

Évaluation et définition du domaine d'examen *Français, langue d'enseignement*

DÉCEMBRE 2001

Évaluation et définition du domaine d'examen ***Français, langue d'enseignement***

DÉCEMBRE 2001

Direction de la formation générale des adultes
Service de l'évaluation des apprentissages

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2001 — 01-00199

ISBN 2 – 550 – 38627-2

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2001

TABLE DES MATIÈRES

A)	Évaluation : nature, processus et types	1
1	Introduction	2
2	L'évaluation : une tendance naturelle	2
3	La nature de l'apprentissage	2
4	Qu'est-ce qu'évaluer?	5
5	Le processus d'évaluation	6
6	Pourquoi évalue-t-on les apprentissages?	10
7	L'évaluation diagnostique	11
8	L'évaluation formative	11
9	L'évaluation sommative	13
B)	Définition du domaine d'examen	15
1	Présentation de la définition du domaine d'examen	16
2	L'environnement de la définition du domaine d'examen	17

3	Les composantes de la définition du domaine d'examen en <i>Français, langue d'enseignement</i>	18
3.1	Présentation	18
3.2	Conséquences des orientations du programme d'études sur l'évaluation sommative	18
3.3	Contenu du cours aux fins de l'évaluation sommative	19
3.4	Tableau de pondération	19
3.5	Comportements observables	20
3.6	Justification des contenus et de leur pondération	20
3.7	Spécifications de l'épreuve.....	20
C)	Ouvrages consultés	22

A) ÉVALUATION : NATURE, PROCESSUS ET TYPES

1 INTRODUCTION

Qu'est-ce qu'évaluer les apprentissages? Pourquoi, comment et pour qui évalue-t-on les apprentissages? Répondre à ces questions, c'est déterminer les buts de l'évaluation, en préciser le contexte et circonscrire un concept fondamental en éducation puisqu'il existe beaucoup de confusion en cette matière, particulièrement en ce qui concerne la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Dans la première partie de notre présentation, notre intention est de décrire en quoi consiste le processus d'évaluation et de préciser le contexte de l'évaluation sommative des apprentissages en *Français, langue d'enseignement*. Dans la seconde partie, nous aborderons la définition du domaine d'examen dont nous étudierons le contenu.

2 L'ÉVALUATION : UNE TENDANCE NATURELLE

Dans la vie quotidienne, on rencontre quantité de situations d'évaluation sans même s'en rendre compte. Par exemple, avant de faire un achat important, on observe, on compare les caractéristiques des produits et leur prix, puis on arrête notre choix sur l'article qui convient à notre budget et qui comporte les caractéristiques recherchées; il en va de même pour choisir une destination de voyage : on s'informe, on compare, puis, sur la base de ces comparaisons, on décide.

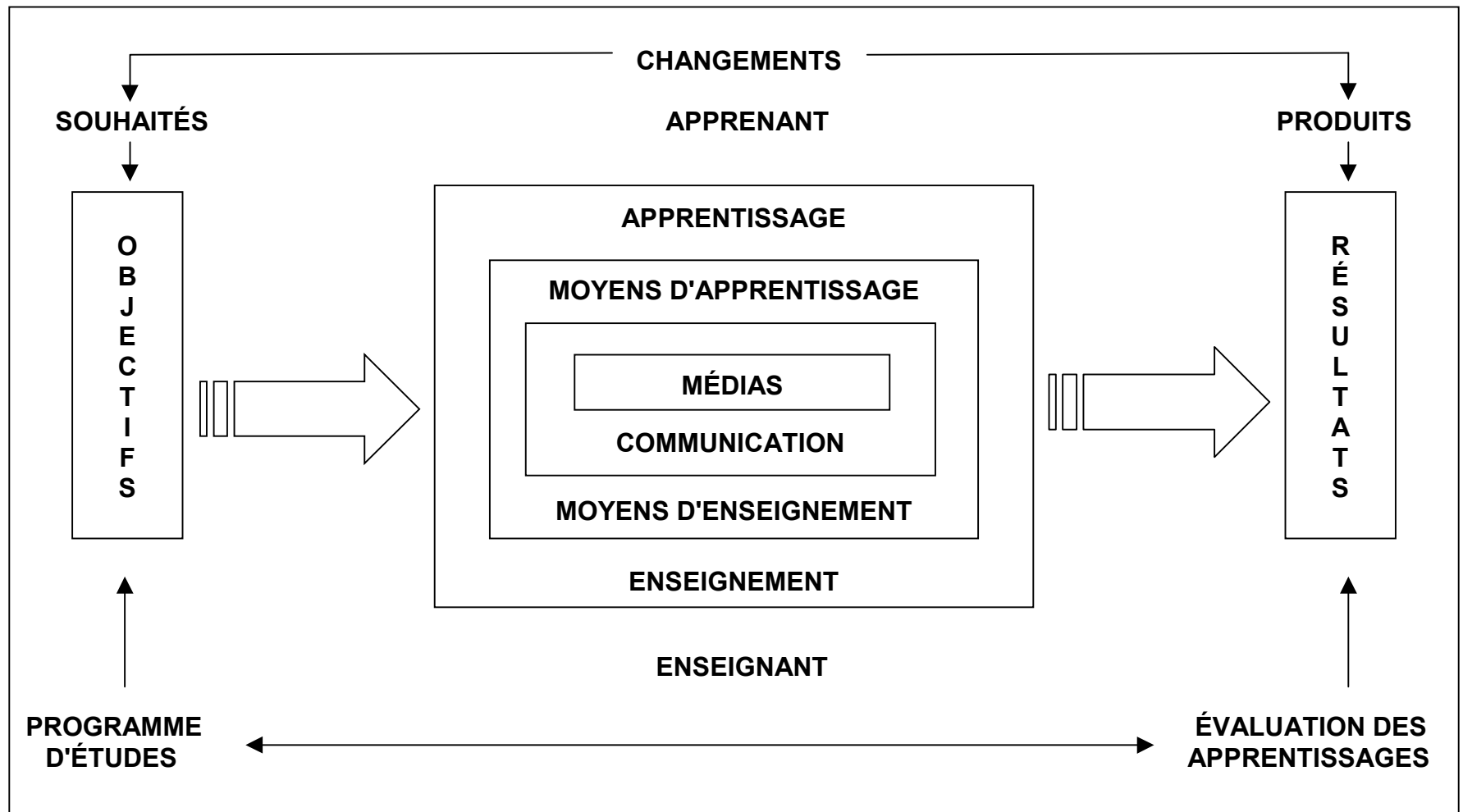
Voilà bien grossièrement résumé le processus d'évaluation, direz-vous. Non, tout est là dans ce raccourci : observer, comparer, juger, décider. Mais en va-t-il de même lorsqu'il s'agit d'évaluer un apprentissage? Oui. À cette variante près qu'il s'agit alors d'évaluer un apprentissage qui, souvent, ne peut s'observer directement. Cela oblige donc à des précautions particulières dans les mesures effectuées et à la clarté des intentions. Pour cette raison, avant de présenter le contexte de l'évaluation sommative pour le programme *Français, langue d'enseignement*, nous ouvrons une parenthèse pour définir le concept d'apprentissage afin d'en saisir la complexité.

3 LA NATURE DE L'APPRENTISSAGE

Au cours de sa vie, une personne mémorisera des milliards d'éléments qui sont indissociables. Sans mémoire, aucun apprentissage n'est possible. Néanmoins, en consultant les nombreuses définitions qu'en proposent les chercheurs, on observe une constante : toutes ces définitions, ou presque, incluent le mot « changement » ou un de ses synonymes. On peut donc avancer que la notion de changement est centrale dans la définition du concept d'« apprentissage ».

L'apprentissage serait un « processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle ». (Legendre, p. 36). Pour l'instant, retenons plus simplement qu'apprendre, c'est changer. C'est ce concept de changement qui nous servira de lien entre l'apprentissage et son évaluation, comme le démontre le schéma suivant inspiré de Robert Tousignant.

TABLEAU 1 : MODÈLE D'APPRENTISSAGE BASÉ SUR LE CONCEPT DE CHANGEMENT



Nous appuyant sur la notion de changement, nous pouvons, en effet, lier l'apprentissage à son évaluation :

- un programme d'études est habituellement constitué d'un nombre variable d'objectifs assimilables aux changements qu'on souhaite produire chez l'apprenant;
- ces apprentissages (par définition internes et invisibles) se manifestent par des comportements que nous pouvons observer, donc apprécier, mesurer et évaluer;
- la situation d'évaluation vise à provoquer un comportement (le produit, dans le schéma) pour que l'on puisse vérifier l'efficacité de l'apprentissage;
- au centre du schéma, nous trouvons le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement avec les différents niveaux de filtration ou d'interférence (les personnes : apprenant et enseignant, les moyens utilisés pour apprendre et enseigner, le processus de communication et le ou les médias choisis) qui conditionnent les résultats de l'apprentissage.

Ce modèle présente trois réalités sur lesquelles repose l'évaluation des apprentissages :

- 1) les objectifs à atteindre;
- 2) les moyens d'apprentissage combinés ou non avec des interventions pédagogiques et inscrits dans une situation de communication;
- 3) les résultats en cause dans la poursuite des objectifs.

Le lien organique entre l'apprentissage et son évaluation étant démontré, il est maintenant utile de préciser en quoi consiste l'évaluation et d'en déterminer le but et les fonctions.

4 QU'EST-CE QU'ÉVALUER?

Il arrive que certaines personnes confondent évaluation et jugement de valeur basé sur des impressions subjectives, des opinions ou des préjugés. L'évaluation est tout le contraire de cette attitude... disons « impressionniste ».

L'évaluation résulte plutôt d'un processus rigoureux au terme duquel on émet un jugement certes, mais un jugement duquel découle une décision qui se fonde sur une mesure précise, systématique et reproductible. Toute évaluation suppose, en effet, une mesure définie en ces termes : « Mesurer c'est évaluer une quantité ou une qualité dans son rapport avec une autre quantité ou qualité de même espèce qui lui sert de terme de comparaison. » (Morissette, p. 10)

Notons cependant que, dans le domaine des sciences humaines, l'évaluation demeurera toujours partielle, en ce sens qu'on ne peut mesurer des personnes, mais seulement une partie de leurs attributs et qualités. Ces limites étant admises, on peut maintenant suggérer une définition de l'évaluation. Nous ferons cette fois appel à Benjamin Bloom, la définition qu'il en propose nous apparaissant être particulièrement appropriée à cette présentation des définitions du domaine d'examen. Selon Bloom, cité par Morissette et dont nous adaptons le propos à cette présentation, « évaluer c'est formuler un jugement sur la valeur d'idées, de travaux, de situations, de méthodes, de produits en se basant sur des critères et des standards explicites dans un but précis. Ces jugements peuvent être quantitatifs ou qualitatifs. » (Morissette, p. 31)

5 LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

C'est bien d'un processus dont il s'agit, en ce sens que l'évaluation se déroule dans le temps selon des étapes clairement définies et selon une séquence incontournable. Le tableau suivant présente ces étapes.

TABLEAU 2 : LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

ÉTAPES	PRÉCISIONS
1. Intention	1.1 Intention pédagogique 1.2 Intention administrative
2. Mesure	2.1 Instrumentation 2.2 Collecte d'information
3. Analyse, interprétation des résultats et jugement	3.1 Selon des normes 3.2 Selon des critères
4. Décision	4.1 Portée
5. Diffusion de la décision	5.1 Caractère privé ou public 5.2 Destinataires

Reprenons chacun des éléments de ce tableau pour les expliciter.

1. Intention

Toute forme d'évaluation suppose de la part de la personne qui évalue une intention précise. Dans le cas de l'évaluation des apprentissages, nous trouvons deux types d'intention : d'abord, l'intention pédagogique (1.1) qui vise à l'amélioration ou à la régulation des apprentissages et qui inclut le classement, puis l'intention plus administrative (1.2) dont l'objectif principal est la sanction des études.

2. Mesure

Une fois l'intention précisée, on procède à la détermination de l'objet à mesurer, c'est-à-dire ce qu'on évalue et comment on le fera. La mesure peut s'effectuer de diverses façons mais, pour produire des résultats valables, elle doit prendre appui sur une instrumentation (2.1) appropriée. Par exemple, l'évaluation formative s'accommode d'instruments souples, alors que l'évaluation sommative exige souvent des instruments calibrés.

Il faut cependant, à l'instar de Scallon (1988), considérer avec prudence ce concept de la mesure dans l'évaluation formative. Mesurer les dimensions d'un meuble est une tâche relativement facile qui fournit évidemment une information précise et exacte : hauteur, largeur, profondeur, etc. Mais il n'en va pas ainsi quand il s'agit de performances complexes ou d'apprentissages éducatifs. Dans ces cas, il serait, selon Scallon, plus approprié de parler de collecte d'information (2.2) en vue d'une décision. L'information ainsi colligée, par observation ou au moyen d'instruments conçus précisément à cette fin, permet alors une appréciation juste, mais qui demeure toutefois partielle.

La situation suivante pourra nous sensibiliser à cette part de « relativité » et d'incertitude inévitablement inscrite au cœur même de toute forme d'évaluation pédagogique. En effet, comment avoir la certitude qu'un élève aura exprimé toutes ses potentialités dans l'accomplissement d'une tâche aussi complexe, par exemple, que la rédaction d'un texte argumentatif à sujet imposé? En pareilles circonstances, on évaluera, bien sûr, le développement de son argumentation, la qualité de son écriture, son expressivité verbale, etc. Mais, il ne faut, à aucun moment, perdre de vue qu'il s'agit, la plupart du temps, d'une mesure ponctuelle établie à l'aide d'un sujet peut-être moins connu du scripteur. Cette ignorance relative ne lui permet pas alors de développer une argumentation aussi solide que s'il s'agissait d'un sujet pour lequel il se passionnerait.

3. Analyse, interprétation des résultats et jugement

En évaluation formative et en évaluation sommative, on compare le produit de l'apprentissage à des standards ou à des critères préalablement établis. Il s'agit de l'interprétation des résultats. Elle s'effectue, en effet, toujours par référence à un point de repère connu autant de l'évaluateur que du candidat soumis à l'épreuve ou à la collecte de données (observation). Pour interpréter les résultats, on utilise deux cadres de référence : la moyenne du groupe (interprétation normative) ou le seuil de réussite pour chacun (interprétation critérielle). Le choix du type d'interprétation dépend du type de jugement à porter et du contexte de la décision. Certaines situations peuvent même exiger la combinaison des deux types d'interprétation.

Si l'évaluateur choisit le groupe-classe ou un groupe témoin quelconque comme pôle de référence, on parlera d'interprétation normative (3.1). Les résultats seront alors comparés à ceux des autres membres du groupe et exprimés en fonction du rang (1^{er}, 2^e, 3^e, etc.), du rang centile, du stanine, etc. On privilégie en ce cas des items d'évaluation à fort pouvoir discriminant et l'échantillon d'objectifs à mesurer est très ciblé. L'objectif implicite de ce type d'interprétation est de reconnaître les meilleurs candidats ou les meilleures candidates ou, à tout le moins, de faire ressortir les différences individuelles. La décision qui découle d'une interprétation normative ne porte que sur l'observation du résultat global ou du score brut. La compétence relative ou réelle de l'élève se trouve ainsi conditionnée par le calibre du groupe de référence. Tout dépend, dans cette forme d'interprétation, de ce à quoi on compare le score brut; un même résultat pourra être considéré fort dans un groupe d'élèves faibles ou faible dans un groupe d'élèves forts.

Par contre, lorsque le seuil de réussite exigé pour chacun constitue la référence, nous parlons d'interprétation critérielle (3.2). Dans ce mode d'interprétation, la performance de la personne est considérée en soi, c'est-à-dire indépendamment de celle des autres membres du groupe-classe ou d'un groupe témoin. On a, pour ce faire, préalablement établi un seuil minimal de maîtrise pour chacun des objectifs du programme d'études et on compare la performance de chaque personne à ce seuil qui sert à déterminer si elle réussit ou non.

L'interprétation critérielle des résultats peut s'utiliser autant en évaluation formative qu'en évaluation sommative. Notons toutefois qu'elle propose une perspective différente en ce qui concerne la lecture des résultats, celle de la pédagogie de l'erreur et de la maîtrise, et qu'elle trouve toute l'étendue de ses possibilités dans un contexte d'évaluation formative plutôt que dans un contexte d'évaluation sommative. Elle repose sur un cadre de référence descriptif : la performance attendue y est en effet détaillée, circonstanciée et qualifiée. En *Français, langue d'enseignement*, les échelles descriptives des guides d'administration des

épreuves aux fins de l'évaluation sommative constituent de bons exemples de tels cadres de référence. Le seuil de réussite est fixé au préalable par des experts de la discipline.

Quel que soit le type d'interprétation, une fois l'analyse effectuée et les résultats interprétés, l'évaluateur dispose de tous les éléments nécessaires pour transmettre un jugement éclairé.

4. Décision

Le jugement porté sur les résultats interprétés conduit à la prise de décision, elle aussi tributaire de l'intention d'évaluation. La portée (4.1) de chaque jugement est ainsi fonction d'un contexte de décision préalablement déterminé.

Ainsi, les décisions prises à la suite d'une évaluation formative ont une portée et une étendue plus restreintes que celles qui découlent de l'évaluation sommative, parce qu'elles appartiennent exclusivement à la dynamique enseignement-apprentissage. L'évaluation sommative, par contre, déborde les limites de la classe et les décisions prises peuvent influencer durablement sur le parcours scolaire d'un élève.

5. Diffusion de la décision

À la fin du processus d'évaluation, il faut procéder à la diffusion de la décision prise et déterminer si sa divulgation aura un caractère privé ou public (5.1) et quels seront les destinataires (5.2) de cette information.

6 POURQUOI ÉVALUE-T-ON LES APPRENTISSAGES?

La démarche d'évaluation des apprentissages comporte trois grandes fonctions tributaires de divers contextes décisionnels. Ces contextes assignent des responsabilités à des acteurs particuliers qui agissent à un moment précis en utilisant une forme d'évaluation et des instruments adaptés à la situation. Le tableau suivant illustre les différents contextes influant sur les actions d'évaluation.

TABLEAU 3 : LES CONTEXTES DÉCISIONNELS ET LEURS CONSÉQUENCES SUR L'ÉVALUATION

CONTEXTE DÉCISIONNEL	FONCTION DE L'ÉVALUATION	MOMENT DE L'ÉVALUATION	RESPONSABLE DE L'ÉVALUATION	FORME OU TYPE D'ÉVALUATION
• Classement	• Vérification des acquis • Facilitation de la progression • Diagnostic	• Avant l'entrée dans un programme d'études • Avant un cours	• Commission scolaire • Centre d'éducation des adultes	ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE
• Amélioration des apprentissages	• Régulation de l'apprentissage	• Pendant la période d'apprentissage • Pendant un cours	• Personnel enseignant	ÉVALUATION FORMATIVE
• Sanction des études • Reconnaissance des acquis	• Promotion • Poursuite des études • Diplômation	• À la fin de la période d'apprentissage • À la fin d'un cours	• Commission scolaire • Ministère de l'Éducation	ÉVALUATION SOMMATIVE

7 L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Toute forme d'évaluation constitue d'évidence un diagnostic posé à un moment donné. Utiliser le terme « évaluation diagnostique » dans le contexte du classement, comme nous le faisons dans le tableau 3, relève d'une simple convention utilisée à l'éducation des adultes.

L'évaluation diagnostique effectuée avant l'entrée dans un programme d'études ou dans un cours sert donc aux fins de classement et de mise à niveau. À l'éducation des adultes, cette forme d'évaluation est au choix de l'établissement. Certains centres utilisent un test de classement avant d'admettre l'adulte dans un programme, d'autres appuient leur décision sur le seul dossier scolaire. De toute manière, les responsables doivent décider du choix de cours et de la qualité des apprentissages préalables à l'inscription.

8 L'ÉVALUATION FORMATIVE

En cours d'apprentissage, le contexte décisionnel se trouve modifié et commande donc, par le fait même, une approche différente. Les objectifs poursuivis sont alors l'amélioration et la régulation des apprentissages. Le formateur ou la formatrice deviennent, à ce moment, les observateurs privilégiés autant du processus que du produit de l'apprentissage. Ils peuvent réagir avec un très large éventail d'instruments ou d'interventions adaptés à chaque personne et à chaque situation. C'est la sphère de l'évaluation formative qui peut s'appliquer autant à l'apprentissage qu'à l'enseignement. Cette forme d'évaluation doit être considérée comme un soutien à l'apprentissage et ne peut servir à aucune autre fin selon l'article 8.1 du *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*. En analysant le tableau qui suit, nous serons en mesure de préciser les éléments qui distinguent l'évaluation formative de l'évaluation sommative.

**TABLEAU 4 : LES CARACTÉRISTIQUES COMPARÉES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE
ET DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE**

ÉTAPES ET CARACTÉRISTIQUES	ÉVALUATION FORMATIVE	ÉVALUATION SOMMATIVE
INTENTION - Moment de la passation - Cibles - Responsable	- Exclusivement pédagogique (régulation des apprentissages, renforcement, aide) - Durant l'apprentissage - Un élève en particulier, un groupe d'élèves, un groupe- classe - Le personnel enseignant	- Principalement administrative (sanction des études, reconnaissance sociale, rétrospective ou prospective de gestion) - À la fin d'un cours ou d'une séquence de cours - Tous les élèves qui terminent un cours - Le centre, la commission scolaire ou le ministère de l'Éducation
MESURE Instruments	Épreuves formatives, prétests, exercices, travaux, grilles d'observation, rétroactions verbales ou écrites	Définitions du domaine d'examen, épreuves édictées orales ou écrites, épreuves d'appoint
ANALYSE, INTERPRÉTATION ET JUGEMENT - Objet - Interprétation	- Le processus ou le produit de l'apprentissage - Principalement, sinon exclusivement, critérielle	- Exclusivement le produit de l'apprentissage - Critérielle* ou normative selon le contexte et l'intention
DÉCISION	Poursuite ou révision des apprentissages	- Promotion ou reprise - Sanction des études
DIFFUSION DE LA DÉCISION Destinataires	Un élève en particulier	- L'élève et la société - Un groupe d'élèves, un groupe-classe

* L'évaluation à interprétation critérielle est la forme d'évaluation retenue à l'éducation des adultes.

Comme on peut l'observer dans ce tableau, les outils d'évaluation formative dont disposent le formateur ou la formatrice durant l'apprentissage couvrent tout le domaine de la relation d'aide pédagogique. C'est qu'à ce stade, toutes les interventions sont possibles, puisque l'objet de cette forme d'évaluation est de soutenir et d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement. Les épreuves ou autres moyens alors utilisés sont caractérisés par leur souplesse, leur variété et leur adaptabilité aux difficultés individuelles. Point n'est besoin d'élaborer de complexes tables de spécifications pour déterminer ce qui doit être évalué. Une observation attentive convient généralement pour dépister les difficultés et un simple exercice prescrit au bon moment pour résoudre un problème particulier suffira souvent à remettre l'apprenant sur la bonne piste et l'aidera à poursuivre son objectif. Comme l'évaluation formative se caractérise par sa continuité, il est aussi possible d'intervenir à tout moment, tant en ce qui concerne le processus d'apprentissage qu'en ce qui concerne le produit de l'apprentissage. Elle revêt aussi un caractère personnel, puisqu'elle ne touche, la plupart du temps, que la seule personne dont on a diagnostiqué les difficultés.

Dans sa définition de l'expression « évaluation formative », Legendre (1988) soutient que l'interprétation des résultats peut s'effectuer de façon « tantôt normative, tantôt critérielle ». L'interprétation critérielle reste, cependant, plus appropriée à cette forme d'évaluation, puisqu'elle repose sur la description d'une performance donnée et sa mise en rapport avec une performance type retenue comme modèle de « ce qui devrait être ». On cherche en effet, en évaluation formative, à diagnostiquer les écarts entre la performance de l'élève et un modèle considéré comme un seuil acceptable, à informer l'élève de ces écarts et à lui proposer des correctifs. Dans ce contexte, la comparaison du score brut d'un élève à ceux des autres membres du groupe-classe, comme c'est le cas en interprétation normative, représente une valeur informative trop restreinte.

Signalons enfin un écueil souvent rencontré en évaluation formative : la tentation de transformer cette forme d'évaluation en continu en un bilan arithmétique qui pourrait contribuer en tout ou en partie à la sanction des études. Cette tentation chatouille autant le personnel enseignant que la population scolaire. Les tenants de cette position soutiennent qu'on améliorerait ainsi la motivation des apprenants en récompensant la qualité de leurs efforts. Il faut cependant y résister, car les apprentissages observés en cours de route sont des apprentissages inachevés qui ne peuvent témoigner que des facilités ou des difficultés de parcours. Ces apprentissages ne peuvent donc contribuer à dresser le tableau final que constitue l'évaluation sommative.

9 L'ÉVALUATION SOMMATIVE

L'évaluation sommative survient à la suite d'une étape importante ou en fin de parcours. La décision qui en découle présente un caractère public dont la portée est étendue et définitive. L'élève soumis à cette forme d'évaluation sera promu ou non à un échelon supérieur et la décision rendue pourra influencer sur son orientation

future. En ce cas, on parle de sanction des études et une reconnaissance sociale se rattache à la décision prise à la suite de cette opération d'évaluation. À cause même de cette reconnaissance sociale et des conséquences considérables qui en découlent pour chaque personne, la sanction des études ne peut être confiée qu'à des institutions sociales reconnues qui attestent la véracité des renseignements inscrits sur le diplôme présenté par le porteur.

À l'éducation des adultes, la responsabilité de l'évaluation sommative est partagée entre les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation. Les commissions scolaires assument la sanction des fins d'étape jusqu'à la troisième secondaire. Le ministère de l'Éducation attribue, quant à lui, les unités aux fins de l'obtention du diplôme d'études secondaires et il se réserve l'exclusivité des épreuves édictées. Notons, toutefois, que l'évaluation sommative des cours à option des quatrième et cinquième secondaire relève des commissions scolaires.

L'évaluation sommative repose sur un cadre rigoureux et uniforme : la définition du domaine d'examen, à l'aide de laquelle des épreuves de difficulté équivalente sont rédigées. Ceci aplanit les différences d'une commission scolaire à l'autre dans la rédaction des épreuves et garantit un minimum d'équité dans le traitement des candidats et candidates, peu importe où ils se trouvent sur le territoire juridictionnel du ministère de l'Éducation. Ainsi, les épreuves rédigées conformément à la définition du domaine d'examen constituent un pôle de référence valide lorsque vient le temps de comparer les résultats d'une région à ceux d'une autre région ou les résultats obtenus à différents moments.

Il faut noter, de plus, qu'au moment de l'épreuve sommative, les apprenants ont terminé la période d'apprentissage. On suppose alors que les apprentissages sont faits et que le candidat ou la candidate se présente à l'épreuve avec tout ce qu'il faut pour la réussir. Il s'agit d'un geste administratif qui se produit en dehors de la sphère de l'apprentissage et dont les seules issues possibles sont les suivantes : premièrement, la promotion ou, en cas d'échec, la reprise; deuxièmement, l'orientation vers une classe supérieure ou un ordre d'enseignement supérieur; troisièmement, la sanction des études.

Enfin, une dernière caractéristique distingue l'évaluation formative et l'évaluation sommative : les destinataires à qui on communiquera les résultats de cette opération. En évaluation sommative, nous quittons la sphère du domaine privé pour entrer dans le domaine public. Tous sont soumis aux mêmes épreuves, analysées (corrigées) avec des instruments uniformisés, et les résultats sont accessibles à toute la société au moyen d'un diplôme ou d'un relevé des acquis délivré par le ministère de l'Éducation.

B) DÉFINITION DU DOMAINE D'EXAMEN

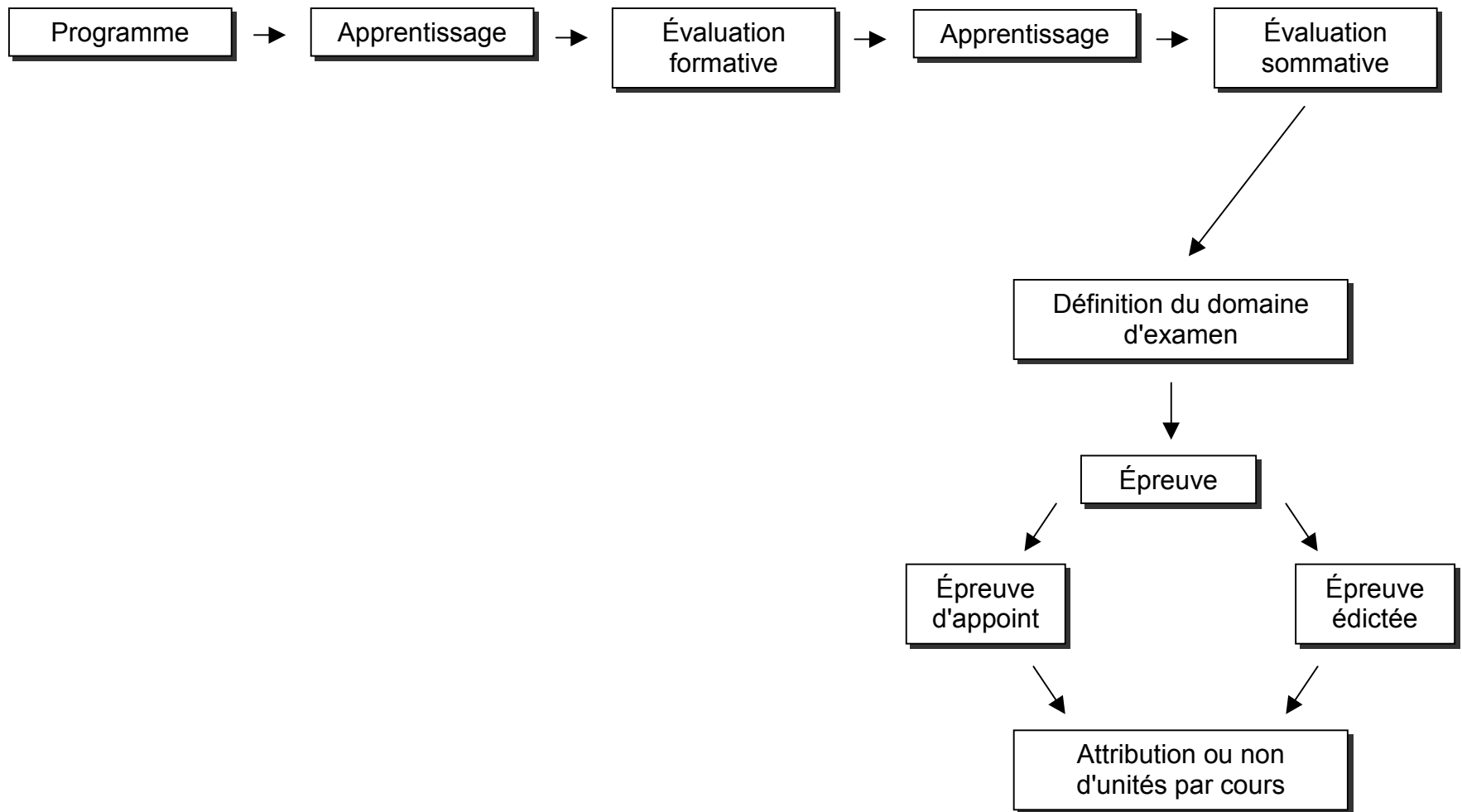
1 PRÉSENTATION DE LA DÉFINITION DU DOMAINE D'EXAMEN

La définition du domaine d'examen est un outil prescriptif qui sert à structurer un instrument d'évaluation (épreuve). Elle présente pour chaque cours les éléments d'apprentissage essentiels qui doivent être mesurés et elle précise l'importance relative des contenus notionnels, des compétences et des habiletés, en vue de l'évaluation sommative des acquis ou de leur sanction. Les décisions à prendre portent sur les compétences de l'élève au regard des exigences d'un cours.

La définition du domaine d'examen :

- a pour objet de maintenir un standard minimum dans l'élaboration des épreuves et d'évaluer les élèves avec justice et équité;
- caractérise l'ensemble des éléments d'un programme retenus aux fins d'évaluation;
- détermine et délimite l'objet de la mesure;
- regroupe les notions et les habiletés à évaluer;
- favorise la congruence entre le programme et l'instrument de mesure;
- précise les caractéristiques de l'épreuve pour un cours donné.

2 L'ENVIRONNEMENT DE LA DÉFINITION DU DOMAINE D'EXAMEN



3 LES COMPOSANTES DE LA DÉFINITION DU DOMAINE D'EXAMEN EN *FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT*

Une définition du domaine d'examen comprend les sept parties énumérées ci-dessous et ensuite décrites brièvement quant à leurs caractéristiques dans les définitions du domaine d'examen en *Français, langue d'enseignement*.

1. Présentation
2. Conséquences des orientations du programme d'études sur l'évaluation sommative
3. Contenu du cours aux fins de l'évaluation sommative
4. Tableau de pondération
5. Comportements observables
6. Justification des contenus et de leur pondération
7. Spécifications de l'épreuve

3.1 Présentation

La présentation de la définition du domaine d'examen rappelle les objectifs d'une telle définition. En *Français, langue d'enseignement*, elle précise de plus la pratique visée (en compréhension ou en production), le code alphanumérique du cours et la ou les dominantes à l'étude.

3.2 Conséquences des orientations du programme d'études sur l'évaluation sommative

Les orientations d'un programme influent sur l'évaluation sommative. À chaque orientation retenue correspond un corollaire en évaluation sommative. Pour illustrer ce propos, voici quelques exemples des conséquences retenues pour le programme *Français, langue d'enseignement*.

ORIENTATIONS

- ◆ Lire, écrire, écouter et prendre la parole pour répondre à divers besoins de communication.
- ◆ Exprimer sa perception des valeurs dans les textes et les messages.
- ◆ Développer les habiletés langagières de façon progressive et en spirale.
- ◆ Utiliser les ressources de la langue dans le développement de l'habileté à s'exprimer.

CONSÉQUENCES

Utiliser des situations de la vie courante pour évaluer les habiletés langagières.

Établir des liens entre ses valeurs et celles qui sont véhiculées dans les textes.

Tenir compte des exigences des cours précédents et des connaissances acquises.

Vérifier la capacité de l'adulte à utiliser les ressources de la langue dans les productions écrites et dans la formulation des réponses.

3.3 Contenu du cours aux fins de l'évaluation sommative

Dans les définitions du domaine d'examen, le contenu de chaque cours retenu aux fins de l'évaluation sommative comporte : un ou des objectifs et, pour chacun d'eux, les notions sélectionnées aux fins d'évaluation, les habiletés cognitives décrites à l'aide des verbes de comportement correspondant au niveau de taxonomie visé.

3.4 Tableau de pondération

Le tableau de pondération est un tableau à double entrée, pour les variables *notions* et *habiletés*. La première, placée en abscisse, indique les catégories selon lesquelles on a classé les notions, tandis que la seconde, en ordonnée, correspond aux niveaux taxonomiques des habiletés cognitives. Chaque point d'intersection entre ces deux variables constitue une dimension qui regroupe les notions importantes qui leur sont communes. On lui attribue un numéro d'ordre et un pourcentage précis déterminé par l'importance relative des habiletés qu'elle regroupe.

3.5 Comportements observables

Chaque comportement observable, de par sa définition, doit permettre de produire des items pour construire une épreuve. On doit se préoccuper de sa pertinence en s'assurant principalement qu'il est défini par un verbe de comportement qui respecte le niveau taxonomique désiré. On doit veiller également à ce que ce verbe de comportement soit associé aux notions appropriées. Le choix des verbes de comportement doit être fait de façon à montrer les liens évidents entre les notions essentielles les plus représentatives du cours visé. Un verbe de comportement aide à déterminer de façon univoque le contexte, les conditions et les critères à respecter pour la réalisation de la tâche.

Les comportements observables sont regroupés par dimension. En *Français, langue d'enseignement*, pour déterminer l'importance relative de chaque comportement, on considère plusieurs facteurs : la complexité du verbe de comportement, le nombre et l'importance des éléments du contenu notionnel, la classe d'enseignement, la dominante et ses caractéristiques ainsi que les particularités de l'épreuve, c'est-à-dire le nombre de volets et le nombre de textes qu'elle comporte.

3.6 Justification des contenus et de leur pondération

Dans cette section, on indique les raisons des choix faits quant aux contenus considérés comme importants et on décrit brièvement les règles particulières qui s'appliquent en ce qui concerne la pondération.

3.7 Spécifications de l'épreuve

Dans cette section, on présente les différentes parties de l'épreuve relative à la compréhension ou à la production, la ou les dominantes visées, le genre et la longueur des textes ou des messages. On indique également le type d'épreuve : orale ou écrite. En *Français, langue d'enseignement*, il s'agit principalement d'épreuves écrites; cependant, cinq cours comportent également une épreuve orale.

On y apporte aussi des précisions sur les types d'items à construire. En compréhension, en lecture et en écoute, les items peuvent être à réponse choisie ou à réponse construite. En production orale ou écrite, on précise les modalités relatives au choix des sujets, à la pénalité rattachée à l'absence d'un certain nombre de mots exigés ainsi qu'aux informations à fournir à l'élève sur les points à vérifier dans sa production.

Finalement, on y explique le déroulement de l'épreuve et on précise la durée de chacune de ses parties. On y détaille l'importance relative de ces dernières et on indique la note de passage. On présente également les conditions particulières, telle l'utilisation permise de certains ouvrages.

C) OUVRAGES CONSULTÉS

- CÔTÉ, Louis, et autres. *Acquis scolaires, Guide d'élaboration des instruments d'évaluation sommative à l'éducation des adultes*, Québec, ministère de l'Éducation, 1988, 113 p. [accompagné d'un lexique, de deux annexes et d'une bibliographie].
- DORÉ, François Y. *L'apprentissage : une approche psycho-éthologique*, Montréal, Edisem, Paris, Maloine S. A., 1983, 344 p.
- DUBÉ, Louis. *Psychologie de l'apprentissage de 1880 à 1980*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1986, 364 p.
- LEGENDRE, Renald. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.
- LINDSAY, Peter, et Donald A. NORMAN. *Traitement de l'information et comportement humain : une introduction à la psychologie*, 2^e éd., Montréal, Études vivantes, 1980, 754 p. (Traduction de *Human Information Processing as Introduction to Psychology*).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Acquis scolaires, Guide d'élaboration des instruments d'évaluation sommative à l'éducation des adultes*, Québec, DFGA, 1988, 145 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Français, langue d'enseignement, Définitions du domaine d'examen*, Québec, DFGA, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme d'études, Français, langue d'enseignement*, Québec, DFGA, 1996, 247 p.
- MORISSETTE, Dominique. *La mesure et l'évaluation en enseignement*, Sainte-Foy, Les presses de l'Université Laval, 1984, 423 p.
- SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative des apprentissages*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 1988, tome 1 : La réflexion, 171 p.
- TOUSIGNANT, Robert. *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Saint-Jean-sur-Richelieu, 1982, 225 p.

