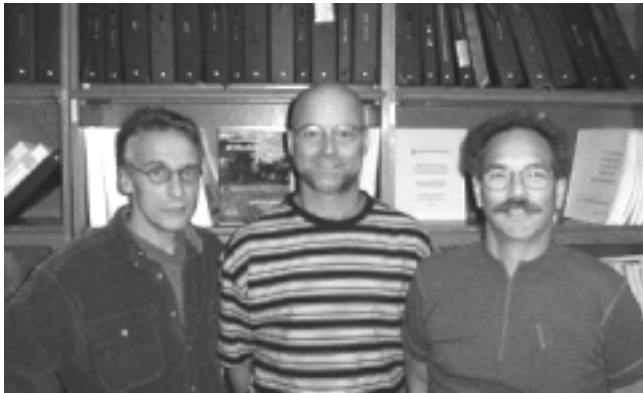


## *Les grilles d'évaluation critériées : petite histoire du développement du modèle victorivillois*



*Pierre Laurence*  
Conseiller pédagogique

*Jean-François Léonard*  
Professeur de géographie et politique

*Jacques St-Onge*  
Professeur de psychologie

CÉGEP DE VICTORAVILLE

Dans ce texte, nous traiterons de la nécessité de recourir à une évaluation contextualisée, des caractéristiques d'une bonne grille d'évaluation, des avantages que procurent les grilles d'évaluation critériées et du chemin parcouru pour établir notre modèle local<sup>1</sup>.

### *L'évaluation contextualisée... Oui, mais pourquoi ?*

L'implantation de l'approche par compétences implique le recours à des méthodes d'évaluation qui lui sont pertinentes. Le principe de base peut s'énoncer comme suit : l'évaluation se doit d'être contextualisée, ce qui signifie, d'une part, que la situation d'évaluation imaginée par l'évaluateur sera représentative d'une tâche qui sera accomplie par les apprenants une fois leur formation complétée<sup>2</sup> et, d'autre part, que la situation d'évaluation sera aussi globale que possible, à savoir qu'elle fera appel à un grand nombre de volets du domaine de connaissances avec lequel l'apprenant aura été mis en contact durant le cours.

Ne serait-il pas plus simple d'évaluer par segments tout ce que l'élève a appris, par le biais de petites questions à choix de réponses ou à développement court ? Pas nécessairement. Malgré son apparente simplicité, cette façon de procéder comporte un inconvénient majeur : si l'enseignement et l'évaluation ne portent que sur des connaissances déclaratives et procédurales<sup>3</sup>, il ne faut pas s'attendre à ce que des élèves développent des compétences.

### *Portrait de la grille idéale*

Voilà le nœud de l'affaire : l'évaluation d'une compétence représente une tâche plus complexe que celle de la somme des connaissances déclaratives et procédurales inhérentes à la compétence. Pour évaluer une compétence, il convient mieux d'évaluer les connaissances contextuelles, que certains appellent aussi connaissances conditionnelles. On peut définir celles-ci et les mesurer sur le principe qu'il s'agit de la capacité de l'élève à résoudre un problème complexe en sélectionnant parmi l'ensemble du corpus les connaissances déclaratives et procédurales pertinentes et en les mobilisant pour effectuer la tâche. À la lumière de ce qui précède, il apparaît clairement, d'une part, que les connaissances contextuelles relèvent d'un niveau taxonomique<sup>4</sup> plus élevé que les connaissances procédurales et déclaratives et, d'autre part, qu'elles englobent des connaissances procédurales et déclaratives. Or, selon un courant de pensée fort répandu dans le réseau, l'approche par compétences (APC) ferait fi de l'enseignement et de l'évaluation des connaissances déclaratives. Mais comment prétendre évaluer des connaissances contextuelles sans que certains critères ne portent sur la pertinence et l'utilisation des connaissances déclaratives et procédurales mobilisées par la situation problème présentée ?

À cette question, se greffent huit autres qui nous semblent incontournables lorsqu'il s'agit de réfléchir à la conception d'un instrument d'évaluation dans le contexte de l'approche par compétences :

- a) Quel est l'objet de la grille d'évaluation ?
- b) À qui sert la grille ?
- c) À quel moment est-elle utile ?
- d) À quel moment doit-on la présenter ?
- e) Doit-elle être utilisée à des fins d'évaluation formative ou sommative ?
- f) Que doit-elle contenir ?
- g) Comment doit-elle être utilisée ?
- h) Peut-elle favoriser la réussite ?

Sans prétention, voici quelques réponses à ces questions.

- a) *Quel est l'objet de la grille d'évaluation ?* La grille a pour objet de permettre à l'évaluateur de mesurer l'atteinte de la compétence. En amont de la grille se situe évidemment la tâche intégratrice finale<sup>5</sup>, qui doit être conçue en fonction des mêmes préoccupations. La grille doit-elle mesurer la maîtrise de toutes les connaissances déclaratives enseignées dans le cours ? La grille doit-elle mesurer la maîtrise de toutes les connaissances procédurales et celle de toutes les attitudes enseignées dans le cours ? Non ! La tâche intégratrice finale étant conçue dans le but de mettre en action des connaissances contextuelles, la grille doit permettre de mesurer les connaissances déclaratives, procédurales, contextuelles ainsi que les attitudes pertinentes à la réalisation de la tâche. Quel dommage pour les connaissances déclaratives non évaluées, objectera-t-on... Certes, mais quelle est la pertinence d'une évaluation hors contexte ? Les recherches<sup>6</sup> tendent à confirmer que ce type de connaissances sombrent vite dans l'oubli, une fois l'examen terminé...
- b) *À qui sert la grille ?* Aussi paradoxal que cela puisse paraître, la grille d'évaluation sert d'abord aux élèves. Avec une grille critériée, l'élève connaît non seulement les critères à partir desquels il sera évalué ; il a aussi en main, pour chacun des critères, une description d'une production qui correspond à ce qui est exigé<sup>7</sup> ;
- c) *À quel moment est-elle utile ?* Dans un premier temps, la grille est utile lorsque les consignes sont transmises oralement aux élèves. Puis, elle est utile quand l'élève réalise la production et pour toutes les questions qu'il pose au professeur durant cette étape. Elle joue également un rôle important lors de toute évaluation formative et avantage le professeur lorsque celui-ci effectue l'évaluation sommative !
- d) *À quel moment doit-on la présenter ?* Le plus tôt possible ! L'élève devrait avoir la grille en main dès qu'on lui remet le plan de cours. Plus la tâche finale sera explicite dès le début de la session, plus les connaissances enseignées seront viables pour l'élève. Or, s'assurer de la viabilité d'une connaissance<sup>8</sup>, c'est catalyser la motivation...

e) *Doit-elle être utilisée à des fins d'évaluation formative ou sommative ?* Cette question pourrait se formuler autrement : « doit-on évaluer les capacités d'une personne la première fois que celle-ci effectue une tâche » ? Les quelque 60 000 Québécois qui détiennent un diplôme de maîtrise n'ont-ils pas bénéficié de multiples commentaires de leur tuteur respectif avant de déposer leur mémoire ? Imaginez le taux d'échec au deuxième cycle en l'absence d'évaluation formative. Peut-on sérieusement évaluer une seule fois la production d'un collégien ? C'est pourtant une pratique généralisée dans le réseau collégial...

f) *Que doit-elle contenir ?* La grille devrait contenir un contexte de réalisation très explicite et une liste de critères d'évaluation. Pour chacun de ces critères, une description des caractéristiques d'une production passable, d'une production très bonne et d'une production de qualité supérieure doit être fournie. Il s'agit de paliers attestant du degré de maîtrise de la compétence. La grille devrait aussi contenir une procédure de détermination de la note ainsi qu'une description des conséquences en cas de non atteinte d'un ou de plusieurs critères.

g) *Comment doit-elle être utilisée ?* Hormis toutes les utilisations mentionnées précédemment, voici quelques petits trucs que nous avons élaborés au fil des années :

1. Ayez toujours en main une copie de travail de la grille lorsque vous corrigez. Deux catégories de travaux d'élèves justifient cette précaution : ceux qui sont médiocres et ceux qui sont supérieurs. D'une part, il vous arrivera sûrement de vous dire, face à une copie : « Ça ne vaut rien : je ne peux pas laisser passer cela au collégial ». Malheureusement, rien dans votre grille ne permet de justifier un échec. Qu'à cela ne tienne... La grille sera meilleure l'an prochain... D'autre part, même en ces années difficiles, il peut arriver qu'un enseignant se dise : « Quelle merveille ! Voici une production de niveau universitaire : je lui colle un 100 % ». Comme il serait intéressant que les cohortes subséquentes puissent connaître les caractéristiques d'un travail qui vaut 100 % ! Pour ajuster le tir en fonction de ces deux extrêmes, il faut prendre note au fur et à mesure de toutes les améliorations qui nous viennent à l'esprit.
2. La grille peut aussi être utilisée dans le but de tendre à une certaine uniformité des pratiques docimologiques<sup>9</sup>. Généraliser progressivement l'utilisation d'une seule grille d'évaluation à tous les professeurs qui donnent le même cours, c'est s'assurer que deux élèves inscrits au même cours avec deux professeurs différents seront évalués équitablement. L'évaluation se fait selon des critères et non plus selon des comparaisons entre l'ensemble des travaux remis. Ainsi, un élève n'échoue plus parce que les

autres ont fait mieux, mais bien parce que sa production ne témoigne pas de l'atteinte des critères qui permettent de mesurer sa compétence.

h) *Peut-elle favoriser la réussite ?* Assurément, à condition d'utiliser la grille comme support à l'évaluation formative. Somme toute, les grilles nous amènent à la fois à être plus exigeants et à aider d'une façon plus efficace. Être plus exigeants ? Bien sûr ! À titre d'exemple, décider qu'en cas d'erreurs majeures dans l'utilisation des notes bibliographiques, la note sera de 55 %, c'est faire preuve de plus d'exigence que d'enlever 10 % en cas d'erreurs similaires... Aider de façon plus efficace ? Apportons quelques précisions. La première fois que l'élève remet sa production, l'évaluateur prend environ trente minutes pour lire celle-ci, cocher le descripteur qui décrit le mieux l'atteinte de chacun des critères, formuler des commentaires dans les marges, etc. À la seconde version, l'élève est tenu de joindre la grille et sa première version où il doit surligner toutes les modifications à sa première version. Les deux copies en main, l'évaluateur peut, en quelques minutes, évaluer la production d'élève<sup>10</sup>. L'élève n'est toujours pas satisfait de sa note, que ce soit parce qu'il a seulement 75 % ou parce qu'il a deux critères non atteints à 50 % ? Qu'à cela ne tienne ! Tant que l'échéancier est respecté, l'élève peut remettre de nouvelles versions. Si l'on fait fi de quelques élèves qui semblent bien décidés à ne remettre qu'une seule version à la

*Somme toute,  
les grilles nous amènent à la fois  
à être plus exigeants  
et à aider d'une façon plus efficace.*

dernière minute, cette pratique permet à la majorité de remettre des productions d'une très grande qualité<sup>11</sup>. En résumé, l'utilisation des grilles permet, pour utiliser une métaphore olympique, à la fois de hausser d'un cran la barre et d'informer l'athlète sur ce qu'il peut faire pour réussir le saut.

### *Le développement du modèle victoriavillois*

Les principes et les procédures énumérés ci-dessus n'ont pas surgi instantanément. Il nous a semblé que la meilleure façon de les justifier consistait à en relater l'évolution. Le tableau suivant est extrait d'une grille conçue en 1993, pour le cours *Géographie politique et culturelle*, dont nous étions bien satisfaits à l'époque. Manifestement, notre souci majeur était de quantifier : concepts, acteurs, organisations gouvernementales, fautes d'orthographe...

<b>Grille d'évaluation, 1993 (extraits)</b>	
a) 60 % des concepts sont mentionnés correctement ; b) 60 % des acteurs sont mentionnés correctement ; c) 60 % des organisations gouvernementales sont mentionnées correctement, etc. ; d) ... g) le texte comporte moins de 40 fautes d'orthographe.	60 %
a) 80 % des concepts sont mentionnés correctement ; b) 80 % des acteurs sont mentionnés correctement ; c) 80 % des organisations gouvernementales sont mentionnées correctement, etc. ; d) ... g) le texte comporte moins de 20 fautes d'orthographe.	80 %
a) 100 % des concepts sont mentionnés correctement ; b) 100 % des acteurs sont mentionnés correctement ; c) 100 % des organisations gouvernementales sont mentionnées correctement, etc. ; d) ... g) le texte ne comporte pas de fautes d'orthographe.	100 %

À bien y penser, le nombre de concepts utilisés détermine-t-il la qualité d'un texte ? Le nombre d'acteurs politiques fournit-il un indice de la rigueur de l'analyse ? Le nombre de fautes d'orthographe constitue-t-il le seul indice de la qualité de la langue ? Des textes tout à fait insipides peuvent faire référence à tous les acteurs d'un conflit international... Des textes sans queue ni tête pourraient fort bien s'avérer exempts de fautes d'orthographe...

Cette remise en question a suscité une réflexion qui visait à définir de manière qualitative les caractéristiques d'une

production acceptable, celles d'une très bonne production et celles d'une production de niveau universitaire.

Mais que dire du degré d'intégration des concepts si celui-ci n'est pas quantifiable ? Que dire de la description des acteurs si cet élément n'est pas comptabilisé ? Comment évaluer la qualité de la langue si on ne compte pas les fautes ? Voici une tentative de réponse à ces questions, soit une grille utilisée à partir de 1996 pour le cours *Géographie politique et culturelle*.

Grille d'évaluation, 1996 (extraits)	
a) le dossier de presse est remis à jour par l'élève ; b) les concepts essentiels à l'analyse du sujet sont utilisés correctement ; c) ... k) le texte comporte moins de trente erreurs relatives au respect des règles de rédaction ; l) le texte est rédigé dans un français acceptable et ne suscite pas, <i>a priori</i> , d'interprétations divergentes de la réalité décrite.	60 %
a) le dossier de presse est remis à jour par l'élève en tenant compte de toutes les remarques du correcteur ; b) les concepts pertinents à l'analyse du sujet sont utilisés correctement ; c) ... k) le texte comporte moins de deux erreurs relatives au respect des règles de rédaction ; l) le texte est clair et ne comporte que peu d'erreurs d'orthographe, de syntaxe et de formulation.	80 %
a) le dossier de presse est remis à jour par l'élève et il couvre le sujet de manière presque exhaustive ; b) les concepts pertinents à l'analyse sont définis et utilisés judicieusement ; c) ... k) le texte ne comporte pas d'erreurs relatives au respect des règles de rédaction ; l) le texte ne comporte pas d'erreurs de français écrit et décrit avec précision et concision la réalité étudiée.	100 %

Pour l'évaluateur, une telle grille ne pose pas trop de problèmes. Il s'avère relativement facile d'octroyer une note pour chaque critère et de déterminer la note de l'ensemble de la production. De plus, l'utilisation d'une telle grille est nettement plus avantageuse pour l'élève que le fait de ne pas en avoir du tout... Mais que signifient les termes « français acceptable » pour un élève qui éprouve des difficultés en français ? Est-ce que ces termes l'aident à rédiger son texte ? Que signifie « moins de trois erreurs relatives au respect des règles

de rédaction » ? Celui qui maîtrise bien l'utilisation des citations, des notes bibliographiques et l'art de la mise en page comprendra. Les autres ? Pas du tout.

Il fallait donc œuvrer à rendre plus explicite la description de chacun des critères. Plusieurs dizaines d'heures plus tard, nous en sommes arrivés à un stade d'élaboration très satisfaisant sur ce plan. Voici deux exemples. Il s'agit des critères relatifs à la qualité de la langue et de ceux relatifs au respect des règles de rédaction...<sup>12</sup>

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE LA LANGUE		
60 %	80 %	100 %
Le texte est rédigé dans un français acceptable et ne suscite pas, <i>a priori</i> , d'interprétations divergentes de la réalité décrite.	Le texte est clair et ne comporte que peu d'erreurs d'orthographe, de syntaxe et de formulation.	Le texte ne comporte pas d'erreurs de français écrit et décrit avec précision et concision la réalité étudiée.
Le texte comporte peu de jugements de valeur ou peu de texte superflu.	Le texte témoigne d'un certain souci d'objectivité et ne comporte que quelques jugements de valeur ou peu de texte superflu.	Le texte est rédigé de façon scientifique et il témoigne d'un grand souci d'objectivité.
Il n'y a habituellement qu'une seule idée par paragraphe.	Il n'y a qu'une seule idée par paragraphe.	Il n'y a qu'une seule idée par paragraphe et ceux-ci sont judicieusement découpsés.
Dans la majorité des cas, les marqueurs de relation soutiennent adéquatement la transition entre les paragraphes.	Les marqueurs de relation soutiennent adéquatement la transition entre chacun des paragraphes.	Les marqueurs de relation soutiennent de façon optimale la transition entre chacun des paragraphes. Il s'en dégage un fil conducteur de nature à clarifier l'analyse du dossier.

GRILLE D'ÉVALUATION DES ASPECTS TECHNIQUES DE LA PRODUCTION (extraits : 2 rubriques sur 5)		
60 %	80 %	100 %
Le texte ne comporte aucune citation d'idées sans référence, aucune citation textuelle de plus de trois mots non encadrée par des guillemets et aucune citation textuelle modifiée à l'intérieur des guillemets.	Le texte ne comporte aucune citation d'idées sans référence, aucune citation textuelle de plus de trois mots non encadrée par des chevrons et aucune citation textuelle modifiée à l'intérieur des chevrons. Les citations tronquées sont indiquées selon les normes.	Le texte ne comporte aucune citation d'idées sans référence, aucune citation textuelle de plus de trois mots non encadrée par des chevrons et aucune citation textuelle modifiée à l'intérieur des chevrons. Les citations tronquées sont indiquées selon les normes. Les appels de note sont en exposant après <sup>13</sup> les chevrons et avant la ponctuation.
Les notes bibliographiques permettent, pour chaque citation, de retracer le document duquel celle-ci provient. À quelques exceptions près, toutes les informations pertinentes sont présentes dans le bon ordre et en utilisant la bonne police de caractères. Les abréviations latines sont utilisées sans erreur grave.	Les notes bibliographiques permettent, pour chaque citation, de retracer le document duquel celle-ci provient. Toutes les données pertinentes sont présentes dans le bon ordre et en utilisant une police de caractères adéquate. Les abréviations latines sont utilisées correctement.	Les notes bibliographiques permettent, pour chaque citation, de retracer le document duquel celle-ci provient. Toutes les données pertinentes sont présentes dans le bon ordre et en utilisant la police de caractères la plus appropriée. Les abréviations latines sont utilisées de façon rigoureuse.

## Méthodes d'évaluation

Survint tout à coup une autre question... Serait-il possible d'octroyer la note de façon moins arbitraire ? Plusieurs options s'offrent à l'évaluateur : établir la moyenne visuellement, recourir à la moyenne arithmétique et calculer la moyenne pondérée. Ces trois méthodes ont un dénominateur commun : il y a une conséquence si un critère est non atteint.

Il faut donc, au départ, faire l'exercice de *pondérer* ce que vaudra un élément non atteint. En effet, que vaut un élément très important dans la grille (des citations sans référence, par exemple), s'il n'est pas atteint ? Que vaut un élément moins important (un sous-titre mal placé) ? Des valeurs minimales de 30, 40, 50 ou 80 %, par exemple, sont allouées aux différents critères pour les cas où le seuil minimal ne serait pas atteint. Le principe est simple. Voici une métaphore tirée du domaine routier : « Même mal peint, un camion peut mener son propriétaire à Montréal », ce qui revient à dire qu'un critère non atteint ne compromet pas automatiquement toute la production. Cela dit, « un camion frais peint sans transmission ne permet pas de se rendre à Montréal ».

En d'autres termes, certains critères sont essentiels à l'atteinte de la compétence, alors que d'autres sont de nature à témoigner d'un niveau d'expertise plus élevé. Ainsi, si le chiffre 80 est inscrit dans la colonne N-A vis-à-vis un critère, c'est qu'un texte ayant atteint l'excellence pour tous les autres critères ne se verra pas attribuer une note supérieure à 80% si ce critère n'est pas atteint. Malheur à celui qui n'atteint pas un critère dont la valeur est de 55 % !!!

S'il n'y a pas de critères non atteints, la moyenne établie visuellement, la moyenne arithmétique ou la moyenne pondérée s'appliquent.

### La moyenne établie visuellement

La méthode de la moyenne établie visuellement consiste, dans l'une de ses variantes, à donner comme note celle de la colonne la plus basse. C'est le principe de la chaîne dont on

mesure la capacité (10 kg, 20 kg, etc.) par la solidité de son maillon le plus faible. Une méthode moins drastique consiste à mettre la note en fonction de la répartition globale des annotations dans la grille.

### La moyenne arithmétique

Dans ce cas, tous les critères sont d'égale valeur. Le calcul de la fréquence de chaque colonne est fait et divisé par le nombre total de critères, ce qui nous semblait un inconvénient, car les notes ainsi obtenues étaient trop élevées.

### La moyenne pondérée<sup>14</sup>

Dans ce cas-ci, les notes de 60 % comptent pour 10 fois chacune, celles sur 80 %, 5 fois chacune et les notes de 100 %, une seule fois chacune. Dans un premier temps, nous avons créé un tableau fictif comprenant toutes les possibilités imaginables pour une production comprenant dix critères. Puis, nous avons déterminé la valeur d'une production selon la répartition des annotations dans la grille. En dernier lieu, nous avons élaboré un modèle mathématique qui reflète à 1 % près nos décisions docimologiques. Voici un extrait de ce tableau :

PROCESSUS D'ATTRIBUTION DE LA NOTE EN FONCTION DU NIVEAU D'ATTEINTE DES CRITÈRES			
60 %	80 %	100 %	Note finale
10	0	0	60
9	1	0	62
9	0	1	65
8	2	0	67
...	...	...	...
0	10	0	80
...	...	...	...
0	0	10	100

Rappelons que ce mode de calcul ne prévaut que s'il n'y a pas de critères non atteints. La grille suivante permet à l'élève de connaître à l'avance la conséquence s'il n'atteint pas l'un des critères<sup>15</sup>.

**EXTRAITS D'UNE GRILLE UTILISÉE EN JANVIER 2000**

<b>Respect des règles d'identification ou des sources</b>	55 %	Pour toute information contenue dans le tableau, il y a une référence.	Pour toute information contenue dans le tableau, il y a une référence sous forme de note bibliographique de bas de page.	Pour toute information contenue dans le tableau, il y a une référence sous forme de note bibliographique de bas de page. Ces références ne comportent aucune erreur.
<b>Qualité des illustrations et de la mise en page</b>	75 %	Les éléments pertinents de support visuel sont intégrés au rapport en annexe.	Les éléments pertinents de support visuel sont intégrés au texte à l'endroit approprié.	Les éléments pertinents de support visuel sont intégrés au texte à l'endroit le plus approprié, ce qui améliore la qualité de la mise en page.

*L'élaboration d'une grille d'évaluation  
d'une compétence est une opération complexe  
qui demande un grand nombre  
d'heures de travail  
s'échelonnant sur plusieurs années.*

Une objection peut alors surgir : l'utilisation d'une grille détaillée ne conduit-elle pas directement à une pédagogie et à un apprentissage axés sur l'examen, ce que les Américains appellent le « teach and study for the test » ? À cette question complexe, une réponse nuancée s'impose. Ainsi, on ne peut que répondre affirmativement lorsque la tâche intégratrice finale est construite de manière qu'elle témoigne bien de la maîtrise de la compétence, et il serait aberrant d'enseigner et d'évaluer autre chose. Toutefois, si l'élève connaît bel et bien la compétence, la nature de la tâche intégratrice ainsi que la grille d'évaluation, il ne connaît pas la nature exacte de ce qui lui sera présenté lors de l'examen final... En d'autres termes, si la compétence consiste à analyser un conflit frontalier, si la tâche intégratrice finale correspond à l'analyse d'un conflit particulier entre deux pays – en quatre heures, en bibliothèque – et si la grille est similaire à celles qui ont été utilisées en évaluation formative, l'élève ne connaît le conflit qu'il aura à analyser qu'au moment de l'examen. Et il y en a une myriade !

Pour conclure, l'élaboration d'une grille d'évaluation d'une compétence est une opération complexe qui demande un grand nombre d'heures de travail s'échelonnant sur plusieurs années. Cela dit, mieux vaut une grille imparfaite utilisable immédiatement qu'une grille parfaite disponible aux calendes grecques... ❏

plaurance@cgpvicto.qc.ca  
jf\_leonard@hotmail.com  
jstonge@psychologue.com

**NOTES ET RÉFÉRENCES**

1. Ce modèle a été développé en grande partie dans le cadre de la maîtrise en pédagogie offerte par l'Université de Sherbrooke, notamment dans le cadre des cours donnés par Robert Brien, Jacques Tardif, François Lasnier et Pierre Tousignant. Ce dernier a d'ailleurs apporté de précieux commentaires lors de la rédaction de ce texte.
2. Dans le cas du secteur technique, il s'agit d'une tâche relative au milieu de travail, alors que dans le secteur préuniversitaire, il peut s'agir d'une tâche reliée à ce qui peut être demandé en milieu universitaire.
3. Les termes « connaissances déclaratives » désignent des connaissances relatives aux faits, concepts et théories, alors que les termes « connaissances procédurales » font référence à la capacité d'appliquer une procédure adéquatement.
4. Au sujet des taxonomies, voir : Johanne Authier et Jean-Pierre Bonin, *Des objectifs-standards aux plans de cours*, Service des programmes et du développement pédagogique, Collège Ahuntsic, Annexe 2, p. 63-70.
5. Pour plus d'information sur la Tâche intégratrice finale et sur la procédure à suivre pour l'élaborer, voir François Lasnier, *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2000, p. 202-208.
6. À ce sujet, voir Jacques Tardif et Philippe Meirieu, « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril 1996.
7. Voir l'encadré intitulé « Grille d'évaluation des aspects techniques de la production ».
8. Une connaissance est viable lorsqu'elle est utile à l'apprenant pour résoudre un problème ou effectuer une tâche similaire à ce qui pourrait lui être demandé sur le marché du travail ou à l'université. Pour sa part, Lasnier utilise le concept de signifiante. Voir François Lasnier, *op.cit.*, p. 166-167.
9. La nécessité, pour les différents enseignants appelés à donner le même cours, de s'entendre sur le niveau de performance à exiger des élèves se trouve grandement facilitée lorsqu'une grille unique est adoptée dans le plan cadre. Cette façon de procéder a été développée et diffusée dans un cours PERFORMA intitulé *Du devis ministériel au plan cadre*, par Pierre Laurence et Jean-François Léonard. En ce qui concerne la construction des plans cadre, voir le *Guide d'élaboration* produit par le Collège de Sherbrooke.

10. Il faut à tout prix éviter de faire le travail à la place de l'élève. Par exemple, si les références ne sont pas inscrites selon les normes, l'évaluateur peut inscrire correctement celles de la première page du rapport et demander à l'élève d'effectuer le reste du travail.
11. Il convient d'ajouter qu'elle permet aussi à l'évaluateur d'en finir avec le sentiment de frustration inhérent au fait de passer des heures à annoter des travaux que les élèves ne viennent souvent même pas réclamer une fois la session terminée. Bien au contraire, il est réjouissant de constater que des remarques effectuées sur la première version ont amené l'élève à rédiger un paragraphe qui comble une lacune importante ou qui précise un volet de la recherche. Petite confession : nous avons dorénavant l'impression d'enseigner en corrigeant !
12. Ces critères sont communs à tous les cours. Les critères relatifs aux contenus disciplinaires varient d'un cours à l'autre mais sont présentés dans des grilles semblables.
13. NDLR : La norme de présentation des appels de note prescrite dans ce tableau relève du choix des auteurs.
14. Cette façon de calculer la note a été développée conjointement par Jacques St-Onge et Jean-François Léonard et a été l'objet d'une diffusion dans le cadre d'un cours PERFORMA intitulé *Les grilles holistiques critériées d'évaluation des apprentissages*.
15. Ainsi, si l'évaluateur est d'avis que le critère relatif aux références n'est pas atteint, la note finale ne pourra dépasser 55 %, et ce, peu importe le niveau d'atteinte des autres critères.

*Pierre LAURENCE est conseiller pédagogique et répondant local PERFORMA. Il a effectué ses études à l'Université du Québec à Trois-Rivières où il a obtenu un baccalauréat en pédagogie, un baccalauréat en philosophie et une maîtrise en sciences de l'éducation.*

*Jean-François LÉONARD détient une maîtrise en géographie de l'Université du Québec à Montréal et il poursuit actuellement des études de deuxième cycle en pédagogie à l'Université de Sherbrooke.*

*Jacques ST-ONGE est psychologue et il détient une maîtrise en psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Tous les trois donnent de la formation sur l'approche par compétences.*