



Annexe 1



Formation générale de base

Formation de base commune

Outil d'analyse de situations d'évaluation (ODASE) •



Document de travail

Présentation de l'outil ODASE

L'outil d'analyse de situations d'évaluation (ODASE) a été créé à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles par une équipe d'enseignants, de conseillers pédagogiques et de directions. Cet outil est le fruit d'une démarche d'appropriation des éléments clés du Renouveau et des concepts liés à l'évaluation des compétences. Bien qu'ODASE puisse être utilisé pour valider les situations d'évaluation utilisées dans les centres de FGA, il est probablement plus enrichissant de construire son propre outil en équipe. L'utilisation d'ODASE demande un accompagnement soutenu de la part de personnes maîtrisant bien les concepts reliés aux programmes visant le développement de compétences et ceux liés à l'évaluation, et ce, afin de favoriser la compréhension des indicateurs de la grille.





Outil d'analyse de situations d'évaluation

Octobre 2013

Présentation

L'implantation des programmes de cours du *renouveau pédagogique* de même que le renouvellement du curriculum visent à répondre aux exigences de la société d'aujourd'hui.

Face à l'explosion des connaissances, à l'évolution des technologies et à l'émergence de problématiques nouvelles, existantes et à venir, il importe de plus en plus de pouvoir compter sur des individus capables de s'adapter au changement, mais aussi de le gérer et l'influencer. Pour répondre à la mondialisation des marchés et pour assurer leur développement économique, les sociétés industrialisées ont besoin de gens innovateurs, réflexifs, capables de résoudre des problèmes nouveaux et aptes à acquérir et à mettre à jour leurs compétences.

Parallèlement, si l'avènement des TIC a grandement facilité l'accès, le stockage et la diffusion des connaissances, il impose plus que jamais aux individus la nécessité d'exercer leur sens critique et de faire des liens entre les informations leur parvenant. En proportion, les TIC rendent donc moins nécessaire l'accumulation de connaissances, mais sollicitent davantage la capacité à mobiliser les informations pertinentes en vue de répondre à une situation donnée.

C'est pourquoi les nouveaux programmes respectent le *Plan d'action ministériel pour la réforme de l'Éducation* (1997) et s'appuient sur les orientations présentées dans *Réaffirmer l'école* (1997). En outre, leurs finalités doivent répondre à la mission de l'école qui est :

- d'**instruire** par la transmission de connaissances. Ils doivent refléter l'importance de développer les capacités intellectuelles et d'assurer la maîtrise des savoirs;
- de **socialiser** en développant la capacité des individus à s'intégrer à la collectivité. Ils doivent refléter les valeurs fondatrices de la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable;
- de **qualifier** en rendant les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire leur permettant de s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles.

Puisque les nouveaux programmes ont considérablement modifié la nature des attentes portées envers les élèves, l'évaluation des apprentissages s'en est trouvée, elle aussi, passablement modifiée.

À cet égard, ***L'OUTIL D'ANALYSE DE SITUATIONS D'ÉVALUATION*** vise d'abord à assurer la conformité des situations d'évaluation avec l'orientation des programmes. En outre, elle permet d'assurer l'uniformité et la qualité des épreuves en fournissant aux équipes de conception et de validation un cadre sur lequel ils pourront s'appuyer.

Analyse de situations d'évaluation

Le processus d'analyse de situations d'évaluation vise à assurer que celles-ci respectent à la fois l'esprit et les contenus des programmes de cours. Il vise également à assurer l'uniformité et la qualité des épreuves. La grille présentée à la page suivante a pour but d'aider les équipes de travail à répondre à ces objectifs. Idéalement, toutes les précisions de la grille devraient être respectées pour qu'une situation d'évaluation soit acceptée¹.

Les valeurs² devant guider chacune des décisions sont celles-ci :

Les valeurs fondamentales :

- **Justice** : Vise le respect des lois et des règlements qui régissent le système éducatif québécois.
- **Égalité** : Vise le fait que tous les apprenants aient des chances égales de démontrer les apprentissages qu'ils ont réalisés.
- **Équité** : Vise le fait que l'on tienne compte des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes dans les pratiques d'évaluation, afin d'éviter que l'école ne contribue à accroître les différences existantes.

Les valeurs instrumentales :

- **Cohérence** : Suppose que l'évaluation soit en relation directe avec ce qui a fait l'objet d'apprentissage et avec les attentes du programme qui l'encadre.
- **Rigueur** : Se traduit par une évaluation soucieuse d'exactitude et de précision soutenue par une démarche qui repose sur des informations pertinentes, valides et suffisantes (traces).
- **Transparence** : Suppose que les normes et modalités soient connues et comprises de tous. Suppose également que l'apprenant sache ce sur quoi il sera évalué (attentes de fin de cours) ce qu'on attend de lui (critères de performance) et qu'il **compre**ne les jugements et les décisions qui le concernent.

¹ Il est important de noter qu'en mathématique, la section « évaluation explicite des connaissances » n'est pas visée par le présent outil.

² Adapté de : *Politique d'évaluation des apprentissages*, MELS 2003 — <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PEA/index.html>

Protocole

Conception

L'enseignant ou l'équipe d'enseignants d'un centre sélectionne, modifie ou élabore, en collaboration avec un conseiller pédagogique, une ou des épreuves d'établissement.³

Validation

Un comité composé d'un conseiller pédagogique et d'enseignants (d'un autre centre si possible) :

- Dans un premier temps, fait l'épreuve afin de bien en saisir la démarche et les habiletés sollicitées dans les mêmes conditions auxquelles seront soumis les apprenants;*
- S'assure que l'épreuve respecte toutes les valeurs et tous les critères présents dans la grille de conception et de validation;*
- Vérifie que les outils d'évaluation (grilles, solutionnaires, etc.) ne présentent pas d'erreur;*
- Formule des recommandations qui devraient être apportées à l'équipe de conception.*

① S'il y a mésentente, les directions de centre se réunissent et décident si l'épreuve doit être placée dans la banque Gexamine.

Dépôt

Une fois l'épreuve révisée et validée, elle est déposée dans la banque Gexamine par un conseiller pédagogique qui en informe les responsables de la salle d'examen et les responsables-matière concernés.

Rétroaction



Après qu'un nombre significatif d'élèves aient fait l'épreuve, l'équipe de conception fait une analyse collective des données recueillies et ajuste l'épreuve au besoin.

³ Tiré du document *Normes et modalités* des différents centres

Grille d'analyse de situations d'évaluation (SÉ)

Titre de la situation :	
Cours visé :	
Version :	
Analysé par :	
Date de validation :	
Recommandations :	

GRILLE D'ANALYSE DE SITUATIONS D'ÉVALUATION (SÉ)*

Composantes	oui <input checked="" type="checkbox"/>	Présentation	oui <input checked="" type="checkbox"/>	Précisions	oui <input checked="" type="checkbox"/>	Commentaires
<p>1- Mise en situation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sert à démontrer la pertinence des contenus d'apprentissage et à favoriser le transfert.</i> <p><i>Doit permettre :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de saisir clairement la problématique issue d'un contexte réaliste.</i> • <i>de bien comprendre les attentes de production (balises / contraintes / consignes).</i> • <i>de bien voir le lien entre le contexte, la problématique et la production attendue.</i> 	<input type="checkbox"/>	<p>1.1 du contexte</p>	<input type="checkbox"/>	<p>1.1.1 Le contexte s'inscrit dans la classe ou la (les) famille(s) de situation du cours concerné;</p> <p>1.1.2 Le contexte présente une situation qu'un adulte peut rencontrer dans au moins une des sphères suivantes : sociale, culturelle, personnelle ou professionnelle;</p> <p>1.1.3 La lecture du contexte permet de bien comprendre les informations données de par la longueur du texte, la complexité des phrases et le vocabulaire utilisé, etc.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		<p>1.2 de la problématique</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Question, problème à résoudre, défi à relever.</p> <p> Notez qu'il peut y avoir plus d'une problématique pour un même contexte</p>	<input type="checkbox"/>	<p>1.2.1 La problématique est en lien avec le but et des attentes de fin de cours;</p> <p>1.2.2 La problématique est en lien de façon évidente et directe avec le contexte;</p> <p>1.2.3 La problématique est formulée dans un langage clair et précis permettant de la repérer ou de la souligner facilement;</p> <p>1.2.4 La problématique permet de bien voir quel choix, quelle prise de position ou quelle prise de conscience il y aura à faire;</p> <p>1.2.5 La problématique nécessite, comme lors d'une situation réelle, la mobilisation d'une variété de ressources;</p> <p>1.2.6 La problématique peut être traitée de différentes manières. Son traitement n'implique pas nécessairement qu'une seule façon de faire ni qu'une seule bonne réponse ou solution;</p> <p>1.2.7 La problématique demande davantage à l'adulte de créer, d'évaluer, d'analyser que de se remémorer, d'appliquer des concepts ou des procédures.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
		<p>1.3 de la production attendue</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Tâche (s) préalable(s) à la production ou tâche (s) de production.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Consignes ou contraintes menant à la production.</p> <p> Notez qu'il peut y avoir plusieurs productions attendues pour une même problématique.</p>	<input type="checkbox"/>	<p>1.3.1 La production attendue permet d'évaluer tous les critères d'évaluation du cours;</p> <p>1.3.2 La production attendue respecte des attentes de fin de cours et est encadrée par des balises pertinentes à la résolution de la problématique;</p> <p>1.3.3 La production attendue lie, de façon évidente et directe, le contexte et la problématique;</p> <p>1.3.4 La présentation de la production attendue permet de bien anticiper le chemin à parcourir pour parvenir à la résolution de la problématique;</p> <p>1.3.5 La présentation de la production attendue n'explique pas comment accomplir les tâches ni comment résoudre la problématique.</p>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

* Idéalement, une situation d'évaluation devrait respecter toutes les précisions présentées dans la grille.

GRILLE D'ANALYSE DE SITUATIONS D'ÉVALUATION (SÉ)*

Composante s	oui <input checked="" type="checkbox"/>	Présentation	oui <input checked="" type="checkbox"/>	Précisions	oui <input checked="" type="checkbox"/>	Commentaires
<p>2- Résolution</p> <p><i>Doit permettre :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>de présenter et de réaliser tous les éléments de la production attendue.</i> • <i>de présenter sa compétence à résoudre la problématique de manière autonome et éviter le pas à pas, les séries de questions qui indiquent comment faire.</i> 	<input type="checkbox"/>	<p>2.1 de ou des tâches</p> <p>⊗ Rappel de la mise en situation (au besoin), titre et description de chacune des tâches préalables à la production et espace pour réaliser les tâches.</p>		<p>2.1.1. La résolution de la problématique correspond au choix, à la prise de position ou prise de conscience annoncée dans la mise en situation;</p> <p>2.1.2. La présentation de ou des tâches comprend, au besoin, des balises et des contraintes nécessaires à leur réalisation ou appropriées au cours ciblé;</p> <p>2.1.3. La ou les tâches proposées nécessitent la mobilisation des éléments prescrits pertinents à la résolution de la problématique;</p> <p>2.1.4. La ou les tâches préalables proposées sont pertinentes en fonction de la production attendue (au besoin);</p> <p>2.1.5. La ou les tâches proposées demandent davantage à l'adulte de créer, d'évaluer, d'analyser que se remémorer ou appliquer des concepts ou des procédures;</p> <p>2.1.6. La ou les tâches proposées sont davantage ouvertes que guidées pas-à-pas;</p> <p>2.1.7. L'ensemble des tâches mènent à la résolution de la problématique (fil conducteur, lien logique entre les tâches, actions que l'on poserait dans la vraie vie);</p> <p>2.1.8. Le niveau de difficulté du langage et la formulation permettent de bien comprendre la nature des tâches à réaliser.</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p>	

Équipe d'élaboration de la Commission scolaire Seigneurie-des-Mille-Îles

Directeur adjoint du Service de la formation générale adulte et professionnelle

Richard Coulombe

Directeur adjoint du Centre multiservice de Sainte-Thérèse

Bobby Lavoie

Directeurs adjoints du Centre de formation continue des Patriotes

Denise Gervais

Pascale L'Hébreux

Stéphane Nadon

Josée Martin

Conseillers pédagogiques du Service de la formation générale adulte et professionnelle

Karine Bellefeuille-Ward

Véronique Bernard

Lyne Cadieux

Pierre Campeau

Daniel Lalande

Nadine Lebel-Sansoucy

Louise Sourdif

Enseignantes du Centre multiservice de Sainte-Thérèse

Anne-Marie Blais

Colette Hemlin

Enseignants du Centre de formation continue des Patriotes

Guy Chénier

Nicholas Desrosiers

Robert Fauteux

Danièle Landreville

Pascale Vinet

Bibliographie

ÉQUIPE DU REGARD D'ALEXANDRIE, Outil d'analyse et d'appréciation disponible sur le site de la bibliothèque virtuelle Alexandrie FGA
[<http://www3.recitfga.qc.ca/Alexandrie2012>]

CRAHAY, Marcel et DETHEUX, Monique. L'évaluation des compétences, une entreprise impossible? -Résolution de problèmes complexes et maîtrises de procédures en mathématiques, *Mesure et évaluation en éducation* Vol.28, No 1, 2005

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. Réaffirmer l'école, Québec, 1997, 151 p.

LE BOTERF, Guy. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Éditions d'Organisation (2001)

LEGENDRE, Marie-Françoise. *Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages*. *Vie Pédagogique* n.120, septembre-octobre (2001)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, 1997, 55 p

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Programme de la formation de base commune, secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, Québec, 2007, 82 p

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. Politique d'évaluation des apprentissages, Québec, 2003, 68 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. L'approche par compétences : Pour accompagner les apprenantes et les apprenants jusqu'à l'autonomie, Québec, ministère de l'Éducation, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. L'évaluation des apprentissages au secondaire – cadre de référence, Version préliminaire, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

MORISSETTE, Rosée. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière Éducation. (2002)

TARDIF, Jacques. L'évaluation des compétences – documenter le parcours de développement, Chenelière Éducation, Québec (2006)

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