

L'évaluation formative

planification et instrumentation

ROBERT GAUTHIER
MICHEL SAINT-ONGE

MODULE 6

INSTRUMENTATION: QUESTIONS A REPONSE ELABOREE & CONSTRUCTION D'UN TEST FORMATIF

dossier de l'animateur



CEGEP DE SOREL-TRACY
3000 BOUL. DE LA MAIRIE, TRACY, QUÉ J3R 5B9

faculté
d'éducation

UNIVERSITÉ
DE SHERBROOKE



785616
v.6

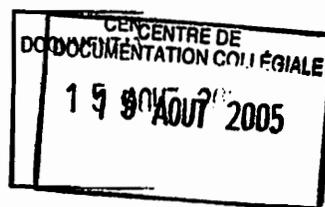
Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4

PERFORMA

L'évaluation formative

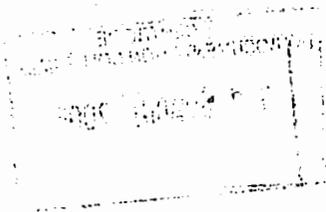
planification et instrumentation

ROBERT GAUTHIER
MICHEL SAINT-ONGE



DOSSIER DE L'ANIMATEUR

Centre de documentation collégiale
1111, rue Lacombe
(Québec)
H8N 2J4



23824

785616

v. 6

OBJECTIFS

PREMIERE PARTIE: Questions à réponse élaborée

- 1- Rédiger des questions à réponse élaborée qui respecte les principes du genre.
- 2- Définir les critères de correction permettant une notation relativement objective.
- 3- Rédiger des annotations en relation avec les critères de correction établis et significatives pour l'étudiant.

DEUXIEME PARTIE: Construction d'un test formatif

- 1- Construire un tableau de spécification précisant les objectifs faisant l'objet d'une évaluation formative.
- 2- Choisir le type de question permettant la mesure de l'atteinte de chacun des objectifs visés.
- 3- Rédiger des consignes claires.
- 4- Construire une feuille-réponse en fonction des questions choisies.
- 5- Construire un test formatif complet.

DEMARCHE

I. Questions à réponse élaborée

- 1- Lecture individuelle du texte La question à réponse élaborée. Echange de clarification.
- 2- Exposé sur les principes de rédaction.
- 3- Exercice de Gilbert Sax. Echange.
- 4- Echange sur la difficulté de communiquer les critères de correction à l'intérieur d'une question sans suggérer la réponse à l'élève.
- 5- Présentation d'une expérience conduite par Paul Forcier et communication des résultats obtenus. Echange.
- 6- Lecture du texte Les principes de correction. Echange et clarification. Discussion sur la pertinence et la faisabilité de chacune des règles.
- 7- En s'inspirant ou non de l'exemple de critères de correction sans pondération, faire le travail d'élaboration d'une question à développement. Lors de la prochaine rencontre ce travail fera l'objet d'une analyse en dyades ou triades réunissant des professeurs d'une même discipline.

II. Construction d'un test formatif

- 1- Exposé sur le mode d'organisation des objectifs.
- 2- Choisir la structure des objectifs d'une partie d'un cours et construire le tableau de spécification conformément à la méthode suggérée.
- 3- Lecture du texte Les directives et consignes. Echange.
- 4- Examen de l'exemple de feuille-réponse intégrant la prescription correctrice. Echange sur les feuilles-réponses.
- 5- Examen individuel des neuf étapes de construction d'un test formatif. Echange de clarification.
- 6- Construction d'un test formatif en suivant les neuf étapes proposées et en utilisant le guide de révision d'une épreuve. Annotation des productions par l'animateur. Correctif individuel.

Documents:

- . D.G.D.P., La question à réponse élaborée dans Conseils pratiques pour la construction d'un instrument de mesure,
Guide docimologique No. 5, 1981
- . DAIGNEAULT, A., L'apprentissage par objectifs et l'élaboration de plans d'études,
Montréal, AIES, 1973, p. 247-250
- . SCALLON, Gérard Questions à réponse élaborée dans Rédaction de questions, 1977

LA QUESTION A REPONSE ELABOREE

Ce type de question porte sur des problèmes plus complexes qui exigent des efforts de réflexion et d'organisation. On y trouve des verbes comme discuter, expliquer, décrire, résumer, commenter, analyser, évaluer, etc. L'élève a donc toute la latitude voulue pour choisir l'information qu'il juge pertinente, l'organiser et la présenter à sa façon. La longueur de la réponse peut varier selon la nature de la question (un paragraphe, plusieurs paragraphes, plusieurs pages).

Exemple 35

Ecrivez un texte de 350 mots environ sur le sujet suivant:

Votre émission de télévision préférée doit être retirée de l'horaire. Vous écrivez au responsable de la programmation de votre poste de télévision local pour le convaincre de maintenir cette émission à l'horaire.

Vous serez jugé sur:

- la cohérence de votre texte (présentation du sujet, organisation et enchaînement logique des idées, conclusion);
- la force de votre argumentation (vous devez développer quelques arguments bien choisis qui s'appuient sur des faits ou un raisonnement logique);
- la qualité de l'expression (correction grammaticale et syntaxique, clarté et efficacité du style).

Temps alloué: 60 minutes

Valeur: 40 points

Utilité

La question à correction subjective permet de vérifier si l'élève est capable de trouver lui-même la réponse à une question, d'organiser sa pensée et de l'exprimer de façon cohérente. Elle peut donc faire appel à des habiletés mentales supérieures, telles l'analyse, la synthèse et l'évaluation, qui échappent le plus souvent aux questions de type objectif. En outre, elle permet de vérifier non seulement l'exactitude d'une réponse, mais également la qualité de la démarche employée pour y parvenir.

On doit y recourir lorsque l'on veut évaluer des comportements que les questions de type objectif ne permettent pas de mesurer. Elle est également très utile lorsque l'on poursuit un but pédagogique et que l'on est plus intéressé à connaître la démarche de l'élève qu'à mesurer son rendement.

Avantages

- . Permet de mesurer certaines habiletés mentales supérieures que l'on a trop souvent tendance à négliger.
- . Offre à l'élève l'occasion d'exprimer ses idées ou ses opinions.

- . Oblige l'élève à organiser ses idées et, par conséquent, l'incite à développer une pensée critique plutôt qu'à accumuler des connaissances.
- . Permet d'évaluer la démarche de l'élève et non seulement le résultat de cette démarche.
- . Constitue un moyen efficace d'évaluer la capacité d'un élève à exprimer sa pensée sur un sujet précis.
- . Est relativement facile à construire.

Inconvénients

- . Moins efficace que la question à correction objective pour mesurer de simples connaissances.
- . Couvre un moins large éventail des objectifs du programme. En effet, le nombre de questions que l'on peut inclure dans une même épreuve est relativement peu élevé en raison du temps requis pour répondre.
- . L'objectivité dans la correction est difficile à atteindre, le correcteur risque d'être influencé par des facteurs externes à l'objectif mesuré: habileté de l'élève à s'exprimer, qualité de la présentation, effet de "halo" (8).
- . La correction en est longue et fastidieuse.

(8) On appelle "effet de halo" l'influence qu'exercent divers facteurs d'ordre affectif sur l'objectivité de la correction (connaissance que l'on a de l'élève, de son milieu, de son comportement en classe, de son rendement antérieur, etc.).

LES PRINCIPES DE RÉDACTION

- . Ne recourir à ce type de question que pour les comportements qui ne peuvent être mesurés adéquatement par d'autres types de questions, à moins que l'épreuve soit administrée dans le cadre de la classe et que l'on poursuive des buts pédagogiques.
- . Poser des questions qui font appel à la compréhension, au jugement, etc. plutôt qu'à la simple mémoire.
- . S'assurer que la situation est nouvelle pour l'élève et qu'elle correspond à l'habileté spécifiée par l'objectif.
- . S'assurer que la longueur et la complexité de la question correspondent au niveau de développement des élèves.
- . De façon générale, poser des questions dont le développement sera limité. Cette mesure permet de poser un plus grand nombre de questions et de couvrir davantage l'ensemble du programme. Elle permet également d'obtenir des réponses assez précises et d'éviter le bafouillage des élèves non préparés: la correction en sera donc facilitée.
- . Formuler la question de façon claire et précise. L'élève doit savoir exactement ce qu'on attend de lui. Si la tâche est complexe, en préciser les composantes. Rien n'est plus difficile à rédiger et surtout à corriger que la réponse à une question vague, qui laisse une trop large place à l'interprétation personnelle des candidats comme du correcteur.

Exemple 36

Question faible

Quelles causes ont présidé à l'établissement du pacte confédératif?

Commentaire

L'élève ne sait pas combien de causes il doit donner ni s'il doit les expliquer.

Question améliorée

Donnez TROIS causes d'ordre économique qui ont présidé à l'établissement du pacte confédératif et expliquez en un court paragraphe l'impact de l'UNE de ces causes.

- . Donner des consignes claires sur:
 - la longueur de la réponse;
 - le temps alloué pour répondre;
 - le nombre de points accordés pour chaque question (ou aspect de la question);
 - les critères de correction.
- . S'assurer que les élèves disposent du temps nécessaire pour répondre.

EXPERIENCE (inspirée du volume de Gilbert Sax, 1974, p. 126).

LA QUESTION SUIVANTE A ETE POSEE A DES ETUDIANTS:

Ecrivez trois ou quatre phrases expliquant pourquoi vous croyez ou non que le fait d'additionner deux nombres identiques donne toujours une somme qui est plus petite que le produit obtenu en multipliant ces deux mêmes nombres.

VOICI LES REPONSES DE TROIS ETUDIANTS:

PAUL: Si on additionne $10+10$ on a 20 et si on multiplie 10×10 on a 100. Multiplier deux nombres veut dire qu'on additionne le premier autant de fois que veut dire le deuxième. 10×10 veut dire qu'on additionne 10, 10 fois.

CLAUDE: Ceci lorsqu'on additionne deux nombre ensemble c'est plus petit parce que le nombre est additionner une fois, $5+5$ est plus petit que 5×5

PIERRE: Je pense pas. Par exemple $2+2=4$ et $2 \times 2=4$ mais je pense que c'est vraie quand le nombre est plus grand.

EN SUPPOSANT QU'UNE REPONSE COMPLETE VAUT 5 (CINQ) POINTS, EVALUEZ LA REPONSE DE CHAQUE ETUDIANT ET ECRIVEZ, SUR UNE FEUILLE A PART, LA NOTE QUE VOUS LUI ATTRIBUEZ.

ATTENDEZ AVANT DE TOURNER LA PAGE

QUESTION AMELIOREE:

Donnez (écrivez) trois raisons ou trois exemples qui prouvent que l'énoncé suivant est vrai ou faux: "La somme de deux nombres identiques est toujours plus grande que leur produit."
Dites si vous êtes d'accord ou non avec l'énoncé.

5 POINTS

CRITERES DE CORRECTION:

- 1 point pour une allusion, un énoncé ou un exemple montrant que la somme peut être plus grande que le produit.
- 1 point pour une allusion, un énoncé, ou exemple montrant que la somme peut être égale au produit.
- 1 point pour une allusion, un énoncé, ou exemple montrant que la somme peut être plus petite que le produit.
- 2 points pour toute allusion avec laquelle l'étudiant manifeste son désaccord avec l'énoncé.

TOTAL: 5

REPRENEZ L'EVALUATION DES REPONSES DES TROIS ETUDIANTS.

QUELLE NOTE ATTRIBUEZ-VOUS A CHAQUE ETUDIANT?

PAUL: _____

CLAUDE: _____

PIERRE: _____

QUESTIONS POUR ECHANGE

- 1- Estimez-vous que la correction à l'aide de critères pré-établis est plus objective que la correction sans critères?
- 2- Estimez-vous que les critères de correction sont convenablement communiqués à l'élève dans la "question améliorée"?

EXPERIENCE DE PAUL FORCIER
RELATIVE A LA CORRECTION DE REPONSES ELABOREES
EFFECTUEE AVEC ET SANS CRITERES

1. L'expérience a été conduite par Paul Forcier dans le cadre d'une activité de perfectionnement tenue au Cégep de Rosemont, à l'hiver 1981.
2. Vingt (20) professeurs d'un autre collège avaient été invités à répondre à deux questions en respectant des consignes, comme s'il s'était agi d'un examen.

On trouve copie de cet examen bidon ci-après.
3. Puis, 14 photocopies de chacune de ces 20 copies d'examen furent tirées et distribuées à chacun des 14 participants à l'activité, lesquels devinrent 14 correcteurs, identifiés par les nombres de 1 à 14.
4. Les correcteurs 1, 2 et 3 furent invités à se donner des critères communs de correction.
5. Les correcteurs 4, 5, 6, 7 et 8 furent invités à préciser individuellement leurs critères de correction.
6. Les correcteurs 9, 10, 11, 12, 13 et 14 furent invités à noter globalement les réponses.
7. Les deux tableaux ci-après présentent les résultats de cette expérience.

C.P.E.C.-PERFORMA
Collège Rosemont
31 mars 1981

EXAMEN À DÉVELOPPEMENT
TABLEAU I

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

POINTS ATTRIBUES PAR CHACUN DES CORRECTEURS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
801205	65	60	61	65	75	74	75	60	75	52	65	41	59	56
801208	35	35	31	15	00	43	35	35	35	30	27	35	65	28
801209	95	90	98	75	88	100	80	86	85	86	80	82	61	98
801210	50	50	48	45	20	50	65	40	55	35	32	60	60	25
801212	76	80	75	50	33	80	40	56	60	61	70	49	81	54
801213	30	50	42	20	00	15	10	35	25	50	35	25	60	20
801215	95	80	98	65	75	73	85	71	45	71	58	55	65	80
801216	85	90	79	77	100	86	65	62	75	80	80	70	83	80
801218	72	90	45	30	15	60	65	49	60	61	55	32	73	34
801220	30	40	73	48	38	48	65	73	45	66	80	27	78	25
801222	80	85	60	48	30	43	55	61	40	57	60	40	88	38
801224	85	90	95	90	95	91	70	85	80	75	90	74	93	68
801227	100	95	100	70	58	90	80	87	70	81	80	62	81	68
801228	65	90	63	65	70	75	55	67	60	50	80	50	60	46
801234	25	45	94	70	35	37	95	81	45	57	72	50	85	24
801235	10	45	40	18	25	38	45	62	60	54	30	37	67	28
801236	40	70	78	35	20	61	40	65	55	52	56	50	55	60
801237	55	55	70	45	45	41	55	69	40	65	70	42	45	53
801240	85	85	90	80	20	96	60	81	60	59	84	50	67	62
801242	85	85	95	90	33	90	85	89	65	73	87	65	87	57
\bar{x}	63	71	72	55	44	65	61	66	57	61	65	50	71	50

C.P.E.C.-PERFORMA
Collège Rosemont
31 mars 1981

EXAMEN À DÉVELOPPEMENT

TABLEAU 2

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

REPARTITION DES POINTS ATTRIBUES ET MOYENNE DES POINTS ATTRIBUES PAR CHACUN DES CORRECTEURS.

															\bar{x}
801205	41	52	56	59	60	60	61	65	65	65	74	75	75	75	63
801208	00	15	27	28	30	31	35	35	35	35	35	35	43	65	32
801209	61	75	80	80	82	85	86	86	88	90	95	98	98	100	86
801210	20	25	32	35	40	45	48	50	50	50	55	60	60	65	45
801212	33	40	49	50	54	56	60	61	70	75	76	80	80	81	62
801213	00	10	15	20	20	25	25	30	35	35	42	50	50	60	30
801215	45	55	58	65	65	71	71	73	75	80	80	85	95	98	73
801216	62	65	70	75	77	79	80	80	80	83	85	86	90	100	79
801218	15	30	32	34	45	49	55	60	60	61	65	72	73	90	53
801220	25	27	30	38	40	45	48	48	65	66	73	73	78	80	53
801222	30	38	40	40	43	48	55	57	60	60	61	80	85	88	56
801224	68	70	74	75	80	85	85	90	90	90	91	93	95	95	84
801227	58	62	68	70	70	80	80	81	81	87	90	95	100	100	80
801228	46	50	50	55	60	60	63	65	65	67	70	75	80	90	64
801234	24	25	35	37	45	45	50	57	70	72	81	85	94	95	58
801235	10	18	25	28	30	37	38	40	45	45	54	60	62	67	40
801236	20	35	40	40	50	52	55	55	56	60	61	65	70	78	53
801237	40	41	42	45	45	45	53	55	55	55	65	69	70	70	54
801240	20	50	59	60	60	62	67	80	81	84	85	85	90	96	70
801242	33	57	65	65	73	85	85	85	87	87	89	90	90	95	78
															61

REMARQUES SUR LES TABLEAUX DE RESULTATS

TABLEAU 1

Retenons de ce tableau deux conclusions principales:

- a) seuls les correcteurs s'étant collectivement entendus sur des critères communs, soit les correcteurs 1, 2 et 3, arrivent à des moyennes comparables;
- b) seuls les trois mêmes correcteurs arrivent à des notes semblables pour la plupart des copies; quelques exceptions importantes néanmoins, soit les copies 218, 220, 228, 234(!) et 236.

Bref, l'utilisation de critères communs rend plus objective la correction, mais ne supprime pas pour autant toute subjectivité dans la notation.

TABLEAU 2

On remarque dans ce tableau de résultats:

- a) l'étendue, presque toujours très large, des notes attribuées à une même copie;
- b) la note de passage étant 60, le peu d'unanimité dans les verdicts de réussite et d'échec (seulement trois copies méritent un verdict unanime de réussite; aucune ne mérite un verdict unanime d'échec.)

LES PRINCIPES DE CORRECTION

Comme ce type de questions pose des problèmes particuliers lors de la correction, nous énumérons ici quelques principes, méthodes ou règles à suivre pour assurer une correction aussi objective que possible.

Au moment de l'élaboration

- . Écrire les questions à l'avance et y répondre d'abord soi-même par écrit. On peut également les soumettre à d'autres et leur demander d'y répondre. Cette façon de procéder permet d'évaluer avec plus de réalisme la longueur et la difficulté de l'épreuve.
- . Préparer un guide de correction indiquant:
 - la méthode de correction recommandée (quantitative, qualitative);
 - la liste des aspects qui doivent être couverts;
 - les caractéristiques de la réponse attendue (justesse de l'information, pertinence des exemples, qualité de l'organisation, etc.);
 - le nombre de points accordés à chaque aspect ou caractéristique;
 - la façon de traiter les réponses erronées et les facteurs externes à la réponse (qualité de la langue, présence d'information non pertinente, etc.).

Au moment de la correction

- . Selon la nature de la question, on peut opter pour la méthode quantitative ou la méthode qualitative.

La méthode quantitative consiste à comparer les réponses obtenues aux réponses attendues en se conformant aux critères de correction prévus par le guide de correction. Pratique pour les questions à réponse limitée, cette méthode n'est pas toujours applicable à la correction de réponses élaborées.

La méthode qualitative ou globale consiste à classer les copies selon la qualité de la réponse dans son ensemble à partir de critères définis a priori. On procède à un premier classement après une lecture assez rapide de toutes les réponses. On relit ensuite attentivement chacune des réponses ainsi regroupées pour les réévaluer au besoin et l'on attribue la même note à toutes les réponses figurant dans une même catégorie. En général, quatre ou cinq catégories suffisent. Cette façon de procéder peut être utilisée pour les réponses élaborées, surtout lorsqu'elles font appel à l'originalité de l'élève.

Exemple 37Grille de correction pour la méthode quantitativeQuestion

Quelles sont les trois principales conséquences politiques des accords de Yalta (février 1945)? (Enumérez)

Supposons que le rédacteur ait prévu sept (7) conséquences bien identifiées; supposons aussi que trois (3) de ces conséquences (A, B et C) sont les trois conséquences principales et que les autres (D, E, F et G) sont des conséquences secondaires. Les réponses peuvent se présenter selon la distribution suivante:

1. Absence de réponse;
2. Une seule conséquence mentionnée: une conséquence principale (A, B ou C) ou une conséquence secondaire (D, E, F ou G);
3. Deux conséquences mentionnées: deux principales (A, B ou C); deux secondaires (D, E, F ou G); une principale et une secondaire;
4. Trois conséquences mentionnées: trois principales; deux principales et une secondaire; une principale et deux secondaires; trois secondaires.

Afin d'arriver à une correction plus objective, le rédacteur peut préparer une grille de correction selon le modèle suivant qui prévoit toutes les combinaisons de trois réponses ou moins.

NOMBRE DE CONSEQUENCES SECONDAIRES MENTIONNEES	NOMBRE DE CONSEQUENCES PRINCIPALES MENTIONNEES			
	0	1	2	3
0	0%	30%	60%	100%
1	15%	45%	75%	---
2	30%	60%	---	---
3	45%	---	---	---

Exemple 38Guide de correction pour la méthode qualitativeConsignes pour l'élève (voir l'exemple 35)Guide pour le correcteur

Cet exercice a pour but de vérifier si l'élève est capable de présenter une opinion personnelle et de la défendre en développant quelques arguments de façon logique. L'élève doit également démontrer son habileté à manipuler les mécanismes de la langue et à s'exprimer dans un style approprié.

On recommande d'utiliser la méthode de correction qualitative, c'est-à-dire de considérer le texte dans son ensemble et d'accorder une note globale pour chacun des aspects suivants:

- 1) cohérence du développement (15 points)
 - présentation du sujet
 - équilibre dans l'organisation des paragraphes
 - enchaînement des idées (progression, transitions)
 - conclusion
- 2) force de l'argumentation (15 points)
 - choix des arguments
 - développement adéquat des arguments (faits ou raisonnement logique à l'appui)
- 3) qualité de l'expression (10 points)
 - correction grammaticale et syntaxique
 - richesse et précision du vocabulaire
 - pertinence du style (niveau de langue adapté au contexte, clarté et efficacité).

- . Corriger toutes les réponses à une même question avant de passer à la question suivante.
- . Lire d'abord quelques réponses afin de voir s'il serait indiqué de modifier la clé de correction.
- . Changer l'ordre des copies d'une réponse à l'autre.
- . Cacher le nom de l'élève pour ne pas être influencé par l'idée que l'on a déjà de cet élève ("effet de halo").
- . Cacher la note attribuée aux questions déjà corrigées.
- . Ne pas tenir compte des facteurs externes à l'objectif évalué: se conformer aux critères établis dans le guide de correction.
- . Relire les copies corrigées; les faire relire si possible.
- . Annoter la copie si elle doit être retournée à l'élève: expliciter la note et faire des commentaires sur les points forts et les points faibles.

EXEMPLE DE CRITERES DE CORRECTION SANS PONDERATION

1. Définition des traits à évaluer.

- A. Idées ou contenu: la quantité et la qualité du matériel utilisé pour traiter du sujet.
- B. Organisation: la relation entre les parties de la composition et l'ensemble.
- C. Style: utilisation du langage au-delà de la simple correction grammaticale.
- D. Mécanique: orthographe, grammaire, ponctuation.
- E. Créativité.

11. Guide pour l'évaluation de ces cinq traits.

A. Idées ou contenu

Niveau élevé.

Il comprend bien le sujet et utilise des définitions claires. Il sait considérer le sujet dans une perspective plus large que celle des autres élèves de la classe. Autrement dit, il témoigne d'une expérience plus riche.

Niveau moyen.

Les idées sont appropriées, mais conventionnelles et peu nombreuses. Certains aspects du sujet sont négligés. L'élève ne semble pas avoir un esprit richement meublé.

Niveau bas.

L'étudiant omet beaucoup d'aspects importants du sujet. Il semble ne pas disposer d'une réserve de connaissances relatives au sujet et, par conséquent, répète sans cesse quelques idées simples.

B. Organisation

Niveau élevé.

L'étudiant suit un plan défini. S'il présente le pour et le contre, il avance des raisons pertinentes, dans un ordre efficace. S'il décrit quelque chose, il le fait de façon ordonnée (du sommet à la base, par ordre d'importance, par ordre de complexité, etc.). Si l'étudiant explique un concept ou un processus, il utilise un plan cohérent d'analyse, de définition ou d'illustration. L'étudiant sent bien ce qui se rapporte à son plan et évite des répétitions. Il témoigne du sens de la mesure en traitant les différentes parties de son travail.

Niveau moyen.

L'étudiant ne s'en tient pas à son plan ou introduit des idées sans rapport avec le sujet. Il consacre trop de temps à des choses peu importantes ou se répète. Il traite le sujet par association libre (qu'est-ce qui me vient à l'esprit quand je pense à Hawaï ?) plutôt qu'en poursuivant un but bien défini.

Niveau bas.

L'étudiant ne semble pas s'être demandé ce qu'il allait faire avant de commencer à écrire. Il ne suit pas de plan. Le travail prend une direction, puis en change, en change encore et encore, jusqu'à ce que le lecteur soit perdu. Les points principaux ne sont pas clairement séparés les uns des autres, et leur ordre de présentation est laissé au hasard.

C. Style

(Plusieurs aspects du style peuvent intervenir dans l'évaluation: individualité, vivacité, élégance, etc. Toutefois, nous nous intéressons ici à trois aspects stylistiques seulement: clarté, variation et éventail des ressources linguistiques.)

Niveau élevé.

L'étudiant utilise un langage qui rend aisé la compréhension du travail. Il utilise des mots adéquats, dans leur sens habituel. Les mots sont présentés dans un ordre normal. Les transitions sont bien ménagées. L'élève évite les ambiguïtés et ne trompe pas l'attente du lecteur. En même temps, l'étudiant évite la répétition monotone de mots, de compléments ou de structures de phrases. Finalement, il témoigne de la

connaissance d'un large éventail de ressources linguistiques. Son vocabulaire est bon. Il utilise des structures parallèles ou fait un usage subtil de la subordination.

Niveau moyen.

L'étudiant égare parfois le lecteur en utilisant un mot inapproprié ou une tournure bizarre; ou bien en utilisant une métaphore peu claire, ou en déplaçant de façon inopportune un complément ou une subordonnée, ou encore en pratiquant des transitions abruptes. La répétition de mots, de tournures et de structures de phrases devient monotone. Les ressources linguistiques sont limitées. L'élève utilise volontiers des clichés et des tournures éculées.

Niveau bas.

Les mots sont utilisés de façon vague. Tournures ambiguës, constructions boiteuses, vocabulaire et structures de phrases enfantins.

D. Mécanique

Niveau élevé.

La structure des phrases est habituellement correcte, même lorsqu'il s'agit de modèles variés et compliqués. Les règles de l'orthographe sont respectées, même les mots difficiles sont généralement écrits sans faute. Pas de violation grave des règles de ponctuation, de majuscules, d'abréviations, d'écriture des nombres.

Niveau moyen.

Défauts de syntaxe occasionnels. Les mots difficiles sont parfois mal orthographiés. Quelques violations des règles de ponctuation, etc.

Niveau bas.

Très grand nombre de fautes.

E. Créativité

Niveau élevé.

L'étudiant surprend par des façons neuves et efficaces de considérer le problème. Il introduit des idées nouvelles dans son traitement du

sujet. Il trouve des façons fraîches et intéressantes d'utiliser le langage pour faire ressortir ses idées.

Niveau moyen.

L'étudiant pense à ce que l'on s'attendait qu'il penserait. Il traite les choses comme à peu près tout le monde. Il utilise des expressions et des structures de phrases ordinaires.

TRAVAIL

Consigne: En vous inspirant ou non de l'exemple de critères de correction sans pondération qui précède, préparez une question à développement pour un prochain examen, en respectant les étapes précisées.

ETAPE 1: Quel est ou quels sont les objectifs dont vous voulez mesurer l'atteinte au moyen de cette question?

Vos étudiants sont-ils au courant qu'ils seront un jour évalués sur cet objectif?

OUI _____ NON _____

Si oui, comment en ont-ils été informés?

Si non, avez-vous une certaine assurance que l'étudiant pourra vraiment se préparer à répondre à une question visant à mesurer l'atteinte de cet objectif?

ÉTAPE 2 : Transcrire ici la question d'examen, telle qu'elle apparaîtra sur la feuille de l'étudiant.

ÉTAPE 3 :

- a. Combien de points seront attribués à la réponse à cette question ? _____
- b. Quelle est la pondération de l'ensemble de l'examen? _____
- c. Environ combien de temps l'étudiant a-t-il consacré (en classe et/ou en-dehors) pour maîtriser le contenu visé par cette question?
_____ heures, soit environ _____% de la session.
- d. Combien prévoyez-vous de temps pour répondre à cette question?
_____ minutes sur les _____ minutes que durera l'examen.

ÉTAPE 4 : Si possible (c'est-à-dire si la question posée s'y prête), rédigez ici le genre de réponse que vous attendriez d'un étudiant ayant suivi votre cours

ETAPE 5: Présentez ici la façon dont vous prévoyez corriger la réponse à cette question en précisant vos critères de correction.

STRUCTURE D'UN EXAMEN

LE TABLEAU
DE
SPECIFICATION

à l'attention des clients et des fournisseurs
de la région de la capitale nationale
à l'adresse suivante :
100, rue de la Montagne, Ottawa, Ontario
K1P 6K1

Document:

- SCALLON, Gérard, Le mode d'organisation des objectifs
in L'évaluation formative: un outil
au service de l'enseignement et de
l'apprentissage,
Université de Laval, 1980.

LE MODE D'ORGANISATION DES OBJECTIFS

Dans cette section nous allons présenter certaines méthodes qui ont été proposées pour décrire la structure des objectifs d'un cours, d'une partie de cours ou d'une unité d'enseignement et d'apprentissage. Ces méthodes seront examinées dans une perspective de planification des instruments de l'évaluation formative. Afin de ne pas perdre de vue toute la complexité de l'évaluation du rendement scolaire nous allons démontrer qu'il est possible de planifier les instruments de l'évaluation formative et ceux de l'évaluation sommative dans une même démarche.

Bloom, Hastings et Madaus ont proposé un schéma d'analyse(1) d'un cours ou d'un programme d'études selon deux dimensions: le contenu et les comportements visés (ou classes de comportements). L'analyse de contenu ne présente pas de difficulté particulière puisque la démarche nous est familière. L'opération consiste essentiellement à subdiviser la matière (d'un cours par exemple) en éléments, notions ou sous-notions. A chaque élément de contenu sont rattachés un ou plusieurs verbes d'action empruntés à une taxonomie comme celle de Bloom et collaborateurs (par exemple). Le résultat de ce mode d'analyse de la matière et des objectifs d'un cours est représenté par un tableau de spécifications, tableau à double entrée puisqu'il y a deux dimensions considérées. Dans ce tableau, l'intersection d'un élément de contenu avec une catégorie ou niveau taxonomique peut donner lieu à un objectif spécifique qui deviendra un jalon dans une progression. Le type de tableau de spécifications proposé par Bloom, Hastings et Madaus pour l'évaluation formative ressemble de très près à celui qui est habituellement utilisé pour planifier des examens dans le cadre de l'évaluation sommative. La marque distinctive du tableau de spécifications proposé pour l'évaluation formative réside dans les liens qui apparaissent entre certaines intersections de façon à préciser un cheminement ou un itinéraire particulier. La figure 4 (ci-après) présente un tableau de spécifications ainsi conçu avec une unité d'un cours de statistique descriptive traitant des mesures de tendance centrale et de dispersion. Dans la colonne "éléments de contenu" on voit apparaître les notions et sous-notions regroupées sous deux thèmes majeurs: "mesures de tendance centrale" et "mesures de dispersion". C'est le résultat de la structuration du contenu pour cette unité d'intérêt. En horizontale (titres des colonnes) apparaissent les niveaux taxonomiques pertinents avec la matière et les buts du cours de statistique descriptive, depuis la connaissance des termes jusqu'à l'application. Le niveau intermédiaire, "habileté à utiliser des processus et des procédés", est récent dans la préoccupation de Bloom et n'apparaît pas comme tel dans la taxonomie des objectifs pédagogiques(2).

La figure 4 fait voir les relations entre certaines intersections et met ainsi en relief le cheminement (présument idéal) à sui-

1- B.S. Bloom, J.T. Hastings et G.F. Madaus, *Handbook on formative and summative evaluation*, Chap. 6
 2- *ibid.*, p. 119.

ELEMENTS DE CONTENU	connaissance de la terminologie	habileté à utiliser des processus et des procédures (calcul)	habileté à appliquer
<u>Mesures de tendance centrale:</u> moyenne arith. médiane mode <u>Mesures de dispersion:</u> étendue simple écart semi-interquartile écart-type	1 2 3 4 5 6	7 8 9 10 11 12	13 14

Figure 4: exemple de tableau de spécifications selon le type proposé par Bloom, Hastings et Madaus (1971) pour l'évaluation formative appliquée à une unité de cours en statistique descriptive.

vre dans la poursuite des objectifs du cours. Les nombres ordinaux assignés aux intersections du tableau de spécifications indiquent également un cheminement entre les diverses sous-unités de contenu. Par exemple, le tableau de spécifications de la figure 4 indique que les six sous-notions seront abordées successivement au niveau de la connaissance de la terminologie et seront reprises ensuite au niveau du calcul. On aurait pu prévoir un cheminement différent (sans modifier l'ordonnement des objectifs) en proposant un itinéraire continu d'un niveau d'objectif à l'autre avec les mesures de tendance centrale suivi d'un itinéraire continu avec les mesures de dispersion. Dans les deux cas la "configuration" du tableau de spécifications est la même et les liens entre les intersections sont constants. La différence réside dans le parcours général indiqué par les nombres ordinaux (qui peuvent servir également à identifier les objectifs) apparaissant aux intersections.

Le choix d'un parcours idéal repose sur la nécessité plus ou moins grande d'aborder les objectifs qui sont reliés entre eux (selon l'ordonnement) d'une manière continue de sorte que des objectifs sont abordés immédiatement avant d'autres objectifs auxquels ils sont pré-requis.

Le tableau de spécifications de Bloom, Hastings et Madaus peut s'avérer un outil fort commode pour structurer les objectifs poursuivis dans un cours ou dans un programme d'études. Il met en relief les deux facettes d'un cheminement ou d'une progression: (a) l'ordonnement des objectifs et (b) le parcours choisi qui respecte cet ordonnement. Le tableau sert ainsi à déterminer quels objectifs (intersections) feront l'objet de l'évaluation formative. Toutefois l'utilisation d'un tel instrument suppose que les objectifs d'un cours peuvent être ramenés essentiellement à quelques niveaux ou éléments d'une taxonomie qui constitue en quelque sorte un schéma de classification de ces objectifs. Le problème de traduire convenablement chaque catégorie taxonomique en objectif opérationnel, et ce pour chaque subdivision du contenu, demeure entier. Le lecteur intéressé à cette question trouvera dans l'ouvrage de De Landsheere et De Landsheere (1) un bilan assez représentatif des divers essais d'opérationnalisation des objectifs de la taxonomie et un aperçu des nombreuses difficultés qui persistent encore aujourd'hui en ce domaine.

1- Gilbert De Landsheere et Viviane De Landsheere, Définir les objectifs de l'éducation, Bruxelles: éditions Georges Thone, s.a., 1975, pp. 84-94;

Le tableau de spécifications de Bloom et collaborateurs est le résultat d'une analyse globale de la matière et des objectifs d'un cours ou d'une unité imposante d'enseignement et d'apprentissage. Travailler à un niveau aussi global est une question de sens commun et il ne semble pas exister de techniques particulières que l'on puisse proposer aux concepteurs de programmes pour y arriver comme l'affirment Gagné et Briggs (1).

Dans le cadre de l'enseignement programmé des techniques assez précises ont été développées pour analyser une portion de matière ou un thème précis en notions élémentaires à être disposées par la suite dans un ordre logique ou psychologique. Au départ, certaines de ces techniques se sont limitées exclusivement à une analyse de contenu débouchant sur une ordonnance d'informations (par exemple la décomposition d'un cours en notions et sous-notions par la méthode de Le Xuan, ou par la méthode des graphes de Morganov). La nécessité de plus en plus reconnue d'explicitier les intentions pédagogiques en termes comportementaux a fait que certaines de ces méthodes ont pu être adaptées à l'analyse psychologique ou comportementale d'une matière. Ainsi, l'ouvrage de D. Leclercq et collaborateurs (2) présente un exemple d'application et d'intégration de trois méthodes d'analyse de la matière qui ont servi à l'élaboration d'un cours d'introduction au langage FORTRAN.

Dans un cadre plus théorique Robert Gagné a proposé un modèle d'analyse selon des types d'apprentissage. Ces types d'apprentissage présentent un double intérêt pour l'évaluation formative: leur caractère hiérarchique et leur résonance académique (objectifs de comportement). La théorie de Gagné a fait l'objet de plusieurs raffinements depuis son apparition vers les années 60 et il serait onéreux d'en tracer ici un historique complet. L'ouvrage de Gagné et Briggs (3) permet toutefois de décrire les grandes lignes du modèle tel qu'il apparaît jusqu'à tout récemment. Les auteurs présentent cinq types de "capacités" résultant de l'apprentissage:

- les habiletés motrices
- l'information verbale
- les habiletés intellectuelles
- les attitudes
- les stratégies cognitives.

L'acquisition de chacune de ces capacités doit suivre des règles précises graduant les interventions: ce sont les conditions d'apprentissage. Les hiérarchies d'apprentissage apparaissent au niveau des habiletés intellectuelles et constituent les conditions mêmes d'apprentissage pour ce type de capacité.

-
- 1- Robert Gagné et Leslie Briggs, Principles of Instructional Design Holt Rinehart, New York, 1974, p. 100;
 - 2- D. Leclercq, J. Donnay, R. De Bal et P. Lambrecht, Construire un cours programmé, Bruxelles: Editions Labor (Paris: Fernand Nathan), 1973;
 - 3- Robert Gagné et Leslie Briggs, op. cit., p. 105.

Gagné et Briggs définissent ainsi une hiérarchie d'apprentissage:

The learning hierarchy is an arrangement of intellectual skill objectives into a pattern which shows the prerequisite relationships among them. Beginning with a particular objective (often a lesson objective), the learning hierarchy shows which intellectual skills are prerequisite; having identified this second set of skills, the prerequisites of each of these is in turn indicated, and this process continues until one has displayed in a bottom "row" the most elementary intellectual skills with which one needs to be concerned. (1)

Ainsi définie, la hiérarchie d'apprentissages présente une analogie étroite avec la notion de réseau d'objectifs ou d'itinéraire dont il a été question précédemment. Elle constitue donc essentiellement un cheminement, un itinéraire à parcourir, parmi des capacités subordonnées les unes aux autres et convergeant vers la maîtrise d'une tâche terminale.

Pour le praticien de l'évaluation ou le concepteur de programmes, l'élaboration d'une hiérarchie d'apprentissages n'est pas une entreprise aisée. Les nombreux textes et ouvrages reliés à la théorie de Gagné contiennent cependant une multitude d'exemples de hiérarchies d'apprentissages. Depuis l'origine et cette approche, le principe d'analyse devant servir à l'élaboration de hiérarchies se ramène à une question, d'abord posée à l'endroit de l'objectif terminal, et ensuite posée à l'endroit de chacun des objectifs intermédiaires considérés en succession. Devant un objectif terminal que l'on prend pour cible la question posée est: qu'est-ce que l'individu (l'étudiant) doit savoir faire pour réussir cette (nouvelle) tâche si on lui donne uniquement des instructions verbales (Gagné et Paradise, 1961, p. 2).

Pour le concepteur de programmes la connaissance des types d'apprentissage proposés dans la théorie de Gagné est un atout précieux susceptible de lui faciliter la tâche dans l'application de ce principe d'analyse.

La figure 5 (page 14) présente un exemple de hiérarchie d'apprentissages ayant pour objectif terminal la capacité d'accorder le participe passé conjugué avec l'auxiliaire 'avoir' dans des phrases simples. La hiérarchie a été obtenue en appliquant le principe énoncé auparavant sans se préoccuper de la correspondance entre les objectifs intermédiaires et les types d'apprentissage de la théorie de Gagné.

Comme le tableau de spécifications de Bloom et collaborateurs, la hiérarchie d'apprentissage présentée à la figure 5 indique les deux facettes du cheminement proposé à chaque étudiant: (a) l'ordonnement des objectifs intermédiaires en vue de l'objectif terminal et (b) le parcours décrit par les nombres ordinaux tout en respectant cet ordonnancement. L'avantage indéniable d'un tel outil est sans contredit

1- Robert Gagné et Leslie Briggs, op. cit., p. 109.

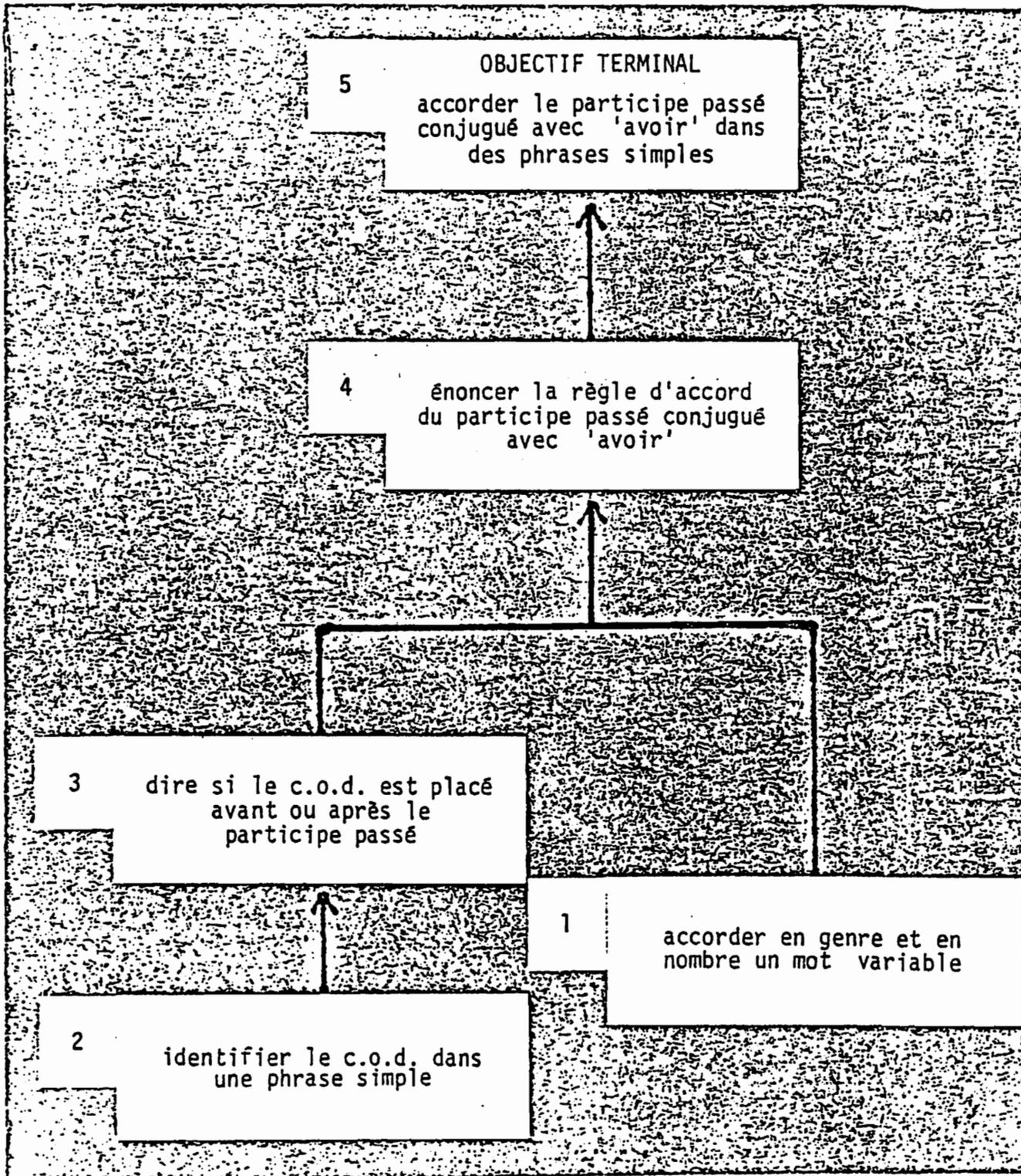


Figure 5: exemple de hiérarchie d'apprentissage menant à l'accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire 'avoir'.

le fait que les jalons de la hiérarchie sont précisés au moyen d'objectifs de comportement ce qui serait difficilement concevable pour un tableau de spécifications se rapportant à un cours ou à une unité importante d'enseignement.

Une hiérarchie comme celle qui est illustrée par la figure 5 doit être utilisée avec réserve. D'ailleurs, pour tout procédé d'ordonnement des objectifs le résultat obtenu demeure toujours hypothétique et les liens hiérarchiques indiqués par l'ordonnement doivent être démontrés expérimentalement. De plus il n'est pas assuré que le cheminement proposé par l'ordonnement et par le parcours (nombres ordinaux), dans une hiérarchie d'objectifs, conviennent à tous les étudiants.

Jusqu'ici nous avons présenté deux méthodes pour décrire la structure des objectifs d'un cours ou d'une unité relativement restreinte d'enseignement et d'apprentissage avec la préoccupation d'établir un itinéraire de base pouvant justifier le recours à l'évaluation formative. Il nous reste à commenter brièvement de quelle façon on peut se servir de ces méthodes pour préciser quels objectifs feront l'objet de l'évaluation formative et quels objectifs feront l'objet de l'évaluation sommative.

Classiquement la question ne semble s'être jamais posée là où l'évaluation dite sommative occupait presque exclusivement le champ de l'évaluation du rendement scolaire. D'ailleurs les examens terminaux ou de fin d'année devaient couvrir, au moyen d'un échantillon de questions, l'ensemble des objectifs d'un cours ou d'un programme d'études. Si avec l'avènement de l'évaluation formative on devait de plus soumettre tous les objectifs, de pareille façon, à ce nouveau type d'évaluation, cela entraînerait inévitablement une redondance des plus déplorable en matière d'évaluation.

La structuration des objectifs a pour conséquence de mettre en relief des objectifs qui sont plus importants que d'autres et qui sont habituellement le terme d'une unité d'enseignement et d'apprentissage à l'intérieur d'un cours ou d'un programme d'études. Pour atteindre ces objectifs ultimes ou terminaux on fera poursuivre à l'étudiant des objectifs qui leur sont intermédiaires. La raison d'être de ces objectifs dits intermédiaires est de faciliter l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs terminaux. Enfin il peut arriver que l'on identifie des objectifs isolés qui appartiennent à la catégorie "nice to know" et qui font office de "remplissage". De tels objectifs ont généralement une importance très discutable sur le plan de l'évaluation.

Compte tenu des fonctions de l'évaluation formative et celles de l'évaluation sommative on peut avancer quelques principes pouvant guider notre réflexion dans le partage des objectifs dont on veut évaluer l'atteinte.

L'évaluation sommative ayant un caractère de bilan, il est raisonnable de supposer qu'en principe seuls les objectifs qui sont le terme d'une unité d'enseignement et d'apprentissage devraient être soumis à l'évaluation sommative. Dans la même veine, les objectifs pré-requis

(logiquement ou psychologiquement) à l'atteinte de ces objectifs ultimes devraient être l'objet de l'évaluation formative. De plus, la non-maîtrise d'un objectif terminal pouvant nécessiter un enseignement correctif, on pourrait ajouter que certains objectifs terminaux seront également soumis à l'évaluation formative (avec des instruments distincts de ceux qui serviront à l'évaluation sommative pour ces objectifs). Enfin, certains objectifs intermédiaires qui, de réputation, ne présentent aucune difficulté particulière d'apprentissage seront soumis à une vérification de nature informelle (questions orales, simple exercice, observation directe etc.) alors que d'autres objectifs, plus difficiles à atteindre, feront l'objet d'une attention toute spéciale (instruments de nature critériée dont certains pourront prescrire un enseignement correctif particulier).

Voyons maintenant comment il est possible de représenter toutes ces nuances dans un seul tableau. La figure 6 (page 17) présente les 16 (seize) objectifs d'un cours disposés en réseaux ou hiérarchies. Dans ce diagramme les objectifs 2, 7, 12 et 16 sont des objectifs terminaux et seront visés par l'évaluation sommative (cercles contenant la lettre 'F'). Les objectifs intermédiaires 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14 et 15 feront l'objet de l'évaluation formative (cercles contenant la lettre 'F' (à noter l'abandon de l'objectif 8); certains de ces objectifs recevront un traitement spécial à cause de leur importance à être maîtrisés ou à cause de leur réputation de présenter des difficultés (cercles contenant le symbole 'F*' pour les objectifs 2, 6, 11 et 13).

Si l'évaluation sommative devait être réalisée à la fin de chaque étape d'une année scolaire et au moyen d'un examen de fin d'année, il est possible d'utiliser d'autres symboles pour désigner les objectifs qui feront l'objet de l'évaluation sommative en fin d'étape et les objectifs qui feront l'objet de l'évaluation sommative en fin d'année.

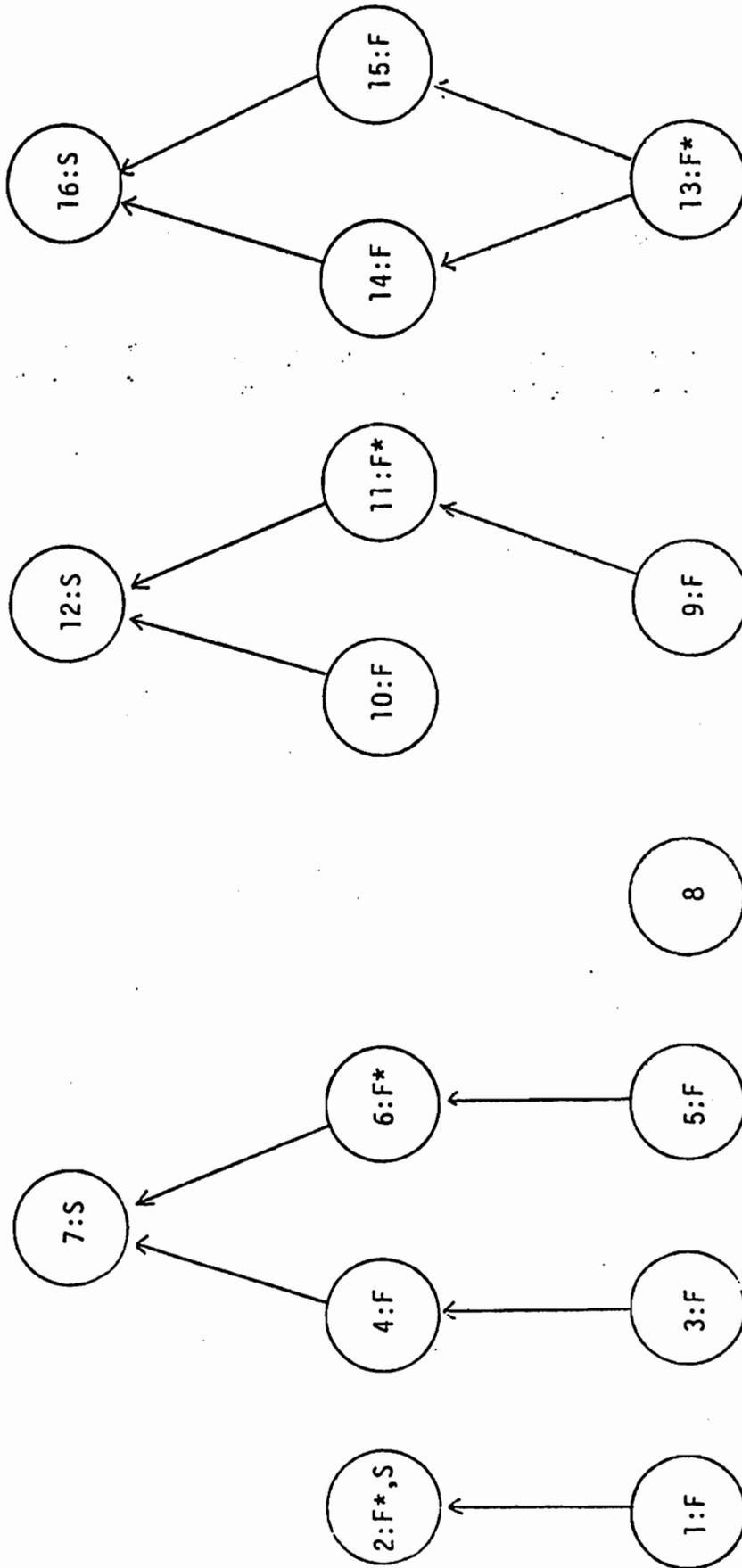


Figure 6: présentation des objectifs d'un cours en séquences d'objectifs intermédiaires et terminaux et détermination du type d'évaluation auquel ces objectifs seront soumis dans le cadre de l'évaluation des étudiants.

LES
CONSIGNES



LES DIRECTIVES ET CONSIGNES

(Texte rédigé, en partie, à partir de notes prises lors d'un cours d'Introduction à la mesure et à l'évaluation, cours dispensé par monsieur Gérard Scallon, de l'Université Laval, en juin 1980)

De façon, il est difficile d'intéresser les enseignants du niveau collégial à la question des directives ou des consignes qui accompagnent tout instrument d'évaluation, et de les convaincre de l'extrême importance de consignes claires et précises.

On aura tendance à croire que la rédaction de consignes ou bien est chose facile, ou bien est une habileté innée chez tout éducateur, ou bien qu'il s'agit d'un sujet de peu d'importance, au niveau collégial, puisqu'on s'adresse à des "adultes" et pourtant...

Formuler des consignes claires, précises et complètes est un art que bien peu d'éducateurs maîtrisent à la perfection... et le rédacteur du présent texte, malgré une attention soutenue, n'est pas de ceux-là, comme en témoignent les nombreuses "questions d'éclaircissement" que provoquent habituellement les directives ou consignes qu'il distribue de temps à autre dans le cadre d'activités de perfectionnement à l'intention des enseignants du niveau collégial (tiens, encore des adultes !)

Sans exagérer, sans aller jusqu'à dire que la qualité d'un instrument d'évaluation repose sur la clarté des consignes ou directives, admettons qu'elles ont leur importance en ceci qu'elles ne doivent pas entraver la manifestation maximale, par l'étudiant, de ses apprentissages.

1. L'identification de la copie

Il ne s'agit pas d'élèves de 3e année du primaire, je sais...

Néanmoins, si l'instrument est accompagné d'une formule où l'étudiant écrit ses réponses, et si l'opération d'évaluation formative prévoit que le professeur recueille les copies pour fin de correction, il peut être important:

- a) de placer bien en vue l'endroit où l'étudiant doit inscrire son nom;
- b) de rappeler verbalement aux étudiants qu'ils doivent y inscrire leur nom (et autres informations s'il y a lieu).

Il ne s'agit pas d'élèves de 3e année du primaire, je sais... mais laissez-moi vous raconter un petit fait assez savoureux.

Lors de l'activité de perfectionnement sur la mesure et l'évaluation donnée par Monsieur Scallon à des professeurs d'un collège de la région de Montréal, activité mentionnée au début du texte, et à laquelle j'assistais comme observateur, je vis les sourires amusés des professeurs lorsque M. Scallon annonça qu'il allait traiter de la question des consignes; les sourires s'accrochèrent lorsqu'il commença à discourir sur l'identification de la copie de l'étudiant.

Le lendemain, l'activité se terminait par la passation d'un examen final, test sommatif.

M. Scallon retournait à Québec avec les 12 copies et, une semaine plus tard, me faisait parvenir les notes de... 11 participants ! Heureusement, un seul (en fait il s'agit d'une seule) avait omis d'identifier sa copie.

2. Le mode de réponse

S'il s'agit d'un test de type objectif, il est bon d'informer les étudiants s'ils doivent répondre directement sur le questionnaire (par exemple en entourant la lettre précédant la bonne réponse), ou bien s'ils doivent reporter cette bonne réponse sur une feuille adhoc... parfois brochée à la fin du test !

Une information insuffisante sur cette question peut avoir comme conséquences:

- a) de rendre non ré-utilisable le test (c'est le moins grave);

- b) d'énervier l'étudiant qui risque alors de commettre, à son détriment, des erreurs de transcription;
- c) de pénaliser l'étudiant s'il existe une contrainte de temps.

Sans verser dans le tragique, signalons que ces situations fâcheuses sont si faciles à éviter qu'on aurait certes tort d'omettre de prononcer la phrase (la directive) qui permettrait de l'éviter.

3. La clarté et la précision des consignes

Le sujet est ici beaucoup plus vague; le traitement qu'on en fera l'est, hélas, aussi.

Qu'est-ce qu'une bonne consigne ?

C'est celle qui fournit à l'étudiant

- . une information COMPLETE
- . sur ce qu'il doit faire, exactement,
- . et sur la façon dont il doit le faire.

Ces trois critères ont un petit air général assez décevant; c'est pourquoi nous procéderons, au cours de l'activité de perfectionnement, à l'examen de quelques consignes afin de mieux cerner à quoi ressemble une consigne de qualité !

4. Les contraintes

L'activité d'évaluation comporte-t-elle des contraintes ?

- . en terme de temps limite ?
- . en terme d'ampleur minimale ? maximale ? fixe ?
- . en terme de contenus ? la seule réponse ou l'ensemble du cheminement vers la solution ?
- . etc.

Autant d'informations qui doivent être communiquées clairement à l'étudiant si, effectivement, le professeur prévoit en tenir compte dans l'évaluation de la performance de l'étudiant.

L'évaluation, formative ou pas, doit permettre à l'étudiant de faire la preuve, dans des conditions idéales, de la qualité de ses apprentissages;

l'évaluation formative requiert ce contexte pour que soit significative l'information communiquée à l'étudiant sur ses apprentissages.

5. Les pénalités

La correction de l'exercice d'évaluation reposera-t-elle, en tout ou en partie, sur un quelconque système particulier de pénalité ?

Par exemple, dans un test de type "vrai ou faux", ou de type "choix de réponse", le pourcentage de bonnes réponses est-il diminué par le pourcentage de mauvaises réponses ? selon quelle norme ? bonnes réponses moins la totalité, la moitié, le tiers des mauvaises réponses ?

Par exemple encore, dans une réponse élaborée, les fautes d'orthographe ont-elles une influence sur le résultat ? (quoique cette question soit peut-être moins pertinente dans ce cadre de l'évaluation formative).

Autant d'informations à communiquer à l'étudiant, puisqu'elles peuvent commander certains comportements (par exemple l'omission de répondre en cas de doute) qui risquent d'avoir leur importance.

(Soulignons ici que cette question des pénalités informe davantage l'étudiant sur ses capacités de répondre aux normes particulières de tel professeur, que sur la qualité proprement dite de ses apprentissages. La chose a toutefois son importance, car, qu'on le veuille ou non, cet étudiant sera tantôt en situation d'évaluation sommative avec ce même professeur).

6. La pondération ou le "poids" relatif des questions

Au moment de l'élaboration d'un instrument d'évaluation formative, le professeur déterminera l'importance relative de tel objectif, de telle habileté, de tel concept, selon des critères ou bien commandés par la discipline (la maîtrise de tel objectif est absolument prérequis pour les objectifs à venir), ou bien suggérés par sa perception des choses ("j'estime que ce concept est très important").

L'étudiant, qui ne connaît ni la matière à venir, ni les valeurs personnelles de ses sept (au moins) professeurs, n'est pas en mesure de deviner ces critères, non plus que la valeur relative de chacune des composantes de l'exercice d'évaluation formative.

D'où la nécessité de lui communiquer toutes les informations utiles à une répartition rationnelle de son temps et de ses efforts.

Autrement, on risque de lui fournir, sur ses propres apprentissages, une information tronquée et de peu d'utilité, voire nocive.

Supposons un exercice d'évaluation formative comportant 4 questions, soit 3 sur des objectifs importants, et 1 sur un objectif essentiel; l'étudiant doit être informé du caractère "essentiel" de cet objectif, donc de cette question; il est peut-être plus important qu'il fasse la démonstration qu'il maîtrise cet objectif plutôt que les trois autres.

On voit qu'il ne s'agit pas ici d'une simple question de "barème", comme on disait il y a peu d'années encore, mais plutôt d'une information importante à communiquer à l'étudiant pour lui permettre de se bien situer par rapport à des objectifs de "poids" différent.

7. Les outils "permis"

Les activités d'évaluation formative risquant de se dérouler souvent en l'absence du professeur, il est essentiel de faire savoir aux étudiants quels outils, quels instruments, quels textes, quelles consultations sont "permis" afin que puisse être évalué de façon significative la performance de l'étudiant.

Ces informations doivent, pour que soit significatif le diagnostic qui sera rendu, être clairement communiquées à l'étudiant; il saura alors que s'il "triche", c'est lui-même qu'il leurrera.

Ainsi se termine notre promenade parmi les directives et consignes (il faut ici, en bout de piste, les accepter comme synonymes).

Que doit-on surtout retenir de cette brève exploration d'un thème finalement assez peu attrayant ?

Peut-être ceci: la nécessité de communiquer à l'étudiant toutes informations utiles pour que les activités d'évaluation formative lui fournissent sur ses apprentissages, des renseignements significatifs.

Robert Gauthier

Septembre 1982

EXEMPLE DE
FEUILLE-REPONSE

ACTIVITE D'EVALUATION FORMATIVE

NUMERO: _____

DISCIPLINE: _____

DATE: _____

NOM: _____

USAGE: Ce test est destiné à t'informer sur tes difficultés d'étude. Il ne comptera donc pas dans ta note finale.

REPONSE: Entoure d'un cercle la lettre correspondant à ta réponse à chacune des questions.

CORRECTION: A l'aide du CORRIGE, mets un crochet sous le mot "JUSTE" à côté de chaque réponse correcte et laisse un blanc à côté de tes réponses incorrectes.

ETUDE: Pour chaque item auquel tu n'as pas répondu correctement, prends connaissance des suggestions proposées pour t'aider à trouver l'explication se rapportant à la réponse correcte.

Q	REPONSE	J U S T E	Revoir les notes de cours du...	Consulter le manuel du cours à la page...	Consulter le document suivant...	Prendre la fiche d'exercices supplémentaires numéro...
1	A B C D E					
2	A B C D E					
3	A B C D E					
4	A B C D E					
5	A B C D E					
6	A B C D E					
7	A B C D E					
8	A B C D E					
9	A B C D E					
10	A B C D E					
11	A B C D E					
12	A B C D E					
13	A B C D E					
14	A B C D E					
15	A B C D E					

ACTIVITE D'EVALUATION FORMATIVE

NUMERO: 3

DISCIPLINE: PHYSIQUE

DATE: 87-10-18

NOM: Etudiant Briant

USAGE: Ce test est destiné à t'informer sur tes difficultés d'étude.
Il ne comptera donc pas dans ta note finale.

REPONSE: Entoure d'un cercle la lettre correspondant à ta réponse à chacune des questions.

CORRECTION: A l'aide du CORRIGE, mets un crochet sous le mot "JUSTE" à côté de chaque réponse correcte et laisse un blanc à côté de tes réponses incorrectes.

ETUDE: Pour chaque item auquel tu n'as pas répondu correctement, prends connaissance des suggestions proposées pour t'aider à trouver l'explication se rapportant à la réponse correcte.

Q	REPONSE	J U S T E	Revoir les notes de cours du...	Consulter le manuel du cours à la page...	Consulter le document suivant...	Prendre la fiche d'exercices supplémentaires numéro...
1	A (B) C D E		10 OCT.	124	VIDEO : ACCELERATION	5
2	A B C D (E)	✓	10 OCT.	126	LIVRE : "Physique élémentaire" p.35	6
3	A B (C) D E	✓	14 OCT.	131	—	8
4	(A) B C D E		12 OCT.	129	MICRO-ORDINATEUR PROG. # PH. 3	7
5	(A) B C D E	✓	10 OCT.	125	LIVRE : "Mouvement" p.42	—
6	A (B) C D E	✓	14 OCT.	131	DIAPORAMA : "Chute libre"	—
7	A B C (D) E	✓	12 OCT.	128	MICRO-ORDINATEUR PROG. # 4	9
8	A B C (D) E		12 OCT.	129	document de accompagnement #2	10
9	A B (C) D E		12 OCT.	130	Cassette 47	6
10	A B C D (E)		10 OCT.	123	—	—
11	A (B) C D E	✓	10 OCT.	125	Texte polycopié #12	4
12	A B (C) D E	✓	14 OCT.	133	LIVRE : "La physique d'aujourd'hui" p.49	11
13	A B C (D) E		10 OCT.	124	CANIER DE LABORATOIRE p.24	8
14	A B (C) D E		12 OCT.	127	—	7
15	A B C D (E)	✓	14 OCT.	130	Texte polycopié #15	12

ETAPES
DE LA
CONSTRUCTION
D'UN
TEST FORMATIF

CONSTRUCTION D'UN TEST FORMATIF COMPOSE D'ITEMS OBJECTIFS: NEUF ETAPES

- 1- Choix des objectifs-cibles:
 - tableau de spécification (arbre inversé d'objectifs).
- 2- Détermination de l'importance relative de chaque objectif: nombre d'items
 - critères: . importance dans la séquence
 - . difficulté en soi.
- 3- Construction des items
 - choix du type: . pertinence
 - . préférence
 - . créativité (schéma muet, réaménagement...).
 - rédaction
 - vérification: . congruence (incluant connaissance vs habileté)
 - . clarté
 - . respect des règles.
- 4- Regroupement des questions par TYPE, non par contenus (éviter à l'élève l'ajustement continuuel à des consignes différentes).
- 5- Rédaction des consignes pour chacun des types de question.
- 6- Rédaction des consignes générales.
- 7- Construction de la feuille-réponse.
- 8- Construction du corrigé.
- 9- Rédaction, s'il y a lieu, du guide d'interprétation et fixation des seuils de performance.

GUIDE DE RÉVISION D'UNE ÉPREUVE

Pour l'ensemble de l'épreuve	Oui	Non	Incertain	Ne s'applique pas
Le but de l'épreuve est-il clairement établi?				
Y a-t-il concordance entre le contenu de l'épreuve et les objectifs que l'on veut évaluer?				
Le niveau de difficulté de l'épreuve est-il approprié, étant donné ...				
- le but de l'évaluation?				
- le niveau de développement des élèves?				
Le choix du (ou des) type(s) de question(s) est-il judicieux?				
Y a-t-il un juste équilibre entre les divers types de questions?				
L'agencement des questions est-il pertinent?				
La longueur de l'épreuve est-elle appropriée?				
Les directives sont-elles ...				
- claires?				
- complètes?				
- précises?				
- bien en évidence?				
Les consignes pour répondre aux questions sont-elles ...				
- claires?				
- exprimées dans un langage accessible aux élèves?				
Les textes utilisés sont-ils adaptés ...				
- aux intérêts des élèves?				
- au niveau de développement des élèves?				
Le niveau de langue (vocabulaire et syntaxe) est-il adapté aux élèves?				
L'épreuve est-elle exempte d'erreurs... - grammaticales?				
- orthographiques?				
- typographiques?				
Les illustrations sont-elles claires?				
Les caractères d'imprimerie sont-ils lisibles?				
Pour la clé de correction	Oui	Non	Incertain	Ne s'applique pas
La réponse est-elle clairement indiquée pour chaque question?				
La réponse indiquée est-elle ...				
- correcte?				
- la seule correcte?				
Y a-t-il d'autres réponses acceptables?				
Les autres réponses acceptables sont-elles indiquées?				
Le nombre de points accordés à chaque question (ou aspect de la question) est-il indiqué?				
Les critères de correction sont-ils ...				
- indiqués?				
- clairs?				