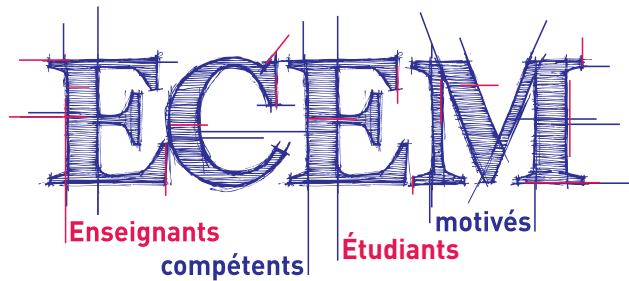


# Élaboration d'une grille d'évaluation



Atelier

Évaluation



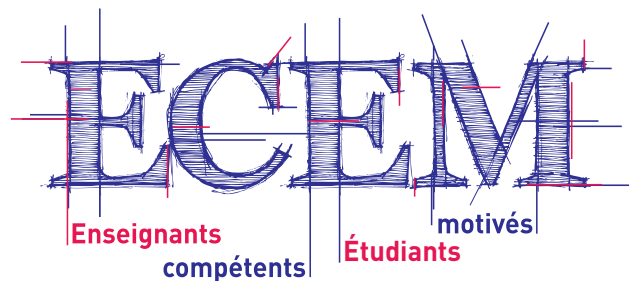
# Élaboration d'une grille d'évaluation

## Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires

Réjeanne Côté

Jacinthe Tardif

Avec la collaboration de Joanne Munn



# Conception

Réjeanne Côté, professeure en sciences de l'éducation à l'UQAC

Jacinthe Tardif, conseillère pédagogique et chargée de cours à l'UQAR

Avec la collaboration de Joanne Munn, consultante en éducation

Montage graphique : Multi-Boîte productions

Correction d'épreuves : Sarah Bernard

# Remerciements

Le présent document a été élaboré dans le cadre d'une activité de formation rendue possible grâce à un projet du Fonds de développement académique du réseau (FODAR) de l'Université du Québec avec la participation de l'ÉTS, l'UQAC, l'UQAR et l'UQAT.

Merci à tous ceux qui ont contribué, particulièrement :

- Nathalie Jean pour l'édition de la première version du document ;
- les membres du groupe ECEM : Hélène Bilodeau et Claude Boucher de l'UQAT, Sylvie Doré et Daniel Oliva de l'ÉTS, Claude Galaise de l'UQAR et Damien Hallegatte de l'UQAC, pour leurs commentaires et leur participation à la révision des versions successives.

Merci à tous les professeurs et chargés de cours qui ont participé à la mise à l'essai de nos ateliers ; leurs commentaires ont permis de bonifier ce matériel.



© 2011 — Groupe ECEM

Cette œuvre est disponible sous licence Creative Commons.

(By : Reconnaissance de la paternité de l'œuvre, NC : Pas d'utilisation commerciale,

SA : Modifications permises avec partage à l'identique)

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

N. B. Dans le présent document, le masculin est utilisé comme représentant des deux sexes, pour alléger le texte.

Le terme *enseignant* sera utilisé pour désigner toute personne offrant une prestation de cours universitaire : professeur, chargé de cours, maître d'enseignement, chargé d'enseignement ou étudiant des cycles supérieurs.

# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Introduction</b>  | <b>5</b>  |
| Objectifs de la formation  | 6         |
| Activité — Réflexion individuelle préalable  | 7         |
| Qu'est-ce qu'une grille d'évaluation ?   | 8         |
| <b>Démarche d'élaboration</b>  | <b>9</b>  |
| Préciser le contexte d'utilisation   | 9         |
| Étape 1 — Choisir les critères d'évaluation et préciser les éléments observables   | 13        |
| 1.1 Choisir les critères d'évaluation  | 13        |
| Activité — Mise en situation :<br>démarche d'élaboration d'une grille d'évaluation | 14        |
| 1.2 Préciser les éléments observables  | 15        |
| Activité — Préciser les éléments   | 15        |
| Étape 2 — Choisir l'échelle d'appréciation   | 17        |
| 2.1 Le nombre d'échelons   | 17        |
| 2.2 Les types d'échelles d'appréciation  | 18        |
| a — Les échelles uniformes quantitatives   | 20        |
| b — Les échelles uniformes qualitatives  | 23        |
| c — Les échelles descriptives  | 25        |
| Activité — Mise en situation : choisir l'échelle et la construire                  | 30        |
| Étape 3 — Définir la façon de porter le jugement global                            | 31        |
| 3.1 Pondérer les critères  | 37        |
| Activité — Mise en situation : choisir et pondérer les critères                    | 37        |
| 3.2 Communiquer le jugement aux étudiants : la rétroaction                         | 38        |
| Étape 4 — Assembler la grille d'évaluation   | 39        |
| Activité — Mise en situation : assembler la grille d'évaluation                    | 40        |
| Activité — Caractéristiques de l'évaluation efficace                               | 42        |
| Étape 5 — Expérimenter la grille d'évaluation                                      | 43        |
| Les facteurs ou les erreurs qui peuvent influencer le jugement                     | 44        |
| Activité — Les pistes de solution  | 44        |
| <b>Conclusion</b>  | <b>47</b> |
| <b>Réflexion — Synthèse de l'activité de formation</b>                             | <b>49</b> |
| <b>Pour aller plus loin</b>  | <b>51</b> |
| <b>Bibliographie</b>   | <b>53</b> |



# PROJET FODAR

En 2005, le Décanat à la formation de l'École de technologie supérieure (ÉTS) a entrepris une démarche dont l'objectif était d'aider les enseignants à améliorer leur pédagogie de manière que les étudiants persévèrent davantage dans leurs études et réussissent mieux. En s'associant à trois autres constituantes du réseau UQ (UQAT, UQAC et UQAR), les responsables de ce dossier ont pu, à l'intérieur d'un projet FODAR (Fonds de développement académique du réseau), réaliser les activités suivantes : ateliers de sensibilisation destinés aux enseignants, rédaction d'un rapport faisant état de la revue de la littérature scientifique et, en 2006, conduite d'une enquête auprès de 1 638 étudiants de premier cycle. Rolland Viau, qui a dirigé les travaux de cette recherche, a par la suite pu définir le profil d'apprentissage des étudiants de cet établissement. De leur côté, les partenaires associés au projet ont eu pour défi de vérifier comment la démarche ÉTS pouvait être adaptée, modifiée ou contextualisée pour répondre à leurs propres réalités.

Un deuxième FODAR, « PROJET de réalisation d'ateliers de formation, à l'intention des enseignants, portant sur des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'accompagnement visant la réussite et la persévérance étudiante, fondées sur leurs caractéristiques d'apprentissage », a permis de poursuivre la démarche amorcée en 2005-2006. Le premier objectif poursuivi était de déterminer les caractéristiques d'apprentissage relatives aux étudiants qui influent sur leur degré de réussite et de persévérance et sur lesquelles le corps professoral peut agir, et ce, par l'analyse de la littérature, des comptes rendus des journées d'étude et de sensibilisation réalisées auprès des enseignants et par les données recueillies lors de l'enquête ÉTS (Viau, 2006 ; Doré et coll., 2006). On a ainsi déterminé quatre leviers dont la prise en compte pourrait permettre aux enseignants d'améliorer les chances de réussite des étudiants. Ces leviers sont : les activités proposées aux étudiants, les pratiques évaluatives, le climat de classe et le professeur lui-même.

Le second objectif visait la création et la mise à l'essai de formations destinées au corps enseignant, la constitution d'une équipe de recherche, l'élaboration et la mise à l'essai d'un modèle de transférabilité pour ces différentes formations. L'atelier « Élaboration d'une grille d'évaluation » auquel vous allez participer aujourd'hui est issu des travaux de cette équipe.

La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective (Scallon, 2004). De plus, elle fournit à l'étudiant une information précise sur son rendement et lui permet de cibler les objets d'apprentissage auxquels il doit remédier afin de réaliser les apprentissages attendus. Une grille bien construite devient donc un outil qui aidera autant l'enseignant à mieux préciser ses attentes que l'étudiant à connaître ces dernières.

Le présent document propose les principaux éléments dont il faut tenir compte pour la préparation, le choix ou l'adaptation d'une grille d'évaluation afin que cette dernière atteigne les objectifs de son utilisation, soit la précision des attentes de l'enseignant et la rétroaction sur le rendement démontré par l'étudiant. Une liste de références bibliographiques est incluse afin que les personnes intéressées puissent approfondir certains concepts ou aspects présentés de façon globale dans le présent guide.

## Objectifs de la formation

À la fin de cette formation, les participants devraient être en mesure :

- de choisir le type de grille d'évaluation en fonction de leurs besoins et des objectifs poursuivis ;
- d'élaborer une grille d'évaluation après avoir défini les critères, les éléments observables et l'échelle d'appréciation ;
- de s'assurer de la cohérence entre la formulation de la tâche à être évaluée et la grille d'évaluation.



# Activité — Réflexion individuelle préalable

1. Quel mot ou quelle expression associez-vous spontanément au concept de grilles d'évaluation ?

---

---

---

---

---

---

---

2. Qu'aimeriez-vous apprendre au sujet des grilles d'évaluation ?

---

---

---

---

---

---

---

3. Pour évaluer les travaux que vous demandez à vos étudiants, utilisez-vous la grille d'évaluation ? Si non, est-ce qu'une grille d'évaluation pourrait vous aider à mieux juger la qualité de ces travaux ? Décrire un de ces travaux.

---

---

---

---

---

---

---

# Qu'est-ce qu'une grille d'évaluation ?

La **grille d'évaluation** est parmi les outils les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement supérieur lorsque les étudiants ont à réaliser des **tâches complexes**.

La grille d'évaluation permet de **porter un jugement** sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective (Scallon, 2004).

La grille d'évaluation est un document subdivisé en **critères** et en **éléments observables**, chacun étant accompagné d'une échelle. L'**échelle** consiste en une succession d'éléments gradués qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère. Ces éléments se nomment **échelons** et leur nombre peut varier.

| Critères | Éléments observables | Échelle |         |         |         |
|----------|----------------------|---------|---------|---------|---------|
|          |                      | Échelon | Échelon | Échelon | Échelon |
|          |                      |         |         |         |         |

La démarche d'élaboration de la grille d'évaluation comporte globalement cinq principales étapes : le **choix des critères** d'évaluation, le **choix de l'échelle d'appréciation**, la définition de la façon dont le **jugement global** sera portée, l'**assemblage** de la grille et son **expérimentation**. Cependant, cette démarche doit être précédée de quelques réflexions en regard du contexte d'utilisation de la grille.

## Préciser le contexte d'utilisation

Avant de procéder à l'élaboration (ou au choix ou à l'adaptation d'une grille d'évaluation), il importe de préciser le contexte dans lequel cet outil sera utilisé. Quels seront les apprentissages évalués ? Dans quel but ? Quelle tâche les étudiants devront-ils accomplir afin de démontrer ce qu'ils ont appris ou ce qu'ils savent faire ? On tiendra compte aussi des caractéristiques et du nombre d'étudiants à évaluer.

# Démarche d'élaboration

## Le but de l'évaluation

Il importe d'abord de clarifier le but de l'**évaluation**. L'évaluation est-elle envisagée dans une perspective d'aide à l'apprentissage ou bien servira-t-elle à porter un jugement définitif afin d'attester des apprentissages réalisés ?

Lorsque la personne qui évalue souhaite améliorer les apprentissages des étudiants et, s'il y a lieu, ajuster son enseignement, la grille d'évaluation sera assez détaillée. Cela permettra de porter un jugement sur chaque critère et de donner aux étudiants une **rétroaction** tenant compte du degré d'atteinte de chacun d'eux.

L'utilisation de la grille d'évaluation dans un contexte d'**évaluation formative** facilite la régulation des apprentissages.

Lorsque le but de l'évaluation est de porter un jugement définitif sur les apprentissages réalisés au terme d'une séquence d'apprentissages, la personne qui évalue souhaitera le faire de façon globale. Dans ce cas, la grille d'évaluation pourra être moins détaillée et elle sera construite de manière à porter un jugement global et non seulement un jugement par critère.

Ainsi, la personne qui évalue devra également prévoir un **seuil de réussite** ou des règles guidant la façon de porter le jugement global.

### Évaluation formative

Processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu avec une démarche d'apprentissage dans l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression pour apporter, s'il y a lieu, des correctifs appropriés (Scallon, 1999, dans Legendre, 2005).

### Seuil de réussite

Niveau de qualité à partir duquel on considère une performance comme réussie (Legendre, 2005).

### Évaluation

Démarche permettant de porter un jugement à partir de normes ou de critères établis, sur la valeur d'une situation, d'un processus, d'un élément donné, en vue de décisions pédagogiques ou administratives (MEQ, 2004, dans Legendre, 2005).

### Rétroaction

Communication d'information qu'une personne reçoit à la suite de ses actions, ses attitudes, ses comportements (Legendre, 2005).

Retour sur des objets d'études antérieurs, à titre de renforcement, de consolidation ou d'apprentissage (Legendre, 2005).

La **grille d'évaluation** est généralement destinée à être utilisée par la personne qui évalue, ce qui est un incontournable si l'on porte un jugement définitif sur les apprentissages évalués. Toutefois, dans un contexte d'aide à l'apprentissage, cet outil d'évaluation peut être mis à profit pour inciter les étudiants à analyser ce qu'ils ont appris et leur façon de faire. Ainsi, la grille d'évaluation peut être exploitée pour l'**autoévaluation** ou la coévaluation.

## Les apprentissages à évaluer

Au moment de planifier comment l'évaluation des apprentissages sera réalisée dans un cours, on choisira différents outils comme des examens écrits, des examens oraux, des travaux pratiques, des exercices, etc. Dans tous les cas, le choix est effectué en fonction de plusieurs facteurs, dont le type d'apprentissage à mesurer : s'agit-il d'apprentissages du domaine cognitif, affectif ou psychomoteur ?

Plus particulièrement dans le domaine cognitif, selon le niveau taxonomique des apprentissages à évaluer, on privilégiera différents moyens d'évaluation. Par exemple, si l'on veut vérifier si les étudiants ont acquis certaines connaissances ou comprennent des concepts, les examens écrits comportant des questions à choix multiple ou à réponses brèves sont appropriés.

Les grilles d'évaluation se prêtent bien dans les cas où l'on souhaite vérifier des apprentissages cognitifs de haut niveau (Bloom et coll., 1969) comme l'analyse (exemple : établir des relations, dégager des principes d'organisation d'une situation), la synthèse (exemple : produire une œuvre personnelle après avoir conçu un plan d'action) et l'évaluation (exemple : porter un jugement sur une situation).

Les étudiants peuvent démontrer leurs apprentissages en réalisant un produit ou une production tangible, par exemple : une œuvre d'art, un travail de recherche, un rapport de laboratoire. Dans de tels cas, où l'on corrige les productions après coup, la personne qui évalue dispose donc d'un certain laps de temps pour se prononcer.

Par contre, lorsque la tâche soumise aux étudiants les amène à mettre en œuvre une démarche ou un processus comme l'application d'une technique de soins, la réalisation d'un laboratoire ou une production éphémère tel un exposé oral, la personne qui évalue doit se prononcer sur-le-champ (à moins de capter des images sur vidéo). Il en est de même lorsque l'on souhaite évaluer la manifestation d'une attitude.

La grille d'évaluation devra être adaptée aux conditions dans lesquelles l'évaluateur devra porter son jugement. Lorsque l'évaluation se réalise sur-le-champ, l'outil devra être simple d'utilisation.

### **Grille d'évaluation**

La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective (Scallon, 2004).

### **Autoévaluation**

Processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis au regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation (Legendre, 2005).

## La tâche soumise aux étudiants

Avant d'élaborer la grille d'évaluation, il importe de structurer la tâche qui sera proposée aux étudiants et qui les amènera à démontrer ce qu'ils ont appris en réalisant un produit ou une production, une démarche ou un processus.

La **tâche** est ce que l'on demande aux étudiants de faire. Elle doit être bien structurée pour permettre à chacun de bénéficier des mêmes conditions sans toutefois donner une marche à suivre. Si la tâche est trop structurante, l'autonomie de l'étudiant est réduite et, ainsi, il a moins de possibilités de démontrer ses apprentissages. Il s'agit de décrire ce qui doit être fait, dans quelles conditions (équipements, durée, etc.) et de préciser les exigences qui doivent être atteintes.

Lorsque l'on souhaite développer ou évaluer des apprentissages de haut niveau ou des compétences, on devrait avoir recours à des tâches complexes. Par **tâche complexe**, on entend une situation contextualisée et signifiante qui contraint les étudiants à traiter l'information nécessaire et à réaliser les opérations que nécessite une production clairement précisée (Morissette, 2002).

En contexte d'évaluation, les tâches devraient être présentées par écrit aux étudiants et comporter les éléments suivants :

- Une mise en situation qui présente ou situe le contexte ;
- Un énoncé qui présente le ou les problèmes à résoudre ;
- Les consignes (durée, matériel autorisé, etc.) ;
- Les critères d'évaluation et autres indications au sujet de la façon dont sera porté le jugement global, s'il y a lieu. Idéalement, on devrait présenter aux étudiants la grille d'évaluation avant la réalisation de la tâche.

### **Tâche**

Activité observable et mesurable qui, à l'intérieur d'une séquence temporelle, constitue une démarche logique et nécessaire pour la réalisation d'un travail ou l'atteinte d'un but (Legendre, 2005).

### **Tâche complexe**

Dans une tâche complexe, on met en œuvre une série d'opérations d'analyse et de synthèse (Veslin et coll., 1992).

## Les étudiants et le moment où se déroule l'évaluation

Les caractéristiques des étudiants, leurs besoins et le moment de l'évaluation peuvent influencer la façon de concevoir la grille d'évaluation. Le contenu de la grille d'évaluation (les critères et l'échelle) devra tenir compte du fait que l'évaluation se déroule en début ou à la fin d'un trimestre par exemple. On prendra aussi en considération la place du cours dans lequel l'outil est utilisé : s'agit-il d'un cours en début de formation ou d'un cours de fin de programme ?

Le nombre d'étudiants à évaluer est aussi à considérer. Il s'agit de rechercher un équilibre entre la précision des indications dont on veut tenir compte et le temps dont on dispose pour l'évaluation.

# Étape 1

## Choisir les critères d'évaluation et préciser les éléments observables

### 1.1 Choisir les critères d'évaluation

Une grille d'évaluation est un outil subdivisé en **critères d'évaluation** et en éléments observables, chacun étant accompagné d'une échelle. L'échelle consiste en une succession d'éléments gradués qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère. Ces éléments se nomment échelons et leur nombre peut varier.

Un critère est un point de vue à partir duquel une œuvre, un produit ou une performance sont évalués (Scallon, 1988b). Essentiellement, les critères sont des références ou des normes servant à baliser ce que l'on conçoit être la qualité d'un produit d'apprentissage.

#### **Critères d'évaluation**

Qualité ou norme qui servent à porter un jugement (Legendre, 2005).

Point de repère auquel on se réfère pour porter un jugement ou décider de la valeur de l'objet évalué (Legendre, 2005).

Il importe que les critères retenus soient pertinents compte tenu de ce que l'on souhaite évaluer. En fait, les critères doivent permettre de se prononcer sur les principales qualités, dimensions ou comportements qui caractérisent ce que l'on évalue. Dans le cas où une évaluation a comme objectif de porter un jugement final sur la formation d'un étudiant, le choix des critères ne devrait pas reposer sur une seule personne. Idéalement, le choix des critères devrait se faire par les personnes susceptibles d'évaluer les mêmes apprentissages et qui ont une bonne maîtrise des apprentissages évalués. Par contre, dans le contexte quotidien de son enseignement, un enseignant est en mesure de définir lui-même ces critères. Une validation auprès de collègues peut cependant être faite afin de confirmer les choix faits.

# Activité — Mise en situation : démarche d'élaboration d'une grille d'évaluation

Activité à effectuer en équipe

À partir de la situation suivante, nous allons construire l'outil d'évaluation qui permettrait à l'enseignant de porter un jugement sur la performance des étudiants.

À la fin d'un premier stage, des étudiants en gestion doivent présenter, aux gestionnaires de l'établissement dans lequel ils ont fait leur stage, les résultats d'une expérience à laquelle ils ont participé. Ils doivent décrire brièvement l'expérience, présenter les résultats obtenus et les retombées éventuelles pour l'entreprise. Ils auront à répondre aux questions à la suite de l'exposé.

Durée de la présentation : 3 minutes

Le professeur veut noter cette présentation et prendre en compte le résultat pour constituer la note de fin de trimestre.

Quelles sont les qualités d'une communication orale (un exposé) efficace ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## 1.2 Préciser les éléments observables

C'est au moyen des éléments observables que l'on peut inférer les critères d'évaluation.

Pour déterminer les critères, on peut d'abord dresser une liste d'**éléments observables** qui expriment le produit, le processus ou l'attitude que l'on veut observer en utilisant la grille. Pour établir la liste des éléments observables, on peut s'aider des questions suivantes :

- Quelles sont les principales caractéristiques d'un excellent produit ou d'une excellente production que l'on souhaite évaluer ?  
*Exemple : Quelles sont les caractéristiques d'un excellent rapport de recherche ?*
- Quels sont les comportements d'une personne habile à réaliser la tâche, le processus ou la procédure que l'on souhaite évaluer ?  
*Exemple : Que fait une personne habile à faire une prise de sang ?*
- Quels sont les comportements verbaux ou non verbaux qu'adoptent habituellement les personnes qui manifestent l'attitude que l'on souhaite évaluer ?  
*Exemple : Que fait une personne qui démontre de l'empathie lors d'une prise de sang ?*

### **Éléments observables**

Dans le présent guide, le terme *élément observable* est utilisé pour désigner une manifestation concrète d'une réalité; les éléments observables concrétisent les critères d'évaluation.

Certains auteurs, dont Durand et Chouinard (2006), utilisent plutôt le terme *indicateur* pour désigner les manifestations observables.

## Activité — Préciser les éléments

Quels indices ou éléments peut-on observer pour être en mesure de dire qu'un exposé oral est « bon » ou qu'il est « efficace » ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Par regroupements et recouvrements des **éléments observables**, on effectue une première sélection de critères. Celle-ci est généralement trop abondante, car on y retrouve de nombreux critères qui recouvrent les mêmes comportements sous des appellations différentes. Il faut donc procéder à une nouvelle analyse et à de nouveaux élagages avant de parvenir à la sélection définitive.

Il n'y a pas de règles strictes pour déterminer le nombre de critères d'évaluation à retenir, mais on devrait avoir comme balise que **le nombre de critères ne devrait pas dépasser 10**. Lorsque le nombre de critères est trop élevé, on risque de perdre de vue l'objet évalué. Si l'on prend en considération trop de détails, il est possible que l'on évalue des éléments accessoires au détriment des dimensions les plus importantes qui sont caractéristiques des apprentissages à évaluer.

Les règles les plus importantes à respecter sont les suivantes : **les critères retenus doivent décrire de façon exhaustive ce que l'on veut mesurer et doivent être indépendants l'un de l'autre**. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que la grille d'évaluation doit être d'une utilisation pratique tout en étant la plus objective possible.

L'importance de l'indépendance des critères tient au fait que, si la performance de l'étudiant est déficiente pour un critère, elle le sera forcément pour un autre qui lui est redondant (Scallon, 1988b). Si une cote globale est établie, la déficience de l'étudiant le pénalisera doublement.

La description des critères ou la précision des critères à l'aide d'éléments observables a pour but de favoriser leur compréhension univoque par tous les utilisateurs de la grille. Pour préciser un critère, on rédige une courte description où l'on précise le ou les éléments observables. Une façon de faire qui facilite l'évaluation et la compréhension commune des critères est d'**exprimer les éléments observables par des verbes d'action conjugués au présent et à la forme affirmative**.

Lorsque cela est nécessaire et possible, notamment dans le cas de l'évaluation d'un processus ou d'une démarche, **on présentera les critères dans l'ordre d'apparition des éléments à observer**. Voici l'exemple d'une évaluation d'une production écrite.

| Critères                                 | Éléments observables   |
|--|--|
| <b>1</b> Respect de l'intention          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Le texte respecte le sujet et le destinataire.</li> </ul>   |
| <b>2</b> Organisation cohérente du texte | <ul style="list-style-type: none"> <li>Le texte comporte une introduction, un développement et une conclusion.</li> </ul>  |
| <b>3</b> Qualité de la syntaxe           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les phrases sont bien construites (sens, présence et ordre des mots, relations entre les mots, etc.).</li> <li>Les phrases sont ponctuées adéquatement.</li> </ul>              |
| <b>4</b> Respect de la langue            | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les mots usuels sont écrits correctement.</li> <li>Les verbes sont écrits correctement.</li> <li>Les déterminants, les noms, les adjectifs sont écrits correctement.</li> </ul> |

Exemples tirés de : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002).

# Étape 2

## Choisir l'échelle d'appréciation

L'échelle d'appréciation est la partie de la grille d'évaluation qui se présente sous la forme d'un continuum et qui permet d'indiquer la qualité ou la quantité des comportements décrits. L'échelle est une succession d'éléments gradués, de gauche à droite par convention, qui correspondent à divers degrés de possession de la qualité visée par le critère (Scallon, 1988b). Ces éléments sont appelés des échelons. Leur nombre peut varier selon l'intention visée, le critère d'évaluation et le niveau de précision recherché.

### 2.1 Le nombre d'échelons

L'échelle à cinq échelons est sûre et elle permet l'utilisation d'une cote moyenne. C'est un avantage à considérer, sans toutefois oublier que les utilisateurs ont tendance à choisir le troisième échelon.

L'échelle à quatre échelons est d'une application plus rapide alors que celle à six échelons offre une plus grande gamme de nuances ; par contre, elle est plus difficile à construire et à utiliser.

Les recherches ont démontré que les échelles à quatre et à six échelons se différencient peu du point de vue de la fidélité et de la sensibilité. Souvent, il suffit de trois points de repère pour constituer une échelle d'utilisation facile et efficace en classe. Comme on peut le constater, le nombre d'échelons sera choisi en fonction du but recherché.

#### **Échelle**

L'échelle qui accompagne chaque élément observable consiste en une série de points de repère, habituellement de 2 à 10 : ce sont les niveaux d'appréciation (Morissette, 1993).

#### **Échelle d'appréciation**

Instrument qui permet de consigner son opinion à propos d'un apprentissage ou d'une performance (Legendre, 2005).

## 2.2 Les types d'échelles d'appréciation

Il existe différentes sortes d'échelles d'appréciation. (Voir le schéma à la page suivante.)

Les **échelles uniformes** sont les échelles les plus répandues. Elles se rapportent à un continuum et peuvent être quantitatives ou qualitatives.

Les échelles uniformes quantitatives peuvent prendre la forme d'échelles numériques, alphabétiques, graphiques ou pictographiques.

Aussi, les **échelles** peuvent être **descriptives**. Elles consistent en une série de portraits décrivant différents niveaux de qualité d'une tâche suivant un continuum de trois à six échelons (Durand et Chouinard, 2006). Ce dernier type d'échelles est de loin le plus fiable parce qu'il encadre la tâche de la personne qui évalue et qu'il précise la description du critère.

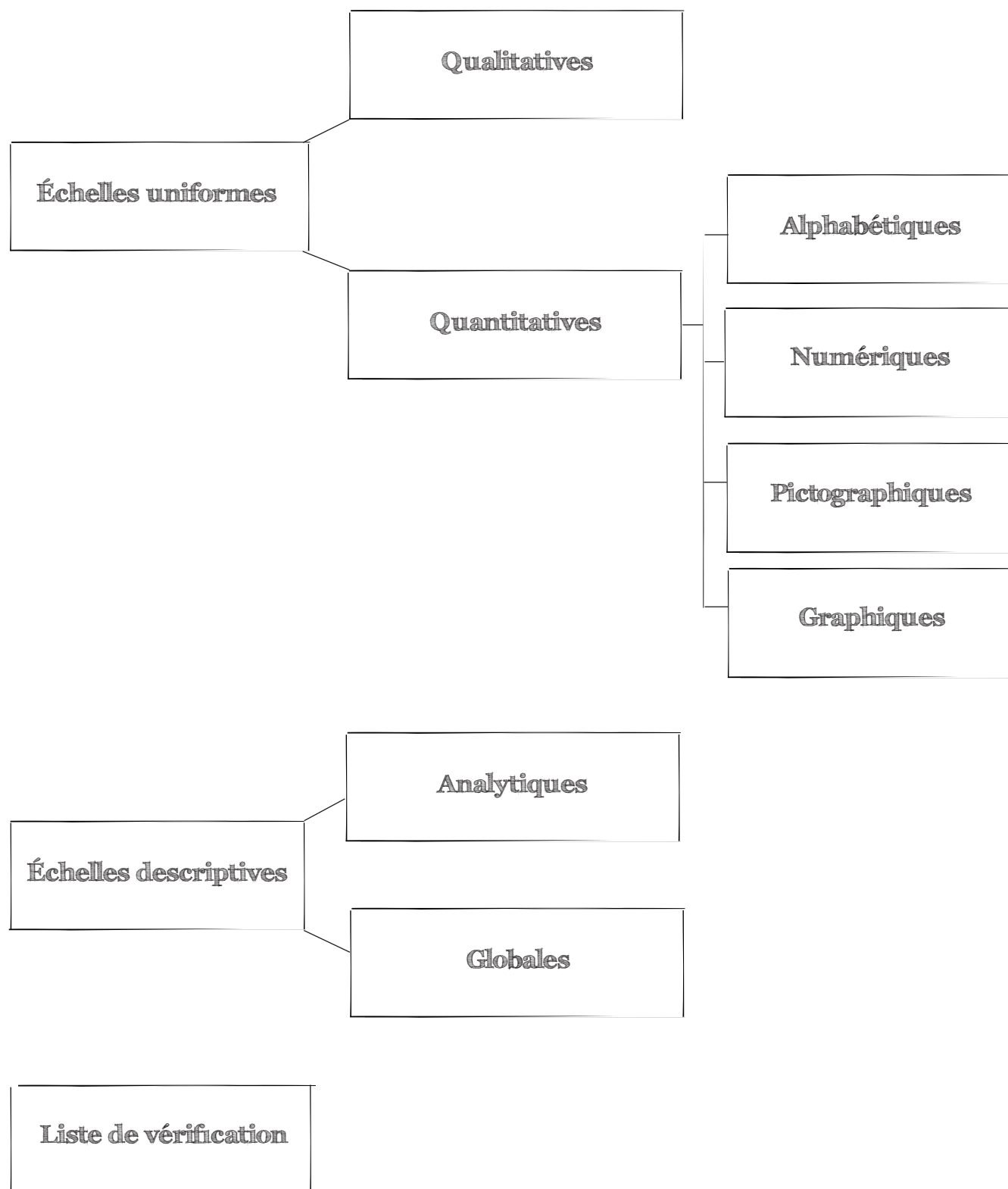
### **Échelles uniformes**

La notion d'échelle renvoie à l'idée d'une suite de jugements exprimés la plupart du temps par les premières lettres de l'alphabet ou par des valeurs numériques prises pour symboles (Scallon, 2000, dans Durand et Chouinard, 2006).

### **Échelles descriptives**

Série de portraits décrivant différents niveaux de qualité d'une tâche suivant un continuum de trois à six échelons (Durand et Chouinard, 2006).

# Types d'échelles d'appréciation



Inspiré de Durand et Chouinard, 2006, p. 262.

## Les échelles uniformes quantitatives

Les échelles uniformes quantitatives montrent une progression qui permet de porter un jugement sur l'objet évalué. Par exemple, la progression peut être indiquée par des chiffres, on parlera alors d'échelle numérique. Si on utilise des lettres, on qualifiera l'échelle d'alphabétique.

### L'échelle numérique ou alphabétique

L'échelle numérique ou alphabétique consiste à attribuer un nombre ou une lettre à la caractéristique ou au comportement observé. Ce type d'échelle n'est pas très fiable, car on ne donne pas de signification à chaque nombre ou à chaque lettre. Le jugement de la personne qui évalue risque d'être peu constant. Aussi, l'étudiant ne sait pas précisément à quoi réfère chaque unité.

Par contre, ce type d'échelle se prête bien à l'autoévaluation ou à l'observation du progrès. En outre, on utilise souvent l'échelle numérique pour corriger des productions, comme un rapport de recherche ou un laboratoire.

### Exemples




| Éléments observables   | Échelle numérique |          |          |          |          |
|--|-------------------|----------|----------|----------|----------|
| Je suis capable de faire valoir mes idées au sein de mon équipe. | <b>1</b>          | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> |
| L'étudiant respecte les directives de la recette.                | <b>0 - 1 - 2</b>  |          |          |          |          |
| L'étudiant remet le laboratoire en ordre.                        | <b>0 - 1 - 2</b>  |          |          |          |          |




| Éléments observables   | Échelle alphabétique     |          |          |          |          |
|--|--------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Je suis capable d'illustrer la situation-problème en mathématique.               | <b>E</b>                 | <b>D</b> | <b>C</b> | <b>B</b> | <b>A</b> |
| L'étudiant fournit des explications claires pour illustrer la solution proposée. | <b>E - D - C - B - A</b> |          |          |          |          |

## L'échelle graphique

L'échelle graphique utilise une ligne pour représenter la continuité dans la qualité du produit, du processus ou de l'attitude que l'on souhaite évaluer. La personne qui évalue place son appréciation à n'importe quel endroit sur la ligne et a en apparence beaucoup de possibilités. Cependant, ce type d'échelle a un inconvénient majeur : il est difficile d'être constant d'un étudiant à un autre à cause de l'imprécision de l'échelle. Cependant, l'échelle graphique peut être intéressante pour l'autoévaluation des attitudes ou d'une procédure, par exemple.

### Exemples

| Éléments observables  | Échelle graphique  |
|---|--|
| L'étudiant utilise efficacement les instruments de laboratoire. |    |
| L'étudiant formule correctement une hypothèse.                  |    |
| L'étudiant explique clairement les résultats de l'expérience.   |  |

| Éléments observables   | Échelle graphique  |
|--|--|
| Je participe au travail d'équipe.  |  |
| Je suis capable de trouver des références par Internet lorsque je fais des recherches. |  |
| Je demande de l'aide à mes coéquipiers lorsque je suis en panne.                       |  |

## L'échelle pictographique

L'échelle pictographique utilise des pictogrammes pour illustrer les échelons. Ce type d'échelle est fréquemment utilisé pour l'autoévaluation ou la coévaluation.

Attention d'être constant dans l'ordre de présentation des pictogrammes. Il est préférable de placer l'évaluation positive à l'extrême droite.

### Exemples

| Éléments observables                                | Autoévaluation | Coévaluation |
|---|----------------|--------------|
| J'ai aidé mon équipe à définir le projet.           |                |              |
| Je respecte les règles de fonctionnement du groupe. |                |              |

| Éléments observables  | Échelle pictographique |
|---|------------------------|
| L'étudiant utilise efficacement les instruments de laboratoire. |                        |
| L'étudiant formule correctement une hypothèse.                  |                        |
| L'étudiant explique clairement les résultats de l'expérience.   |                        |

| Éléments observables                                 | Échelle pictographique |
|--|------------------------|
| Les termes scientifiques sont employés correctement. |                        |



## B. Les échelles uniformes qualitatives

Lorsque l'on privilégie l'échelle qualitative, on attribue une qualité ou une appréciation aux comportements observés ou aux caractéristiques recherchées. Les échelons sont formulés selon un registre d'intensité (pas du tout, un peu, beaucoup, insatisfaisant, satisfaisant, très satisfaisant). Ce type d'échelle est autant utilisé pour les productions, les processus que les attitudes. Cette échelle est plus précise que l'échelle numérique, mais la compréhension des qualités attribuées peut varier d'un observateur à un autre ou même d'un cas à l'autre pour le même observateur.

Il importe de s'assurer que l'échelle, c'est-à-dire les qualificatifs utilisés, concorde bien avec le critère ou les éléments observables.

### Exemples

| Éléments observables   | Échelle qualitative   |
|--|---|
| L'étudiant manifeste de l'intérêt pour la lecture de périodiques.  | Pas du tout // Un peu // Assez // Beaucoup                              |
| L'étudiant planifie les étapes de réalisation d'un laboratoire.  | Sans aide // Avec de l'aide occasionnelle // Avec de l'aide fréquente   |
| L'étudiant fait attention au matériel qu'il utilise.   | Jamais // Rarement // Souvent // Toujours                               |
| Les détails de construction, les annotations et les spécifications sont pertinents pour une bonne compréhension. | Non pertinents // Peu pertinents // Assez pertinents // Très pertinents |
| Les composantes architecturales existantes sont respectées.  | Passable // Médiocre // Bien // Très bien // Excellent                  |
| Les limites du travail sont clairement présentées.   | Passable // Médiocre // Bien // Très bien // Excellent                  |

On choisit les qualités en fonction du critère et de l'élément à observer. Il peut s'agir de :

|  |  |
|--|--|
| L'aisance ou la façon de faire une tâche | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Très facilement</li> <li>● Facilement</li> <li>● Assez facilement</li> <li>● Difficilement</li> <li>● Très difficilement</li> </ul>   |
| La manière de faire une tâche            | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Très satisfaisant</li> <li>● Satisfaisant</li> <li>● Peu satisfaisant</li> <li>● Insatisfaisant</li> <li>● Exceptionnel ou excellent</li> <li>● Très bien</li> <li>● Bien</li> <li>● Médiocre</li> <li>● Plus ou moins bien ou pauvre</li> <li>● Nul</li> </ul> |
| La fréquence                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Régulièrement</li> <li>● Occasionnellement</li> <li>● Jamais</li> <li>● Toujours</li> <li>● Souvent</li> <li>● Rarement</li> </ul>  |
| Le niveau de réussite                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Très au-delà des exigences</li> <li>● Au-delà des exigences</li> <li>● Conforme aux exigences</li> <li>● En deçà des exigences</li> <li>● Très en deçà des exigences</li> </ul>   |
| L'autonomie                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>● De manière autonome ou seul sans aide</li> <li>● Avec un peu d'aide</li> <li>● Avec beaucoup d'aide</li> <li>● Même avec de l'aide, ne réussit pas</li> </ul>   |
| Autres                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>●</li> </ul>  |

## C. Les échelles descriptives

Dans les échelles descriptives, on décrit le comportement attendu ou les caractéristiques recherchées dans chaque échelon. Ce type d'échelle est le plus précis, car il fournit à la personne qui évalue une description détaillée et typique de ce qui est attendu. Elle est plus difficile à concevoir, mais elle favorise davantage l'uniformité du jugement. Les éléments observables peuvent servir pour décrire chaque échelon.

Inspirées des rubriques auxquelles on se réfère souvent dans la littérature américaine, les échelles descriptives sont une série de portraits décrivant différents niveaux de qualité ou de manifestations de l'objet évalué suivant un continuum, le plus fréquemment de trois à six échelons.

L'échelle descriptive peut être utilisée pour évaluer les produits, les processus ou les attitudes. Elle devrait être privilégiée le plus possible, parce qu'elle permet une plus grande fidélité. En effet, elle donne lieu à un degré élevé de concordance des évaluations menées par différentes personnes. Ce type de grille a également comme avantage de bien informer l'étudiant de ce qui est attendu, de ce qu'il doit faire, produire ou manifester. C'est aussi un moyen qui peut faciliter la rétroaction.

### Les échelles descriptives analytiques

Les échelles descriptives peuvent être analytiques ou globales. Les échelles analytiques sont semblables aux échelles uniformes, en ce sens qu'elles comportent une série de critères et une échelle comportant généralement de trois à six échelons. Pour les construire, on définit d'abord les points extrêmes. On formule ensuite la description des points plus au centre en s'efforçant de distancer les points le plus également possible. Quand on décrit une qualité, les descriptions sont précises, concises et rédigées avec la même forme grammaticale. Si on utilise des phrases, elles sont au présent et à la forme affirmative.

## Exemples

| Éléments observables                              | Échelle descriptive   |  |  |   |
|---|---|--|--|---|
|   | 1   | 2  | 3  | 4   |
| L'étudiant rétroagit sur le processus d'écriture. | Est très peu capable d'objectiver ses forces et ses faiblesses par rapport à chaque composante de la compétence.<br><br>Est presque toujours incapable de proposer des correctifs.<br><br>Ne réfère presque jamais à ses stratégies d'écriture. | Est peu capable d'objectiver ses forces et ses faiblesses par rapport à chaque composante de la compétence.<br><br>Est souvent incapable de proposer des correctifs.<br><br>Réfère rarement à ses stratégies d'écriture. | Est capable d'objectiver la plupart de ses forces et de ses faiblesses par rapport à chaque composante de la compétence.<br><br>Est souvent capable de proposer des correctifs.<br><br>Réfère assez souvent à ses stratégies d'écriture. | Est capable d'objectiver ses forces et ses faiblesses par rapport à chaque composante de la compétence.<br><br>Est presque toujours capable de proposer des correctifs.<br><br>Réfère très souvent à ses stratégies d'écriture. |

| Éléments observables  | Échelle descriptive   |  |   |
|---|---|--|---|
|   | 1   | 2  | 3   |
| L'étudiant utilise des gestes appropriés pendant l'exposé oral. | Les gestes sont monotones et distrayants, caractérisés par un certain maniérisme. | Les gestes sont efficaces dans l'ensemble : certains sont exécutés par distraction.                                  | Les gestes sont naturels ; les mouvements expressifs accentuent l'exposé.   |
| La qualité de la mise en page de la grille d'évaluation.        | La mise en page présente des lacunes qui compliquent le travail de l'utilisateur. | La mise en page est bonne. Des améliorations sont souhaitables pour favoriser davantage le travail de l'utilisateur. | La mise en page est excellente et elle facilite le travail de l'utilisateur : disposition, caractères utilisés, ordre de présentation des énoncés, etc. |

## Les échelles descriptives globales

Par évaluation globale, on entend une évaluation qui permet d'apprécier une performance d'un point de vue d'ensemble. On utilise ici aussi des critères, mais on les regroupe par niveaux auxquels on compare la production ou la performance. On structure de trois à six niveaux selon le but recherché.

La correction globale procède différemment de la correction analytique, en ce sens qu'on cherche à porter un jugement d'ensemble plutôt que d'en faire une analyse détaillée de tous les critères.

L'évaluation dite globale est surtout utile lorsque l'on souhaite poser un jugement définitif auquel cas on n'aura plus l'occasion de faire un retour sur les résultats de l'étudiant. Pour sa part, l'évaluation analytique est plus intéressante dans un contexte d'aide à l'apprentissage, car elle permet d'établir un diagnostic des forces et des faiblesses en vue de cibler les éléments à retravailler ou à consolider. Toutefois, on peut utiliser également la correction analytique si l'on juge définitivement des apprentissages, mais il faut prévoir plus de temps.

Dans les deux cas, pour l'évaluation globale aussi bien que pour l'évaluation analytique, les mêmes principes de base s'appliquent. Il faut prêter une attention particulière au choix des critères, mettre à l'essai ou expérimenter l'outil et former les personnes qui l'utilisent pour concourir à la fidélité.

Pour élaborer une échelle descriptive globale, on utilise la même procédure que pour une échelle de type analytique. Il s'agit d'abord de dresser une liste de comportements observables; comportements qui expriment l'action, le produit et le processus que l'on veut évaluer au moyen d'une grille. Ces listes sont ensuite mises en commun et, par regroupements et recoupements, on effectue une première sélection de critères. Celle-ci est généralement trop abondante, car on y retrouve de nombreux critères qui recouvrent les mêmes comportements sous des appellations différentes. Il faut donc procéder à une nouvelle analyse de contenu et à de nouveaux élagages avant de parvenir à la sélection définitive.

Si possible, on invite des spécialistes à décrire de la façon la plus précise possible les catégories qui représentent des niveaux de réussite représentant une gradation. On choisit le nombre de niveaux en fonction du but recherché. Plus on désire différencier les étudiants, plus on crée de catégories. Généralement, on a recours à trois, quatre, cinq ou six niveaux.

On structure chaque niveau de la même façon, c'est-à-dire que l'on présente et décrit les critères dans le même ordre. On s'organise pour que la description des niveaux soit univoque et simple à comprendre. On peut associer à chaque niveau un mot qualifiant la performance, par exemple : excellente, très satisfaisante, satisfaisante, peu satisfaisante, insatisfaisante.

Dans le cas de l'évaluation d'une production, pour illustrer chaque niveau et concourir à leur compréhension univoque, il est intéressant de choisir lorsque cela est possible une production type qui caractérise chaque niveau. Cette production sert donc à illustrer le niveau par un exemple concret. De plus, il est souhaitable d'annoter les productions types pour faire ressortir les éléments importants expliquant pourquoi on les classe dans tel ou tel niveau. Ces productions servent à réduire les écarts d'interprétation des niveaux par les correcteurs.

| <b>Coopérer</b>                         |  |
|---|--|
| <p><b>A</b><br/>Marquée</p>             | <p>L'étudiant parvient toujours à un consensus avec les membres de son équipe. Il exécute entièrement sa part de travail et aide les autres au besoin. Il respecte le droit de parole et participe activement aux discussions. Il reconnaît facilement son apport et celui de la coopération dans le travail demandé.</p>  |
| <p><b>B</b><br/>Assurée</p>             | <p>L'étudiant parvient souvent à un consensus avec les membres de son équipe. Il exécute sa part de travail et respecte en général le droit de parole dans des discussions. Il reconnaît son apport et celui de la coopération dans le travail demandé.</p>  |
| <p><b>C</b><br/>Acceptable</p>          | <p>L'étudiant parvient parfois à un consensus avec les membres de son équipe et il n'accepte pas facilement que son idée ne soit pas retenue. Il exécute sa part de travail avec de l'aide et respecte en général le droit de parole dans les discussions. Il ne reconnaît pas aisément son apport et celui de la coopération dans le travail demandé.</p>   |
| <p><b>D</b><br/>Peu développée</p>      | <p>L'étudiant parvient rarement à un consensus avec les membres de son équipe. Il écoute peu les idées des autres et son attention est ailleurs. Il respecte à l'occasion le droit de parole lorsqu'il participe à des discussions. Malgré l'aide qu'on lui accorde, il s'investit peu en effectuant sa part de travail. Il ne montre pas d'intérêt sur ce qu'il pourrait apporter et ignore l'apport de la coopération dans le travail demandé. Il ne reconnaît pas aisément son apport et celui de la coopération dans le travail demandé.</p> |
| <p><b>E</b><br/>Très peu développée</p> | <p>L'étudiant ne parvient pas à un consensus avec les membres de son équipe. Il refuse d'exécuter sa part de travail et ne respecte pas le droit de parole lorsqu'il participe aux discussions. Il ne voit pas l'utilité du travail en coopération et son appréciation est souvent négative lorsqu'il accepte d'exprimer ses réflexions.</p>   |

Adapté de Durand et Chouinard, 2006, p. 289.

## La liste de vérification

Certains auteurs considèrent la liste de vérification comme une grille d'évaluation dont l'échelle est dichotomique : oui ou non (Bélair, 1993; Durand et Chouinard, 2006). La liste de vérification est un instrument qui comporte une liste d'éléments observables qui représentent les caractéristiques ou les comportements recherchés ou attendus. On se limite à observer la présence ou l'absence de ces caractéristiques ou de ces comportements.

Ce type d'outil est fréquemment utilisé pour l'observation d'un processus ou d'un produit, notamment comme outil de vérification pour l'étudiant.

## Exemples

| Éléments observables                                       | OUI                              | NON                              |
|--|----------------------------------|----------------------------------|
| J'ai construit un graphique aéré, clair, lisible.          | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            |
| J'ai établi un plan avant de commencer à écrire.           | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/> |
| L'étudiant a fait un choix correct de l'équipement requis. | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            |
| L'étudiant se lasse rapidement au fil de l'activité.       | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>            |
| Le texte est illustré d'exemples.                          | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/> |

| Indiquez par un <input checked="" type="radio"/> si le comportement est observé.         |                          |
|--|--------------------------|
| L'étudiant repère les mots nouveaux dans le texte.                                       | <input type="checkbox"/> |
| L'étudiant utilise le contexte pour trouver le sens d'un mot.                            | <input type="checkbox"/> |
| L'étudiant prépare la scène de l'animation selon les spécifications techniques imposées. | <input type="checkbox"/> |
| L'étudiant respecte les proportions des personnages et des décors.                       | <input type="checkbox"/> |
| L'étudiant utilise une nomenclature significative pour identifier les dossiers.          | <input type="checkbox"/> |

## Activité — Mise en situation : choisir l'échelle et la construire

Dans notre mise en situation, quel serait le type d'échelle qui conviendrait le mieux afin de porter un jugement quantitatif ? Construisez cette échelle.

---

---

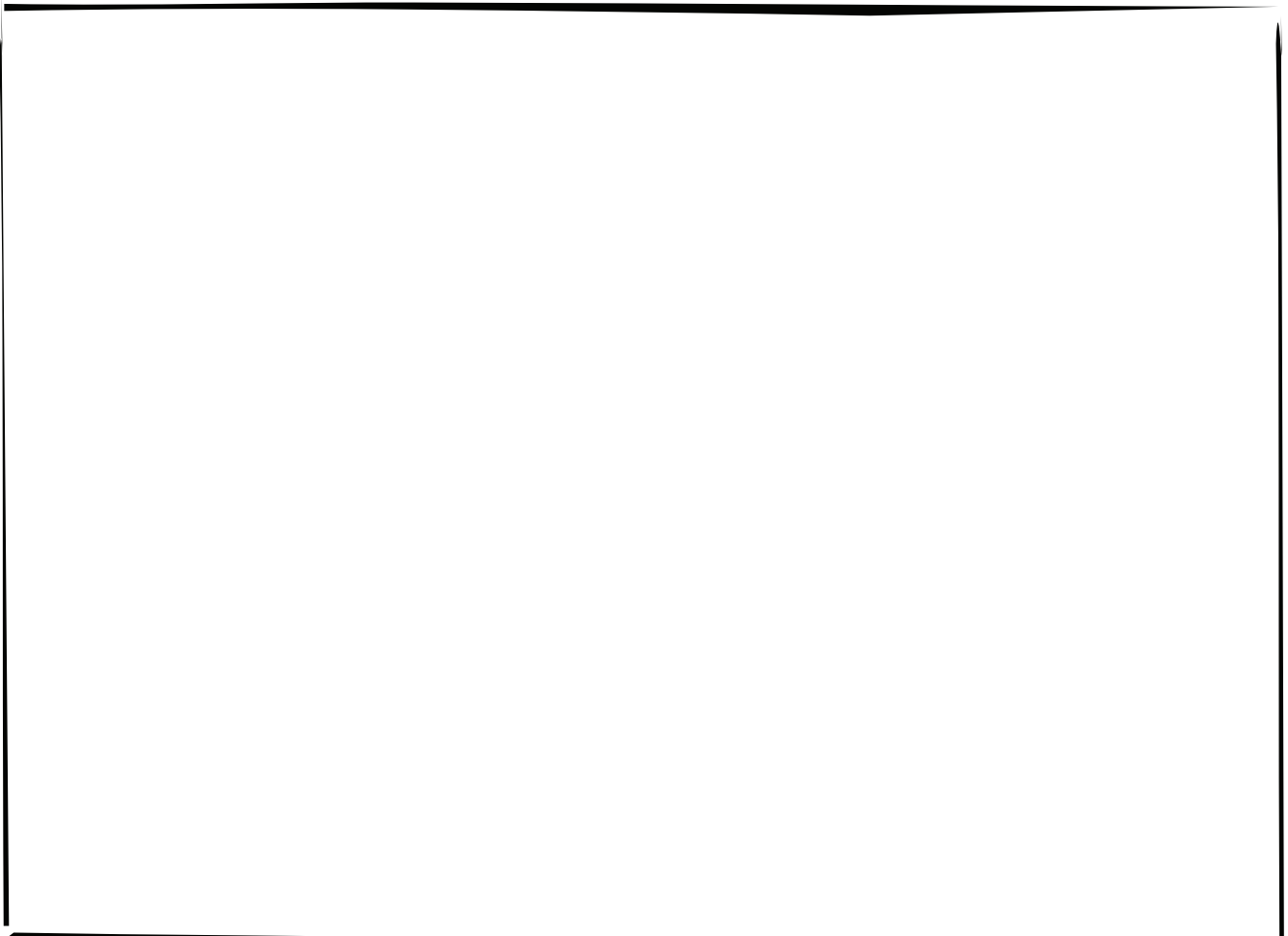
---

---

---

---

---





## Étape 3

# Définir la façon de porter le jugement global

La grille d'évaluation comportant une échelle uniforme permet de porter un jugement sur chaque critère par le recours d'une échelle d'appréciation. Par exemple, lors de l'évaluation d'une production écrite, la personne qui évalue pourra se prononcer sur la qualité de la syntaxe en indiquant que les phrases sont très bien, bien ou mal structurées. Selon le type d'échelle choisie, le jugement porté sur le critère sera plus ou moins précis ou nuancé.

Lorsque l'on veut porter un jugement global sur l'apprentissage évalué, il faut prévoir la façon dont on procédera pour ce faire. Aussi, on déterminera si l'on veut exprimer le jugement par une note ou un score. Le résultat total devrait se calculer aisément en nombres entiers. Il faudra également planifier comment procéder. Différents scénarios peuvent être envisagés.

Le choix des règles pour porter un jugement repose sur plusieurs éléments. Par exemple, il sera approprié, selon le contexte de l'évaluation de tenir compte :

- des valeurs, des traditions ;
- des normes qui peuvent avoir cours (le programme) ;
- de l'expérience des personnes qui évaluent ;
- des savoirs professionnels (formation initiale et continue, recherches pédagogiques) ;
- des exigences liées au moment de l'évaluation (début ou fin de programme) ;
- de l'importance prépondérante de certains critères d'évaluation.

Par ailleurs, l'enseignant peut graduer ses exigences en cours de route de manière à partir du niveau de performance des étudiants et à hausser graduellement ce niveau jusqu'au seuil de réussite visé au terme de la période d'apprentissage. Dans une séquence d'apprentissages, il faut envisager le risque de laisser cheminer, avec un seuil très indulgent, les étudiants faibles. En revanche, avec un seuil très exigeant (exemple : 100 %), il faut envisager un autre risque : celui de retarder inutilement les étudiants forts.

La pondération accordée aux critères d'évaluation doit refléter l'importance accordée à chacun en fonction de l'objet à mesurer dans son ensemble. Aussi, la pondération des critères pour attribuer un score total ou pour porter un jugement pourra être jumelée à l'utilisation de règles. Par exemple, on pourrait déterminer que le respect de la langue vaut 40 % des points attribués, mais qu'une note inférieure à 25 sur 40 pour ce critère entraîne automatiquement un échec.

Une fois la pondération accordée aux critères d'évaluation, cette pondération est répartie dans les éléments observables, puis dans les échelons de l'échelle d'appréciation.

| Critère     | Éléments observables | Échelle d'appréciation |           |           |           |
|-------------|----------------------|------------------------|-----------|-----------|-----------|
| <b>40 %</b> | <b>20 %</b>          | <b>5</b>               | <b>10</b> | <b>15</b> | <b>20</b> |
|             | <b>20 %</b>          | <b>5</b>               | <b>10</b> | <b>15</b> | <b>20</b> |

Dans le cas de l'utilisation d'une échelle descriptive globale, le jugement global est porté d'emblée. Il s'agit de déterminer quel échelon correspond aux attentes.

Voici quelques scénarios possibles illustrant la façon de porter le jugement global.

# Scénario 1

Pondérer les critères, faire un score total et déterminer un seuil de réussite.

| Critères            | Éléments observables | Pondération                       |                                |
|---------------------|----------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <b>1</b><br>_____   | -                    | /5                                | <b>/10</b>                     |
|                     | -                    | /5                                |                                |
| <b>2</b><br>_____   | -                    | /5                                | <b>/15</b>                     |
|                     | -                    | /10                               |                                |
| <b>3</b><br>_____   | -                    | /15                               | <b>/15</b>                     |
| <b>4</b><br>_____   | -                    | /15                               | <b>/20</b>                     |
|                     | -                    | /5                                |                                |
| <b>5</b><br>_____   | -                    | /5                                | <b>/40</b>                     |
|                     | -                    | /10                               |                                |
|                     | -                    | /15                               |                                |
|                     | -                    | /10                               |                                |
| Total :             |                      | /100                              |                                |
| Seuil de réussite : |                      | 85 %                              |                                |
| Jugement :          |                      | Réussite <input type="checkbox"/> | Échec <input type="checkbox"/> |

## Scénario 2

| Critères  | Éléments observables | Pondération                       |                                    |
|---|----------------------|-----------------------------------|------------------------------------|
| <b>1</b><br>_____   | -                    | /5                                | <b>/10</b>                         |
|   | -                    | /5                                |                                    |
| <b>2</b><br>_____   | -                    | /5                                | <b>/15</b>                         |
|   | -                    | /10                               |                                    |
| <b>3</b><br>_____   | -                    | /15                               | <b>/15</b>                         |
| <b>4</b><br>_____   | -                    | /15                               | <b>/20</b>                         |
|   | -                    | /5                                |                                    |
| <b>5</b><br>_____   | -                    | /5                                | <b>/40</b><br><br>Obtenir<br>25/40 |
|   | -                    | /10                               |                                    |
|   | -                    | /10                               |                                    |
|   | -                    | /15                               |                                    |
| <b>Total :</b>  |                      | <b>/100</b>                       |                                    |
| <p>Règles pour porter le jugement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seuil de réussite de 80 %</li> <li>• Réussir obligatoirement le critère 5 (25/40)</li> </ul> |                      |                                   |                                    |
| Jugement :  |                      | Réussite <input type="checkbox"/> | Échec <input type="checkbox"/>     |

## Scénario 3

Dans le cas des échelles descriptives globales, il s'agit de déterminer le niveau correspondant à celui attendu pour considérer qu'il y a réussite. Si l'on désire quantifier le jugement, on peut bâtir une table de conversion qui établit une correspondance entre le niveau attendu, une cote ou une note.

| Niveaux  | Description |
|--|-------------|
| 1  |             |
| 2  |             |
| 3  |             |
| 4  |             |
| 5  |             |
| 6  |             |
| Se situer dans le niveau 4 ou plus. Réussite <input type="checkbox"/> Échec <input type="checkbox"/> |             |

### Échelle descriptive globale

| Niveaux  | Description | Cote      |
|----------|-------------|-----------|
| <b>1</b> |             | <b>A+</b> |
| <b>2</b> |             | <b>A</b>  |
| <b>3</b> |             | <b>B</b>  |
| <b>4</b> |             | <b>C</b>  |
| <b>5</b> |             | <b>D</b>  |
| <b>6</b> |             | <b>E</b>  |

Seuil de réussite : Obtenir la cote C, B, A ou A+. Réussite  Échec

### Échelle descriptive globale

| Niveaux  | Description | Note en %      |
|----------|-------------|----------------|
| <b>1</b> |             | <b>90 - 99</b> |
| <b>2</b> |             | <b>80 - 89</b> |
| <b>3</b> |             | <b>70 - 79</b> |
| <b>4</b> |             | <b>60 - 69</b> |
| <b>5</b> |             | <b>50 - 59</b> |
| <b>6</b> |             | <b>49</b>      |

Seuil de réussite : Obtenir 60 %, le niveau 4. Réussite  Échec

### 3.1 Pondérer les critères

On peut considérer les critères comme des unités équivalentes ou leur accorder une importance différente. Dans ce dernier cas, il faut établir une procédure pour établir la pondération de chacun des critères, puis valider ces pondérations auprès d'un nombre suffisant de juges. S'il existe des grilles d'évaluation pour lesquelles les pondérations ont déjà été validées, la procédure de validation perd de son importance : on peut utiliser ces pondérations comme base de travail et les adapter au besoin.

Dans un contexte d'aide à l'apprentissage, la pondération des critères peut être de moindre importance que dans un contexte où l'on souhaite poser un jugement définitif pour attester des apprentissages évalués.

#### Activité — Mise en situation : choisir et pondérer les critères

Déterminez, pour notre mise en situation, les critères d'évaluation et pondérez ensuite chacun d'eux.

|   | Critères | Pondération |
|---|----------|-------------|
| 1 |          |             |
| 2 |          |             |
| 3 |          |             |
| 4 |          |             |
| 5 |          |             |
| 6 |          |             |

### 3.2 Communiquer le jugement aux étudiants : la rétroaction

Rappelons brièvement les caractéristiques d'une rétroaction efficace. Pour être efficace, la rétroaction devrait, selon Brookhart (2010) :

- Fournir aux étudiants de l'information qui les confirme ou non dans la réalisation de la tâche ;
- Exprimer une comparaison entre la réalisation actuelle, l'orientation de la tâche et les résultats attendus ;
- Être la plus immédiate possible, compréhensible et directement utilisable pour l'étudiant ;
- Être exprimée dans un langage descriptif et positif ;
- Être commentée afin que les étudiants aient la possibilité de discuter et de consulter l'enseignant ;
- Offrir un diagnostic et des recommandations spécifiques à ce qui est observé ;
- Permettre aux étudiants de percevoir les effets tangibles de leurs efforts.



## Étape 4

# Assembler la grille d'évaluation

Bien que l'assemblage de la grille ne revête pas la même importance que les aspects précédents, il peut s'avérer utile d'énumérer un certain nombre d'éléments d'ordre technique qui facilitent la tâche de l'utilisateur et qui, dans certains cas, contribuent à augmenter la fidélité de la grille. Ces éléments sont regroupés ici en deux catégories : ceux qui concernent la grille d'évaluation elle-même et ceux qui ont trait au guide destiné à l'enseignant.

### La grille d'évaluation

Voici quelques précautions à prendre lors de l'assemblage de la grille :

- Soigner la présentation visuelle tout en essayant, si possible, de regrouper les critères à évaluer sur une même feuille ;
- Présenter, quand cela est nécessaire, les critères dans l'ordre d'apparition des comportements à observer ;
- Prévoir une méthode facile et rapide de consigner le jugement porté pour chaque critère ;
- Prévoir un espace, s'il y a lieu, pour consigner le résultat ou le jugement global ;
- Prévoir un espace pour inscrire le nom de l'étudiant ;
- Prévoir un espace pour des commentaires généraux ou complémentaires, au besoin ;
- Prévoir un espace pour la date et pour le nom de la personne qui procède à l'évaluation.

### Le guide d'utilisation

Il peut être utile de préparer un guide ou un bref document qui fournit des précisions aux personnes qui utiliseront la grille d'évaluation. Ce guide réunit, d'une part, les directives d'administration et, d'autre part, des **précisions relatives aux critères** — une partie importante du guide — et des **explications complémentaires sur l'échelle** utilisée. Chaque fois que cela est pertinent, on peut ajouter des commentaires ou des exemples pour préciser la description des échelons dans le cas des échelles descriptives. On décrit par ailleurs dans ce guide la méthode de notation à utiliser. L'utilisation d'un tel guide contribue à augmenter la fidélité et l'équité.

# Activité — Mise en situation : assembler la grille d'évaluation

Utilisez le tableau suivant pour assembler votre grille d'évaluation.

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

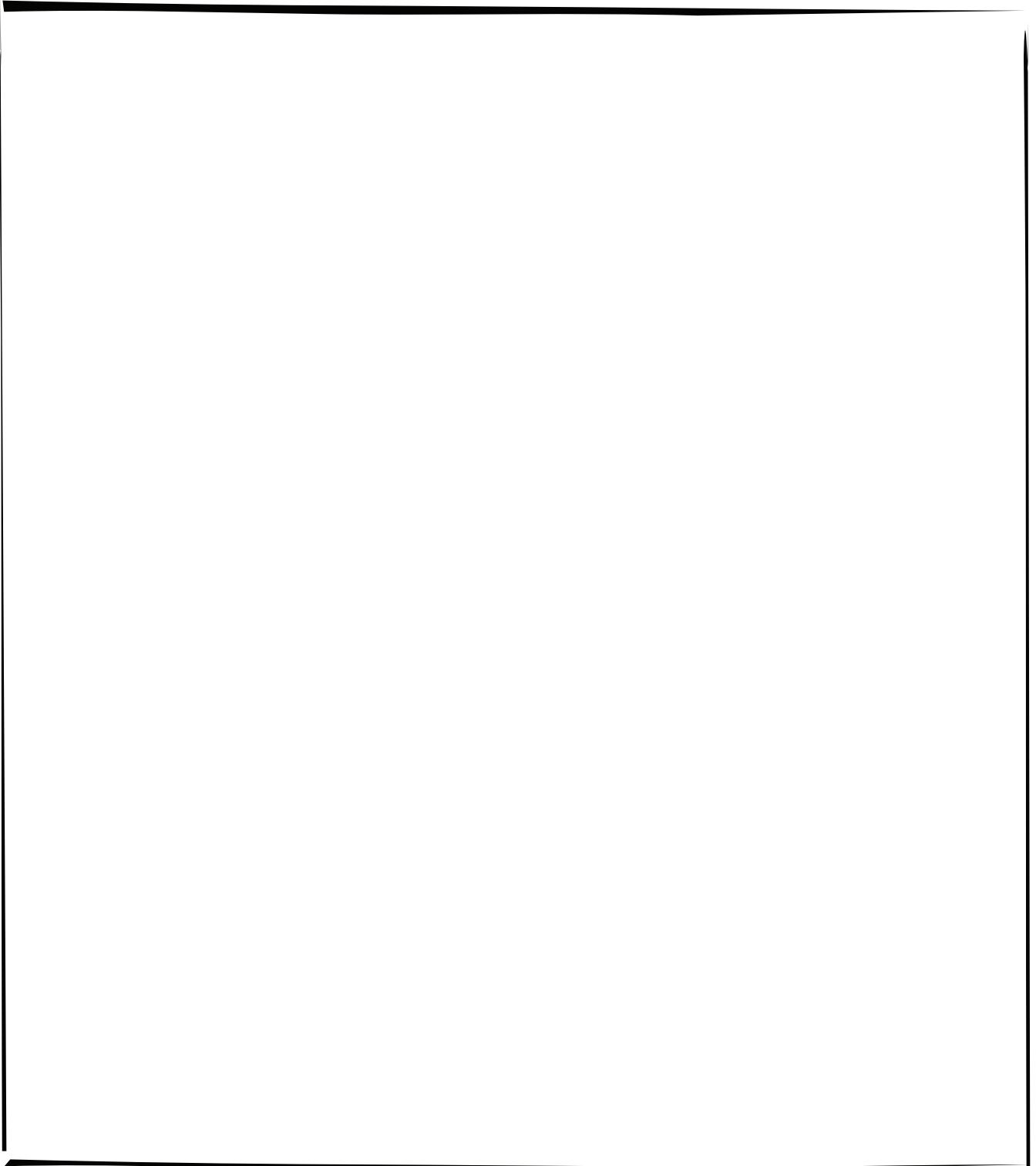
Nom de l'étudiant ou de l'équipe : \_\_\_\_\_

| ÉVALUATION D'UNE PRÉSENTATION ORALE |                      |         |
|-------------------------------------|----------------------|---------|
| Critères                            | Éléments observables | Échelle |
|                                     |                      |         |

Évaluateur : \_\_\_\_\_

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

Commentaires :



# Activité — Caractéristiques de l'évaluation efficace

Associez les mots ou expressions aux descriptions présentées dans la colonne de droite. Le même mot ne peut revenir deux fois.

claire

éducative

individualisée

immédiate

justifiée

orientée vers l'avenir

positive

régulière

|  |  |
|--|--|
|  | Remettez les évaluations aussi rapidement que possible après les travaux.  |
|  | Essayez de commenter régulièrement les travaux des étudiants. Même s'il ne s'agit que de reconnaître qu'on a bien suivi vos conseils, il est important que les étudiants l'entendent.  |
|  | Faites comprendre aux étudiants que vous respectez suffisamment leurs travaux pour accorder une attention particulière à leurs efforts. Tout en étant personnalisés, vos commentaires ne doivent pas porter sur la personnalité des étudiants. Ne leur laissez pas croire que c'est leur personne qui est prise en défaut. |
|  | Soyez aussi clair que possible dans vos jugements. Dès le début, faites connaître les critères d'évaluation. Décrivez les actions particulières auxquelles vous êtes favorable ou défavorable. Écrivez vos commentaires dans un style compréhensible.  |
|  | Avant de formuler des commentaires sur les travaux des étudiants, reconnaissez leurs efforts, même s'ils vous paraissent minces. Montrez que vous appréciez ce qui est bon en même temps que vous prêtez attention aux améliorations à apporter.   |
|  | Faites des recommandations précises quant aux actions à entreprendre à court et à long terme.  |
|  | Vérifiez dans quelle mesure vos commentaires sont faits dans l'intérêt des étudiants. Ils ont le droit de savoir ce qu'ils doivent améliorer tout en étant assurés de votre intérêt vis-à-vis de leur apprentissage.   |
|  | Demandez-vous : « Qu'est-ce que l'étudiant apprend de mes commentaires ? » Une bonne évaluation ne doit pas donner simplement à l'étudiant l'impression qu'il a réussi ou non son travail ; elle doit également guider l'apprentissage.  |

## Étape 5

# Expérimenter la grille d'évaluation

L'expérimentation ou la mise à l'essai de la grille d'évaluation auprès de la clientèle cible permettent de déceler les vices de construction de la grille et les erreurs faites par les utilisateurs. Si l'on évalue une production, ce genre d'opération nécessite l'organisation de séances de correction collective ou d'observation simulée. Ces rencontres permettent de déceler les faiblesses de l'instrument à partir des résultats ou des commentaires des utilisateurs. Il y a lieu aussi, lors de ces rencontres, de prévoir du temps pour questionner ces personnes sur leur façon de comprendre et d'utiliser la grille. Cela est particulièrement utile lorsqu'il s'agit d'une nouvelle grille d'observation ou pour des domaines dans lesquels l'observation n'est pas pratique courante.

Exemples des vices de construction les plus fréquemment rencontrés :

- La formulation des critères ou la description des échelons sont ambiguës ;
- Les critères se recourent ;
- Le nombre de critères et d'éléments observables est trop élevé ;
- Les catégories de l'échelle ne sont pas exhaustives ;
- Les catégories de l'échelle ne sont pas mutuellement exclusives.

Exemples d'erreurs les plus fréquentes faites par les utilisateurs :

- Interpréter les critères ;
- Ajouter un échelon à l'échelle ;
- Accorder une note sans utiliser l'échelle.

Si une expérimentation à grande échelle n'est pas réalisable, on peut la remplacer par un essai auprès de quelques groupes d'étudiants seulement. À condition d'être systématique, cette expérience permettra de déceler les principaux problèmes. Idéalement, la grille d'évaluation est présentée aux utilisateurs et des séances de correction collective ou d'observation simulée sont organisées régulièrement. Ces séances de relance permettent de mettre à jour la grille et d'assurer une compréhension plus uniforme.

## Les facteurs ou les erreurs qui peuvent influencer le jugement

Plusieurs facteurs peuvent jouer un rôle dans le processus d'évaluation et influencer le jugement de la personne qui évalue de telle sorte qu'elle commette des erreurs ou des injustices. Il peut s'agir d'éléments tels que la fatigue du correcteur ou sa personnalité. La personne qui évalue peut être victime de l'effet de halo ou de l'effet de contamination (Durand et Chouinard, 2006).

Les divers effets peuvent s'exercer seuls ou se combiner (Goupil et Lusignan, 1993). La personne qui évalue doit être vigilante pour pallier ces inconvénients. Pour contrer ces éléments, différentes solutions peuvent être envisagées. Quelles seraient vos pistes de solution ?

## Activité — Les pistes de solution

### L'effet de halo et l'effet de contamination

|   | Pistes de solution |
|---|--------------------|
| La personne qui évalue peut être influencée par certains attributs ou caractéristiques de présentation des étudiants comme la calligraphie, la propreté, la mise en page, etc. Cela fait en sorte qu'elle peut surestimer ou sous-estimer la performance. |                    |
| Le jugement porté ou les notes accordées antérieurement peuvent influencer la personne qui évalue. Elle peut exiger davantage d'un étudiant qu'elle a déjà jugé fort par exemple.   |                    |

## L'effet de l'ordre ou de la position d'une copie dans la pile

|   | Pistes de solution |
|---|--------------------|
| <p>La personne qui évalue peut se laisser influencer par la qualité de la production ou de la performance qu'il vient tout juste d'évaluer. Par exemple, un travail moyen paraît bon s'il suit un travail médiocre.</p> |                    |

## La fatigue du correcteur et sa personnalité

|  | Pistes de solution |
|--|--------------------|
| <p>Le nombre de copies à évaluer, l'attention requise par l'utilisation d'une grille d'évaluation et la surcharge de fin de trimestre font en sorte que la personne qui évalue peut se fatiguer. Il est possible qu'elle soit moins sévère ou moins indulgente au fur et à mesure qu'elle corrige.</p> <p>Aussi, certaines personnes sont systématiquement trop indulgentes ou trop sévères, peu importe l'outil d'évaluation. D'autres ne désirent pas ou hésitent à se compromettre et tendent à donner le même résultat à tous les étudiants.</p> |                    |

## Les attentes ou les critères émergents

|  | Pistes de solution |
|--|--------------------|
| <p>La personne qui évalue peut être portée à ajouter ou à appliquer de nouveaux critères en cours de route même si la grille d'évaluation est élaborée. Cela peut modifier sa façon d'évaluer et occasionner un biais important.</p> |                    |

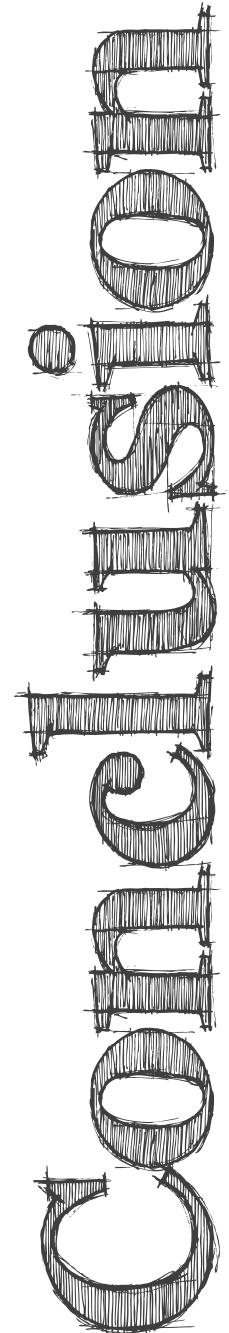
Malgré toutes les précautions qu'elle prendra, la personne qui évalue n'est pas à l'abri de l'influence de certains effets sur son jugement. Elle doit être particulièrement consciente des limites des outils d'évaluation choisis et du contexte dans lequel ils sont utilisés. Il importe de se questionner et de remettre en question ses façons de faire avec des collègues et même avec ses étudiants afin d'apporter des ajustements lorsque cela est requis. Le jugement est un acte professionnel qui ne peut revêtir un caractère de totale objectivité (Durand et Chouinard, 2006). Il est possible de prendre les moyens pour que le jugement soit fondé et éclairé. L'utilisation d'une grille d'évaluation est l'un de ces moyens.



La grille d'évaluation est parmi les outils les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement supérieur lorsque les étudiants ont à réaliser des tâches complexes. La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais (Scallon, 2004).

Nous avons vu que la construction d'une grille demande tout d'abord une réflexion qui oblige l'enseignant à préciser ses attentes et à définir sa représentation d'une tâche parfaite. Tout aussi utile à l'enseignant pour porter un jugement que pour permettre à l'étudiant de constater quelles sont ses forces et ses faiblesses, elle oriente souvent la suite du travail pour l'un comme pour l'autre. On a pu le constater, la construction d'une grille d'évaluation exige de l'enseignant une réflexion en regard des objectifs poursuivis par le travail demandé, une sélection de critères de qualité recherchés et le choix d'une échelle cohérente pour préciser la qualité de la production de l'étudiant. L'objectif poursuivi par l'utilisation de telles grilles est de donner aux étudiants une rétroaction tenant compte de leur degré d'atteinte de chacun des critères ciblés.

Comme toutes les autres compétences associées au métier d'enseignant universitaire, l'habileté à construire des grilles d'évaluation se développe progressivement au fur et à mesure de leur utilisation. En effet, nos premières expériences peuvent ne pas être concluantes, mais c'est avec le temps et la fréquence d'utilisation que l'on atteint les objectifs escomptés. Il apparaît cependant que, même si la grille comporte certains vices, elle reste plus « parlante » qu'une simple note sur la première page d'un travail et qu'elle nous permet jusqu'à un certain point d'objectiver notre subjectivité. De plus, lorsque bien utilisée, elle devient un guide de travail pour l'étudiant qui saura jusqu'à un certain point sur quels éléments planifier son temps d'étude qui lui est fréquemment compté. Rappelons-nous également qu'une grille demeure toujours perfectible et qu'elle est rarement parfaite lors d'une première utilisation. Comme le dit le vieil adage, vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage!





# Synthèse de l'activité de formation

Ce que je retiens des discussions et des activités réalisées...

Pour mon enseignement :

---

---

---

---

Au sujet de mes étudiants :

---

---

---

---

Ce que j'aimerais explorer davantage :

---

---

---

---

Je choisis un élément que je compte mettre en pratique immédiatement :

---

---

---

---





# Lectures suggérées

## Sur l'évaluation en général

DURAND, Micheline-Joanne et Roch CHOUINARD (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : HMH.

Comment évaluer les apprentissages selon le paradigme actuel, celui de l'approche par compétences ? D'une manière simple et accessible, cet ouvrage fournit l'éclairage nécessaire pour comprendre cet aspect capital de la tâche de l'enseignant et lui permettre d'ajuster ses pratiques évaluatives en fonction des nouveaux programmes de formation.

LEMAY, Violaine (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*. Saint-Laurent : ERPI.

L'évaluation est ici abordée sous un autre angle, celui de la représentation différente que peuvent avoir les acteurs universitaires : que veut dire évaluer des apprentissages ? Quelle est la nature des apprentissages évalués ? Quelle est la rigueur recherchée ? Ce volume nous amène à une réflexion personnelle sur le sujet.

SCALLON, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI.

Cet ouvrage propose une réflexion solide tout en tenant compte des nombreuses contraintes actuelles des enseignants. Il permet de déterminer avec justesse les questions méthodologiques fondamentales liées aux problématiques actuelles entourant l'évaluation des compétences.

## Sur l'enseignement et l'évaluation

MORISSETTE, Rosée (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière, McGraw-Hill.

Cet ouvrage et ses documents d'accompagnement s'inscrivent dans une démarche de changement où l'étudiant est placé au cœur de ses apprentissages. Ce matériel présente une variété d'outils sous forme de fiches de questionnement, de textes explicatifs, de tableaux, de schémas, de grilles de réflexion, d'exemples d'activités et d'affiches. Ils traitent de thèmes comme la construction des savoirs, l'alliance de travail, le climat de classe, le transfert, le travail d'équipe, l'évaluation et les stratégies de changement.

LOUIS  
PLUS  
POUR  
ATELIER  
POUR

PRÉGENT, R., H. BERNARD et A. KOZANITIS (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Ce volume aborde le sujet de manière pratique et méthodique. Après avoir mis en lumière tous les avantages qu'offre l'approche-programme, tant pour l'enseignant que pour les étudiants, l'ouvrage propose une démarche pour développer et évaluer les compétences disciplinaires et professionnelles. Il comporte un grand nombre d'exemples réels tirés de plusieurs disciplines, des conseils pratiques, des démarches opérationnelles et des modèles structurants. De nombreux outils sont fournis sous la forme de tableaux et de figures : tableaux synthèses, aide-mémoire, modèles d'évaluation, etc.

## **Sur la rétroaction**

BROOKHART, S. (2010). *La rétroaction efficace. Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Adaptation : Léo-James Lévesque. Montréal : Chenelière Éducation.

Cet ouvrage à caractère général décrit les stratégies utiles à l'application d'une rétroaction efficace, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ces stratégies peuvent varier selon le destinataire, le moment de la rétroaction, son ampleur et la démarche employée. Quoique l'auteur s'adresse davantage aux enseignants du primaire et du secondaire, son contenu peut être transféré à l'enseignement universitaire.

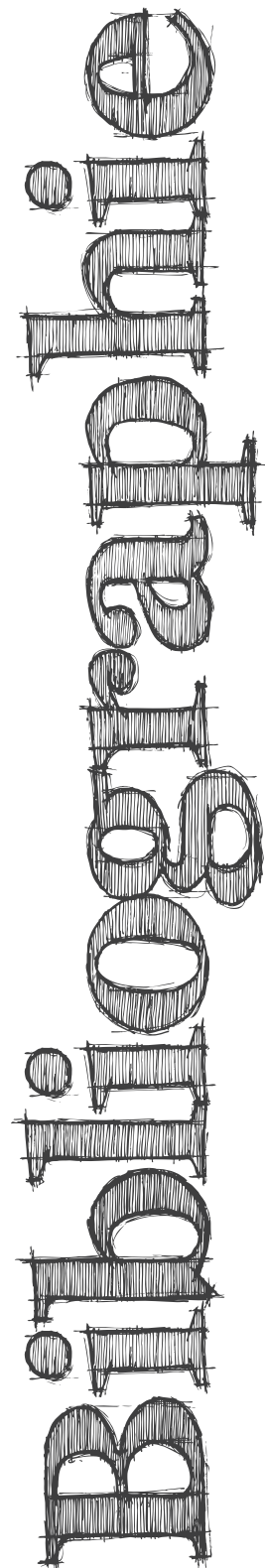
## **Quelques sites à visiter**

Enseigner à l'université dans une approche-programme : matériel d'accompagnement du volume. Le chapitre 5 porte sur l'évaluation et comporte de nombreux exemples de grilles, <http://www.polymtl.ca/livreeuap/>

Authentic assessments toolbox : site de Jon Mueller. La section « Rubrics » porte spécifiquement sur les grilles d'évaluation, <http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/rubrics.htm>

Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur : blogue d'Amaury Daele, conseiller pédagogique à l'Université de Lausanne, <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/tag/grille-devaluation/>

- ALLAL, Linda (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- ANGELO, T. A. et CROSS, K. P. (1993). *Classroom Assesment Techniques : a Handbook for College Teachers, Second edition*. San Francisco : Jossey-Bass.
- AUGER, Réjean et coll. (2000). *Formation de base en évaluation des apprentissages*. Module 3<sup>e</sup> année. Construction d'un instrument de mesure. Montréal : Les Éditions Logiques.
- AYLWIN, Ulric (1996). *La différence qui fait la différence... ou l'art de réussir dans l'enseignement*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- BÉLAIR, Louise M. (1993). *Profil d'évaluation*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- BÉLAIR, Louise M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- BLOOM, Benjamin S. et coll. (1956 ; 1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome I, Domaine cognitif*. Traduit de l'anglais. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- BOISVERT, Jacques (1999). *La formation de la pensée critique – Théorie et pratique*. Saint-Laurent : ERPI.
- BROOKHART, Susan M. (2010). *La rétroaction efficace. Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Adaptation : Léo-James Lévesque. Montréal : Chenelière Éducation.
- DEPOVER, Christian et Bernadette NOËL (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Pédagogie en développement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DORÉ, Sylvie et coll. (2006). La persévérance et la réussite des étudiants en génie : étude de caractéristiques d'apprentissage pouvant aider les professeurs à adopter des pédagogies actives. *Actes du colloque : Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*. Louvain-La-Neuve, janvier 2007. Presses universitaires de Louvain, p. 863 à 871.
- DURAND, Micheline-Joanne et Roch CHOUINARD (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : HMH.
- GOUPIL, Georgette et Guy LUSIGNAN (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- HADJI, Charles (1997). *L'évaluation démystifiée. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Issy-Les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- JONNAERT, Philippe et Cécile VANDER BORGHT (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck Université.
- JORRO, Anne (2000). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck – Pratiques pédagogiques.
- LAFORTUNE, L. et ALLAL, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LASNIER, François (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- LAURIER, Michel et coll. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. 3<sup>e</sup> édition. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- LEGENDRE, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3<sup>e</sup> édition. Montréal : Guérin.
- LEMAY, Violaine (2000). *Évaluation scolaire et justice sociale*. Saint-Laurent : ERPI.



- LOUIS, Roland avec la collaboration d'Huguette BERNARD (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe – Théorie et pratique*. Laval : Éditions Études vivantes.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982). *Guide d'élaboration d'un instrument de mesure*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement secondaire. Premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- MORISSETTE, Dominique (1993). *Les examens de rendement scolaire*. 3<sup>e</sup> édition. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- MORISSETTE, Dominique (1996). *Guide pratique – Évaluation sommative*. Saint-Laurent : ERPI.
- MORISSETTE, Rosée (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière, McGraw-Hill.
- PRÉGENT, Richard (1990). *La préparation d'un cours. Connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*. Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.
- ROEGIERS, Xavier (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck Université.
- SCALLON, Gérard (1988a). *L'évaluation formative des apprentissages, la réflexion*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- SCALLON, Gérard (1988b). *L'évaluation formative des apprentissages, l'instrumentation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- SCALLON, Gérard (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : ERPI.
- SCALLON, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : ERPI.
- SOCIÉTÉ GRICS (2004). *Trousse pour l'évaluation des compétences*. Montréal.
- TARDIF, Jacques (1999). « Intégrer les nouvelles technologies. Quel cadre pédagogique? ». *Pratiques et enjeux pédagogiques* n° 19. Paris : ESF Éditeur.
- VESLIN, Odile et coll. (1992). *Corriger des copies – Évaluer pour former*. Paris : Hachette Éducation.
- VIAU, R. (2006). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'École de technologie supérieure de Montréal*. Montréal : Décanat des études, École de technologie supérieure.
- WALVOORD, B. E. et JOHNSON ANDERSON, V. (1998). *Effective grading : a tool for learning and assessment*. San Francisco : Jossey-Bass.
- WIGGINS, Grant (1998a). *Assessing Student Performance : Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco : Jossey-Bass.
- WIGGINS, Grant (1998b). *Educative assessment : Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco : Jossey-Bass.





