

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

BOURSES DE RECHERCHE POSTDOCTORALES

Intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts à l'enseignement supérieur

Chercheure postdoctorale
Diane Leduc, Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche
2009-3P-130770

Titre de l'Action concertée
Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et le Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)

Programme *Actions concertées*
TROISIÈME SECTION
Rapport scientifique intégral

IDENTIFICATION

1- Chercheuse principale (stagiaire postdoctorale)

Diane Leduc, Université du Québec à Montréal

2- Superviseur de recherche

Jean-Guy Blais, Université de Montréal

3- Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation

Département d'arts plastiques, Cégep de Sainte-Foy

Département d'arts plastiques, Cégep de St-Jérôme

Département de danse, Cégep de Drummondville

Département de danse, Cégep St-Laurent

Département de danse, Cégep Montmorency

Département de danse, Cégep du Vieux-Montréal

Groupe de recherche interuniversitaire sur l'évaluation et la mesure en éducation à l'aide des technologies de l'information et de la communication (GRIÉMÉtic), Université de Montréal

Collectif pour le Développement et les Applications en Mesure et Évaluation (Cdame), Université du Québec à Montréal

4- Établissement gestionnaire de la subvention

Aucun, la bourse postdoctorale est gérée par la stagiaire, Diane Leduc. À noter que le stage s'est fait à l'Université de Montréal.

5- Titre du projet de recherche

Intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques pédagogiques dans le domaine des arts à l'enseignement supérieur

6- Numéro du projet de recherche

13070

7- Titre de l'action concertée

Persévérance et réussite scolaires

8- Partenaires de l'action concertée

Rapport scientifique intégral

PARTIE A. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Au Québec, l'enseignement au niveau collégial a pris le tournant des approches par compétence dès 1994. Avec la mise en place de cette réforme, un changement de culture s'impose pour les professeurs : les pratiques pédagogiques ne peuvent plus être isolées des pratiques d'évaluation des apprentissages. Celle-ci devrait être vue non plus comme un moment distinct de l'enseignement, mais plutôt comme une interaction dynamique entre la démarche de l'enseignant et les apprentissages de l'étudiant. Cette interaction se caractérise notamment par une intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques et se situe dans un profond changement de vision et d'organisation.

Lorsque nous parlons, au Québec, d'évaluation en arts au collégial, plusieurs éléments sont à considérer :

1. Plusieurs auteurs soulignent les difficultés des professeurs d'art en matière d'évaluation mettent généralement en cause un sentiment de manque de compétence, d'instrumentation et de soutien ainsi qu'une non-valorisation publique de l'éducation artistique (Grégoire, 1987 ; Flibotte, 1987 ; Corbo, 2006).
2. Bien que plusieurs recherches en enseignement des arts soient conduites (notamment Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998 ; Gagnon-Bourget, 2000, 1997 ; Richard, 2005), leurs fruits atteignent davantage les enseignants de niveaux primaires et secondaires et,

pour de multiples raisons, plus difficilement ceux des collègues (Gosselin, 1998).

3. Les domaines artistiques posent des problèmes d'évaluation, tels que l'obtention de traces matérielles et la subjectivité, qui doivent être considérés dans les interventions pédagogiques.
4. Le manque de formation en évaluation des apprentissages cause des situations d'évaluation où les compétences des professeurs sont mises en jeu et desquelles émergent plusieurs problématiques.

2. Principale question de recherche et hypothèses

Notre problème de recherche repose donc sur tous ces constats. Aussi, notre principale question de recherche est-elle la suivante : comment les professeurs de collège en arts plastiques et en danse contemporaine perçoivent-ils l'évaluation des apprentissages et comment l'intègrent-ils dans leur démarche pédagogique ? Deux hypothèses ont balisé le début de notre recherche. La première suppose que les professeurs d'arts plastiques et de danse au collégial intègre l'évaluation à leur enseignement par l'utilisation du formatif. Cette proposition s'appuie en partie sur le fait qu'en arts, les professeurs s'attardent tout autant aux processus et à la démarche créative qui a donné lieu à l'œuvre qu'au produit artistique. La seconde hypothèse est issue d'un constat formulé par différents professeurs en arts : l'évaluation certificative est perçue comme une obligation qui dénature le travail artistique et qui rend les professeurs mal à l'aise parce qu'une grande part de leur subjectivité entre en jeu.

3. Objectifs

Les objectifs de ce projet sont de décrire et d'analyser l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages à l'enseignement des professeurs d'arts au niveau collégial et de formuler des pistes d'action visant à favoriser une plus grande intégration de ces pratiques en vue d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires des étudiants.

4. Principaux éléments du cadre théorique (voir annexe 1)

De façon générale, les plus récentes politiques d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2003) soulignent l'importance du passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage et celle de la régulation de la démarche de l'étudiant à celui de l'enseignant afin que l'évaluation contribue à la réussite éducative des étudiants. Raïche, Cantin et Lalonde (2005; Raïche, 2006) ont identifié l'intégration comme un principe moteur de cet arrimage entre évaluation et enseignement. Partiellement abordée par Rogiers (2001), cette intégration appelle des actions basées sur les trois aspects suivants :

A) Intégrer les modalités d'évaluation à l'enseignement

Cet aspect est celui qui se trouve au cœur de la démarche du professeur. Si ce dernier se place dans la posture où enseigner c'est aider l'étudiant à réussir les tâches d'évaluation et le soutenir dans ses apprentissages, il devrait utiliser dans sa pratique l'évaluation comme moteur pour son enseignement. Il s'agit de voir comment ce dernier intègre ses évaluations dans sa démarche pédagogique par le biais de

la planification, de la communication avec les étudiants, de la rétroaction et de démarches favorisant l'autonomie et l'engagement de l'étudiant.

B) Intégrer les modalités d'évaluation les unes aux autres

Comme le mentionne Louis (2004), les approches pédagogiques qui ont cours actuellement dans les écoles québécoises ne favorisent pas suffisamment une articulation adéquate entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Cette relation est une question centrale de l'intégration des pratiques. Le plan pédagogique devrait, selon nous, penser le formatif non seulement pour informer l'étudiant sur la nature des apprentissages à faire, mais également pour le préparer au sommatif rend plus efficace tout le processus pédagogique (Guy, 2004). Ainsi, il nous apparaît souhaitable de concevoir des tâches d'évaluation qui préparent à celles de fin de trimestre ou des tâches qui s'insèrent dans les suivantes à la manière des poupées russes de façon à ce que chaque tâche aide à réussir la suivante.

C) Intégrer les modalités d'évaluations au programme d'études

Cet aspect de l'intégration embrasse une vision plus large que la salle de classe. Il concerne avant tout les notions de transfert des apprentissages et l'authenticité des tâches d'évaluation et se met en place par une planification des apprentissages à faire en cohérence avec le programme d'études. Il s'agit de veiller à ce que les équipes de professeurs et leurs collaborateurs soient guidées par une idée directrice qui est celle de suivre et de favoriser la progression de chaque apprenant.

PARTIE B. PISTES DE SOLUTION

1. Types d'auditoire auxquels s'adressent nos travaux

Nos travaux s'adressent avant tout aux professeurs du collégial en arts plastiques et en danse contemporaine. Toutefois, ils peuvent intéresser tous les professeurs d'arts de même que les conseillers pédagogiques qui ont à faire des interventions locales directement dans leur milieu. Les professeurs universitaires qui offrent des cours en pédagogie de l'enseignement supérieur sont également visés par ce projet, de même que les directions de ces programmes. Enfin, dans le contexte des approches par compétences, les décideurs du système éducatif pourraient être amenés à prescrire davantage l'intégration dans les politiques (notamment les PIEA) pour favoriser davantage la persévérance et la réussite scolaire.

2. Retombées immédiates ou prévues de nos travaux

La retombée la plus immédiate prendra forma à l'automne 2011 suite à la réception par les professeurs de leur profil d'intégration. Avec ce document, ils pourront développer, individuellement et collectivement, de nouveaux outils pédagogiques qui tiennent compte de l'intégration et partager leurs pratiques via des rencontres organisées par les départements. Sur un plan social, la valorisation de l'évaluation comme moyen pédagogique devrait aussi compter parmi les retombées significatives. Il faudra bien sûr assurer un suivi entre les résultats obtenus et leur insertion dans les politiques départementales et institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Nous interviendrons

également activement auprès de diverses instances comme le Centre de soutien et d'animation en évaluation des apprentissages, dans les cégeps et auprès des directions de programmes en enseignement supérieur.

3. Limites ou niveau de généralisation de vos résultats

Les résultats obtenus sont basés sur des perceptions de la part des professeurs et des étudiants. Bien que les perceptions soient une forme de réalité, il faut tout de même être prudent dans leur interprétation. De plus, nous avons obtenu une bonne participation des professeurs travaillant au sein des départements de danse contemporaine, mais très peu au sein des départements d'arts plastiques. Nos résultats doivent conséquemment être considérés avec circonspection et toujours contextualisés.

4. Principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés

Nous pensons qu'à court terme, trois solutions seraient facilement réalisables.

- a) Développer et donner des ateliers pratiques dans les cégeps (lors des journées pédagogiques par exemple ou par l'intermédiaire des départements) qui s'adressent directement aux professeurs et ou aux conseillers pédagogiques. Ces ateliers auraient l'évaluation des apprentissages pour sujet et seraient orientés sur l'intégration de l'évaluation en fonction des principes du cadre théorique. En somme, il s'agit de faire de la formation continue de personnel.
- b) Organiser des groupes de discussion pour identifier des pistes d'action en concertation avec les professeurs concernés. Ces groupes de

discussion seront informels et devraient porter sur l'implantation, le suivi et l'évaluation des impacts de l'intégration sur la persévérance et la réussite scolaires. Il s'agira de créer un événement de partenariat favorisant le transfert des résultats de la recherche vers les milieux de pratique.

- c) Créer un guide portant sur l'intégration favorisera la transmission des connaissances au-delà des collaborateurs directement impliqués dans l'étude. Sa distribution permettrait certainement d'avoir une portée sur les politiques et les orientations des programmes, tout comme dans les départements d'arts de chacun des cégeps. Nous y voyons également un apport concret des résultats à l'intérieur des programmes d'enseignement en pédagogie supérieur, puisqu'ils pourraient être insérés dans les contenus de cours, agissant du même coup sur la formation des futurs professeurs de cégeps. De telles mesures assureraient une meilleure reconnaissance professionnelle de l'enseignement des arts, enjeu majeur dans ce domaine, ainsi qu'un encadrement systématique des professeurs.
- d) Création d'un site web interactif qui permettrait aux professeurs d'échanger leurs perceptions, leurs pratiques, leurs bons coups, leurs difficultés et de partager leur expérience et leur expertise en matière d'évaluation des apprentissages et plus particulièrement sur l'intégration.

PARTIE C. MÉTHODOLOGIE

1. Description de l'approche méthodologique

Notre approche méthodologique a été déterminée à partir du problème à identifier les éléments dans lesquels l'intégration est présente. Avec les responsables du projet dans les cégeps participants, nous avons convenus que les politiques et les documents d'évaluation élaborés par les professeurs étaient pertinents. Toutefois, comme ils ne reflètent pas nécessairement les pratiques en salle de classe, nous avons ajouté deux questionnaires pour plus de fiabilité.

2. Description des méthodes de cueillette de données

La cueillette de données s'est faite auprès de 17 professeurs, 4 en arts plastiques et 13 en danse contemporaine, ainsi qu'auprès de 287 de leurs étudiants, enseignant dans six collèges différents (voir fiche d'identification).

	Professeurs	Étudiants
Genre	13F + 4H = 17	42H + 245F = 287
Âge	entre 30 et 60 ans moyenne 47	entre 18 et 32 ans moyenne 20.38
Années d'enseignement	entre 5 et 34 ans moyenne 18.7	
Formation évaluation	7 oui 10 non	
Années d'expérience pour ce cours	entre 1 et 20 ans moyenne 6.55	

3. Corpus (différentes sources)

Quatre sources constituent les données :

- Les politiques d'évaluation des apprentissages (PIEA).

- Les documents d'évaluation des professeurs participants : plan d'un cours, grilles d'évaluation, consignes pour les travaux, etc.
- Un questionnaire sur l'intégration des pratiques évaluatives administré via des *iPods touch* au printemps et à l'automne 2010.
- Un questionnaire en ligne adapté d'une enquête réalisée par Blais, Laurier, Van der Maren et al. (1997) et portant sur la perception de l'évaluation ainsi que sur les pratiques évaluatives des professeurs.

Chacun des questionnaires devait être répondu en fonction d'un cours de création ou d'interprétation donné. Le premier questionnaire provient d'une étude à grande échelle menée par Gilles Raïche qui s'appuyait sur quatre principes : l'apprentissage, l'équité, la planification et l'intégration. Pour chacun de ces principes, 40 questions composaient un questionnaire. Pour éviter d'administrer 160 questions, six questions étaient communes à chacun des principes et les autres étaient choisies aléatoirement par les *iPods touch*. Voici les questions communes portant sur l'intégration :

- Q 13. J'utilise des tâches d'évaluation qui donnent aux étudiants le goût de s'améliorer.
- Q 14. Je fais faire aux étudiants des exercices qui les préparent aux tâches d'évaluation.
- Q 15. J'utilise des tâches d'évaluation qui correspondent aux apprentissages à réaliser.
- Q16. Après une tâche d'évaluation, j'utilise une autre façon pour aider les étudiants à saisir ce qu'ils n'ont pas compris.
- Q 17. Je donne des rétroactions qui informent les étudiants sur ce qu'ils doivent améliorer.
- Q 18. J'explique aux étudiants à quoi serviront les apprentissages évalués.

Pour notre étude, nous nous sommes attardés uniquement au principe d'intégration que nous avons appliqué au domaine des arts. Comme les

questions de ce premier questionnaire étaient choisies aléatoirement par les *iPods touch*, les données recueillies ne peuvent servir à faire une analyse ou quelques déductions que ce soit puisque le nombre de répondants est trop faible (deux ou trois). Le second questionnaire a été administré en ligne et l'adaptation s'est faite avec les manipulations suivantes : modifications de quelques questions pour refléter davantage les milieux artistiques et le contexte de création et non utilisation des questions concernant les instruments d'évaluation.

4. Stratégies et techniques d'analyse

Les analyses descriptives et de contenu des politiques et des documents d'évaluation et les analyses des réponses aux deux questionnaires ont été faites en fonction des principes énoncés par Raïche, Cantin, Lalonde (2005 ; Tardif, 2006). Elles nous permettent de cibler les éléments faisant référence à l'intégration, de créer un profil d'intégration des professeurs en arts au collégial et d'élaborer des pistes d'action pour répondre à leurs besoins en formation ou soutien pratique.

PARTIE D. RÉSULTATS

1. Principaux résultats obtenus

Avant de présenter les résultats voici un rappel des aspects de l'intégration tels que formulés par Raïche, Cantin, Lalonde (2005) :

Principes	Aspects
Intégration à l'enseignement	planification
	communication
	rétroaction
	évaluation
	régulation-progression
Intégration les unes aux autres	formatif-sommatif
	auto et co-évaluation
Intégration au programme d'études	transfert
	authenticité

Concernant les PIEA

Chaque collège doit avoir sa propre politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) qui présente les orientations de l'établissement en matière d'évaluation et qui encadre le processus d'évaluation des apprentissages. Ces PIEA sont examinées de près par la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) qui veille à garantir la qualité de l'évaluation dans le but de sanctionner les études. Conséquemment, à partir de règles prescrites par le Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS), les cégeps façonnent une PIEA qui tient compte des spécificités de l'établissement et des priorités qu'il se donne.

Notre analyse des PIEA des cégeps participants démontre que l'intégration à l'enseignement est plus présente que les deux autres types d'intégration. La communication, la rétroaction, l'autonomie et la régulation sont les aspects les plus développés, un peu au détriment de la planification. Nous pouvons noter que presque toutes les PIEA prescrivent que les professeurs doivent informer à l'avance les étudiants des critères des évaluations. De plus en plus prescrite par les politiques des établissements scolaires et par les instances qui veillent à leur application, l'obligation de communiquer adéquatement avec les étudiants fait dorénavant partie de la vie courante des professeurs et elle revêt une importance majeure dans le cadre d'une approche par compétences.

L'intégration des évaluations les unes aux autres est sommairement abordée dans les PIEA. En effet, aucune forme d'interaction n'est mentionnée et rien n'est spécifié quant aux exercices qui devraient préparer les étudiants aux tâches d'évaluation. Les PIEA semblent respecter une certaine liberté académique et laisse la classe aux professeurs, ce qui apparaît cohérent avec une approche par compétences. Les PIEA mentionnent toutes un élément concernant les tâches qui préparent aux évaluations finales. Qu'il s'agisse d'évaluation continue, d'une harmonisation entre le formatif et le sommatif via une concertation entre les professeurs ou d'une intégration claire de l'évaluation formative au sommatif, les mentions au sujet de l'intégration sont assez explicites.

Quant à l'intégration des tâches d'évaluation au programme d'études, ce sont les liens avec les autres cours qui représentent le mieux cet aspect.

Le cégep du Vieux-Montréal fait bonne figure ici puisque sa PIEA parle concrètement d'une progression vers la compétence en situant les apprentissages des cours les uns avec les autres. Finalement, aucun lien avec la vie quotidienne n'est prescrit dans les PIEA. Seule la mention que les évaluations doivent se rapprocher du contexte d'utilisation de la compétence du cégep du Vieux-Montréal mérite d'être soulignée au chapitre de l'authenticité.

Concernant les pratiques et l'intégration (2 questionnaires)

L'analyse des réponses aux deux questionnaires nous permet de conclure que les professeurs planifient leurs évaluations, que ce soit pour respecter les règles des PIEA que pour diversifier les moyens d'évaluer. Ils sont également soucieux de bien communiquer avec leurs étudiants, oralement et par écrit, de leur donner de la rétroaction et collaborent un peu moins avec leurs collègues lorsqu'il question d'évaluation des apprentissages. L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont assez partagées parmi les répondants puisque la moitié seulement disent en faire. Ces sujets sont d'actualité et nous voyons qu'il reste beaucoup à faire pour qu'ils soient concrètement intégrés en salle de classe. Le comportement, la présence au cours et la participation active ne sont pas pris en considération par une majorité de professeurs. Le souci de rendre les étudiants autonomes et engagés dans leurs apprentissages semble donc passer par d'autres voies.

La mémorisation, la compréhension, la capacité d'analyse, les habiletés de résolution de problèmes et l'esprit critique sont évalués par les

répondants. La production (l'œuvre) et le parcours de créations sont des moyens d'évaluation utilisés par les professeurs interrogés. Leur préoccupation à utiliser des évaluations qui font appel à des habiletés de niveau supérieur est en lien avec le développement d'outils pour assurer une progression des apprentissages et une régulation des enseignements.

À la lumière de ces constats, nous pouvons conclure que les professeurs participants font une intégration de leurs pratiques d'évaluation à leurs enseignements, intègrent un peu les modalités d'évaluations les unes et aux autres et répondent aux règles prescrites par les PIEA concernant le transfert et l'authenticité. L'intégration des pratiques d'évaluation est donc présente et elle se manifeste un peu partout dans l'activité pédagogique : depuis les PIEA et jusque dans la préparation et la prestation de l'enseignement.

2. Conclusions et pistes de solution

(Voir la partie B pour plus de détails)

Le développement d'ateliers pratiques sur l'évaluation des apprentissages et l'organisation de groupes de discussion pour identifier des pistes d'action, s'adressant directement aux professeurs et ou aux conseillers pédagogiques pourraient favoriser davantage l'intégration de l'évaluation et contribuer à mettre en place des manières de faire concrètes. De même, la création d'un guide portant sur l'intégration et d'un site web interactif seraient pertinents pour transmettre des connaissances au-delà des collaborateurs directement impliqués dans l'étude.

3. Principales contributions des travaux en termes d'avancement des connaissances

Le fait d'examiner concrètement les pratiques d'évaluation des professeurs contribue au renouvellement de l'enseignement supérieur en matière d'évaluation en arts : les professeurs ont eu l'occasion de décrire et de porter un regard critique sur leurs pratiques. Les connaissances acquises par ce projet seront transférables à l'intérieur des programmes d'enseignement des arts, que ce soit par l'entremise d'applications concrètes (comme dans les orientations dans les plans cadre) ou par le biais de la formation du personnel (dont PERFORMA). Par ailleurs, des échanges inter-ordre, comme nous l'avons proposé par ce projet-ci, devraient avoir un impact sur les intentions éducatives, les objectifs de la formation au collégial en offrant une compréhension éclairée du milieu de l'enseignement des arts et de ses procédés d'évaluation. Souvent délaissés par le milieu de la recherche, les professeurs en arts plastiques et en danse font des participants actifs et soucieux de mettre à jour leurs connaissances et d'essayer de nouvelles façons de faire.

PARTIE E. PISTES DE RECHERCHE

1. Pistes ou questions de recherche

Plusieurs nouvelles avenues de recherche seraient à explorer ultérieurement. Comme nous l'avons mentionné, le questionnaire sur l'intégration des pratiques (avec les *iPods touch*), pourrait être revu et administré dans sa forme individuelle, c'est-à-dire uniquement avec les questions qui touchent l'intégration et sans que les *iPods touch* ne choisissent aléatoirement les questions. Nous pourrions faire cette administration auprès de nouveaux professeurs pour élargir notre échantillon, particulièrement en arts plastiques et obtenir un portrait plus réaliste des pratiques. De plus, il faudrait y ajouter une autre source de données pour rendre nos résultats encore plus explicites. Ainsi, le passage par les divers moyens d'évaluation des professeurs en arts nous permettrait peut-être de mieux comprendre les démarches évaluatives qu'ils entreprennent et de leur proposer des actions adéquates.

Il serait également pertinent de mesurer avec précision la formation en évaluation des apprentissages afin de déterminer si les formations sont adéquates ou de développer des formations ciblées sur les problématiques en arts. Enfin, la poursuite de collaborations, notamment avec le Centre de soutien et d'animation en évaluation des apprentissages, favoriseraient les échanges et le développement de nouveaux outils de mesure.

PARTIE F. RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Blais, J. G., Laurier, M., Van der Maren, J. M. et al. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées : une enquête sur les pratiques et les perceptions selon des professeurs et des étudiants*. Montréal : Université de Montréal.
- Bruneau, M. (1993). « L'évaluation des apprentissages en danse : une utopie ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n°4, pp. 695-713.
- Chaîné, F. et Bruneau, M. (1998). « Introduction : De la pratique artistique à la formation d'enseignants en art ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°3, pp. 475-486.
- Corbo, C. (2006). *Le rapport Rioux et l'enseignement des arts au Québec, 1966-1968*. Sillery : Septentrion.
- Corriveau, L. (1991). *Les collèges : question d'avenir*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Côté, A. (1997). « L'enseignement des arts ». In Gouvernement du Québec, Bureau de la statistique du Québec, *Indicateurs d'activités culturelles au Québec*. Québec : Les publications du Québec, 129-134.
- Dorais, S. (1990). « Réflexion en six temps sur l'approche programme ». *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n°1, pp. 37-41.
- Émond, L. et Raymond, C. (2006). « L'évaluation des apprentissages en arts : dénouer ou trancher le nœud gordien ? ». *Vie pédagogique*, n°141, pp. 40-44.
- Flibotte, C. (1987). *L'enseignement des arts plastiques au Québec de 1930 à 1987. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gagnon-Bourget, F. (1997). *Orientation de la démarche pédagogique en arts plastiques vers la matière et intégration en contexte scolaire*. Actes du « Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels », Sherbrooke ??? 1996. Montréal, Québec : Collectif de recherche en éducation artistique, Université du Québec à Montréal.
- Gagnon-Bourget, F. (2000). *Engager le dialogue matériel en classe d'arts plastiques*. Actes du « Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels », Sherbrooke, 31 mai 2000. Montréal, Québec : Collectif de recherche en éducation artistique, Université du Québec à Montréal.
- Gosselin, P., Camelo, C., Larocque, C., Corbeil, J. (2000). *Le développement de la pratique réflexive dans le contexte de l'atelier d'art à l'Université*. Actes du « Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels », Sherbrooke, 31 mai 2000. Montréal, Québec : Collectif de recherche en éducation artistique, Université du Québec à Montréal.

- Gosselin, P. (2006). « Des aptitudes sollicitées et développées à différents moments de la démarche de création ». *Vie pédagogique*, n°141, pp. 17-20.
- Gosselin, P. et Le Coguiec, É. (dir.) (2006). *La recherche création : pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.-M. et Murphy, S (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. In Chaîné, F. et Bruneau, M. (dir.), *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°3, pp. 647-666.
- Gouvernement du Québec (1967). *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*. Documents d'éducation, n°3. Québec : ministère de l'Éducation.
- Grégoire, R. (1987). *L'enseignement des arts tel qu'il se pratique, selon 30 enseignants et enseignantes, dans les écoles publiques francophones du Québec*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Guy, H. (2004). *L'évaluation des apprentissages*. Montréal : Carrefour de la réussite au collégial.
- Langevin, L. et Bruneau, M. (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Lavender, L. (1996). *Dancers talking Dance : critical evaluation in the choreography class*. Albuquerque : University of Mexico Press.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval, Québec : Beauchemin.
- Lord, M. (1998). « Enseigner la danse à l'école secondaire : lier la théorie et la pratique d'éducation esthétique ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°3, pp. 585-603.
- Raïche, G. (2004). *L'évaluation des compétences à l'enseignement supérieur. Vers une vision intégratrice de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Raïche, G. (2006). « L'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences ». *Vivre le primaire*, vol. 19, n°2, pp. 43-45.
- Raïche, G., Cantin, A. et Lalonde, M.F. (2005). Enseigner l'instrumentation en évaluation des apprentissages à de futurs enseignants à l'enseignement supérieur. Actes du 27e colloque « L'instrumentation : une évidence de l'évaluation...pas toujours évidente ! », Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation, 24-25 novembre 2005. Ste-Foy, Québec : Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation.
- Richard, M. (2005). *Culture populaire et enseignement des arts : jeux et reflets d'identité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Rogiers, X. (2001). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Paris, France : de Boeck.
- Sarrasin, L. (2006). « L'évaluation : au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage. Entrevue avec Christian Rousseau ». Vie pédagogique, n°141, pp. 47-49.
- Smith-Autard, J. M. (1994). The art of dance in education. London : A&C Black.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière.

ANNEXE 1

Complément au cadre théorique

Écrits professionnels et gouvernementaux sur l'intégration

La préoccupation de l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages et des pratiques pédagogiques se retrouve notamment chez ceux et celles qui doivent faire vivre et fonctionner les systèmes éducatifs. Cette préoccupation n'est pas apparue spontanément et on la voit se profiler depuis plusieurs années.

Ainsi, déjà en 1979 (Gouvernement du Québec, p. 96), le ministère de l'Éducation du Québec, dans son énoncé de politique et son plan d'action de l'époque, indique que par une mesure et une évaluation appropriée, il incombe à la commission scolaire (celle-ci gère les établissements scolaires du primaire et du secondaire), et plus particulièrement aux enseignants, de suivre les élèves, de déceler leur aptitudes, leurs difficultés et de favoriser leurs apprentissages. On voit déjà poindre la préoccupation de l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages et des pratiques pédagogiques, même si à cette époque la tendance est beaucoup plus de limiter l'évaluation à des fins certificatives, soit à la sanction des études, et peu formatives. Selon de Lorimier (1988, p. 25), à ce moment, et même un peu avant, le ministère de l'Éducation du Québec considèrerait l'évaluation comme un acte pédagogique qui devrait s'insérer dans un processus de développement et de correction des apprentissages plutôt que dans un mécanisme de sélection et d'élimination des élèves. Il ne s'agit toutefois pas encore, dans la réalité quotidienne, d'intégrer formellement les pratiques d'évaluation et les pratiques pédagogiques en un tout fusionné.

La dernière politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2003) reflète beaucoup plus clairement les tendances académiques modernes, ainsi que les principes énoncés précédemment. Par exemple, les fonctions et le processus relatifs à l'évaluation des apprentissages énoncés dans cette politique (p. 29-35)

soulignent clairement, entre autres, la nécessité du passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage et l'importance de la régulation de la démarche de l'élève et à celle de l'enseignant et mentionne que les deux fonctions principales de l'évaluation sont l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences, ainsi que l'évaluation en vue d'une contribution à la réussite éducative.

Ailleurs au Canada, selon certains (Earl, Freeman, Lasky, Sutherland et Torrance, 2002 ; Labelle et St-Germain, 2004 ; O'Sullivan, 1999), l'évolution des pratiques d'évaluation des apprentissages se serait surtout réalisée dans le contexte de reddition de compte pour les établissements d'éducation et l'établissement de standards d'apprentissage. En dehors de la province de Québec, selon une enquête du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada réalisée en 1996, il semblerait d'ailleurs qu'il s'agissait d'une tendance canadienne. Ce serait plutôt les enseignants qui feraient des pressions sur le gouvernement pour permettre une meilleure intégration des pratiques d'évaluation et des pratiques pédagogiques (Ontario Secondary Schools Teachers Federation, 2003a, 2003b, 2003c) arguant que l'approche centrée sur les résultats de leur gouvernement nuit à l'implantation de cette intégration et les forcent à enseigner spécifiquement pour les épreuves provinciales. Dans ce cas-ci, il semblerait donc que ce sont les intervenants en provenance des établissements scolaires qui prennent les devants.

Recherches canadiennes sur les pratiques d'évaluation des apprentissages

Les recherches qui se sont intéressées au reflet sur le terrain de l'évolution des conceptions quant à l'évaluation des apprentissages au Canada, principalement dans le contexte des approches par compétences, sont peu nombreuses et renseignent peu sur les pratiques. Dans plusieurs cas, les recherches réalisées visent plutôt à vérifier l'impact de pratiques ciblées sur la réussite ou la motivation des élèves et sont effectuées principalement au niveau primaire et secondaire. Rarement, les pratiques sont considérées dans

leur ensemble et encore moins en lien avec les pratiques pédagogiques au collégial.

Deux études réalisées en Ontario au niveau primaire et secondaire se distinguent toutefois et peuvent nous guider vers l'intégration des pratiques au collégial. La première, effectuée par Forgette-Giroux, Simon et Bercier-Larivière (1996), s'intéresse à la perception des enseignants quant aux pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe. À cette fin, des enseignants ont été interrogés à propos de leurs pratiques courantes d'évaluation des apprentissages. Selon cette étude, même si les enseignants estiment s'acquitter convenablement de cette tâche, ils soulignent un décalage important entre celle-ci et celles exigées la réforme de l'éducation de leur province. Cette distance se fait sentir, entre autres, au regard de l'évaluation de performances, de compétences, d'habiletés supérieures et d'attitudes. Les enseignants indiquent aussi que la faiblesse majeure de l'évaluation des apprentissages provient de la difficulté de varier et d'adapter les modalités d'évaluation aux besoins individuels des élèves et que le besoin de formation le plus important pour eux est l'intégration de l'évaluation aux activités d'apprentissages de l'élève.

La seconde recherche, plus récente, a été réalisée par Forgette-Giroux, Simon, Turcotte, Ferne et Choi (2006). Ces chercheurs se sont aventurés un peu plus loin dans l'examen des pratiques d'évaluation et des pratiques pédagogiques, sans toutefois les étudier dans leur interaction. Ils ont principalement comparé les pratiques d'évaluation et les pratiques d'enseignement déclarées des enseignants francophones et anglophones de l'Ontario, ainsi que des enseignants francophones du Québec qui ont participé aux enquêtes du PIRS 2002 et du PIRLS 2001. Leurs résultats indiquent des différences dans ces pratiques entre les trois populations. Cette recherche est intéressante en soi, mais nous renseigne peu sur la réelle intégration des pratiques des enseignants.

ANNEXE 2

Questionnaire portant sur l'intégration

Ce questionnaire a été administré par l'intermédiaire de *iPods touch*, dans le cadre d'une étude à grande échelle menée par Gilles Raïche qui portait sur quatre principes : l'apprentissage, l'équité, la planification et l'intégration. Pour chacun de ces principes, 40 questions composaient un questionnaire. Pour éviter d'administrer 160 questions, six questions étaient communes à chacun des principes et les autres étaient choisies aléatoirement par les *iPods touch*. Voici les questions communes :

- Q 13. J'utilise des tâches d'évaluation qui donnent aux étudiants le goût de s'améliorer.
- Q 14. Je fais faire aux étudiants des exercices qui les préparent aux tâches d'évaluation.
- Q 15. J'utilise des tâches d'évaluation qui correspondent aux apprentissages à réaliser.
- Q16. Après une tâche d'évaluation, j'utilise une autre façon pour aider les étudiants à saisir ce qu'ils n'ont pas compris.
- Q 17. Je donne des rétroactions qui informent les étudiants sur ce qu'ils doivent améliorer.
- Q 18. J'explique aux étudiants à quoi serviront les apprentissages évalués.

Échelle de réponse :

- 1 cet énoncé n'est jamais vrai pour moi dans ce cours.
- 2 cet énoncé est rarement vrai pour moi dans ce cours.
- 3 cet énoncé est souvent vrai pour moi dans ce cours.
- 4 cet énoncé est toujours vrai dans ce cours.

DANS CE COURS...

ÉTUDIANT	ENSEIGNANT
Les critères d'évaluation m'aident à comprendre ce qui est attendu de la tâche d'évaluation.	Les critères d'évaluation aident les étudiants à comprendre ce qui est attendu de la tâche d'évaluation.
Les tâches d'évaluation correspondent aux apprentissages à réaliser.	Les tâches d'évaluation correspondent aux apprentissages à réaliser.
Les tâches d'évaluation réalisées tout au long de l'étape me préparent aux tâches d'évaluation de fin d'étape.	Mes tâches d'évaluation tout au long de mon cours préparent les étudiants aux tâches d'évaluation de fin d'étape.
Mon enseignant nous informe à l'avance du moment où les tâches d'évaluation auront lieu.	J'informe à l'avance les étudiants du moment où les tâches d'évaluation auront lieu.

Mon enseignant nous informe à l'avance de quelle façon nos apprentissages seront évalués à l'intérieur de ce cours.	J'informe à l'avance les étudiants de quelle façon les apprentissages seront évalués à l'intérieur de ce cours.
Mon enseignant nous indique à l'avance quels seront les critères d'évaluation.	J'indique à l'avance aux étudiants quels seront les critères d'évaluation.
Mon enseignant me pose des questions pour s'assurer que je comprends la matière.	Je pose des questions aux étudiants afin de m'assurer qu'ils comprennent la matière.
Mon enseignant vérifie que je comprends les critères d'évaluation.	Je vérifie que les étudiants comprennent les critères d'évaluation.
Mon enseignant nous explique à quoi nous serviront les apprentissages évalués.	J'explique aux étudiants à quoi serviront les apprentissages évalués.
Je reçois des rétroactions de mon enseignant qui m'informe sur ce que j'ai bien fait.	Je donne des rétroactions qui informent les étudiants sur ce qu'ils ont bien fait.
Je reçois des rétroactions de mon enseignant qui m'informe sur ce que je dois améliorer.	Je donne des rétroactions qui informent les étudiants sur ce qu'ils doivent améliorer.
Les tâches d'évaluation me permettent de m'impliquer dans mes apprentissages.	J'utilise des tâches d'évaluation qui permettent aux étudiants de s'impliquer dans leurs apprentissages.
Mon enseignant me suggère des pistes pour m'aider à mieux apprendre.	Je suggère des pistes pour aider les étudiants à mieux apprendre.
Les tâches d'évaluation choisies par mon enseignant me donnent le goût d'apprendre.	Les tâches d'évaluation que je donne aux étudiants leur donnent le goût d'apprendre.
Les tâches d'évaluation données par mon enseignant me donnent le goût de m'améliorer.	Les tâches d'évaluation que je donne aux étudiants leur donnent le goût de s'améliorer.
Mon enseignant utilise plusieurs façons pour me faire apprendre.	J'utilise plusieurs façons pour faire apprendre les étudiants.
Il m'arrive d'avoir des tâches d'évaluation où je dois discuter avec d'autres étudiants.	Il arrive que je donne des tâches d'évaluation où les étudiants doivent discuter avec d'autres étudiants.
Il m'arrive d'avoir des tâches d'évaluation où je dois collaborer avec d'autres étudiants.	Il arrive que je donne des tâches d'évaluation où les étudiants doivent collaborer avec d'autres étudiants.
Les tâches d'évaluation utilisées par mon enseignant me permettent de faire des liens avec ma vie quotidienne.	J'utilise des tâches d'évaluation qui permettent aux étudiants de faire des liens avec leur vie quotidienne.
Les tâches d'évaluation utilisées par mon enseignant me permettent de faire des liens avec un métier.	J'utilise des tâches d'évaluation qui permettent aux étudiants de faire des liens avec un métier.
Des tâches d'évaluation utilisées par mon enseignant me permettent de m'auto-évaluer.	J'utilise des tâches d'évaluation qui permettent aux étudiants de s'auto-évaluer.
Des tâches d'évaluation utilisées par mon enseignant me permettent d'évaluer les autres étudiants.	J'utilise des tâches d'évaluation qui permettent aux étudiants d'évaluer les autres étudiants.
Avant de poursuivre son enseignement, mon enseignant utilise des tâches d'évaluation pour vérifier si nous avons compris la matière.	Avant de poursuivre mon enseignement, j'utilise des tâches d'évaluation pour vérifier si les étudiants ont compris la matière.
À la suite d'une tâche d'évaluation, mon enseignant revient sur ce que je n'ai pas bien	À la suite d'une tâche d'évaluation, je reviens sur ce que les étudiants n'ont pas bien compris.

compris.	
À la suite d'une tâche d'évaluation, mon enseignant utilise une autre façon pour m'aider à saisir ce que je n'ai pas compris.	À la suite d'une tâche d'évaluation, j'utilise une autre façon pour aider les étudiants à saisir ce qu'ils n'ont pas compris.
Lorsque j'ai de la difficulté à réaliser une tâche d'évaluation, mon enseignant m'apporte l'aide nécessaire pour que je puisse me réajuster.	Lorsque les étudiants ont de la difficulté à réaliser une tâche d'évaluation, j'apporte l'aide nécessaire pour qu'ils puissent se réajuster.
Après chacune des tâches d'évaluation, mon enseignant nous explique ce que nous n'avons pas compris.	Après chacune des tâches d'évaluation, j'explique aux étudiants ce qu'ils n'ont pas compris.
Après chacune des tâches d'évaluation, mon enseignant nous explique ce que nous avons compris.	Après chacune des tâches d'évaluation, j'explique aux étudiants ce qu'ils ont compris.
Mon enseignant nous offre des occasions pour poser des questions sur ce que je n'ai pas compris.	J'offre des occasions où les étudiants peuvent me poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris.
Mon enseignant utilise des moyens variés pour évaluer mes apprentissages.	J'utilise des moyens variés pour évaluer les apprentissages des étudiants.
Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation différentes pour les étudiants qui ont des besoins particuliers.	J'utilise des tâches d'évaluation différentes pour les étudiants qui ont des besoins particuliers.
Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui m'aident à comprendre la matière enseignée.	J'utilise des tâches d'évaluation qui aident les étudiants à comprendre la matière enseignée.
Pour réussir les tâches d'évaluation, je dois utiliser des apprentissages réalisés dans d'autres cours.	Pour que les étudiants réussissent les tâches d'évaluation, ils doivent utiliser des apprentissages réalisés dans d'autres cours.
Les apprentissages évalués sont aussi utilisés à l'intérieur d'autres cours.	Les apprentissages évalués sont aussi utilisés à l'intérieur d'autres cours.
La matière enseignée est utilisée à la réalisation des tâches d'évaluation.	La matière enseignée est utilisée à la réalisation des tâches d'évaluation.
Chacune des tâches d'évaluation qui est utilisée par mon enseignant, m'aide à réussir la tâche d'évaluation suivante.	Chacune des tâches d'évaluation que j'utilise aide les étudiants à réussir la tâche d'évaluation suivante.
Mon enseignant nous fait faire en classe des exercices qui nous préparent aux tâches d'évaluation.	Je fais faire aux étudiants des exercices qui les préparent aux tâches d'évaluation.
Mon enseignant conçoit les tâches d'évaluations de manière à prévoir à l'avance les difficultés qui pourraient se poser lors de la réalisation de celles-ci.	Je conçois mes tâches d'évaluations de manière à prévoir à l'avance les difficultés qui pourraient se poser aux étudiants lors de la réalisation de celles-ci.
Pour les tâches évaluations, mon enseignant me permet d'utiliser les mêmes outils d'aide (dictionnaire, aide technologique) que ceux que je peux utiliser en situation d'apprentissage.	Pour mes tâches évaluations, je permets que les étudiants utilisent les mêmes outils d'aide (dictionnaire, aide technologique) que ceux qu'ils utilisent en situation d'apprentissage.
Mon enseignant nous évalue à tout moment de l'apprentissage.	J'évalue à tous moment de l'apprentissage.

ANNEXE 3

Questionnaire en ligne portant sur les pratiques

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

1. Quel est votre genre ? femme homme
2. Quel est votre âge ?
3. Quel est votre statut ? professeur à temps plein professeur à temps partiel
 chargé de cours autre
4. Depuis combien d'années enseignez-vous dans ce département ?
5. Avez-vous déjà suivi une formation en évaluation des apprentissages ? oui non

PARTIE 1 : PERCEPTIONS DE L'ÉVALUATION

Les questions qui suivent portent sur votre perception de l'évaluation. Répondez en fonction du cours pour lequel vous avez répondu au questionnaire sur les iPods touch et dont vous m'avez fourni votre plan de cours.

1. Tout à fait d'accord
 2. D'accord
 3. Un peu d'accord
 4. Un peu en désaccord
 5. En désaccord
 6. Tout à fait en désaccord
-
- 6) Mes connaissances en évaluation me permettent de bien évaluer les étudiants.
 - 7) Le rôle du professeur consiste essentiellement à transmettre de l'information dans un domaine donné.
 - 8) La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de noter leur travail.
 - 9) La meilleure façon de faire travailler les étudiants est de noter leurs efforts.
 - 10) Les étudiants sont moins portés à travailler lorsque les travaux ne comptent pas.
 - 11) L'effort de l'étudiant est relié à la proportion de la note finale rattachée à l'activité réalisée.
 - 12) Il faut évaluer souvent pour faire en sorte que les étudiants travaillent de façon régulière.
 - 13) Le professeur qui encourage ses étudiants favorise leur apprentissage.
 - 14) Les étudiants sont naturellement motivés à apprendre.
 - 15) L'évaluation des apprentissages est une source de motivation pour les étudiants.
 - 16) La communication continue des résultats de l'évaluation a un impact par la suite sur le travail de l'étudiant.
 - 17) L'évaluation est partie intégrante du processus d'enseignement / apprentissage.
 - 18) Le professeur doit fournir à ses étudiants des occasions de découvrir par eux-mêmes la matière à apprendre.

- 19) La matière à apprendre doit être divisée en unités d'apprentissage ayant chacune des objectifs précis.
- 20) Il faut évaluer souvent pour aider les étudiants à identifier rapidement leurs lacunes.
- 21) Un des buts de l'évaluation est de faciliter le progrès de l'étudiant dans ses apprentissages.
- 22) L'évaluation sert principalement à satisfaire des exigences administratives.
- 23) L'évaluation doit fournir une information qui permet de repérer les meilleurs étudiants.
- 24) Évaluer les apprentissages équivaut à donner une note.
- 25) L'évaluation devrait permettre une saine compétition entre les étudiants.
- 26) L'évaluation doit surtout servir à distinguer les étudiants qui échouent de ceux qui réussissent.
- 27) L'évaluation doit servir à classer les étudiants les uns par rapport aux autres.
- 28) Il m'est difficile de voir échouer un étudiant à mon cours.
- 29) Les résultats de l'évaluation reflètent la compétence de l'étudiant à la fin du cours par rapport au contenu abordé.
- 30) L'évaluation permet de faire le bilan apprentissages réalisés pendant le cours.
- 31) Les résultats de l'évaluation des apprentissages des étudiants sont utiles pour guider l'enseignement.
- 32) Les étudiants sont les principaux responsables de leurs résultats aux activités d'évaluation.
- 33) Le professeur doit planifier son cours en tenant compte de ce que savent déjà les étudiants.
- 34) Le professeur doit reprendre l'enseignement d'une notion lorsque ses étudiants échouent aux tâches qui s'y rapportent.
- 35) Les résultats de l'évaluation des apprentissages des étudiants fournissent de bonnes indications sur ce qui doit être révisé en classe.
- 36) Les résultats de l'évaluation des apprentissages des étudiants fournissent de bonnes indications sur la qualité des moyens d'évaluation.
- 37) L'évaluation des apprentissages des étudiants permet au professeur d'améliorer son enseignement.
- 38) Si les étudiants obtiennent des résultats faibles, c'est généralement attribuable à l'enseignement.
- 39) Selon vous, quel est le rôle principal de l'évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur ?
- 40) Si vous souhaitez le faire, précisez certaines des réponses que vous avez données aux énoncés précédents ?

PARTIE 2 : PRATIQUES D'ÉVALUATION

- 41) Combien d'heures consacrez-vous pendant le trimestre à la préparation des activités d'évaluation ?
- 42) Combien d'heures consacrez-vous pendant le trimestre à la correction des activités d'évaluation ?
- 43) Y-a-t-il des contraintes particulières qui limitent votre choix quand à la façon d'évaluer les étudiants ? oui non je ne sais pas
- 44) Si oui, précisez lesquelles.

- 45) Je me base sur les objectifs du cours dans la préparation de mes moyens d'évaluation.
- 46) Je me base sur la PIEA dans la préparation de mes moyens d'évaluation.
- 47) Mes collègues interviennent dans le choix des moyens d'évaluation.
- 48) Mes moyens d'évaluation exigent de l'étudiant un travail de production ou de création.
- 49) Mes moyens d'évaluation impliquent la mémorisation d'éléments du contenu du cours.
- 50) Mes moyens d'évaluation supposent la compréhension du contenu du cours.
- 51) Mes moyens d'évaluation font appel à la capacité d'analyse de l'étudiant.
- 52) Mes moyens d'évaluation font appel aux habiletés de résolution de problèmes de l'étudiant.
- 53) Mes moyens d'évaluation exigent de l'étudiant qu'il exerce son esprit critique.
- 54) Je demande aux étudiants d'auto-évaluer leur travail.
- 55) Je demande aux étudiants d'évaluer des travaux réalisés par d'autres membres de la classe.
- 56) Avant de procéder à une activité d'évaluation, j'explique oralement aux étudiants ce qu'ils doivent faire.
- 57) Avant de procéder à une activité d'évaluation, j'explique par écrit aux étudiants ce qu'ils doivent faire.
- 58) Avant de procéder à une activité d'évaluation, j'informe oralement les étudiants sur ma façon d'évaluer le travail.
- 59) Avant de procéder à une activité d'évaluation, j'informe par écrit les étudiants sur ma façon d'évaluer le travail.
- 60) Je fais la correction des travaux à partir de critères ou d'un corrigé déterminés à l'avance.
- 61) Je fais la correction des travaux à partir d'une impression générale à la suite de l'exécution.
- 62) Au cours de la correction des travaux, je fais appel à l'avis d'un collègue.
- 63) J'ai recours aux services d'un correcteur pour la correction des travaux.
- 64) J'utilise divers moyens pour corriger les performances.
- 65) J'utilise la vidéo pour corriger les performances.
- 66) J'attribue la note de passage à un étudiant faible lorsqu'il a fourni des efforts.
- 67) J'ajuste, à la hausse ou à la baisse, la moyenne de la classe.
- 68) J'attribue les notes de manière à obtenir une moyenne pré-établie.
- 69) Il arrive que des étudiants échouent mon cours.
- 70) J'attribue des points pour l'effort fourni dans les travaux et les exercices.
- 71) J'attribue des points pour la démarche.
- 72) J'attribue des points pour le comportement en classe.
- 73) J'attribue des points pour la présence au cours.
- 74) J'attribue des points pour la participation active dans le cours.
- 75) J'affiche les notes finales.
- 76) S'il y a des pratiques qui ne sont pas couvertes par les énoncés précédents, pouvez-vous les décrire ?
- 77) Avez-vous des commentaires à formuler quant à vos pratiques en évaluation ou à celles qui ont cours dans votre département ?