

# L'OUTIL DE VALIDATION DE L'ÉPREUVE TERMINALE D'UN COURS AU COLLÉGIAL

L'outil de validation de l'épreuve terminale de cours vous propose des questionnements qui ont pour objectif de susciter une réflexion pour vous aider à faire une analyse approfondie de votre épreuve terminale. De manière à la valider, vous aurez besoin d'utiliser le plan d'étude du cours, le document présentant les énoncés de l'épreuve terminale à réaliser et la grille d'évaluation.

De plus, les questions suggérées sont universelles, mais les réponses à celles-ci ne le sont pas. Plusieurs variables telles que la forme d'évaluation, le contexte d'évaluation, les résultats attendus peuvent faire en sorte que certaines questions ne s'appliquent pas à votre épreuve terminale. Cela ne signifie pas pour autant que celle-ci soit inadéquate.

L'outil est conçu pour les équipes programmes, les équipes départementales et les professeurs qui s'interrogent sur la forme, la validité, les exigences de l'épreuve terminale des cours, les conditions d'évaluation. Il a pour objectif de vous faire identifier les forces et faiblesses de votre épreuve terminale afin que vous puissiez la modifier et l'améliorer.

Nous vous invitons à porter un jugement global sur chacune des thématiques proposées. La dernière section vous propose un plan de travail permettant d'identifier rapidement les [critères d'évaluation](#) de niveau insatisfaisant et pour lesquels vous devriez apporter certaines modifications.

De plus, pour faciliter votre compréhension ou pour améliorer vos connaissances, nous avons défini certains termes pédagogiques plus spécifiques à l'évaluation des apprentissages. Pour accéder aux définitions, utilisez les liens hypertextes (appuyez sur les touches CTRL et clic de la souris pour suivre le lien), afin de revenir au formulaire principal sélectionner le lien retour au formulaire.

Cours :

Programme d'études :

Décrire brièvement votre stratégie d'évaluation :

## 1. L'ANALYSE DE L'OBJECTIF TERMINAL DU COURS : LES COMPÉTENCES DU COURS

Quels sont les [compétences](#) ministérielles ou les [éléments de compétence](#) visés par votre épreuve terminale?

Inscrire les compétences.

Critères	Indicateurs	Questions à répondre	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION		
			NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU ASSURÉ	NIVEAU INSUFFISANT
Analyse pertinente de l'objectif terminal du cours	Prise en compte de l'objectif terminal	1.1 L'épreuve terminale du cours est-elle appropriée compte tenu de l'objectif terminal?	L'épreuve terminale permet à l'étudiant de démontrer l'atteinte de l'objectif terminal du cours.	L'épreuve terminale permet à l'étudiant de démontrer partiellement l'atteinte de l'objectif terminal du cours.	L'épreuve terminale ne permet pas à l'étudiant de démontrer l'atteinte de l'objectif terminal du cours.
		1.2 L'objectif terminal du cours est-il précisé aux étudiantes et aux étudiants dans les consignes de l'épreuve terminale?	L'objectif terminal est annoncé à l'étudiant(e).	L'objectif terminal est annoncé uniquement à l'étudiant(e) par l'entremise du plan d'étude.	L'objectif terminal du cours n'est pas annoncé à l'étudiant(e).
	Respect de la ou des compétence(s).	1.3 L'épreuve terminale correspond-elle à l'énoncé de compétence et à l'élément ou aux éléments de la (des) compétence(s) décrit(e)s dans le plan-cadre du cours ou au <a href="#">devis ministériel</a> ?	Elle <i>correspond</i> à l'énoncé et aux éléments de la ou des compétence(s).		Elle <i>ne correspond pas</i> à l'énoncé et aux éléments de la ou des compétences.
<b>LES RESSOURCES À MOBILISER</b>					
Analyse pertinente de l'objectif terminal du cours	Justesse de la démonstration des savoirs à mobiliser en lien avec l'objectif terminal du cours	1.4 Les savoirs à mobiliser dans l'épreuve terminale correspondent-ils à ceux de l'objectif terminal de cours (savoir, savoir-être, savoir-faire, <a href="#">savoir-agir</a> ?)	L'épreuve terminale proposée permet à l'étudiant de mobiliser l'ensemble des savoirs attendus de façon <a href="#">autonome</a> et démontre l'atteinte de l'objectif terminal du cours.		L'épreuve terminale proposée permet à l'étudiant de démontrer qu'il mobilise (de façon <i>morcelée</i> ) certains des savoirs attendus pour démontrer l'atteinte de l'objectif terminal du cours.

Analyse pertinente de l'objectif terminal du cours	Exactitude de la correspondance avec les savoirs professionnels ou universitaires	1.5	L'épreuve terminale propose-t-elle une situation complexe respectant le seuil d'entrée à la profession?	La situation d'évaluation est <i>complexe</i> et elle correspond aux savoirs professionnels ou universitaires attendus du futur diplômé.		La situation d'évaluation présentée <i>n'est</i> pas suffisamment complexe ou ne correspond pas aux savoirs professionnels ou universitaires attendus du futur diplômé.
--	---	-----	---	--	--	---

### LE NIVEAU TAXONOMIQUE

Analyse pertinente de l'objectif terminal du cours	Respect dans l'épreuve terminale du niveau taxonomique de l'objectif	1.6	<p>Quel est le <a href="#">niveau taxonomique</a> de l'objectif terminal du cours visé par l'épreuve terminale? Utiliser la <a href="#">taxonomie révisée de Bloom</a> (mémoriser, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer) afin de comparer le niveau taxonomique de l'objectif terminal et celui de l'épreuve terminale du cours.</p> <table border="1" data-bbox="613 683 1251 922"> <thead> <tr> <th>Objectif terminal :</th> <th>Épreuve terminale</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><input type="checkbox"/> Mémoriser</td> <td><input type="checkbox"/> Mémoriser</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Comprendre</td> <td><input type="checkbox"/> Comprendre</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Appliquer</td> <td><input type="checkbox"/> Appliquer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Analyser</td> <td><input type="checkbox"/> Analyser</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Évaluer</td> <td><input type="checkbox"/> Évaluer</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Créer</td> <td><input type="checkbox"/> Créer</td> </tr> </tbody> </table> <p>Au moment de porter votre jugement à partir de l'échelle d'appréciation ci-contre, veuillez considérer que le niveau taxonomique de l'épreuve terminale ne doit pas se situer à un niveau supérieur à celui de l'objectif terminal du cours.</p> <p>S'il est de niveau inférieur, cela signifie qu'il s'agit d'une atteinte partielle. La maîtrise complète de la compétence devrait alors être mesurée dans un cours subséquent.</p>	Objectif terminal :	Épreuve terminale	<input type="checkbox"/> Mémoriser	<input type="checkbox"/> Mémoriser	<input type="checkbox"/> Comprendre	<input type="checkbox"/> Comprendre	<input type="checkbox"/> Appliquer	<input type="checkbox"/> Appliquer	<input type="checkbox"/> Analyser	<input type="checkbox"/> Analyser	<input type="checkbox"/> Évaluer	<input type="checkbox"/> Évaluer	<input type="checkbox"/> Créer	<input type="checkbox"/> Créer	Le niveau taxonomique de l'épreuve terminale respecte le niveau taxonomique des compétences ciblées par l'évaluation.		<i>Le niveau taxonomique de l'épreuve terminale ne respecte les compétences ciblées par l'évaluation.</i>
Objectif terminal :	Épreuve terminale																			
<input type="checkbox"/> Mémoriser	<input type="checkbox"/> Mémoriser																			
<input type="checkbox"/> Comprendre	<input type="checkbox"/> Comprendre																			
<input type="checkbox"/> Appliquer	<input type="checkbox"/> Appliquer																			
<input type="checkbox"/> Analyser	<input type="checkbox"/> Analyser																			
<input type="checkbox"/> Évaluer	<input type="checkbox"/> Évaluer																			
<input type="checkbox"/> Créer	<input type="checkbox"/> Créer																			

## 2. L'ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES D'UNE ÉVALUATION TERMINALE

Critères	Indicateurs	Questions à répondre		ÉCHELLE D'APPRÉCIATION		
				NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU ASSURÉ	NIVEAU INSUFFISANT
Pertinence des caractéristiques d'une situation d'évaluation	Respect dans la tâche proposée des caractéristiques d'une situation d'évaluation certificative	2.1	Le contexte de réalisation de la situation d'évaluation est-il <u>équitable</u> ( <i>comparable d'un [e] étudiant [e] à l'autre</i> )?  <i>Offre-t-elle un avantage pour un étudiant plus que l'autre?</i>	L'épreuve terminale propose une tâche d'évaluation <i>équitable, juste et transparente.</i>		L'épreuve terminale propose une tâche d'évaluation <i>plutôt équitable.</i> Toutefois, certains paramètres <i>peuvent différer d'un étudiant à l'autre</i> , cela affecte la dimension <i>juste</i> de l'évaluation.
		2.2	La situation d'évaluation est-elle <u>juste</u> ( <i>fidèle à ce qui est précisé dans les consignes ou au plan d'étude</i> )?			
		2.3	La situation d'évaluation est-elle <u>transparente</u> ( <i>connue avant l'épreuve</i> )?			
		2.4	La situation d'évaluation est-elle <u>authentique</u> ? ( <i>similaire à des situations réelles, des habiletés et des concepts qu'ils ont à maîtriser</i> )?	La tâche proposée est <i>authentique.</i>	La tâche proposée possède un <i>caractère authentique.</i>	L'épreuve terminale propose un <i>contexte pédagogique d'évaluation</i> ayant quelques <i>ressemblances</i> avec la vie réelle.
		2.5	La situation d'évaluation est-elle <u>signifiante</u> ? ( <i>démontrer l'utilité, la pertinence de l'évaluation afin de cibler l'engagement, l'implication de l'étudiant dans la réalisation de cette tâche</i> )?	La tâche proposée est <i>signifiante.</i>		La tâche proposée semble <i>peu signifiante</i> pour l'étudiant(e).
		2.6	La charge de travail de la situation d'évaluation (préparation et réalisation) est-elle <u>raisonnable</u> pour mesurer l'atteinte de la compétence (Qui n'excède pas la mesure normale)?	La charge de travail est <i>raisonnable.</i>		La charge de travail est <i>exagérée ou insuffisante.</i>

Pertinence des caractéristiques d'une situation d'évaluation	Proposition d'une tâche assurant la démonstration du produit, du processus et du discours	2.7	La situation d'évaluation vise-t-elle <a href="#">le produit</a> (le résultat attendu, capacité d'action), <a href="#">le processus</a> (la démarche entreprise, la capacité de réflexion) et <a href="#">le discours</a> (la justification, l'évaluation de l'action et la régulation)?	La tâche d'évaluation considère les 3 dimensions de l'évaluation soit : le produit (résultat attendu), le processus (la démarche entreprise pour résoudre la problématique) et le discours, soit la justification que l'étudiant donne à sa démarche.	La tâche d'évaluation considère 2 dimensions de l'évaluation soit : le produit, le processus ou le discours.	La tâche d'évaluation considère seulement 1 dimension de l'évaluation soit : le produit, le processus ou le discours.
	Démonstration de l'intégration et du <a href="#">transfert des apprentissages</a>	2.8	En lien avec les 3 dimensions de l'évaluation, la situation d'évaluation permet-elle de faire la démonstration que l'étudiant(e) a <a href="#">intégrée et transféré ses apprentissages</a> ?	La situation d'évaluation permet la démonstration de l'intégration et du transfert des apprentissages.	La situation d'évaluation permet la démonstration de l'intégration ou le transfert des apprentissages.	Il est difficile de valider l'intégration et le transfert des apprentissages.

### 3. L'ANALYSE DE LA CONCEPTION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION

Critères	Indicateurs	Questions à répondre	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION		
			NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU ASSURÉ	NIVEAU INSUFFISANT
Conception et utilisation adéquate d'un instrument de jugement	Présentation de la grille d'évaluation	3.1 La grille d'évaluation est-elle connue et présentée à l'étudiant(e)?	La grille d'évaluation est présentée à l'étudiant(e) avant la tenue de l'évaluation ou lors de la remise des consignes lorsqu'il s'agit d'un travail ou d'un projet.	La grille d'évaluation est présentée à l'étudiant(e) au moment de la tenue de l'évaluation.	La grille d'évaluation n'est pas présentée aux étudiants.
	Respect des composantes d'une grille d'évaluation	3.2 La grille d'évaluation présente-t-elle les composantes essentielles d'une grille d'évaluation?	La grille d'évaluation comprend <i>toutes les composantes</i> suivantes :  <input type="checkbox"/> <a href="#">Indicateurs et critères</a> <input type="checkbox"/> pondération <input type="checkbox"/> échelle d'appréciation <input type="checkbox"/> seuil de réussite	<i>Une composante de la grille d'évaluation est absente :</i>  <input type="checkbox"/> indicateurs et critères <input type="checkbox"/> pondération <input type="checkbox"/> échelle d'appréciation <input type="checkbox"/> seuil de réussite	<i>Plus d'une composante de la grille d'évaluation est absente ou mal formulée :</i>  <input type="checkbox"/> indicateurs et critères <input type="checkbox"/> pondération <input type="checkbox"/> échelle d'appréciation <input type="checkbox"/> seuil de réussite
	Choix des indicateurs et critères d'évaluation	3.3 Les critères d'évaluation et indicateurs d'évaluation sont-ils <a href="#">explicites</a> et <a href="#">mesurables</a> ? (clairs, précis et bien décrits)	Les indicateurs et les critères d'évaluation sont bien choisis. Ils sont <i>très explicites et facilement mesurables</i> .	Les indicateurs et les critères d'évaluation sont bien choisis, mais un ou deux critères d'évaluation <i>doivent être plus explicites ou mesurables</i> .	Les indicateurs et les critères d'évaluation sont assez bien choisis, mais <i>des modifications s'imposent</i> . La <i>formulation</i> de plusieurs critères est à revoir pour les rendre <i>explicites et mesurables</i> .

#### 4. PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LES CONDITIONS D'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE TERMINALE

Critères	Indicateurs	Questions à répondre		ÉCHELLE D'APPRÉCIATION		
				NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU ASSURÉ	NIVEAU INSUFFISANT
<b>Élaboration judicieuse des conditions de réalisation</b>	<b>Présentation des conditions de passation</b>	4.1	Les conditions de passation (conditions d'admissibilité, conditions de réalisation, conditions de réussite et conditions de reprise) de l'épreuve terminale sont clairement annoncées à l'étudiant(e)?	Les conditions de passation sont toutes <i>clairement</i> annoncées au plan d'étude.  <b>Conditions :</b> <input type="checkbox"/> d'admissibilité <input type="checkbox"/> de réalisation <input type="checkbox"/> de réussite <input type="checkbox"/> de reprise	Les conditions de passation sont annoncées au plan d'étude, mais de manière <i>incomplète</i> .  <b>Conditions :</b> <input type="checkbox"/> d'admissibilité <input type="checkbox"/> de réalisation <input type="checkbox"/> de réussite <input type="checkbox"/> de reprise	Les conditions de passation <i>ne sont pas toutes</i> annoncées au plan d'étude.  <b>Conditions :</b> <input type="checkbox"/> d'admissibilité <input type="checkbox"/> de réalisation <input type="checkbox"/> de réussite <input type="checkbox"/> de reprise
	<b>Proposition d'une activité d'évaluation formative pour se préparer à l'épreuve terminale</b>	4.2	Une activité d'évaluation formative ou un outil d'autoévaluation permet-il à l'étudiant(e) de se préparer à l'épreuve terminale?	Une activité d'évaluation formative est annoncée au plan d'étude et permet à l'étudiant de bien se préparer à l'épreuve terminale.	Aucune activité d'évaluation formative n'est annoncée au plan d'étude, mais les activités d'apprentissage préparent l'étudiant à l'épreuve terminale.	Aucune activité formative n'est précisée au plan d'étude pour aider l'étudiant(e) à bien se préparer à l'épreuve terminale.
	<b>Proposition d'une rétroaction</b>	4.3	Outre la diffusion des résultats, quel type de rétroaction est offerte lors de l'épreuve terminale?	<input type="checkbox"/> Rétroaction écrite sur la feuille réponse de l'évaluation <input type="checkbox"/> Rétroaction écrite sur la grille d'évaluation <input type="checkbox"/> Rétroaction audio <input type="checkbox"/> Rétroaction filmée <input type="checkbox"/> Capture d'écran commentée <input type="checkbox"/> Rétroaction verbale		<input type="checkbox"/> Aucune rétroaction n'est offerte

Certains programmes d'études choisissent une formule d'évaluation certificative qui s'appuie sur la progression des apprentissages de l'étudiant(e), et ce, tout au long du cours à travers différentes tâches réalisées (Leroux, 2010a).

Le portfolio, le dossier d'études, le dossier d'apprentissage, les guides de suivis sont des formules possibles d'évaluation qui considèrent la progression des apprentissages pour certifier la maîtrise de la compétence. La prochaine section s'applique à ces formes d'évaluation certificatives, soit un portfolio, un dossier d'étude, un guide de suivi, un séminaire, un projet, etc.

La section 5 s'adresse aux professeurs qui ont choisi de proposer une stratégie d'évaluation terminale de cours qui prend en considération la progression des apprentissages. **Cette section est donc facultative.**

### 5. PORTER UN JUGEMENT GLOBAL SUR LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES (SECTION FACULTATIVE)

Critères	Indicateurs	Questions à répondre	ÉCHELLE D'APPRÉCIATION		
			NIVEAU OPTIMAL	NIVEAU ASSURÉ	NIVEAU INSUFFISANT
Démonstration pertinente de la progression des apprentissages	Situations problèmes proposées pour évaluer la progression des apprentissages	5.1 L'épreuve terminale regroupe-t-elle plusieurs situations et contextes de réalisation différents de façon à suivre la progression des apprentissages de l'étudiant (e) dans sa démonstration de l'atteinte de l'objectif terminal du cours? <a href="#">(situation contextualisée)</a>	L'épreuve terminale propose <i>plusieurs</i> situations problèmes et <a href="#">contextes de réalisation</a> de façon à pouvoir suivre la progression des apprentissages de l'étudiant (du simple au <a href="#">complexe</a> ).		L'épreuve terminale propose des situations et contextes de réalisation qui ne permettent pas de certifier l'atteinte de l'objectif terminal. La progression n'est donc pas <i>suffisamment</i> observable.
	La tâche proposée	5.2 L'épreuve terminale propose-t-elle la démonstration de plusieurs savoirs? ( <i>savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-agir</i> )  <i>Note : Les savoirs évalués doivent correspondre à ceux de l'objectif terminal du cours.</i>	L'épreuve terminale propose la démonstration de tous les savoirs en lien avec l'objectif terminal pour en certifier l'atteinte.	L'épreuve terminale vise <i>certain</i> s des savoirs de l'objectif terminal.	L'épreuve terminale vise <i>des savoirs</i> peu liés à l'objectif terminal.



Vous venez de compléter la dernière section de l’outil de validation. Dans le but de compléter votre démarche de validation de l’épreuve terminale, nous vous invitons à repérer les critères d’évaluation dont l’échelle d’appréciation révèle un niveau insuffisant. Ces indicateurs devront être révisés et améliorés, soit par la modification d’une consigne, la précision de votre grille d’évaluation, l’amélioration de votre stratégie ou du contexte de réalisation de votre épreuve terminale.

Pour ce faire, nous vous suggérons un plan de travail. Celui-ci s’inspire des questions du présent outil de validation. Cocher les indicateurs à corriger. Réutiliser les questions associées aux indicateurs à revoir, celles-ci s’avèreront une piste de réflexion adéquate afin d’accompagner votre processus de révision de l’épreuve terminale. Vos ajustements ou modifications devraient permettre d’atteindre un niveau satisfaisant, voire même optimal, sur notre échelle d’appréciation descriptive. Ainsi, vous respecterez davantage les caractéristiques d’une épreuve terminale de cours.

SYNTHÈSE DES AMÉLIORATIONS DE VOTRE ÉPREUVE TERMINALE				
ANALYSER L’OBJECTIF TERMINAL DU COURS		je connais la solution	je ne connais pas la solution	j’ai besoin d’aide
<input type="checkbox"/>	Revoir, préciser et considérer l’épreuve terminale en fonction de l’objectif terminal			
<input type="checkbox"/>	Informier l’étudiant(e) des consignes de l’épreuve terminale			
<input type="checkbox"/>	Assurer la correspondance de l’épreuve terminale avec le plan-cadre du cours (objectif terminal, compétences et éléments de compétences)			
<input type="checkbox"/>	Revoir l’épreuve terminale en considérant les savoirs à mobiliser et l’objectif terminal du cours (savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-agir)			
<input type="checkbox"/>	Assurer une correspondance avec les savoirs professionnels/universitaires.			
<input type="checkbox"/>	Revoir le niveau taxonomique de l’épreuve terminale			
LES CARACTÉRISTIQUES D’UNE SITUATION D’ÉVALUATION				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Respecter les caractéristiques d’une situation d’évaluation terminale de cours. <input type="checkbox"/> Juste <input type="checkbox"/> Équitable <input type="checkbox"/> Transparente <input type="checkbox"/> Authentique			
<input type="checkbox"/>	Revoir la charge de travail relative à la préparation et la réalisation de l’épreuve terminale.			
<input type="checkbox"/>	Proposer une tâche assurant la démonstration du produit, du processus et du discours.			
<input type="checkbox"/>	Améliorer la stratégie d’évaluation pour assurer l’intégration et le transfert des apprentissages.			
CONCEPTION ET UTILISATION ADÉQUATE D’UN OUTIL DE JUGEMENT				
<input type="checkbox"/>	Assurer la diffusion de la grille d’évaluation			
<input type="checkbox"/>	Assurer le respect des composantes d’une grille d’évaluation			
<input type="checkbox"/>	Modifier et améliorer les indicateurs et critères d’évaluation			
LES CONDITIONS DE PASSATION				
<input type="checkbox"/>	Préciser les conditions de passation			
<input type="checkbox"/>	Proposer une forme d’évaluation formative à l’épreuve terminale			
<input type="checkbox"/>	Proposer une rétroaction			
LA PROGRESSION DES APPRENTISSAGES (SECTION FACULTATIVE)				
<input type="checkbox"/>	Améliorer les situations et contextes de réalisation proposés pour évaluer la progression des apprentissages			
<input type="checkbox"/>	Améliorer l’épreuve terminale afin qu’elle puisse cibler tous les savoirs reliés à l’objectif terminal du cours.			

## LEXIQUE DES TERMES PÉDAGOGIQUES

L'**authenticité** favorise une "démonstration des compétences évaluées dans un contexte et à partir de tâches *présentant des similitudes importantes avec des situations réelles de mise en œuvre* de la compétence considérée" (Guy *et al.*, 2003, p. 69).

[Retour au formulaire](#)

**Autonome** : Qui fait preuve d'autonomie. *Définition de l'autonomie* : Liberté relative d'un sujet de déterminer ses objectifs, de choisir les moyens de les atteindre et d'évaluer ses apprentissages tout en faisant montre que cette prise en charge personnelle favorise sa réussite personnelle (Legendre, 2005, p. 145).

[Retour au formulaire](#)

Les **compétences** : L'énoncé de la compétence ministérielle décrit brièvement la cible de formation. L'objectif intégrateur à atteindre (défini par l'équipe d'élaboration institutionnelle), décrit ce que l'étudiante ou l'étudiant devra démontrer au moment de la résolution de situations problèmes représentatives de la compétence.

[Retour au formulaire](#)

Une activité est **complexe** puisqu'elle ne vise pas seulement l'application d'une habileté, mais la mobilisation de celle-ci en situation familière et elle incite le réinvestissement dans une situation plus problématique (Scallon, 2004).

[Retour au formulaire](#)

Le **contexte de réalisation** précise dans quelles conditions la compétence devra s'exercer à l'intérieur de la fonction de travail.

Les contextes de réalisation sont réalistes et signifiants, c'est-à-dire liés à ceux de la vie courante, de la profession ou de la discipline et permettent d'observer si l'étudiant ou l'étudiante mobilise effectivement la ou les compétences et par le fait même les connaissances dans les activités d'évaluation.

Cégep de Sherbrooke (s.d.). Site téléaccessible à l'adresse : <http://cegepsherbrooke.qc.ca/piea/index.php/articles/17-definition/193-131-contexte-de-realisation>,

[Retour au formulaire](#)

**Contextualisée** : une situation contextualisée consiste à réaliser des tâches qui demandent l'utilisation des savoirs appris dans un contexte artificiel de travail.

Boudreault, Henri, (s.d.). Site téléaccessible à l'adresse : <http://didapro.me/2011/12/05/contextualiser-les-apprentissages-etape-3-de-lapproche-par-competences/>

[Retour au formulaire](#)

**Critères d'évaluation** : consiste au "résultat attendu de l'élève dans la réalisation d'une tâche en lien avec la compétence ou une activité d'apprentissage. On dit qu'ils sont des éléments essentiels pour porter un jugement sur le développement d'une capacité. Généralement, on l'utilise un adjectif pour qualifier l'action ou le produit" (Lasnier, 2000, p. 65). Scallon (2004) précise qu'on se réfère aux critères pour porter une appréciation. Le critère permet d'évoquer le niveau ou la qualité des acquis. Le critère est une qualité que l'on attend d'un produit d'une tâche à exécuter. On pourrait dire qu'un critère est un indicateur avec une qualité.

[Retour au formulaire](#)

**Devis ministériel** : Document officiel du Ministère qui présente l'ensemble des exigences retenues dans le cadre d'un programme de formation pré universitaire et technique.

[Retour au formulaire](#)

Une activité d'évaluation est **équitable** lorsque la "tâche à réaliser est comparable d'une évaluation à une autre pour une compétence donnée" (Leroux et Bigras, 2003, p. 129). L'équité favorise un jugement équivalent, dans des situations comparables, et ce, d'un individu à l'autre. Cela implique qu'il n'existe aucune forme de discrimination.

[Retour au formulaire](#)

Les **éléments de compétence** précisent les composantes essentielles de la compétence. Ils se limitent à ce qui est nécessaire à la compréhension et à l'atteinte de la compétence. Ils constituent des étapes de réalisation ou des composantes essentielles de l'action décrite dans l'énoncé et permettent d'établir l'étendue et la portée de la compétence.

Gouvernement du Québec (2013). *Programme d'études pré universitaires, Arts et lettres, 500.A1*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.

[Retour au formulaire](#)

**Explicite** : Qui s'exprime complètement et clairement sans laisser place à l'ambiguïté.

(Larousse, s.d.). Site téléaccessible à l'adresse :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/explicite/32270?q=explicite#32191>

[Retour au formulaire](#)

Les **indicateurs** permettront d'observer les manifestations observables des apprentissages essentiels [...] ceux-ci correspondent à des comportements, des gestes, des commentaires, des procédés, des productions qui permettent, lors d'une tâche demandée à l'étudiante ou l'étudiant, d'inférer l'existence des apprentissages ou des compétences qui sont objets d'évaluation » (Guy, *et al.*, 2003, p. 4). Les indicateurs précisent le critère d'évaluation, ils permettent d'opérationnaliser un critère.

[Retour au formulaire](#)

**L'intégration et transfert des apprentissages** : Selon Legendre (2005), « l'intégration des apprentissages consiste à organiser mettre en relation les disciplines scolaires, dans le but de supprimer leur cloisonnement traditionnel; processus et résultat de processus par lequel l'élève interprète la matière qui lui est soumise à partir de son expérience de vie et des connaissances qui ont déjà acquis » (p. 786).

[Retour au formulaire](#)

**L'intégration des apprentissages** demande aux étudiantes et étudiants de développer des stratégies d'apprentissage de niveau supérieur. Cela dépasse largement la mémorisation de connaissances. Les moyens d'études propices à l'intégration des apprentissages ciblent un apprentissage de longue durée. Pour ce faire, on invite l'étudiante et l'étudiant à greffer de nouvelles connaissances à des connaissances antérieures (Legendre, 2005), organiser et créer des liens entre les connaissances, les habiletés, les attitudes et à les utiliser dans de nouveaux contextes. Cette dernière action fait alors référence au transfert des apprentissages.

[Retour au formulaire](#)

Une activité d'évaluation est **juste** lorsqu'elle examine fidèlement ce qui est précisé dans les consignes, ou au plan d'étude. Le principe de justice est perceptible lorsqu'il y a absence d'arbitraire (Pôle de l'Est, 1996).

[Retour au formulaire](#)

**Mesurable** : évaluer avec un instrument de mesure. (Larousse, s.d.). Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/mesurer/50793>.

[Retour au formulaire](#)

Le **niveau taxonomique** correspond aux « objectifs d'habileté placés dans un ordre hiérarchique croissant sur une échelle où chaque échelon intègre le précédent (Legendre, 2005, p. 936).

[Retour au formulaire](#)

**Produit/Processus/Discours** (la justification et l'évaluation de l'action) : Scallon (2004) suggère que le résultat souhaité ne doit pas porter uniquement sur la production obtenue. Il insiste pour que l'évaluatrice ou l'évaluateur porte attention à la démarche de résolution de problème (processus, démarche) et à la justification ou l'explication (discours) que l'étudiante ou l'étudiant donne à son processus de résolution de problème.

[Retour au formulaire](#)

**Raisonné** : Qui pense, agit selon la raison, le bon sens, la mesure et la réflexion.

(Larousse, s.d.). Site téléaccessible à l'adresse :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/raisonnable/66271#o6jE4OMZQlgmygHf.99>,

[Retour au formulaire](#)

Les **ressources à mobilisées** correspondent à « l'ensemble des acquis scolaires de l'élève, mais aussi ses expériences, ses habiletés » (Legendre, 2005, p. 1190), nous ajoutons à cela le savoir, savoir-être, savoir-faire, savoir-agir. L'étudiant est en mesure de sélectionner les connaissances, les savoirs nécessaires et les plus pertinents pour résoudre efficacement une tâche.

[Retour au formulaire](#)

Le **savoir-agir** est la « Capacité de recourir de manière appropriée à une diversité de ressources tant internes qu'externes, notamment aux acquis réalisés en contexte scolaire et à ceux qui sont issus de la vie courante » (Legendre, 2005, p. 1203).

[Retour au formulaire](#)

Une activité d'évaluation est **signifiante** lorsqu'elle cible l'engagement, l'implication et l'accord d'une plus grande importance à la réalisation d'une tâche ou d'une compétence de la part de l'étudiante et de l'étudiant. La situation doit avoir du sens aux yeux de l'étudiante ou de l'étudiant. Elle est utile, pertinente dans l'accomplissement de sa future profession ou dans son domaine d'étude universitaires, donc elle ressemble à ce que lui demandera l'exercice de sa profession. Il s'agit d'une tâche authentique (Pôle de l'Est, 1996).

[Retour au formulaire](#)

La **taxonomie révisée de Bloom**. Cette version propose une taxonomie permettant de classer les opérations intellectuelles mobilisées (cognitives) au cours de l'apprentissage, de la plus simple à la plus complexe.

#### La taxonomie révisée de Bloom

Niveau	Activités
1. Mémoriser	<b>Mémoriser</b> des informations, définir des terminologies, des techniques, etc.
2. Comprendre	<b>Comprendre</b> un article afin d'être en mesure de traiter l'information (faire un résumé).
3. Appliquer	<b>Mobiliser</b> des connaissances et des stratégies pour les appliquer dans une situation familière.
4. Analyser	Identifier les composantes d'un tout, en expliquer les tenants et les aboutissants.
5. Évaluer	<b>Estimer</b> en appliquant des critères.
6. Créer	<b>Concevoir</b> une méthode, une idée, un produit original.

Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, Longman : Allyn & Bacon.  
<http://komunity.klassys.com/Portals/2/SitesOpale/co/Objectifs%20cognitives%200%20Intro.html>

[Retour au formulaire](#)

Selon Legendre (2005) « **le transfert des apprentissages** correspond à l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle. Influence, impact sur un apprentissage subséquent » (p. 1402).

[Retour au formulaire](#)

La **transparence** est assurée lorsque l'on annonce à l'avance aux étudiants les stratégies d'évaluation, les critères de performance ainsi que les indicateurs de réussite. "La diffusion de l'information reliée à l'évaluation lui permet de se situer au regard des apprentissages effectués ainsi que de ceux à réaliser afin de répondre aux attentes de réussite" (Cégep Sorel-Tracy, 2012, p. 5).

[Retour au formulaire](#)

## BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L. W. et Krathwohl, D. R. (2000). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, Longman: Allyn & Bacon.
- Boudreault, Henri, (s.d.). *Site didactique professionnelle*. Site téléaccessible à l'adresse <http://didapro.me/2011/12/05/contextualiser-les-apprentissages-etape-3-de-lapproche-par-competences/> consulté le 5 janvier 2015.
- Cégep de Sherbrooke (s.d.). *Site du cégep de Sherbrooke*. Site téléaccessible à l'adresse <http://cegepsherbrooke.qc.ca/piea/index.php/articles/17-definition/193-131-contexte-de-realisation>. Consulté le 20 septembre 2012.
- Cégep Sorel-Tracy (2012). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. PIÉA*. Sorel-Tracy : Cégep de Sorel-Tracy. Document téléaccessible à l'adresse [http://www.cegepst.qc.ca/sites/default/files/piea\\_adoptee\\_ca14juin2012.pdf](http://www.cegepst.qc.ca/sites/default/files/piea_adoptee_ca14juin2012.pdf) Consulté le 20 septembre 2012, p.5.
- Gouvernement du Québec (2013). *Programme d'études pré universitaires, Arts et lettres, 500.A1*. Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie.
- Guy, H., Poirier, M. et Deshaies, P. (2003). *Démarche générale d'élaboration ou de révision d'une épreuve d'évaluation dans le cadre du projet*, Enseigner au collégial. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Regroupement des collèges PERFORMA, p. 69.
- Larousse (s.d.). *Dictionnaires de français Larousse*. Version électronique. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/explicite/32270?q=explicite#32191>. Consulté le 5 février 2015.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin (1er éd.1988).
- Leroux J.L. et Bigras, N. (2003). *L'évaluation des compétences : Une réalité accessible dans nos collèges*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe et Regroupement des collèges PERFORMA, p. 129.
- Pôle de l'Est (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Québec : PERFORMA. Site de la faculté d'éducation secteur PERFORMA. Site téléaccessible à l'adresse [http://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches\\_subventionnees/Pole\\_de\\_l\\_est\\_1996\\_table\\_des\\_materies.pdf](http://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/Pole_de_l_est_1996_table_des_materies.pdf) Consulté le 5 octobre 2011.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogiques Inc.