



ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES¹


L'évaluation des apprentissages telle qu'on la perçoit (et la pratique) depuis une trentaine d'année est basée sur l'atteinte d'objectifs d'apprentissage. Elle veut mesurer le progrès individuel de l'élève et les changements dus à l'apprentissage. Les activités d'évaluation sont définies à partir des objectifs d'un programme ou d'un cours. Les instruments d'évaluation favorisent une mesure à interprétation critériée des élèves en rapport avec ces mêmes objectifs. L'enseignant doit varier sa démarche d'évaluation et avoir recours aux différents types d'évaluation (formative, sommative, diagnostique).

L'approche par compétences, implantée dans la plupart des programmes du collège, enrichit encore le rôle de l'évaluation. Ainsi, les activités d'évaluation considèrent le développement de la personne qui apprend. Elles tiennent compte d'un ensemble de variables environnementales qui influencent l'apprentissage. Les instruments d'évaluation ont ainsi tendance à mesurer la performance de l'élève dans la réalisation de tâches dans des situations aussi authentiques que possible. Les résultats obtenus veulent permettre de situer l'élève selon ce qui est acquis, en développement et non réalisé. L'enseignant, dans cette perspective, est appelé à prendre des décisions concernant le niveau de développement des compétences et sur le contexte d'apprentissage susceptible d'améliorer le processus.

Les deux paragraphes précédents synthétisent (à outrance, sûrement) l'adaptation de l'évaluation des apprentissages au collégial provoquée par le passage de l'approche par objectifs à l'approche par compétences. Le questionnement suscité par le sujet vaut bien un *Pédagotrucs*. Le sujet étant effectivement très large, le présent numéro abordera des éléments de base, uniquement. De là à penser qu'il y aura une suite, il n'y a qu'un pas...

Bonne lecture !

LES TYPES D'ÉVALUATION SIMILITUDES ET DIFFÉRENCES ENTRE LES TROIS TYPES D'ÉVALUATION

	DIAGNOSTIQUE	FORMATIVE	SOMMATIVE
<i>Fonction</i> 	Orientation scolaire : - déterminer la présence ou l'absence d'habiletés spécifiques; - déterminer le niveau d'apprentissage de l'étudiant; - établir des classifications des étudiants quant à des modes possibles d'apprentissage; - mettre en évidence les causes de difficultés d'apprentissage.	Rétroaction à l'étudiant et au professeur sur l'apprentissage réel dans une séquence d'enseignement - apprentissage. Repérage des erreurs faites sur des points particuliers dans un apprentissage. Prescription de travail d'appoint.	Certification ou passation des étudiants à la fin d'un module, d'un cours ou d'un programme. Comparaison de groupes, de méthodes, etc.
<i>Moment de passation</i>	Au début du programme ou du cours. Avant le choix ou le changement d'une orientation. À la suite de difficultés répétées à profiter de situation d'apprentissage régulière.	À l'intérieur de l'horaire réservé au module concerné, quand une intervention du professeur est encore possible.	À la fin d'un module, d'un cours ou d'un programme, quand l'intervention du professeur n'est plus possible.
<i>Instruments de mesure</i>	Pour des prétests, instruments formatifs ou sommatifs. Tests de performance standardisés. Tests diagnostiques standardisés. Tests-maison. Questionnaires, grilles d'observation, etc.	Instruments formatifs construits expressément pour un module sensiblement de même nature que les sommatifs. Questionnaires, grilles d'observations, activités d'auto-évaluation, etc.	Examen (test ou autre) final. Activité d'intégration finale.
<i>Choix des objets à évaluer</i>	Échantillon spécifique de comportements acquis (pour des prétests). Échantillon pondéré des tâches à accomplir. Échantillon de variables liées ou associées à un type quelconque d'apprentissage. Échantillon de facteurs (physiques, psychologiques ou situationnels) liés à un type d'apprentissage.	Échantillon spécifique de la totalité des tâches terminales ou intermédiaires de la séquence d'apprentissage en cours.	Échantillon à partir de l'ensemble des objectifs du cours (pondération possible).

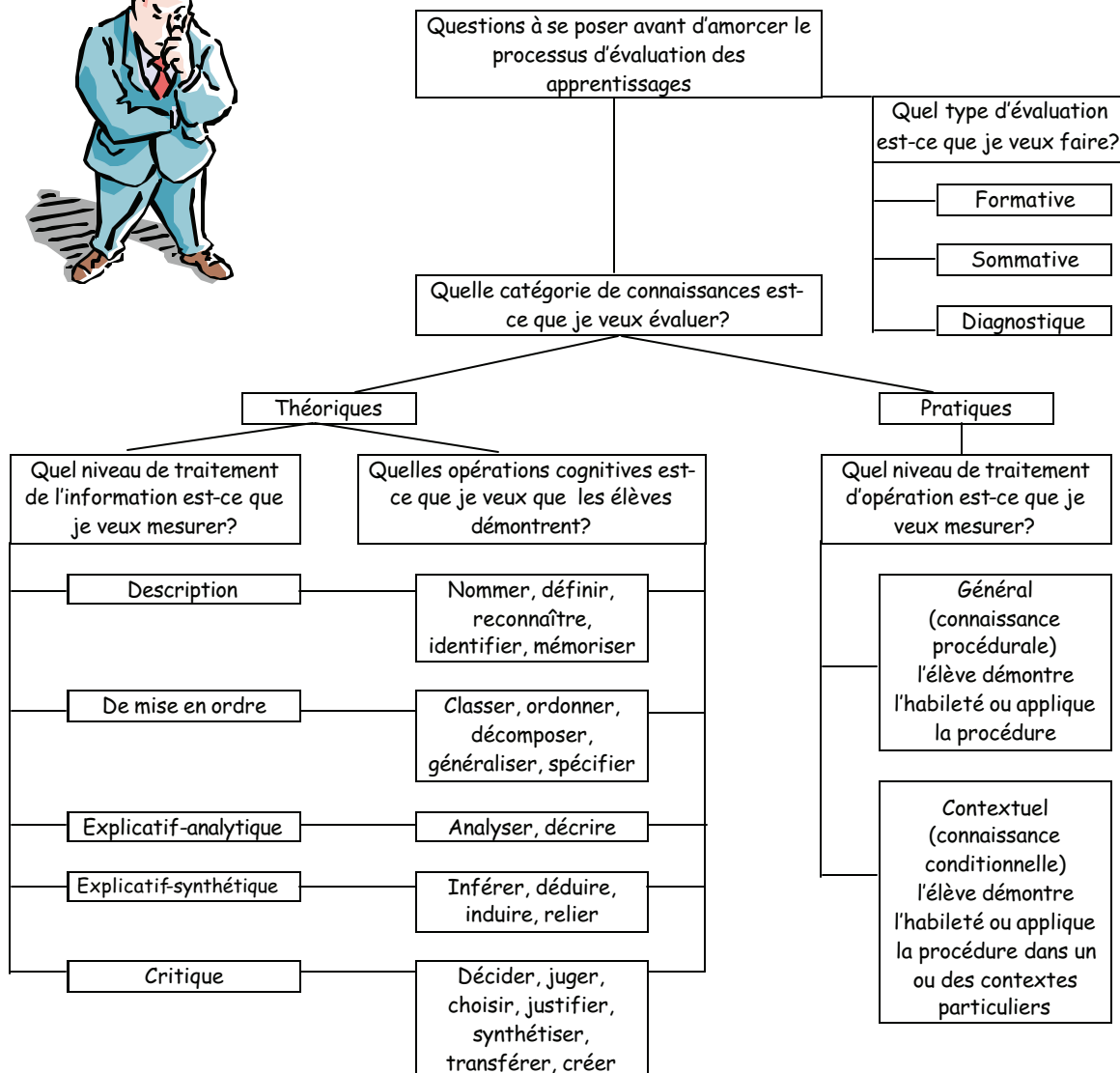
¹ LOUIS, Roland, *L'évaluation des apprentissages en classe*, Éditions études vivantes, Québec, 1999.

QUESTIONS QU'UN PROFESSEUR DOIT SE POSER...²

Chaque opération cognitive réfère à une habileté, habileté utilisée pour mesurer l'atteinte d'un niveau de traitement de connaissances théoriques. Savoir nommer, savoir analyser sont donc des habiletés qui démontrent des niveaux différents de traitement de l'information. Si un professeur veut que l'élève soit capable de nommer et d'analyser, il devrait, avant le moment de l'évaluation sommative, mettre l'élève en situation de nommer et d'analyser. Chaque opération cognitive est une habileté, donc une connaissance pratique.

La forme que prendra l'évaluation de l'acquisition et de l'intégration des connaissances dépend donc de la catégorie des connaissances et du niveau de complexité cognitive que le professeur désire évaluer. Elle dépend également du type d'évaluation (diagnostique, formative, sommative) que le professeur veut faire.

La carte sémantique suivante résume les questions qu'un professeur doit se poser avant d'amorcer le processus d'évaluation des apprentissages.



² BARBEAU, Denise et al. *Tracer les chemins de la connaissance, la motivation scolaire*, AQPC, Montréal, 1997.

L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES THÉORIQUES (DÉCLARATIVES)

ÉLÉMENTS QUE LE PROFESSEUR DÉSIRE ÉVALUER	MOYENS PERTINENTS D'ÉVALUATION	
La connaissance de faits généraux ou des caractéristiques principales de certains individus, de sites, de choses, d'événements jugés, par le professeur, comme importants.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Des questions à choix multiples. ➤ Des espaces à remplir. ➤ Étude de cas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Des « vrai ou faux ». ➤ Des questions à développement court.
La connaissance de concepts, de lois, de principes, la généralisation de connaissances, la résolution de problèmes, la compréhension de causes, la connaissance et la compréhension de processus, la connaissance de séquences d'événements importants.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Des questions à développement court. ➤ Des questions à développement long. ➤ L'essai. ➤ Le rapport de laboratoire. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Le rapport de recherche. ➤ L'examen oral. ➤ L'exposé oral. ➤ Le journal personnel ou le portfolio. ➤ La présentation graphique.

LES CONNAISSANCES PROCÉDURALES (PRATIQUES), COMMENT LES ÉVALUER?

L'évaluation de connaissances pratiques (procédurales) demande de mesurer jusqu'à quel point l'élève maîtrise ou démontre certaines compétences (habiletés, procédures, etc.) :

1. sans erreur ou avec un nombre acceptable d'erreurs;	3. avec aisance et en maintenant son efficacité;
2. dans une limite de temps relativement courte tout en demeurant efficace;	4. dans une variété de situations.

Les outils pour mesurer les connaissances pratiques (procédurales) peuvent être des tableaux, des diagrammes, des graphiques, des fiches d'évaluation indiquant les compétences (habiletés, procédures, etc.) à réaliser ainsi que l'exactitude et la vitesse avec lesquelles ces diverses habiletés, procédures, etc., sont réalisées. Ces outils permettent donc de mesurer l'acquisition de procédures et la capacité de les appliquer dans une situation « simple », habituellement celle où l'apprentissage s'est réalisé. Des commentaires ou des notes d'observation accompagnent habituellement les graphiques ou les fiches d'évaluation. Les fiches d'évaluation peuvent être remplies par les élèves ou les professeurs.



LES CONNAISSANCES CONDITIONNELLES (PRATIQUES DE « TYPE CONTEXTUEL »), COMMENT LES ÉVALUER?

L'évaluation de connaissances conditionnelles demande au professeur de mesurer jusqu'à quel point l'élève est capable :

1) de reconnaître quelle habileté doit être manifestée, quelle procédure doit être appliquée dans des situations précises;	2) de démontrer les habiletés et d'exécuter la procédure requise;
3) de mobiliser les bonnes connaissances et les appliquer selon un contexte particulier.	

L'élève devrait être capable de faire cela sans erreur ou avec un tâtonnement acceptable, dans une limite de temps relativement courte, et avec aisance.

Dans une connaissance procédurale, l'élève doit être capable d'appliquer avec succès une procédure. Dans une connaissance conditionnelle, l'élève doit être capable de reconnaître quelle procédure doit être appliquée dans une situation particulière, dans un contexte précis, et de l'appliquer avec succès. Ce qu'on demande à l'élève est donc plus exigeant que dans une connaissance procédurale puisqu'on lui demande d'identifier quelle procédure dans cette situation précise est possible et de l'appliquer avec succès. Ce qui requiert de l'élève de comprendre et d'analyser rapidement le problème qu'il doit résoudre, d'identifier la ou les démarches possibles pour le résoudre, et finalement d'appliquer avec aisance, précision, célérité et succès la procédure à suivre.

Les outils pour mesurer les connaissances conditionnelles sont, comme pour les connaissances procédurales, des tableaux, des diagrammes, des graphiques, des fiches d'évaluation indiquant les compétences (habiletés, procédures) à réaliser et les diverses situations où ces compétences doivent être réalisées. On retrouve également sur ces fiches des informations quant à l'exactitude et la vitesse avec lesquelles les diverses habiletés, procédures, etc. sont exécutées. Des commentaires ou des notes d'observation accompagnent habituellement les graphiques ou les fiches d'évaluation. Ces fiches sont habituellement remplies par le professeur. Trois fiches d'évaluation de connaissances conditionnelles sont présentées à titre d'exemples.

TENANT COMPTE DE TOUTES CES CONNAISSANCES ET DE TOUT CE QU'ELLES IMPLIQUENT, SUR QUELS ÉLÉMENTS LE PROFESSEUR POURRAIT-IL CENTRER SON ÉNERGIE POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE DE SES ÉLÈVES ?

LE PROFESSEUR POURRAIT...

se demander quelle catégorie de connaissances il doit enseigner et utiliser des stratégies pédagogiques favorisant l'acquisition de ces connaissances.



- ① Pour les connaissances déclaratives :
 - faire appel aux connaissances antérieures de l'élève;
 - relier les nouvelles connaissances aux connaissances antérieures de l'élève;
 - intervenir directement et implicitement dans l'organisation des connaissances;
 - inciter l'élève à ÉLABORER ET À ORGANISER SES CONNAISSANCES.

- ② Pour les connaissances procédurales :
 - vérifier si les connaissances préalables sont acquises puisque dans toute connaissance procédurale il y a des éléments qui sont préalables à d'autres;
 - élaborer le plus explicitement et le plus clairement possible les procédures nécessaires à l'apprentissage de la connaissance pratique à acquérir;
 - rendre disponible à l'élève la séquence d'actions d'une connaissance pratique qu'il doit acquérir;
 - faire une démonstration de la séquence d'actions d'une connaissance procédurale;
 - se rappeler sans cesse que l'acquisition d'une connaissance procédurale ne peut s'effectuer que dans l'action et par celle-ci.

- ③ Pour les connaissances conditionnelles :
 - présenter à l'élève une grande variété d'exemples et de contre-exemples;
 - présenter à l'élève une grande variété de situations dans lesquelles les conditions peuvent se produire;
 - montrer les analogies entre la connaissance à enseigner et une autre connaissance ou un autre modèle;
 - aborder le contenu d'une matière dans toute sa complexité.

- ④ Pour l'évaluation des diverses catégories de connaissances, le professeur devrait se demander avant d'amorcer le processus d'évaluation :
 - quelle catégorie de connaissances je veux évaluer?
 - quel niveau de traitement de l'information je veux mesurer?
 - quelles opérations cognitives je veux que les élèves manifestent pour répondre?

DOCUMENT PRÉPARÉ PAR :

Marie-Michelle Doiron, CP
Josée Mercier, CP
Marie-Claude Pineault, CP
Monique Pineau, agente de bureau

DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, D-338

Vous pouvez nous joindre au poste 2202