

GUIDE DU FORMATEUR

L'interprétation et l'élaboration des grilles pour soutenir le jugement

Collaboratrices : Marie-Josée DUBOIS et Marie-Ève DUPUIS
Coordination : Micheline Joanne DURAND et Pascal NDINGA

LE PROGRAMME APPRENDRE

Le programme APPRENDRE a pour objectif de mobiliser de l'expertise dans le domaine pédagogique, didactique et universitaire. Il accompagne les ministères de l'Éducation de 26 pays francophones en matière de renforcement des capacités des enseignants du primaire et du secondaire. À la demande de ces pays, APPRENDRE mobilise un réseau d'experts et de partenaires (praticiens, cadres éducatifs, universitaires et chercheurs) pour des missions de formation, d'audit, de diagnostic et d'ingénierie.

Les appuis mis en place par APPRENDRE ciblent prioritairement les directions et institutions nationales en charge de la formation initiale et continue des enseignants dans les pays concernés. L'identification des actions à mener s'appuie sur le recueil des besoins des acteurs, dans une démarche partenariale fondée sur le dialogue et l'échange. Chaque pays définit son plan d'action (PTA) en étroite collaboration avec les experts du programme. Ensemble, ils établissent un diagnostic, mènent une réflexion et déterminent les actions à mettre en place.

APPRENDRE n'est pas un dispositif de formation. Il n'a pas vocation à se substituer aux financements sectoriels de l'éducation dans les pays éligibles. Ses appuis, ponctuels et ciblés, s'inscrivent en amont des projets nationaux conçus et pilotés par les pays et viennent renforcer les capacités de conception et de suivi des ministères.

CE GUIDE A ÉTÉ CONÇU PAR : le GTE 7 du programme APPRENDRE

CE GUIDE A ÉTÉ REVU ET FINALISÉ PAR : Micheline Joanne DURAND,
référente Conseil Scientifique APPRENDRE GTE 7

PHOTO DE COUVERTURE : Joannès DOGLO

ÉDITION ET CORRECTION : Sidonie HAN

CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE : Alexandre LOURDEL



Ce guide est placé sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

SOMMAIRE

Module 10 ► L'interprétation et l'élaboration des grilles pour soutenir le jugement

Guide du formateur

Avant-propos	5
Introduction	7
1. Intention et objectifs	7
2. Matériel nécessaire à cette formation	7
Questionnaire de besoins	8
Structure de la formation	10
1 Appropriation : Préparation des apprentissages	11
Activité 1 : mise en situation	11
Activité 2 : l'interprétation	12
Activité 3 : interpréter les données recueillies	13
2 Accompagnement : Réalisation des apprentissages	14
Activité 4 : typologie des échelles	14
Activité 5 : la démarche d'élaboration d'une échelle descriptive	18
Activité 6 : analyse critique d'une grille d'évaluation	19
3 Autonomie : Intégration des apprentissages	20
Activité 7 : élaboration d'une grille descriptive	20
Activité 8 : coévaluation de la grille descriptive	20
Activité 9 : objectivation	21
ANNEXES	22
Annexe 1 : corrigé (activité 3)	22
Annexe 2 : corrigé (activité 4)	24
Annexe 3 : corrigé du quiz (activité 9)	25
Annexe 4 : métagrille	26
RÉFÉRENCES	27



Mouvement
vient en effet
à l'heure
Mouvement de
est en effet la
50 jours 1/4 ou

Avant-propos

Ce module de formation est le dernier d'une série de dix faisant partie du mandat de production de ressources pour les experts-formateurs de formateurs, soit les experts du **GTE 7 Promouvoir une culture de l'évaluation en soutien à l'apprentissage**. Des collaborateurs hors GTE 7 ont produit ces ressources en travaillant sous la coordination de Micheline Joanne Durand, référente du conseil scientifique du programme APPRENDRE et Pascal Ndinga, coordonnateur du GTE 7.

Le domaine de l'évaluation a connu de grands développements dans les dernières années et c'est la raison pour laquelle le GTE 7 souhaite actualiser les connaissances et les façons de pratiquer l'évaluation dans les vingt-six pays regroupés dans APPRENDRE, en favorisant une évaluation plus équitable pour tous, afin que celle-ci devienne un réel soutien à l'apprentissage.

Les dix modules de formation produits sont regroupés dans trois grandes catégories. Ils sont indépendants les uns des autres. Toutefois, certains devraient être réalisés en prérequis. Ils traitent des thèmes suivants :

Catégorie	Module	Thème
Le renouveau en éducation et en évaluation	1	L'approche par compétences et l'évaluation en contexte authentique
	2	L'évaluation en soutien à l'apprentissage
Les pratiques évaluatives à chaque étape de la démarche d'évaluation	3	La régulation des apprentissages
	4	Les pratiques inclusives de différenciation pédagogique et de la conception universelle de l'apprentissage
	5	La correction, les annotations et la remédiation
	6	Le jugement
L'instrumentation pour l'évaluation	7	La planification en trois temps de la démarche d'apprentissage
	8	La planification de l'évaluation d'une situation complexe
	9	La participation de l'apprenant à son évaluation
	10	L'interprétation et l'élaboration des grilles pour soutenir le jugement

Le thème surligné est celui traité dans ce guide.

Chaque module de formation est constitué de quatre documents supports qui portent sur des contenus relatifs au domaine de l'évaluation et qui sont transversaux aux différents pays, tout en demandant une certaine contextualisation de la part de l'expert-formateur :

- ❶ **Le guide du formateur** (format PDF) s'adresse directement à l'expert-formateur qui y trouve des inspirations pour sa prestation. Il contient la structure du module, la description de l'ensemble des activités selon les trois temps de la démarche d'apprentissage (**1. Appropriation** : préparation des apprentissages ; **2. Accompagnement** : réalisation des apprentissages et **3. Autonomie** : intégration des apprentissages). L'expert-formateur peut le contextualiser à sa guise.
- ❷ **Le carnet du participant** (document Word et PDF) s'adresse directement aux participants des formations. Il comprend un questionnaire d'analyse des besoins complété en amont de la formation, les consignes et le matériel-support pour les diverses activités, ainsi qu'un outil d'autoévaluation des apprentissages et un outil d'évaluation de la formation. L'expert-formateur peut le contextualiser à sa guise.
- ❸ **Le déroulement en trois diaporamas** (documents PPT) est divisé selon les trois phases de la démarche d'apprentissage. Les trois diaporamas présentent les principales activités relatives à chacun des thèmes abordés lors des formations. L'expert-formateur décide de leur utilisation, pour lui-même ou pour les participants, et peut les contextualiser à sa guise.
- ❹ **Les savoirs théoriques** (format MP4) sont narrés, favorisant ainsi une meilleure compréhension des sujets traités. L'expert-formateur décide de leur utilisation, pour lui-même ou pour les participants.

Nous souhaitons que ces ressources puissent avoir un réel impact sur les formations données par les experts-formateurs et nous demeurons ouverts à tous vos commentaires et suggestions en vue de les améliorer.

Micheline Joanne DURAND
Experte en évaluation
Référente scientifique du GTE 7

Pascal NDINGA
Expert en évaluation
Coordonnateur du GTE 7

Introduction

Troisième phase de la démarche d'évaluation, l'interprétation consiste à donner du sens aux données recueillies afin de porter un jugement de qualité et de prendre des décisions éclairées. Elle se réfère aux situations d'apprentissage et d'évaluation complexes pour lesquelles des critères d'évaluation pour chacune des compétences ciblées ont été formulés. Aussi, les critères de réussite identifiés permettront l'élaboration de la grille descriptive critériée.

1. Intention et objectifs

Ce module de formation a pour but d'amener les formateurs à porter un jugement sur la qualité des apprentissages réalisés à l'aide d'une instrumentation adéquate.

Les objectifs poursuivis sont :

- O1 :** Distinguer les différents types d'interprétation et les outils (types d'échelles) liés à l'interprétation et au jugement.
- O2 :** S'approprier les paramètres de la construction d'une grille d'évaluation descriptive analytique et globale.
- O3 :** Élaborer une grille d'évaluation descriptive adaptée à leur situation d'apprentissage et d'évaluation.

2. Matériel nécessaire à cette formation

Le formateur pourra utiliser les différentes ressources mises à sa disposition telles que :

- ▶ le guide du formateur ;
- ▶ le carnet du participant ;
- ▶ le document et la capsule numérique narrée des savoirs théoriques ;
- ▶ le référentiel pays pour les critères d'évaluation ;
- ▶ les SAE-modèles.

Questionnaire de besoins

Voici le questionnaire que les participants doivent compléter avant la formation. Une fois complété, vous ajustez la planification de votre formation au besoin et vous faites un retour en grand groupe en début de séance.

1. Types d'interprétation

Pour chacune des affirmations suivantes, indiquez la fréquence d'utilisation.

Énoncés	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
a. La correction des tâches des élèves s'effectue en attribuant des points.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Les élèves se corrigent entre eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. L'élève se corrige par lui-même à l'aide d'un corrigé qui lui est fourni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Les tâches sont corrigées à l'aide d'une échelle quantitative à plusieurs niveaux. Exemples : A, B, C, D ou 1, 2, 3, 4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Des commentaires de l'enseignant se retrouvent sur les productions des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Les productions des élèves sont évaluées à partir de critères.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. L'observation est utilisée pour évaluer les apprentissages des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Élaboration d'une grille d'évaluation

Pour chacune des affirmations en haut de page suivante, indiquez votre degré de compétence.

Je suis capable d'accompagner un enseignant lorsqu'il...	Excellent	Bien	Avec difficulté	Incapable pour le moment
a. détermine des critères d'évaluation d'une SAE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. anticipe les erreurs des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. associe les manifestations observables (traces de production, degré d'autonomie, attitude, engagement, participation) à un niveau de compréhension.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. commente de manière qualitative (en mots) le niveau de réussite à atteindre dans une tâche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Mon expertise

Avez-vous déjà accompagné l'élaboration ou élaboré une grille d'évaluation descriptive ?

Oui Non

4. Attentes

Que souhaitez-vous apprendre sur l'interprétation et l'élaboration des grilles pour soutenir le jugement ?

Structure de la formation

Chaque formation suit la structure de la démarche d'apprentissage d'un enseignement stratégique (voir module 7) : **appropriation** (préparation des apprentissages), **accompagnement** (réalisation des apprentissages) et **autonomie** (intégration des apprentissages). Le programme de chacune des étapes est synthétisé dans le tableau ci-dessous, puis les activités sont détaillées dans les sous-parties suivantes.

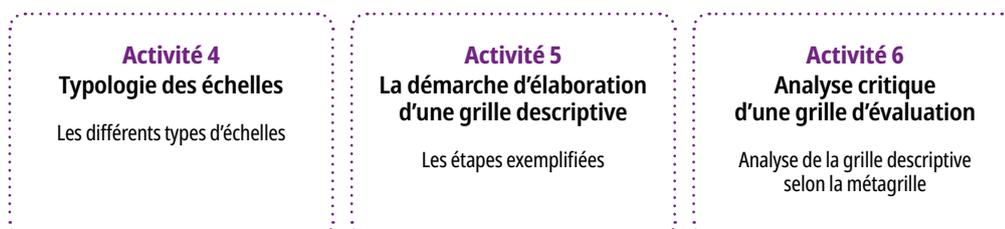
APPROPRIATION

Préparation des apprentissages



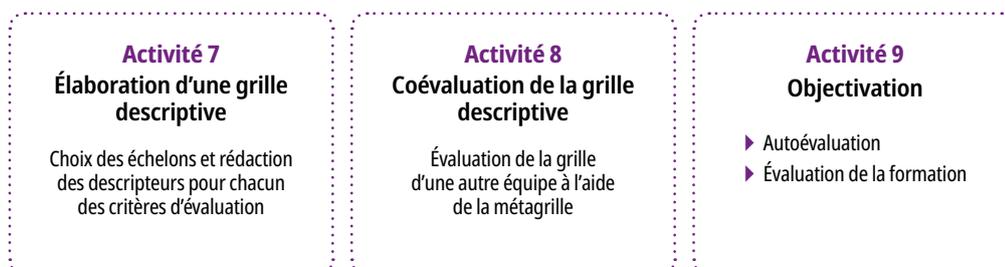
ACCOMPAGNEMENT

Réalisation des apprentissages



AUTONOMIE

Intégration des apprentissages



Activité 1 : mise en situation

- 1 Expliquer les intentions de la formation à partir des objectifs fixés. Puis revenir ou faire compléter le questionnaire de besoins. Demander aux participants de partager leurs réponses et d'indiquer leurs besoins.
- 2 Présenter la démarche d'évaluation et situer les étapes de l'interprétation et du jugement. Ouvrir ensuite une discussion : que font les enseignants après avoir recueilli les productions des élèves ?



- 3 Retour sur certains énoncés de la question 1 du questionnaire de besoins. Établir le lien avec les types d'interprétation en expliquant les avantages et les limites de chacun.

Énoncés	Types d'interprétation
a. La correction des tâches des élèves s'effectue en attribuant des points.	Interprétation normative
f. Les productions des élèves sont évaluées à partir de critères.	Interprétation critériée
g. L'observation est utilisée pour évaluer les apprentissages des élèves.	Interprétation dynamique

- 4 Clore la discussion en rappelant que les critères d'évaluation doivent être énoncés au départ afin d'assurer une bonne compréhension de la part des apprenants et une transparence de la démarche.

Activité 2 : l'interprétation

Les types d'interprétation

1. « **L'interprétation normative** est surtout utilisée dans une visée de comparaison sociale et elle se réalise à partir de la correction des tests et des examens » (Durand et Chouinard, 2012, p. 260).

■ **Caractéristiques :**

- ▶ Situation de l'élève par rapport à la moyenne.
- ▶ On établit le jugement en comparant une performance individuelle à des performances généralement obtenues.
- ▶ On qualifie l'élève de manière comparative : « bon » ou « moins bon » ; « normal » ou « pas normal » ; etc.
- ▶ Elle encourage la compétition qui n'est pas souvent favorable aux apprentissages.

2. **L'interprétation critériée** est nécessaire dans un contexte de tâche complexe et vise à situer l'élève par rapport à des critères établis (Durand et Chouinard, 2012).

■ **Caractéristiques :**

- ▶ Elle vise à décrire ce dont l'élève est capable sans le comparer aux autres (Scallon, 2000).
- ▶ Elle fournit une rétroaction détaillée afin de cibler les forces et les faiblesses (Durand et Chouinard, 2012).
- ▶ Elle utilise des critères pour établir le seuil de réussite.
- ▶ Elle s'effectue à l'aide de grilles descriptives.

3. « **L'interprétation dynamique** permet de situer la progression de l'élève notamment à partir d'observations en salle de classe » (Durand et Chouinard, 2012, p. 260).

■ **Caractéristiques :**

- ▶ Elle permet l'observation des performances, de la démarche et des stratégies à différents moments.
- ▶ Elle permet la différenciation de l'évaluation.

Activité 3 : interpréter les données recueillies

Des portraits en écriture ont été brossés afin de voir la progression de la compétence ou le niveau de maîtrise de l'élève à la fin d'un cycle de deux ans.

- ❶ Placer les participants en équipe de 3 à 4 personnes. Demander aux participants de :
 - a. replacer les textes des portraits des élèves en fonction de la progression observée dans la compétence : « écrire des textes variés déployée sous deux formats (en développement et en maîtrise) » (voir corrigé à l'annexe 1) ;
 - b. puis d'indiquer quel format leur paraît plus éclairant pour situer le niveau de compétence des élèves.
- ❷ Faire un retour en grand groupe en leur précisant que les portraits constituent un type de grille descriptive qui sera présenté à la prochaine activité.

Activité 4 : typologie des échelles

- 1 Demander ensuite aux participants de classer les grilles d'évaluation en trois groupes en fonction de leur ressemblance. Les participants doivent justifier leur regroupement en expliquant les ressemblances observées.

Circuler. Questionner les participants en cas d'observation d'erreurs dans le tri.

- 2 Pour clore l'activité, établir les trois types d'échelle et les expliquer (voir corrigé à l'annexe 2). Afin de comprendre le déploiement de l'interprétation critériée, les types d'échelle doivent alors être présentés.

Les types d'échelle

1. **L'échelle dichotomique** est caractérisée par une dichotomie, c'est-à-dire une division entre deux éléments (CPU, 2022). Par exemple, elle expose la présence ou l'absence d'un indice, le succès ou l'échec. Quoique facile à réaliser, elle ne permet pas de nuancer le jugement ni de qualifier la production (Durand et Chouinard, 2012).

- **Exemples :**

Échelles dichotomiques

Critères	Indicateurs	Oui	Non
Suffisance et pertinence des idées	J'ai inscrit le nom de mon destinataire.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	J'ai utilisé une formule de salutation.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	J'ai signé ma lettre (prénom et nom).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Critères	Indicateurs	Oui	Non
Production d'une solution concrète : démarche et résultat	J'ai surligné en rose l'information pertinente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	J'ai surligné en bleu la question ou le défi.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	J'ai laissé des traces des opérations mathématiques.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Durand et Chouinard, 2012, p. 273)

2. **L'échelle uniforme** présente une seule échelle composée d'échelons, qui s'étendent sur un continuum progressant d'une extrémité intérieure à une extrémité supérieure (Brookhart, 2013 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Leroux, 2014 ; Scallon 2004). Elle peut être quantitative ou qualitative. Elle représente un avantage de par son élaboration simple, mais, pour l'utilisateur qui doit se positionner sur un échelon sans description, il peut être difficile de porter son jugement.

■ **Exemples d'échelle uniforme quantitative :**

Indicateurs	Échelle numérique			
L'élève :				
Formule correctement des hypothèses.	1	2	3	4
Utilise efficacement des instruments.	1	2	3	4
Propose des explications claires.	1	2	3	4

Indicateurs	Échelle alphabétique			
L'élève :				
Formule correctement des hypothèses.	A	B	C	D
Utilise efficacement des instruments.	A	B	C	D
Propose des explications claires.	A	B	C	D

(Durand et Chouinard, 2012, p. 274)

■ Exemple d'échelle uniforme qualitative :

Indicateurs	Échelle qualitative			
	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insatisfaisant
L'élève : Décrit les caractéristiques d'une société.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recherche de l'information.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organise l'information.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Communique les résultats de sa recherche en utilisant un vocabulaire précis.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Durand et Chouinard, 2012, p. 275)

Note : Le nombre d'échelons varie entre trois et cinq. Les échelons (qualitatifs) peuvent se rapporter à la manière (voir exemple ci-dessus), à la fréquence (jamais, rarement, parfois) ou à l'intensité (un peu, moyen, beaucoup).

3. **L'échelle descriptive** est composée de critères et de descriptions (descripteurs pour chacun des échelons). La description permet d'apprécier, d'interpréter et de juger de la qualité de la performance. Sa conception est complexe, mais permet de faire état du progrès vers la maîtrise de la compétence en offrant une rétroaction de qualité aux élèves (Durand et Chouinard, 2012).

Les échelles descriptives peuvent être analytiques ou globales. Les premières sont davantage utilisées en cours d'apprentissage pour offrir de la rétroaction précise à l'élève. Les secondes sont généralement utilisées pour porter un jugement sur l'ensemble de la formation.

■ Exemple d'échelle descriptive analytique :

Évaluation de la production (réaliser la conception d'un plan à l'échelle d'un toit « vert »).

**GRILLE D'ÉVALUATION
Mathématiques**

Critères	A	B	C	D
Respect des contraintes de la situation-problème	L'élève respecte toutes les contraintes du problème.	L'élève respecte les contraintes de sécurité mais partiellement celles d'esthétisme.	L'élève respecte partiellement les contraintes de sécurité et celles d'esthétisme.	L'élève omet les contraintes de sécurité et celles d'esthétisme.
Exactitude des calculs d'aire	L'élève utilise les formules d'aires appropriées et la solution est exacte.	L'élève utilise les formules d'aires appropriées, mais la solution comporte des erreurs mineures de calculs.	L'élève utilise les formules d'aires inappropriées OU la solution comporte de nombreuses erreurs de calcul.	L'élève utilise des formules d'aires inappropriées ET la solution comporte de nombreuses erreurs de calcul.

(Dubois, 2016, p. 15)

■ Exemple d'échelle descriptive globale :

Jugement sur l'ensemble de la compétence à résoudre un problème.

Notation globale

Résoudre des situations-problèmes mathématiques

- 1 L'élève comprend la tâche à accomplir, trouve des données utiles et élabore une solution qui comporte plusieurs étapes. Il valide sa solution et la communique en utilisant un vocabulaire précis. Il applique les démarches et concepts appris dans des situations variées.
- 2 L'élève a parfois besoin de soutien pour comprendre la tâche, trouver les données utiles ou élaborer une solution qui comporte plusieurs étapes. Il valide sa solution et parvient quelquefois à la communiquer en utilisant un vocabulaire précis. Il applique certaines démarches et concepts appris dans des situations variées.
- 3 L'élève a régulièrement besoin de soutien pour comprendre la tâche, trouver les données utiles et élaborer une solution qui comporte plusieurs étapes. Il arrive difficilement à expliquer sa démarche et ses résultats. Il applique avec difficulté les démarches et concepts dans des situations variées.

(Durand et Chouinard, 2012, p. 279)

Activité 5 : la démarche d'élaboration d'une échelle descriptive

- ❶ Pour assurer une animation dynamique, questionner les participants afin d'établir des liens avec leur réalité. Faire émerger les étapes d'élaboration d'une grille en questionnant les participants.

Lors de la conception d'une grille descriptive, certaines étapes doivent être réalisées. Depuis le début du module 8, certaines étapes ont déjà été effectuées. Voici aussi des pistes de questionnements facilitant le déploiement de chacune des étapes.

1. Identifier la ou les compétences visées par la tâche. *Quel est l'objet d'évaluation ? Que voulez-vous mesurer ? Sur quoi voulez-vous porter un jugement ?*
2. Sélectionner les critères sous-jacents à cette compétence. *Que voulez-vous observer chez vos élèves ?*
3. Décrire les critères sous la forme d'indicateurs observables et déterminer leur pondération. *Quelle dimension du critère voulez-vous observer ?*

Exemples de dimensions

Clarté	Exactitude	Finesse	Concision	Variété
Conformité	Pertinence	Richesse	Exhaustivité	Qualité
Efficacité	Structure	Cohérence	Concordance	Intensité
Logique	Complétude	Adéquation	Justesse	Suffisance

4. Déterminer l'échelle d'appréciation et les niveaux de performance. *Combien d'échelons voulez-vous établir ? Sur quoi portent les échelons (intensité, qualité, fréquence, etc.) ? Est-ce qu'il y a des critères plus importants que d'autres ? Quelle est la hiérarchie entre les critères ?*
5. Rédiger les descripteurs pour chaque indicateur de niveau de performance. *Qu'est-ce qui est attendu ?*

Attention :

- ▶ Les descripteurs doivent décrire ce qui est observé de manière positive.
- ▶ La dimension progresse de manière cohérente tout au long des échelons.
- ▶ Les indicateurs sont indépendants les uns des autres.

→ **Astuce :** Commencer par les descripteurs aux extrémités de la grille.

6. Déterminer le seuil ou la norme de réussite basés sur les critères considérés comme prioritaires dans la grille. *Quel est le seuil de réussite ? Que dois-je observer minimalement ?*
7. À la suite de la première utilisation avec les élèves, réviser la grille si nécessaire. *Est-ce que la grille était facile d'utilisation ? Dois-je modifier des descripteurs pour que ce soit plus clair ? Ai-je omis un indicateur ?*

Extrait de Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 73-74.

- 2 Valider la compréhension des participants en leur demandant de s'exprimer sur les notions enseignées. Observer s'ils sont surpris, déstabilisés ou confiants.

Activité 6 : analyse critique d'une grille d'évaluation

- 1 Présenter la métagrille (annexe 4) d'une grille descriptive et demander aux participants de faire l'analyse critique des grilles d'évaluation des SAE-modèles en équipe.
- 2 Faire un retour en grand groupe en revisitant les critères d'évaluation d'une bonne grille d'évaluation.

Activité 7 : élaboration d'une grille descriptive

- 1 Les participants se regroupent en équipe de SAE (planifiée depuis le module 7) puis élaborent une grille descriptive pour une compétence ciblée à partir des critères d'évaluation et de réussite déjà établis. Ils choisissent le nombre d'échelons (3, 4 ou 5), indiquent le seuil de réussite et rédigent les descripteurs en commun ou en les partageant dans l'équipe.

Faire émerger les éléments à surveiller pour la rédaction de descripteurs :

- ▶ L'indépendance des indicateurs et des descripteurs.
- ▶ La clarté du vocabulaire.
- ▶ La formulation positive.
- ▶ La progression graduelle des descripteurs à travers les échelons.

Expliquer qu'ils doivent maintenant réviser l'ensemble de la grille formée avec leurs indicateurs respectifs.

- 2 Demander de valider l'indépendance des indicateurs, d'observer la progression des descripteurs et de comparer les descripteurs du seuil de réussite afin d'améliorer leur grille.

Activité 8 : coévaluation de la grille descriptive

- 1 Discuter des difficultés rencontrées puis échanger les grilles entre les équipes et demander aux participants de commenter le travail des collègues en utilisant la métagrille. Indiquer les recommandations pour l'amélioration de la grille et remettre celles-ci à l'équipe conceptrice.
- 2 L'équipe conceptrice apporte les ajustements nécessaires et fait le montage complet de la SAE. Cette dernière est ensuite déposée sur la plateforme pour être appréciée par le formateur.
- 3 Les participants identifient finalement auprès de quels enseignants et élèves ils pourront appliquer et valider leur SAE. Ils sont invités à capter des séquences vidéo et à numériser des productions d'élèves.

Activité 9 : objectivation

- 1 Demander de répondre au quiz en grand groupe en donnant les réponses exactes (voir corrigé à l'annexe 3).

S'il y a des activités pour lesquelles les participants ont des questions, les inviter à les poser et tenter d'y répondre en faisant appel aux concepts étudiés.

- 2 Avant de vous quitter, sur une base individuelle, inviter les participants à compléter l'autoévaluation et l'évaluation de la formation qui se trouvent dans le carnet du participant.

Annexe 1 : corrigé (activité 3)

- Remplacez les textes des portraits des élèves en fonction de la progression observée dans la compétence 2 (Écrire des textes variés) déployée sous deux formats.

- **Format 1 : Compétence 2 - Écrire des textes variés - Modèle développemental**

Échelon 1

L'élève apprivoise l'écriture en faisant des tentatives graphiques, en inventant des symboles ou en utilisant des lettres correspondant parfois aux sons. Il reproduit ou transforme légèrement de petits messages ou de très courts textes rédigés collectivement ou présents dans son environnement immédiat. Dans différentes situations, il transcrit, selon la technique apprise, les lettres minuscules et majuscules tout en laissant des espaces variables entre les lettres et entre les mots de son texte.

Échelon 2

L'élève produit de courts textes pour s'exprimer et pour communiquer avec autrui. Ses phrases, encore calquées sur l'oral, sont courtes, juxtaposées et peu variées. Avec de l'aide, il utilise la majuscule et le point. Son vocabulaire s'élargit et il lui arrive d'utiliser des mots nouveaux issus de ses lectures. De plus, il sait orthographier un bon nombre de mots usuels travaillés en classe, même s'il s'appuie sur les correspondances entre les lettres et les sons pour les mots non appris. Il applique, avec le soutien de l'enseignant, quelques stratégies de mise en texte, de révision et de correction. Son écriture, script ou cursive, est généralement lisible.

Échelon 3

L'élève écrit pour lui-même ou pour communiquer avec autrui des messages ou de très courts textes en utilisant principalement les mots travaillés en classe. Influencées par la langue orale, ses phrases sont simples, parfois incomplètes et comportent des répétitions en raison du vocabulaire limité. L'élève sait orthographier les mots les plus fréquents travaillés en classe, même s'il invente l'orthographe des mots non appris. La plupart du temps, il trace lisiblement les lettres minuscules et majuscules et il laisse les espaces requis entre les lettres et les mots.

Échelon 4

L'élève rédige une variété de courts « textes » pour répondre à des besoins de base qui se manifestent dans sa vie personnelle et scolaire. Ainsi, il produit des textes suivis dont la structure est simple et qui contiennent des idées liées au sujet traité. Ses phrases courtes sont généralement bien construites et habituellement délimitées par une majuscule et un point. Son vocabulaire est simple et courant, mais il a encore recours à la répétition. De plus, il sait orthographier la majorité des mots usuels appris en classe. Dans les cas les plus simples, il accorde les déterminants avec les noms en mettant les marques du féminin et du pluriel. Tout au long de sa démarche d'écriture, il utilise, avec le soutien de l'enseignant, les stratégies apprises. Selon la situation, il calligraphie en script ou en cursive afin qu'on puisse le lire facilement.

■ **Format 2 : Compétence 2 - Écrire des textes variés - Modèle bilan**

Textes des portraits des élèves

<p>1. Compétence très peu développée</p>	<p>Rédige quelques phrases avec une aide soutenue. Construit des phrases dont la structure s'apparente à la langue orale. Emploie un vocabulaire limité et souvent imprécis. Laisse de nombreuses erreurs d'orthographe qui nuisent à la compréhension du texte.</p>
<p>2. Compétence peu développée</p>	<p>Rédige, avec de l'aide, des textes dont quelques idées sont liées au sujet traité. Construit des phrases simples parfois incomplètes. Orthographe correctement un petit nombre de mots étudiés en classe.</p>
<p>3. Compétence acceptable</p>	<p>Rédige des textes dont quelques idées sont liées au sujet traité. Construit des phrases simples et juxtaposées, dont plusieurs sont délimitées par la majuscule et le point. Emploie un vocabulaire correct, bien que répétitif. Laisse peu d'erreurs dans les mots les plus fréquents étudiés en classe et s'appuie sur les correspondances entre les lettres et les sons pour écrire les autres mots. Applique, avec le soutien de l'enseignant, quelques stratégies qui ont fait l'objet d'un apprentissage.</p>
<p>4. Compétence assurée</p>	<p>Rédige des textes en développant certaines idées. Construit des phrases bien structurées, dont certaines sont élaborées. Emploie un vocabulaire correct et parfois précis. Laisse peu d'erreurs dans les mots d'usage fréquent et dans les accords dans le groupe du nom.</p>
<p>5. Compétence marquée</p>	<p>Rédige des textes dont les idées sont liées au sujet traité. Construit des phrases simples, bien structurées, délimitées par la majuscule et le point. Laisse peu d'erreurs dans les mots étudiés en classe et effectue des accords dans le groupe du nom (déterminant + nom). Applique, avec un soutien occasionnel, les stratégies qui ont fait l'objet d'un apprentissage.</p>

Annexe 2 : corrigé (activité 4)

Regroupement

Exemple de justification

Échelles dichotomiques

Grille n° 1
Grille n° 3

Les grilles contiennent deux échelons qui s'opposent (dichotomie).

Échelles uniformes

Grille n° 2
Grille n° 5
Grille n° 6

Les grilles contiennent plusieurs échelons sans description.

Échelles descriptives

Grille n° 4
Grille n° 7

Les grilles contiennent plusieurs échelons avec une description pour chacun des niveaux de performance.

Annexe 3 : corrigé du quiz (activité 9)

- ❶ Voici un extrait d'une grille pour l'évaluation de la compétence « Lire des textes variés ».

Indicateurs	Satisfaisant	Passable	Insatisfaisant
Compréhension juste du texte.	L'élève repère les éléments importants et infère toutes les informations.	L'élève repère certains éléments importants et infère quelques informations.	L'élève ne repère pas les éléments importants et n'infère pas les informations.

Quel élément de la rédaction des descripteurs est fautif ?

- Le dernier descripteur utilise la forme négative. On devrait plutôt écrire : « L'élève démontre une incompréhension du texte car il omet des éléments importants et confond les informations. »
- ❷ **Vrai ou Faux ? Lorsque j'élabore une grille descriptive, le nombre d'échelons est déterminé au hasard.**
- **FAUX.** Le nombre de niveaux varie en fonction de la complexité du critère. Une échelle à plusieurs niveaux démontre davantage les nuances, mais exige une grande expérience dans l'administration de la situation d'évaluation. Une échelle comportant peu d'échelons discrimine moins les manifestations observables.
- ❸ **Vrai ou Faux ? L'interprétation normative est plus objective que l'interprétation critériée.**
- **FAUX.** L'attribution de points lors de l'interprétation normative est aussi subjective que l'interprétation critériée, car elle dépend intrinsèquement de critères ou d'attentes établis par l'évaluateur. Dans les deux types d'interprétation, le jugement doit s'appuyer sur une démarche d'évaluation rigoureuse et instrumentée.

Annexe 4 : métagrille

Critères	A Exemplaire	B Pertinente	C À retravailler	D À refaire
1. Organisation de la grille	La grille permet de faire un bon portrait global en donnant une vue d'ensemble des éléments recherchés. La grille est bien construite, condensée tout en étant complète, ce qui permet de remplir efficacement l'analyse de l'objet.	La grille est compréhensible, simple et les principaux éléments sont facilement repérables. La grille est bien construite, condensée tout en étant complète, ce qui permet de remplir efficacement l'analyse de l'objet.	La grille est simple et ne permet de donner que partiellement les éléments recherchés. Ses limites nuisent à l'analyse de l'objet.	La grille est difficile à comprendre, peu d'éléments sont repérables et ses limites nuisent à l'analyse de l'objet.
2. Clarté du vocabulaire	Les énoncés sont formulés dans un langage univoque.	Les énoncés sont formulés dans un langage clair.	Les énoncés sont formulés dans un langage qui favorise l'ambiguïté.	Les énoncés sont formulés dans un langage imprécis, qui favorise l'incompréhension.
3. Justesse des critères	Les critères précisent de façon compréhensible la dimension et l'objet évalué de façon mesurable et observable.	Les critères identifient les dimensions, ils sont mesurables et observables.	Les critères sont observables sans toutefois posséder de dimensions identifiées.	Les critères sont formulés de façon vague et imprécise et les dimensions sont absentes.
	Les critères sont indépendants et ont tous une dimension appropriée.	Les critères sont indépendants et la même dimension est en progression d'un échelon à l'autre.	Les critères sont indépendants et la dimension peut varier d'un échelon à l'autre.	Les critères peuvent être dépendants les uns des autres et formulés uniquement sous forme quantitative.
4. Conformité des descripteurs	Les descripteurs illustrent entièrement ce qui est visé. Ils sont formulés de façon positive et impartiale.	Les descripteurs illustrent partiellement ce qui est visé. Ils sont formulés de façon impartiale.	Les descripteurs illustrent difficilement ce qui est visé. Ils sont parfois formulés de façon négative.	Les descripteurs font abstraction de ce qui est visé. Ils sont formulés avec subjectivité.
5. Pertinence des échelons	La différence entre les échelons est évidente et tient compte d'une progression graduelle.	La progression entre les échelons est additive et montre un écart semblable de l'un à l'autre.	La progression entre les échelons est univoque d'un critère à l'autre.	La différence entre les échelons est parfois absente et démontre une progression aléatoire.

RÉFÉRENCES

- Brookhart, S.** (2013). *How to create and use rubric for formative assessment and grading*. Alexandria (Virginia, États-Unis), ASCD.
- Centre de pédagogie universitaire (CPU)** (2022). *Concevoir des grilles d'évaluation* (PPT). Université de Montréal.
- Dubois, M.-J.** (2016). *Élaboration d'une situation de compétence*. Dans le cadre du cours ETA6065 évaluation et compétences. Université de Montréal.
- Durand, M.-J.** (2013). *Instrumentation pour l'évaluation : outils de jugement pour l'enseignant* (PPT). Module 5. Université de Montréal.
- et **Chouinard, R.** (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2^e éd.). Montréal (Québec), édition MD.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A.** (2020). *Évaluer les apprentissages : Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2^e éd.). Anjou, (Québec), les éditions CEC.
- Leroux, J.-L.** (2014). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Montréal (Canada), éd. Chenelière/AQPC.
- Scallon, G.** (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles (Belgique), De Boeck Université.
- (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal (Canada), éditions du Renouveau pédagogique.

