au système de nomenclature UICPA (selon Huot et Roy, *Chimie organique, notions fondamentales*, 3<sup>e</sup> éd., Les Éditions Carcajou, Sainte-Foy, 2001, p. 51-74).

<sup>2</sup> Dans les dix molécules nommées correctement, deux fautes d'orthographe peuvent être permises. Ces dernières ne doivent pas empêcher le correcteur de retrouver la structure de base (ex. : l'ordre alphabétique de deux substituants est inversé). À partir de la troisième erreur, chaque erreur sur des noms justes en (1) compte pour une erreur d'identification de molécule.

<sup>3</sup> Dessine les molécules organiques, sans erreur, en représentant chaque fonction, substituant, nom de base, au bon endroit en fonction de l'indice de position.

Tableau 5.15 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Stage d'intervention »  
Leroux, J.L. et Bigras, N. – Techniques d'éducation à l'enfance

<b>Cours</b> : Stages d'intervention (322-A53-HY)			
<b>Critère</b> : E.1 Application correcte et rigoureuse des précautions universelles.			
<p>À partir de la 1<sup>re</sup> journée de stage, durant toutes ses prises en charge, la stagiaire n'applique pas les mesures des précautions universelles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En ne repérant pas l'ensemble des sources de contamination<sup>1</sup>.</li> <li>• En n'intervenant pas adéquatement<sup>2</sup> face à la situation.</li> <li>• En n'ayant pas de gants sur elle<sup>3</sup> en tout temps.</li> </ul>	<p>À partir de la 1<sup>re</sup> journée de stage, durant toutes ses prises en charge, la stagiaire applique les mesures liées aux précautions universelles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En repérant l'ensemble des sources de contamination<sup>1</sup>.</li> <li>• En intervenant adéquatement<sup>2</sup> face à la situation.</li> <li>• En ayant une paire de gants sur elle<sup>3</sup> en tout temps.</li> </ul>		
<p><u>Conception de la grille</u> :</p> <p>Sous la direction de Leroux, J.L. et Bigras, N.</p> <p>Co-auteurs : Leroux, J.L., Bigras, N., Cyr, C., Demers, N., Gagnon, T., Gélinas, D., Lambert, C., Morin, S., Nolet, N., Patenaude, L., Robert, B., St-Pierre, N. et Tétréau, L.</p>			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;"><b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b></td> <td style="width: 50%; text-align: center;"><b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b></td> </tr> </table>		<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>		

<sup>1</sup> Risques graves de contamination. Tout contact avec des liquides biologiques ou les plaies du corps humain teintées de sang.

<sup>2</sup> Voir document structurant « Précautions universelles pour prévenir les maladies transmissibles par le sang ».

<sup>3</sup> Avoir, en sa possession, une paire de gants dans un sac de plastique en tout temps et les utiliser au besoin (ex. : dans ses poches).

Tableau 5.16 Échelle à énoncés descriptifs pour le cours « Stage d'intervention »  
Leroux, J.L. et Bigras, N. – Techniques d'éducation à l'enfance

<b>Cours :</b> Stages d'intervention (322-A53-HY)			
<b>Critère :</b> E.2 Application des soins d'hygiène.			
<p>Durant chacune de ses prises en charge, la stagiaire n'applique pas les procédures<sup>1</sup> liées aux soins d'hygiène.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En n'étant pas un modèle quant à l'application des soins d'hygiène.</li> <li>• En n'organisant pas correctement<sup>2</sup> le matériel.</li> <li>• En n'utilisant pas correctement<sup>3</sup> le matériel.</li> <li>• En ne maintenant pas fréquemment<sup>4</sup> une relation individualisée<sup>5</sup> avec l'enfant et occasionnellement<sup>6</sup> avec le groupe d'enfants.</li> </ul>	<p>Durant chacune de ses prises en charge, la stagiaire applique les procédures<sup>1</sup> liées aux soins d'hygiène.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En étant un modèle lors de l'application des mesures d'hygiène.</li> <li>• En organisant correctement<sup>2</sup> le matériel.</li> <li>• En utilisant correctement<sup>3</sup> le matériel.</li> <li>• En maintenant fréquemment<sup>4</sup> une relation individualisée<sup>5</sup> avec l'enfant et en animant<sup>7</sup> le groupe d'enfants.</li> </ul>		
<p><u>Conception de la grille :</u></p> <p>Sous la direction de Leroux, J.L. et Bigras, N.</p> <p>Co-auteurs : Leroux, J.L., Bigras, N., Cyr, C., Demers, N., Gagnon, T., Gélinas, D., Lambert, C., Morin, S., Nolet, N., Patenaude, L., Robert, B., St-Pierre, N. et Tétreau, L.</p>			
<table border="1" style="width: 100%; background-color: black; color: white;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;"><b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b></td> <td style="width: 50%; text-align: center;"><b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b></td> </tr> </table>		<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>
<b>COMPÉTENCE INSUFFISANTE</b>	<b>COMPÉTENCE SUPÉRIEURE</b>		

<sup>1,2,3</sup> Voir document structurant « Grille d'observation des soins d'hygiène (routines) ».

<sup>4</sup> À au moins deux étapes de la routine soit au début, pendant, à la fin de l'administration du soin.

<sup>5</sup> Écouter l'enfant / stimuler / être affectueuse/souriante, etc.

<sup>6</sup> À au moins une étape de la routine soit au début, pendant, à la fin de l'administration du soin.

<sup>7</sup> Animer le moment d'attente (chanson, jeux, etc.)



**CHAPITRE 6**

***L'*** *évaluation formative*

Julie Lyne Leroux



« *Évaluer c'est risquer de se tromper  
ne pas évaluer c'est prendre un risque plus grand* »

*D. Laveault*

Lors d'une conférence portant sur l'évaluation formative, M. Laveault avait abordé ce thème en présentant des énoncés. Par ces énoncés, il a présenté des pratiques d'évaluation formative. Les propos abordés avec humour permettaient de dégager quelques perceptions erronées pouvant exister quant aux pratiques de l'évaluation formative :

- ▶ Ne pas confondre **évaluation continue** et **continuelle**.
- ▶ Ne pas confondre **évaluation formative** et **informative**.
- ▶ Identifier **formative** et **évaluation qui ne compte pas**.
- ▶ Identifier **formative** et **évaluation micro-formative**.

Tout d'abord, lorsqu'on utilise l'évaluation formative, il faut éviter d'utiliser une évaluation continuelle, c'est-à-dire une pratique d'évaluation trop fréquente. Dans le contexte d'une évaluation continuelle, l'enseignant évalue tout le temps. L'évaluation continue, quant à elle, suppose un processus que l'enseignant vérifie à tous les moments critiques de l'apprentissage : le niveau d'intégration et de compréhension de l'élève. Ainsi, l'évaluation continue s'effectue lorsque l'apprentissage n'est pas encore terminé afin d'identifier les difficultés de l'élève.

L'évaluation formative suppose une régulation immédiate ou une rétroaction dans un délai assez court. En ce sens, il faut souligner l'importance de déterminer de quelle manière sera corrigée l'évaluation formative. Aussi, dans un souci d'impliquer l'étudiant, il est souhaitable de déterminer qui sera la personne la plus apte à corriger. Plusieurs propositions sont possibles afin d'impliquer l'étudiant quant à ses apprentissages et au diagnostic de ceux-ci. Dans ce contexte, plusieurs mises en situation peuvent exister lors de la correction, soit la correction par les autres élèves (les pairs), l'autocorrection ou autoévaluation par l'élève, la projection des situations corrigées à tout le groupe-classe et la cocorrection en équipe de travail.

Ces mises en situation permettant d'effectuer une évaluation formative en variant les stratégies de régulation responsabilisent l'élève et évitent de construire des dispositifs ou des rapports d'évaluation trop complexes ou trop lourds à caractère essentiellement informatif.

Lorsque nous avons abordé l'importance d'effectuer l'évaluation formative à des moments critiques de l'apprentissage, ceci implique le choix d'une stratégie afin que l'élève puisse obtenir une régulation ou une rétroaction. Aussi, ceci suppose de faire des choix quant à la fréquence de cette rétroaction. Voici une situation d'évaluation formative :

L'élève remet une première fois son travail à l'enseignant; celui-ci le corrige et le remet à l'élève. L'élève le corrige et le remet une seconde fois à l'enseignant qui le corrige à nouveau. L'élève le corrige...

Que nous révèle cette situation quant au choix de la fréquence de l'évaluation formative? Lors du choix de la fréquence de rétroaction en situation d'évaluation formative, ce qu'il faut éviter afin d'en donner un mauvais message à l'élève est :

- ▶▶ qu'il perçoive l'évaluation formative dans une perspective d'essai et d'erreur;
- ▶▶ qu'il implique peu d'effort de la part de l'élève;
- ▶▶ que les résultats obtenus ne soient pas meilleurs;
- ▶▶ que l'enseignant s'épuise par trop de corrections répétées d'un même travail pour un même élève.

Le danger d'une fréquence d'évaluation formative trop élevée pour une même situation, c'est la tendance à la procrastination de la part de l'élève et le danger de confondre l'évaluation formative avec l'évaluation micro-formative. Ainsi, la mise en place de différentes stratégies d'autoévaluation par l'élève, et l'élève et ses pairs, vont permettre de répondre à une évaluation formative impliquant l'élève et diminuant le recours sans cesse à l'enseignant pour obtenir une régulation répétée pour une même situation d'apprentissage et d'évaluation formative.

---

Par conséquent, l'enseignant doit choisir et préciser le moment critique de la situation d'apprentissage et la fréquence d'utilisation de l'évaluation formative.

En situation d'apprentissage, il y a des élèves qui partent de plus loin pour arriver au même niveau que l'autre. Pour plusieurs raisons, des élèves vont progresser plus lentement dans la phase d'apprentissage, mais au terme de celui-ci, vont avoir atteint le niveau attendu ou requis. Dans nos pratiques d'évaluation formative, il faut éviter de confondre les résultats obtenus en situation d'apprentissage avec la fin de l'apprentissage où se situe l'évaluation certificative ou sommative. La situation d'apprentissage doit permettre à l'élève de faire des erreurs. Toutefois, il est évident, qu'il faut baliser le niveau d'erreur acceptable parce qu'il existe certaines situations d'apprentissage en stage ou en laboratoire pouvant occasionner des erreurs mettant en danger la sécurité de d'autres personnes impliquées.

Ceci étant dit, comment allons-nous motiver l'étudiant à progresser sans lui donner des points? Lorsque nos pratiques d'évaluation encouragent les élèves à cumuler des points par la réalisation de petits travaux ou pour la seule présence aux cours, ceci peut risquer de diminuer les efforts réels pour des situations d'apprentissage exigeant des efforts constants et soutenus sans « obtenir des points ». L'évaluation sommative ou certificative qui s'effectue au terme d'un processus d'enseignement et d'apprentissage doit avoir une relation directe avec le niveau de performance obtenu par la réalisation d'une tâche complexe. L'atteinte de ce niveau de performance permet de sanctionner la réussite au cours. Dans cette perspective, il est important que l'élève travaille des projets à long terme permettant l'intégration des apprentissages sans « obtenir des points » qui se cumulent lors de l'évaluation formative de ces travaux. Le résultat ou la note lui sera transmis au terme de la réalisation de ce travail.

---



Ces propos nous amènent à rechercher une définition rigoureuse de l'évaluation formative. Nous avons retenu celle de Scallon (2000 : 21) qui présente l'acte d'évaluation formative comme suit : « l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon les deux voies possibles, soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La « *décision action* », c'est-à-dire la régulation, a pour objet, soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même ».

Comme précisé par Scallon (2000), le mot clé à retenir de cette définition est celui de régulation. Cette régulation est de nature pédagogique. C'est dans cette perspective que nous avons développé des instruments d'évaluation formative en lien avec le processus d'apprentissage nécessaire à l'atteinte des niveaux de compétences proposés dans chacun des critères de la grille d'évaluation à échelle descriptive.

Nous vous proposons des modèles d'évaluations formatives qui ont été construits et expérimentés par des enseignantes en Techniques d'éducation à l'enfance pour le stage d'implication 322-A51-HY du Cégep de Saint-Hyacinthe.

Tableau 6.1 Autoanalyse de la prise de contact  
 Patenaude, L., Morin, S. et Lambert, C.

ÉVALUATION FORMATIVE AUTOANALYSE DE LA PRISE DE CONTACT				
<b>NOM DES ENFANTS DU GROUPE</b> (maximum de 10 enfants en milieu scolaire)	<b>DESCRIPTION BRÈVE DE MA PRISE DE CONTACT AVEC LE GROUPE</b> (ce que j'ai fait)	<b>DESCRIPTION DES COMPORTEMENTS DU GROUPE</b> (observations des faits)	<b>DESCRIPTION DE MES PERCEPTIONS DU GROUPE SUITE À CETTE 1<sup>RE</sup> PRISE DE CONTACT</b> (Qu'est-ce que je me suis dit?) (Qu'est-ce que j'ai pensé?) Ex. : Quel groupe agité!)	<b>ANALYSE</b> (en quoi mes perceptions ont-elles pu influencer mon comportement verbal ou non verbal lors de cette activité de prise de contact)

Critères de correction :

- ◆ Objectivité dans la description des comportements.
- ◆ Intention d'analyse des perceptions.
- ◆ Capacité de faire des liens entre ses perceptions et ses propres comportements.
- ◆ Quantité suffisante d'éléments décrits et analysés (3 éléments et plus).

Tableau 6.2 Rapport anecdotique  
Tétreau, L.

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Âge de l'enfant : \_\_\_\_\_

Groupe : \_\_\_\_\_

Date de l'observation : \_\_\_\_\_

Heure de l'observation : \_\_\_\_\_

① **Contexte de l'observation :** \_\_\_\_\_  
(brève description de l'activité ou de la situation pendant laquelle l'anecdote se produit)

② **Anecdote :** \_\_\_\_\_  
(Récit du fait observé et des comportements de l'enfant, y incluant si possible, les interventions faites par l'éducatrice elle-même ou par les autres enfants et les résultats de ces interventions)

③ **Élément déclencheur :** \_\_\_\_\_

④ **Réactions de l'enfant :** \_\_\_\_\_

**Commentaires, impressions :** \_\_\_\_\_

⑤ **Hypothèses :** \_\_\_\_\_  
(en termes de besoin ou de cause perçue)

⑥ **Aspect du développement concerné :** \_\_\_\_\_

Tableau 6.3 Grille d'autoévaluation des activités de routine et des soins d'hygiène  
Bigras, N., Demers, N. et Cyr, C.

GRILLE D'AUTOÉVALUATION DES ACTIVITÉS DE ROUTINE ET DES SOINS D'HYGIÈNE		
<b>ROUTINE 1 : LAVAGE DES MAINS</b>		
Notes explicatives : La stagiaire doit s'observer au cours des semaines 3-4 lors de l'animation des routines. Elle doit cocher la colonne correspondante.		
<b>LES ÉNONCÉS</b>		
LES ÉTAPES À SUIVRE LORS DE LA ROUTINE DU LAVAGE DES MAINS	Acquis <sup>1</sup>	À acquérir <sup>2</sup>
1. Enlever les bijoux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ouvrir le robinet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se mouiller les mains.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. S'enduire les mains de savon.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Frotter vigoureusement les mains, paume contre paume et frotter ensuite le dos de la main.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Entrelacer les doigts et faire un mouvement de l'arrière vers l'avant afin de nettoyer entre les doigts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Frotter le bout des doigts, les pouces et les poignets.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Rincer abondamment à l'eau courante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bien assécher avec des serviettes de papier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Utiliser des serviettes pour fermer le robinet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeter les serviettes de papier dans une poubelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Désinfecter le lavabo avec de la solution désinfectante à la fin du lavage des mains.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> **Acquis** : signifie que la stagiaire fait l'action et démontre l'attitude des énoncés.

<sup>2</sup> **À acquérir** : signifie que la stagiaire ne fait pas l'action ou ne démontre pas l'attitude des énoncés.

GRILLE D'AUTOÉVALUATION DES ACTIVITÉS DE ROUTINE ET DES SOINS D'HYGIÈNE		
<b>ROUTINE 1 : LAVAGE DES MAINS (suite)</b>		
Notes explicatives : La stagiaire doit s'observer au cours des semaines 3-4 lors de l'animation des routines. Elle doit cocher la colonne correspondante.		
<b>LES ÉNONCÉS</b>		
LES ATTITUDES DE LA STAGIAIRE	Acquis <sup>1</sup>	À acquérir <sup>2</sup>
1. Rappeler aux enfants tous les moments exigeant le lavage des mains.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La stagiaire sourit à l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La stagiaire favorise l'autonomie (encourager l'enfant à lever les manches, fermer le robinet, jeter le papier, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La stagiaire renforce l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La stagiaire assure une surveillance constante (garde une vue d'ensemble).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La stagiaire anime la routine à l'aide de comptines ou chansons.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> **Acquis** : signifie que la stagiaire fait l'action et démontre l'attitude des énoncés.

<sup>2</sup> **À acquérir** : signifie que la stagiaire ne fait pas l'action ou ne démontre pas l'attitude des énoncés.

**RAPPEL DES PRINCIPAUX MOMENTS EXIGEANT LE LAVAGE DES MAINS**

- ◆ En arrivant ou quittant le service de garde.
- ◆ Avant de manger ou manipuler des aliments et après les activités.
- ◆ Après chaque changement de couche.
- ◆ Après être allé à la toilette ou après avoir aidé un enfant à y aller.
- ◆ Après s'être mouché ou avoir aidé un enfant à le faire.
- ◆ Après avoir touché une surface sale ou du matériel souillé.
- ◆ Après avoir joué dans la terre et/ou le sable.
- ◆ Après avoir été en contact avec un liquide biologique (sang, sécrétions nasales) même avec des gants.
- ◆ Avant et après avoir soigné un enfant.
- ◆ Après avoir toussé et éternué.
- ◆ Avant et après avoir administré un médicament.
- ◆ Chaque fois qu'on le juge nécessaire.

Tableau 6.4 Grille d'autoévaluation des activités de routine et des soins d'hygiène  
Bigras, N., Demers, N. et Cyr, C.

<b>GRILLE D'AUTOÉVALUATION DES ACTIVITÉS DE ROUTINE ET DES SOINS D'HYGIÈNE</b>		
<b><u>ROUTINE 2 : CHANGEMENT DE COUCHE</u></b>		
Notes explicatives : La stagiaire doit s'observer au cours des semaines 3-4 lors de l'animation des routines. Elle doit cocher la colonne correspondante.		
<b><u>LES ÉNONCÉS</u></b>		
<b>LES ÉTAPES À SUIVRE LORS DU CHANGEMENT DE COUCHE</b>	<b>Acquis<sup>1</sup></b>	<b>À acquérir<sup>2</sup></b>
1. Mettre les gants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Rassembler le matériel nécessaire (vêtement, crème de zinc, couche, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Installer l'enfant sur la table à langer (utiliser l'escalier rétractable).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Défaire la couche et soulever les fesses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Replier le côté souillé vers l'intérieur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Laisser les selles dans la couche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Enlever les selles sur les fesses avec la couche souillée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Déposer la couche souillée dans la poubelle fermée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Laver les fesses à l'eau savonneuse (même chose s'il n'y a que de l'urine).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Rincer à l'eau tiède (nouvelle débarbouillette).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Laver les fesses de l'avant vers l'arrière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ne pas forcer le prépuce des petits garçons non circoncis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> **Acquis** : signifie que la stagiaire fait l'action et démontre l'attitude des énoncés.

<sup>2</sup> **À acquérir** : signifie que la stagiaire ne fait pas l'action ou ne démontre pas l'attitude des énoncés.

GRILLE D'AUTOÉVALUATION DES ACTIVITÉS DE ROUTINE ET DES SOINS D'HYGIÈNE		
<b>ROUTINE 2 : CHANGEMENT DE COUCHE (suite)</b>		
Notes explicatives : La stagiaire doit s'observer au cours des semaines 3-4 lors de l'animation des routines. Elle doit cocher la colonne correspondante.		
<u>LES ÉNONCÉS</u>		
LES ÉTAPES À SUIVRE LORS DU CHANGEMENT DE COUCHE	Acquis <sup>1</sup>	À acquérir <sup>2</sup>
13. Assécher la peau à l'aide d'une serviette.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Mettre une nouvelle couche et habiller l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Laver les mains de l'enfant (une à la fois) et les essuyer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Rincer les vêtements souillés si nécessaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mettre les vêtements souillés dans un sac de plastique fermé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Laver la table à langer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Désinfecter la table à langer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeter les gants dans la poubelle fermée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Se laver les mains avec de l'eau et du savon et les assécher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> **Acquis** : signifie que la stagiaire fait l'action et démontre l'attitude des énoncés.

<sup>2</sup> **À acquérir** : signifie que la stagiaire ne fait pas l'action ou ne démontre pas l'attitude des énoncés.

<b>GRILLE D'AUTOÉVALUATION DES ACTIVITÉS DE ROUTINE ET DES SOINS D'HYGIÈNE</b>		
<b><u>ROUTINE 2 : CHANGEMENT DE COUCHE (suite)</u></b>		
Notes explicatives : La stagiaire doit s'observer au cours des semaines 3-4 lors de l'animation des routines. Elle doit cocher la colonne correspondante.		
<b><u>LES ÉNONCÉS</u></b>		
<b>LES ATTITUDES DE LA STAGIAIRE</b>	<b>Acquis<sup>1</sup></b>	<b>À acquérir<sup>2</sup></b>
1. La stagiaire parle à l'enfant (explique ce qu'elle fait).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La stagiaire sourit à l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La stagiaire nomme les réactions de l'enfant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La stagiaire donne un câlin à l'enfant avant de le déposer par terre (en respectant l'enfant).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La stagiaire évite de dénigrer l'enfant (lui dire qu'il ne sent pas bon, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La stagiaire anime la routine à l'aide de chansons ou comptines.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La stagiaire implique l'enfant (tenir sa couche, soulever ses fesses).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. La stagiaire fait preuve de douceur dans ses gestes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> **Acquis** : signifie que la stagiaire fait l'action et démontre l'attitude des énoncés.

<sup>2</sup> **À acquérir** : signifie que la stagiaire ne fait pas l'action ou ne démontre pas l'attitude des énoncés.

Tableau 6.5 Analyse de ma communication en situation de travail en équipe  
Gagnon, T., Tétreau, L. et Gélinas, D.

ÉVALUATION FORMATIVE ANALYSE DE MA COMMUNICATION EN SITUATION DE TRAVAIL EN ÉQUIPE									
JOUR	STYLE DE COMMUNICATION						TRAVAIL D'ÉQUIPE		
	Style de communication	Style d'écoute	Langage non verbal	Langage verbal	Résolution de conflits	Collaboration	Initiative		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. passif</li> <li>. démocratique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. fuyante</li> <li>. piège</li> <li>. sélective</li> <li>. active</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. ouverture</li> <li>. fermeture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. français parlé</li> <li>. langage du respect (12 éléments)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. 6 étapes</li> <li>. intervient</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Participe avec l'éducatrice-guide</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. propose</li> <li>. agit avant qu'on lui demande</li> </ul>		
Jour 4 <u>en mentorat</u> (formatif)									
Jour 8 <u>Avec mon</u> <u>éducatrice-guide</u> (formatif)									
<u>en supervision</u> (sommatif)									

**ANALYSE DE MA COMMUNICATION ET DE MON TRAVAIL D'ÉQUIPE**

Évaluation de **deux** forces parmi les cinq éléments de ta communication

Évaluation de **deux** forces parmi les trois éléments de ton travail d'équipe

**ANALYSE DE MA COMMUNICATION ET DE MON TRAVAIL D'ÉQUIPE**

Évaluation d'une difficulté parmi les cinq éléments de ta communication

Trouve **trois** actions concrètes pour diminuer ta difficulté

Évaluation d'une difficulté parmi les trois éléments de ton travail d'équipe

Trouve **trois** actions concrètes pour diminuer ta difficulté



---

**CHAPITRE 7**

***L'*** *algorithme décisionnel et les profils de réussite*

Julie Lyne Leroux



---

---

« *La compétence est plus que la somme des parties* »

(Goulet, 1993 : 34)

Dans cette partie, nous reprenons toutes les échelles à énoncés descriptifs pour l'ensemble des critères. Notre intention est de préciser les niveaux de réussite pour chacun des critères par la construction d'un algorithme de décision.

L'algorithme de décision est un processus. En nous inspirant de Legendre (1993), nous définissons l'algorithme de décision comme une procédure structurée et un nombre fini d'opérations ayant pour but de définir le niveau d'atteinte des compétences exigé de l'élève.

Comme nous en avons fait état précédemment, en lien avec les caractéristiques de la compétence, la compétence est plus que la somme des parties (Goulet, 1993, p. 34).

Ce constat nous amène à nous éloigner des pratiques traditionnelles d'évaluation au collégial par lesquelles l'évaluation sommative est une opération quantifiant un ou plusieurs jugements de valeur portés par l'enseignant sur la performance de l'élève (Leroux, 1999). Lorsqu'on cherche à mesurer la maîtrise d'une compétence, les pratiques comptables sont peu efficaces.

De quelle manière pouvons-nous maintenant témoigner du niveau d'atteinte des compétences par l'élève? Pour chacun des critères, à quel niveau pourrions-nous définir qu'il y aura une situation de maîtrise et de non-maîtrise? Dans le contexte d'une évaluation critériée, comment pouvons-nous préciser le seuil de réussite dans le but d'inférer la maîtrise ou la non-maîtrise d'une compétence? Comment allons-nous transmettre une note ou un résultat au terme de cette démarche?

L'ensemble des opérations constituant ce processus, plutôt que l'addition de résultats, nous permet de construire l'algorithme décisionnel qui précise les seuils de réussite à atteindre pour chacun des critères que comporte l'instrument de mesure.

### Le seuil de réussite

En ce qui concerne la pertinence d'établir un seuil de réussite, pour Auger (1986), l'établissement d'un « [...] seuil de réussite devient pertinent dans la mesure où l'on cherche à utiliser ce seuil comme règle de décision qui s'applique uniformément à tous les candidats et toutes les candidates d'un examen » (Auger, 1986 : 2).

En ce sens, Auger (1986) précise que cette règle de décision qui sera définie doit avoir trois caractéristiques spécifiques. Elle se doit :

- ▶▶ d'être équitable et juste;
- ▶▶ d'être défendable en tout temps;
- ▶▶ d'être explicable d'une façon compréhensive.

Une fois reconnue la pertinence d'établir un seuil de réussite et les caractéristiques spécifiques aux règles de décision, dans un contexte d'évaluation critériée, nous pouvons nous demander quel degré de réussite pour chaque compétence sera suffisant afin qu'il y ait réussite?

« En considérant que l'établissement d'un seuil de réussite s'insère dans un processus décisionnel, ce seuil n'est donc qu'un indicateur qui aide à prendre une décision. Dans le contexte où l'on retrouve un seuil de réussite relié à un instrument de mesure, ce dernier étant lui-même issu d'une définition de domaine, le seuil de réussite peut se définir comme un score qui divise une distribution en deux parties distinctes : la première contenant les scores à partir desquels on infère la compétence des individus et la seconde, les scores à partir desquels on infère d'un degré insuffisant de compétence » (Auger, 1986 : 2).

Somme toute, on fait référence au contexte spécifique qui nous préoccupe et dans lequel un ensemble d'enseignants ont à établir, à l'aide d'instruments de mesure, la réussite ou l'échec en situation d'évaluation certificative.

---



Il existe différentes approches afin de déterminer le seuil de réussite. Trois approches sont précisées dans la recherche de Auger (1989) en se basant sur des chercheurs dans le domaine : Glass (1978), Jaeger (1976) et Hambleton (1982, 1978). Glass croit que le jugement est à la base de tout. Jaeger précise qu'il existe deux types d'approches : le jugement et l'empirisme. Hambleton en distingue un troisième : la combinaison de l'empirisme et du jugement (Auger, 1989 : 133).

À la lumière des différentes approches préconisées au niveau de l'établissement des seuils de réussite, nous avons retenu des méthodes qui s'adaptent plus spécifiquement à l'évaluation des compétences et qui se situent dans un nouveau courant d'évaluation dans lequel l'enseignant doit évaluer des tâches et des productions complexes à l'aide de « rubrique » qui sont, comme nous l'avons précisé, des échelles descriptives.

Dans cette optique, nous nous sommes intéressées aux travaux de Jaeger, Hambleton et Plake (1997) qui ont élaboré une nouvelle méthode d'établissement des standards pour l'évaluation des performances. Ces chercheurs affirment que plusieurs des évaluations courantes sont basées sur des performances exigeant l'étude ou l'examen des tâches complexes incluant des essais, des projets, des performances et des portfolios. Ils constatent que dans les écrits portant sur l'évaluation des performances, il y a un vide en ce qui concerne les méthodes d'établissement de standards et ils font référence aux autres méthodes en précisant que celles-ci ne conviennent pas dans un contexte d'évaluation des performances. Ils observent également qu'il y a un réel besoin pour une méthode d'établissement de standards qui peut être utilisée dans des évaluations de performance avec une multitude de réponses possibles. Ils précisent ainsi : « De plus, il y a un besoin pour des nouvelles méthodes d'établissement de standards pouvant être utilisées pour évaluer des résultats multidimensionnels dans l'évaluation des performances » (Jaeger et al., 1997 : 401).

Ces chercheurs ont constaté que les méthodes traditionnelles d'établissement des seuils de réussite n'étaient plus efficaces pour effectuer l'évaluation des performances dans des tâches complexes. Les auteurs de cette recherche précisent que les méthodes communément utilisées ne sont pas adaptées au contexte de l'évaluation des performances en affirmant :

« Il y a une réelle absence dans la littérature en mesure et évaluation pour des méthodes d'établissements de standards pouvant être utilisées lors de l'évaluation des performances. C'est bien reconnu, que les méthodes les plus utilisées pour l'établissement de standards lors d'évaluation d'examens à choix multiples comme les méthodes d'Angoff (1971), Jaeger (1982) et Nedelsky (1954) ne conviennent pas à l'évaluation des performances même si elles ont été très expérimentées avec une variété d'examens à choix multiples incluant l'évaluation des savoirs de base, les examens de graduation à la fin du cycle secondaire et les examens de certification » (Sireci & Binskin, 1993, Zieky, 1995) » (Jaeger et al., 1997 : 401).

En s'appuyant sur ces nouveaux besoins clairement exprimés concernant l'évaluation des compétences et sur un constat que les méthodes connues ne sont pas adaptées à ce contexte spécifique d'évaluation, Jaeger, Hambleton et Plake (1997) ont élaboré une nouvelle méthode d'établissement de standards pour l'évaluation de performances fondée sur le jugement du profil dominant : *The dominant profile judgement*. Compte tenu que cette méthode s'adapte au contexte d'évaluation auquel nous faisons spécifiquement référence dans notre recherche, nous avons retenu cette méthode.

La méthode de jugement du profil dominant telle que décrite par Jaeger, Hambleton et Plake (1997) est constituée de trois étapes de jugement. Cette méthode a été expérimentée avec vingt enseignants de la région d'Athens et de Georgie. Ces enseignants étaient des généralistes dans leur domaine et enseignaient depuis au moins 5 ans; ils étaient familiers avec plusieurs aspects de l'évaluation parce qu'ils avaient participé à des études précédentes et à des exercices.

De cette expérimentation, citée par Jaeger et al. (1997), nous avons relevé les trois principales étapes que nous avons traduites librement et que nous avons adaptées pour nos besoins. Ces étapes sont représentées dans le tableau 7.1 de la page 110.

Dans la première étape, les experts sont appelés à définir leurs politiques à l'égard des niveaux de performance ou des seuils de réussite.

---



À partir de l'expérience des experts, il leur est demandé individuellement de broser un portrait des notes ou du profil des résultats qui seraient considérés à titre de résultat inférieur le plus bas. En d'autres termes, il est demandé aux experts d'effectuer le portrait des notes ou des résultats pour les candidats « tous juste certifiables » dans le sens que, s'il y a un des résultats ou des notes en dessous des résultats attendus de l'exercice, il y aura comme résultat une décision d'échec ou la non-certification du candidat.

Cette tâche est suivie par une présentation écrite dans laquelle chacun des experts présente individuellement sa politique initiale à l'égard des niveaux de performance ou des seuils de réussite.

La deuxième étape débute par une brève discussion concernant la politique initiale de chacun des experts. À la suite de cette discussion, les experts sont regroupés en équipe aléatoire de quatre experts afin de justifier leur politique de façon plus détaillée.

À cette étape spécifique, les attentes sont à l'effet que les experts concentrent leurs discussions sur les points ou sur les aspects de différence de leur politique en essayant de mieux comprendre le rationnel qui sous-tend les politiques des autres experts.

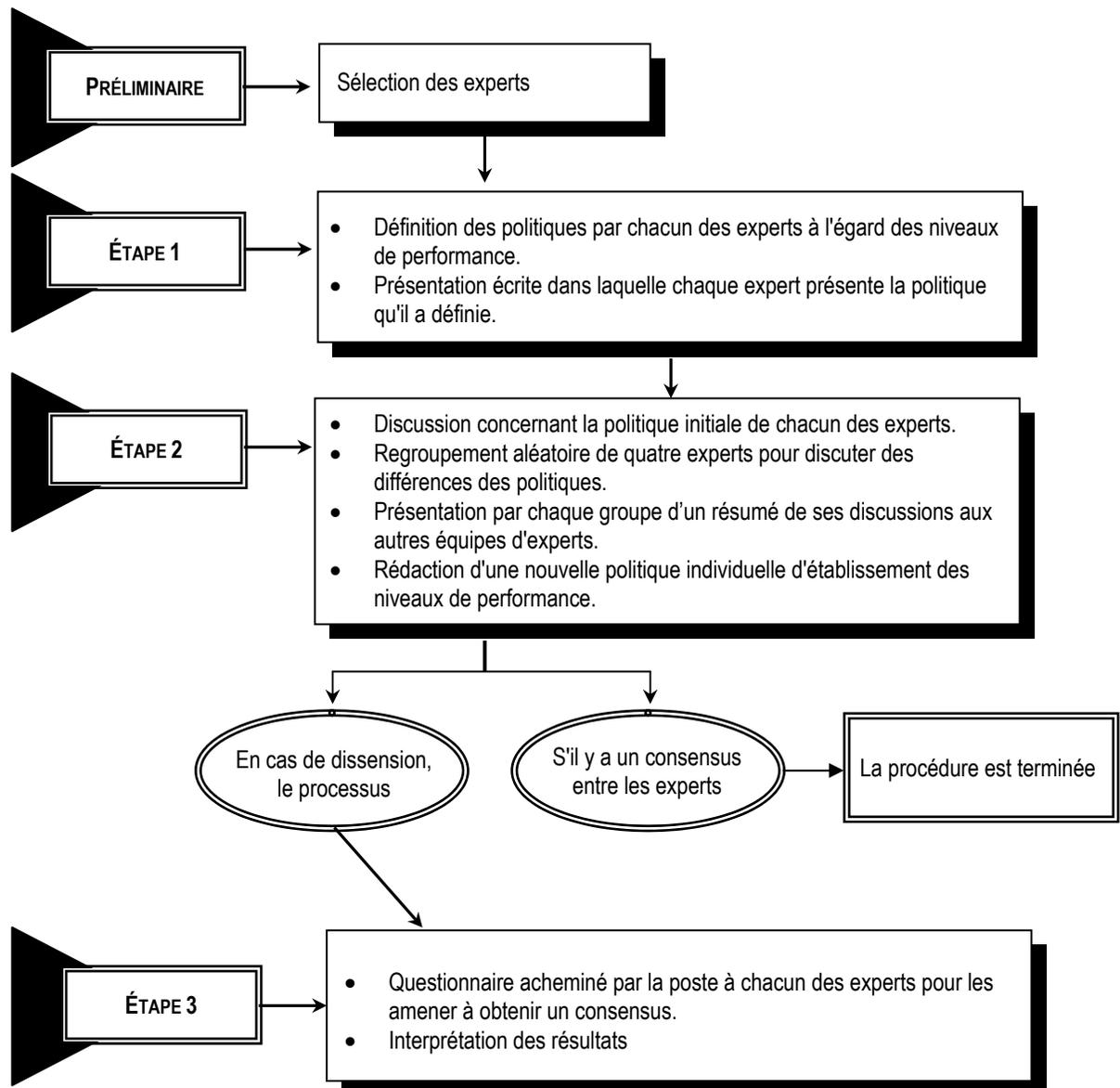
À la suite de ces discussions, chaque groupe fait état de ses travaux et rapporte à l'ensemble des équipes un résumé des discussions de son équipe.

Après cette présentation, les experts sont à nouveau appelés à écrire leur politique individuelle d'établissement des seuils de performance ou des seuils de réussite. Comme résultat de cette étape, un consensus entre les experts est attendu. À cette étape du processus, s'il y a un consensus qui rejoint l'ensemble des experts, la procédure est terminée. Sinon, on ajoute une autre étape.

La troisième étape aura lieu s'il n'y a pas de consensus entre les experts. Dans ce cas, un questionnaire est acheminé par la poste à chacun des experts pour les amener à obtenir un consensus concernant la politique d'établissement des seuils de performance.

Tableau 7.1 Une méthode d'établissement de standards pour l'évaluation des performances : le jugement du profil dominant

Ce tableau a été conçu par Leroux (1999) en s'inspirant de la méthode de Jaeger, Hambleton et Plake (1997).



---

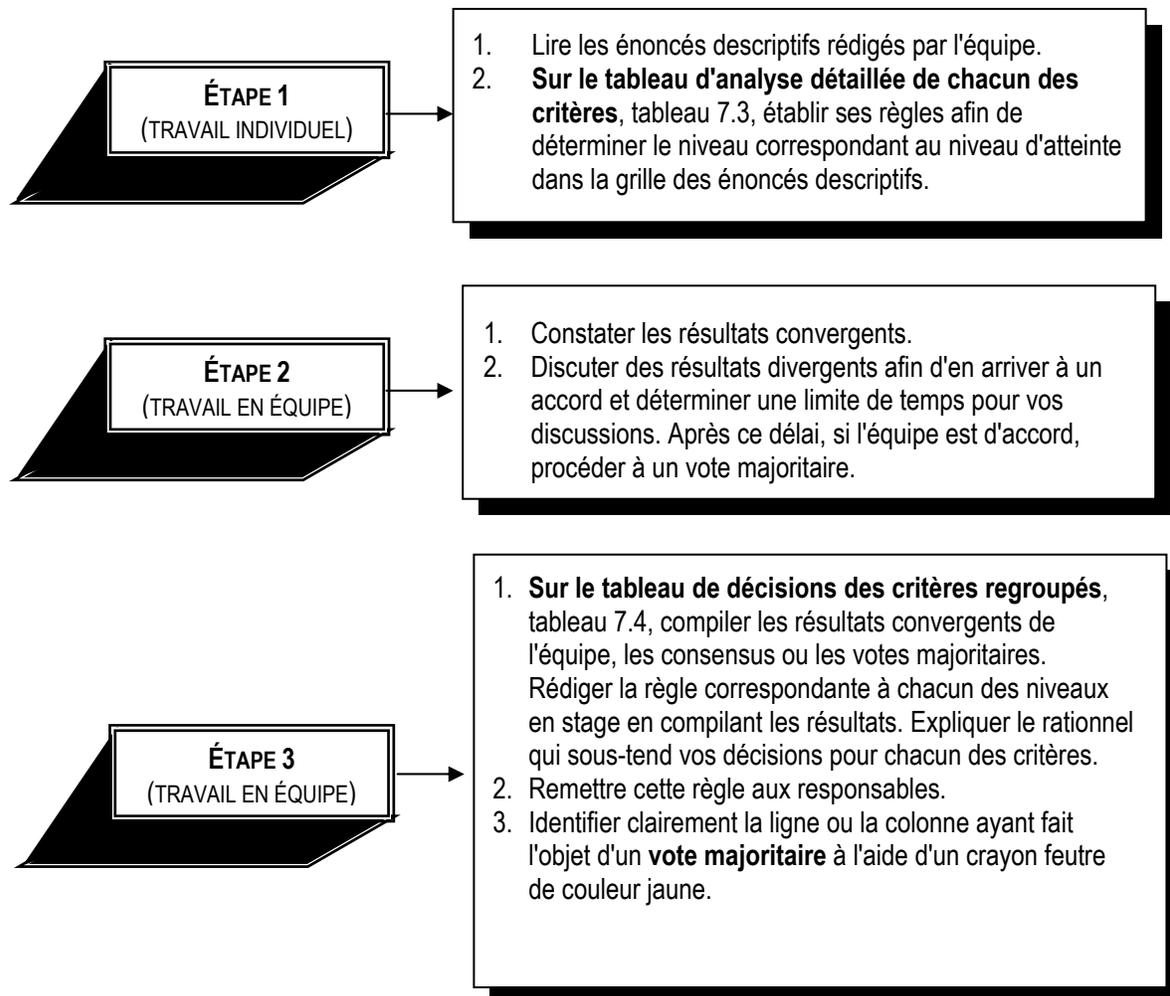
Le questionnaire comprend deux parties. La première partie du questionnaire présente aux experts les politiques favorisées qui ont émergé de la deuxième étape. Il y avait de présenter un exemple de profil de résultat qui permet la certification et un exemple de profil qui n'amène pas à une certification pour chacune des politiques favorisées. Dans le reste du questionnaire, les experts sont appelés à :

- a) indiquer leur niveau de support pour chacune des politiques favorites;
- b) indiquer leur niveau de confiance pour chacune des politiques;
- c) placer les politiques par ordre de préférence;
- d) commenter le processus lui-même.

L'adaptation du modèle de Jaeger, Hambleton et Plake (1997), *The dominant judgement method* par Leroux (1999) a permis d'expérimenter un processus d'établissement des profils de réussite par les experts impliqués. Dans le contexte précisé, les experts sont les enseignants impliqués dans le processus de conception des échelles descriptives. Avant de détailler les outils développés lors de la recherche-action, nous présentons l'ensemble des procédures dans le tableau 7.2.

Dans un premier temps l'algorithme est élaboré par équipe. Par la suite, une mise en commun des décisions de chacune des équipes est effectuée afin d'établir l'algorithme final. La synthèse de l'ensemble des résultats est alors effectuée par les responsables et soumise pour approbation aux équipes d'experts.

Tableau 7.2 Procédures d'établissement de standards pour l'évaluation des performances : le jugement du profil dominant  
Leroux, J.L., (2001) adapté de Jaeger, Hambleton et Plake (1997)



### Les profils de réussite

En terminant ce chapitre, nous vous présentons les résultats concrets de cette démarche effectuée lors de la recherche-action avec les enseignantes du programme en Techniques d'éducation à l'enfance (322,A0) du Cégep de Saint-Hyacinthe.

Dans l'ordre, vous trouverez le cahier de notation des résultats sommatifs de la stagiaire pour le stage d'animation (322-A52-HY) à la page 117. Dans ce cahier, vous retrouvez la démarche utilisée afin d'en arriver à un résultat sommatif ou certificatif au terme du stage. L'objectif de ce cahier est d'informer l'ensemble des utilisateurs de la démarche afin de déterminer le niveau d'atteinte de l'élève et de préciser son profil de réussite à la fin du stage.

Aussi, nous avons élaboré des profils de réussite correspondant aux décisions prises par les experts pour chacun des critères de la grille à échelles descriptives. L'ensemble des décisions est présenté de deux manières, soit dans le cahier de notation soit dans les tableaux de profils de réussite.

Au cours de l'expérimentation, nous avons constaté que les élèves et les enseignantes éprouvaient certaines difficultés à interpréter les informations du cahier de notation d'une manière globale. Pour répondre à ce besoin et rendre accessible l'information, nous avons développé des tableaux de profils de réussite afin de communiquer de manière plus concrète ou visuelle les rétroactions à l'élève. Ainsi, nous avons élaboré un tableau pour chaque profil de réussite. Chacun de ces tableaux est construit de manière similaire. On y retrouve, pour le profil de réussite correspondant, les critères d'évaluation de la grille à échelles descriptives. Ces critères sont identifiés par une lettre et un numéro afin de les regrouper par catégories. Pour chacun des niveaux de réussite, des zones sont ombragées en gris afin de préciser le niveau à atteindre. Les flèches définissent des zones dans lesquelles, il est impossible d'y inscrire un résultat. En annexe, vous trouverez les tableaux de profils de réussite pour le stage d'animation (322-A52-HY). Le cahier de notation est accompagné des tableaux de profils de réussite pour les six niveaux suivants :

- ▶▶ profil de niveau de réussite supérieur → notation 100 %
- ▶▶ profil de niveau de réussite supérieur - moyen → notation 90 %
- ▶▶ profil de niveau de réussite moyen → notation 80 %
- ▶▶ profil de niveau de réussite minimal - moyen → notation 70 %
- ▶▶ profil de niveau de réussite minimal → notation 60 %
- ▶▶ profil de niveau de réussite insuffisant → notation 50 %

Au début de ces tableaux, nous avons inséré un tableau vierge, c'est le tableau décisionnel qui permet tout au long de la démarche d'apprentissage d'y inscrire les résultats. Ce tableau est complété par l'élève et l'enseignante durant la période d'apprentissage et d'évaluation formative. Au terme de la période d'apprentissage prévue au calendrier, l'enseignante y précise le niveau d'atteinte pour chacun des critères et complète le cahier de notation des résultats sommatifs.

Enfin, cette démarche permet de soutenir et de situer l'élève tout au long de ses apprentissages et facilite l'étape du jugement de la décision finale.

Tableau 7.3 Analyse détaillée de chacun des critères (Leroux, 2003)

❶ b) Forme du critère :

- Dichotomique
- 3 niveaux
- 4 niveaux

❶ a) Critère :		<p>❶ a) Identifier le critère, son ordre (numérotation) b) Préciser sa forme : (encerclez)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dichotomique</li> <li>• 3 niveaux</li> <li>• 4 niveaux</li> </ul> <p>❷ Préciser votre décision pour chaque niveau de réussite par les symboles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• S : niveau de compétence supérieur</li> <li>• M : niveau de compétence moyen</li> <li>• Mi: niveau de compétence minimal</li> <li>• INS : niveau de compétence insuffisant</li> </ul> <p>❸ Rédiger le rationnel sous-jacent si le niveau minimal est différent de Mi : niveau de compétence minimal</p> <p>❹ Niveau de compétence entraînant l'échec au stage. Rédiger le rationnel sous-jacent et préciser s'il doit être regroupé à d'autres critères pour entraîner l'échec. Est-il étoilé? oui ou non</p> <p>❺ Inscrire la règle si ce critère doit être regroupé à d'autres critères pour entraîner l'échec.</p>
Niveau de réussite supérieur ➡ Notation 100 %	❷	
Niveau de réussite supérieur - moyen ➡ Notation 90 %		
Niveau de réussite supérieur moyen ➡ Notation 80 %		
Niveau de réussite minimal - moyen ➡ Notation 70 %		
Niveau de réussite minimal ➡ Notation 60 %	❸	
Niveau de réussite insuffisant ➡ Notation 50 %	❹ ❺	

Noms des experts : \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Tableau 7.4 Décisions de critères regroupés (Leroux, 2003)

Critères	❶ Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4
Niveaux de réussite	❷ →			→
Niveau de réussite supérieur ➡ Notation 100 %	❸			
Niveau de réussite supérieur - moyen ➡ Notation 90 %				
Niveau de réussite moyen ➡ Notation 80 %				
Niveau de réussite minimal - moyen ➡ Notation 70 %				
Niveau de réussite minimal ➡ Notation 60 %				
Niveau de réussite insuffisant ➡ Notation 50 %	❹			

- ❶ Identifier clairement le critère et placer celui-ci dans l'ordre de présentation de l'instrument de mesure.
- ❷ Préciser la forme du critère :
  - Dichotomique
  - 3 niveaux
  - 4 niveaux
- ❸ Dans chacune des cellules, préciser votre décision pour chaque niveau de réussite (S : supérieur, M : moyen, Mi : minimal, INS : insuffisant)
- ❹ Préciser si le niveau insuffisant est étoilé par le symbole\*



CÉGEP DE SAINT-HYACINTHE  
TECHNIQUES D'ÉDUCATION À L'ENFANCE (322,A0)

GRILLE D'ÉVALUATION SOMMATIVE DES COMPÉTENCES :

STAGE D'ANIMATION (322-A52-HY)

CAHIER DE NOTATION DES RÉSULTATS SOMMATIFS DE LA STAGIAIRE

HIVER 2003

(2<sup>e</sup> version)

Nom de la stagiaire : \_\_\_\_\_

Milieu de stage : \_\_\_\_\_

Nom de la superviseure : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Conception de la grille :

Sous la direction de Leroux, J.L. et Bigras, N.

Coauteures : Leroux, J.L., Bigras, N., Cyr, C., Demers, N., Gagnon, T., Gélinas, D., Lambert, C., Morin, S., Nolet, N.,  
Patenaude, L., St-Pierre, N., Tétreau, L.

### Le résultat final du stage

La superviseure s'étant assurée de la réussite initiale des 20 critères du stage, elle indique et compile les niveaux de réussite de tous les critères sur la feuille de notation afin d'attribuer le résultat final de stage qui correspond à un profil de réussite et à une notation. Par la suite, elle indique le nombre total de critères pour chaque niveau de réussite de la compétence sur le sommaire des résultats sommatifs au stage d'animation (322-A52-HY).

La stagiaire peut obtenir un des six résultats suivants à la suite de l'établissement du profil de réussite. Dans les tableaux suivants sont indiqués la compilation des résultats à atteindre afin d'obtenir le résultat correspondant au profil de réussite. Les critères présentés pour chacun des niveaux de réussite de compétence représentent le seuil de réussite à atteindre. La stagiaire doit obtenir minimalement les critères correspondants afin d'obtenir le résultat correspondant au niveau de réussite. Dans certains cas, son niveau d'atteinte peut être plus élevé que celui présenté dans le tableau correspondant.

#### Profil du niveau de réussite supérieur → notation 100 %

NIVEAU DE RÉUSSITE DE LA COMPÉTENCE	NOMBRE DE CRITÈRES	CRITÈRES CORRESPONDANTS
• Supérieur	20/20	Tous les critères
• Moyen	0/20	
• Minimal	Aucun	
• Insuffisant	Aucun	

**Profil du niveau de réussite supérieur - moyen → notation 90 %**

NIVEAU DE RÉUSSITE DE LA COMPÉTENCE	NOMBRE DE CRITÈRES	CRITÈRES CORRESPONDANTS
• Supérieur	12/20	A.1 ou A.3, A.2, B.1, B.2, C.4, D.1, D.2, E.2, E.3, F.1, F.2, F.3
• Moyen	8/20	A.1 ou A.3, B.3, C.1, C.2, C.3, D.3, E.1, G.1
• Minimal	Aucun	
• Insuffisant	Aucun	Excluant les critères pouvant entraîner un échec

Ex. : Dans le cas où la stagiaire obtient 15 critères de niveau supérieur, 5 critères de niveau moyen incluant A.3, B.3, C.3, D.3 et E.1, elle obtient un résultat de 90 %.

**Profil du niveau de réussite moyen → notation 80 %**

NIVEAU DE RÉUSSITE DE LA COMPÉTENCE	NOMBRE DE CRITÈRES	CRITÈRES CORRESPONDANTS
• Supérieur	4/20	B.1, F.1, F.2, F.3
• Moyen	16/20	Tous les critères excluant B.1, F.1, F.2, F.3
• Minimal	Aucun	
• Insuffisant	Aucun	Excluant les critères pouvant entraîner un échec

Ex. : Dans le cas où la stagiaire obtient 8 critères de niveau supérieur, 12 critères de niveau moyen excluant B.1, F.1, F.2 et F.3, elle obtient un résultat de 80 %.

**Profil du niveau de réussite minimal - moyen → notation 70 %**

NIVEAU DE RÉUSSITE DE LA COMPÉTENCE	NOMBRE DE CRITÈRES	CRITÈRES CORRESPONDANTS
• Supérieur	3/20	B.1, F.1, F.2
• Moyen	8/20	A.1 ou A.3, A.2, B.2, C.4, D.1, D.2, E.2, E.3
• Minimal	9/20	A.1 ou A.3, B.3, C.1, C.2, C.3, D.3, E.1, F.3, G.1
• Insuffisant	Aucun	Excluant les critères pouvant entraîner un échec

Ex. : Dans le cas où la stagiaire obtient 6 critères de niveau supérieur, 12 critères de niveau moyen et 2 critères de niveau minimal, soit A.1 et F.3, elle obtient un résultat de 70 %.

**Profil du niveau de réussite minimal → notation 60 %**

NIVEAU DE RÉUSSITE DE LA COMPÉTENCE	NOMBRE DE CRITÈRES	CRITÈRES CORRESPONDANTS
• Supérieur	3/20	B.1, F.1, F.2
• Moyen	1/20	B.2
• Minimal	7/20	C.3 ou C.4, D.1, D.2 ou D.1, D.3 ou D.2, D.3
• Insuffisant	9/20	Excluant les critères pouvant entraîner un échec

Ex. : Dans le cas où la stagiaire obtient 4 critères de niveau supérieur, 10 critères de niveau moyen et 6 critères de niveau minimal excluant B.1, B.2, F.1 et F.2, elle obtient un résultat de 60 %.

**Profil du niveau de réussite minimal → notation 50 % (échec du stage)**

Si la stagiaire obtient le niveau de réussite de compétence **insuffisant à 1 des critères suivants** :

- A.2 : Création et maintien d'une relation significative avec les enfants;
- B.1 : Application correcte et rigoureuse des précautions universelles;
- B.2 : Application des soins d'hygiène;
- B.3 : Traitement des malaises, des maladies et des accidents;
- C.2 : En contexte d'animation, assurer un encadrement sain et sécuritaire;
- F.1 : régularité et complétude dans la rédaction des travaux;
- F.2 : Ponctualité et respect du nombre d'heures de stage;
- F.3 : Rigueur du secret professionnel.

Si la stagiaire obtient le niveau de réussite de compétence **insuffisant aux critères suivants** :

- Si C.3 et C.4 sont de niveau insuffisant;
- Si D.1, D.2 et D.3 sont de niveau insuffisant.

**Feuille de notation**

CRITÈRES	NIVEAU DE RÉUSSITE			
A.1 Justesse de la détermination des besoins à combler chez l'enfant	INS	Mi	M	S
*A.2 Création et maintien d'une relation significative avec les enfants en situation individuelle et de groupe	INS	Mi	M	S
A.3 Capacité à intervenir sur-le-champ de façon démocratique	INS	Mi	M	S
*A.2 : Le niveau insuffisant à ce critère entraîne l'échec du stage				

CRITÈRES	NIVEAU DE RÉUSSITE			
D.1 Préparation à des rencontres de travail	INS	Mi	M	S
D.2 Participation active à des rencontres de travail	INS	Mi	M	S
D.3 Manifestation d'ouverture à l'intérieur des rencontres de travail	INS	Mi	M	S
D.1 et D.2 et D.3 : Le niveau insuffisant à ces critères entraîne l'échec du stage				

CRITÈRES	NIVEAU DE RÉUSSITE			
*B.1 Application correcte et rigoureuse des précautions universelles	INS			S
*B.2 Application des soins d'hygiène	INS		M	S
B.3 Traitement des malaises, des maladies et des accidents	INS	Mi	M	S
*B.1 et *B.2 : Le niveau insuffisant à ces critères entraîne l'échec du stage				

CRITÈRES	NIVEAU DE RÉUSSITE			
E.1 Degré de fluidité et de flexibilité dans les activités planifiées	INS	Mi	M	S
E.2 Degré de fluidité et de flexibilité dans les situations d'attente et de routine	INS	Mi	M	S
E.3 Évaluation de ses actions créatrices en situation d'attente et de routine	INS	Mi	M	S

CRITÈRES	NIVEAU DE RÉUSSITE			
C.1 Analyse du processus d'animation	INS	Mi	M	S
*C.2 En contexte d'animation, assurer un encadrement sain et sécuritaire	INS	Mi	M	S
*C.3 Animation d'activités/ techniques d'animation	INS	Mi	M	S
*C.4 Animation d'activités/ attitude de la stagiaire	INS	Mi	M	S
*C.2, *C.3 et *C.4 : Le niveau insuffisant à ces critères entraîne l'échec du stage				

CRITÈRES	NIVEAU DE RÉUSSITE			
*F.1 Régularité et complétude dans la rédaction des travaux	INS			S
*F.2 Ponctualité et respect du nombre d'heures de stage	INS			S
*F.3 Rigueur du respect du secret professionnel	INS	Mi		S
G.1 Rédaction rigoureuse du bilan de stage				
*F.1, *F.2 et *F.3 : Le niveau insuffisant à ces critères entraîne l'échec du stage				

\* Les seuils de réussite sont précisés pour ces critères.

Nom de la stagiaire : \_\_\_\_\_  
 Nom de la superviseure : \_\_\_\_\_  
 Date : \_\_\_\_\_  
 Commentaires : \_\_\_\_\_  
 Signature de la superviseure : \_\_\_\_\_

**Sommaire des résultats sommatifs au stage d'implication**

TABLEAU SYNTHÈSE	
PROFIL DE NIVEAU DE RÉUSSITE DE LA COMPÉTENCE	NIVEAU ATTEINT (ENCERCLEZ)
• Profil de niveau de réussite supérieur	Notation 100 %
• Profil de niveau de réussite supérieur – moyen	Notation 90 %
• Profil de niveau de réussite moyen	Notation 80 %
• Profil de niveau de réussite minimal – moyen	Notation 70 %
• Profil de niveau de réussite minimal	Notation 60 %
• Profil de niveau de réussite insuffisant	Notation 50 %

Est-ce que le niveau insuffisant à un ou des critères entraîne :

L'échec du stage (50 %) ? Oui Non

Si oui, quels sont ces critères ? : (Encerclez)

---

A.2 B.1 B.2 B.3 C.2 F.1 F.2 F.3 C.3 et C.4 D.1 et D.2 et D.3

Nom de la stagiaire : \_\_\_\_\_

Nom de la superviseure : \_\_\_\_\_

Résultat final : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Je prends connaissance de cette évaluation et je signe :

\_\_\_\_\_  
Signature de la stagiaire

\_\_\_\_\_  
Signature de la superviseure

Tableau décisionnel – Stage d'animation 322-A52-HY

	NIVEAU DE COMPÉTENCE SUPÉRIEUR	NIVEAU DE COMPÉTENCE MOYEN	NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL	NIVEAU DE COMPÉTENCE INSUFFISANT
A.1 Justesse de la détermination des besoins à combler chez l'enfant				
A.2 Création et maintien d'une relation significative avec les enfants				*
A.3 Capacité à intervenir sur-le-champ de façon démocratique				
B.1 Application correcte et rigoureuse des précautions universelles		—————→		*
B.2 Application des soins d'hygiène			—————→	*
B.3 Traitement des malaises, des maladies et des accidents				*
C.1 Analyse du processus d'animation				
C.2 En contexte d'animation, assurer un encadrement sain et sécuritaire				*
C.3 Animation d'activités/techniques d'animation				
C.4 Animation d'activités/attitude de l'élève				
D.1 Préparation à des rencontres de travail				
D.2 Participation active à des rencontres de travail				
D.3 Manifestation d'ouverture à l'intérieur des rencontres de travail				
E.1 Degré de fluidité et de flexibilité dans les activités planifiées				
E.2 Degré de fluidité et de flexibilité dans les situations d'attente et de routine				
E.3 Évaluation de ses actions créatrices en situation d'attente et de routine				
F.1 Régularité et complétude dans la rédaction des travaux		—————→		*
F.2 Ponctualité et respect du nombre d'heures de stage		—————→		*
F.3 Rigueur du respect du secret professionnel		—————→		*
G.1 Rédaction rigoureuse du bilan de stage				

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nom de la superviseuse : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Profil de niveau : \_\_\_\_\_

Algorithme décisionnel – Profil du niveau de réussite supérieur → notation 100 %

	NIVEAU DE COMPÉTENCE SUPÉRIEUR	NIVEAU DE COMPÉTENCE MOYEN	NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL	NIVEAU DE COMPÉTENCE INSUFFISANT
A.1 Justesse de la détermination des besoins à combler chez l'enfant				
A.2 Création et maintien d'une relation significative avec les enfants				*
A.3 Capacité à intervenir sur-le-champ de façon démocratique				
B.1 Application correcte et rigoureuse des précautions universelles		→		*
B.2 Application des soins d'hygiène			→	*
B.3 Traitement des malaises, des maladies et des accidents				*
C.1 Analyse du processus d'animation				
C.2 En contexte d'animation, assurer un encadrement sain et sécuritaire				*
C.3 Animation d'activités/techniques d'animation				
C.4 Animation d'activités/attitude de l'élève				
D.1 Préparation à des rencontres de travail				
D.2 Participation active à des rencontres de travail				
D.3 Manifestation d'ouverture à l'intérieur des rencontres de travail				
E.1 Degré de fluidité et de flexibilité dans les activités planifiées				
E.2 Degré de fluidité et de flexibilité dans les situations d'attente et de routine				
E.3 Évaluation de ses actions créatrices en situation d'attente et de routine				
F.1 Régularité et complétude dans la rédaction des travaux		→		*
F.2 Ponctualité et respect du nombre d'heures de stage		→		*
F.3 Rigueur du respect du secret professionnel		→		*
G.1 Rédaction rigoureuse du bilan de stage				

Le niveau de réussite est présenté dans les cases en caractère gras : 20/20 supérieur, 0/20 moyen, 0/20 minimal, 0/20 insuffisant.

\* L'atteinte de ce niveau de performance entraîne l'échec de stage.

Algorithme décisionnel – Profil du niveau de réussite supérieur – moyen → notation 90 %

	NIVEAU DE COMPÉTENCE SUPÉRIEUR	NIVEAU DE COMPÉTENCE MOYEN	NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL	NIVEAU DE COMPÉTENCE INSUFFISANT
A.1 Justesse de la détermination des besoins à combler chez l'enfant		A.1 ou A.3		
A.2 Création et maintien d'une relation significative avec les enfants				*
A.3 Capacité à intervenir sur-le-champ de façon démocratique		A.1 ou A.3		
B.1 Application correcte et rigoureuse des précautions universelles			→	*
B.2 Application des soins d'hygiène			→	*
B.3 Traitement des malaises, des maladies et des accidents				*
C.1 Analyse du processus d'animation				
C.2 En contexte d'animation, assurer un encadrement sain et sécuritaire				*
C.3 Animation d'activités/techniques d'animation				
C.4 Animation d'activités/attitude de l'élève				
D.1 Préparation à des rencontres de travail				
D.2 Participation active à des rencontres de travail				
D.3 Manifestation d'ouverture à l'intérieur des rencontres de travail				
E.1 Degré de fluidité et de flexibilité dans les activités planifiées				
E.2 Degré de fluidité et de flexibilité dans les situations d'attente et de routine				
E.3 Évaluation de ses actions créatrices en situation d'attente et de routine				
F.1 Régularité et complétude dans la rédaction des travaux			→	*
F.2 Ponctualité et respect du nombre d'heures de stage			→	*
F.3 Rigueur du respect du secret professionnel			→	*
G.1 Rédaction rigoureuse du bilan de stage				

Le niveau de réussite est présenté dans les cases en caractère gras : 12/20 supérieur, 8/20 moyen, 0/20 minimal, 0/20 insuffisant.

\* L'atteinte de ce niveau de performance entraîne l'échec de stage.

Algorithme décisionnel – Profil du niveau de réussite moyen → notation 80 %

	NIVEAU DE COMPÉTENCE SUPÉRIEUR	NIVEAU DE COMPÉTENCE MOYEN	NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL	NIVEAU DE COMPÉTENCE INSUFFISANT
A.1 Justesse de la détermination des besoins à combler chez l'enfant				
A.2 Création et maintien d'une relation significative avec les enfants				*
A.3 Capacité à intervenir sur-le-champ de façon démocratique				
B.1 Application correcte et rigoureuse des précautions universelles		→		*
B.2 Application des soins d'hygiène			→	*
B.3 Traitement des malaises, des maladies et des accidents				*
C.1 Analyse du processus d'animation				
C.2 En contexte d'animation, assurer un encadrement sain et sécuritaire				*
C.3 Animation d'activités/techniques d'animation				
C.4 Animation d'activités/attitude de l'élève				
D.1 Préparation à des rencontres de travail				
D.2 Participation active à des rencontres de travail				
D.3 Manifestation d'ouverture à l'intérieur des rencontres de travail				
E.1 Degré de fluidité et de flexibilité dans les activités planifiées				
E.2 Degré de fluidité et de flexibilité dans les situations d'attente et de routine				
E.3 Évaluation de ses actions créatrices en situation d'attente et de routine				
F.1 Régularité et complétude dans la rédaction des travaux		→	→	*
F.2 Ponctualité et respect du nombre d'heures de stage		→	→	*
F.3 Rigueur du respect du secret professionnel		→		*
G.1 Rédaction rigoureuse du bilan de stage				

Le niveau de réussite est présenté dans les cases en caractère gras : 4/20 supérieur, 16/20 moyen, 0/20 minimal, 0/20 insuffisant.

\* L'atteinte de ce niveau de performance entraîne l'échec de stage.

## Algorithme décisionnel – Profil du niveau de réussite minimal - moyen → notation 70 %

	NIVEAU DE COMPÉTENCE SUPÉRIEUR	NIVEAU DE COMPÉTENCE MOYEN	NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL	NIVEAU DE COMPÉTENCE INSUFFISANT
A.1 Justesse de la détermination des besoins à combler chez l'enfant			Ou A.3	
A.2 Création et maintien d'une relation significative avec les enfants				*
A.3 Capacité à intervenir sur-le-champ de façon démocratique			Ou A.1	
B.1 Application correcte et rigoureuse des précautions universelles		→		*
B.2 Application des soins d'hygiène			→	*
B.3 Traitement des malaises, des maladies et des accidents				*
C.1 Analyse du processus d'animation				
C.2 En contexte d'animation, assurer un encadrement sain et sécuritaire				*
C.3 Animation d'activités/techniques d'animation				
C.4 Animation d'activités/attitude de l'élève				
D.1 Préparation à des rencontres de travail				
D.2 Participation active à des rencontres de travail				
D.3 Manifestation d'ouverture à l'intérieur des rencontres de travail				
E.1 Degré de fluidité et de flexibilité dans les activités planifiées				
E.2 Degré de fluidité et de flexibilité dans les situations d'attente et de routine				
E.3 Évaluation de ses actions créatrices en situation d'attente et de routine				
F.1 Régularité et complétude dans la rédaction des travaux		→		*
F.2 Ponctualité et respect du nombre d'heures de stage		→		*
F.3 Rigueur du respect du secret professionnel		→		*
G.1 Rédaction rigoureuse du bilan de stage				

Le niveau de réussite est présenté dans les cases en caractère gras : 3/20 supérieur, 8/20 moyen, 9/20 minimal, 0/20 insuffisant.

\* L'atteinte de ce niveau de performance entraîne l'échec de stage.

Algorithme décisionnel – Profil du niveau de réussite minimal → notation 60 %

	NIVEAU DE COMPÉTENCE SUPÉRIEUR	NIVEAU DE COMPÉTENCE MOYEN	NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL	NIVEAU DE COMPÉTENCE INSUFFISANT
A.1 Justesse de la détermination des besoins à combler chez l'enfant				
A.2 Création et maintien d'une relation significative avec les enfants				*
A.3 Capacité à intervenir sur-le-champ de façon démocratique				
B.1 Application correcte et rigoureuse des précautions universelles		→		*
B.2 Application des soins d'hygiène			→	*
B.3 Traitement des malaises, des maladies et des accidents				*
C.1 Analyse du processus d'animation				
C.2 En contexte d'animation, assurer un encadrement sain et sécuritaire				*
C.3 Animation d'activités/techniques d'animation				C.3 ou C.4
C.4 Animation d'activités/attitude de l'élève			C.3 ou C.4	
D.1 Préparation à des rencontres de travail				D.1, D.2, D.3
D.2 Participation active à des rencontres de travail				D.1, D.2, D.3
D.3 Manifestation d'ouverture à l'intérieur des rencontres de travail			D.1 ou D.2 ou D.3	
E.1 Degré de fluidité et de flexibilité dans les activités planifiées				
E.2 Degré de fluidité et de flexibilité dans les situations d'attente et de routine				
E.3 Évaluation de ses actions créatrices en situation d'attente et de routine				
F.1 Régularité et complétude dans la rédaction des travaux		→		*
F.2 Ponctualité et respect du nombre d'heures de stage		→		*
F.3 Rigueur du respect du secret professionnel		→		*
G.1 Rédaction rigoureuse du bilan de stage				

Le niveau de réussite est présenté dans les cases en caractère gras : 3/20 supérieur, 1/20 moyen, 7/20 minimal, 9/20 insuffisant.

\* L'atteinte de ce niveau de performance entraîne l'échec de stage.

Algorithme décisionnel – Profil du niveau de réussite insuffisant → notation 50 %

	NIVEAU DE COMPÉTENCE SUPÉRIEUR	NIVEAU DE COMPÉTENCE MOYEN	NIVEAU DE COMPÉTENCE MINIMAL	NIVEAU DE COMPÉTENCE INSUFFISANT
A.1 Justesse de la détermination des besoins à combler chez l'enfant				
A.2 Création et maintien d'une relation significative avec les enfants				*
A.3 Capacité à intervenir sur-le-champ de façon démocratique				
B.1 Application correcte et rigoureuse des précautions universelles		→		*
B.2 Application des soins d'hygiène			→	*
B.3 Traitement des malaises, des maladies et des accidents				*
C.1 Analyse du processus d'animation				
C.2 En contexte d'animation, assurer un encadrement sain et sécuritaire				*
C.3 Animation d'activités/techniques d'animation				C.3 et C.4
C.4 Animation d'activités/attitude de l'élève				C.3 et C.4
D.1 Préparation à des rencontres de travail				D.1, D.2, D.3
D.2 Participation active à des rencontres de travail				D.1, D.2, D.3
D.3 Manifestation d'ouverture à l'intérieur des rencontres de travail				D.1, D.2, D.3
E.1 Degré de fluidité et de flexibilité dans les activités planifiées				
E.2 Degré de fluidité et de flexibilité dans les situations d'attente et de routine				
E.3 Évaluation de ses actions créatrices en situation d'attente et de routine				
F.1 Régularité et complétude dans la rédaction des travaux		→		*
F.2 Ponctualité et respect du nombre d'heures de stage		→		*
F.3 Rigueur du respect du secret professionnel		→		*
G.1 Rédaction rigoureuse du bilan de stage				

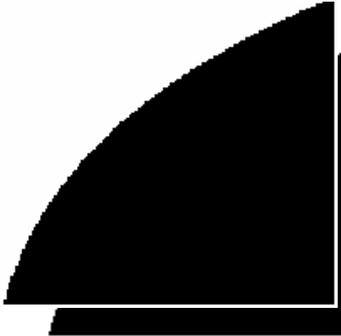
\* L'atteinte de ce niveau de performance entraîne l'échec de stage.



## CHAPITRE 8

### ***L*** *la validité et la fidélité lors de la construction des outils d'évaluation*

Julie Lyne Leroux  
Nathalie Bigras



La conception et l'expérimentation d'instruments de mesure en évaluation amènent à questionner la validité et la fidélité de ceux-ci. En d'autres termes, ces concepts questionnent la rigueur méthodologique sous-jacente à la conception et à l'utilisation de l'instrument de mesure. Pour cette dernière partie du processus, voici les bases des actions, de validité et de fidélité, à effectuer pour la construction de l'instrument ainsi que les étapes spécifiques à l'expérimentation, l'utilisation en situation réelle de l'instrument d'évaluation. Nous dégagerons des pistes d'action visant à conserver la validité et la fidélité des instruments de mesure élaborés.

### La validité

Dans le contexte de la conception d'outils d'évaluation, la notion de validité est associée au fait de bien mesurer ce que nous voulons mesurer (Karsonti et Savoie-Zajc, 2000).

On définit souvent deux types de validité rattachés aux instruments de mesure, soit :

- ▶▶ la validité interne  
et
- ▶▶ la validité externe

La validité interne se définit par la qualité de construction de l'instrument de mesure. Nous parlerons ainsi de validité de construit et validité de contenu. En d'autres termes, lorsqu'un instrument de mesure est bien construit, il possède une validité de construit et lorsque cet instrument de mesure tient compte des critères à mesurer, il possède une validité de contenu (Karsonti et Savoie-Zajc, 2000).

Figure 8.1 La validité interne



La validité externe se définit par les possibilités d'applications de l'instrument de mesure à une population élargie. En d'autres termes, est-ce que l'instrument de mesure peut être appliqué à d'autres groupes différents des groupes ciblés lors de la conception de l'instrument de mesure? (Karsonti et Savoie-Zajc, 2000).

Dans le domaine de l'évaluation, Louis (1999) définit la validité comme la justesse et la pertinence de l'interprétation que l'on peut faire des données recueillies à la suite de l'application d'une démarche d'évaluation. En ce sens, il propose un modèle présentant les principales étapes d'une démarche d'évaluation.

Dans le contexte de l'élaboration de grilles d'évaluation des compétences en stage, l'objectif est de dégager de notre pratique les actions observées et d'identifier ces actions en lien avec la validité de construit et la validité de contenu. Voici les actions posées afin de soutenir la compréhension des concepts :

VALIDITÉ INTERNE	ACTIONS OBSERVÉES
<p style="text-align: center;"><u>Validité de construit</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Connaissance théorique du domaine de l'évaluation en situation authentique.</li> <li>➤ Méthodologie s'appuyant sur une recension d'écrits.</li> <li>➤ Processus structuré et schématisé de la démarche d'évaluation.</li> <li>➤ Rétroaction fréquente et critique sur le processus de conception de l'instrument.</li> <li>➤ Consignes précises quant à la conception des échelles descriptives et l'algorithme décisionnel.</li> <li>➤ Vérification de la compréhension à chacune des étapes</li> <li>➤ Encadrement par tutorat.</li> <li>➤ Notes explicatives des termes utilisés.</li> </ul>

VALIDITÉ INTERNE	ACTIONS OBSERVÉES
<hr/> <p style="text-align: center;"><b>Validité de contenu</b></p> <hr/>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conception par des groupes d'experts.</li> <li>➤ Analyse rigoureuse des objets d'évaluation.</li> <li>➤ Identification de la tâche évaluative la plus représentative possible des exigences minimales du marché du travail ou à l'université.</li> <li>➤ Conception et présentation d'un schéma intégrateur.</li> <li>➤ Partage d'expertise entre les experts (co-enseignement).</li> <li>➤ Critères en lien avec les compétences ciblées.</li> <li>➤ Rétroaction fréquente et critique de tous les enseignants impliqués quant au choix des critères retenus.</li> </ul>

Les actions représentées dans ce tableau et en lien avec les deux formes de validité sont présentées à titre d'exemples d'actions permettant la conception d'un instrument d'échelles descriptives dans un contexte de travail en équipe.

De manière spécifique, en ce qui concerne la validité de contenu, la démarche visait à s'assurer que les concepteurs de chacune des parties de l'instrument d'évaluation possèdent l'expertise des compétences identifiées. Aussi, le processus de conception des énoncés descriptifs s'appuie sur une démarche rigoureuse et sert de base commune à la conception de l'instrument de mesure. Également, afin de satisfaire à la validité de contenu, les tâches choisies sont en lien avec des problèmes réels du marché du travail. Le groupe pôle de l'Est (1996) définit la validité d'un instrument d'évaluation comme suit :

« On satisfait aux exigences de la validité de contenu en proposant aux élèves des situations, des tâches ou des problèmes les plus représentatifs possibles des performances inscrites dans le profil de sortie de leur programme d'études et correspondant aux exigences minimales d'entrée sur le marché du travail ou à l'université » (p. 348).

En plus de s'appuyer sur un processus auquel les participants ont adhéré, des représentations par les groupes d'experts ont permis des rétroactions critiques quant aux objets d'évaluation identifiés, aux choix des critères et aux contenus qualitatifs spécifiques aux échelles descriptives.

Par conséquent, ces mises en commun ciblées à l'intérieur d'un processus déterminé, en plus de permettre des ajustements ont permis de questionner et d'identifier les forces et les difficultés spécifiques à la construction et à la conception des échelles descriptives ou « rubriques ».

L'analyse et l'identification des similitudes et des contrastes permettent de questionner la structure des échelles descriptives et d'obtenir un instrument stable dans la mesure du possible. La grande quantité d'utilisateurs de certains instruments a permis de questionner la compréhension et l'interprétation des termes utilisés. En outre, nous avons constaté un niveau d'interprétation variable de plusieurs termes en lien avec les notions enseignées dans les cours du programme. Afin de soutenir une compréhension commune et d'accroître la validité de l'instrument, des notes explicatives et un guide impliquant les processus, modèles et notions enseignées dans le programme ont été ajoutés en lien avec les instruments de mesure.

### Comment contrôler la validité?

Plusieurs moyens permettent de contrôler la validité des mesures de l'instrument. À partir des éléments proposés par Maxwell (1992), voici les liens établis avec la pratique :

LES MOYENS (Maxwell, 1992)	LES ACTIONS OBSERVÉES
1. Conserver une position éthique à l'égard des participants.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➡ Utiliser un code d'éthique de l'évaluateur.</li> <li>➡ S'assurer d'une non-discrimination entre les participants.</li> <li>➡ Respecter les règles de confidentialité.</li> <li>➡ Faire signer un formulaire de consentement éclairé.</li> </ul>

LES MOYENS (Maxwell, 1992)	LES ACTIONS OBSERVÉES
2. Décrire le processus utilisé et les bases théoriques sous-jacentes à la catégorisation des critères.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Utilisation du programme, des axes du programme et d'un modèle de processus d'apprentissage</li> <li>➔ Enseignement d'un processus</li> </ul>
3. Décrire les cas ou les situations observées qui pourraient influencer les hypothèses ou les conclusions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Étude de cas en groupe d'évaluateur</li> <li>➔ Identification des situations ou éléments pouvant influencer les évaluations</li> </ul>
4. Recueillir les données à l'aide de plusieurs sources.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Plusieurs sources de cueillette d'information : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Information directe et indirecte</li> <li>▪ Travaux formatifs</li> <li>▪ Observation en milieu réel et à l'aide de la vidéo, rétroaction</li> </ul> </li> </ul>
5. Décrire les procédures utilisées pour examiner la qualité des données.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Rencontres formelles et informelles de tous les évaluateurs</li> <li>➔ Discussion sur les écarts</li> <li>➔ Clarification et précision</li> </ul>
6. Vérifier les données à l'aide de procédures.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Rencontres formelles et informelles de tous les évaluateurs</li> <li>➔ Discussion sur les écarts</li> <li>➔ Clarification et précision</li> </ul>
7. Décrire les moyens utilisés pour minimiser les jugements de valeur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Formation des évaluateurs</li> <li>➔ Règles d'éthique des évaluateurs</li> <li>➔ Mise en commun des pratiques d'évaluation</li> </ul>
8. Concevoir des instruments liés aux théories fondamentales du domaine.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Processus de conception appuyé sur une recherche et des formations dans le domaine de l'évaluation des compétences</li> </ul>
9. Décrire les limites.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Précision quant aux utilisateurs de l'instrument</li> <li>➔ Constat des forces et difficultés</li> </ul>

### La fidélité

Selon Karsonti et Savoie-Zajc (2000), le concept de fidélité dénote de la capacité d'un instrument à toujours mesurer la même chose, c'est-à-dire dans des circonstances semblables, quel que soit l'évaluateur, des résultats similaires devraient être obtenus. La fidélité traduit donc l'objectivité reliée à l'utilisation d'un instrument de mesure.

Selon Louis (1999), la fidélité d'une démarche d'évaluation est le degré de constance de l'interprétation faite à partir des résultats obtenus. La constance de l'interprétation peut être constatée d'au moins deux façons :

- ▶▶ par la stabilité de l'interprétation;
- ▶▶ par la recherche consistance interne de la démarche d'évaluation.

### Par la stabilité de l'interprétation

Pour Louis (1999), la stabilité représente la possibilité que les conclusions faites à partir des résultats de l'évaluation ne changent pas d'une occasion à l'autre si l'on répète la démarche d'évaluation sans aucun changement (nouvel enseignant, rattrapage, études) influençant les résultats de la mesure survenus entre les deux moments de la mesure.

### La consistance interne

Selon Louis (1999), la consistance interne réfère à la constance de l'interprétation (entre deux élèves) face aux critères de la mesure. Pour Martella et al. (1999), la consistance interne réfère à la tendance de différents critères à évoquer la même réponse d'un répondant à l'autre lors de la même administration de l'instrument.

Figure 8.2 La fidélité

Avant de poursuivre l'identification des facteurs affectant la fidélité dans le contexte de la mesure axée sur les performances complexes, il importe de souligner le fait que plusieurs auteurs remettent en question l'importance de la fidélité. Comme précisé par Louis (1999), plusieurs auteurs croient que l'accent devrait être mis sur la validité, particulièrement la validité de construit lorsque l'évaluation est faite à partir de la mesure axée sur les performances complexes.

### Les facteurs affectant la fidélité

Les facteurs affectant la fidélité permettent cependant d'illustrer concrètement la pratique et soulignent les éléments à surveiller afin de s'assurer de la qualité de l'instrument de mesure et de son utilisation.

Voici cinq facteurs influençant la fidélité s'appliquant à l'instrument en question :

- ▶▶ la variation chez l'individu;
- ▶▶ les variations des conditions d'administration de l'instrument;
- ▶▶ les biais associés à la mesure;
- ▶▶ les biais associés aux participants;
- ▶▶ les biais associés à l'administrateur de la mesure.

La variation chez l'individu (sujet) fait référence à la situation interne de l'individu et à l'ensemble des facteurs pouvant l'influencer tels que les fluctuations de l'humeur, l'attention, le niveau de fatigue ainsi que les bonnes et les mauvaises expériences récentes. Par conséquent, l'ensemble des événements ponctuels ou situationnels peuvent affecter la fidélité.

Les variations des conditions d'administration de l'instrument entre la première et la seconde administration. En situation réelle d'évaluation, plusieurs facteurs ou événements peuvent survenir faisant ainsi varier les conditions et influençant l'évaluateur. Il s'agit de penser à la supervision de stage dans des milieux différents, aux groupes d'enfants et aux éducatrices qui ne sont pas les mêmes d'un élève à l'autre, aux différences de coopération et de motivation entre le premier et le deuxième élève évalué au cours d'une même journée.

Ces variations à l'intérieur d'une journée de supervision et d'évaluation peuvent être associées à l'effet d'ordre (Jorro, 2000), phénomène connu en lien avec la notation selon lequel les copies en début de la pile bénéficient de la tempérence de l'évaluateur tandis que l'évaluateur démontre une plus grande sévérité à la fin de la pile.

Les biais associés à la mesure tels que les critères discriminant davantage certains individus par rapport à d'autres tels le genre du sujet, ses convictions religieuses, l'origine géographique, les habiletés linguistiques et l'origine ethnique. En ce sens, il ne s'agit que de prendre un aspect à évaluer qui prend implicitement pour acquis que l'élève doit avoir de l'expérience antérieure avant sa période d'apprentissage et d'évaluation peut influencer la mesure.

Les biais associés aux participants regroupent plusieurs aspects pouvant affecter la mesure tels la tricherie, l'aide donnée par l'administrateur lors d'un test, les réponses données au hasard, le fait de répondre sans comprendre, l'effet de la pratique, l'anticipation ou plus précisément lorsque l'élève devine les réponses que l'on veut obtenir.

Les biais associés à l'administrateur de la mesure comprennent l'interprétation abusive lors de la cotation par l'évaluation vers le haut ou vers le bas ou autour de la moyenne (courbe de Gauss). Aussi, les erreurs de cotation et de transcription par l'évaluateur peuvent influencer la mesure. Selon Jorro (2000), l'influence des biais dans les pratiques de notation constitue un argument essentiel des critiques de l'évaluation sommative.

À partir des notions théoriques précédentes (Marshall et Rossman, 1995), voici les balises permettant de contrôler la fidélité et, par conséquent, l'objectivité de l'instrument de mesure. Voici les actions pertinentes à réaliser :

<b>COMMENT CONTRÔLER LA FIDÉLITÉ (Marshall et Rossman, 1995)</b>	<b>LES ACTIONS PROPOSÉES</b>
1. Décrire les instruments (items) utilisés et le rationnel sous-jacent à chacun.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Concevoir un schéma intégrateur.</li> <li>➤ Rédiger succinctement le rationnel lors de la construction de l'instrument.</li> <li>➤ Ajouter la définition des termes utilisés.</li> <li>➤ S'appuyer sur les connaissances au niveau de l'évaluation des compétences.</li> </ul>
2. S'assurer que les chercheurs aient des compétences suffisantes en techniques d'observation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Connaissance des biais en observation.</li> <li>➤ Formation commune en observation.</li> <li>➤ Partage des pratiques de supervision.</li> <li>➤ Règles précises d'utilisation des outils (fréquence, durée, etc.).</li> <li>➤ Formation commune par tous les utilisateurs de l'instrument.</li> </ul>
3. Indiquer les objectifs et les hypothèses du chercheur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Réunion de l'ensemble des observateurs afin de préciser les critères à observer et les éléments auxquels il faut demeurer attentif au niveau de l'expérimentation.</li> <li>➤ Lire et comprendre les profils de réussite.</li> <li>➤ Lire les objectifs rédigés par l'élève ciblant ses forces et difficultés.</li> </ul>

COMMENT CONTRÔLER LA FIDÉLITÉ (Marshall et Rossman, 1995)	LES ACTIONS PROPOSÉES
4. Exposer clairement les questions de recherche et indiquer en quoi elles sont reliées aux procédures de la recherche.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Réunion de l'ensemble des observateurs afin d'exposer les questions de la recherche et le rationnel sous-jacent et déterminer à l'aide des balises le lien avec ce rationnel.</li> </ul>
5. Décrire la période d'observation autant que l'étendue et le cycle des activités observées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Cahier de l'observateur précisant les balises, les durées, les fréquences, les règles d'éthique.</li> <li>➤ Tableau de cueillette de données concernant les dimensions de l'observation.</li> </ul>
6. Recueillir les mêmes données à l'aide de plusieurs instruments.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Utilisation d'outils d'observation directe et indirecte : grille à énoncés descriptifs, grilles de vérification, questions à développement, journal de bord, vidéo, rétroaction.</li> <li>➤ Cueillette des données quant à l'utilisation des instruments (durée, fréquence, difficultés, forces, etc.).</li> <li>➤ Rencontre de plusieurs observateurs regroupés en sous-équipe afin de se soutenir dans la cueillette des données.</li> </ul>

Enfin, nous retenons trois actions essentielles en situation d'expérimentation des instruments par les élèves et les enseignants impliqués.

**CONSISTANCE INTERNE**

Rencontres de clarification des énoncés entre les enseignants avant, pendant et après l'utilisation des nouveaux instruments.

Présentation aux élèves, en début de trimestre, de la signification des énoncés descriptifs. Rétroactions individuelles lors de l'utilisation.

Rétroaction fréquente et critique de tous les enseignants impliqués dans l'utilisation des nouveaux instruments d'évaluation des compétences.

---

Au terme de cette exploration des actions posées visant à conserver la validité et la fidélité des instruments de mesure élaborés, voici les constats suivants :

- ▶ Poursuivre nos recherches dans le domaine de la conception d'instruments d'évaluation en situations complexes et authentiques.
- ▶ S'appuyer sur un rationnel et un processus rigoureux.
- ▶ Poursuivre la formation des observateurs impliqués.
- ▶ Choisir des tâches les plus représentatives des situations complexes et réelles en lien avec les compétences et le profil de sortie du programme.
- ▶ Impliquer les experts de compétences dans la conception et l'expérimentation des instruments.
- ▶ Poser des actions concrètes et pertinentes quant à la validité interne de l'instrument et spécifique au contexte de l'enseignement au collégial.
- ▶ Utiliser le travail d'analyse et de conception en groupe d'experts.
- ▶ Distinguer la phase de conception de la phase d'expérimentation ainsi que les actions et responsabilités découlant de chacune de ces phases.
- ▶ Mettre en place un cahier de l'observateur afin de s'assurer de la cueillette de données durant l'expérimentation et du respect des procédures communes.
- ▶ Prendre le temps d'analyser les forces et les difficultés des instruments.
- ▶ Augmenter la fidélité de l'instrument à l'aide d'accords interjuges.



---

## CHAPITRE 9

### ***L*es principaux constats à ce jour**

Julie Lyne Leroux



---

---

De cette démarche de recherche-action portant sur la conception d'échelles descriptives, entreprise en 2001, se dégage un ensemble de constats des enseignants impliqués.

Ces constats de nature qualitative proviennent de travaux réalisés et des entrevues avec l'ensemble des enseignants impliqués dans le cadre des formations PERFORMA de l'Université de Sherbrooke.

### **Les constats des enseignants**

Tel que mentionné, des enseignants de plusieurs programmes furent impliqués dans la conception d'échelles à énoncés descriptifs. La richesse de leur implication et de leur motivation nous a permis de dégager quelques constats qui permettent d'apprécier le choix d'une telle démarche et de dégager des pistes de réflexion pour la poursuite des travaux.

Les enseignants nous ont transmis ces commentaires en répondant aux questions suivantes :

En vous basant sur les outils conçus pour le cours,<sup>1</sup> veuillez dégager les forces et les difficultés des échelles à énoncés de l'outil et ainsi que des travaux qui y sont reliés.

Quelles sont les caractéristiques qui se dégagent des énoncés descriptifs, des grilles de vérification, des travaux ou évaluation formative qui nous permettent une compréhension commune des évaluateurs?

Les informations recueillies sont classées selon les forces et difficultés et se présentent comme suit :

1. conception des outils;
2. expérimentation des outils;
3. l'outil : pertinence des caractéristiques des énoncés descriptifs.

---

<sup>1</sup> Pour les fins du questionnaire ce terme peut être remplacé par le terme stage ou projet de fin d'études.

1. Conception des outils

FORCES	DIFFICULTÉS
<p><u>NÉCESSITÉ DE TRAVAILLER EN ÉQUIPE AVEC SES PAIRS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Renforcement du sentiment d'appartenance</li> <li>▪ Meilleure connaissance de ses collègues</li> </ul>	<p>➔ La gestion d'une telle démarche par des pairs d'un même département peut être difficile dans certains cas : nul n'est prophète en son pays.</p>
<p><u>NÉCESSITÉ DE RETOURNER AU DÉVIS MINISTÉRIEL</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Meilleure vue d'ensemble des connaissances et plus grande compréhension des programmes</li> <li>▪ Meilleure vue sur la position du cours dans le programme</li> </ul>	<p>➔ Un tel changement de paradigmes (pas tant au niveau de l'évaluation en situation authentique que la conception des énoncés descriptifs et de l'algorithme décisionnel) nécessite davantage de préparation et de formation des enseignants. Plusieurs disent ne pas vouloir poursuivre sans aide.</p>
<p><u>TRAVAIL EN PETITES ÉQUIPES D'EXPERTS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rare lieu de discussions sur les contenus techniques</li> </ul>	<p>➔ La presque unicité d'une telle pratique d'évaluation dans le collège provoque beaucoup d'incertitude au sein du groupe et même quelquefois du scepticisme sur le soi-disant avenir de ces grilles.</p>

2. Expérimentation des outils

FORCES	DIFFICULTÉS
<p><u>TOTAL ALIGNEMENT DE L'ENSEIGNANT SUR SES OBJECTIFS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une fois la grille élaborée, il sait exactement quelles compétences il désire évaluer et la façon dont il le fera, quelles stratégies sont pertinentes et finalement quels contenus sont appropriés (on inverse la chronologie d'un processus trop souvent utilisé). Certains élèves ont ramené des enseignants à l'ordre sur des contenus non pertinents au cours.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Élèves très insécures face à l'évaluation :           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les épreuves sont davantage à caractère authentique et moins papier-crayon. Si cela leur plaît, ils y sont cependant peu habitués.</li> <li>- Plusieurs algorithmes décisionnels, ayant été construits autour de peu de critères, furent jugés tous obligatoires : effet d'un fouet pour les élèves habitués de pouvoir se permettre certains trous dans la maîtrise de ce qui était auparavant exigé.</li> </ul> </li> </ul>
<p>Les industriels collaborent à certains cours et ayant vu les grilles se sont davantage reconnus dans les critères évalués.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Désintéressement des élèves face aux contenus de cours d'ordre plus général (préambule, historique, etc.) ou non retenus pour l'évaluation sommative.</li> </ul>
<p>Prise de conscience par les enseignants et par les élèves que la maîtrise d'une compétence est d'un niveau de difficulté supérieur par rapport au cumul isolé de connaissances. Certains élèves ont alors pris conscience qu'il leur faudrait davantage se prendre en charge dans leur apprentissage. En revanche, les enseignants se questionnent de plus en plus sur la possibilité de s'ouvrir à l'épreuve de reprise.</p> <p>Les énoncés sur les savoir-être ont été les plus difficiles à rédiger par rapport aux savoir-faire. Cependant, à leur utilisation, ils ont grandement objectivé et simplifié la tâche.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➔ Irréalisme de certaines grilles :           <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certaines grilles ont été élaborées sans que l'épreuve ne soit totalement bâtie. À la construction complète de l'épreuve, on a alors constaté certains défauts dans les énoncés ou certains critères difficilement évaluables (équipement non disponible, temps trop long, etc.)</li> </ul> </li> <li>➔ La plupart des faiblesses sont engendrées par la nouveauté de l'outil. Les élèves, qui étudient depuis 12 ou 13 ans dans des programmes par connaissances avec une approche comptable, sont soumis sans préavis ni préparation à une autre façon de faire.</li> </ul>

3. L'outil : pertinence des caractéristiques des énoncés descriptifs

FORCES	DIFFICULTÉS
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Très en lien avec la situation authentique, les critères annoncés, les caractéristiques des tâches complexes et les niveaux de performance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➡ Certains énoncés incomplets</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'ensemble des outils d'évaluation sont PLUS COHÉRENTS avec le nouveau programme en ce qui a trait à l'évaluation des compétences. L'élève SE RETROUVE EN situation d'évaluation formative tout au long du stage et est évalué de manière sommative à la fin du stage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➡ Attentes imprécises</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les échelles à énoncés descriptifs :               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ permettent de mesurer une compétence dans sa globalité (savoir, savoir-être et savoir-faire);</li> <li>✓ sont plus en lien avec ce qui a été enseigné dans les cours du nouveau programme.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➡ Vocabulaire mal défini</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les notes descriptives aident à mieux définir les termes utilisés et permettent une plus grande compréhension de la part de tous les enseignants qui utilisent l'énoncé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➡ Seuil de réussite parfois trop élevé</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les évaluations formatives :               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ permettent de bien mesurer l'application concrète des critères évalués par chacune des échelles à énoncés descriptifs;</li> <li>✓ permettent de faire des liens entre les apprentissages faits en classe et les applications en situation de stage;</li> <li>✓ sont plus courtes et mieux structurées; elles permettent une plus grande autoévaluation ou l'atteinte d'une plus grande capacité d'autoanalyse ou d'autocritique de la part de l'élève;</li> <li>✓ sont plus riches, plus pertinentes et plus en lien avec le cours d'intégration prévu au programme.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➡ L'algorithme décisionnel</li> </ul> <p>Double message envoyé à l'élève : niveau de compétence évalué, mais relié à une comptabilité qui mène à six notes possibles en fin de processus. Il faudrait peut-être réduire le nombre de notes possibles de même que le nombre de niveaux dans la grille.</p>



## **Conclusion**

---

En terminant, nous pensons qu'il est souhaitable de dégager certaines caractéristiques de la recherche-action qui ont permis un apport significatif quant au développement d'une nouvelle pratique en évaluation des compétences au collégial.

La recherche-action comme processus de collaboration entre les chercheurs et les enseignants a permis d'approfondir la problématique de l'évaluation des compétences au collégial. De manière plus spécifique, l'engagement dans l'action du professeur chercheur avec les enseignants a permis le développement de liens significatifs. Aussi, cet engagement dans l'action a permis de soutenir les enseignants qui regardent et examinent leur pratique, et de recueillir des observations qui contribuent à la construction des savoirs en lien avec les objectifs de la recherche.

L'approche collaborative a permis un engagement constant des enseignants et des professeurs chercheurs. Tous les acteurs ont travaillé ensemble durant toutes les étapes de la recherche-action. L'engagement des différents acteurs était centrée sur l'amélioration des pratiques évaluatives dans une approche centrée sur l'évaluation en situation authentique. La collaboration et la richesse des échanges entre les différents partenaires ou collègues ont permis de valider les démarches des différentes équipes de travail. Selon Savoie-Zajc et Karzenti (2000 : 296), « la collaboration réciproque des chercheurs et des praticiens semble une avenue prometteuse dans la mise en place d'une plus grande synergie entre les résultats de la recherche et les effets directs sur la pratique ».

Tout au long de cette recherche-action, les professeurs chercheurs ont fait des efforts constants afin de mener en même temps la conception d'instruments d'évaluation et la réflexion sur les actions soutenant cette construction, d'autant plus que l'ensemble de ces actions devait se dérouler dans un délai très précis et très court afin que les instruments d'évaluation conçus soient prêts pour une première expérimentation en stages, dans les cours et les projets de fin d'études.

---

---

La formation a été le fil conducteur de l'ensemble de cette recherche-action, car elle a mobilisé tous les acteurs autour d'une préoccupation commune et du besoin que les notions et les principes d'évaluation abordés par les professeurs chercheurs soient réinvesties dans le questionnement concernant les pratiques. Ainsi, la pratique évaluative a pu se modifier par les efforts constants et le désir de maintenir un équilibre entre les efforts, le temps et les ressources exigés de la part des partenaires et les résultats concrets ayant des impacts positifs sur la pratique.

Les professeurs chercheurs ont dû s'engager à plusieurs reprises afin de résoudre des problèmes ou d'impliquer l'ensemble des enseignants dans la résolution de certains problèmes. Dans certains cas, il a fallu redéfinir et repositionner le rôle du professeur chercheur par rapport aux exigences de l'ensemble de la pratique et des rôles et responsabilités de chaque enseignant dans celle-ci. Il pouvait y avoir à certains moments des confusions de rôles qui étaient générées par la superposition entre la conception et de la réalisation dans l'action.

Ce qui a permis de relever ce grand défi et d'atteindre les objectifs de la recherche-action, ce fut, sans contredit, la grande motivation des enseignants concernés qui ont su mettre en place une communauté d'apprenants intéressés à questionner et à améliorer leur pratique évaluative, et ce, dans un climat de confiance et de respect mutuel. Cette expérience favorise la concertation et oblige les intervenants d'une équipe départementale à échanger au niveau des contenus, mais aussi au niveau des pratiques d'évaluation. Cette recherche-action fut un moment privilégié de proximité et de construction de savoirs lequel donne tout son sens à la recherche dont l'intention est le développement d'une nouvelle pratique en évaluation des compétences au collégial.

Nous souhaitons que la diffusion du rapport de cette recherche-action, conçue dans les collèges du Québec, permette le développement d'instruments d'évaluation qui s'inscrivent dans une perspective d'évaluation en situation authentique. Enfin, à titre de professeurs chercheurs, nous croyons que l'évaluation des compétences nécessite des changements de pratique importants et qu'il est urgent de documenter ces pratiques dans le milieu collégial au Québec.

---



## **ANNEXE**

### ***É*valuation d'un projet de fin d'études**

Technologie du textile

Document 1 : Plan de cours

Document 2 : Le Projet

Document 3 : Information relative aux grilles d'évaluation sommative

Document 4 : Grilles d'évaluation sommative



**DOCUMENT 1**

PLAN DE COURS

TRIMESTRE ÉTÉ 2003

**PROJET DE FIN D'ÉTUDES**

251-A01-HY

Gérard Lombard  
lombardg@cegepsth.qc.ca

Jacinthe Patry  
jpatry@cegepsth.qc.ca

Eddy Szczerbinski  
eszczerbinski@cegepsth.qc.ca

Émilie Tang  
etang@cegepsth.qc.ca

1. <b>Titre du cours :</b> Projet de fin d'études		Pondération : 5-10-10
Code : 251-A14-HY		
2. <b>Compétences et éléments de compétence visés :</b>		
Compétences		Éléments de compétence
00YL	Résoudre des problèmes reliés aux caractéristiques structurelles des fils et des étoffes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Déterminer les moyens d'évaluation du problème.</li> <li>Analyser le problème de structure.</li> <li>Déterminer les modifications à apporter à la structure.</li> <li>Évaluer l'atteinte des caractéristiques souhaitées.</li> </ol>
00YP	Résoudre des problèmes reliés à la qualité des valeurs ajoutées.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Déterminer les facteurs susceptibles d'être en cause.</li> <li>Procéder à la cueillette et à l'analyse des données.</li> <li>Poser une problématique et fixer des objectifs.</li> <li>Expérimenter des solutions.</li> <li>Évaluer l'atteinte des objectifs.</li> </ol>
00YY	Élaborer et présenter des rapports.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Produire un rapport verbal.</li> <li>Présenter un projet.</li> </ol>
00ZO	Assurer son cheminement professionnel.	<ol style="list-style-type: none"> <li>Cerner les exigences relatives à sa fonction et à la culture de l'entreprise.</li> <li>Développer des stratégies visant à adapter son style de leadership.</li> <li>Orienter sa carrière.</li> <li>Actualiser ses compétences.</li> </ol>
3. <b>Liens avec les autres cours et préalables ou corequis :</b> Ce cours est la dernière étape du processus d'apprentissage des matières textiles. L'étudiant utilisera les connaissances acquises pendant sa formation pour résoudre un problème d'usine relié à la structure et aux valeurs ajoutées d'un fil ou d'une étoffe ou relié à l'amélioration d'un procédé. <u>Préalables absolus :</u> tous les cours de la formation spécifique.		
4. <b>Évaluation :</b> La réussite de tous les objectifs terminaux est obligatoire. Voir les grilles d'évaluation correspondantes.		
5. <b>Politiques :</b> <u>PIEA :</u> Dans un cours de la composante de formation spécifique d'un programme d'études techniques comportant un « volet théorie » et un « volet pratique », pour se voir accorder la ou les unités attachées à ce cours, l'étudiant doit obtenir 60 % dans le « volet théorie » et 60 % dans le « volet pratique » selon les règles particulières départementales. Si, dans l'un ou l'autre volet, la note de passage n'est pas obtenue, la note la plus basse est retenue et inscrite au bulletin, et la mention « échec » y apparaît. <u>PIF :</u> Pour tout travail, rapport ou examen faisant appel à la langue écrite, l'étudiant sera pénalisé pour ses fautes de français (orthographe et grammaire). Un maximum de 10 % de la note sera attribué à la qualité de la langue à raison de 0,5 % par faute. Un délai d'une semaine est accordé pour la remise des travaux. Tout travail remis en retard se méritera la note de 0 %, à moins d'une justification sérieuse.		
6. <b>Médiagraphie de base :</b> Monographies et revues spécialisées selon le projet.		

<b>Objectif intégrateur :</b> Former l'étudiant à résoudre un problème d'usine relié à la structure et aux valeurs ajoutées d'un fil ou d'une étoffe ou relié à l'amélioration d'un procédé.			
OBJECTIFS TERMINAUX	CONTENU	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	CRITÈRES DE PERFORMANCE
<p>Au terme de ce cours, l'étudiant sera capable :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>d'adapter son style de leadership dans la réalisation d'un projet.</li> <li>de réaliser un projet de développement courant selon la démarche apprise pendant les trois années de la formation.</li> <li>de présenter un projet à l'aide des outils acquis pendant les trois années de la formation.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Variable selon le sujet choisi.</li> <li>Peut toucher les domaines suivants : filature, tricot, tissage, aiguilletage, touffetage, blanchiment, teinture, impression, apprêts chimiques ou mécaniques, etc.</li> <li>Peut être abordé sous les angles suivants : amélioration, développement, implantation, résolution, étude préliminaire, etc.</li> <li>Présentation des travaux réalisés et des résultats obtenus par un rapport écrit et une présentation orale.</li> </ul>	<p>Réalisation d'un projet selon la démarche suivante :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Recherche d'un sujet qui correspond à ses intérêts et aux besoins d'un employeur éventuel.</li> <li>1.2 Définition du mandat (but) du projet.</li> <li>1.3 Cueillette de données sur la production, recherche d'information technique et définition de la problématique.</li> <li>1.4 Détermination des objectifs spécifiques du projet.</li> <li>1.5 Élaboration et mise en œuvre du protocole expérimental.</li> <li>1.6 Analyse des résultats obtenus, conclusions et recommandations.</li> </ol> <p>A. Rédaction d'un rapport B. Présentation orale du projet</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Efficacité de la communication</li> <li>Capacité d'adaptation et de réaction aux événements</li> <li>Démonstration d'initiative</li> <li>Autonomie</li> <li>Gestion du temps</li> <li>Reconnaissance de ses forces et difficultés</li> <li>Qualité de la cueillette de données</li> <li>Qualité de l'analyse du problème</li> <li>Qualité du protocole proposé</li> <li>Qualité de la mise en œuvre du protocole</li> <li>Qualité de l'analyse des résultats</li> <li>Traitement du sujet</li> <li>Clarté de la communication</li> <li>Moyens de communication utilisés</li> </ul>

**DOCUMENT 2****LE PROJET**❖ Activités

Le projet à réaliser correspond exactement à l'objectif intégrateur du cours, soit de résoudre un problème d'usine relié à la structure et aux valeurs ajoutées d'un fil ou d'une étoffe ou relié à l'amélioration d'un procédé.

❖ Déroulement des activités

- Le projet peut être issu d'un cas réel que l'étudiant recueillera au sein de la compagnie dans laquelle il a effectué son deuxième stage (trimestre d'hiver – 3<sup>e</sup> année) ou d'une autre compagnie. Si après plusieurs recherches, il s'avère impossible de trouver un sujet auprès d'une compagnie, l'étudiant peut alors soumettre un autre sujet à son professeur qui juge alors de sa pertinence. Dans les deux cas, le professeur doit donner son accord pour le choix final du projet.
- Chaque étudiant est accompagné d'un professeur. L'étudiant est le meneur du projet. L'enseignant agit à titre de personne-ressource disponible à l'étudiant pour les multiples facettes que comporte un tel projet.

- 
- 
- Le professeur organise une rencontre hebdomadaire avec l'étudiant ou son groupe d'étudiants pour effectuer un bilan et une planification des activités. Les autres rencontres se font par rendez-vous à la demande de l'étudiant pour planification, explications, discussions et supervision lors d'essais en laboratoire.
  - Le cours s'effectue principalement au collège. L'étudiant peut cependant avoir des données à collecter ainsi que certains essais à réaliser au sein de l'entreprise. L'étudiant se réfère alors à son interlocuteur auprès de la compagnie. Selon son implication, ce dernier peut également être plus ou moins actif dans l'apprentissage de l'étudiant.
  - L'enseignant participe également à deux rencontres avec l'étudiant au sein de la compagnie. La première pour bien préciser le but général du projet et la seconde pour la présentation orale finale du projet.

### **Activités d'apprentissage, évaluation formative et sommative**

L'étudiant effectue son apprentissage à partir :

- des données qu'il recueille auprès de la compagnie, parfois de certains fournisseurs;
- de ses lectures (retour à tous ses cours du programme pertinents selon le sujet, recherches bibliographiques, matériel nouveau apporté par le professeur);
- de ses rencontres avec son professeur ou des plénières en groupe s'il y a lieu.

L'évaluation formative et l'évaluation sommative s'effectuent selon les modalités suivantes :

OBJECTIF	ÉVALUATION FORMATIVE	ÉVALUATION SOMMATIVE
1. Adapter son style de leadership dans la réalisation d'un projet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observations : six premières semaines</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observations : six dernières semaines</li> </ul>
2. Réaliser un projet de développement courant selon la démarche apprise pendant les trois années de formation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapport partiel vu par section chaque semaine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapport final</li> </ul>
3. Présenter un projet à l'aide des outils acquis pendant les trois années de formation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plénières hebdomadaires s'il y a lieu</li> <li>• Présentation préalable au collège auprès des enseignants et étudiants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation finale auprès de la compagnie</li> </ul>

L'étudiant possède, dès le début du cours, les grilles d'évaluation sommative à énoncés descriptifs correspondant à chacun des objectifs, qu'il peut utiliser avec son professeur afin de situer son niveau de performance au fur et à mesure que le cours se déroule.

**DOCUMENT 3****INFORMATIONS RELATIVES AUX GRILLES D'ÉVALUATION SOMMATIVE**

Ces grilles sont constituées de dix-huit critères de performance rattachés aux trois objectifs terminaux du cours.

Chaque critère de performance est défini par un énoncé descriptif (dans la majorité des cas) et peut être atteint à trois niveaux différents, symbolisés comme suit :

- Niveau de maîtrise **supérieure** de la compétence 

<b>S</b>
----------
- Niveau de **maîtrise** de la compétence 

<b>M</b>
----------
- Niveau **insuffisant** de maîtrise de la compétence 

<b>I</b>
----------

Pour réussir le cours, l'étudiant doit réussir chacun des objectifs terminaux.

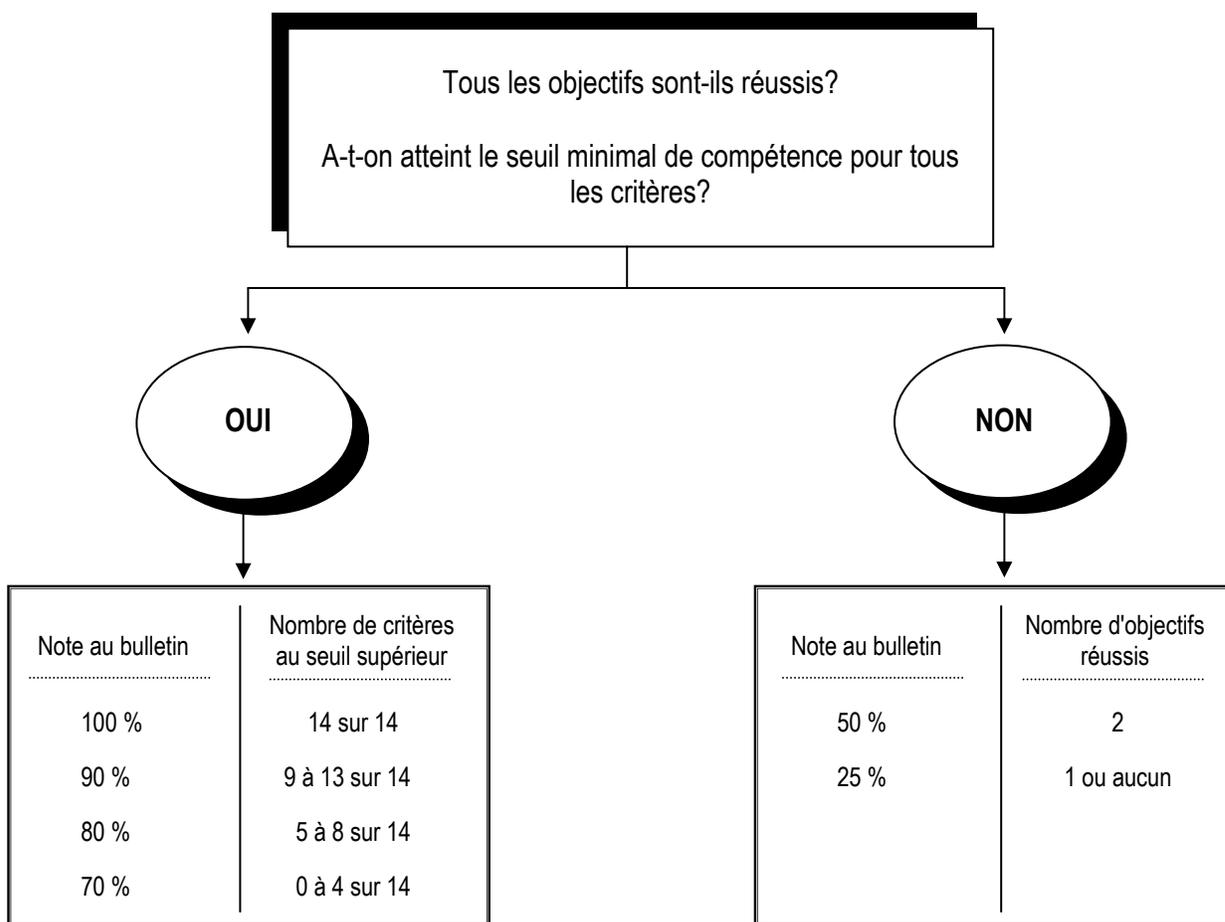
Pour réussir un objectif terminal, l'étudiant doit atteindre le seuil de réussite fixé pour cet objectif. Pour ce cours-ci, tous les critères doivent être atteints au seuil minimal pour tous les objectifs.

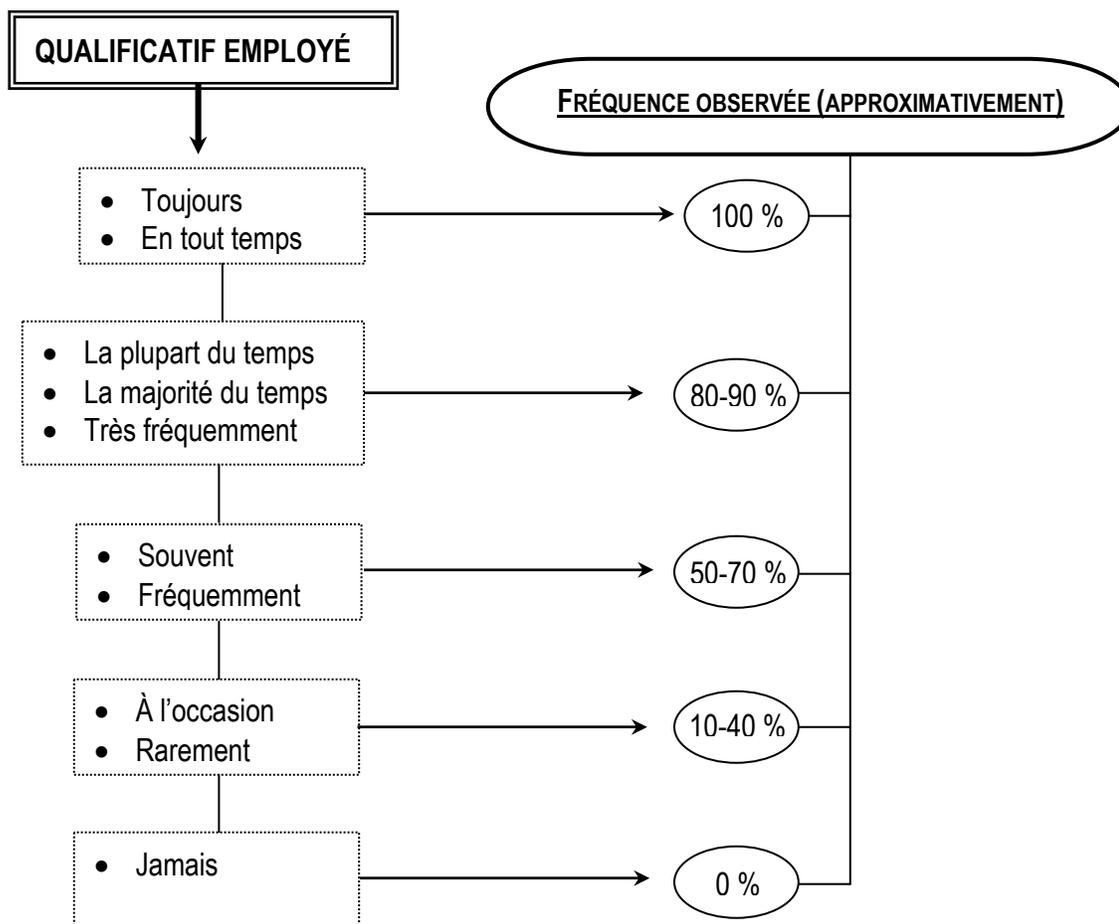
Pour accéder à l'épreuve reliée à l'objectif 3 (exposé oral), l'étudiant doit préalablement avoir réussi les quatre critères de la grille intitulée « Rédiger en français un rapport faisant état de la résolution d'un problème ». Ces critères ne sont cependant pas comptabilisés dans la note finale puisqu'ils font partie de certains éléments de la compétence « Élaborer et rédiger des rapports » considérés terminaux dans un cours précédent.

La prise de décision concernant la réussite du cours ainsi que l'attribution de la note finale s'effectue en deux étapes : premièrement, s'assurer que chaque objectif est atteint, puis comptabiliser la note.

- Lorsque chaque objectif est atteint, l'attribution de la note est en fonction de la performance atteinte pour l'ensemble du cours (nombre de critères atteints au seuil supérieur pour l'ensemble du cours).
- Lorsqu'un ou des objectifs sont échoués, l'attribution de la note est en fonction du nombre d'objectifs échoués.

Cet algorithme décisionnel est représenté dans le schéma suivant :



**DOCUMENT 4****GRILLES D'ÉVALUATION SOMMATIVE****PRÉCISIONS SUR LE VOCABULAIRE UTILISÉ DANS LES GRILLES**



<b>Cours</b> : Projet de fin d'études				
<b>Objectif terminal</b> : 1. Adapter son style de leadership dans la réalisation d'un projet.				
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal				
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> :				
00Z0 Assurer son cheminement professionnel : 1. Cerner les exigences relatives à sa fonction et à la culture de l'entreprise. 2. Développer des stratégies visant à adapter son style de leadership. 3. Orienter sa carrière. 4. Actualiser ses compétences.				
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE	COMMENTAIRES
Projet (observations de l'enseignant)	1.2 Capacité d'adaptation et de réaction aux événements	<ul style="list-style-type: none"> <li>À partir du mi-trimestre, l'étudiant démontre en tout temps une capacité d'adaptation aux situations et une réaction pertinente aux événements imprévus, et ce, dans un délai acceptable.</li> <li>À partir du mi-trimestre, l'étudiant démontre la plupart du temps une capacité d'adaptation aux situations et une réaction pertinente aux événements imprévus, et ce, dans un délai acceptable.</li> <li>À partir du mi-trimestre, l'étudiant démontre encore peu de capacité d'adaptation aux situations. Ses réactions devant aux événements imprévus sont souvent inappropriées ou dans un délai inacceptable.</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 30px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 30px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 30px;">I</div>	

<b>Cours</b> : Projet de fin d'études				
<b>Objectif terminal</b> : 1. Adapter son style de leadership dans la réalisation d'un projet.				
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal				
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> :				
00Z0 Assurer son cheminement professionnel : 1. Cerner les exigences relatives à sa fonction et à la culture de l'entreprise. 2. Développer des stratégies visant à adapter son style de leadership. 3. Orienter sa carrière. 4. Actualiser ses compétences.				
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE	COMMENTAIRES
Projet (observations de l'enseignant)	1.3 Démonstration d'initiative	<ul style="list-style-type: none"> <li>À partir du mi-trimestre, l'étudiant fait preuve d'initiatives très fréquentes et pertinentes à la réalisation de son projet.</li> <li>À partir du mi-trimestre, l'étudiant fait preuve d'initiatives fréquentes et pertinentes à la réalisation de son projet.</li> <li>À partir du mi-trimestre, l'étudiant fait encore preuve de peu d'initiatives.</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 30px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 30px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 30px;">I</div>	

<b>Cours</b> : Projet de fin d'études				
<b>Objectif terminal</b> : 1. Adapter son style de leadership dans la réalisation d'un projet.				
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal				
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> :				
00Z0 Assurer son cheminement professionnel :				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cerner les exigences relatives à sa fonction et à la culture de l'entreprise.</li> <li>2. Développer des stratégies visant à adapter son style de leadership.</li> <li>3. Orienter sa carrière.</li> <li>4. Actualiser ses compétences.</li> </ol>				
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE	COMMENTAIRES
Projet (observations de l'enseignant)	1.4 Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À partir du mi-trimestre, l'étudiant fait preuve d'une grande autonomie en ne sollicitant, en tout temps, les personnes concernées qu'après s'être assuré d'avoir utilisé ses propres ressources à pleine capacité.</li> </ul>	<b>S</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• À partir du mi-trimestre, l'étudiant fait preuve d'autonomie en ne sollicitant, la plupart du temps, les personnes concernées qu'après s'être assuré d'avoir utilisé ses propres ressources à pleine capacité.</li> </ul>	<b>M</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• À partir du mi-trimestre, l'étudiant fait encore preuve de peu d'autonomie en sollicitant, la plupart du temps, les personnes concernées sans s'être assuré d'avoir utilisé ses propres ressources à pleine capacité.</li> </ul>	<b>I</b>	

<b>Cours</b> : Projet de fin d'études				
<b>Objectif terminal</b> : 1. Adapter son style de leadership dans la réalisation d'un projet.				
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal				
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> :				
00Z0 Assurer son cheminement professionnel :				
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cerner les exigences relatives à sa fonction et à la culture de l'entreprise.</li> <li>2. Développer des stratégies visant à adapter son style de leadership.</li> <li>3. Orienter sa carrière.</li> <li>4. Actualiser ses compétences.</li> </ol>				
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE	COMMENTAIRES
Projet (observations de l'enseignant)	1.5 Gestion du temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À partir du mi-trimestre, l'étudiant gère son temps avec grande efficacité en étant toujours ponctuel, en respectant tous les échéanciers et en étant toujours efficace lors de ses rencontres avec les autres.</li> <li>• À partir du mi-trimestre, l'étudiant gère son temps avec efficacité en étant la plupart du temps ponctuel, en respectant presque tous les échéanciers et en étant la plupart du temps efficace lors de ses rencontres avec les autres.</li> <li>• À partir du mi-trimestre, l'étudiant gère encore son temps avec inefficacité : il est rarement ponctuel ou respecte rarement les échéanciers ou est rarement efficace lors de ses rencontres avec les autres.</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 10px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-bottom: 10px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">I</div>	

<b>Cours</b> : Projet de fin d'études				
<b>Objectif terminal</b> : 1. Adapter son style de leadership dans la réalisation d'un projet.				
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal				
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> :				
00Z0 Assurer son cheminement professionnel : 1. Cerner les exigences relatives à sa fonction et à la culture de l'entreprise. 2. Développer des stratégies visant à adapter son style de leadership. 3. Orienter sa carrière. 4. Actualiser ses compétences.				
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE	COMMENTAIRES
Projet (observations de l'enseignant)	1.6 Reconnaissance de ses forces et difficultés	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'étudiant entreprend en tout temps des tâches à la hauteur de ses capacités.</li> <li>L'étudiant entreprend la plupart du temps des tâches à la hauteur de ses capacités.</li> <li>L'étudiant entreprend la plupart du temps des tâches au-delà de ses capacités.</li> </ul>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">I</div> </div>	

<b>Cours</b> : Projet de fin d'études			
<b>Objectif terminal</b> : 2. Réaliser un projet de développement courant selon la démarche apprise dans les trois années de formation.			
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal			
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> : 00YP Résoudre des problèmes liés à la qualité des valeurs ajoutées (compétence terminale) : 1. Déterminer les facteurs susceptibles d'être en cause. 2. Procéder à la cueillette et à l'analyse des données. 3. Poser une problématique et fixer des objectifs. 4. Expérimenter des solutions. 5. Évaluer l'atteinte des objectifs.		00YL Résoudre des problèmes reliés aux caractéristiques structurelles des fils et des étoffes (compétence terminale) : 1. Déterminer les moyens d'évaluation du problème. 2. Analyser le problème de structure. 3. Déterminer les modifications à apporter à la structure. 4. Évaluer l'atteinte des caractéristiques souhaitées.	
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE
Projet (rapport écrit)	2.1 Qualité de la cueillette de données	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toutes les données recueillies sont pertinentes, suffisantes, représentatives et de source fiable.</li> <li>La plupart des données recueillies sont pertinentes, suffisantes, représentatives et de source fiable.</li> <li>La plupart des données recueillies sont non pertinentes ou insuffisantes ou non représentatives ou de source douteuse.</li> </ul>	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">S</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">M</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: 30px; text-align: center;">I</div> </div>

<b>Cours</b> : Projet de fin d'études			
<b>Objectif terminal</b> : 2. Réaliser un projet de développement courant selon la démarche apprise dans les trois années de formation.			
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal			
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> :		00YL Résoudre des problèmes reliés aux caractéristiques structurelles des fils et des étoffes (compétence terminale) :	
00YP Résoudre des problèmes liés à la qualité des valeurs ajoutées (compétence terminale) :	00YL Résoudre des problèmes reliés aux caractéristiques structurelles des fils et des étoffes (compétence terminale) :		
<ol style="list-style-type: none"> <li>Déterminer les facteurs susceptibles d'être en cause.</li> <li>Procéder à la cueillette et à l'analyse des données.</li> <li>Poser une problématique et fixer des objectifs.</li> <li>Expérimenter des solutions.</li> <li>Évaluer l'atteinte des objectifs.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Déterminer les moyens d'évaluation du problème.</li> <li>Analyser le problème de structure.</li> <li>Déterminer les modifications à apporter à la structure.</li> <li>Évaluer l'atteinte des caractéristiques souhaitées.</li> </ol>		
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE
Projet (rapport écrit)	2.2 Qualité de l'analyse du problème	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'étudiant situe exactement le problème, tient compte de tous les facteurs majeurs, se fait une représentation juste de tous les mécanismes et pose des hypothèses réalistes.</li> <li>L'étudiant situe exactement le problème, tient compte de la plupart des facteurs majeurs, se fait une représentation juste de la plupart des mécanismes et pose des hypothèses réalistes.</li> <li>L'étudiant situe le problème inexactement ou n'identifie pas les principaux facteurs majeurs ou se fait une représentation erronée de la plupart des mécanismes ou pose des hypothèses irréalistes.</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 30px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 30px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 30px;">I</div>

<b>Cours</b> : Projet de fin d'études			
<b>Objectif terminal</b> : 2. Réaliser un projet de développement courant selon la démarche apprise dans les trois années de formation.			
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal			
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> :			
00YP Résoudre des problèmes liés à la qualité des valeurs ajoutées (compétence terminale) :	00YL Résoudre des problèmes reliés aux caractéristiques structurelles des fils et des étoffes (compétence terminale) :		
<ol style="list-style-type: none"> <li>Déterminer les facteurs susceptibles d'être en cause.</li> <li>Procéder à la cueillette et à l'analyse des données.</li> <li>Poser une problématique et fixer des objectifs.</li> <li>Expérimenter des solutions.</li> <li>Évaluer l'atteinte des objectifs.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Déterminer les moyens d'évaluation du problème.</li> <li>Analyser le problème de structure.</li> <li>Déterminer les modifications à apporter à la structure.</li> <li>Évaluer l'atteinte des caractéristiques souhaitées.</li> </ol>		
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE
Projet (rapport écrit)	2.3 Qualité du protocole proposé	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le protocole proposé couvre en entier chacun des objectifs, est réaliste au niveau des ressources disponibles (matérielles et temporelles) et permet facilement de retracer toutes les conditions d'essais.</li> <li>Le protocole proposé couvre en entier chacun des objectifs, est réaliste au niveau des ressources disponibles (matérielles et temporelles) et permet la plupart du temps de retracer toutes les conditions d'essais.</li> <li>Le protocole proposé ne couvre pas en entier chacun des objectifs ou est irréaliste au niveau des ressources disponibles (matérielles et temporelles) ou ne permet pas facilement de retracer toutes les conditions d'essais.</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">S</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">M</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;">I</div>

<b>Cours</b> : Projet de fin d'études				
<b>Objectif terminal</b> : 2. Réaliser un projet de développement courant selon la démarche apprise dans les trois années de formation.				
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal				
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> :		00YL Résoudre des problèmes reliés aux caractéristiques structurelles des fils et des étoffes (compétence terminale) :		
00YP Résoudre des problèmes liés à la qualité des valeurs ajoutées (compétence terminale) :	00YL Résoudre des problèmes reliés aux caractéristiques structurelles des fils et des étoffes (compétence terminale) :			
<ol style="list-style-type: none"> <li>Déterminer les facteurs susceptibles d'être en cause.</li> <li>Procéder à la cueillette et à l'analyse des données.</li> <li>Poser une problématique et fixer des objectifs.</li> <li>Expérimenter des solutions.</li> <li>Évaluer l'atteinte des objectifs.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Déterminer les moyens d'évaluation du problème.</li> <li>Analyser le problème de structure.</li> <li>Déterminer les modifications à apporter à la structure.</li> <li>Évaluer l'atteinte des caractéristiques souhaitées.</li> </ol>			
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE	COMMENTAIRES
Projet (rapport écrit et observations de l'enseignant)	2.4 Qualité de la mise en œuvre du protocole	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'étudiant réalise un protocole totalement conforme à celui annoncé ou modifié adéquatement lorsque nécessaire. Le travail est en tout temps exécuté avec efficacité (degré de précision requis et logique de la séquence des opérations).</li> <li>L'étudiant réalise un protocole presque conforme à celui annoncé ou modifié adéquatement lorsque nécessaire. Le travail est la plupart du temps exécuté avec efficacité (degré de précision requis et logique de la séquence des opérations).</li> <li>L'étudiant réalise un protocole non conforme à celui annoncé ou modifié inadéquatement. Le travail est la plupart du temps exécuté avec inefficacité (degré de précision requis inadéquat ou illogisme de la séquence des opérations).</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; text-align: center; margin: 0 auto;">S</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; text-align: center; margin: 0 auto;">M</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; text-align: center; margin: 0 auto;">I</div>	

<b>Cours</b> : Projet de fin d'études			
<b>Objectif terminal</b> : 2. Réaliser un projet de développement courant selon la démarche apprise dans les trois années de formation.			
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal			
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> :		00YL Résoudre des problèmes reliés aux caractéristiques structurelles des fils et des étoffes (compétence terminale) :	
00YP Résoudre des problèmes liés à la qualité des valeurs ajoutées (compétence terminale) :	00YL Résoudre des problèmes reliés aux caractéristiques structurelles des fils et des étoffes (compétence terminale) :		
<ol style="list-style-type: none"> <li>Déterminer les facteurs susceptibles d'être en cause.</li> <li>Procéder à la cueillette et à l'analyse des données.</li> <li>Poser une problématique et fixer des objectifs.</li> <li>Expérimenter des solutions.</li> <li>Évaluer l'atteinte des objectifs.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Déterminer les moyens d'évaluation du problème.</li> <li>Analyser le problème de structure.</li> <li>Déterminer les modifications à apporter à la structure.</li> <li>Évaluer l'atteinte des caractéristiques souhaitées.</li> </ol>		
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE
Projet : (rapport écrit)	2.5 Qualité de l'analyse des résultats	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'étudiant effectue une analyse approfondie des résultats en relation avec les hypothèses, conclut totalement adéquatement et propose des recommandations toutes pertinentes.</li> <li>L'étudiant effectue une analyse approfondie des résultats en relation avec les hypothèses, conclut presque tout adéquatement et propose des recommandations presque toutes pertinentes.</li> <li>L'étudiant effectue une analyse superficielle des résultats ou conclut la plupart du temps inadéquatement ou propose la plupart du temps des recommandations non pertinentes.</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 30px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 30px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 0 auto; text-align: center; line-height: 30px;">I</div>

<b>Cours</b> : Projet de fin d'études				
<b>Objectif terminal</b> : 3. Présenter un projet à l'aide des outils acquis pendant les trois années de formation.				
<b>Préalable à cette activité d'évaluation</b> : Obtenir le seuil minimal pour tous les critères de la grille intitulée « Rédiger en français un rapport faisant état de la résolution d'un problème ».				
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal				
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> :				
00YY Élaborer et présenter des rapports : 3. Produire un rapport verbal. 5. Présenter un projet.				
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE	COMMENTAIRES
Projet (exposé oral)	3.1 Traitement du sujet	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'étudiant maîtrise très bien son sujet. Il considère la majorité des mécanismes en cause dans l'analyse du problème et des résultats. Il distingue très bien les points principaux des points secondaires.</li> <li>L'étudiant maîtrise bien son sujet. Il considère la majorité des mécanismes en cause dans l'analyse du problème et des résultats. Il distingue bien les points principaux des points secondaires.</li> <li>L'étudiant ne maîtrise pas son sujet. Il ne considère pas la majorité des mécanismes en cause dans l'analyse du problème et des résultats. Il distingue peu les points principaux des points secondaires.</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 30px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 30px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; width: 30px; height: 30px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 30px;">I</div>	

<b>Cours</b> : Projet de fin d'études				
<b>Objectif terminal</b> : 3. Présenter un projet à l'aide des outils acquis pendant les trois années de formation.				
<b>Préalable à cette activité d'évaluation</b> : Obtenir le seuil minimal pour tous les critères de la grille intitulée « Rédiger en français un rapport faisant état de la résolution d'un problème ».				
<b>Seuil de réussite</b> : Tous les critères au seuil minimal				
<b>Compétences et éléments de compétence visés</b> :				
00YY Élaborer et présenter des rapports :				
3. Produire un rapport verbal.				
5. Présenter un projet.				
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE	COMMENTAIRES
Projet (exposé oral)	3.2 Clarté de la communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'étudiant communique l'information très clairement et avec une grande précision. L'exposé est très facile à suivre et à comprendre.</li> <li>L'étudiant communique l'information clairement et avec précision. L'exposé est relativement facile à suivre et à comprendre.</li> <li>L'étudiant communique l'information plus ou moins clairement et avec imprécision. L'exposé est difficile à suivre ou incompréhensible.</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 20px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 20px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 20px;">I</div>	
Projet (exposé oral)	3.3 Moyens de communication utilisés	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'étudiant utilise avec efficacité des moyens de communication dynamiques, attrayants et pertinents à la situation.</li> <li>L'étudiant utilise avec efficacité des moyens de communication pertinents à la situation.</li> <li>L'étudiant n'utilise pas efficacement ses moyens de communication ou ceux-ci sont impertinents à la situation.</li> </ul>	<div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 20px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 20px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; margin: 5px auto; text-align: center; line-height: 20px;">I</div>	

Cours : Projet de fin d'études			
Préalable à l'exposé oral : Rédiger en français un rapport faisant état de la résolution d'un problème.			
Conditionnel à la réussite de l'objectif 3 mais non comptabilisé dans la note.			
Seuil de réussite : Tous les critères au seuil minimal			
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE
Projet (rapport écrit)	P.1 Organisation du texte et de la phrase	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le texte est très bien structuré, les idées sont bien regroupées et bien synthétisées, il n'y a pas de contradiction dans les propos.</li> </ul>	<b>S</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Le texte est assez bien structuré, les idées sont bien regroupées et généralement bien synthétisées, il y a peu de contradiction dans les propos.</li> </ul>	<b>M</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Le texte est mal structuré, la synthèse est déficiente, il y a contradiction dans les propos.</li> </ul>	<b>I</b>
Projet (rapport écrit)	P.2 Moyens graphiques utilisés	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pertinence du type de graphes choisis</li> </ul>	<b>S</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Identification juste et complète du titre, des axes et des légendes</li> </ul>	<b>M</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Pertinence du niveau de précision des données</li> </ul>	<b>I</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Attrait de la mise en page</li> </ul>	

Cours : Projet de fin d'études			
Préalable à l'exposé oral : Rédiger en français un rapport faisant état de la résolution d'un problème.			
Conditionnel à la réussite de l'objectif 3 mais non comptabilisé dans la note.			
Seuil de réussite : Tous les critères au seuil minimal			
NATURE DE L'ÉPREUVE	CRITÈRES DE PERFORMANCE	ÉLÉMENTS OBSERVABLES	SEUIL DE PERFORMANCE
Projet (rapport écrit)	P.3 Conformité de la bibliographie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présentation selon la méthode proposée dans le cours</li> <li>Pertinence</li> <li>Exhaustivité</li> <li>Notation complète des références dans le texte</li> </ul>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">I</div> </div>
Projet (rapport écrit)	P.4 Respect du code lexical et grammatical de la langue française	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le texte contient moins de 10 erreurs d'orthographe ou relatives aux termes techniques</li> <li>Le texte contient entre 10 et 20 erreurs d'orthographe ou relatives aux termes techniques</li> <li>Le texte contient plus de 20 erreurs d'orthographe ou relatives aux termes techniques</li> </ul>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">S</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">M</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 2px;">I</div> </div>

- ANGOFF, W.H. (1971). « Scales, norms and equivalent scores » In R.L. Thorndike (Ed.), *Educational Measurement*, 2<sup>e</sup> édition, Washington, D.C. : ACE, p. 508-600.
- ARCHAMBAULT, G. (1998). *47 façons de conjuguer enseigner avec apprendre*, PUL.
- AUGER, R. (1986). *Guide pour l'établissement du seuil de réussite*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Document n° 16-7514.
- AUGER, R. (1989). « Seuil de réussite et gestion informatisée du testing » dans *Étude de praticabilité du testing adaptatif de maîtrise des apprentissages scolaires au Québec : une expérimentation en éducation économique secondaire 5*, Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal, chap. 4, p. 128-158.
- COUTURE, S. (1994). *Proposition d'un outil d'évaluation sommative lors d'un stage d'enseignement en adaptation scolaire*, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Essai présenté pour l'obtention du grade M.E.
- DELISLE, S. et G. CANTIN. (1994). *Évaluation en stage : un modèle de grilles*, Cégep de Saint-Jérôme, Service de recherche et développement pédagogiques.
- DE LANDSHEERE, V. (1990). « Enseignement collégial et compétences minimales » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 2, p. 33-39.
- DE LANDSHEERE, V. (1988). « Faire réussir - Faire échouer : La compétence minimale et son évaluation », *Pédagogie d'aujourd'hui*, Paris, France : Presses Universitaires de France.
- DOLBEC, A. (1997). « La recherche-action » dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- DOLBEC, A. et J. CLÉMENT. (2000). « La recherche-action » dans Thierry Karsenti, Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 199-224.
- GOODRICH, H. (1996). « Understanding Rubrics » dans *Educational Leadership*, Décembre 1996/Janvier 1997, p. 14-16.

- 
- 
- HOULE, D., R. HOWE et L. MÉNARD. (1998). « Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 4, p. 10-14.
- HOWE, R. et L. MÉNARD. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Collège Montmorency, Québec.
- HUBA, M.E. & J.E. FREED. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses, Shifting the Focus from Teaching to Learning*, Massachussets : Person Education Company.
- JAEGER, R.M. (1982). *An interactive structured judgment process for establishing standards on competency test : Theory and application*, Educational Evaluation and Policy Analys 4, p. 461-475.
- JAEGER, R.M., R.K. HAMBLETON & B.S. PLAKE. (1997). « A new standard-setting method for performance Assessments : The dominant profile judgment method and some filed-test results » dans *Educational and Psychological Measurement*, Juin, vol. 57, n° 3, p. 400- 411.
- JORRO, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluateur*, Bruxelles : De Boeck Université.
- KARSENTI, T. et L. SAVOIE-ZACJ. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal : Guérin Éditeur Itée.
- LAURENCE, P. et al. (2001). « Les grilles d'évaluation critériées : petite histoire de développement victorivillois » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 2, p. 37- 43.
- LAVOIE, C. et J. PAINCHAUD. (1992). *Les compétences professionnelles de l'éducateur en services de garde dans une perspective de développement humain*, Longueuil, Collège Édouard-Montpetit.
- LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, ESF.
- LEGENBRE, M.-F. (2001). « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages » dans *Vie pédagogique*, n° 120, Septembre-Octobre, p. 15-19.
- LEGENBRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal : Guérin Éditeur Itée.
- LEROUX, J.L. (1999). *Proposition pour fixer un seuil de réussite dans l'évaluation des compétences lors d'un stage*, Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- LOUIS, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe, théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, Laval, Québec.
- LUFT, J. (1997). « Design your Own Rubric » dans *Science Scope*, February, vol. 20, n° 5, p. 25-27.
-

- 
- MARTELLA, R.C., R. NELSON, & N.E. MARCHAND-MARTELLA. (1999). *Research Methods : Learning to Become a Critical Research Consumer*, Needham Heights (MA) : Allyn and Bacon.
- NEDELSKY, L. (1954). *Absolute grading standards for objective tests*. Educational and Psychological Measurement, p. 2-19.
- PERRENOUD, P. (1998). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles : De Boeck Université.
- PÔLE DE L'EST. (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Québec, PERFORMA.
- POPHAM, W.J. (1997). « What's Wrong and What's Right – with rubrics? » dans *Educational Leadership*, October, vol. 55, n° 2, p. 72-75.
- POPHAM, W.J. (1995). *Classroom Assessment : What Teachers Need to Know*, Boston : Allyn & Bacon.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck Université.
- SCALLON, G. (1988b). *L'évaluation formative des apprentissages : l'instrumentation*, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- SCALLON, G. (2000). *L'évaluation formative*, Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique inc.
- SCALLON, G. (2002). *Compétences : situation manquante, jugement manqué!*, Colloque de l'ADMÉE, 24<sup>e</sup> session, 11 octobre 2002.
- SIRECI, S.G. & B.H. BISKIN. (1993). *Measurement Practices in National Licensing Examination Programs : A survey*, *Clear Exam Review*, p. 21-25.
- TARDIF, J. (1996). « L'entrée par la question de la formation des enseignants : le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels » dans *Le Relais*, vol. 1, Octobre, p. 12-21.
- WIGGINS, G. (1993). *Assessment Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*, San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- ZIEKY, M. (1995). « A historical perspective on setting standards for large-scale assessments » In *Proceedings of the NCES-NAGB Conference on Large-Scale Assessments*. Washington, D.C. : National Center for Education Statistics.
-



**CÉGEP DE SAINT-HYACINTHE**



**Regroupement des collèges PERFORMA**