

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants
dans une approche par compétences au collégial**

par

Julie Lyne Leroux

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Doctorat en Éducation

Décembre 2009

© Julie Lyne Leroux, 2009



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*
ISBN: 978-0-494-62810-2
Our file *Notre référence*
ISBN: 978-0-494-62810-2

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants
dans une approche par compétences au collégial

Julie Lyne Leroux

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Monsieur Jacques Joly, président du jury
Vice-doyen aux études supérieures en recherche et secrétaire de Faculté,
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Monsieur Jacques Tardif, directeur de recherche
Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Madame Lise Saint-Pierre, codirectrice de recherche
Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Madame Louise Bélair, membre du jury externe
Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Monsieur Éric Frenette, membre du jury externe
Département des fondements et pratiques en éducation, Université Laval

Madame Julie Desjardins, membre du jury interne
Vice-doyenne à la formation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Thèse acceptée le 3 décembre 2009

Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial

L'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement collégial québécois a été l'objet de profondes transformations depuis la mise en œuvre du Renouveau. La révision des programmes d'études, maintenant axés sur le développement de compétences, a imposé de nouvelles exigences et engagé les enseignantes et les enseignants du collégial à revoir leurs pratiques évaluatives.

Cette étude de cas multiples menée auprès de douze enseignantes et enseignants reconnus par leurs pairs comme ayant intégré des dispositifs d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours avait deux objectifs principaux. Le premier visait à décrire les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours. Le second visait à analyser les pratiques évaluatives recueillies auprès d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours quant aux dimensions suivantes : l'intention et le moment de l'évaluation, les tâches d'évaluation, les instruments d'évaluation et les rôles dans l'évaluation. Les données qualitatives recueillies proviennent d'entrevues semi-dirigées et de la documentation en lien avec le cours.

Les données confirment que des enseignantes et des enseignants ont adapté leurs pratiques évaluatives à l'approche par compétences et que celles-ci ne sont pas identiques dans tous les cas. Il ressort que la diversité des données obtenues pour chacun des cas fait état de pratiques plurielles. Des enseignantes et des enseignants ont rompu avec des modalités d'évaluation traditionnelles et ils expérimentent de nouvelles façons d'évaluer qui font dans plusieurs cas l'objet de décisions collectives.

Les résultats de cette recherche sont susceptibles d'entraîner des retombées en pratique, en formation et en recherche. Cette étude a notamment fourni des pistes de recherche future qui devraient contribuer à documenter la richesse des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du collégial et à améliorer les connaissances pratiques au sujet de l'évaluation des apprentissages dans un programme formulé par compétences.

Mots clés : évaluation, évaluation des apprentissages, évaluation des compétences, compétence, pratiques évaluatives, pratiques enseignantes, enseignants, enseignement collégial

Sommaire

L'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'enseignement collégial québécois a été l'objet de profondes transformations depuis la mise en œuvre du Renouveau. La révision des programmes d'études, maintenant axés sur le développement de compétences, a imposé de nouvelles exigences et engagé tous les enseignantes et les enseignants du collégial à revoir leurs pratiques évaluatives. Les décisions relatives à l'évaluation des apprentissages, en plus de s'inscrire dans les paramètres énoncés dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages de chaque collège, font l'objet d'ententes entre enseignantes et enseignants d'un même programme ou d'un même département. Conséquemment, il revient à l'enseignant de préparer un plan de cours qui prévoit les objectifs d'apprentissage et les modalités d'évaluation.

Dans ce contexte, la présente recherche vise à décrire et à analyser des pratiques évaluatives développées par des enseignantes et des enseignants reconnus par leurs pairs comme ayant intégré des dispositifs d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours. Plus précisément, la recherche avait deux objectifs principaux. Le premier visait à décrire les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours. Le second visait à analyser les pratiques évaluatives recueillies auprès d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours quant aux dimensions suivantes: l'intention et le moment de l'évaluation, les tâches d'évaluation, les instruments d'évaluation et les rôles dans l'évaluation.

Pour ce faire, une étude de cas multiples a été menée auprès de douze enseignantes et enseignants provenant de neuf cégeps publics et issus de la formation générale, des programmes préuniversitaires et techniques du collégial. Un enseignant et un cours ont été considérés comme un cas unique. Les données qualitatives recueillies proviennent d'entrevues semi-dirigées et de la documentation en lien avec le cours.

Les données de la recherche démontrent que des enseignantes et des enseignants accordent une place centrale aux modalités d'évaluation formative qui favorisent le rôle actif et l'engagement de l'élève dans son évaluation et l'évaluation de ses pairs. Dans la majorité des cas, des tâches complexes sont proposées aux élèves et celles-ci débouchent sur différents types de productions. Outre l'examen, plusieurs instruments sont conçus et utilisés par les enseignants pour recueillir les preuves de la compétence et pour porter un jugement sur les apprentissages réalisés. Parmi les instruments proposés, plusieurs intègrent l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC).

Cette recherche a permis d'apporter des réponses nouvelles à la question des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du collégial. Les données confirment que des enseignantes et des enseignants ont adapté leurs pratiques évaluatives à l'approche par compétences (APC) et que celles-ci ne sont pas identiques dans tous les cas. Il ressort que la diversité des données obtenues pour chacun des cas fait état de pratiques plurielles. Les enseignantes et enseignants ont rompu avec des modalités d'évaluation traditionnelles et ils expérimentent de nouvelles façons d'évaluer qui font dans plusieurs cas l'objet de décisions collectives.

Ces données suggèrent des pistes de recherche future qui devraient contribuer à documenter la richesse des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du collégial et à améliorer les connaissances pratiques au sujet de l'évaluation des apprentissages dans un programme formulé par compétences.

« Dans tout processus de recherche, la théorie est le "déjà dit".
Le travail pointu du chercheur consiste à apprendre de la "langue des autres",
afin d'interroger un objet de la réalité et réussir à avoir quelque chose à dire.

À la fin de ce processus, il doit arriver à prendre la parole
et prononcer les "noms propres", propres à soi. »

(Mancovsky, 2006, p. 15)

TABLE DES MATIERES

LISTE DES TABLEAUX.....	11
LISTE DES FIGURES	12
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	13
REMERCIEMENTS	14
AVANT-PROPOS.....	16
INTRODUCTION.....	17
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE.....	21
1. LE RENOUVEAU AU COLLÉGIAL: IMPLICATIONS POUR L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES	21
1.1 De nouvelles responsabilités pour les collèves	25
1.2 Un cadre législatif et réglementaire en matière d'évaluation des apprentissage	28
1.3 Un paradigme centré sur l'apprentissage.....	32
2. LES TRANSFORMATIONS DES PRATIQUES ÉVALUATIVES	36
2.1 Les constats de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.....	36
2.2 Recherches sur les pratiques évaluatives	40
2.2.1 Des recherches menées à l'ordre d'enseignement collégial ...	40
2.2.2 Résultats et limites des recherches récentes sur des pratiques évaluatives au collégial	44
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	48
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	53
1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE	54
1.1 Le concept de compétence défini pour les programmes du collégial.....	55
1.2 Une définition opérationnelle du concept de compétence	57

1.2.1	La mobilisation et la combinaison d'un ensemble de ressources.....	58
1.2.2	Un savoir-agir complexe.....	63
1.2.3	Une action finalisée et contextualisée.....	64
1.3	Les caractéristiques du concept de compétence.....	69
1.3.1	La compétence est intégratrice.....	69
1.3.2	La compétence est complexe.....	70
1.3.3	La compétence est finalisée.....	70
1.3.4	La compétence est contextualisée.....	71
1.3.5	La compétence est évolutive.....	71
1.3.6	La compétence est évaluable.....	71
2.	LES PRATIQUES ÉVALUATIVES.....	73
2.1	Les pratiques enseignantes.....	73
2.2	La notion de pratique.....	75
2.3	La notion d'évaluation.....	76
3.	L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	78
3.1	L'intention et le moment de l'évaluation.....	79
3.1.1	L'évaluation diagnostique.....	79
3.1.2	L'évaluation formative.....	80
3.1.3	L'évaluation certificative.....	84
3.2	Les tâches d'évaluation.....	87
3.3	Les instruments d'évaluation.....	90
3.3.1	Les grilles d'évaluation.....	91
3.3.2	Le portfolio.....	96
3.4	Les rôles dans l'évaluation.....	99
4.	LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	103
	TROISIÈME CHAPITRE – LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	104
1.	LE TYPE DE RECHERCHE.....	104
1.1	L'étude de cas multiples.....	105
1.2	Le plan de la méthodologie de l'étude de cas multiples.....	107

2.	LE PROCESSUS D'ÉCHANTILLONNAGE.....	109
2.1	Le choix des cas à l'étude	109
2.2	Les dimensions du cadre d'échantillonnage	110
3.	LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE	111
3.1	La présélection.....	112
3.2	La sélection	113
3.3	Le questionnaire sociodémographique	114
4	LA COLLECTE DE DONNÉES.....	117
4.1	L'entrevue semi-dirigée.....	117
4.2	La collecte des documents	120
4.3	Le déroulement de la collecte des données.....	120
5.	L'ANALYSE DES DONNÉES.....	122
5.1	Le codage des données.....	122
5.2	La synthèse.....	124
6.	LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ	125
7.	LES CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE ET LES PRÉCAUTIONS DÉONTOLOGIQUES.....	127
	QUATRIÈME CHAPITRE – ANALYSE DES DONNÉES	129
1.	ANALYSE DE CHAQUE CAS	129
1.1	Antoine: schématisation des éléments du problème	130
1.2	La description de la pratique d'Antoine.....	130
2.1	Brigitte: le processus de l'élève	140
2.2	La description de la pratique de Brigitte.....	141
3.1	Christine: des régulations fréquentes	150
3.2	La description de la pratique de Christine	151
4.1	Danièle: des projets alignés sur les exigences de l'entreprise.	158
4.2	La description de la pratique de Danièle.....	159
5.1	Estelle: évaluer l'intégration et le transfert.....	170
5.2	La description de la pratique d'Estelle.....	170
6.1	Francine: morceler l'évaluation en étapes	182
6.2	La description de la pratique de Francine	182

7.1	Gilbert: l'étude de cas pour évaluer l'intégration des apprentissages	192
7.2	La description de la pratique de Gilbert.....	192
8.1	Hubert: questionner les modalités d'évaluation.....	199
8.2	La description de la pratique de Hubert.....	200
9.1	Jacques: évaluer avec les TIC	208
9.2	La description de la pratique de Jacques.....	209
10.1	Louis: des grilles d'évaluation pour soutenir le jugement	221
10.2	La description de la pratique de Louis	222
11.1	Martine: évaluer la compétence de façon progressive	234
11.2	La description de la pratique de Martine	235
12.1	Nicole: évaluer les productions en équipe	243
12.2	La description de la pratique de Nicole	244
2.	ANALYSE MULTI-CAS: ANALYSE DES DONNÉES REGROUPÉES	254
2.1	Les éléments contextuels du cours.....	254
2.2	Les dimensions de l'évaluation.....	256
2.2.1	L'intention et le moment de l'évaluation.....	256
2.2.2	Les tâches évaluatives.....	264
2.2.3	Les instruments d'évaluation	267
2.2.4	Les rôles dans l'évaluation.....	272
	CINQUIÈME CHAPITRE – INTERPRÉTATION	275
1.	UN REGARD SUR DES PRATIQUES ÉVALUATIVES	275
1.1	Des pratiques plurielles.....	276
1.1.1	L'autonomie des collègues en matière d'évaluation des apprentissages	276
1.1.2	L'absence d'un cadre de référence en évaluation des apprentissages	277
1.1.3	Plusieurs référentiels de compétences pour l'enseignement collégial.....	277
1.1.4	Les perspectives nouvelles en évaluation des apprentissages	278
1.1.5	Les compétences visées dans le cadre du cours.....	279

1.1.6	L'hétérogénéité des éléments contextuels liés à la place d'un « cours » dans un programme.....	279
1.2	Une évaluation qui s'inscrit dans une logique « sommative ».....	282
1.3	Une évaluation influencée par des normes externes	286
1.4	Une évaluation formative intégrée à l'apprentissage.....	288
1.5	La proposition de tâches complexes et authentiques	290
1.6	Outre l'examen, quels sont les instruments utilisés?	293
1.7	Des acteurs qui participent.....	298
2.	DES PRINCIPES SOUS-JACENTS AUX PRATIQUES ÉVALUATIVES.....	300
2.1	La cohérence	300
2.2	L'équité	301
2.3	La transparence	302
2.4	La maîtrise de connaissances et d'habiletés essentielles	302
2.5	La mobilisation et la combinaison des ressources	303
2.6	Une progression des apprentissages.....	304
2.7	Une responsabilité partagée	305
3.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE	305
	CONCLUSION	307
1.	La synthèse des résultats.....	308
2.	Les perspectives de recherche futures.....	311
3.	Les retombées de l'étude	314
3.1	Retombées pour la recherche	314
3.2	Retombées pour la formation.....	315
3.3	Retombées pour la pratique	317
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	319
	ANNEXE A – FORMULAIRE DE PRÉSÉLECTION DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS.....	343
	ANNEXE B – QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....	346
	ANNEXE C – GUIDE D'ENTREVUE.....	349

ANNEXE D – FICHE SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN	354
ANNEXE E – FICHE SYNTHÈSE DES DOCUMENTS.....	356
ANNEXE F – LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	358
ANNEXE G – GUIDE D'ENTRETIEN TÉLÉPHONIQUE	361
ANNEXE H – LISTE ET DÉFINITIONS DE CODES (EXTRAIT).....	363
ANNEXE I – TABLEAUX-SYNTÈSES	368
ANNEXE J – ATTESTATION DE CONFORMITÉ	381

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Le cadre de présentation d'un objectif et standard dans un programme	27
Tableau 2	Recherches empiriques abordant la problématique des pratiques évaluatives au collégial	43
Tableau 3	Les principales caractéristiques de la compétence.....	72
Tableau 4	Un cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences	102
Tableau 5	Le plan de méthodologie.....	108
Tableau 6	Les dimensions du cadre d'échantillonnage	111
Tableau 7	Constitution de l'échantillon de participants.....	114
Tableau 8	Données sociodémographiques des participantes et des participants à la recherche	116
Tableau 9	Les dimensions de la pratique évaluative d'Antoine	140
Tableau 10	Les dimensions de la pratique évaluative de Brigitte.....	149
Tableau 11	Les dimensions de la pratique évaluative de Christine	158
Tableau 12	Les dimensions de la pratique évaluative de Danièle	169
Tableau 13	Les dimensions de la pratique évaluative d'Estelle	181
Tableau 14	Les dimensions de la pratique évaluative de Francine.....	191
Tableau 15	Les dimensions de la pratique évaluative de Gilbert	199
Tableau 16	Les dimensions de la pratique évaluative de Hubert.....	208
Tableau 17	Les dimensions de la pratique évaluative de Jacques	221
Tableau 18	Les dimensions de la pratique évaluative de Louis.....	234
Tableau 19	Les dimensions de la pratique évaluative de Martine	243
Tableau 20	Les dimensions de la pratique évaluative de Nicole	253

LISTE DES FIGURES

Figure 1:	L'action enseignante s'actualise par les pratiques enseignantes.....	74
Figure 2:	Évaluations isolées.....	263
Figure 3:	Évaluations intégrées.....	264
Figure 4:	Les éléments liés à la place du « cours » dans le programme.....	281

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AST	Analyse de situation de travail
APC	Approche par compétences
AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
CDC	Centre de documentation collégiale
CEEC	Commission d'évaluation de l'enseignement collégial
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DEC	Diplôme d'études collégiales
DGEC	Direction générale de l'enseignement collégial
ÉSP	Épreuve synthèse de programme
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESS	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PERFORMA	Perfectionnement en formation des maîtres au collégial
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
REEC	Règlement sur le régime des études collégiales
TIC	Technologies de l'information et de la communication

REMERCIEMENTS

La poursuite d'études doctorales constitue un projet qui nécessite la mobilisation de nombreuses ressources pour mener celui-ci à terme. La réalisation de ce projet a été possible grâce à des efforts soutenus et le soutien indéfectible du cégep de Saint-Hyacinthe, du regroupement des collèges PERFORMA, qui m'a appuyée, ce qui a facilité l'entrée dans plusieurs cégeps de la province. J'aimerais adresser mes plus sincères remerciements aux enseignantes et aux enseignants du collégial qui ont généreusement participé à cette recherche par la richesse de leurs témoignages et de leurs documentations. Ils ont ouvert généreusement leurs portes pour partager leurs expériences.

Mes remerciements et toute ma reconnaissance vont à mon équipe de direction, monsieur Jacques Tardif et madame Lise Saint-Pierre de l'Université de Sherbrooke, qui ont été les personnes centrales de cette démarche. Ces directeurs ont su soutenir ma démarche de doctorante avec une rigueur scientifique constante, des rétroactions et des questionnements pertinents, lesquels m'ont permis de comprendre et d'approfondir chacune des étapes de ma démarche. En plus de la qualité de leur encadrement scientifique, leurs grandes qualités humaines et leur disponibilité à chacune des étapes du doctorat ont contribué au maintien de ma motivation et de mon intérêt. Aussi, j'aimerais souligner l'accompagnement des professeurs de la Faculté d'éducation qui ont marqué mon parcours de formation au doctorat en éducation à travers les différents cours prévus au programme. Puis, je voudrais remercier mes amis en processus doctoral, Marilou Bélisle et Nicolas Fernandez, avec qui j'ai partagé plusieurs moments des plus précieux, qui m'ont permis de m'approprier chacune des étapes de cette démarche et de persévérer.

De façon plus personnelle, je voudrais également remercier mes amis et ma famille qui m'ont encouragée dans cette démarche. Je voudrais remercier de manière

toute spéciale mon partenaire de vie, Laurent, qui a su m'épauler à chacune des étapes avec beaucoup de patience et d'amour. Merci à mes fils Philippe et Alexis, dont la persévérance dans leurs activités scolaires et sportives, leurs amicales taquineries et leurs nombreux encouragements à poursuivre ce projet furent une source constante de motivation. Je vous remercie mes fils pour votre patience. Enfin, je remercie ma mère Therry, cette femme remarquable à qui je dois ce goût d'apprendre et de me dépasser.

Aussi, je voudrais évidemment remercier le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour la subvention accordée et sans laquelle je n'aurais pu mener ce projet d'études doctorales à terme.

AVANT-PROPOS

À titre d'enseignante au collégial dans le programme Techniques d'éducation à l'enfance, j'ai travaillé, au cours des dernières années, à la révision et à la mise en œuvre du nouveau programme formulé par compétences. J'ai également participé au perfectionnement d'enseignantes et d'enseignants en évaluation des apprentissages. Par l'entremise de ces participations, à titre de formatrice, j'ai eu l'occasion d'observer que les besoins reliés à l'amélioration des pratiques évaluatives étaient importants, notamment sur le plan des exigences de l'approche par compétences, de la lourdeur de la tâche et du sentiment de plusieurs professeurs d'être mal préparés. Or, malgré l'ampleur des transformations exigées par l'approche par compétences (APC), des enseignantes et des enseignants démontraient un intérêt pour la conception et l'expérimentation de nouvelles modalités d'évaluation. Cela a permis d'ouvrir la voie à de nouvelles pratiques évaluatives.

Depuis quelques années, mes nombreux engagements dans le milieu et auprès d'enseignantes et d'enseignants de plusieurs cégeps du Québec ont alimenté mon intérêt pour l'étude des pratiques évaluatives. Bien que cette recherche porte sur les pratiques à l'ordre d'enseignement collégial, je suis persuadée qu'elle apportera des pistes de réflexion pour les autres ordres d'enseignement qui ont adopté une telle approche.

INTRODUCTION

Au Québec, la dernière réforme a entraîné une révision complète des programmes d'études de la formation professionnelle, de l'enseignement collégial, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire général. En ce qui concerne le collégial, les transformations effectuées dans le cadre du Renouveau ont mené à une modification progressive de l'ensemble des programmes d'études, qui sont dorénavant formulés par compétences.

L'ampleur de cette réforme a engagé les collèges et leurs principaux acteurs, dont les enseignantes et les enseignants, dans une révision obligée des programmes. En plus de donner une place centrale au concept de compétence, les visées du Renouveau ont introduit un nouveau partage des responsabilités et une plus grande autonomie des collèges dans le domaine de l'évaluation et de la certification des apprentissages, qui doivent s'effectuer à l'intérieur des conditions définies par le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC).

De plus, le Renouveau a confirmé la responsabilité fondamentale des collèges et a maintenu leur obligation de définir et d'appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) qui décrit la manière dont l'établissement assume sa responsabilité afin d'évaluer équitablement les apprentissages dans le cadre des cours des programmes formulés par compétences. Cette réforme a exigé des changements majeurs non seulement dans la mise en œuvre des programmes, mais aussi dans le travail quotidien des enseignants, qui ont dû adapter les décisions relatives à l'évaluation des apprentissages dans leurs cours aux paramètres énoncés dans la PIEA du collège ainsi qu'aux décisions collectives prises en comité de programme, en assemblée départementale ou en comité de cours.

Dans ce contexte, c'est maintenant sur la démonstration d'une compétence que doit porter l'évaluation plutôt que sur la maîtrise des contenus. L'évaluation qui porte sur le suivi de la progression des acquis de l'élève impose par voie de conséquence une rupture avec les pratiques évaluatives documentées en amont du renouveau par Howe et Ménard (1993a). Malgré l'ampleur des transformations entraînées par le Renouveau quant à l'évaluation des apprentissages, les résultats des recherches menées au collégial (Chbat, 2004; Corriveau, 2005; Isabel, 2000; Pineault, 2001) démontrent que les pratiques évaluatives se transforment. Toutefois, en dépit de ces avancées, aucune nouvelle recherche ne décrit ni n'analyse en profondeur les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants de différents programmes dans le but d'évaluer les apprentissages dans le cadre d'un cours. D'où la question posée dans la présente recherche: Quelles sont les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants du collégial dans un contexte de développement des compétences pour un cours?

La présente recherche tente donc de décrire et d'analyser les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants reconnus par leurs pairs comme ayant intégré des dispositifs d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours. Cette thèse, qui aborde l'étude des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial reconnus par leurs pairs, est composée de cinq chapitres présentés dans un ordre logique et conventionnel de présentation de ce type de document.

Le premier chapitre présente le contexte de l'étude et pose le problème de recherche. Tout d'abord, la problématique s'intéresse au Renouveau au collégial et situe les implications de ce Renouveau sur l'évaluation des apprentissages par l'introduction d'un nouveau cadre législatif et réglementaire et d'un nouveau paradigme qui s'inscrit en toile de fond. Par la suite, la deuxième partie de ce chapitre fait état plus spécifiquement des transformations exigées par l'introduction de l'APC sur les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du collégial, elle

présente les principaux constats de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et un certain nombre de recherches sur les pratiques évaluatives à l'enseignement collégial. Enfin, la dernière partie pose la question générale de recherche.

Le deuxième chapitre constitue le cadre de référence de la recherche, lequel s'articule autour de trois axes, soit le concept de compétence, les pratiques évaluatives et l'évaluation des apprentissages dans une approche par des compétences. La première partie présente le concept de compétence à travers les différentes définitions proposées pour les programmes du collégial et, par la suite, elle propose une définition opérationnelle du concept de compétence et formule ses principales caractéristiques. La deuxième partie du chapitre traite du concept de pratique évaluative. Elle aborde, dans un premier temps, le concept de pratique enseignante, dans un deuxième temps, de pratique puis d'évaluation qui conduisent à la formulation d'une définition de pratique évaluative. Enfin, dans un troisième temps, l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences aborde dans l'ordre les quatre dimensions, objet de cette étude: l'intention et le moment de l'évaluation, les tâches d'évaluation, les instruments d'évaluation et les rôles dans l'évaluation. Au terme de ce chapitre, deux objectifs spécifiques de recherche sont formulés.

Le troisième chapitre est consacré aux méthodes choisies pour la réalisation de cette recherche. En lien avec la question générale de recherche et les objectifs spécifiques poursuivis, il expose tout d'abord, le type de recherche effectuée et le mode d'investigation utilisé. Le processus d'échantillonnage et les participants à la recherche sont présentés. Sont ensuite décrites de manière successive les méthodes de collecte, de traitement, d'analyse et de synthèse des données dans le cadre de cette recherche. La dernière partie du chapitre dresse un portrait des moyens mis en œuvre pour assurer la scientificité et les considérations d'ordre éthique et des précautions déontologiques de la recherche.

En lien avec les objectifs de la recherche, le quatrième chapitre présente l'analyse des données recueillies. La première partie du chapitre aborde, pour chacun des cas individuellement, une description de la pratique évaluative de l'enseignante ou de l'enseignant pour un cours et présente un tableau qui regroupe les dimensions de la pratique évaluative déclarée par l'enseignante ou l'enseignant. Enfin, la deuxième et dernière partie de ce chapitre présente l'analyse multi-cas, soit l'analyse des données regroupées pour l'ensemble des cas, en exposant de manière consécutive les éléments contextuels du cours suivis des dimensions de l'évaluation.

Finalement, le cinquième chapitre, consacré à l'interprétation des données, tente d'apporter un éclairage supplémentaire aux pratiques évaluatives. La première section pose un regard sur l'ensemble des pratiques évaluatives en abordant différents thèmes desquels les principaux éléments sont exposés. La deuxième section présente des principes sous-jacents aux pratiques évaluatives formulés à partir des données de la recherche. La troisième et dernière section s'attarde aux limites de la recherche.

Cette recherche se conclut par un rappel du chemin parcouru, en présentant une synthèse des résultats de cette thèse. Suit la présentation de diverses perspectives de recherches futures. Finalement, la dernière partie est consacrée à l'identification des retombées pour la recherche sur les pratiques évaluatives, mais également pour la formation et la pratique des enseignantes et des enseignants du collégial.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Une recherche sur les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial présuppose un rappel des principaux aspects contextuels qui ont marqué le Renouveau à cet ordre d'enseignement. Dans ce premier chapitre, nous présentons d'abord, en lien avec l'évaluation des apprentissages, les implications du Renouveau, puis les transformations des pratiques évaluatives. Nous terminons le chapitre en formulant la question générale de recherche.

1. LE RENOUVEAU AU COLLÉGIAL: IMPLICATIONS POUR L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

À la suite d'une Commission parlementaire sur l'avenir de l'enseignement collégial en 1992, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Québec (MESS)¹ faisait connaître, en avril 1993, les orientations d'avenir et les mesures de renouveau qu'il préconisait pour l'enseignement collégial. Ce Renouveau a engagé les collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) et leurs principaux acteurs, majoritairement les enseignantes et enseignants, dans une révision « obligée » des programmes, dorénavant élaborés selon une approche par compétences (Gouvernement du Québec, 1993). Dans le document fondateur de ce Renouveau, les visées sont explicites et articulées par une volonté d'assurer aux jeunes et à l'ensemble de la population du Québec, qui doivent composer avec un

¹ Selon les sources historiques disponibles sur le site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (6 mars 2006), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation et de la Science par la Loi modifiant la Loi sur le ministère de l'Éducation, adoptée le 1^{er} décembre 1993. À l'occasion du remaniement ministériel du 11 janvier 1994, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science a alors repris le nom de ministère de l'Éducation. Ces changements ont été confirmés par l'adoption, le 14 juin 1994, de la Loi modifiant la Loi sur le ministère de l'Industrie, du Commerce et de la Technologie et d'autres dispositions législatives. Lors du remaniement ministériel du 18 février 2005, le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

contexte économique mondial de plus en plus compétitif, un enseignement collégial d'un calibre et d'une qualité qui leur permettent de se mesurer aux meilleurs standards de compétence (Gouvernement du Québec, 1993). La mise en œuvre du Renouveau s'appuie sur un ensemble de mesures axées sur les quatre grandes cibles stratégiques suivantes:

1. Un nouveau défi d'accessibilité: la réussite des études;
2. Des programmes d'études cohérents, exigeants et adaptés aux besoins;
3. Des responsabilités académiques accrues pour les établissements et, corrélativement, un dispositif d'évaluation plus rigoureux;
4. Des partenariats renouvelés et resserrés (Gouvernement du Québec, 1993, p. 13).

Les dispositions législatives et réglementaires qui décrivent les visées principales et qui viendront officialiser les mesures du Renouveau de l'enseignement collégial sont au nombre de trois:

1. La Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel;
2. La Loi modifiant la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial;
3. Le Règlement sur le régime des études collégiales (REEC).

Au Québec, après la formation professionnelle (Gouvernement du Québec, 1986), l'ordre collégial a emboîté le pas dans la révision des programmes. Ces transformations se sont par la suite poursuivies à l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec, 2001*b*) et plus récemment à l'enseignement secondaire général (Gouvernement du Québec, 2004*b*, 2007*b*). À l'ordre d'enseignement collégial, comme le rappelle Barbeau (1995), la nouvelle façon de structurer les programmes par compétences tire son origine de la méthode utilisée pour la révision des programmes professionnels du secondaire.

L'APC adoptée par le ministère de l'Éducation semble être fortement inspirée du courant éducatif américain qui s'est développé vers la fin des années 60 et

le début des années 70 et est connu sous le nom *Competence-Based Education* (Dorais, 1992; Tremblay, 1990a; Tremblay et Isabelle, 1990). Ce courant des compétences a été très populaire aux États-Unis au cours des années 1970 à 1980, l'expérience de l'Alverno College de Milwaukee représentant un des beaux fleurons du mouvement *Competence-Based Education* (CBE) est probablement le premier exemple d'une formation axée sur la compétence, qui sera assez largement diffusée dans le réseau collégial (Dorais, 1992). Comme en fait état la littérature américaine, depuis 1990, on parle de plus en plus d'éducation centrée sur la maîtrise des apprentissages prévus (*Outcome-Based Education*) (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Goulet, 1994).

Cette volonté de formuler les programmes selon l'APC en éducation n'est pas uniquement l'affaire du Québec. En effet, l'introduction des compétences s'inscrit dans un mouvement de plus en plus international et comme en témoigne le rapport de l'Institut national de recherche pédagogique (2005), au cours des dernières années, elles ont été introduites, dans plusieurs pays d'Europe, aux États-Unis et en Grande-Bretagne.

Notons que cette volonté d'introduire l'APC n'a pas fait l'unanimité à l'ordre collégial. En effet, l'APC a fait l'objet de plusieurs critiques qui permettent d'évoquer les principales limites de cette approche. Parmi les critiques formulées par des opposants à cette réforme, plusieurs soutiennent que les programmes révisés selon l'APC sont guidés par des préoccupations beaucoup trop utilitaires, lesquelles répondent davantage aux dictats de l'industrie qu'aux besoins des apprenants ignorant ainsi le développement de connaissances et d'habiletés générales (Boutin et Julien, 2000). Malgré les mouvements d'opposition, l'ordre d'enseignement collégial n'a pas freiné la révision des programmes formulés par compétences.

Les principaux changements du Renouveau au collégial « consistent respectivement en l'introduction d'un nouveau cadre de référence, tel le concept de

compétence, ainsi qu'une redéfinition des rôles et responsabilités en matière de développement et d'implantation de programmes » (Laporte, 2002, p. 2). Par l'introduction de cette nouvelle perspective, « le concept de compétence est au cœur des nouveaux programmes d'études » (Scallon, 2004, p. 100). En conséquence, « l'approche par compétences, portant sur des apprentissages complexes, multidimensionnels, intégrés et transférables, constitue désormais le principal cadre de référence » (Simon et Forgette-Giroux, 2001, p. 1) de l'élaboration des programmes.

Parallèlement à l'introduction du concept de compétence, on propose une structure de programme impliquant une redéfinition des rôles et des responsabilités du ou de la ministre ainsi que des collègues. En résulteront de nouveaux enjeux. L'action ministérielle se situe du côté de l'établissement des objectifs et des standards pour chacun des programmes. Les collègues, eux, ont la responsabilité de définir, pour ces programmes, des activités d'apprentissage afin de s'assurer de l'atteinte des objectifs et standards (Gouvernement du Québec, 1993).

Désormais, les collègues assument des responsabilités accrues et disposent d'une plus grande autonomie en ce qui concerne la gestion pédagogique et l'évaluation des apprentissages réalisés (Gouvernement du Québec, 2004a). Par conséquent, le Renouveau confirme la responsabilité fondamentale des collègues et maintient leur obligation de définir et d'appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) qui prévoit, entre autres, l'instauration d'une épreuve synthèse de programme (ÉSP) (Gouvernement du Québec, 1993).

Toujours dans la visée du Renouveau, la loi permet au ou à la ministre de faire adopter des règlements en matière d'examens. Ainsi, sans s'engager dans l'instauration d'« examens nationaux », le Ministère maintient le « test de français », qui devient une épreuve uniforme de français « portant sur les objectifs et standards

propres au collégial en langue d'enseignement et littérature » (Gouvernement du Québec, 1993).

Par conséquent, depuis l'introduction du Renouveau, en 1993, l'enseignement collégial connaît des changements profonds qui impliquent de nouvelles responsabilités et introduisent un nouveau cadre législatif et réglementaire qui a des répercussions importantes sur l'évaluation des apprentissages.

1.1 De nouvelles responsabilités pour les collègues

Dans le cadre du Renouveau, l'ensemble des collègues d'enseignement général et professionnel (CEGEP) a été soumis à de nouvelles responsabilités quant à la mise en œuvre de programmes. L'approche programme a conduit à un partage de responsabilités entre les établissements d'enseignement collégiaux et le ministère de l'Éducation.

Selon le partage des responsabilités entre le Ministère et les établissements d'enseignement collégial, les programmes d'études sont d'abord développés par le ministère de l'Éducation, qui détermine les objectifs et standards des programmes conduisant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). À cette fin, des processus d'élaboration de la partie ministérielle des programmes d'études ont été définis et ceux-ci sont précisés dans les documents d'élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques (Gouvernement du Québec, 2002c)², dans le guide d'animation d'un atelier d'analyse de la situation de travail (AST)³ (Gouvernement du Québec, 2002b) et dans les prescriptions ministérielles pour l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards (Gouvernement du Québec, 2000a).

² La dernière version de ce document est une version révisée du cadre technique d'élaboration de la partie ministérielle des programmes d'études produit par Lemieux, Mercure et Paquette (1995) (Gouvernement du Québec, 2002c, p. 18).

³ La dernière version de ce document est une version révisée des travaux de Dussault et Paré (1993) effectués avec la collaboration de conseillères et de conseillers en élaboration de programmes.

Au collégial, les programmes d'études préuniversitaires côtoient les programmes d'études techniques. Les premiers préparent aux études universitaires, alors que les seconds sont conçus en fonction du marché du travail. Dans tous les programmes conduisant à l'obtention du DEC, tous les programmes d'études préuniversitaires et techniques élaborés par le Ministère sont constitués de la composante de la formation spécifique⁴ et de trois composantes de la formation générale (commune⁵, propre⁶ et complémentaire⁷) (Gouvernement du Québec, 2001*c*).

Rappelons que le programme⁸ est une publication ministérielle et il présente les cibles, les exigences essentielles d'une formation et, plus précisément, l'ensemble structuré des buts de la formation, des objectifs⁹ et des standards¹⁰ ainsi que les renseignements qui décrivent la structure et l'articulation du programme. Chaque compétence du programme est présentée selon un cadre de présentation commun. Le tableau 1 illustre le cadre de présentation d'un objectif et de son standard dans un programme. Celui-ci est constitué du code de la compétence, de l'objectif qui comprend l'énoncé de la compétence et les éléments de la compétence et du standard qui comprend le contexte de réalisation ainsi qu'un ensemble de critères de performance associés aux éléments de la compétence. Notons que plusieurs éléments de compétence peuvent concourir au développement d'une même compétence.

⁴ La formation spécifique relève d'une discipline porteuse (ou de plusieurs) et, souvent, de disciplines dites contributives.

⁵ Une composante de la formation générale qui est commune à tous les programmes. La formation générale commune se compose de quatre disciplines (langue d'enseignement et littérature, philosophie, langue seconde, éducation physique).

⁶ Une composante de la formation générale qui est propre au programme d'étude.

⁷ Une composante de la formation générale qui est complémentaire aux autres composantes du programme.

⁸ Le REEC définit le programme comme « un ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés ».

⁹ Le REEC définit l'objectif comme « une compétence, habileté ou connaissance, à acquérir ou à maîtriser » (Gouvernement du Québec, 2001*c*, art. 1).

¹⁰ Le REEC définit le standard comme le « niveau de performance considéré comme le seuil à partir duquel on reconnaît qu'un objectif est atteint » (Gouvernement du Québec, 2001*c*, art. 1).

Tableau 1
Le cadre de présentation d'un objectif et standard dans un programme

Code	
Objectif	Standard
Énoncé de la compétence	Contexte de réalisation
Éléments de la compétence	Critères de performance

Adapté de Gouvernement du Québec (2002c)

À la suite de l'élaboration des devis ministériels de programmes préuniversitaires et techniques par le Ministère, chaque établissement d'enseignement collégial se voit confier des responsabilités en matière d'élaboration de programme d'études et de gestion de programmes (Gouvernement du Québec, 2000a). Parmi les responsabilités qui leur sont confiées, les collèges détiennent l'entière responsabilité de la définition des activités d'apprentissage visant l'atteinte des objectifs et standards pour les programmes d'études techniques (Gouvernement du Québec, 2001a). De plus, leur autonomie accrue quant à la gestion des programmes conduit à un engagement « à soutenir des pratiques efficaces de ce qu'on appelle couramment l'approche programme » (Gouvernement du Québec, 1993, p. 26). Conformément aux prescriptions ministérielles adoptées, les collèges sont responsables de la mise en place d'une structure d'élaboration locale de programme dans le but de planifier l'ensemble des activités d'apprentissages non prescrites par le Ministère.

Comme en témoignent Boisvert, Lacoursière et Lallier (2006), le contexte du Renouveau au collégial qui a introduit l'APC et la révision de l'ensemble des programmes a exigé que chacun des collèges assume de nouvelles responsabilités, lesquelles ont commandé un réel travail de concertation entre les différents acteurs. En plus de ces responsabilités reliées à la révision des programmes, de nouvelles responsabilités en matière d'évaluation ont été déléguées aux collèges. Quelles sont

les responsabilités consenties aux collèges en matière d'évaluation des apprentissages?

1.2 Un cadre législatif et réglementaire en matière d'évaluation des apprentissages

Depuis le Renouveau, les collèges détiennent une responsabilité accrue quant à l'évaluation des apprentissages et la sanction des études, laquelle relevait traditionnellement du ministère de l'Éducation. Les conditions de certification que les collèges doivent respecter sont définies par le *Règlement sur le régime des études collégiales* (Conseil supérieur de l'éducation, 2004; Gouvernement du Québec, 2001c).

Parmi les mesures du renouveau afin de s'assurer que les collèges assument leurs responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages, lesquelles sont encadrées par un cadre législatif et réglementaire¹¹ (Gouvernement du Québec, 1994b), le gouvernement du Québec a créé la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Cette commission, instituée par le projet de loi 83, sanctionné en juin 1993¹², est un organisme autonome et indépendant qui est chargé d'évaluer, « c'est-à-dire de porter un jugement formel de qualité sur la manière dont les collèges remplissent leurs responsabilités académiques » (Gouvernement du Québec, 1993, p. 26).

La Commission détient, par la loi, un pouvoir déclaratoire assorti d'un pouvoir de recommandation à l'adresse des collèges et du ou de la ministre (Gouvernement du Québec, 1993). Le mandat de la CEEC s'applique aux politiques institutionnelles qui encadrent l'évaluation des apprentissages et des programmes, à

¹¹ L'évaluation des apprentissages est encadrée par la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (Loi 82), le Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) et la Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (Loi 83).

¹² Loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial et modifiant certaines dispositions législatives. Projet de loi 83 (1993, chapitre 26).

l'application de ces politiques de même qu'à la mise en œuvre des programmes d'études (Gouvernement du Québec, 1994*b*, 1994*c*). Par conséquent, la CEEC détient le mandat d'évaluer la PIEA de chaque établissement ainsi que son application (Gouvernement du Québec, 1994*b*).

La PIEA adoptée par chacun des collèges représente le « document officiel dans lequel un établissement décrit la manière dont il assume sa responsabilité d'évaluer équitablement les apprentissages de ses étudiants et étudiantes et d'en témoigner » (Gouvernement du Québec, 1994*b*, p. 11). Conséquemment, les collèges doivent s'assurer de l'application d'une PIEA qui prévoit

une procédure de sanction des études et l'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme conduisant au diplôme d'études collégiales dispensé par le collège afin de vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et standards déterminés pour ce programme. (Gouvernement du Québec, 2001*c*, art. 25)

Plus précisément, depuis l'automne 1994¹³, chaque établissement d'enseignement collégial détient l'obligation et la responsabilité d'adopter et d'appliquer une nouvelle PIEA¹⁴ et de la soumettre à l'évaluation de la Commission d'évaluation d'enseignement collégial¹⁵. Comme en témoignent les cahiers du Renouveau (Cauchy, 1995; Cauchy, Howe et Saint-Onge, 1995), la responsabilité des collèges est accrue par cette obligation de définir et de mettre en œuvre une PIEA. De plus, pour l'obtention du diplôme d'études collégiales, depuis 1998, le Ministère prescrit la réussite d'une épreuve synthèse de programme (ÉSP) comme condition additionnelle de la sanction du DEC¹⁶. Selon le Ministère, l'épreuve synthèse de programme est « sous la responsabilité du collège et gérée selon les dispositions de sa politique d'évaluation des apprentissages » (Gouvernement du Québec, 1993, p. 26).

¹³ Décision ministérielle du 15 septembre 1993, alinéa 1^ob.

¹⁴ RREC, article 25.

¹⁵ Loi 83, article 13.

¹⁶ RREC, article 25.

Comme le rapporte Balaux (1998), le REEC contient trois articles qui concernent l'ÉSP :

Article 25 Le collège adopte, après consultation de la Commission des études, une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des étudiants et s'assure de son application. La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages doit notamment prévoir [...] une procédure de sanction des études et l'imposition d'une épreuve synthèse propre à chaque programme conduisant au diplôme d'études collégiales dispensé par le collège afin de vérifier l'atteinte par les étudiants de l'ensemble des objectifs et des standards déterminés par ce programme.

Article 27 L'apprentissage est évalué pour chaque cours et pour l'ensemble du programme auquel l'étudiant est inscrit.

Article 32 Le ministre décerne le diplôme d'études collégiales à l'étudiant qui, selon la recommandation du collège qu'il fréquente, a atteint l'ensemble des objectifs et des standards du programme auquel il est admis, a réussi l'épreuve synthèse propre à ce programme et, le cas échéant, a réussi les épreuves imposées par le ministre.

Le cadre de référence de l'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages de la CEEC (Gouvernement du Québec, 1994b) considère l'épreuve synthèse de programme « comme un moment d'évaluation dissocié de l'évaluation des compétences acquises cours par cours » (p. 12). Cette évaluation doit permettre d'attester de « l'intégration des apprentissages réalisés dans l'ensemble du programme » (Fortin et Raymond, 1996, p. 19). En plus des conditions formulées au sujet de l'épreuve synthèse de programme, la CEEC (Gouvernement du Québec, 1994b) précise que l'établissement doit appliquer les normes et les règles

ministérielles ou institutionnelles en ce qui concerne la note de passage¹⁷, la transmission des résultats et leur inscription au bulletin¹⁸. Quant aux responsabilités déléguées aux enseignantes et aux enseignants dans le cadre d'un cours, le cadre de référence de la Commission stipule que « [l']établissement a la responsabilité de faire établir, par chaque enseignant et enseignante et pour chaque cours, un plan détaillé comportant notamment les objectifs d'apprentissage et les modalités d'évaluation des apprentissages¹⁹ » (Gouvernement du Québec, 1994*b*, p. 5).

L'imposition du nouveau cadre législatif et réglementaire dans tous les collèges du Québec introduit des changements qui ont nécessité une réflexion de tous les acteurs au sujet des modalités d'évaluation de l'épreuve synthèse de programme et d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours. Par conséquent, pour obtenir un diplôme d'études collégiales, trois conditions sont formulées: réussir tous les cours du programme, une épreuve synthèse de programme et les épreuves uniformes imposées par le ministre.

Le Renouveau au collégial a exigé des modifications législatives qui conduisent à élaborer et à adopter des politiques institutionnelles qui encadrent l'évaluation des apprentissages. Dans ce contexte institutionnel qui définit les paramètres de l'évaluation, les pratiques d'évaluation sont questionnées. L'évaluation des compétences qui porte sur le suivi de la progression des acquis de l'élève et qui exige la réussite d'une épreuve synthèse de programme pour l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), impose par voie de conséquence une rupture avec les pratiques de l'évaluation continue très répandues au collégial. Le renouvellement des pratiques évaluatives par les enseignants représente un défi. Dans ce contexte, l'appropriation de l'APC suppose que les enseignantes et les enseignants effectuent différemment l'évaluation des apprentissages « où ce sont maintenant des

¹⁷ « [L']apprentissage est évalué pour chaque cours et pour l'ensemble du programme auxquels l'étudiant est inscrit. La note traduisant l'atteinte minimale des objectifs d'un cours est de 60 % » (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993).

¹⁸ RREC, articles 27 à 31 inclusivement.

¹⁹ RREC, article 20.

compétences qui sont visées et non strictement des contenus » (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 10).

Dans ce contexte de révision des programmes balisés par de nouvelles exigences imposées par l'introduction de l'APC et de nouvelles exigences en matière d'évaluation, une première question s'impose: Comment les enseignantes et les enseignants du collégial ont-ils adapté leurs pratiques évaluatives aux exigences du Renouveau?

1.3 Un paradigme centré sur l'apprentissage

Parallèlement aux transformations exigées par la mise en œuvre du Renouveau, qui privilégie le développement des compétences des élèves, le domaine de l'évaluation des apprentissages est marqué par les avancées de la psychologie cognitive. Les nouvelles perspectives introduites par les sciences cognitives contribuent «à renouveler notre vision des processus d'apprentissage et de construction de connaissances » (Legendre, 2004, p. 20) et elles conduisent à repenser les manières d'évaluer les apprentissages.

Influencée par les changements quant à la manière de concevoir l'apprentissage, pour Birenbaum (2003) et Birenbaum et Dochy (1996), l'évaluation des apprentissages connaît un changement profond: celui du passage d'une culture de *testing (testing culture)* à une culture d'évaluation (*assessment culture*). Dans cette perspective,

l'accent est maintenant mis sur l'intégration de l'évaluation à la didactique, sur l'évaluation du processus de résolution de problèmes au lieu de l'évaluation du produit, sur l'évaluation du progrès de l'élève. [...] L'évaluation dans ce contexte peut prendre plusieurs formes et plusieurs fonctions. (Auger, 2000, p. 51)

Scallon (2004) aborde les changements amorcés dans les pratiques évaluatives par le biais du concept d'*assessment* qu'il considère comme la notion-clé des changements en évaluation. Plusieurs chercheurs (Forcier, 1991; Howe et Ménard, 1993a; Loacker, 1995; Wiggins, 1989) évoquent l'étymologie du mot *assessment*: « s'asseoir avec quelqu'un ». Pour Scallon (2004), l'*assessment* est un processus d'évaluation qui englobe plusieurs démarches de prises d'informations diverses et de jugement en cours de progression. Au terme *assessment*, l'auteur ajoute celui de performance, qui fait appel à des processus cognitifs dits supérieurs et qui ne se limite pas à donner une réponse simple à une question ou à un problème. Cette notion de performance introduit une méthodologie de l'évaluation qui se caractérise par: des situations de performance; des situations authentiques ou réalistes; de l'interactivité entre l'examineur et l'examiné; le caractère multidimensionnel de l'apprentissage; les exigences, les attentes, les standards; l'importance accordée au jugement; les processus et les produits comme objets de l'évaluation; l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage et la participation de l'élève à son autoévaluation.

Dans leur hommage au dernier ouvrage de Ralph Tyler (1986), qui remet en question les pratiques ainsi que certains concepts en matière d'évaluation des apprentissages, Howe et Ménard (1993b) font état d'un changement de paradigme. Howe et Ménard (1993b) soutiennent que l'évaluation des apprentissages fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage et qu'elle n'est plus un acte extérieur au processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette visée, ils soutiennent que ce changement de paradigme en évaluation amène les enseignantes et les enseignants à concevoir l'évaluation comme un outil puissant pour améliorer les apprentissages, ainsi, l'évaluation n'est plus un acte uniquement administratif qui sert à couronner le succès ou confirmer l'échec. D'Amour (1996) et Goulet (1997) ajoutent que ce changement de paradigme incite l'enseignante ou l'enseignant à se centrer sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement et met en évidence la nécessité d'adapter les modalités d'évaluation au développement d'habiletés de niveau supérieur plutôt qu'à l'acquisition des connaissances.

Depuis une dizaine d'années, plusieurs chercheurs (Anderson, 1998; Barr et Tagg, 1995; Dwyer, 1994; Huba et Freed, 2000; Legendre, 2001; Tardif, 1998) font référence aux paradigmes de l'enseignement et de l'apprentissage qui conduisent à concevoir différemment les rapports entre apprentissage et enseignement. Le paradigme de l'enseignement correspond davantage au modèle traditionnel qui domine les pratiques en éducation depuis de nombreuses années. La conception de l'apprentissage dans ce paradigme mise sur l'acquisition et la mémorisation de connaissances à l'extérieur du contexte dans lequel il pourrait être utilisé. Dans ce paradigme, l'apprentissage et l'évaluation sont séparés. Puisque l'apprentissage met l'accent sur l'accumulation de connaissances, les modalités d'évaluation privilégient la vérification de connaissances à l'aide de tests exigeant des réponses brèves.

Influencé par les changements quant à la manière de concevoir l'apprentissage véhiculé par différents courants de pensée tels que les courants cognitiviste, constructiviste et socioconstructiviste (Raymond, 2006), le paradigme de l'apprentissage véhicule une conception de l'apprentissage qui s'appuie davantage sur la construction des savoirs par l'élève à travers la cueillette et la synthèse des informations et l'intégration de celles-ci.

Dans le paradigme de l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation sont interdépendants. Puisque la conception de l'apprentissage s'éloigne de l'accumulation de connaissances et met plutôt l'accent sur la construction et l'intégration des savoirs par l'élève, les modes d'évaluation privilégient une évaluation qui encourage et diagnostique l'apprentissage. L'évaluation porte sur la qualité des connaissances construites et leur transférabilité vers de nouvelles situations ainsi que sur les compétences développées. Dans ce contexte, l'utilisation de tests à réponses brèves est peu appropriée, l'évaluation des apprentissages s'effectuera davantage à l'aide de tâches, de travaux, de projets et de mises en situations qui privilégient des situations de performances, l'utilisation du portfolio et des instruments qui permettent de recueillir des observations en situation.

Comme le mentionne Tardif (1998), ce nouveau paradigme de l'apprentissage « en éducation demande de la part des enseignants des modifications de pratiques importantes en ce qui concerne les contextes pédagogiques, la planification de l'enseignement et le soutien à l'apprentissage » (p. 4). De plus, il incite l'enseignant à porter « une grande attention à la pertinence des pratiques évaluatives » (*Ibid*, p. 6). De ce changement de paradigme découlent nécessairement des changements dans nos systèmes d'évaluation pour refléter la nouvelle façon de concevoir l'apprentissage: « L'évaluation devient davantage une activité pédagogique et sort éventuellement du carcan de la gestion d'un cumul de notes chiffrées complètement décentralisateur » (Simon et Forgette-Giroux, 2001, p. 6).

Influencé par les changements quant à la manière de concevoir l'apprentissage, le Renouveau « ne décrète pas un changement de paradigme, mais s'inscrit plutôt à l'intérieur de changements qui ont cours depuis plusieurs années déjà et constituent la trame de fond sur laquelle vient se greffer le nouveau curriculum » (Legendre, 2004, p. 19). Alors, les nouvelles conceptions de l'apprentissage qui s'appuient sur la construction des savoirs et l'intégration de ceux-ci exigent l'utilisation de nouvelles modalités d'évaluation. Nous sommes conduits à croire que les pratiques des enseignantes et des enseignants du collégial ont subi des transformations au cours de la mise en œuvre des programmes formulés selon l'APC et que les connaissances liées au paradigme d'apprentissage ont influencé à des degrés différents leurs pratiques évaluatives. Toutefois, à ce moment-ci, nous ne connaissons pas les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants dans le cadre du Renouveau au collégial. Est-ce que ce changement de paradigme a été pris en compte par les enseignantes et les enseignants lors de l'évaluation des apprentissages dans un programme formulé par compétences?

2. LES TRANSFORMATIONS DES PRATIQUES ÉVALUATIVES

L'ampleur des transformations exigées par le Renouveau au collégial entraîne de nombreux changements qui amènent les enseignantes et les enseignants à revoir leurs pratiques d'évaluation. Le défi à relever est de taille. En amont du Renouveau, une importante enquête menée par Howe et Ménard (1993a; 1994) et portant sur les pratiques et croyances en évaluation des apprentissages a permis de relever plusieurs lacunes importantes sur le plan des pratiques évaluatives au collégial, dont une méconnaissance de l'évaluation formative et l'utilisation de l'évaluation comme moyen pour gérer la classe ou comme levier pour faire étudier et pour faire travailler les élèves. Ces chercheurs déploraient le caractère facultatif de la formation des enseignantes et des enseignants en matière de mesure et évaluation. Or c'est à ces derniers, dont la pratique courante en évaluation des apprentissages privilégie l'utilisation de l'examen²⁰, qu'incombera la tâche d'adapter les pratiques évaluatives aux exigences des programmes par compétences.

2.1 Les constats de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Depuis le Renouveau au collégial, il faut attendre quelques années avant que de nouvelles recherches abordant les pratiques évaluatives soient diffusées. Toutefois, durant cette période marquée par l'intensification des activités de mise en œuvre des programmes formulées par compétence, de nombreux rapports synthèses d'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages et d'évaluation de programmes de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) formulent plusieurs constats au sujet des pratiques évaluatives mises en œuvre dans les collèges du Québec.

Les premiers rapports synthèses émis par la Commission d'évaluation d'enseignement collégial sur les résultats d'évaluation des politiques institutionnelles

²⁰ 81 % des répondants utilisent l'examen comme approche pour évaluer les apprentissages (Howe et Ménard, 1993a, p. 136).

d'évaluation des apprentissages, dans les premières années du Renouveau, soutiennent que les politiques institutionnelles des collèges sont satisfaisantes. Chacune d'elles comporte une description des objectifs poursuivis par la politique, expose les principaux moyens qui seront utilisés pour atteindre ces objectifs, définit adéquatement le partage de responsabilités des différents intervenants en matière d'évaluation et présente la procédure de sanction (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1995; Gouvernement du Québec, 1995, 1996c).

Cependant, l'examen des premières politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages soumises à la CEEC suscite aussi de l'inquiétude. Comme le mentionne la CEEC (Gouvernement du Québec, 1995), plusieurs problèmes démontrent que l'implantation de l'APC ne se fait pas sans difficulté. L'inadaptation de règles d'évaluation des apprentissages à l'APC représente le problème le plus fréquent qui suscite le plus grand nombre de recommandations de la part de la Commission. En effet, constate la CEEC (1995), dans les PIEA de plusieurs collèges, certaines règles d'évaluation des apprentissages sont inadaptées à l'APC. De ce fait, la CEEC (1995) affirme que l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer en référence à des standards de performance et la note de passage doit témoigner de l'atteinte de ces standards.

L'adoption de l'APC exige une réflexion sur la façon d'évaluer la maîtrise des compétences et, dans bien des cas, elle entraîne des modifications substantielles aux pratiques évaluatives existantes. Comme l'énonce la Commission, l'évaluation de la maîtrise des compétences n'est pas facile à concilier avec la tradition d'évaluation continue qui s'est développée dans le réseau collégial et pouvant avoir pour effet qu'un élève obtienne la note de passage sans avoir démontré qu'il maîtrise réellement la compétence. Elle soutient:

En effet, de nombreux collèges se sont donné des règles favorisant le recours à plusieurs évaluations (tests, travaux, examens, etc.) au cours d'une session, plutôt qu'à une seule, et limitant le poids de

chacune des évaluations sommatives. Certaines règles formulées dans les PIEA stipulent qu'aucune évaluation ne peut compter pour plus de 30 % ou 40 % ou 50 % de la note finale. De telles règles visent habituellement des objectifs fort louables [...] mais elles peuvent avoir pour effet qu'un élève obtienne la note de passage à un cours sans avoir démontré qu'il maîtrise réellement la compétence visée. (Gouvernement du Québec, 1995, p. 9)

Afin de pallier ce problème, la CEEC (Gouvernement du Québec, 1995, 1996c) propose d'assortir les pratiques d'évaluation continue en vigueur de l'exigence de réussir un « examen final », par lequel l'élève doit démontrer l'atteinte des « exigences du cours dans son ensemble » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p. 48) ou du standard proposé. Le rapport synthèse de la CEEC (Gouvernement du Québec, 1996c) ajoute que l'APC « entraîne une réflexion non seulement sur la manière ou sur le moment d'évaluer les apprentissages, mais sur les objets mêmes de cette évaluation » (p. 6). De manière plus explicite, la Commission met en doute les pratiques visant à ajouter des points pour différents types de comportements tels que l'assiduité ou l'effort, par exemple.

De plus, parmi les nombreux rapports d'évaluation de programmes de la Commission (Gouvernement du Québec, 1996a, 1997, 1999, 2001a), l'analyse fait état de problèmes qui subsistent sur le plan des pratiques évaluatives quant à l'évaluation des compétences. Les rapports révèlent que dans certains programmes, les objectifs du cours sont évalués de façon globale, mais, dans d'autres cas, le nombre d'évaluations dépasse la dizaine pour un cours. Malgré qu'elle soit présente dans certains plans de cours analysés, la pratique de l'évaluation formative n'est pas encore généralisée ou répandue. En ce qui concerne l'instrumentation, l'accent est mis sur des épreuves qui ne permettent pas d'attester de la maîtrise des compétences du cours, et les examens se limitent à mesurer le niveau de connaissances de l'élève. La qualité et la validité de certains instruments sont à revoir dans plusieurs cas. Aussi, on a observé que plusieurs enseignantes et enseignants n'ont pas changé leur conception de l'évaluation des apprentissages; une partie de la note accordée à l'élève

est encore trop souvent associée à des éléments qui ne permettent pas de juger de l'atteinte de la compétence.

Tous ces constats formulés par la CEEC à travers les différents rapports d'évaluation témoignent des difficultés réelles, pour les collèges, d'adopter et de voir à l'application d'un cadre d'évaluation favorisant des pratiques évaluatives adaptées à l'APC et révèlent les malaises éprouvés à la suite des nombreux changements exigés par le Renouveau. L'APC propose une nouvelle façon de développer les programmes et de concevoir l'évaluation, mais sur le terrain, c'est petit à petit que les programmes sont révisés par compétences. Dans ce contexte de révision des programmes, qui s'effectue de manière progressive, les recommandations formulées dans les rapports synthèses de la Commission (Gouvernement du Québec, 1996*a*, 1996*b*, 1997, 2001*a*) suggèrent aux collèges de voir à l'application rigoureuse des PIEA afin qu'elles soient respectées, voire revues et dans certains cas améliorées.

Les nombreux rapports de la Commission démontrent que les PIEA adoptées dans les collèges « varient d'un collège à l'autre, voire d'un département à l'autre dans un même collège. La PIEA fixe plusieurs paramètres et modalités d'évaluation, mais elle laisse une bonne marge de manœuvre aux départements » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p. 48). Par les nombreuses recommandations formulées dans ses rapports, la CEEC exerce un rôle d'influence qui incite les collèges à adopter une PIEA dont les règles d'évaluation des apprentissages sont en lien avec l'APC. Notons que les nombreux rapports de la Commission démontrent que les collèges collaborent et participent activement à l'amélioration de leurs PIEA. Or c'est sur le terrain, c'est-à-dire dans chaque collège, dans chacun des programmes et dans tous les cours, que se déploie la mise en œuvre de l'APC.

Afin de donner suite aux recommandations formulées par la Commission d'évaluation d'enseignement collégial, les collèges fournissent de nombreux efforts dans le but d'adopter et de voir à la mise en application d'une PIEA qui propose des

règles d'évaluation adaptées à l'APC et aux règlements du REEC. Dans ce contexte dans lequel des attentes institutionnelles sont formulées dans la PIEA de chaque collège, ces attentes correspondent à un ensemble de normes qui balisent les pratiques évaluatives.

Les rapports synthèses et ciblés de la CEEC formulent de nombreuses recommandations à l'ensemble des collèges, cependant ceux-ci ne fournissent pas d'information sur les pratiques évaluatives de chaque enseignant dans un cours donné. Dans le contexte où des enseignantes et des enseignants travaillent à évaluer les compétences d'un cours encadrés par une PIEA adoptée par le collège, nous pouvons soulever deux questions: quel suivi les enseignantes et les enseignants donnent-ils aux recommandations de la CEEC dans l'évaluation des apprentissages pour un cours? Et, par conséquent, quelles sont les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants du collégial qui permettent d'évaluer les compétences dans le cadre d'un cours?

2.2 Recherches sur les pratiques évaluatives

En complément aux résultats de la recherche de Howe et Ménard (1993a; 1994) menée en amont du Renouveau, d'une part, et aux nombreux rapports de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, d'autre part, la consultation de plusieurs banques de données informatisées nous a permis de repérer quelques recherches portant sur les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants au collégial.

2.2.1 Des recherches menées à l'ordre d'enseignement collégial

La première banque de données consultée est celle du Centre de documentation collégiale (CDC). Une première consultation, en utilisant les mots clés *compétence et évaluation* pour la période de 1994 à 2005, nous a permis de trouver une quantité importante de sources documentaires, ce qui illustre l'intérêt que suscite

la problématique de l'évaluation au collégial. Parmi l'ensemble des documents parcourus, notons que la majorité sont des textes publiés dans la revue *Pédagogie collégiale* et des actes de colloque publiés par l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), qui a consacré une place importante à la problématique de l'évaluation des compétences au collégial²¹. De plus, pour cette même période, nous avons repéré quelques documents de recherche, tels des thèses et des rapports de recherche. Par la suite, l'ajout du descripteur *pratique* a diminué considérablement le nombre de documents. De l'ensemble, cinq recherches sont ressorties (Chbat, 2004; Delisle et Cantin, 1994; Grisé et Trottier, 2002; Leroux et Bigras, 2003; Pineault, 2001); nous avons conservé celles de Chbat (2004) et de Pineault (2001), puisqu'elles abordent le thème des pratiques pédagogiques d'enseignantes et d'enseignants du collégial. Les recherches non retenues abordaient différents thèmes en lien avec l'évaluation des compétences, mais non l'étude des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du collégial.

Lors d'une deuxième consultation, pour la période de 1994-2005, nous avons interrogé les banques de données informatisées Academic Search Complete, ERIC (Educational Research Information Center), Crésus, Euréka, FRANCIS, mémoires et thèses canadiennes, Proquest, Psych Info, Repère, SocINDEX, Web of Science et WorldCat. Afin d'examiner l'aspect des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du collégial dans une approche par compétences, les descripteurs suivants ont été utilisés: *évaluation, compétence, pratique, enseignement collégial*.

Parmi les recherches repérées dans les banques de données informatisées, nous avons conservé celles d'Isabel (2000) et de Corriveau (2005), qui abordent les pratiques évaluatives dans une approche par compétences au collégial. Au terme de cette exploration documentaire, bien que le nombre de recherches retenues soit de

²¹ Deux colloques ont été organisés par l'AQPC sur le thème de l'évaluation des compétences durant la période 1994-2005. Le premier colloque s'est tenu en 1994 sur le thème « Évaluer pour évoluer » et le deuxième en 2004, sur le thème « Évaluer pour se rendre compte ».

quatre, et qu'elles se situent dans la période de 1994-2005, elles permettent de dresser un tableau des travaux abordant la problématique des pratiques évaluatives au collégial depuis le Renouveau. Les recherches présentées en ordre chronologique dans le tableau 2 listent les pratiques des enseignantes et des enseignants au collégial. Pour chacune de ces recherches, le tableau présente les objectifs, les participants, le type de méthodologie et l'instrumentation de chacune d'entre elles.

En lien avec les objectifs formulés, les recherches de Corriveau (2005), d'Isabel (2000) et de Pineault (2001) utilisent principalement une méthodologie qualitative et les données sont recueillies auprès d'un ou de plusieurs enseignantes et enseignants du collégial à l'aide de l'entrevue semi-dirigée. Les participants à ces recherches sont principalement des enseignantes et des enseignants d'une même ou de plusieurs disciplines. Parmi les recherches présentées dans le tableau 2, une seule utilise une méthodologie quantitative. Plus précisément, la recherche menée par Chbat (2004)²² a recueilli des données sur les pratiques pédagogiques, à l'aide d'un questionnaire, auprès d'une population de 550 enseignantes et enseignants du collégial provenant de différents programmes.

²² La recherche menée par Chbat (2004) a été subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du gouvernement du Québec.

Tableau 2
Recherches empiriques abordant la problématique des pratiques évaluatives au collégial

Recherche	Objectifs	Participants	Type et méthodologie (instrumentation)
Isabel (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire des changements de pratiques d'évaluation des apprentissages. - Identifier les facteurs explicatifs de ces changements de pratiques d'évaluation des apprentissages. - Construire une interprétation de la dynamique de ces changements de pratiques d'évaluation des apprentissages. 	Échantillonnage critérié composé de 3 groupes: 4 enseignants de français 5 enseignants de philosophie 5 répondants collectifs	Qualitative: Étude de cas multiples dans un collège Entrevue semi-dirigée Analyse de documents
Pineault (2001)	<ul style="list-style-type: none"> - Connaître le sens donné à l'APC par les enseignantes et les enseignants et les pratiques pédagogiques privilégiées pour favoriser cette approche dans le programme de Sciences humaines au Cégep de Rimouski. 	Groupe naturel de 15 enseignants du programme de Sciences humaines	Qualitative: Entrevue semi-dirigée
Chbat (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Amener les enseignants à une réflexion fondamentale sur leur métier. - Amener les enseignants à prendre position par rapport à des pratiques pédagogiques suggérées, tout en leur offrant des données significatives pour pouvoir se comparer aux autres praticiens du réseau. - Amener les enseignants à exprimer leurs propres pratiques pédagogiques et à les rendre accessibles à l'ensemble de leurs collègues. 	554 répondants: 397 enseignants à temps plein 117 enseignants à temps partiel	Quantitative: Questionnaire en ligne (6 sections – 105 items) Analyse quantitative et qualitative des données
Corriveau (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier d'une part les conceptions de l'enseignant et les attentes qui en découlent; identifier, d'autre part, les attentes à l'égard de l'évaluation des apprentissages que l'enseignant perçoit chez ses étudiants ou en provenance de l'extérieur de la classe. - Identifier l'influence que les attentes du milieu (celles des étudiants et celles provenant de l'extérieur de la classe) ont sur les pratiques d'évaluation de l'enseignant en classe, c'est-à-dire comment l'enseignant réagit aux demandes qui lui sont faites en tant qu'évaluateur. - Décrire comment l'enseignant négocie le contrat didactique avec le milieu et quelles sont les caractéristiques de cette négociation. 	2 enseignants: 1 en chimie et 1 en biologie 4 petits groupes d'étudiants (3 à 6 sujets)	Qualitative: Étude de cas Entrevues semi-dirigées

2.2.2 Résultats et limites des recherches récentes sur des pratiques évaluatives au collégial

Dans le contexte québécois, quelques chercheurs (Chbat, 2004; Corriveau, 2005; Isabel, 2000; Pineault, 2001) ont interrogé des enseignantes et des enseignants du collégial sur les pratiques mises en œuvre dans leur discipline ou leur programme.

Tout d'abord, la première des recherches qualitatives menées par Isabel (2000) s'est intéressée à l'étude des changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez les enseignantes et les enseignants de philosophie et de français du collégial en période d'implantation et d'institutionnalisation des nouveaux programmes par compétences dans ces deux disciplines de la formation générale.

Pour atteindre les objectifs de la recherche, qui sont de décrire des changements de pratiques d'évaluation des apprentissages, d'identifier les facteurs explicatifs de ces changements de pratiques et de construire une interprétation de la dynamique de ces changements de pratiques d'évaluation des apprentissages, la méthodologie de l'étude de cas multiples a été utilisée. Les données ont été recueillies auprès de trois groupes de répondants d'un même collège par l'entrevue semi-dirigée et par la collecte de documents.

Les principaux résultats de l'étude de cas menée par Isabel (2000) révèlent que des enseignantes et enseignants de français et de philosophie d'un même collège ont développé de nouvelles pratiques d'évaluation, lesquelles se situent dans un paradigme de l'évaluation authentique, en d'autres termes qui s'appuient sur une conception de l'évaluation centrée sur l'apprentissage. Pour Isabel (2000), les nouvelles pratiques d'évaluation mises en œuvre par des enseignantes et enseignants de deux disciplines de la formation générale d'un même collège poussent à croire que la conception liée à la pratique évaluative est en mutation. Ces nouvelles pratiques sont le fruit d'un travail de collaboration au sein de chaque département et de concertation entre les équipes de groupes-cours. De plus, Isabel (2000) constate que

les enseignantes et enseignants ont recours de plus en plus à des modalités techniques d'évaluation plus rigoureuses, plus transparentes, plus cohérentes entre elles, à l'insertion de l'évaluation formative dans leur démarche pédagogique et à l'utilisation d'épreuves significatives en guise d'évaluation sommative.

Une deuxième recherche qualitative menée par Pineault (2001) tout au début de la période d'implantation du programme révisé de Sciences humaines illustre les difficultés éprouvées par les enseignantes et les enseignants au moment où la réforme s'actualise dans leurs pratiques. Dans cette recherche qualitative, dont le but était de mieux connaître le sens donné à l'APC par les enseignantes et les enseignants et de relever les pratiques pédagogiques utilisées pour la favoriser, l'auteur démontre que les enseignantes et les enseignants du programme de Sciences humaines diversifient leurs pratiques pédagogiques en ayant recours à une grande variété d'activités d'apprentissage et de moyens didactiques. Comme l'énonce Pineault (2001), en l'absence d'un modèle établi pour évaluer les apprentissages dans un programme par compétences, des enseignantes et des enseignants d'un cégep construisent des instruments d'évaluation qui tiennent compte de l'intégration des apprentissages. Toutefois, ils déclarent avoir quelquefois l'impression que leurs stratégies d'évaluation, conçues sur la base d'un enseignement par objectifs, ne sont pas adéquates dans le contexte de l'APC et nécessitent des changements. Malgré la mise en œuvre d'activités d'apprentissage et de moyens didactiques variés, ils se disent démunis « quant à la manière de mesurer l'intégration d'apprentissages et l'acquisition de compétences » (Pineault, 2001, p. 112).

Les résultats des recherches menées par Isabel (2000) et Pineault (2001) mettent en évidence les efforts que le Renouveau a demandé aux enseignantes et aux enseignants du collégial afin d'adapter leurs pratiques pédagogiques et leurs pratiques évaluatives aux nouvelles exigences imposées par l'introduction de l'APC. Dans le contexte d'implantation et d'institutionnalisation des nouveaux programmes, la recherche menée par Isabel (2000) démontre une mutation des pratiques évaluatives

d'enseignantes et d'enseignants de français et de philosophie d'un même collège qui s'appuient sur une conception de l'évaluation centrée sur l'apprentissage et dont les modalités d'évaluation introduites sont le fruit d'un travail de concertation entre les enseignants. A contrario, les résultats de Pineault (2001) révèlent que des enseignantes et des enseignants du programme de Sciences humaines du cégep de Rimouski ont mis en place de nouvelles pratiques pédagogiques variées et, en l'absence d'un modèle en évaluation des apprentissages dans un programme parcompétences, ils conçoivent des instruments d'évaluation qui tiennent compte de l'intégration des apprentissages. Toutefois, les résultats de la recherche de Pineault (2001) restent muets quant aux modalités d'évaluation mises en œuvre par les enseignantes et les enseignants du programme.

Une troisième recherche menée par Chbat (2004, 2005) portant sur les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants du collégial a utilisé une méthodologie quantitative. Les données ont été recueillies auprès de 550 enseignantes et enseignants à l'aide d'un questionnaire accessible en ligne et composé de six sections et de 105 énoncés. Parmi ces participants, 290 ont rempli la section du questionnaire portant sur l'évaluation des apprentissages des élèves. Comme l'énonce Chbat (2005), les douze énoncés formulés dans le questionnaire à ce sujet visent à connaître le soin que les enseignantes et les enseignants mettent dans la préparation de leurs évaluations et la part de responsabilité qu'ils s'attribuent dans l'échec de leurs élèves. L'analyse des données recueillies démontre que les enseignantes et les enseignants investissent un temps relativement important dans la préparation des évaluations pour un cours, qu'ils sont soucieux de communiquer clairement les critères d'évaluation aux élèves, qu'ils fournissent des commentaires précis sur les travaux qu'ils corrigent et qu'ils utilisent davantage l'évaluation formative. De plus, la pondération des travaux est proportionnelle au contenu réellement couvert et l'évaluation porte sur les aspects importants du cours. Toutefois, les données révèlent que la grande majorité des

enseignantes et des enseignants ne sont pas prêts à s'attribuer une part importante de responsabilité dans l'échec de leurs élèves.

Finalement, une quatrième recherche menée par Corriveau (2005) s'intéresse à l'évaluation des apprentissages comme un lieu où chacun – enseignants et étudiants – engage une négociation en fonction de ses attentes. Dans cette recherche qualitative, les résultats des entrevues semi-dirigées menées auprès de deux enseignants du programme en Science de la nature au collégial et de quelques-uns de leurs étudiants démontrent que les enseignants entretiennent des attentes tournées vers l'apprentissage, et ce, malgré un contexte très sélectif dans lequel les attentes des élèves sont centrées sur la performance à l'évaluation et la réussite plutôt que l'apprentissage. De plus, les résultats révèlent que les attentes institutionnelles énoncées par la PIEA du collège, qui sont des attentes externes à la classe, exercent une certaine influence sur les pratiques évaluatives.

Les données des recherches (Chbat, 2004; Corriveau, 2005; Isabel, 2000; Pineault, 2001) portant sur les pratiques d'enseignantes et d'enseignants du collégial, pour la période se situant entre 2000 et 2005, démontrent que des enseignantes et des enseignants provenant de différents programmes et de différentes disciplines travaillent à adapter l'évaluation des apprentissages aux exigences de l'APC et qu'ils centrent davantage celles-ci sur l'apprentissage de l'élève malgré le manque de modèle d'évaluation des compétences et des attentes provenant de la PIEA du collège. Toutefois, notons que ces recherches ne permettent pas de décrire et d'expliquer en profondeur les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants de différents programmes dans le but d'évaluer les apprentissages dans le cadre d'un cours et dans différents programmes.

Il en découle qu'une étude portant sur les pratiques évaluatives dans différents programmes pourrait aider à mieux comprendre le phénomène. Une étude qui se pencherait sur les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et

des enseignants du collégial, en recueillant des données au sujet des pratiques, permettrait d'approfondir plusieurs dimensions de celles-ci. Plus spécifiquement, il pourrait être intéressant d'approfondir auprès des enseignantes et des enseignants les modalités d'évaluation qu'ils mettent en oeuvre et qui contribuent à l'évaluation des apprentissages dans un programme axé sur le développement de compétences. Aussi, l'étude des modalités d'évaluation privilégiées par les enseignantes et les enseignants permettrait de connaître les tâches et les instruments utilisés pour évaluer les compétences.

En somme, on constate que peu de recherches ont abordé l'étude des pratiques évaluatives au collégial. Parmi celles réalisées, certaines révèlent que les pratiques évaluatives se transforment. Il serait donc pertinent qu'une recherche soit menée sur les pratiques évaluatives dans un programme formulé par compétence dans le but d'approfondir l'étude des pratiques évaluatives à l'ordre d'enseignement collégial.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Rappelons que depuis le Renouveau, l'enseignement collégial connaît des changements profonds occasionnés par la révision des programmes axés sur le développement de compétences et par l'introduction de nouvelles dispositions réglementaires et législatives. Désormais, les collèges disposent d'une plus grande autonomie afin d'assumer les responsabilités au regard de la mise en oeuvre des programmes et de la sanction des études. Dans ce contexte, les collèges ont dû adopter et voir à la mise en oeuvre d'une politique institutionnelle en évaluation des apprentissages (PIEA) pour assurer la qualité de l'évaluation des apprentissages et en rendre compte (Gouvernement du Québec, 2004a). En lien avec ces exigences en matière d'évaluation des apprentissages, la Commission d'évaluation à l'enseignement collégial a formulé de nombreuses recommandations dans le but de

s'assurer que les Politiques institutionnelles en évaluation des apprentissages adoptées par les collèges favorisent l'évaluation des compétences. Les rapports synthèses de la Commission témoignent des nombreuses difficultés et des ajustements réalisés par les collèges afin d'adopter et de voir à l'application d'une PIEA qui réponde aux nombreuses recommandations formulées.

Dans le contexte du Renouveau, l'évaluation des apprentissages, qui porte désormais sur le suivi de la progression des acquis de l'élève et qui exige la réussite d'une épreuve synthèse de programme pour l'obtention du diplôme d'études collégiales (DEC), impose par voie de conséquence une rupture avec les pratiques de l'évaluation continue très répandues au collégial. L'ampleur des transformations exigées par le Renouveau au collégial entraîne de nombreux changements qui amènent les enseignantes et les enseignants à revoir leurs pratiques évaluatives afin qu'elles soient alignées sur les exigences formulées dans la Politique institutionnelle en évaluation des apprentissages du collège et de l'APC. Le défi à relever est de taille, puisqu'en amont du Renouveau, les résultats des travaux de Howe et Ménard (1993a) déploraient le caractère facultatif de la formation des enseignantes et des enseignants en matière de mesure et d'évaluation et la méconnaissance de l'évaluation formative. Or, c'est à ces derniers qu'a incombé la tâche d'adapter les pratiques évaluatives aux exigences des programmes par compétences.

Dans chacun des collèges, l'adaptation des programmes a imposé des efforts soutenus de la part des enseignantes et des enseignants pour aligner les modalités d'enseignement et d'évaluation avec les visées du Renouveau. Dans ce contexte exigeant des changements majeurs sur le plan des pratiques, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (Conseil supérieur de l'éducation, 2000) soulève le manque de repères, puisque les enseignantes et les enseignants des collèges « ont dû travailler sans assises théoriques clairement définies et dans un contexte d'implantation particulièrement difficile, ce qui n'a pas facilité leur travail » (p. 9). En conséquence, l'introduction des programmes formulés par compétences a conduit le personnel

enseignant à s'interroger sur leur façon d'évaluer des apprentissages. Dans ce contexte exigeant la mise en œuvre de nouvelles modalités d'enseignement et d'évaluation, comme l'énoncent Lamontagne (1999), Lebrun (1999), Savard (1999) et Tremblay (1999), de nombreux enseignantes et enseignants ont formulé le besoin d'effectuer un perfectionnement en évaluation des apprentissages afin de répondre aux nouvelles exigences de l'APC.

Dans le but de documenter les pratiques dans le cadre du renouveau au collégial, les résultats de quelques recherches (Chbat, 2004; Corriveau, 2005; Isabel, 2000; Pineault, 2001) révèlent que les enseignantes et les enseignants travaillent à adapter l'évaluation des apprentissages aux exigences de l'APC et qu'ils centrent davantage leurs pratiques sur l'apprentissage de l'élève. En effet, les résultats de ces recherches démontrent que de nouvelles pratiques évaluatives émergent, qu'elles se distancient de modalités d'évaluation qui privilégient la vérification de connaissances à l'aide de questions d'examens exigeant des réponses brèves et que des modalités d'évaluation formative sont mises en œuvre par les enseignantes et les enseignants. Toutefois, malgré ces résultats du travail fait par les enseignantes et les enseignants sur le terrain, aucune nouvelle recherche ne décrit ni n'analyse en profondeur ces nouvelles pratiques évaluatives. Par conséquent, malgré l'ampleur des transformations exigées par la mise en œuvre des programmes par compétences, on constate l'absence de recherches récentes qui étudient en profondeur la complexité des pratiques évaluatives développées au collégial, par des enseignantes et des enseignants, dans le cadre d'un cours. On ne dispose pas de récits de pratiques bien documentés et analysés dans plusieurs programmes et dans différents collèges.

Dans ce contexte où les résultats des recherches révèlent que les pratiques évaluatives se transforment, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) fait état des difficultés liées à la mesure des compétences et à l'intégration des apprentissages pour bien des enseignantes et des enseignants du collégial. Selon le Conseil, l'évaluation des compétences pose encore d'énormes problèmes, que ce soit lorsqu'il

s'agit de discuter de l'épreuve synthèse ou de l'évaluation dans le cadre d'un cours, et elle représente un réel défi pour les prochaines années. De plus, comme le souligne le Conseil, au collégial, il n'existe pas de cadre de référence adopté pour guider la mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. En d'autres termes, aucun « cadre théorique qui propose une vision vraiment renouvelée de l'évaluation » (Conseil supérieur de l'éducation, 2004, p. 60) n'a fait l'objet d'un consensus au collégial. Néanmoins, de nombreux écrits scientifiques, qui abordent la problématique de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, par exemple les travaux récents de Scallon (2004) et de Tardif (2006), proposent une vision renouvelée de l'évaluation des apprentissages dans un programme par compétences et méritent l'attention des différents acteurs de l'ordre collégial.

Ainsi, malgré les difficultés reliées à l'évaluation des compétences et le manque de repères clairs, depuis l'implantation du Renouveau, les enseignantes et les enseignants détiennent la responsabilité d'élaborer un plan détaillé pour chaque cours, comportant notamment les objectifs d'apprentissage et les modalités d'évaluation. Conséquemment, depuis la révision de leur programme, les enseignantes et enseignants évaluent des compétences dans les cours en salle de classe, en milieu de stage et en laboratoire, et ils ont développé des pratiques à cette fin.

Depuis le début du Renouveau, de nombreux rapports et les articles publiés dans la revue *Pédagogie collégiale* témoignent de l'intérêt concret et soutenu des acteurs du collégial pour l'évaluation des apprentissages. Quelques pratiques sont documentées, principalement en ce qui concerne l'épreuve synthèse de programme (*Pédagogie Collégiale*, 1996), la conception de grilles d'évaluation (Delisle et Cantin, 1994; Houle, Ménard et Howe, 1998; Laurence, Léonard et St-Onge, 2001; Leroux et Bigras, 2003), l'évaluation des attitudes (Grisé et Trottier, 2002) et le dossier d'étude (Côté, 2005). De plus, les travaux de Bousquet (2006), Picard (2004) et de Richer, Deschênes et Neault (2004), démontrent que des enseignants utilisent des plateformes

virtuelles et des technologies de l'information et des communications (TIC) tant dans l'enseignement que dans l'évaluation des apprentissages. Toutes ces connaissances pratiques en évaluation des apprentissages dans une approche par compétences ne sont pas documentées en profondeur par la recherche. Elles sont riches du savoir fondé sur les expériences d'enseignantes et d'enseignants du collégial, qui ont dû composer, sur le terrain, avec les exigences des changements induits par le Renouveau. Mais celles-ci ne sont pas connues. C'est pourquoi, afin de documenter et de rendre disponibles ces pratiques évaluatives, la question générale de recherche s'articule comme suit:

Quelles pratiques évaluatives ont été mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants du collégial dans un contexte de développement des compétences pour un cours?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé la problématique et formulé notre question de recherche. Celle-ci s'articule autour des axes suivants: le concept de compétence, les pratiques évaluatives et l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Notre cadre de référence renvoie aux principaux écrits permettant de dégager et de regrouper les notions sous-jacentes à ces trois dimensions.

Le cadre de référence de cette thèse se divise donc en trois parties. La première partie de ce chapitre présente le concept de compétence à travers les différentes définitions proposées pour les programmes du collégial et, par la suite, elle propose une définition opérationnelle du concept de compétence et formule ses principales caractéristiques. La deuxième partie du chapitre traite du concept de pratique évaluative. Elle aborde, dans un premier temps, le concept de pratique enseignante, de pratique puis, dans un deuxième temps, d'évaluations qui conduisent à la formulation d'une définition de pratique évaluative. Enfin, la troisième partie de ce chapitre aborde, dans l'ordre, les quatre dimensions de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, objet de cette étude: l'intention et le moment de l'évaluation, les tâches d'évaluation, les instruments d'évaluation et les rôles dans l'évaluation. Au terme de cette troisième partie, ces dimensions sont regroupées dans un cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Ce deuxième chapitre de la thèse se conclut par l'énoncé de deux objectifs spécifiques de recherche.

1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

Depuis le Renouveau, les nouveaux programmes préuniversitaires et techniques révisés par le ministère de l'Éducation Québec (MEQ) pour l'ordre d'enseignement collégial sont élaborés selon l'APC. Dans ce contexte, le concept de compétence est au cœur des transformations curriculaires et il est un concept central et un principe organisateur de la formation au collégial (Tremblay, 1999). Notons que le discours sur les compétences n'est pas nouveau, puisque le concept de compétence est apparu dans le discours éducatif il y a plus de vingt ans et il a fait l'objet de très nombreuses publications provenant des pays occidentaux (Langevin, Boily et Talbot, 2003). Le concept de compétence est désormais incontournable en éducation.

À l'ordre d'enseignement collégial, les premiers échanges entourant le concept de compétence ont été repérés au début des années 1990, dans le cadre du 10^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), organisé sous le thème « Développer ses compétences ». Depuis, de nombreuses définitions ont été formulées, laissant place à plusieurs conceptions du concept de compétence. Dans la présente recherche, sans prétendre à l'exhaustivité, il nous apparaît pertinent d'examiner les significations du concept de compétence à travers les propositions formulées par le Ministère et plusieurs chercheurs. Précisons que le but ici n'est pas de relever de façon exhaustive toutes les définitions de ce concept « polysémique » (Rey, 1996; Tardif, 2003) et abstrait, mais plutôt de retenir une définition opérationnelle du concept de compétence et d'en dégager les principales caractéristiques. Pour ce faire, nous aborderons, dans un premier temps, le concept de compétence défini pour les programmes du collégial, puis, dans un deuxième temps, nous poursuivrons par un essai de définition opérationnelle du concept de compétence à partir de laquelle nous en dégagerons les caractéristiques.

1.1 Le concept de compétence défini pour les programmes du collégial

Au début des années 90, pendant que chercheurs et acteurs du collégial amorcent une réflexion au sujet du concept de compétence (Barbès, 1990; De Landsheere, 1990; Tremblay, 1990*a*, 1990*b*; Tremblay et Isabelle, 1990), les collèges du Québec reçoivent de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) des documents fournissant les premières définitions officielles du concept de compétence (Gouvernement du Québec, 1990, 1991, 1994*a*). En effet, dans le cadre de l'élaboration des programmes d'études techniques, la DGEC (Gouvernement du Québec, 1991) écrit:

Une compétence comprend un ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psycho-sensori-motrices permettant d'exercer une fonction ou une activité ou une tâche à un degré de performance correspondant aux exigences minimales du marché du travail. (p. 13)

Le Ministère précise aussi que la compétence est définie « comme la capacité de remplir les rôles et les tâches d'une fonction de travail » (Gouvernement du Québec, 1991, p. 13) et qu'elle « est un ensemble intégré d'habiletés des domaines cognitif, socio-affectif et psychomoteur » (Gouvernement du Québec, 1994*a*, p. 9). Ces définitions consécutives du concept de compétence se complètent les unes aux autres. Chacune d'elles vient préciser la précédente. Tandis que les deux premières définitions font référence à la capacité liée aux rôles et aux tâches d'une fonction de travail, la troisième fait référence à un ensemble structuré qui intègre différents types de connaissances. Telles qu'introduites, ces premières définitions du concept de compétence deviendront la base de la révision des programmes au collégial.

Or plusieurs acteurs du collégial (Cauchy, 1995; Désilets et Brassard, 1994; Goulet, 1995; Tremblay, 1994) dénoncent les ambiguïtés entourant le sens même de du concept de compétence et le manque de consensus entre les acteurs du collégial. La réflexion proposée par Goulet (1995) permet d'observer la dualité quant aux

courants pédagogiques dans lesquels s'inscrivent les définitions retenues et formulées par les acteurs du collégial. Comme l'explique Goulet (1995), la première définition de visée restreinte est liée à une approche behavioriste, laquelle présente

les compétences comme des performances mesurables, des tâches scolaires, des comportements reliés à des fonctions de travail spécifiques. Les compétences sont ici des objectifs de cours qu'on peut atteindre en 30, 45, 75 heures et dont le cumul, les uns à la suite des autres, définit un élève compétent au terme de sa formation. Cette façon de voir les compétences [...] paraît héritée directement de la technique utilisée au secondaire pour la révision des programmes d'enseignement professionnel. (Goulet, 1995, p. 4)

La seconde définition, envisagée dans une perspective plus large, renvoie à une perspective cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage, laquelle

parle de capacités de niveau supérieur, de résolution de problèmes, d'intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, de transfert des apprentissages à des situations complexes et nouvelles qui ne se limitent pas aux fonctions de travail, mais qui touchent aussi à la vie personnelle et sociale de l'élève. Ce qui est visé dans les cours, ce ne sont pas des compétences, mais des apprentissages qui, en lien les uns avec les autres, contribuent au développement des compétences. (Goulet, 1995, p. 4)

La réflexion proposée par Goulet (1995) permet d'observer l'influence de l'approche behavioriste et de la psychologie cognitive dans les définitions retenues et formulées par les acteurs du collégial. Devant la confusion créée par le caractère plurivoque et non consensuel de ces premières définitions proposées par la DGEC (Gouvernement du Québec, 1990, 1991, 1994a) et l'évolution du concept de compétence à travers les écrits en éducation, le besoin de le comprendre et de le définir s'est poursuivi à l'ordre d'enseignement collégial, au ministère et dans le domaine de l'éducation. Dans un essai de clarification du concept de compétence, les réflexions et les propositions de plusieurs acteurs du collégial (Archambault, 1998; Cauchy, 1995; Pôle de l'Est, 1996; Saint-Onge, 2000), qui s'appuient sur les travaux

de chercheurs (D'haineault, 1988; Gillet, 1991; Hameline, 1979; Tardif, 1992), ont suscité beaucoup d'intérêt.

Au ministère de l'Éducation, plusieurs définitions du concept de compétence pour les programmes préuniversitaires et techniques succéderont aux premières proposées²³. Plus récemment, les définitions de plusieurs chercheurs ont contribué à clarifier le concept de compétence, qui tend à se stabiliser. En nous appuyant sur celles-ci, nous dégagerons, pour la présente recherche, une définition opérationnelle et les principales caractéristiques du concept de compétence.

1.2 Une définition opérationnelle du concept de compétence

Dans le prolongement des nombreuses propositions de définitions du concept de compétence par Allal (2002), Beckers (2002), Le Boterf (1994, 2001, 2002a, 2002b), Roegiers (2001, 2003), Tardif (1996, 1999, 2003, 2004b, 2006) et Perrenoud (1995, 1997), le concept de compétence suppose une mise en relation des différentes composantes qui s'intègrent et se combinent les unes aux autres et débouchent sur l'action. Dans la logique de présenter ses différentes constituantes, nous dirons que le concept de compétence suppose la mobilisation et la combinaison d'un ensemble de ressources, un savoir-agir complexe et une action finalisée et contextualisée.

²³ Les derniers devis ministériels de programmes techniques et préuniversitaires consultés (Gouvernement du Québec, 2000b, 2001d) démontrent que les premières définitions proposées de la notion de compétence ont été modifiées. Dans le cadre d'un programme d'études techniques, pour la composante de formation spécifique, la notion de compétence est définie comme un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socioaffectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité. Dans un programme préuniversitaire, les compétences reposent à la fois sur des connaissances, des habiletés, des attitudes, etc., dont l'acquisition ou la maîtrise est nécessaire pour réussir des études universitaires dans des domaines précis. À la suite de ces définitions, la dernière mise à jour du cadre technique d'élaboration des programmes d'études techniques du ministère définit la compétence comme « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes etc.) » (Gouvernement du Québec, 2002c, p. 15).

1.2.1 La mobilisation et la combinaison d'un ensemble de ressources

Dans les écrits parcourus, nous avons observé que « l'évolution récente des sciences cognitives » (Scallon, 2004, p. 43) a introduit une nouvelle terminologie proposant l'élargissement de la notion de connaissance. Dans le prolongement des recherches en psychologie cognitive, qu'il s'agisse des domaines cognitif, affectif, social, sensoriel ou moteur, et dans la foulée des travaux d'Anderson (1982), poursuivis par Tardif (1992), on distingue trois types de connaissances: « les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles » (p. 47). Suivant cette logique, Tardif (1996) propose une définition de la notion de compétence inspirée des travaux de Gillet (1991): « un système de connaissances, déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment) » (p. 14). Tardif (1996) « privilégie cette définition de la compétence parce qu'elle insiste sur le fait [...] qu'elle est fondamentalement un système de connaissances » (p. 14).

À la suite de ces premières définitions qui s'appuient sur un ensemble de connaissances de nature variée, Allal (2002), Roegiers (2001), le Gouvernement du Québec (2001*b*) et Le Boterf (2002*a*, 2002*b*) présentent une variété de composantes de la compétence qui seront intégrées dans un terme plus englobant, soit celui de « ressources ». Allal (2002) propose une typologie regroupant des composantes cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices. Les composantes cognitives comprennent les connaissances déclaratives (savoirs), procédurales (savoir-faire) et contextuelles. On trouve aussi des métaconnaissances et régulations métacognitives, des composantes affectives (attitudes, motivations), sociales (interactions, concertation) et sensorimotrices (coordination gestuelle). Par cette proposition, Allal (2002) démontre la variété de composantes pouvant être mobilisées dans une compétence, qui vont au-delà de l'idée de la composante cognitive. Pour Roegiers (2001), la compétence forme un ensemble intégré de ressources composé « des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, des savoir-être, etc. » (p. 68). Le terme

de ressources utilisé par Roegiers est englobant et il permet de regrouper un ensemble de composantes de la compétence. Pour le Gouvernement du Québec (2001*b*), dans la proposition formulée pour le programme d'enseignement primaire, les ressources internes sont constituées d'acquis scolaires, d'expériences, d'habiletés et de centres d'intérêt de l'élève, auxquels s'ajoutent des ressources externes qui peuvent être sollicitées par l'élève, telles que ses pairs, ses professeurs, des documents, etc. Cette proposition du Gouvernement du Québec (2001*b*) ajoute la possibilité de recourir à des ressources internes à l'individu et à des ressources qui sont considérées à l'extérieur de l'individu. Pour Le Boterf (2002*a*, 2002*b*), la compétence s'articule autour de savoirs, de savoir-faire, de qualités personnelles et de ressources émotionnelles et ces ressources sont internes et externes. Lors de la mise en œuvre d'une compétence, pour Tardif (2003),

des ressources nombreuses et variées sont requises, les connaissances constituant une partie cruciale de ces ressources. Il ne faut pas négliger que les ressources à la base des compétences ne sont pas réductibles aux connaissances. Les ressources sont également de l'ordre des attitudes et des conduites. En outre, dans l'actualisation d'une compétence, l'on peut recourir à des ressources internes et externes (p. 37).

Nous retiendrons que la compétence est constituée d'un ensemble de ressources internes et externes intégrées regroupées selon les composantes cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices, dont un ensemble de connaissances.

Toutefois, « l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, *ipso facto*, leur mobilisation dans des situations d'action » (Perrenoud, 1997, p. 9). En d'autres termes, l'individu possédant « des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles les plus fiables et les plus étendues, doit juger de leur pertinence par rapport à la situation, et les mobiliser à bon escient. Or, ce jugement dépasse la mise en œuvre d'une règle ou d'une connaissance » (*Ibid*, p. 9). Ainsi, « l'efficacité de la mobilisation et de l'utilisation des ressources constitue toujours un élément inhérent à la compétence, elle en est donc indissociable » (Tardif, 2003, p. 37). Ces

derniers propos soulignent l'importance d'utiliser à bon escient, au bon moment, de manière appropriée ces connaissances disponibles dans une situation d'action. La mobilisation implique une construction dynamique entre les savoirs existants afin de réaliser l'action. Par conséquent, la construction d'une compétence est indissociable « d'une mobilisation des connaissances à bon escient, en temps réel, au service d'une action efficace » (Perrenoud, 1997, p. 11) et la « capacité de mobiliser [...] de multiples ressources – dont des savoirs théoriques, professionnels et expérientiels » (Perrenoud, 1998, p. 17).

Dans ses plus récents ouvrages, Le Boterf (1994, 2000, 2002a) soutient que la définition du concept de compétence qui a prédominé était influencée par une approche « analytique », celle de la génération tayloriste et de la pédagogie par objectifs, qui définissait la compétence comme une « somme » de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Cette approche analytique ne considère pas la compétence comme un processus, mais propose un découpage en activités, sous-activités, tâches, éléments de tâches, savoirs, savoir-faire et savoir-être. Selon Le Boterf (2000), « la compétence est trop souvent entendue comme "l'application" de savoirs théoriques ou pratiques et comme un ensemble d'aptitudes ou de traits de personnalité (rigueur, esprit d'initiative, ténacité) » (p. 33). Par ses propos, l'auteur souligne que la faiblesse de ces définitions vient de l'assimilation des compétences à des ressources qui conduisent à considérer la compétence comme une « somme », comme une simple « addition » et à construire des référentiels de compétences comme des listes interminables de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Selon lui, ces définitions « appréhendent la compétence en terme d'état, alors qu'il s'agit aussi d'un processus, d'un lien reliant une combinaison de ressources, une action, une contribution à un résultat » (p. 34). Dans le même ordre d'idées, Jonnaert (2002) précise que « l'organisation en réseau des ressources mobilisées est importante. Il ne s'agit donc pas d'une "somme" de ressources que le sujet empilerait, mais bien d'un ensemble de ressources pertinentes qui, articulées entre elles, permettent le traitement efficace de la situation » (p. 36). Dans cette perspective, Allal (2002) fait référence à « un réseau

intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices susceptibles d'être mobilisées » (p. 81).

L'idée de mobilisation développée par Le Boterf (1994) indique que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources » (p. 17). Dans cette conception de la compétence, « l'accent est mis non pas tellement sur la possession de savoirs, savoir-faire, techniques, etc., que sur la capacité de les mobiliser et de les combiner pour répondre à une situation nouvelle » (Rey, Carrette, Defrance, et Kahn, 2003, p. 13). Le Boterf (2000) soutient que la compétence doit être considérée comme un processus permettant de raisonner en termes de combinaison. Pour lui, « la compétence est organisée en système: elle doit être pensée en terme de connexions » (p. 45). Dans cette logique, pour Le Boterf (2000), la compétence demande de raisonner en termes combinatoires et non plus en terme d'addition. La compétence est organisée en système, la combinaison de ressources exige de sélectionner les éléments pertinents dans un répertoire de ressources et de les organiser. La compétence « doit être pensée en termes de connexions et non de disjonction, de morcellement, de fragmentation [...]. Elle ne peut s'appréhender ou se comprendre au terme d'un découpage des ressources qui la constituent » (Le Boterf, 2004, p. 57).

Il appert que plusieurs chercheurs, dont Allal (2002), Paquay (2002) et Roegiers (2001) reprennent cette idée de mobilisation de ressources en tant que processus. Paquay (2002) précise le sens de cette mobilisation par « l'activation dynamique » (p. 12) et par les « mises en œuvre de façon intégrée et dynamique » (Paquay, 2003, p. 4). Roegiers (2001) fait référence à « la possibilité pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources » (p. 66). Pour Roegiers (2001), « l'expression "de manière intériorisée" évoque le caractère nécessairement stabilisé » (p. 67) de la compétence, c'est-à-dire « assuré sans tâtonnement, sans hésitation » (Scallon, 2004, p. 7).

Perrenoud (1997) prend une position critique relativement aux propos de Le Boterf (1994), en affirmant que bien que ce dernier ait développé l'idée fondamentale de *mobilisation*, il risque de brouiller les cartes en définissant la compétence comme un « savoir-mobiliser ». Perrenoud (1997) écrit:

[une] compétence présuppose l'existence de ressources mobilisables, mais ne se confond pas avec elles, puisqu'au contraire elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe (p. 35).

Dans la même perspective, Jonnaert et Vander Borgh (2003) introduisent l'idée que « toute compétence suppose [...] que des ressources mobilisables existent préalablement et qu'elles soient accessibles et mobilisables [...] par le sujet qui traite la situation » (p. 49). Les auteurs précisent que « la compétence réside essentiellement dans la capacité du sujet à mobiliser des ressources pertinentes (cognitives, affectives et contextuelles) pour traiter avec succès une situation » (*Ibid*). Ils expliquent leur idée quant à la mobilisation, en affirmant qu'« il ne suffit pas de mobiliser des ressources, encore faut-il mobiliser les bonnes ressources, les articuler efficacement entre elles, traiter la situation et réussir le traitement de la situation. Une compétence fait référence à l'ensemble de ces opérations » (*Ibid*). Alors, nous retenons que la compétence est plus que la somme de ressources. La compétence s'appuie sur la mobilisation et la combinaison d'un ensemble intégré de ressources internes et externes pertinentes. La compétence ne se limite pas à l'ensemble des ressources; elle doit être considérée comme un processus qui permet de raisonner en termes de combinaison des ressources. Dans cette logique, la compétence fait référence à l'ensemble des opérations qui consiste à mobiliser et à combiner les bonnes ressources, à les articuler efficacement entre elles, c'est-à-dire au bon moment et à bon escient. Par conséquent, nous retiendrons que la compétence réside en la capacité de mobiliser et de combiner un ensemble de ressources internes et externes pertinentes afin de traiter une situation avec succès.

1.2.2 *Un savoir-agir complexe*

Dans ses nombreux écrits abordant le concept de compétence, Le Boterf (1994, 1995) présente la compétence comme un savoir-agir. Celui-ci se décompose en trois savoirs qui mobilisent des ressources: savoir mobiliser, savoir intégrer et savoir transférer « un ensemble de ressources [...] dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche » (Roegiers, 2001, p. 66). Tel que mis en perspective par Scallon (2004),

Le Boterf (1994) a insisté pour préciser que savoir-faire n'est pas synonyme de savoir-agir [...]. On ne peut donc pas confondre le concept de compétence avec la notion d'habileté comme celle d'appliquer de façon routinière ou répétée des principes ou des règles dans des situations familières (p. 104).

Le Boterf (2000) précise qu'une personne sait agir avec compétence « si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes [...] pour réaliser, dans un contexte particulier, des activités [...] afin de produire des résultats [...] satisfaisants » (p. 57). De manière plus explicite, Le Boterf (2002*b*) définit la compétence comme un savoir-agir validé qui s'exprime dans une action ou un enchaînement d'actions. D'un point de vue social, la compétence n'existe que si elle a fait ses preuves devant autrui. Elle est toujours contextualisée, finalisée par des enjeux et guidée par une intentionnalité. Pour Le Boterf (2002*a*), le concept de compétence fait référence à « une disposition à agir de façon pertinente par rapport à une situation spécifique ou à une famille de situations » (p. 49). Dans ce même courant d'idée, le *Programme de formation de l'école québécoise* s'inspire de la conception de la compétence de Le Boterf (1995), en la définissant comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources (Gouvernement du Québec, 2001*b*, p. 4).

Dans la même logique que Le Boterf (2001) et le Gouvernement du Québec (2001*b*), Tardif (2006) définit la compétence comme un « savoir-agir complexe

prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). L'emploi du terme « savoir-agir complexe » permet de distinguer clairement la compétence « de tout savoir-faire ou de toute connaissance procédurale » (Tardif, 2004b, p. 22). Dans cette définition, le savoir-agir fait référence à l'action (une compétence se manifeste par une action ou un ensemble d'actions). Cette définition de la compétence, qui implique une mise en action, nous amène à distinguer le savoir-faire du savoir-agir complexe. De plus, pour Tardif (2003),

une compétence ne constitue pas une forme d'algorithme mémorisée et pratiquée à plusieurs reprises en vue d'en assurer la pérennité et la reproductibilité, mais un savoir-agir très flexible et adaptable à divers contextes et à différentes problématiques (p. 37).

Une compétence correspond à une démarche de nature « heuristique » (Tardif, 2003, 2006), qui implique une forme de découverte particulière pour chacune des situations. De plus, le savoir-agir fait appel à des situations complexes dans lesquelles une multitude d'éléments sont mis en relation de manière qu'ils ne peuvent être automatisés et qu'ils ne peuvent pas être exercés hors contexte. Par conséquent, nous retiendrons que la compétence se définit comme un savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes afin de traiter une situation avec succès.

1.2.3 Une action finalisée et contextualisée

En s'appuyant sur des définitions de la compétence, dont celles de Rey (1996), Perrenoud (1997) et Gouvernement du Québec (2001b), Rey *et al.* (2003) dégagent deux éléments essentiels qui constituent une sorte de consensus sur le concept de compétence. Le premier, c'est qu'« une compétence débouche nécessairement sur une action » (p. 14) et le deuxième, que « l'action que produit la compétence est utile, fonctionnelle; elle a un but » (*Ibid.*). Compte tenu que les définitions auxquelles ils renvoient parlent de « tâche » et « d'efficacité », Rey *et al.*

(2003) définissent une tâche comme « une action humaine qui a une utilité, une finalité » (p. 14) et précisent qu'« il ne peut y avoir d'efficacité que par rapport à un résultat attendu, c'est-à-dire une finalité. En ce sens, ce qu'une compétence est capable de produire, c'est une action visant un but et donc intentionnelle et non pas seulement un comportement » (*Ibid*, p. 14-15). Rey *et al.* (2003) résument ces propos en soutenant « qu'une tâche a une finalité. C'est cette finalité qui constitue son unité et du même coup celle de la compétence. En outre, une compétence est toujours définie par la tâche ou la gamme de tâches qu'elle permet d'accomplir » (p. 15). Rey *et al.* (2003) ajoutent que le substantif « tâche » « doit être pris dans le sens d'une activité finalisée, que celle-ci soit choisie par celui qui l'exécute ou qu'elle lui soit imposée » (p. 15). Ils écrivent que ce mot « peut être pris aussi bien dans le sens d'une activité partielle [...] que dans le sens d'une activité très globale » (*Ibid*), et que « toutes les tâches sont à la fois intellectuelles et physiques. Ce qui importe ici, c'est que ce sont des actions, et que comme telles, elles appellent une mobilisation du sujet pour la réalisation d'un but » (*Ibid.*, p. 17).

Roegiers (2001) fait ressortir le caractère finalisé de la compétence, en précisant qu'elle « a une fonction sociale, une utilité sociale de point de vue de l'individu qui la possède. Ainsi, les ressources diverses sont mobilisées [...] en vue d'une production, d'une action qui se pose dans sa pratique scolaire ou dans sa vie quotidienne, mais qui, en tout état de cause, présente un caractère significatif pour lui » (p. 68). Paquay (2003) démontre ce caractère finalisé, en définissant la compétence comme « les ressources [...] mobilisées [...] pour faire face à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet) » (p. 4). Toutefois, en lien avec les caractéristiques dégagées, sa définition ne fait pas référence à l'action, ou en d'autres termes à la capacité d'agir par rapport au but. Par ailleurs, la définition proposée par Allal (2002) comporte l'idée d'« un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales et sensorimotrices

susceptibles d'être mobilisées en actions finalisées face à une famille de situations » (p. 81); on trouve présente cette idée d'actions par rapport à un but.

En d'autres termes, pour plusieurs chercheurs, dont Le Boterf (1994), la compétence « doit être finalisée et contextualisée, c'est-à-dire qu'elle se rapporte à des situations précises » (Scallon, 2004, p. 103). Celles-ci désignent l'environnement dans lequel se réalise une activité, où se déroule un événement. Pour Roegiers (2001), « la notion de situation est centrale » (p. 126). Il entend par « situation », une « situation-problème » ou une « situation significative », c'est-à-dire un ensemble contextualisé d'informations à articuler dans une tâche déterminée. Scallon (2004) reprend la notion de situation que Roegiers (2001) structure autour « d'une situation problème » et la définit de manière plus générale par « toute tâche complexe, tout projet qui pose à l'élève un défi, dont celui de mobiliser des ressources » (p. 112). Dans la même perspective que Scallon (2004), lorsqu'elle aborde la compétence, Beckers (2002) la définit comme « la capacité d'un sujet à mobiliser de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui » (p. 57). Cette définition met en relief le caractère opératoire et finalisé de la compétence. La compétence se développe à travers l'action, plus particulièrement par les tâches proposées au sujet. Pour Beckers (2002), la tâche proposée doit être « complexe au sens où elle doit potentiellement déséquilibrer les élèves, être source de tension pour eux, et donc ne pas être familière » (*Ibid*, p. 61). En d'autres termes, la tâche complexe évite une tâche trop procéduralisée ou déjà automatisée par le sujet.

En s'appuyant sur des constances qu'il a pu dégager dans les approches de plusieurs auteurs francophones en didactique ou en pédagogie (D'haineault, 1988; Gillet, 1991; Jonnaert, Lauwaers, Peltier, Pesenti, et Lebrun, 1991; Perrenoud, 1997; Raynal et Rieunier, 1997), Joannert (2002) soutient que la compétence, dans le contexte des sciences de l'éducation, « fait référence à un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (p. 31). Dans cette

définition, le concept de « situation » relève de l'analyse des définitions de la compétence de différents auteurs et il englobe l'ensemble des contextes précisés par eux. Lorsqu'on étudie de manière attentive la nomenclature de la notion de situation pour chacun des auteurs cités, on trouve différents référents tels que les situations-problèmes, la situation déterminée, la représentation de la situation par le sujet, le type défini de situations, la tâche problème et l'activité complexe. À la lumière de ces propos, nous retenons que « la compétence est inscrite dans une action finalisée et contextualisée » (*Ibid*, p. 34). Donc, nous conservons l'idée que les ressources internes et externes pertinentes sont mobilisées et combinées pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille.

La définition de compétence comporte l'idée d'une famille de situations ou de tâches. Cette idée de « famille » nous permet de penser que les tâches ou les situations peuvent être regroupées selon certaines caractéristiques. Malgré que la compétence se réfère à cette idée de « famille » qui est utilisée par plusieurs chercheurs (Allal, 2002; Beckers, 2002; Roegiers, 2001; Scallon, 2004; Tardif, 2006), nous retenons que son sens demeure encore imprécis.

« La compétence n'a donc pas de réalité propre et trouve son sens dans la manifestation du réel dans la pratique » (Vern, 2002, p. 38) et dans l'exécution explicite de l'action dans une situation donnée. Ces propos s'appuient sur les travaux de Minet, Parlier et de Witte (1994). Ceux-ci expliquent que la compétence ne se donne jamais à voir directement et qu'il est impossible de la voir au microscope ni de la précipiter dans un cristalliseur. Ils renvoient aussi à ceux de Parlier (1995), pour qui la compétence est une construction de la réalité et un système d'interprétation. Pour Rey et *al.* (2003), « il est difficile de savoir de quoi est faite la compétence d'un individu. Elle est inférée à partir de ce qu'il fait, à partir de l'activité réussie » (Minet et *al.*, 1994). « On ne "voit" jamais une compétence, on observe ses effets » (p. 13). Les propos de Rey et *al.* (2003) nous amènent à déduire que les effets observés de la compétence sont perceptibles, ils peuvent être appréciés et interprétés sur différents

plans. Lorsque le sujet mobilise un réseau intégré et fonctionnel de ressources en actions finalisées face à une tâche complexe, « l'agir manifesté » par le sujet peut l'être à divers degrés ou niveaux. Ainsi, on trouve dans les définitions de la compétence les différents niveaux de cet « agir manifesté », lesquels sont considérés par Allal (2002) comme un « palier d'excellence qui est atteint ou non atteint » (p. 81). Gillet (1991) parle d'une « action efficace », Perrenoud (1997) d'« agir efficacement » et Jonnaert (2002), Joannert et Vander Borgh (2003) de « traiter une situation avec succès ». Allal (2002) prend une distance avec la notion de palier d'excellence et « considère qu'une compétence correspond à un continuum constitué de divers niveaux de complexité et d'efficacité » (p. 81). Pour Scallon (2004),

la compétence ne se réduit ni à un résultat ou un ensemble de résultats observables, ni à un exercice ou à une tâche d'évaluation. Elle se distingue des performances [...] qui ne sont pas des compétences, mais des manifestations des compétences. La compétence n'est pas une capacité abstraite isolée de tout contexte, on ne peut ni exercer ni observer une compétence à vide (p. 103).

Dans le même sens, Allal (2002) introduit la distinction entre compétence et performance en défendant que « même si le sujet possède une compétence affirmée, il existe toujours des circonstances dans lesquelles il ne parviendra pas à la manifester » (p. 81) en accomplissant une tâche complexe de manière efficace. Ces constatations permettent de soutenir que l'évaluation de la compétence ne peut reposer sur une simple observation. Elle s'appuie sur l'interprétation d'un ensemble de performances qui sont des manifestations de la compétence. L'interprétation est inférée par le ou les niveaux de réussite et d'efficacité d'actions finalisées dans une situation, mobilisant et combinant un ensemble de ressources pertinentes et articulées entre elles. En d'autres termes, lorsque l'élève démontre qu'il est capable de résoudre avec succès une tâche complexe par des actions enchaînées mobilisant et combinant un ensemble de ressources, l'ensemble des performances de l'élève correspond à des manifestations de la compétence.

Le parcours par lequel nous avons analysé les propositions de plusieurs chercheurs fait émerger une nouvelle définition du concept de compétence. Soulignons que cette définition est une combinaison de leurs propos. Ainsi, nous retenons que **la compétence se définit comme un savoir-agir complexe mobilisant et combinant un ensemble de ressources internes et externes pertinentes pour traiter avec succès des tâches complexes d'une même famille.**

1.3 Les caractéristiques du concept de compétence

À partir de la définition retenue, la compétence fait référence à certaines caractéristiques. Elle est intégratrice, complexe, finalisée, contextualisée, évolutive et évaluable.

1.3.1 La compétence est intégratrice

Selon Legendre (2001, 2004), la compétence est intégratrice, puisqu'elle fait référence à une diversité de ressources internes et externes, et qu'elle réside dans la manière dont le sujet orchestre l'utilisation. D'une part, les ressources internes regroupent à la fois des connaissances, des savoirs d'expérience, des savoir-faire de différents types, des savoir-être. D'autre part, les ressources externes sont constituées des pairs, des enseignants, de la documentation, du matériel, etc. La compétence intègre une multitude de ressources variées et elle ne se limite pas à un seul type de ressources. Une compétence n'est pas un comportement ou un savoir-faire, une somme ou une simple addition ou juxtaposition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Lors de l'évaluation, puisque la compétence est intégratrice, chacune de ces ressources existantes ne pourra être évaluée de manière isolée ou morcelée. Lorsque l'enseignante ou l'enseignant porte un jugement sur le niveau de développement d'une compétence, il « rend compte de la globalité de la compétence et non de chacun des éléments auxquels elle fait appel » (Legendre, 2001, p. 17).

1.3.2 La compétence est complexe

La compétence est complexe, car il ne suffit pas d'empiler, d'additionner, ou de juxtaposer des ressources existantes pour constituer une compétence, mais il faut pouvoir les mobiliser et les combiner, c'est-à-dire en faire une construction ou une activation dynamique, les coordonner. Aussi, il ne suffit pas de mobiliser des ressources, il faut mobiliser les bonnes ressources, les articuler efficacement entre elles. Les ressources existantes, et plus particulièrement les bonnes ressources, doivent être combinées, activées de manière dynamique. Ces ressources mobilisées peuvent être différentes d'une personne à l'autre pour une même tâche. Il n'y a pas une manière unique de mobiliser les ressources. En ce sens, il n'existe pas de réponses uniques car plusieurs combinaisons peuvent permettre la mobilisation des bonnes ressources et l'articulation efficace des ressources entre elles.

La compétence est complexe parce qu'elle fait référence à l'ensemble de ces opérations, qui demandent de raisonner en termes de combinaison. Dans cette perspective, la compétence est un système organisé en réseau intégré et fonctionnel qui permet d'articuler les ressources entre elles.

1.3.3 La compétence est finalisée

La compétence est liée à un potentiel d'action finalisée. Elle prend tout son sens dans l'action et par rapport au but qu'elle poursuit. Une compétence débouche nécessairement sur une action en fonction d'un but à atteindre et elle est guidée par une intentionnalité. Ce potentiel d'action est une disposition à agir de façon satisfaisante afin de réaliser avec succès la tâche complexe qui peut être une production complexe, un problème authentique à résoudre ou la réalisation d'un projet, laquelle est susceptible de se présenter dans la pratique scolaire ou dans la vie quotidienne.

1.3.4 La compétence est contextualisée

La compétence est contextualisée, car elle se rapporte à des situations précises. Elle est étroitement liée aux situations dans lesquelles elle s'exerce. La compétence est indissociable des situations. On entend par « situation », une situation problème qui se définit par une tâche complexe ou un projet qui pose à l'élève un défi, dont celui de mobiliser des ressources. Puisque la compétence est contextualisée, elle est étroitement reliée aux contextes dans lesquels elle s'exerce et elle est indissociable des tâches complexes proposées. Par conséquent, une compétence n'est pas « une capacité abstraite isolée de tout contexte » (Scallon, 2004, p. 103).

1.3.5 La compétence est évolutive

La compétence est évolutive, car elle est le résultat d'une construction personnelle résultant des apprentissages réalisés. « Elle prend nécessairement appui sur les ressources existantes qui sont appelées à se développer et à interagir les unes avec les autres » (Legendre, 2004, p. 32). En d'autres termes, la compétence se construit et se développe par une intégration progressive des ressources à travers les diverses situations: par une intégration progressive des ressources nouvelles et des ressources existantes qui interagissent les unes avec les autres. L'évolution de la compétence implique donc une réorganisation des acquis antérieurs pour permettre l'intégration des nouvelles ressources. Puisqu'elle implique une réorganisation, la compétence ne peut se réduire à un simple cumul ou à une simple addition ou juxtaposition de savoirs, savoir-faire ou savoir-être.

1.3.6 La compétence est évaluable

La compétence est évaluable, elle est inférée à partir de l'activité réussie. La compétence n'existe pas en soi et elle trouve son sens dans l'exécution explicite de l'action dans une situation donnée. Les manifestations de la compétence sont donc

perceptibles et peuvent être interprétées à différents niveaux à l'aide de standards et de critères clairs et explicites. Dans cette logique, la compétence ne se réduit pas à la cueillette d'un résultat ou d'un ensemble de résultats observables, elle s'appuie plutôt sur l'interprétation d'un ensemble de performances complexes qui sont des manifestations d'elle-même.

La compétence est évaluable à l'aide de standards et de critères qui nous informent sur le niveau de performance à atteindre, précisant l'ensemble des manifestations de celle-ci pour un contexte donné. Les critères, pour leur part, nous informent sur le niveau de performance attendu précisant l'ensemble des manifestations de la compétence. Conséquemment, le recours à un ensemble de critères permet d'interpréter et de repérer ses manifestations lors de la réalisation de tâches complexes et authentiques. Le tableau 3 regroupe les principales caractéristiques de la compétence.

Tableau 3
Les principales caractéristiques de la compétence

La compétence est	
intégratrice	La compétence nécessite l'intégration d'une multitude de ressources internes et externes variées.
complexe	La compétence est un système organisé en réseau intégré et fonctionnel qui permet d'articuler les ressources entre elles.
finalisée	Elle prend tout son sens dans l'action et par rapport au but qu'elle poursuit.
contextualisée	Elle est étroitement liée aux contextes dans lesquels elle s'exerce, elle est indissociable des tâches.
évolutive	Elle se construit et se développe par une intégration progressive des ressources à travers les diverses situations.
évaluable	Les manifestations de la compétence sont perceptibles et peuvent être interprétées à l'aide de standards et de critères.

2. LES PRATIQUES ÉVALUATIVES

L'introduction de l'objet qu'est la compétence dans les programmes du collégial entraîne un certain nombre de transformations sur le plan des pratiques enseignantes. En particulier, elle a pour effet de modifier celles qui ont pour finalité l'évaluation des compétences au cours et au terme de la situation d'enseignement et d'apprentissage. Avant de circonscrire le concept de pratique évaluative, il nous semble essentiel de repérer d'abord le sens plus général de pratique enseignante. Par la suite, nous aborderons les concepts de pratique et d'évaluation, pour finalement définir de façon précise ce concept qui se révèle central dans notre recherche.

2.1 Les pratiques enseignantes

D'abord, les pratiques évaluatives se révèlent un élément constitutif des pratiques enseignantes. Bru (2005) présente de manière systémique l'action enseignante qui s'actualise par des pratiques. En d'autres mots, les pratiques sont l'accomplissement de l'action. Les pratiques enseignantes comprennent les pratiques d'enseignement, mais ne s'y réduisent pas (Bru, 2005). La dimension qui a retenu ici notre attention est plus particulièrement celle de la pratique d'enseignement, distinguée par Bru (2002a) comme étant un sous-ensemble de la pratique enseignante. Les pratiques d'enseignement incluent les pratiques évaluatives (Bru, 2002a), qui sont intégrées à l'action enseignante. La figure 1 regroupe et illustre les principaux éléments de l'action enseignante, soit les pratiques enseignantes qui comprennent les pratiques d'enseignement, lesquelles comprennent les pratiques évaluatives.

La pratique enseignante nous renvoie aux trois phases de la situation d'enseignement et d'apprentissage: préactive, interactive et postactive (Charlier, 1998; Pôle de l'Est, 1996; Raymond, 2001, 2006; Richer *et al.*, 2004; Saint-Onge, 2000). À chacune des phases correspondent des actions en lien avec l'évaluation des

apprentissages et de l'enseignement. Par conséquent, nous retenons que l'ensemble des actions d'évaluation réalisées par l'enseignant ou l'enseignante constitue les pratiques évaluatives, lesquelles font partie d'un système plus global, celui des pratiques enseignantes.

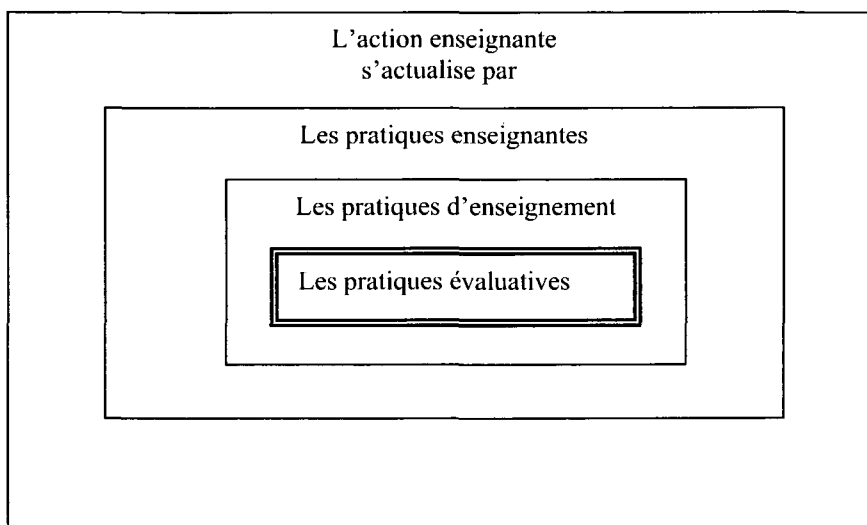


Figure 1: L'action enseignante s'actualise par les pratiques enseignantes ²⁴

Comme l'énonce Bru (2004), pour chercher à connaître les pratiques enseignantes, il faut mettre en œuvre différents moyens pour accéder aux pratiques observées et déclarées des enseignantes et des enseignants. Les pratiques enseignantes nous renvoient à la pratique observée et à la pratique déclarée (Bru, 2004). Les pratiques déclarées portent sur « la connaissance des pratiques issue des déclarations des enseignants » (p. 283) et les pratiques observées sont « des pratiques constatées sous les conditions de l'observation » (p. 283).

²⁴ Cette figure a été adaptée de Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007)

2.2 La notion de pratique

Le concept de pratique est polysémique.

Il peut être utilisé comme adjectif ou nom commun. Lorsqu'il est utilisé à titre d'adjectif, il a un sens de "relatif à l'action" ou "utile et ingénieux" et lorsqu'il est utilisé comme nom, il fait référence à l'application des règles et des principes [...] d'une science. (De Villiers, 1997, p. 1147)

Pour Legendre (1993), d'un point de vue plus général, une pratique est « une manière d'appliquer une approche, une méthode, une technique, un procédé. Façon d'agir habituelle et empirique propre à un individu ou à une collectivité » (p. 1007).

Du point de vue de la science, pour cet auteur, le concept de pratique fait référence à l'« application d'une théorie » (*Ibid*, p. 1065). « La théorie est un système de connaissances rationnelles à la base de l'utilisation d'une méthode, d'une technique, d'un procédé, d'une pratique » (*Ibid*, p.1065).

Les pratiques peuvent être intuitives et spontanées, ce qui veut dire que celles-ci peuvent être adoptées sans qu'on ait rigoureusement jugé de leur valeur par voie d'expérimentations. De telles pratiques sont dites expérimentées en ce qu'elles s'appuient sur l'expérience de l'utilisateur. (Legendre, 1993, p. 1007)

De ces premières définitions, nous retenons que le concept de pratique relève des façons d'agir habituelles et des expériences propres à un individu ou à une collectivité, et, dans le domaine de l'éducation, à l'application des théories de l'apprentissage, de la didactique et de la mesure et évaluation. Conséquemment, le concept fait référence à la façon d'agir empirique de l'enseignante et de l'enseignant qui s'appuie sur l'intuition, la spontanéité, les expériences et elles peuvent aussi s'appuyer sur la formation. Il renvoie aussi à la façon d'agir visant l'application d'une théorie qui s'appuie sur des connaissances rationnelles représentant pour Scallon (2004) un « savoir-faire méthodologique » (p. 12).

Pour Altet (2000),

la pratique, c'est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix et les décisions (p. 32).

« La pratique est non seulement repérable par ses procédures et ses produits, mais également par ses processus. Cette vision de la pratique dépasse les seuls comportements d'exécution selon une organisation programmatique préalablement établie » (Bru, 2002*b*, p. 145). Par conséquent, nous retenons que la pratique est un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un individu, ou les deux, lesquels comportent des procédures de mise en œuvre auxquelles sont rattachés des choix et des décisions pour l'exécution d'une activité dans une situation donnée.

2.3 La notion d'évaluation

Dans un contexte scolaire, l'évaluation est un « processus systématique de recherche d'information au sujet de l'apprentissage de l'élève et de formation de jugement sur les progrès effectués » (Legendre, 2005, p. 630). Cette définition met en étroite relation l'apprentissage de l'élève et le jugement porté par l'enseignante ou l'enseignant au regard de ses progrès. Ainsi, l'évaluation est un processus systématique de collecte de l'information qui amène l'enseignante ou l'enseignant à porter un jugement sur les apprentissages réalisés par l'élève.

Du point de vue docimologique, l'évaluation est associée

à la cueillette et au traitement d'informations qualitatives et/ou quantitatives ayant pour but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par le sujet par rapport à des objectifs en vue de juger d'un cheminement antérieur et de prendre les meilleures décisions quant au cheminement ultérieur (Legendre, 2005, p. 630).

Ces deux définitions considèrent l'évaluation comme un processus qui comprend des actions reliées à une démarche. Dans le même ordre d'idées, Louis (2004) définit l'évaluation comme un processus qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage réalisé par l'élève, à les interpréter en vue de prendre les meilleures décisions possible sur la qualité de l'enseignement et le niveau d'apprentissage de l'élève. L'évaluation des apprentissages est donc un processus qui repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision.

Dans les écrits de plusieurs chercheurs (Auger, Séguin et Nézet-Séguin, 2000; Bélair, 1995; Bélair, 1999, 2005*a*, 2005*b*; 2007; Laurier, Tousignant et Morissette, 2005; Louis, 2004), un consensus se dégage autour d'une démarche évaluative en quatre étapes ou en quatre temps, soit (1) l'intention qui relève de l'objet et comprend l'identification du but et du moment de l'évaluation; (2) la mesure qui est composée de la collecte et de l'interprétation de l'information; (3) le jugement; (4) la décision. Chaque étape de la démarche évaluative s'appuie sur un ensemble de questions, de choix et de décisions que l'enseignante ou l'enseignant doit prendre dans le but d'évaluer les apprentissages de l'élève. Par conséquent, l'évaluation des apprentissages s'appuie sur une démarche évaluative qui conduit l'enseignante ou l'enseignant à prendre un ensemble de décisions de l'étape de l'intention à l'étape de la décision.

Il ressort de ces idées énoncées quant à la notion de pratique et à la notion d'évaluation que la pratique évaluative est un processus qui relève d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à une enseignante ou un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision. La pratique évaluative relève de l'action et elle s'appuie sur un ensemble de questions, de choix et de décisions que

doivent prendre l'enseignante et l'enseignant pour évaluer les apprentissages réalisés par l'élève.

3. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Dans ce chapitre, nous avons jusqu'à maintenant traité du concept de compétence et celui de la pratique évaluative. Afin de circonscrire les aspects concrets de la pratique évaluative qui entraîne un ensemble de questions, de choix et de décisions, référons-nous, comme le propose Bélair (1995; 2005a; 2007), aux déterminants développés par Cardinet (1986) et qui sont à considérer dans toute évaluation des apprentissages. Ce dernier utilise un ensemble de questions qui facilitent la compréhension de l'évaluation quelle que soit la fonction de l'évaluation. Plus spécifiquement, pour chaque fonction de l'évaluation (le pourquoi?), il faut préciser: le moment de l'évaluation (le quand?), l'objet de l'évaluation (le quoi?), les moyens d'évaluation (le comment?) et les agents de l'évaluation (le qui?). En d'autres termes, qu'il s'agisse d'une évaluation diagnostique, formative ou certificative, la réponse à ces questions, qui portent sur des aspects méthodologiques, préoccupe les enseignantes et les enseignants lorsqu'ils évaluent les apprentissages dans le cadre d'un cours.

En lien avec l'objet qu'est la compétence et dans le but d'identifier les modalités d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, nous aborderons dans l'ordre l'intention et le moment de l'évaluation pour l'évaluation diagnostique, formative et certificative, les tâches d'évaluation, les instruments d'évaluation et les rôles dans l'évaluation. Le tableau 4, à la page 102, présente la synthèse de ces éléments, qui constituent un cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.

3.1 L'intention et le moment de l'évaluation

Rappelons que la « typologie classique » de l'évaluation introduite par Bloom, Hasting et Madaus (1971), et fréquemment utilisée dans les textes portant sur l'évaluation à l'ordre d'enseignement collégial, nous renvoie aux fonctions diagnostique, formative et sommative de l'évaluation. Chaque type d'évaluation possède une fonction qui permet de répondre à la question du « pourquoi » de l'évaluation. Puisque le concept d'évaluation est « polymorphe » (Paquay, 2002), en d'autres termes, qu'il fait appel à plusieurs formes d'évaluation qui doivent être articulées dans les pratiques évaluatives, nous traiterons de l'intention c'est-à-dire des buts et des moments (les périodes, les fréquences et les durées) de l'évaluation diagnostique, formative et certificative dans un contexte d'évaluation des compétences.

3.1.1 L'évaluation diagnostique

Selon Bloom *et al.* (1971), l'évaluation diagnostique peut être entreprise à deux moments: avant que ne commence une séquence d'enseignement et pendant le déroulement de cette séquence. Comme le précise Scallon (2000a), le moment de l'évaluation n'est pas un caractère essentiel pour reconnaître ce type d'évaluation. L'évaluation diagnostique effectuée au tout début du cours « a une fonction préventive » (Scallon, 2000a, p. 15). Lorsqu'elle est utilisée pendant une séquence d'apprentissage, elle peut survenir « pour prescrire une aide personnalisée en cas de difficulté » (Scallon, 2001, p. 20). Mais, pour éviter toute confusion avec l'évaluation formative, qui possède un caractère diagnostique, Grisé et Trottier (2002) précisent que l'évaluation diagnostique est utilisée au début du processus d'apprentissage et qu'elle permet: (1) de détecter si un élève possède les ressources nécessaires pour suivre une formation donnée; (2) d'orienter l'élève vers une démarche d'appoint si nécessaire et (3) d'ajuster la démarche de formation.

3.1.2 *L'évaluation formative*

Dans les écrits publiés au collégial, plusieurs chercheurs (Aylwin, 1992, 1994, 1995, 1996, 2000; D'Amour, 1993; Forcier, 1990; Howe et Ménard, 1993a) sont unanimes pour soutenir que l'évaluation formative est essentielle et doit faire partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. L'évaluation formative peut être faite de manière formelle ou informelle. Selon Legendre (2005), l'évaluation formative formelle s'appuie sur des données obtenues méthodiquement à l'aide d'instruments et de grilles qui se focalisent sur des indicateurs d'observation et qui disposent de critères précis d'interprétation. En revanche, l'évaluation formative informelle est effectuée par les acteurs d'un milieu ou d'une situation en s'inspirant principalement de leurs perceptions et observations spontanées ou intuitives. Pour Bélair (1995), l'évaluation formative est informelle lorsque la personne qui évalue donne son appréciation sans l'apport technique d'un instrument et sans que le moment précis de l'évaluation ait été préalablement décidé. Louis (2004) précise qu'en plus de se dérouler sans instrumentation particulière, la grande particularité de l'évaluation informelle est qu'elle se déroule de façon naturelle, qu'elle permet une intervention rapide et continue et qu'elle vise à aider l'élève dans le processus même de son apprentissage.

Mais avant de nous pencher davantage sur ce type d'évaluation, il nous apparaît incontournable de retenir la définition de l'évaluative formative de Scallon (2000a):

[...] processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles: soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La décision action, c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même (p. 21).

Dans cette définition, l'évaluation formative vise à assurer la progression des apprentissages de l'élève. La fonction de régulation des apprentissages de l'individu et de la situation d'apprentissage est associée à l'évaluation formative qui la rend possible (Legendre, 2001; Scallon, 2000a). Comme le mentionne Scallon (2001, 2004), la notion de régulation des apprentissages a contribué à l'élargissement de la fonction formative de l'évaluation et à une plus grande responsabilisation de l'élève. Allal (1988; 1991, 1993) propose trois types de régulations: les régulations rétroactives (au terme d'une séquence d'apprentissage); les régulations interactives (tout au long du processus d'apprentissage); les régulations proactives (au moment d'engager l'élève dans une activité ou une situation didactique nouvelle). En plus de ces trois types, Allal (1999) propose l'autorégulation qui « se construit par un processus d'intériorisation, de passage de régulations élaborées dans l'interaction sociale [...] vers des régulations internes autonomes » (p. 43). Allal et Saada-Robert (1992) utilisent le terme « autorégulation » comme synonyme de régulation, plus spécifiquement de régulation métacognitive de la personne en formation. Pour ces chercheurs, le terme métacognition désigne la connaissance que le sujet possède de ses propres processus de pensée et de ceux d'autrui ainsi que le contrôle qu'il exerce sur ses propres processus cognitifs.

Comme l'énonce Louis (2004), l'importance de la régulation dans le processus d'apprentissage est soulignée par plusieurs recherches. Pour Butler et Winne (1995) dans Louis, (2004), l'élève qui réussit bien une tâche est celui qui possède la capacité de mettre en œuvre des processus efficaces d'autorégulation. Pour Louis (2004),

[l]'autorégulation est une forme d'engagement de l'élève dans la tâche à accomplir, engagement au cours duquel l'élève exerce une suite d'activités importantes: la détermination d'un but d'apprentissage; la planification d'activités à entreprendre; le contrôle d'activités (monitoring) en cours de réalisation; la vérification et l'ajustement des résultats en fonction de critères d'efficacité et d'efficacités. (p. 108)

En plus de favoriser la régulation des apprentissages par l'élève, l'évaluation formative facilite la formulation de rétroactions à l'élève par l'enseignante ou l'enseignant. La rétroaction est

une information à partir de laquelle l'élève peut confirmer, ajouter, ajuster ou restructurer d'autres informations contenues dans sa mémoire. Cette information peut se rapporter aussi bien à un champ de connaissances disciplinaires, à des stratégies cognitives ou métacognitives permettant d'aborder un problème (Louis, 2004, p. 110).

Ainsi, la rétroaction peut porter sur des connaissances spécifiques à une discipline, sur des dimensions cognitives et, comme l'énonce Louis (2004), sur des dimensions affectives, particulièrement sur les dimensions motivationnelles. La rétroaction externe est celle que fournit l'enseignante ou l'enseignant à l'élève. Pour être efficace, elle « doit être rapide et continue » (Louis, 2004, p. 115). Pour rendre l'élève plus autonome et plus actif dans sa démarche d'apprentissage, il est souhaitable d'utiliser des modalités d'évaluation dans lesquelles la rétroaction peut être formulée par lui-même et par les pairs.

Dans un contexte de compétences, plusieurs modalités d'évaluation formative permettent une implication active de l'élève dans le processus d'évaluation et favorisent la réflexion de l'élève sur son fonctionnement face à une catégorie de tâches, et stimulent la structuration et les conduites d'autorégulation (Allal, (1999, 2002). De ce fait, l'autoévaluation, l'évaluation mutuelle ou par les pairs et la coévaluation sont des modalités d'implication active de l'apprenant.

Plus précisément, en situation d'autoévaluation, l'élève « évalue sa propre production et/ou les procédures de réalisation de celle-ci, en se servant éventuellement d'un référentiel externe (consignes, grille de contrôle, dictionnaire, etc.) » (Allal, 2002, p. 88). Selon Laveault (1994, 1999), puisque l'enseignante ou l'enseignant ne peut être partout et avec chaque élève à la fois, et dans le but de

développer l'autonomie et la responsabilisation de l'élève, l'autoévaluation assure « une continuité des régulations, permettant à l'élève d'exercer une forme de contrôle cognitif sur tous les aspects de la tâche et une différenciation des régulations, permettant de respecter le principe que chaque élève n'a pas les mêmes besoins » (Laveault, 1999, p. 59). Pour Louis (2004), l'autoévaluation

est une stratégie qui permet à l'élève de mieux maîtriser son processus de régulation et de développer une certaine indépendance par rapport à la rétroaction externe venant d'une personne en autorité (l'enseignant, par exemple), une stratégie qui peut être enseignée aux élèves. (p. 116)

Donc, plus la capacité d'autoévaluation est développée chez l'élève, moins celui-ci sera dépendant de la rétroaction externe de l'enseignante ou l'enseignant. L'autoévaluation qui s'inscrit dans une perspective d'évaluation formative permet à l'élève de développer une plus grande autonomie intellectuelle grâce aux habiletés métacognitives qui sont requises dans le développement des compétences (Louis, 2004). L'autoévaluation devient un objet d'apprentissage essentiel à ce développement (St-Pierre, 2004b).

Par conséquent, en situation de développement des compétences qui nécessitent la mobilisation des ressources afin de résoudre des tâches complexes, l'autoévaluation donne l'occasion à l'élève de prendre conscience de son propre fonctionnement et d'apprendre à gérer la situation avec une intentionnalité accrue et une autorégulation plus efficace, ce qui lui permet de développer des habiletés métacognitives et de recevoir des rétroactions sur les stratégies utilisées. En d'autres termes, pour St-Pierre (2004a, 2004b), elle lui permet d'identifier clairement ses difficultés d'apprentissage, d'effectuer des activités correctives adaptées à ces difficultés et de donner une rétroaction sur ces activités correctives. En situation d'évaluation mutuelle ou d'évaluation par les pairs,

deux ou plusieurs [élèves] (pairs ayant un même statut dans la situation de formation) évaluent leurs productions et/leurs procédures respectives ou conjointes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe; les interactions entre les élèves peuvent induire un effet de régulation (retour sur soi) chez chaque interlocuteur. (Allal, 1999, p. 41)

Finalement, en situation de coévaluation,

l'apprenant confronte son autoévaluation (de sa production et/ou de ses procédures) à l'évaluation réalisée par le formateur (ou par une autre personne ayant un statut de tuteur dans la situation de formation); les appréciations de chacun peuvent être basées ou non sur un référentiel externe (grille remplie avant un entretien, liste de critères, etc.). (Allal, 1999, p. 41)

L'évaluation formative qui implique activement l'élève se déroule donc à toutes les étapes de la situation d'enseignement et d'apprentissage. Elle possède différentes fonctions, dont celles de réguler cette situation, de faire participer l'élève au développement des habiletés cognitives et métacognitives, de partager la responsabilité de la correction avec lui, de le familiariser avec l'utilisation des critères d'évaluation et de lui permettre d'apprendre à partir de ses erreurs. Plus particulièrement, en lien avec une compétence qui se développe par une intégration progressive, l'évaluation formative permet la régulation des apprentissages réalisés par la détermination des forces et des difficultés dans le but de proposer des remédiations à l'élève. De plus, elle permet d'évaluer la pertinence des situations d'apprentissage proposées aux élèves. Par conséquent, par ses différentes fonctions, l'évaluation formative qui implique de manière active l'élève se trouve au cœur de l'évaluation des compétences.

3.1.3 L'évaluation certificative

Bien que l'utilisation de la notion d'évaluation sommative soit bien ancrée au collégial lorsqu'il est question d'évaluer les apprentissages, dès le début du Renouveau qui a introduit l'APC, Goulet (1993) en arrive au constat qu'« une

compétence est plus que la somme des parties » (p. 34) et qu'elle s'accorde mal avec la pratique du collégial visant à comptabiliser des notes. Il affirme que l'évaluation sommative est inadéquate « lorsqu'on cherche à mesurer la maîtrise d'une compétence » (Goulet, 1993, p. 36). Alors que plusieurs (Morissette, 1996; Scallon, 1988, 2001) soutiennent qu'elle devrait rendre compte de la compétence à la fin de la période d'enseignement et d'apprentissage comme une évaluation terminale – afin de sanctionner et de certifier la maîtrise de la compétence –, Scallon (2000a) soutient que la pratique « de l'évaluation exclusivement terminale a cédé sa place à une pratique d'évaluation sommative dite continue, où des résultats partiels obtenus au long du trajet sont accumulés arithmétiquement (voire additionnés) pour constituer un bilan "sommatif" » (p. 17).

Scallon dit (2000a, 2001, 2004), en se référant à Tourneur (1985), le terme « évaluation certificative » a été substitué à la notion d'évaluation sommative pour atténuer le caractère définitif que la notion d'origine évoquait et pour remplacer les difficultés d'ordre conceptuel liées à l'idée de « somme » ou de « processus de sommation » qu'elle connote. Comme le rapporte Scallon (2000a, 2001), le concept d'évaluation certificative a deux fonctions principales, soit une fonction externe (délivrer un diplôme et attester de la compétence) et une fonction interne (vérifier les préalables de l'élève afin de passer à une classe supérieure). Dans la littérature européenne francophone, l'expression « évaluation certificative » est souvent utilisée lorsqu'on fait référence à l'évaluation des compétences. Pour plusieurs chercheurs (Beckers, 2002; Bélair, 2005a, 2005b; Paquay, 2002; Paquay, Defèvre et Dufays, 2002; Perrenoud, 2001; Rey *et al.*, 2003), l'évaluation certificative est un « jugement » intervenant à la fin d'une étape de la scolarité, qui consiste à effectuer un bilan et à prendre une décision sur la maîtrise ou la non-maîtrise de la compétence par l'élève. L'évaluation en cours d'apprentissage prépare à l'évaluation certificative. Dans cette logique, la décision quant à la maîtrise ou la non-maîtrise de la compétence s'appuie sur la progression de l'élève tout au long de l'apprentissage à travers les tâches réalisées.

En lien avec la compétence qui exige de rendre compte de sa progression pendant et au terme de l'apprentissage, l'évaluation certificative de la compétence s'appuie sur cette idée de progression de l'élève et se distancie d'une logique qui s'appuie sur une addition arithmétique ou l'établissement d'une moyenne à partir de chacune des tâches réalisées. Comme l'énonce Scallon (2004), pour certifier la maîtrise de la compétence par l'élève, le défi introduit par l'APC consiste à porter un jugement sur l'ensemble des manifestations recueillies au terme de la période d'apprentissage. Cette démarche accordant une importance au jugement pour rendre compte des manifestations de la compétence, qui sont des performances et des productions, se distancie de la simple somme de ses composantes. L'évaluation certificative a pour rôle de juger de la maîtrise de la compétence au terme de l'apprentissage. Conséquemment, dans une logique d'évaluation de compétences, l'évaluation des apprentissages doit rendre compte de la progression, en s'appuyant sur le jugement, et s'éloigner d'une logique dite de sommation. Dès lors, cette logique impose une nécessaire intégration de l'évaluation formative tout au long de l'apprentissage afin de recueillir les traces des manifestations de la compétence par l'élève.

Dans le cadre du Renouveau au collégial, plusieurs textes associés à l'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours proposent d'effectuer une évaluation finale ou une épreuve terminale de cours dans le but de certifier de l'atteinte de la compétence (Deshaies, 2004; Gouvernement du Québec, 1994*b*, 1995, 1996*c*; Pôle de l'Est, 1996). Plus spécifiquement, l'épreuve terminale de cours est une « épreuve qui prend place à la fin d'un cours et qui a pour objectif de mesurer et d'évaluer le degré d'atteinte d'une compétence prise dans sa globalité par rapport à l'intégration des divers types de connaissance » (Pôle de l'Est, 1996, p. 333). Dans le but d'attester de façon fiable les apprentissages effectivement réalisés, aucun jugement définitif ne sera posé tant que le temps alloué à l'apprentissage ne sera pas écoulé (Guy, Deshaies et Poirier, 2004). De ce fait, l'évaluation certificative, qui s'effectue à la fin du processus d'apprentissage, rompt avec la tradition d'évaluation

continue, très présente au collégial, qui « peut avoir pour effet qu'un étudiant obtienne la note de passage à un cours sans avoir démontré qu'il maîtrise réellement la compétence » (Deshaies, 2004, p. 1243). L'évaluation terminale de cours porte sur l'énoncé de compétence ou l'objectif terminal d'intégration du cours et est critériée.

Finalement, comme l'énoncent Scallon (2000a, 2001, 2004) et Goulet (1993), dans l'APC, l'évaluation ne peut se fonder sur une somme de points ou sur une addition arithmétique des résultats obtenus au terme du cours. La démonstration d'une ou de plusieurs compétences dans le cadre d'un cours doit s'appuyer sur la progression de l'élève et sur le jugement de l'enseignante ou l'enseignant qui recueille les traces des apprentissages tout au long du cours à travers les productions et les performances réalisées par l'élève. Partant, l'atteinte de la compétence s'appuie sur le jugement de l'enseignante ou l'enseignant à partir des informations de nature qualitative qui témoignent de la progression de l'élève.

3.2 Les tâches d'évaluation

Par ses caractéristiques, la compétence est contextualisée et finalisée. Elle est étroitement reliée aux situations dans lesquelles elle s'exerce et est indissociable des tâches proposées. La compétence est une disposition à agir afin de réaliser avec succès une tâche complexe. En d'autres termes, la compétence « se développe au travers de l'action, plus particulièrement par les tâches proposées » (Beckers, 2002, p. 61). Par ces actions et ces enchaînements d'actions, la compétence est inférée à travers les tâches proposées. Par conséquent, le choix des tâches est central dans l'évaluation des compétences, car leur réalisation donne accès à la mobilisation efficace des ressources par l'élève.

Notons que « tâche » est un terme générique qui peut être remplacé par plusieurs expressions considérées ici comme synonymes: situation problème, situation complexe, action, activité, projets ou travaux. Parmi les auteurs qui traitent

de l'évaluation des apprentissages dans un contexte de compétence, de nombreuses caractéristiques sont associées à la tâche. Plus précisément, pour Laurier *et al.* (2005), une tâche est complexe, puisqu'elle est rattachée à une ou à plusieurs compétences et elle exige que l'élève mobilise de nombreuses ressources. De plus, une tâche est signifiante, puisqu'elle motive l'élève en éveillant son intérêt. Pour Beckers (2002), une tâche complexe doit potentiellement déséquilibrer les élèves. De plus, les activités sollicitées de la part de l'élève par rapport à la tâche doivent relever de processus cognitifs supérieurs tels que l'analyse, l'évaluation et la synthèse. Une tâche complexe se distancie d'une tâche trop procédurale ou déjà automatisée par l'élève et qui ne laisse pas d'espace à la construction de sens. Dans cette logique, pour Lussier et Allaire (2004), une tâche s'éloigne d'une simple répétition d'actions et elle est complexe, car elle exige un « ensemble d'opérations » (Morissette et Voynaud, 2002).

Puisque la notion de tâche est cruciale dans l'évaluation des compétences, pour Louis (2004)

[l]'évaluation des apprentissages dans un programme axé sur les compétences va donc s'intéresser à l'accomplissement d'une variété de tâches qui permettent d'inférer la compétence. L'instrumentation nécessaire à l'évaluation des compétences portera sur des tâches qui se rapprochent le plus possible de la situation réelle que risquent de rencontrer les élèves dans la vie extrascolaire. (p. 25)

Lorsqu'il s'agit d'évaluer judicieusement des compétences, il est donc essentiel de placer l'élève dans un « contexte caractérisé par l'authenticité des situations » (Tardif, 1996, p. 20). Pour plusieurs chercheurs (D'Amour, 1996; Laurier *et al.*, 2005; Louis, 2004; Lussier et Allaire, 2004; Morissette et Voynaud, 2002; Perrenoud, 2004; Pôle de l'Est, 1996; Tardif, 1996, 2006; 1993), l'évaluation en situation authentique introduite par Wiggins (1989) est une évaluation de la compétence, puisqu'elle permet à l'élève de démontrer sa maîtrise de la compétence à

partir de tâches contextualisées, qui ont des similitudes importantes avec les situations réelles. Pour Wiggins (1993) et Hart (1994) dans Louis, (2004),

une évaluation est dite en situation authentique lorsqu'elle présente à l'élève des tâches: qui expriment des situations tirées de la vie normale; qui sont signifiantes et motivantes pour l'élève; et qui permettent de comprendre ou de résoudre un problème fréquemment rencontré dans la vie extrascolaire. (p. 78)

Nous retenons que la conception des tâches doit s'appuyer sur un ensemble de caractéristiques pour évaluer les compétences. Mais tout d'abord, il est impératif que les tâches complexes soient en rapport avec l'apprentissage. Dans le but d'inférer les manifestations de la compétence de l'élève, Scallon (2004, p. 161-162) propose des caractéristiques qui guideront l'analyse et la conception des tâches complexes. Conséquemment, celles-ci: (1) doivent déboucher sur une production attendue ou une production concrète; (2) doivent être réalistes (authentiques); (3) exigent la mobilisation de nombreuses ressources (complexité); (4) précisent les ressources à mobiliser; (5) proposent des problèmes mal définis ou des données manquantes ou superflues; (6) sont d'une durée et d'une amplitude contrôlées.

Au moment de l'évaluation certificative, puisqu'il revient à l'élève de répondre personnellement de ses capacités et de ses apprentissages, il doit faire preuve d'autonomie lors de la réalisation de tâches complexes. Toutefois, certaines directives explicites accompagnant la tâche et le contexte de travail en équipe peuvent rendre difficile l'interprétation de la compétence de l'élève. En d'autres termes, « [i]l est difficile d'inférer une compétence dans des situations où l'élève reçoit beaucoup d'aide.» (*Ibid*, p. 162). En conséquence, l'évaluation de la compétence nécessite la proposition de tâches complexes et authentiques afin d'inférer les manifestations de la compétence par l'élève.

Puisque l'évaluation de la compétence nécessite l'utilisation de tâches complexes et authentiques, elle s'éloigne « des questions maintes fois exploitées dans

les examens objectifs ou les tests standardisés » (Scallon, 2004, p. 151). À l'ordre d'enseignement collégial, l'enjeu méthodologique est de taille, car la formulation des compétences visées par les programmes d'études n'est pas associée à des tâches professionnelles ou à des tâches formulées auxquelles les enseignantes et enseignants peuvent se référer pour évaluer l'élève. Dans ce contexte, il revient alors aux enseignantes et aux enseignants de chacun des programmes d'inventorier et de rédiger les tâches. Par conséquent, dans les différents programmes du collégial, les enseignantes et les enseignants doivent créer de toutes pièces les tâches complexes et authentiques qui serviront à développer, à exercer et à évaluer les compétences de l'élève. Dès lors, on peut supposer qu'une méthodologie guidera les enseignantes et les enseignants lors de l'élaboration des tâches complexes et authentiques.

Rappelons que les tâches complexes ne sont pas uniques, puisqu'elles se rapportent à des familles de tâches. On ne peut inférer des capacités à partir d'une seule situation ou d'une seule tâche. Lorsque vient le temps d'inférer la compétence, ou de formuler un jugement sur le développement de la compétence, l'enseignante ou l'enseignant doit s'appuyer sur une suite d'appréciations qu'il a recueillies.

3.3 Les instruments d'évaluation

Puisque la compétence est inférée à partir de tâches complexes et authentiques, elle trouve son sens dans l'exécution explicite de l'action. Ses effets sont perceptibles et ils peuvent être appréciés et interprétés sur divers plans à l'aide de critères clairs et explicites, qui doivent permettre de baliser la progression.

Dans cette logique, les enseignantes et les enseignants doivent concevoir des instruments d'évaluation qui permettent de recueillir les traces des manifestations de la compétence dans le but de porter un jugement sur l'état de développement d'une compétence à partir des preuves recueillies. Plus particulièrement, l'évaluation d'une tâche complexe et authentique s'effectue à l'aide d'une variété d'instruments qui

permettent de saisir les multiples facettes de l'apprentissage et de recueillir des observations et les différentes preuves de la performance de l'élève afin de porter un jugement de fin de parcours. Conséquemment, « le jugement exprimé doit résumer et intégrer une multitude d'observations relevées en cours de progression » (Scallon, 2004, p. 173). L'évaluation de la réalisation de la tâche s'appuie sur le jugement professionnel de l'enseignante ou l'enseignant, d'où la nécessité de concevoir des instruments qui définissent les critères d'évaluation.

L'évaluation des compétences impose donc de nouvelles exigences et nécessite l'utilisation d'une variété d'instruments qui permettent de connaître les multiples facettes de l'apprentissage en privilégiant le recours à l'observation. Alors, dans ce contexte dans lequel les tâches complexes et authentiques sont utilisées pour inférer les manifestations de la compétence, l'évaluation basée sur la performance complexe est adaptée, puisqu'elle demande à l'élève « de démontrer sa capacité de mettre en œuvre, dans un contexte réel, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui sont nécessaires à travers une tâche à réaliser » (Louis, 2004, p. 80). L'évaluation ne repose plus sur « les examens à correction objective qui permettent de contrôler, dans un laps de temps relativement court une grande variété d'apprentissages simples, spécifiques et bien identifiés » (Laurier *et al.*, 2005, p. 108).

3.3.1 Les grilles d'évaluation

Lors de la réalisation de tâches complexes et authentiques, quelle que soit la fonction de l'évaluation, qu'elle soit formative ou certificative, le recours à une grille d'évaluation permet à l'enseignant d'exercer son jugement. L'évaluation des tâches complexes proposées à l'élève requiert par conséquent l'utilisation de différents types de grilles d'évaluation.

En nous référant à plusieurs chercheurs (Bélair, 2005*b*; Bélair et Lebel, 2004; Durand, Chouinard, Bowen, Cartier, et Desbiens, 2006; Laurier *et al.*, 2005;

Louis, 2004; Scallon, 2004, 2007; Simon et Forgette-Giroux, 2001; Tardif, 2004a, 2004b, 2006), la liste de vérification et les grilles d'évaluation sont des instruments d'évaluation auxquels les enseignantes et les enseignants peuvent recourir.

Plus précisément, pour Louis (2004) et Scallon (2000a, 2004, 2007), la liste de vérification ou *check-list* est un instrument d'observation composé d'éléments ou de caractéristiques essentiels dont on note la présence ou l'absence. Lors de la réalisation d'une tâche, cet instrument permet d'identifier, entre autres, la présence ou l'absence d'actions, d'étapes, de procédures, d'éléments déterminés ou de ressources. Ce type d'instrument a l'avantage d'être facile à concevoir et à utiliser. De plus, la liste de vérification permet de recueillir plusieurs informations lors de la réalisation de tâches complexes. Toutefois, les informations ne permettent de juger que de manière partielle l'atteinte de la compétence.

Les grilles d'évaluation sont principalement composées de critères et d'une échelle d'appréciation. Certaines peuvent contenir des critères et une échelle d'appréciation uniforme tandis que d'autres peuvent être conçues avec une échelle d'appréciation descriptive. Notons que la notion d'échelle, dans le vocabulaire de la mesure et de l'évaluation, « renvoie à l'idée d'une suite de jugements exprimés la plupart du temps par les premières lettres de l'alphabet ou par des valeurs numériques prises pour symboles » (Scallon, 2004, p. 174). De plus, la notion d'échelle « s'applique habituellement à toute séquence de jugements (échelons) qui accompagne chacun des critères d'une grille d'évaluation » (Scallon, 2004, p. 182).

Tout comme la liste de vérification, les grilles d'évaluation à échelle d'appréciation uniforme ont l'avantage d'être faciles à élaborer puisqu'elles « reprennent la même échelle d'un critère à l'autre » (Scallon, 2007, p. 3). En d'autres termes, dans une grille d'évaluation à échelle uniforme, la même échelle peut être appliquée à tous les critères. Pour Scallon (2000a, 2004) et Durand *et al.* (2006), les échelles d'appréciation uniformes peuvent utiliser différents types d'échelles

qualitatives ou quantitatives: l'échelle numérique (ex.: 1, 2, 3, 4, 5), l'échelle littérale (ex.: A, B, C, D, E), l'échelle graphique, l'échelle figurative et une échelle qui présente des échelons qui correspondent à des nuances sémantiques d'une même qualité comme l'exactitude, la fréquence, la rapidité et la complétude (ex.: *jamais, rarement, occasionnellement, souvent, toujours*) ou qui utilisent des adverbes d'intensité pour modifier le même adjectif qualitatif.

Les grilles d'évaluation à échelles descriptives sont différentes des grilles à échelles uniformes, puisque dans ce type de grille, chacun des critères possède une échelle spécifique. Pour Scallon (2004, p. 181), en situation d'évaluation de productions complexes, les grilles d'évaluation à échelles descriptives possèdent plusieurs avantages lorsqu'elles sont appliquées à des critères bien définis, car elles assurent: un degré élevé de concordance des évaluations effectuées par différentes personnes; la qualité de la rétroaction adressée aux élèves; un jugement ayant un caractère critérié et non normatif; l'utilisation de l'expertise des personnes qui construisent ces grilles. De plus, elles permettent l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage et elles favorisent l'apprentissage de l'autoévaluation par l'élève. Dans ces circonstances, puisque des tâches complexes et authentiques sont utilisées pour inférer les manifestations de la compétence de l'élève, et compte tenu des nombreux avantages reliés aux grilles d'évaluation à échelles descriptives, il est tout à fait logique de voir se multiplier, au collégial, les instruments de jugement qu'on appelle « échelles descriptives » (Houle *et al.*, 1998; Leroux et Bigras, 2003) ou « grilles d'évaluation critériées » (Laurence *et al.*, 2001), et des « échelles de niveaux de compétence », au primaire et au secondaire (Gouvernement du Québec, 2002a, 2006a, 2007a).

Comme l'énoncent Laurier *et al.* (2005), Louis (2004) et Tardif (2006), l'évaluation des performances complexes propose de nombreuses modalités d'évaluation qui permettent de porter un jugement à partir des informations recueillies. Selon Tardif (2006):

Ce sont tout particulièrement les écrits et les recherches sur les rubriques (*rubrics*) qui fournissent une base soutenant des propositions théoriques, judicieuses et cohérentes, quant à l'évaluation des ressources pouvant être mobilisées et combinées par une compétence. (p. 188)

Dans le domaine de l'appréciation de la performance et de l'évaluation authentique, pour de nombreux chercheurs américains (Arter et McTighe, 2000; Brookhart, 1999; Moskal, 2000; Nitko, 2004; Popham, 2005; Stergar, 2005; Stiggins, 2005; Wiggins, 1998), les grilles d'évaluation à échelles descriptives sont appelées « *rubrics* ». Comme l'explique Scallon (2004): « Le terme "échelle descriptive" est sans doute la façon la plus juste de nommer ce que nombre de chercheurs américains entendent par *rubric*. » (p. 183)

Pour Popham (1997, 1999, 2005), la notion de « *rubric* » renvoie à des guides de notation (*Scoring Guides*) utilisés afin d'évaluer la capacité de l'élève dans certaines tâches. Aussi, selon Popham (2000), les *rubrics* sont constituées de trois éléments: des critères d'évaluation, des niveaux qualitatifs et une stratégie de notation qui peut être analytique ou globale. La grille d'évaluation à échelle descriptive permet de rendre compte du niveau de maîtrise de la compétence visée. En s'appuyant sur les caractéristiques essentielles des grilles d'évaluation à échelle descriptive énoncées par plusieurs auteurs du domaine de l'évaluation (Arter, 1993; Arter et McTighe, 2000; Custer, 1998; Francis et Hord, 1995; Kahl, 1995; Popham, 1999), Simon et Forgette-Giroux (2001, 2003) se dégagent « les composantes suivantes: énoncé de la compétence visée; niveaux de performance; critères; descripteurs; seuil ou norme de réussite » (p. 283-284). Le nombre de niveaux ou d'échelons de performance de la grille à échelle descriptive peut varier de trois à six. Les différents niveaux sont présentés sous la forme d'un continuum allant d'un niveau inférieur à un niveau supérieur. Arter et McTighe (2000) et Wiggins (1998) préconisent l'utilisation de termes de « novice » à « expert » pour décrire chacun des niveaux. Dans les écrits disponibles au collégial, les dénominations des grilles d'évaluation à échelles descriptives contiennent principalement quatre niveaux du type « *insuffisant*,

minimal, moyen et supérieur » (Houle *et al.*, 1998; Leroux et Bigras, 2003). Pour Tardif (2006), les dénominations relatives aux différents niveaux sont nombreuses, « mais elles visent toutes le même but: situer une performance donnée par rapport à un standard » (p. 191). En lien avec la dénomination de chacun des niveaux, une description claire et qualitative est présentée sous la forme de paragraphes explicitant le niveau de performance attendu. Comme le propose Scallon (2004), dans le but d'en arriver à une stratégie de notation ou d'établir une note chiffrée globale, les grilles d'évaluation à échelles descriptives peuvent comprendre des échelons pondérés.

Dans les écrits sur l'évaluation des performances complexes qui privilégient l'utilisation des « *rubrics* », plusieurs catégories de rubriques sont présentées (Arter et Chappuis, 2007; Arter et McTighe, 2000; Brookhart, 1999; Moskal, 2000; Nitko et Brookhart, 2007; Popham, 2005; Simon et Forgette-Giroux, 2001; Wiggins, 1998). Parmi les catégories, on trouve des rubriques globales (*holistic rubrics*) dans lesquelles tous les critères sont évalués simultanément et des rubriques analytiques (*trait-analytic rubrics*) dans lesquelles chaque critère est évalué séparément. De plus, Arter et McTighe (2000) Brookhart (1999) et Moskal (2000) proposent une distinction entre une rubrique spécifique (*task specific rubric*), dans laquelle chaque rubrique se rattache à une tâche spécifique, et une rubrique générale (*general rubric*), qui peut s'appliquer à un ensemble de tâches.

Dans l'évaluation des compétences au collégial, qui nécessite la réalisation de tâches complexes et authentiques, les grilles d'évaluation à échelle descriptive ou *rubrics* méritent toute notre attention, puisqu'elles permettent de juger du niveau de développement de la compétence de l'élève à partir de l'ensemble des traces recueillies. Toutefois, puisque les compétences font référence à des savoir-agir complexes mobilisant et combinant de nombreuses ressources internes et externes, comme l'énonce Tardif (2004a), l'évaluation d'une compétence devra mettre l'accent « sur le degré de maîtrise atteint par rapport à un savoir-agir complexe ainsi que sur les ressources pouvant être mobilisées » (p. 15). Pour évaluer les compétences, les

grilles d'évaluation à échelle descriptive doivent répondre aux exigences évaluatives de la compétence.

Par ailleurs, il faut s'assurer que les instruments d'évaluation utilisés au moment de l'évaluation des tâches permettent de situer la performance de l'élève par rapport à un niveau de maîtrise ou à un standard et par rapport à une progression. Il ne s'agit pas d'évaluer chaque production en tant que produit fini, mais de rendre compte de la progression de chaque élève à travers la réalisation de plusieurs tâches complexes et authentiques.

3.3.2 Le portfolio

L'évaluation des compétences nécessite de recueillir des traces des manifestations de la compétence de l'élève lors de la réalisation de tâches complexes et authentiques à travers un ou plusieurs cours du programme. Le portfolio est un instrument qui permet de recueillir les traces et les preuves de l'élève.

Bien connu depuis de nombreuses années dans le domaine des arts et dans le domaine professionnel, le portfolio « a connu une grande extension surtout en Amérique du Nord, depuis 10 ans » (Allal, 2002, p. 90). Au cours des années 1990, le portfolio a été introduit à l'enseignement primaire et on le retrouve actuellement à tous les ordres d'enseignement. Dans les différents ouvrages consultés, on utilise plusieurs termes pour désigner le portfolio: « dossier progressif » (Bélaïr, 1999), « dossier d'apprentissage » (Forgette-Giroux et Simon, 1998; Simon et Forgette-Giroux, 1994; Simon et Forgette-Giroux, 2003) et « portefeuille de compétence » (Jorro, 2000). Tous renvoient au même type d'instruments: un outil pour recueillir de manière continue un ensemble de réalisations de l'élève. Une première définition du portfolio à laquelle se réfèrent de nombreux chercheurs et que Tardif (2006) cite est celle de Paulson, Paulson et Meyer (1991):

Un portfolio est une collection réfléchie de travaux de la part d'un élève ou d'un étudiant, une sélection qui démontre ses efforts, ses progrès et ses réussites dans un ou plusieurs domaines. Cette collection requiert la participation de l'élève ou de l'étudiant dans la sélection des documents et elle comprend les critères d'échantillonnage des documents, des critères de jugement par rapport à leur valeur et une autoévaluation. (p. 60)

Simon et Forgette-Giroux (1994) définissent le « dossier d'apprentissage » (*working portfolio*) comme « un recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève dans ses apprentissages, sélectionnés et commentés par l'élève et l'enseignante à des fins d'évaluation. » (p. 29) Associé aux termes *process portfolio* ou *progress portfolio*, pour Bélair (1999), le « dossier progressif » est un terme plus englobant qui désigne « un porte-document ou une filière contenant les traces des apprentissages des élèves, notamment leurs brouillons et leurs premières productions, des réflexions sur les stratégies utilisées et sur l'évaluation constatée, des productions finales, le tout au regard des compétences identifiées initialement. » (p. 80) Pour Bélair et Lebel (2004), le dossier progressif ou portfolio

représente une alternative intéressante pour explorer les compétences à évaluer, sans que ces dernières soient exclusivement travaillées dans les cours où elles sont développées. (Bélair, 1999, 2002) [De plus, le portfolio] sert ainsi autant aux fonctions formative que sommative de l'évaluation et il accentue la responsabilité des élèves en matière de performance et de production (p. 28).

Précisons que l'expression « portefeuille de compétences » est utilisée dans le domaine de l'éducation lorsque l'instrument est consacré à « l'évaluation d'une compétence spécifique dans un champ disciplinaire donné » (Jorro, 2000, p. 158). À travers les définitions proposées, on constate que « dossier d'apprentissage » et « dossier progressif » sont des termes qui ont permis d'adapter le portfolio afin qu'il puisse répondre aux exigences mêmes de l'apprentissage. Comme l'énoncent plusieurs chercheurs (Allal, 2002; Bélair, 1999, 2002; Durand *et al.*, 2006; Louis, 2004; Scallon, 2004; Simon et Forgette-Giroux, 2003; Tardif, 1998, 2006; Wiggins,

1998), le portfolio se situe dans une évaluation plus authentique et contextualisée qui permet de recueillir des traces de la progression de l'élève à travers un ensemble de tâches complexes et authentiques. À partir des définitions énoncées, nous retenons que le portfolio est un instrument adapté pour évaluer les compétences, car il favorise la participation de l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. De plus, il augmente la responsabilisation de l'élève par rapport à ses apprentissages et la capacité d'autoévaluation de l'élève. Il regroupe les traces des apprentissages de l'élève et il permet de suivre sa progression à travers les différents cours du programme. Enfin, il constitue un excellent moyen de communication entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève et il peut être utilisé pour l'évaluation tant formative que certificative.

On trouve le portfolio numérique ou électronique et le portfolio en version papier. La typologie du portfolio de Farr et Tone (1998) propose trois: le portfolio de support à l'apprentissage, le portfolio de présentation et le portfolio d'évaluation. Alors que le portfolio de support à l'apprentissage contient les travaux illustrant bien les apprentissages de l'élève pour une période donnée, le portfolio de présentation regroupe les travaux qui sont les plus représentatifs du développement d'une ou de plusieurs compétences et le portfolio d'évaluation sert à dresser un bilan des apprentissages à la fin d'une période d'apprentissage. Scallon (2004) utilise la notion de « dossier d'évaluation » au lieu du « portfolio d'évaluation » proposé dans la typologie de Farr et Tone (1998). Pour lui, ce dossier d'évaluation « est la sélection par l'élève de ses meilleurs travaux, ou une sélection qui lui est imposée, réalisée à l'approche de la fin d'une période de formation. Les pièces qu'il contient peuvent servir à étayer l'évaluation d'une compétence que l'élève doit maîtriser. » (p. 294)

Le portfolio favorise l'utilisation de l'évaluation formative et plus particulièrement de l'autoévaluation par l'élève grâce aux nombreuses modalités d'autoévaluation qui sont proposées. Scallon (2004) soutient que plusieurs ouvrages qui s'intéressent au portfolio décrivent différentes modalités (fiches, questionnaires, entrevues, etc.) qui favorisent le développement de comportements propres à

l'autoévaluation par l'élève. Pour Goupil et Lusignan (2006), le portfolio contribue au développement de la capacité de l'autoévaluation par l'élève, qui « est essentielle au développement des compétences, car elle favorise la réflexion à la fois cognitive et métacognitive » (p. 27). Conséquemment, le portfolio est un instrument qui permet d'évaluer le niveau de compétence de l'élève au cours et au terme de l'apprentissage, de rendre compte de la progression de l'élève à divers moments de l'apprentissage et, finalement, d'accroître la capacité d'autoévaluation de l'élève.

3.4 Les rôles dans l'évaluation

Dans les nouvelles perspectives introduites en évaluation, Scallon (2004) soutient que la participation de l'élève à son évaluation est l'un des aspects les plus importants du Renouveau. L'élève joue alors un rôle actif et il est engagé dans ses apprentissages et son évaluation. Lors de la réalisation de tâches complexes et authentiques, l'enseignante ou l'enseignant formule de nombreuses rétroactions tout au long de l'apprentissage et plusieurs modalités d'évaluation formative l'amènent à partager la responsabilité de l'évaluation avec les élèves.

La participation de l'élève à l'évaluation formative qui met l'accent sur l'apprentissage et sa progression exige que l'enseignante ou l'enseignant adapte ses pratiques évaluatives, du moins celles qui concernent la régulation des apprentissages. Le développement de stratégies d'autoévaluation, de coévaluation et d'évaluation par les pairs sont des processus complexes qui engagent l'enseignante ou l'enseignant et les élèves. En plus d'impliquer l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages, ces modalités d'évaluation formative contribueront à développer une plus grande autonomie et une plus grande capacité d'autorégulation de l'élève. Cette participation de l'élève à l'évaluation fait de lui un collaborateur. Cette collaboration est manifeste auprès des autres élèves et de l'enseignante ou l'enseignant qui participent à l'évaluation.

Pour Laurier *et al.* (2005), la participation des élèves à l'évaluation nécessite que l'élève connaisse clairement l'objet à évaluer et qu'il ait accès à des critères clairs. Dans ce contexte, les enseignantes et enseignants seront préoccupés par la qualité des descriptions des grilles d'évaluation. La participation de l'élève à l'évaluation des apprentissages conduira à la proposition de grilles d'évaluation accessibles et explicites qui permettront à l'élève de porter un jugement sur ses apprentissages et ceux de ses pairs.

En nous appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs (Barr et Tagg, 1995; Dwyer, 1994; Huba et Freed, 2000; Tardif, 1993, 1998), dans un paradigme centré sur l'apprentissage, l'élève est responsable de son apprentissage, il participe activement aux activités proposées dans le cadre du cours, son rôle est celui d'un constructeur, d'un collaborateur et parfois d'un expert. Par les différentes stratégies d'évaluation proposées, l'élève participe à divers degrés à l'évaluation de ses apprentissages. Puisque l'autoévaluation lui permet de déterminer clairement ses forces et ses difficultés, il peut participer directement aux décisions quant aux mesures correctives à appliquer.

En ce qui concerne le rôle de l'enseignante ou l'enseignant, dans un paradigme centré sur l'apprentissage, il place l'enseignant dans un rôle de « coach » ou d'entraîneur. Pour Tardif (1998), le rôle d'entraîneur amène les enseignantes et enseignants à « fournir des rétroactions fréquentes aux élèves au moment de la réalisation de la tâche et ces rétroactions visent à les informer du caractère judicieux de leur choix et de leur démarche, et à les interroger sur les actions à entreprendre dans la suite de la conduite de l'activité » (p. 67). Les différentes méthodes pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant pour favoriser la motivation de l'élève et l'intégration des apprentissages nécessitent de reconsidérer les façons d'évaluer. Dans ce contexte, l'enseignante ou l'enseignant s'éloigne du schéma classique dans lequel il se pose comme le seul évaluateur dans une situation qu'il contrôle totalement (Laurier *et al.*, 2005).

Dans ce deuxième chapitre, nous avons abordé dans l'ordre le concept de compétence, de pratique évaluative et l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Afin d'analyser et d'interpréter les données de la recherche, nous avons regroupé, dans le tableau 4, la synthèse des éléments qui constitue un cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Plus particulièrement, ce cadre opérationnel permettra de comprendre et d'expliquer les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants dans une approche par compétences au collégial.

Tableau 4
Un cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

L'intention et le moment de l'évaluation
<p>L'évaluation formative est intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage.</p> <p>L'évaluation formative vise à assurer la progression des apprentissages de l'élève.</p> <p>L'évaluation formative favorise la régulation des apprentissages et la formulation de rétroactions à l'élève.</p> <p>L'évaluation formative est fréquente en cours d'apprentissage.</p> <p>Plusieurs modalités d'évaluation formative dont l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs sont proposées et elles contribuent au développement de conduites d'autorégulation.</p> <p>L'évaluation certificative s'effectue lorsqu'une partie substantielle du cours a été complétée.</p> <p>L'évaluation certificative vérifie l'atteinte par l'élève des standards pour l'ensemble du cours.</p>
Les tâches d'évaluation
<p>La compétence est inférée à travers la réalisation des tâches proposées à l'élève.</p> <p>Les tâches sont complexes, elles débouchent sur la réalisation d'une production concrète.</p> <p>Les tâches exigent la mobilisation et la combinaison de nombreuses ressources.</p> <p>Les tâches sont significatives pour l'élève.</p> <p>Les tâches proposées sont authentiques: elles sont contextualisées et elles ont des similitudes importantes avec les situations réelles.</p> <p>Chaque tâche est réalisable dans le temps mis à la disposition de l'élève.</p> <p>Les ressources sont disponibles à l'élève lors de la réalisation de la tâche.</p>
Les instruments d'évaluation
<p>Les instruments d'évaluation recueillent les multiples facettes de l'apprentissage de l'élève.</p> <p>Les grilles d'évaluation soutiennent le jugement de l'enseignant.</p> <p>Les grilles d'évaluation sont composées de critères et d'une échelle d'appréciation.</p> <p>Les grilles d'évaluation à échelles descriptives permettent de porter un jugement sur l'atteinte d'une ou des compétences lors de la réalisation de productions complexes par l'élève.</p> <p>Les grilles d'évaluation situent la performance de l'élève par rapport à un niveau de maîtrise ou un standard.</p> <p>Le portfolio regroupe une collection des travaux de l'élève et il contribue à accroître la capacité d'autoévaluation de l'élève.</p>
Les rôles dans l'évaluation
<p>L'élève joue un rôle actif, il est responsable de ses apprentissages et il participe à l'évaluation dans des décisions qui le concernent directement. Il est un constructeur et un collaborateur.</p> <p>L'enseignant ou l'enseignante joue un rôle d'entraîneur ou de « <i>coach</i> ».</p>

4. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche vise à décrire et à analyser des pratiques évaluatives développées par des enseignantes et des enseignants dans le cadre du Renouveau et qui contribuent à l'évaluation des compétences dans les cours. Les objectifs de recherche s'articulent autour d'une orientation descriptive, explicative et compréhensive des pratiques, et s'éloignent d'une orientation normative de ce qu'elles devraient être. Pour ce faire, nous souhaitons interroger des enseignantes et des enseignants reconnus par leurs pairs comme ayant intégré des dispositifs d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours. Nous poursuivons les objectifs spécifiques suivants:

1. Décrire les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours;
2. Analyser les pratiques évaluatives recueillies auprès d'enseignantes et d'enseignants quant aux dimensions suivantes : l'intention et le moment de l'évaluation, les tâches d'évaluation, les instruments d'évaluation et les rôles dans l'évaluation.

TROISIÈME CHAPITRE

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce troisième chapitre expose le cadre méthodologique utilisé pour répondre aux objectifs de la recherche. D'abord, nous présentons le type de recherche et le mode d'investigation utilisé en justifiant ces choix. Par la suite, nous abordons les participants à l'étude, la détermination et la sélection des cas ainsi que les méthodes de collecte de données. Nous décrivons ensuite les méthodes retenues pour l'analyse des données qualitatives. Finalement, nous formulons les moyens pris pour assurer la scientificité, l'ensemble des considérations d'ordre éthique et les précautions déontologiques de la recherche.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

La présente recherche s'inscrit dans le courant de recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000) car elle vise à comprendre les pratiques évaluatives mises en œuvre par les principaux acteurs du Renouveau, soit des enseignantes et des enseignants du collégial, reconnus par leurs pairs. La recherche qualitative/interprétative est définie par Denzin et Lincoln (1994) comme:

une approche à la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. (p. 2, traduction libre de Savoie-Zjac, 2000)

Alors que certaines études menées au collégial (Chbat, 2004; Howe et Ménard, 1993*a*) se situent dans un paradigme quantitatif et utilisent généralement le

questionnaire comme outil principal de cueillette de données, les plus récentes recherches effectuées sur l'étude des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants au collégial (Corriveau, 2005; Isabel, 2000) se situent dans le courant de recherche qualitative/interprétative, dans la mesure où elles cherchent à comprendre le sens que les personnes donnent à leurs pratiques évaluatives dans le contexte du renouveau au collégial. Comme l'énonce Gohier (2004), puisque les questions d'ordre méthodologique sont intimement liées au choix d'une posture épistémologique du chercheur, dans la présente recherche qualitative, le choix d'une posture épistémologique interprétative guidera nos choix méthodologiques, soit les méthodes ou stratégies de recherche et les instruments de saisie et d'analyse de données.

1.1 L'étude de cas multiples

En tenant compte de la question et des objectifs de la présente recherche, la méthode de recherche choisie est l'étude de cas. Sous l'angle de la recherche, l'étude de cas consiste en « une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes relatifs à un système social comportant ses propres dynamiques » (Collerette, 1996, p. 77). L'étude de cas consiste « à rapporter une situation réelle, prise dans son contexte, et à l'analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (Mucchielli, 2004, p. 92).

Compte tenu de la nécessité de rendre compte des pratiques évaluatives développées dans des contextes réels et propres à différents cours et programmes, nous avons opté pour l'étude de cas multiples. Comme l'énoncent plusieurs chercheurs (Collerette, 1997; Karsenti et Demers, 2000; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996; Stake, 1995; Yin, 1994), l'étude de cas multiples a pour but d'identifier et de dégager les éléments récurrents et convergents entre les cas après avoir analysé

en profondeur chacun des cas. L'étude de cas multiples se révèle un mode d'investigation approprié à cette recherche, car elle a comme fonction d'« enquêter sur un phénomène contemporain à l'intérieur de son contexte réel, surtout lorsque les frontières entre le phénomène et son contexte ne sont pas clairement évidentes » (Yin, 1994, p. 13, traduction libre de Karsenti et Demers, 2000, p. 230). Selon De Bruyne, Herman et De Schoutheete (1974), l'étude de cas se particularise par le fait qu'elle réunit « des informations aussi nombreuses et aussi détaillées que possible en vue de saisir la totalité d'une situation. C'est pourquoi elle recourt à des techniques de collecte des informations variées » (p. 211).

Elle convient particulièrement bien pour la présente recherche, car on s'intéresse au « comment » d'un phénomène (Yin, 2003). En l'occurrence, la question que nous nous posons sur les pratiques évaluatives correspond à de telles interrogations. Selon Miles et Huberman (2003), l'étude de cas multiples a l'avantage d'offrir au chercheur « une compréhension plus en profondeur des processus et des résultats de chaque cas » (p. 57). La sélection des cas nous permettra de recueillir des données dans plusieurs collèges du Québec et dans différents programmes. Nous aborderons le choix des participants à la recherche un peu plus loin.

L'étude de cas multiples requiert que le chercheur puise à plusieurs sources de données dans le milieu naturel des sujets de la recherche. Elle permet aussi de considérer et d'observer le système et les interactions d'un grand nombre de facteurs, ce qui peut aider à mieux percevoir la complexité et la richesse de contextes ou de situations en éducation, et de faire état des significations que leur attribuent les acteurs concernés (Collerette, 1997; Karsenti et Demers, 2000). Suivant Merriam (1998), nous considérons l'étude de cas dans une perspective interprétative, bien que « les protagonistes de cette méthode de recherche (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 1994), même s'ils ont parfois [des] positions épistémologiques, des méthodes et des approches différentes, s'entendent pour souligner sa souplesse et son étendue peu commune parmi les devis de recherche » (Karsenti et Demers, 2000, p. 227).

1.2 Le plan de la méthodologie de l'étude de cas multiples

Pour ce qui est du choix de la méthode de l'étude des cas multiples, nous avons retenu celle de Yin (2003) dans Karsenti et Demers,(2000) et nous l'avons adaptée aux objectifs de notre recherche. La méthode de Yin (2003) prévoit un déroulement comprenant les trois phases, soit la planification, la collecte de données et l'analyse des données recueillies. Ces trois phases ont été schématisées dans le plan de la méthodologie (tableau 5).

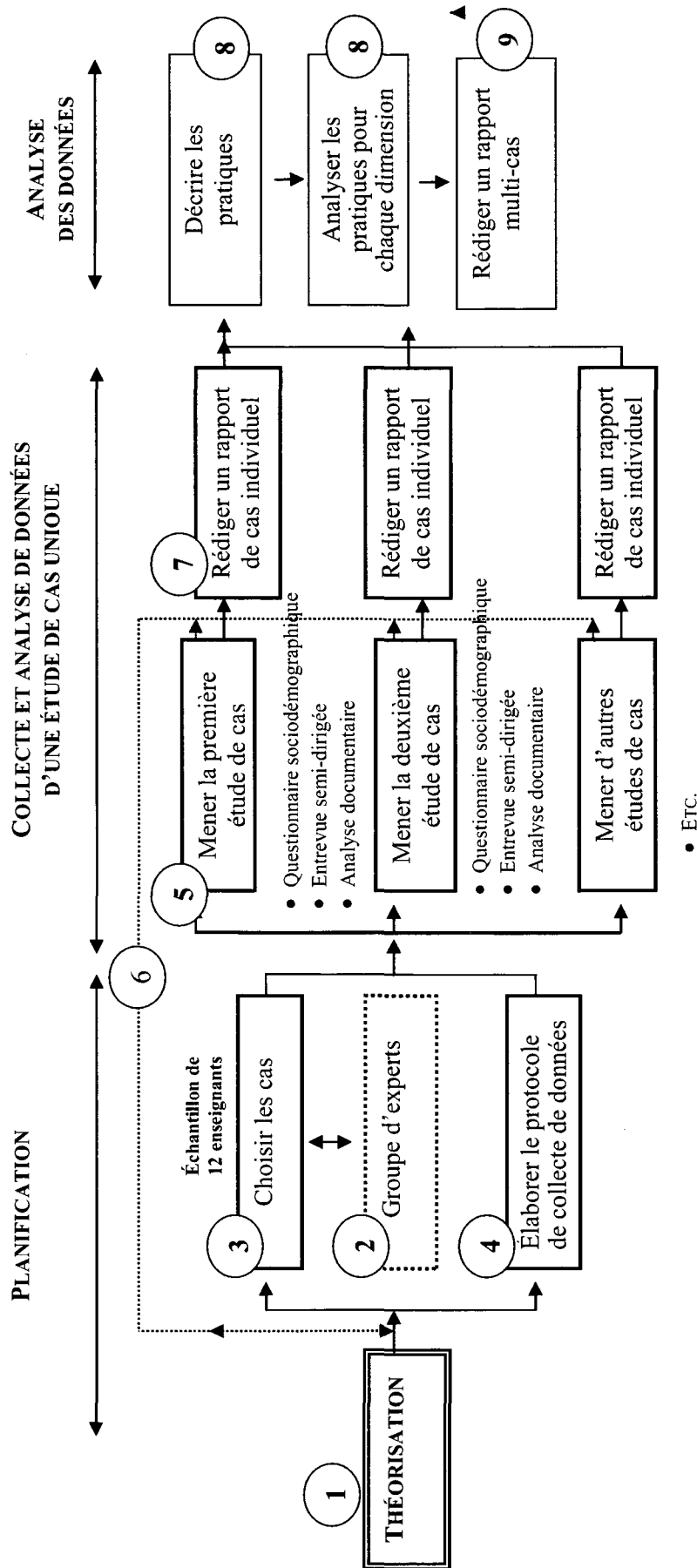
Pour la phase de planification, les principales étapes de la démarche sont: (1) utiliser une théorie, (2) former un groupe d'experts, (3) choisir des sujets à l'aide du groupe d'experts et (4) formuler un protocole de collecte de données. Plusieurs éléments paraissent alors importants, telle la détermination du problème, qu'il soit tiré de la pratique ou qu'il s'appuie sur un cadre théorique. Seul Yin (2003) juge essentiel de développer une théorie ou d'émettre des propositions avant d'entreprendre l'étude de cas.

Dans la deuxième phase, soit la collecte et l'analyse de données pour chacun des cas, les principales étapes sont: (5) mener l'étude de cas: entrevue semi-dirigée, collecte des documents et questionnaire sociodémographique, (6) valider les données recueillies à l'aide du cadre de référence, (7) rédiger un rapport de cas individuel, (8) décrire les pratiques, analyser les dimensions. Ces étapes sont répétées pour chacun des cas.

La dernière phase, l'analyse multi-cas (9), consiste à analyser tous les cas afin de faire émerger les éléments les plus récurrents qui caractérisent les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants au collégial.

Tableau 5
Le plan de méthodologie

L'étude de cas multiples selon Yin (1994)
telle que traduite par Karsenti et Demers (2000) et adaptée pour notre recherche



Le groupe d'experts a été ajouté au modèle de Yin (1994).

Groupe d'experts

La numérotation a été ajoutée au modèle afin de préciser les étapes de la méthodologie.

2. LE PROCESSUS D'ÉCHANTILLONNAGE

Dans une recherche qualitative, comme l'énoncent Miles et Huberman (2003), l'échantillonnage est crucial pour l'analyse future des données qui seront recueillies et les échantillons ont tendance à être plutôt orientés que choisis au hasard. Le processus d'échantillonnage de l'étude de cas doit être élaboré avec le plus grand soin; dans la présente recherche, il comprend deux étapes, soit la détermination du choix des cas à l'étude et l'identification des dimensions du cadre d'échantillonnage.

2.1 Le choix des cas à l'étude

D'abord intéressée aux pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial, nous avons opté pour l'étude de plusieurs cas qui possèdent des caractéristiques communes, dont celle d'être reconnue par des gens du milieu pour avoir intégré des dispositifs d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours. Il s'agit donc d'un échantillon dont la sélection des cas est basée sur la réputation d'après la recommandation d'un informateur clé (Miles et Huberman, 2003). Dans le cadre de cette étude de cas multiples, l'analyse de pratiques évaluatives nous a conduite à considérer une enseignante ou un enseignant et un cours comme un cas unique et elle a exigé de préciser *a priori* les caractéristiques d'un cas dans un cadre d'échantillonnage explicite. Comme le proposent Miles et Huberman (2003), l'échantillonnage de l'étude de cas multiples comporte des aspects itératifs. Nous avons donc choisi de définir un cadre d'échantillonnage comprenant plusieurs dimensions nous permettant d'identifier et de sélectionner, à travers les collèges du Québec, des cas comparables qui comportent un ensemble de caractéristiques similaires. Par conséquent, un cas ne se limite pas à un lieu physique, il correspond à « un observatoire qui présente certaines qualités » (Hamel, 2004, p. 175).

2.2 Les dimensions du cadre d'échantillonnage

Les sujets de notre étude sont des enseignantes ou enseignants à l'enseignement régulier dans un établissement collégial public ou privé du Québec. De manière plus précise, le cadre d'échantillonnage de la recherche est composé de six dimensions délimitées comme suit: (1) le programme d'enseignement: l'enseignante ou l'enseignant a une tâche d'enseignement à la formation générale ou à la formation spécifique dans un programme préuniversitaire ou technique; (2) le nombre d'années d'expérience dans un cours formulé par compétences: l'enseignante ou l'enseignant possède deux trimestres et plus d'expérience dans un même cours formulé par compétences. Le cours est inscrit dans un programme à l'enseignement régulier menant à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Le choix du cours a été laissé à la discrétion de l'enseignante ou l'enseignant. Toutefois, on lui a demandé de choisir un cours qu'elle ou il avait donné pendant au moins deux trimestres; (3) les activités de perfectionnement suivies: l'enseignante ou l'enseignant a suivi une ou des activités de perfectionnement sur l'évaluation des compétences. Le concept de perfectionnement est pris dans un sens très large et on renvoie à une ou à des activités offertes dans le cadre d'une formation assortie d'unités (cours dans un programme universitaire) ou non (ateliers, activités de perfectionnement, accompagnement, etc.); (4) les moyens ou les instruments d'évaluation développés pour un cours: l'enseignante ou l'enseignant a développé, dans le cours choisi, des instruments et des moyens spécifiques pour évaluer les compétences; (5) le support utilisé pour l'évaluation: l'enseignante ou l'enseignant évalue sur une plateforme virtuelle ou traditionnelle (papier et crayon); (6) la reconnaissance par les pairs: ses pairs ou le conseiller ou la conseillère pédagogique reconnaissent le travail de l'enseignante ou de l'enseignant sur le plan du développement de dispositifs d'évaluation des compétences dans un cours.

Plus précisément, ces informateurs clés ont pu apprécier son travail de conception de dispositifs d'évaluation adaptés à l'APC pour un cours. Le tableau 6 résume les dimensions du cadre d'échantillonnage de la recherche.

Tableau 6
Les dimensions du cadre d'échantillonnage

Les sujets de l'étude	Les dimensions
Des enseignantes et des enseignants à l'enseignement régulier dans un établissement collégial public ou privé du Québec	1. L'enseignante ou l'enseignant a une tâche d'enseignement à la formation générale ou à la formation spécifique, dans un programme préuniversitaire ou technique.
	2. L'enseignante ou l'enseignant possède deux trimestres ou plus d'expérience dans un cours formulé par compétences.
	3. L'enseignante ou l'enseignant a suivi une ou des activités de perfectionnement sur l'évaluation des compétences.
	4. L'enseignante ou l'enseignant a développé dans le cours choisi des instruments et des moyens spécifiques pour évaluer les compétences.
	5. L'enseignante ou l'enseignant évalue sur une plateforme virtuelle ou traditionnelle (papier et crayon).
	6. Ses pairs ou la conseillère ou le conseiller pédagogique reconnaissent le travail de l'enseignante ou de l'enseignant sur le plan du développement de dispositifs d'évaluation des compétences dans son cours.

Ce cadre d'échantillonnage composé de six dimensions regroupe les caractéristiques d'un cas pour notre recherche.

3. LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Dans une étude de cas multiples, plusieurs cas provenant de différents sites sont requis (Yin, 1994). Dans la présente recherche, les participantes et participants à la recherche proviennent de différents collèges du Québec. Dans le même sens qu'énoncé par Merriam (1998), nous ne disposons pas de règles précises pour calculer le nombre de sujets requis dans une étude de cas multiples et, puisque nous ne disposons d'aucune étude comparable portant sur les pratiques évaluatives menée dans plusieurs collèges, un nombre de douze cas a été fixé *a priori*, en nous basant sur les ressources disponibles pour mener la présente recherche doctorale qui

implique une seule chercheuse. Le nombre fixé s'appuie sur les conditions énoncées par des chercheurs en recherche qualitative (Merriam, 1998; Miles et Huberman, 2003; Patton, 2002) qui soutiennent que le nombre de sujets à l'étude doit permettre d'obtenir une confiance satisfaisante dans les résultats et de répondre aux questions et aux buts de la recherche avec le temps et les ressources disponibles pour la réaliser.

Pour repérer dans l'ensemble des collèges du Québec les participants correspondant aux six dimensions du cadre d'échantillonnage, nous avons procédé en deux étapes distinctes: la présélection et la sélection des cas.

3.1 La présélection

Pour la présélection des participantes et participants à la recherche, nous avons d'abord obtenu la collaboration de l'Assemblée générale des répondants locaux de PERFORMA, composée majoritairement de conseillères et de conseillers pédagogiques provenant de plusieurs collèges du Québec²⁵. Cela nous a permis de rejoindre et d'informer les enseignantes et les enseignants dans leurs collèges respectifs²⁶.

Nous avons remis aux conseillères et conseillers un formulaire de présélection des participantes et des participants à la recherche et un résumé des consignes quant à la démarche proposée (annexe A). Ceci s'est fait à l'occasion d'une assemblée générale durant laquelle ils ont été invités à transmettre aux enseignantes et aux enseignants de leur collège l'invitation à participer à la recherche. À la suite de cette rencontre, les conseillères et conseillers pédagogiques ont aussi reçu un fichier en version électronique du formulaire de présélection des participantes et des participants (annexe A). Cette première étape s'est déroulée du 2 février au 24 mars

²⁵ En date du 29 août 2007, 49 collèges publics et privés du Québec sont associés à PERFORMA.

²⁶ Lettres d'appui et de collaboration de l'Association des répondants locaux de PERFORMA, réunions du 23 octobre 2003 et 28 octobre 2004.

2006. Nous avons reçu en réponse par courriel 14 dossiers d'enseignantes et d'enseignants intéressés à participer à la recherche.

3.2 La sélection

Afin de sélectionner des cas qui correspondent au cadre d'échantillonnage et de contrôler des biais possibles, nous avons procédé à la formation d'un comité de juges-experts, constitué d'intervenants dans le développement pédagogique et la recherche au collégial. Le comité comptait cinq membres, dont trois conseillers pédagogiques de cégeps, un membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA et un professeur d'université. Ce comité a été formé en septembre 2006, à la suite d'une demande adressée en juin 2006 et formalisée par une acceptation écrite transmise par courriel par chacun des juges-experts.

Le comité s'est réuni à Longueuil le 9 novembre 2006. Lors de cette rencontre, nous avons clarifié le rôle des juges-experts, discuté des dimensions du cadre d'échantillonnage et des règles d'éthique de la recherche et effectué une première sélection des cas. Les 14 dossiers reçus ont été présentés au comité de juges-experts: un de la formation générale, quatre de programmes préuniversitaires et neuf de programmes techniques.

Sept dossiers sur 14 ont alors été retenus, sous réserve, dans certains cas, que des informations complémentaires soient recueillies. Cette première sélection comportait trois dossiers de la formation préuniversitaire, quatre de la formation technique et aucun de la formation générale. Comme le nombre de cas sélectionnés était inférieur au nombre de cas identifié *a priori* pour répondre aux buts de la recherche, nous avons procédé à une deuxième étape de sollicitation plus ciblée, du 30 novembre 2006 au 15 avril 2007, directement auprès de conseillères et conseillers pédagogiques, dans le but de solliciter des cas dans différents programmes spécifiques. Ainsi, une deuxième étape de présélection et de sélection des participants

à la recherche a été effectuée. Au fur et à mesure qu'un cas était proposé, il était soumis aux membres du comité de juges-experts qui se prononçaient par courriel sur sa correspondance aux dimensions du cadre d'échantillonnage. Lors de la démarche de sélection des participantes et participants, laquelle s'est déroulée sur plusieurs mois, au total 19 participantes et participants ont démontré leur intérêt pour participer à la recherche. Parmi ceux-ci, cinq proviennent des programmes préuniversitaires, neuf des programmes techniques et cinq autres de la formation générale (tableau 7). Au terme de cette démarche, au total douze participantes et participants ont été sélectionnés: quatre proviennent d'un programme technique, quatre d'un programme préuniversitaire et quatre de la formation générale.

Tableau 7
Constitution de l'échantillon de participantes et de participants

Groupe de participantes et de participants	Nombre intéressé	Nombre sélectionné
Programme préuniversitaire	5	4
Programme technique	9	4
Formation générale	5	4
Total de participantes et de participants	19	12

3.3 Le questionnaire sociodémographique

En accord avec notre cadre d'échantillonnage, nous avons bâti un questionnaire permettant de recueillir des données sociodémographiques auprès des participantes et participants (annexe B). Ce questionnaire leur a été transmis par courriel avec la confirmation de leur participation à la recherche. Les données obtenues sont une source d'information précieuse sur les caractéristiques de chaque cas. Dans plusieurs cas, le questionnaire complété a été reçu par courriel avant l'entrevue, dans d'autres cas, le questionnaire a été rempli directement dans le fichier électronique d'un portable à la fin de l'entrevue.

Le questionnaire s'inspire des travaux de Chbat (2004) et les dimensions retenues sont les suivantes: le nombre d'années d'expérience en enseignement; le genre (homme, femme); le domaine d'enseignement (privé, public); le programme d'enseignement à la formation générale ou à la formation spécifique (technique, général); la discipline principale enseignée; le nombre moyen de groupes-classes par session; le nombre moyen d'élèves par groupe-classe; le nombre moyen de cours différents dans une même session; le statut d'emploi (temps plein, temps partiel); le dernier diplôme obtenu (baccalauréat, maîtrise, doctorat ou autre); les heures, le type de perfectionnement, assorti ou non d'unités, en mesure et évaluation dans les cinq dernières années, et le nombre d'heures et le type de perfectionnement en évaluation des compétences dans les dernières années.

Le tableau 8 présente les données sociodémographiques recueillies auprès des participantes et des participants pour chacune des dimensions du questionnaire.

Ainsi, l'échantillon est composé de sept enseignantes et cinq enseignants ayant un statut à temps complet à l'enseignement régulier. Tous les participantes et participants proviennent d'un cégep public. Leur expérience varie de 2 à 26 années. Six d'entre eux détiennent un diplôme de baccalauréat, cinq un diplôme de maîtrise et un détient un diplôme de doctorat. Au sujet du perfectionnement, dix participantes et participants ont suivi un ou plusieurs cours en mesure et évaluation et neuf ont suivi différents perfectionnements (colloque, journée pédagogique, etc.). Le nombre moyen de groupes-classes par session pour chacun varie entre un et cinq groupes-classes, le nombre moyen d'élèves par groupes-classes varie entre 11 et 36, et le nombre moyen de cours différents, dans un même trimestre, varie entre un et quatre cours.

Tableau 8
Données sociodémographiques des participantes et des participants à la recherche

Dimensions	Caractéristiques	Total
Genre	Femme	7
	Homme	5
Cégep	Public	12
	Privé	0
Programme	Préuniversitaire	4
	Techniques	4
	Formation générale	4
Expérience dans l'enseignement	Moins de 5 ans	2
	Entre 5 et 10 ans	3
	Entre 10 et 15 ans	2
	Entre 15 et 20 ans	2
	Plus de 20 ans	3
Statut d'emploi	Temps complet	12
	Temps partiel	0
Diplôme universitaire obtenu	Baccalauréat	6
	Maîtrise	5
	Doctorat	1
Formation en évaluation des apprentissages	Cours universitaire en mesure et évaluation	10
	Perfectionnement en évaluation des compétences	9
Nombre moyen de groupes-classes par session	1 groupe-classe	1
	2 groupes-classes	2
	3 groupes-classes	3
	4 groupes-classes	4
	5 groupes-classes	2
Nombre moyen d'élèves par groupe-classe	Entre 10 et 20 élèves	2
	Entre 21 et 25 élèves	2
	Entre 26 et 30 élèves	2
	Entre 31 et 35 élèves	4
	Plus de 35 élèves	2
Nombre moyen de cours différents dans un même trimestre	1 cours	4
	2 cours	6
	3 cours	1
	4 cours	1

4 LA COLLECTE DE DONNÉES

La deuxième phase du plan de la méthodologie, présenté dans le tableau 5, comprend la collecte des données pour chacun des cas. Dans la présente étude de cas, les données recueillies sont de nature qualitative et elles sont composées de données suscitées et de données invoquées. Selon Van der Maren (1996), les données suscitées correspondent à celles obtenues dans les situations d'interaction entre le chercheur et le sujet, alors que les données invoquées sont des informations dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche et dont le format est indépendant du chercheur. Le corpus de données de la présente recherche est formé des données suscitées qui proviennent des entrevues semi-dirigées menées auprès des participantes et participants à la recherche et des données invoquées composées de la collecte de documents en lien avec le cours.

4.1 L'entrevue semi-dirigée

Comme notre étude des pratiques évaluatives se rapporte à l'expérience des enseignantes et des enseignants, nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée, une technique permettant de recueillir des données de nature qualitative. Pour plusieurs chercheurs (Boutin, 2006; Deslauriers, 1991; Lessard-Hébert *et al.*, 1996; Savoie-Zajc, 1997; 2000; 2003; Van der Maren, 1996), l'entrevue semi-dirigée est une méthode largement utilisée en recherche en sciences humaines, notamment en éducation. Ce type d'entrevue est souvent utilisé en recherche qualitative comme mode de collecte de données parce qu'il propose une certaine structure tout en laissant une certaine souplesse lors de l'entretien avec la personne interrogée. L'un de ses buts est de rendre explicite l'univers de l'autre et d'en permettre la compréhension. Pour Savoie-Zajc (2003),

l'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur

un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (p. 296).

À partir des travaux de Pineault (2001) et de Savoie-Zajc (2003), nous avons élaboré un guide d'entrevue semi-dirigée (annexe C). En plus de présenter les objectifs de la recherche, le guide comporte « une liste de questions ou de thèmes que l'on désire explorer au cours de la rencontre avec le répondant » (Boutin, 2006, p. 110). Afin de nous assurer d'aborder tous les thèmes prévus avec tous les participants et participantes, les questions formulées pour chacun des thèmes ont servi d'aide-mémoire, permettant à la personne interviewée d'organiser son discours et de fournir une description solide de son expérience.

Tel qu'il est proposé par Savoie-Zajc (2003), nous avons choisi de diviser l'entrevue en trois parties: l'ouverture, l'entrevue proprement dite et la clôture. Cette structure a permis d'organiser l'entrevue selon un déroulement logique. Toutefois, nous avons conservé la possibilité de changer l'ordre des questions selon les réponses de la personne. Un certain nombre de questions principales servent de points de repère. La formulation des questions principales a été guidée par le cadre de référence de la recherche et plus particulièrement par le cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (tableau 4 à la page 102). Des « sous-questions » (Fortin, 2006; Paillé et Mucchielli, 2003) ont été formulées dans le but de relancer la personne au besoin et de l'amener à expliquer ses choix et ses décisions pour chacune des dimensions abordées. De plus, le guide d'entrevue est composé essentiellement de questions ouvertes permettant aux enseignantes et enseignants d'expliquer de manière détaillée leurs pratiques évaluatives. Les entrevues ont été conduites par la chercheuse et elles ont été réalisées dans le milieu naturel de l'enseignante ou de l'enseignant. Elles ont été enregistrées pour faciliter l'analyse et en assurer la rigueur.

Avant de procéder aux entrevues, comme le propose Boutin (2006), nous avons préparé un ensemble d'éléments essentiels à l'organisation technique. Quelques jours avant l'entretien, nous avons confirmé par courriel, avec le participant ou la participante, la rencontre: local de rencontre, localisation dans le cégep, date, heure. Nous avons vérifié le bon fonctionnement du matériel nécessaire à l'entrevue (magnétophone, cassettes étiquetées, portable, piles, rallonges, clé USB), planifié le temps de déplacement et dans certains cas l'hébergement. De plus, un dossier d'entrevue a été soigneusement préparé, dans lequel on avait inséré les coordonnées de la personne, les copies du formulaire de consentement, le guide d'entretien, la fiche synthèse des entretiens et des documents.

À la suite de chacune des entrevues, nous avons rempli une fiche synthèse de l'entretien (annexe D) et une fiche synthèse des documents (annexe E), comme le suggèrent Miles et Huberman (2003), pour compléter les notes prises pendant l'entrevue et résumer ou préciser le contact sur le terrain. De plus, dans le cadre de notre recherche, ces fiches synthèses ont été utiles pour (1) prendre en note les suivis à réaliser; (2) prendre en note des formulations de questions et des stratégies permettant d'améliorer la communication; (3) se remémorer le contact et la documentation recueillie lorsqu'on reprenait la transcription des notes de terrain; (4) appuyer l'analyse des données.

Avant d'entreprendre notre démarche de collecte de données, nous avons procédé à la validation du questionnaire d'entrevue en deux étapes, comme les décrivent Howe et Ménard (1993a). La première étape a été réalisée avec le comité de cinq juges-experts, à qui nous avons demandé d'évaluer, sur une échelle de 1 à 4, la clarté et la pertinence des énoncés à l'aide de l'échelle suivante: 1: manque tout à fait de clarté (ou de pertinence); 2: manque plutôt de clarté (ou de pertinence); 3: plutôt clair (ou pertinent); 4: tout à fait clair (ou pertinent). Dans le but d'améliorer la qualité des énoncés formulés, on leur a demandé aussi de commenter les questions.

La liste des énoncés a ensuite été révisée en tenant compte de l'évaluation et des commentaires.

Dans une deuxième étape, nous avons validé l'ensemble du questionnaire à l'occasion d'une « répétition générale », le 14 décembre 2006. Cette pré-expérimentation a été réalisée avec un autre participant qui correspondait aux dimensions du cadre d'échantillonnage. L'entrevue a été enregistrée sur bande audio. On a ensuite ajusté le questionnaire et le matériel d'enregistrement.

4.2 La collecte des documents

Sur le terrain, pour chacun des cas, nous avons recueilli des documents en lien avec le déroulement logique du cours, tels que (a) le plan-cadre, (b) le plan de cours et (c) les instruments d'évaluation formels présentés en format imprimé et en fichier électronique. Aucun de ces documents ne portait de traces des travaux réalisés par les élèves.

Compte tenu du nombre important de documents recueillis et analysés, nous avons rempli une fiche synthèse pour chacun des cas afin de replacer les documents dans leur contexte et résumer leur contenu (annexe E). Cette fiche synthèse des documents a permis de retracer les documents auxquels l'enseignante ou l'enseignant a fait référence lors de l'entrevue. La consultation des documents a permis de comprendre les propos recueillis auprès de l'enseignante et de l'enseignant à la suite de l'entrevue. Aussi, les documents ont été utiles lors du codage et de l'analyse des données pour chaque cas.

4.3 Le déroulement de la collecte des données

Pour nous assurer que les personnes sélectionnées avaient reçu toute l'information pertinente avant la collecte de données, nous avons communiqué avec elles par courriel. Cette communication écrite comprenait: (a) la confirmation de la

participation à la recherche, (b) le questionnaire sociodémographique (annexe B) et (c) la lettre d'information et le formulaire de consentement éclairé (annexe F).

L'entrevue, d'une durée de 90 à 120 minutes, s'est déroulée en face à face et la collecte des documents s'est effectuée pendant ce temps. Avant de commencer l'entrevue, nous avons pris le temps de remercier la personne pour sa participation à la recherche et lui avons rappelé succinctement les buts de la recherche et l'importance de recueillir des informations sur les pratiques évaluatives. Nous lui avons aussi demandé si elle acceptait qu'on enregistre l'entrevue sur bande audio, en mentionnant qu'il serait possible d'arrêter au besoin pour une pause et que nous prendrions des notes pendant l'entrevue. Par la suite, nous lui avons rappelé les mesures prises pour garantir la confidentialité, comme il était précisé dans la lettre d'information et le formulaire de consentement éclairé (annexe F). Au besoin, nous avons répondu à ses questions, puis nous avons procédé à la signature du formulaire de consentement.

Tel qu'il est présenté dans le guide d'entrevue (annexe C), nous avons commencé l'entrevue par des questions d'ordre général concernant le cours choisi par la personne, afin de briser la glace (Savoie-Zajc, 2003). Dans la deuxième partie, nous avons abordé les thèmes en lien avec ses pratiques évaluatives: la conception du concept de compétence et ses pratiques. Dans la troisième partie, la clôture de l'entrevue, nous avons rappelé les principaux thèmes abordés et demandé à la personne de transmettre tout autre commentaire concernant les pratiques évaluatives avant de terminer l'entrevue. C'est dans cette dernière étape de l'entrevue que nous avons recueilli les documents en lien avec l'évaluation du cours et le questionnaire sociodémographique rempli par le participant ou la participante. Finalement, nous avons terminé en remerciant la personne et lui avons indiqué les suites de l'étude et l'échéancier prévu. De plus, nous avons convenu d'une date de rendez-vous téléphonique, au plus tard deux semaines après l'entrevue, afin d'obtenir des informations en complément à l'entrevue. Cet entretien téléphonique, d'une durée

maximale de 30 minutes, a été enregistré. Pour assurer le déroulement logique de cet entretien et un suivi rigoureux, un guide d'entretien téléphonique avait été élaboré, lequel a été adapté à chacun des cas (annexe G).

5. L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette recherche, les données obtenues sur le terrain par l'entrevue semi-dirigée et la collecte de documents sont non métriques, c'est-à-dire qualitatives. Nous avons eu recours aux procédures d'analyse et de synthèse des données qualitatives. Comme l'indique Deslauriers (1991), analyser les données à leur plus simple expression « représente les efforts du chercheur pour découvrir des liens à travers les faits accumulés » (p. 79). Dans le but de saisir le sens des données recueillies, d'après la typologie proposée par Savoie-Zajc (2000, 2004), nous avons adopté une démarche d'analyse inductive modérée. Dans la présente recherche, les dimensions du cadre opérationnel de l'évaluation des compétences présentées dans le tableau 4 ont guidé l'analyse des données. L'analyse des données qualitatives a donc été effectuée en deux phases, soit le codage et la synthèse des données.

5.1 Le codage des données

La première étape a consisté en la conversion des informations brutes en données de recherche (Poupart, Deslauriers, Groulx, Lapierre, Mayer, et Pires, 1997). Cette phase comprend la transcription des informations sous la forme d'inscriptions analysables (fichier Word) et la vérification de cette saisie afin de nous assurer de l'exhaustivité et de l'exclusivité des traces. La transcription des données s'est effectuée à la suite de chaque entrevue. À cette étape, toute information pouvant mener à l'identification des participantes ou participants (nom de la personne, titre du programme, titre du cours, nom du collègue) a été éliminée pour nous assurer du caractère confidentiel et anonyme des données. Les noms ont été remplacés par des pseudonymes.

La deuxième étape, le codage des données, « consiste à accoler une marque à un matériel » (Van der Maren, 1996, p. 432) dans le but « de repérer, de classer, d'ordonner et de condenser les données » (*Ibid*). Le logiciel *Atlas-ti 5.0* ©, version étudiant, a été retenu à cette fin parce qu'en plus d'être convivial, il se révèle particulièrement utile pour la gestion des données provenant d'entrevues et de documents (Lewins, 2004; Mottet, 2005). Plus précisément, en reprenant les fonctions reconnues pour ce type de logiciels (Lewins et Silver, 2007), celui-ci permet notamment: l'entrée des données; la codification et la catégorisation des données; l'inscription des annotations; la création de liens entre les données; la recherche et l'extraction de données; l'édition de graphiques et l'utilisation en réseau. Nous avons effectué le codage des données et l'analyse du contenu à l'aide de ce logiciel qui, parce qu'il est adapté pour l'analyse de données qualitatives, permet de regrouper dans une même base de données (unité herméneutique) tous les documents, les observations et les idées (mémos).

Nous avons effectué le codage selon les étapes proposées par Van der Maren (1996). Premièrement, nous avons procédé à une première lecture du matériel transcrit afin d'obtenir une impression générale. Deuxièmement, nous avons déterminé les idées comme l'unité d'analyse. Troisièmement, nous avons attribué un code à chaque unité de sens à partir des dimensions du cadre de référence et d'autres dimensions pouvant s'ajouter aux données ou en émerger. Quatrièmement, nous avons dressé une liste de codes et élaboré un lexique présentant les définitions de chacun. Un extrait de la liste de codes assignés et les définitions est présenté à l'annexe H.

Lors du codage du premier et du deuxième cas, nous avons constitué une liste initiale de codage. Pour contrôler les biais ou distorsions, nous avons ensuite validé le codage avec un deuxième chercheur expérimenté en analyse qualitative. Pour calculer la fidélité du codage, nous avons fait porter la comparaison sur les mêmes passages significatifs. Après les corrections et les ajustements, l'objectif était

qu'il y ait 90 % de fidélité pour la correspondance avec le deuxième codeur. Au besoin, des discussions ont permis d'en arriver à un consensus sur les unités codées.

5.2 La synthèse

La deuxième phase de l'analyse consiste en une synthèse des données et plus spécifiquement leur examen. Comme nous l'avons présenté dans le plan de méthodologie, l'analyse se fait en deux temps. Dans un premier temps, puisque nous effectuons une étude de cas multiples, nous analysons chacun des cas de manière unique, tel que le suggèrent Yin (2003) et Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990). À la suite de la description de la pratique pour chaque cas, un tableau-synthèse regroupe les données empiriques recueillies pour chaque cas: dimensions de l'évaluation (l'intention et le moment de l'évaluation, les tâches d'évaluation, les instruments d'évaluation et les rôles dans l'évaluation). L'ensemble des éléments regroupés dans ces tableaux-synthèses permet de présenter l'analyse des pratiques évaluatives relevées dans chacun des cas.

Dans un deuxième temps, puisqu'il s'agit d'une étude de cas multiples, une analyse multi-cas présente, pour l'ensemble des cas, les données condensées qui sont regroupées dans des tableaux synthèses. Ces tableaux-synthèses (annexe I) ont été élaborés afin de soutenir l'analyse des pratiques communes et des pratiques différentes entre les cas. Comme le proposent Miles et Huberman (2003), le tableau-synthèse regroupe tous les cas, de manière à rassembler sur un même tableau des informations de base provenant de plusieurs cas. Les tableaux-synthèses (annexe I) sont présentés: un premier tableau-synthèse regroupe les éléments cours/programme. Un deuxième tableau-synthèse réunit la dimension de l'intention et du moment de l'évaluation. Un troisième tableau-synthèse regroupe les tâches d'évaluation. Un quatrième tableau-synthèse réunit les instruments d'évaluation et un cinquième tableau-synthèse rassemble les rôles dans l'évaluation.

6. LES MOYENS PRIS POUR ASSURER LA SCIENTIFICITÉ

Quel que soit le type de recherche, dans le but d'assurer la crédibilité générale des résultats, plusieurs chercheurs (Drapeau, 2004; Gohier, 2004; Guba et Lincoln, 1982; Laperrière, 1997; Lincoln et Guba, 1985; Pourtois et Desmet, 1988; Savoie-Zajc, 2000) soutiennent qu'il est impératif que la méthodologie proposée pour effectuer et mener la recherche réponde à des critères de rigueur scientifique. Afin de rendre compte de la spécificité des critères associés à la recherche qualitative/interprétative, la présente étude de cas multiples a tenté de répondre aux critères méthodologiques propres à la recherche qualitative/interprétative. Nous retenons les critères méthodologiques proposés par Guba et Lincoln (1982) et Lincoln et Guba (1985), notamment les critères de crédibilité, de transférabilité et de fiabilité.

En ce qui concerne le critère de crédibilité, « il reconnaît la place des participants à la recherche, ce qui permet d'apprécier le caractère plausible du sens donné au phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2000, p. 190). Le critère de crédibilité signifie que les acteurs reconnaissent le sens plausible des résultats. En d'autres termes, « les acteurs se retrouvent dans le sens décrit de leur réalité » (Savoie-Zajc, 2000, p. 191). Pour assurer une recherche crédible, nous avons eu recours à une triangulation des méthodes. Savoie-Zajc (2000) définit la triangulation « comme une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent des méthodes ou des personnes » (p. 194). Les informations recueillies dans une étude de cas multiples proviennent habituellement de plusieurs méthodes de collectes de données (Collerette, 1997; Savoie-Zajc, 2000; Yin, 2003). Dans la présente étude de cas multiples, la démarche méthodologique comprend une stratégie de triangulation des méthodes, puisque nous avons eu recours à trois modes de collecte des données, soit l'entrevue semi-dirigée, la collecte de la documentation en lien avec le cours et l'entrevue complémentaire par téléphone. Cette stratégie de triangulation des méthodes a permis de comparer pour chacun des cas, les données suscitées par

l'entrevue semi-dirigée et l'entrevue complémentaire par téléphone avec les données invoquées à la suite de l'étude des documents. Le recours à la triangulation des méthodes a contribué à une compréhension et à une interprétation crédible des données de la recherche.

Parmi les moyens utilisés dans cette recherche pour assurer la transférabilité, une description riche du milieu et du contexte à l'étude permettent à un utilisateur potentiel des résultats de la recherche de s'interroger « sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son milieu de vie » (Savoie-Zajc, 2000, p. 192). Dans la présente recherche, pour nous assurer de la transférabilité, l'utilisateur des résultats a accès, pour chacun des cas, à une présentation détaillée des éléments du contexte du cours (durée, pondération, nombre de compétences, local, place du cours dans le programme), une description de chaque participante et participant (expérience, formation, programme) et une description du cadre d'échantillonnage détaillé. Enfin, des données d'analyse pour chacun des cas sont exposées (*verbatim* et tableaux). Le recours à la richesse de la description de chacun des cas, qui est composée de nombreux extraits du corpus des données, contribue à la transférabilité des résultats de la recherche.

Quant à la fiabilité, ce critère porte sur la cohérence interne de la recherche. À cet égard, la description précise et détaillée de la démarche méthodologique et des instruments de collectes de données rendue transparente par la chercheuse, permet de suivre les décisions qui furent prises au cours des différentes étapes de la recherche. Par ailleurs, tel que proposé en recherche qualitative, la chercheuse a tenu un journal de bord, « sorte de "mémoire vive" de la recherche » (Savoie-Zajc, 2000, p. 195). Ce journal de bord, qui a gardé une forme spontanée, a permis de noter, à plusieurs étapes, des renseignements et des questionnements liés à la collecte et à l'analyse des données. En complément au journal de bord, les fiches synthèses de l'entretien et des documents complétées lors de la collecte de données ont permis de conserver pour

chacun des cas, ce qui s'est passé sur le terrain afin de garder des traces de toutes les données recueillies, de recueillir les impressions ainsi que les questionnements.

7. LES CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE ET LES PRÉCAUTIONS DÉONTOLOGIQUES

Nous avons pris plusieurs précautions en vue de respecter les principes et les règles d'éthique qui s'appliquent dans le domaine de la recherche auprès des humains. Chaque participant et participante a reçu la lettre d'information et le formulaire de consentement par courriel au moins deux semaines avant l'entrevue pour lui laisser le temps de faire une lecture attentive et de prendre une décision éclairée (annexe F). Au tout début de l'entrevue, les participantes et participants ont été invités à signer deux copies du formulaire de consentement éclairé, l'une pour lui et l'autre pour nous. Ce formulaire comprenait les informations suivantes: titre de la recherche, nom de la chercheuse principale, équipe de direction de la thèse, brève description du projet et de son but, durée de la participation et matériel requis, modalités de collecte et d'enregistrement des données, confidentialité, compensation prévue, coordonnées de la chercheuse et du président du comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

Comme notre étude porte sur les pratiques des enseignantes et enseignants et que les résultats seront diffusés dans une thèse, présentés dans des congrès et publiés dans des articles et rapports de recherche, une attention particulière a été apportée au respect de la confidentialité et à la préservation de l'anonymat des sujets. Les noms ont été remplacés par des pseudonymes et toute information pouvant mener à l'identification des sujets, du collège, du cours ou du programme a été éliminée lors de la transcription des données. Les enregistrements et les documents sont gardés en sécurité dans un lieu à accès limité, soit la résidence de la chercheuse, jusqu'en 2010 et les fichiers électroniques sont protégés par un mot de passe, dans l'ordinateur de la chercheuse. Les seules personnes qui ont eu accès aux données recueillies sont la

doctorante, un deuxième chercheur qui a codé les données, l'assistante de recherche et son équipe de direction.

Les risques encourus par les participantes et participants dans cette recherche étaient minimes, pour ne pas dire inexistantes. Mais, comme il s'agit d'enseignantes et d'enseignants en exercice dans un programme au collégial, des collègues de leur programme d'études ou d'autres intervenants de leur collège auraient pu réagir négativement à certaines réponses formulées. Pour éviter cela, les données ont été traitées avec confidentialité et les rapports de recherche ne mentionneront ni le programme ni le collège de provenance du participant ou de la participante. De plus, lors de la rencontre de sélection des participantes et participants avec les juges-experts, les règles d'éthique et de confidentialité de la présente recherche ont été rappelées. En ce qui concerne la compensation d'ordre financière versée pour la participation à la recherche, un chèque au montant prévu a été émis au nom du participant ou de la participante et transmis à sa résidence.

Finalement, une attestation de conformité aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche et les êtres humains* (Université de Sherbrooke, 2003) a été émise le 29 septembre 2006 par le comité d'éthique de la recherche, Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke (annexe J).

Le chapitre méthodologique ayant permis de spécifier le type de recherche, le mode d'investigation utilisé, les participantes et participants à l'étude, la sélection des cas, les méthodes de collecte de données et l'analyse des données, il est maintenant temps de présenter les résultats de la recherche.

QUATRIÈME CHAPITRE

ANALYSE DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre reprend chacun des objectifs de la recherche en vue de présenter les données recueillies. Pour chacun des objectifs, les données d'abord détaillées pour chaque cas, puis une synthèse des données regroupées suivront. Dans un premier temps, une description des pratiques évaluatives pour chaque cas est exposée. Suit l'analyse des pratiques recueillies, pour chaque cas, sur le plan des dimensions de l'intention et le moment d'évaluation, les tâches et les situations d'évaluation, les outils et les instruments d'évaluation et les rôles dans l'évaluation. Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'analyse multi-cas.

D'abord, rappelons que le premier objectif de la recherche était de décrire les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours. En effet, l'analyse de ces pratiques nous a conduite à considérer une enseignante ou un enseignant et un cours comme un cas unique. Dans cette logique, chaque cas est présenté dans un tableau-synthèse regroupant les principaux éléments qui se dégagent des dimensions de l'évaluation des compétences dans ce cours.

1. ANALYSE DE CHAQUE CAS

Dans cette partie, l'analyse de chacun des cas est présentée individuellement. Dans un premier temps, chaque description rappellera les informations sociodémographiques recueillies suivies des éléments du contexte du cours. Dans un deuxième temps, la description de la pratique est présentée pour chaque cas suivie d'un tableau regroupant les dimensions de la pratique d'évaluation.

1.1 Antoine: schématisation des éléments du problème

Antoine a 26 ans d'expérience comme enseignant au collégial dans un programme préuniversitaire; il travaille à temps plein dans un cégep public. Il a donné à une dizaine de reprises le cours dont il a choisi de nous parler. Plus particulièrement, ce cours se situe au premier trimestre, soit celui d'automne. Il est placé en début de programme et est d'une durée totale de 75 heures réparties sur une période de 15 semaines.

Le cours qu'Antoine a choisi, « c'est le premier cours que les étudiants suivent lorsqu'ils arrivent dans le programme » (A.21). On y développe « une seule grande compétence, mais en dessous, il y a des éléments de compétence, il y en a cinq » (A.71). Comme l'explique Antoine, ce cours se déroule comme suit: « C'est trois heures de théorie, deux heures de travaux pratiques au laboratoire et trois heures de travail personnel par l'étudiant [...], c'est-à-dire hors des cours. Ça, c'est normalement. » (A.113) Toutefois, il précise que dans son collège, « pour l'aide à la réussite, [...] ils ont ajouté une heure [...] qui est réputée être [pour l'] encadrement des élèves » (A.115). Dans ce cours, « les élèves qui arrivent en classe ont leur portable » (A.173) et le cours se déroule dans « une classe dédiée avec [un] projecteur et avec [un réseau] sans-fil » (A.149).

1.2 La description de la pratique d'Antoine

Voici comment Antoine voit l'approche par compétence dans son cours: « C'est d'amener les étudiants, à la toute fin, à faire de l'analyse dans une situation qui est complexe et où ils ont à mobiliser leurs savoirs, leurs acquis, [...] dans le but de satisfaire aux exigences du cours » (A.093). Ainsi, Antoine ne privilégie pas l'utilisation d'« examens classiques » (A.229) qui proposent un problème avec un schéma et demandent à l'élève de « trouver des éléments de réponse » (A.229). Comme l'explique l'enseignant, en situation d'évaluation de la compétence, l'élève doit « être capable de mobiliser à ce moment-là pour une situation donnée les notions

et les principes qui sont en jeu » (A.246). Antoine estime qu'en lien avec la compétence du cours, il est important que l'élève schématise les éléments du problème qui lui sont transmis: « Dans mon cours où l'on demande de faire de l'analyse, [...] les étudiants [...] ont à schématiser » (A.45). Et il poursuit: « Dans mes examens, par exemple, les particularités, c'est qu'il n'y aura pas de schémas. Il faut que [les élèves] lisent, [...] puis ils vont devoir schématiser » (A.047).

Concrètement, Antoine explique que lorsqu'il conçoit un examen, la question formulée à la suite de « la description d'une situation » (A.193) reprend « la formulation des éléments de compétence » (A.191). Et il ajoute qu'« après l'analyse [que les élèves] ont faite du problème, ils vont devoir schématiser correctement; ils vont devoir chercher les notions qu'il faut appliquer [...] dans le but de trouver la réponse » (A.195). Quand Antoine formule un problème, il « essaie de donner des éléments, quelquefois flous, quelquefois disparates, quelquefois cruciaux » (A.209). Aussi, comme le précise l'enseignant, quand il compose un problème, il le formule dans ses propres mots; par la suite, « il faut qu'[il le] fasse valider » (A.221) pour « s'assurer que toutes les questions sont posées » (A.221). Il explique que la description de la situation par l'enseignant exige « un effort supplémentaire [...] parce qu'[elle] peut être sujette à interprétation » (A.219). Pour Antoine, la situation idéale pour l'évaluation finale serait « d'avoir une situation réelle » (A.213) qu'il ne serait pas obligé de décrire. Aussi, il précise qu'il ne peut pas décrire la situation « à l'aide d'un schéma parce que [...] les critères de performance [du cours] demandent [à l'élève] d'être capable de schématiser » (A.213).

Lorsqu'il aborde l'évaluation dans ce cours, Antoine explique que l'arrivée du portable lui a permis « d'expérimenter des nouvelles façons de faire » (A.268). Avec le portable, il demande davantage à l'élève de construire, « d'aller voir dans les livres, d'aller sur Internet » (A.262). Entre autres, il raconte qu'au tout début du portable, il utilisait, pour évaluer chaque élément de la compétence du cours, « une épreuve d'évaluation formative formelle [qui] ne comptait pas » (A.274). Chaque

épreuve était appréciée « avec des lettres. [...] A, B, C, D, E. E pour échec, E pour en deçà de l'atteinte des compétences » (A.274). Toutefois, comme il le raconte, « je me suis aperçu qu'après [...] un an et demi, les [élèves] n'aimaient pas cela du tout, le E avait une incidence » (A.274). Et il ajoute:

En tout début de session, lorsque je faisais de petits problèmes ou des tests formatifs, la plupart n'étudiaient pas, [...] et là je faisais un petit test et ils avaient un E, le E échec, et les élèves [...] n'aimaient pas cela. Cela les démotivait (A.274).

L'ensemble des activités d'évaluation du cours était formatif, comme l'explique Antoine: « [Dans] toutes ces activités-là qui avaient lieu pendant toute la session au complet, il n'y avait jamais un seul point de sommatif » (A.278). Dans les dernières semaines de la session, plus précisément dans la semaine qui précédait la semaine d'examens prévue au cégep, Antoine proposait « un genre d'épreuve pour [...] mettre [les élèves] dans le contexte » (A.280) de l'examen final. De cette manière, les élèves connaissaient à l'avance « sur quoi je les évaluais, qu'est-ce qui était important » (A.280).

Comme l'explique l'enseignant, cette manière d'évaluer, formative tout au long du cours et sommative lors de l'épreuve finale, n'était pas conciliable avec la politique d'évaluation des apprentissages du cégep, qui « exigeait une note » (A.294) à la mi-session. De plus, comme Antoine attribuait un résultat global à l'examen final, il ajoute que dans certains cas, il devait « décortiquer davantage » l'évaluation qu'il avait effectuée (A.306) lorsqu'un élève « demandait une révision de note » (A.298).

Antoine affirme que son évaluation, qui s'appuyait sur un jugement plus global lors de l'introduction du portable, est maintenant « davantage critériée » (A.328). Il explique qu'il en est venu à cette pratique à la suite « des critiques d'élèves qui se plaignaient [de] leur note » (A.332). Aussi, il dit que les élèves critiquaient le fait qu'il y ait un seul examen à la fin, en comparant avec les autres

cours du programme; comme il le raconte, ils disaient: « Ah! Mais les autres ont trois examens; [dans ce cours] il y a juste un examen à la fin... si je le manque... » (A.336). Aussi, cette évaluation à la fin de la session n'était pas conforme à la politique d'évaluation des apprentissages du collège, qui suggérait fortement de cumuler « des notes au fur et à mesure pour que l'élève, avant la mi-session, ait un coup d'œil sur la note qu'il a eue, qu'il a accumulée » (A.336). Toutefois, comme le précise l'enseignant, la politique d'évaluation vient de changer:

Présentement, si on lit dans la politique d'évaluation, [...] il faut [...] qu'il [y] ait des rétroactions pour qu[e l'élève] soit capable par lui-même de voir qu'il a bien cheminé [...] Et on dit que si un prof veut se prévaloir d'une épreuve certificative à la toute fin, comme je le faisais au tout début, il devra avoir l'approbation par le département via la direction des études (A.340).

Antoine affirme que depuis « deux ans et demi à peu près » (A.336), il adopte davantage les décisions consensuelles d'un comité auquel il participe et dans lequel « des enseignants se réunissent et déterminent » des modalités d'évaluation qu'il applique « pour que ça ne soit pas trop différent » (A.336). À ce sujet, il raconte: « Il y a une mécanique de détermination de la note finale de cours que moi, je suis allé chercher dans le comité de cours et que j'applique » (A.336). Antoine illustre cette façon de noter l'examen final de cours: « À la fin de l'année, il va y avoir un examen qui peut compter pour 30 % ou 90 % » (A.336). Aussi, il précise que pour être admissible, il faut que l'élève « ait participé aussi à toutes les épreuves antérieures » (A.348). En se référant au plan de cours, il ajoute les précisions suivantes quant à la notation de l'examen final:

Cet examen de synthèse d'une durée de quatre périodes porte sur toute la matière du cours [...] et se tient dans la dernière semaine d'évaluations et d'examens communs. Cette épreuve globale sert également à mesurer l'atteinte de la grande compétence du cours, elle correspond normalement à 30 % de [la] note finale de cours. Cependant, avec ce mode de calcul, si [la] note finale de cours est supérieure à 50 %, alors, un second calcul sera fait en pondérant [le] dernier examen pour 90 % de [la] note finale de cours (l'autre 10 %

provenant du rapport de laboratoire) et [la] note finale sera alors la plus favorable des deux. Une bonne performance à ce dernier examen [peut] ainsi effacer les mauvais résultats antérieurs (A.1124).

Antoine explique que lorsqu'il planifie les évaluations du cours, il y a, pour chaque élément de la compétence, une évaluation sommative correspondante. « J'appelle ça évaluation sommative parce qu'il y a des points qui se ramassent à la note de l'élève » (A.348). De plus, en se reportant à la taxonomie de Bloom, qui est une référence importante pour la planification de l'évaluation du cours, il ajoute: « Dans mon cours, connaître, comprendre, c'est du secondaire. Appliquer, on arrive vers la fin du secondaire et analyser, c'est vraiment au collégial. Alors moi, ma compétence du cours, c'est une compétence d'analyse » (A.344). Et il ajoute: « Parce que moi, je regarde qu'est-ce qu'on me demande de faire avec les élèves et on les amène à des capacités d'analyse. Donc, analyse, c'est niveau quatre. Il ne faut pas que je reste au niveau trois, qui est du secondaire » (A.348).

Comme le soutient l'enseignant, les évaluations sommatives débutent « autour de la semaine de relâche » (A.545). Le premier examen de 20 % se déroule « dans la semaine qui suit le retour de la relâche. Il y a souvent un rapport de lab [...] qui compte pour 10 % » (A.545). À ces premières évaluations, l'enseignant nous informe qu'« il y a une mini-recherche [...], il y a l'examen numéro deux qui est 20 %, vers la fin de la session, une semaine avant de quitter. [Puis], le dernier de tout, [est prévu] lors de la semaine d'examen » (A.547).

Puisque les élèves utilisent le portable dans ce cours, Antoine affirme qu'en situation d'évaluation, il doit prendre des précautions pour éviter le plagiat. Il explique que lorsqu'il élabore le problème et les questions d'examen: « C'est une nouvelle [situation d'évaluation qu'il] faut que j'invente, parce qu'à chaque session, surtout avec portable, on peut échanger [les réponses] facilement » (A.555). À ce sujet, il ajoute:

C'est une autre dynamique aussi dans un programme où l'accès à Internet ou le site Internet vous donne des solutions [...]. C'est facile de tout graver ça. Pis session après session, les [élèves] y voient les exemples d'examen [...] mais malgré ça, ce que je fais moi, je fais tellement de nouvelles situations [...] il y en a tellement. Physiquement [un élève] n'a pas le temps [d'explorer toutes ces informations] (A.557).

Aussi, il affirme: « Quand le prof s'astreint à donner plusieurs examens, plusieurs différents, un moment donné, il y a une banque qui apparaît » (A.559). Au sujet de l'utilisation du portable, Antoine affirme qu'il a dû modifier la situation d'examen final, car par l'accès à Internet, les élèves « peuvent s'échanger » (A.619) des informations. En conséquence, Antoine soutient: « Je ne peux plus permettre l'utilisation du portable » (A.619). Toutefois, l'enseignant estime qu'il est important d'utiliser le portable. « Je crois beaucoup à la construction de leur coffre à outils, à différents moments pendant l'année » (A.619). Et il ajoute: « J'annonce [à une date donnée la] possibilité de me remettre une feuille-résumé, recto seulement, produite à l'ordinateur » (A.619). Il explique que les élèves remettent la feuille « en respectant l'échéance, en remettant selon certaines normes » (A.621); il conserve cette feuille et, lors des épreuves sommatives, les élèves y ont accès.

Antoine explique qu'il a fait le choix de concevoir des examens comprenant des problèmes complexes étant donné que « c'est l'approche par compétence qui m'exigeait ça » (A.649). Il dit que dans son domaine, la pratique des enseignants privilégie une approche qui consiste « à faire des problèmes en classe devant tous les élèves » (A.651). Par la suite, les élèves ont « des problèmes à pratiquer » (A.651). Antoine constate que cette manière de procéder a pour effet que « les étudiants ne font pas les problèmes. [...] La majorité des étudiants, une semaine avant l'examen, oups! Ils se réveillent » (A.653). Pour contrer ce phénomène, Antoine estime qu'il importe que l'élève « travaille au fur et à mesure » (A.655). En conséquence, il estime qu'il est important d'exiger « des devoirs à chaque semaine » (A.655) individuellement ou en équipe. Au sujet des devoirs hebdomadaires, Antoine

explique que ceux-ci sont corrigés « en équipe » (A.657). Il corrige à l'aide des lettres A, B, C, D et il indique que ce sont des « indicateurs de cheminement » (A.657). Il décrit chacune des lettres ainsi: « Ça va bien, tu as un A, tu as un B, inquiète-toi pas, ça va bien, tu chemines bien. C'est ça le message. Quand quelqu'un a un C, quand il a un D, une remarque: ça, fais attention, des fois, à l'exercice de récupération » (A.657). L'enseignant estime qu'il est important de donner de la rétroaction régulière pour dire à l'élève « que leur cours est important. Il faut que tu travailles au fur et à mesure » (A.657). Lorsque l'élève a plusieurs C, l'enseignant explique: « Si c'est C, c'est dangereux, [...]. Tu as deux, trois C, c'est dangereux. Il faut que tu t'organises. Viens nous voir, prends rendez-vous » (A.665).

L'enseignant soutient qu'il se sent limité par le temps fourni aux élèves pour réaliser l'examen final; il explique qu'il demande « toujours quatre heures » (A.673) pour « enlever la pression » (A.678) malgré que « l'examen normal à la toute fin, [...] partout dans le cégep, c'est trois heures » (A.671). Aussi, il affirme qu'il aimerait permettre aux élèves d'apporter des livres en situation d'examen, mais suite à l'expérimentation, comme il le raconte: « Ce que j'ai constaté en le faisant une fois, il y en a des gens qui sont riches pis qui vont arriver avec trois livres [...] pis d'auteurs différents » (A.681). Et il ajoute que ceci créait « une iniquité par rapport à quelqu'un qui n'avait pas d'argent pour acheter [...] des volumes, pis à cette époque, il y avait des portables en plus. Un portable, c'est un investissement de 2 000 \$-2 500 \$ » (A.683). En plus, il dit: « Venir avec deux, trois livres [...], ça sécurise momentanément, mais pendant l'examen, commencer à chercher [...], c'est pas le temps de faire ça » (A.685). En conséquence, pour l'examen final, il informe les élèves: « Telle date, vous avez le choix de me remettre un résumé, c'est vous qui le faites, [et] ça responsabilise davantage » (A.685). Aussi, lorsqu'il élabore les problèmes d'examen, il essaie de s'ajuster aux problèmes formulés par ses collègues: « Parce que ce problème-là, il faut quand même qu'il corresponde en gros à [ce que] mes collègues, ce qu'ils font dans leurs [...] différents examens » (A.704).

Au sujet des évaluations formatives, Antoine souligne qu'« il y en a beaucoup, beaucoup, beaucoup pendant la session » (A.360) et que « ça prend toutes sortes de formes » (A.360) telles que « des petits tests, des fois c'est un petit devoir, des fois, c'est un exercice » (A.360). Aussi, certaines évaluations formatives peuvent se réaliser « en équipe » (A.360). À certains moments, comme l'explique Antoine, « c'est formel. Formel dans le sens [que] juste avant le premier examen, il y en aura un [examen] juste pour pratiquer et dire, [...] vous savez le style d'examen qui va avoir lieu » (A.360). Toutefois, pour Antoine, lorsque l'élève travaille seul, « la rétroaction est individuelle. Quand [ils travaillent à] plusieurs, là, ça peut être par les pairs qui s'autoévaluent, ça peut être entre équipes » (A.878). Aussi, il affirme que « le formatif, souvent, il précède le sommatif » (A.880).

En lien avec le devis de la compétence du cours, Antoine utilise les critères de performance pour évaluer: « Moi, les critères de performance, [ce sont] les balises qui permettent à l'enseignant d'évaluer » (A.384). Antoine poursuit: « Moi, j'ai estimé ce qui était important dans notre cours, [d'avoir un ordre] dans les critères. Je les ai ordonnés. Cet exercice-là, j'aurais aimé [le] faire [...] avec mes collègues. On ne peut pas. Ils ne veulent pas. Ils ne sont pas intéressés. [...] l'approche par compétences nécessiterait, à mon point de vue, l'ordonnement et le pourcentage » (A.396) des critères de performance. Aussi, il ajoute que les critères de performance lui permettent de « savoir [...] sur quoi tu vas te baser [...], pour [...] mettre une note » (A.738). Il affirme: « C'est bien beau d'avoir de l'hypercritérisation, mais moi, l'hypercritérisation, je la vois dans une approche formative » (A.740). Antoine affirme qu'il souhaiterait en arriver à une entente commune avec ses collègues sur « un examen commun de l'atteinte de la compétence » (A.314) et plus particulièrement « sur des critères communs [et leur] pondération » (A.314). Toutefois, il affirme qu'un tel exercice nécessiterait « la révision des pratiques évaluatives des collègues » (A.314). En ce sens, il ajoute: « On n'a pas une culture de partage de l'évaluation que chacun fait » (A.324).

Au sujet de la compréhension de l'évaluation dans une approche par compétence, Antoine soutient: « À l'époque, moi, j'ai compris [...] que l'approche par compétence, c'était ça. Tu arrives vers la fin, tu [proposes] une activité complexe, tu évalues l'étudiant. Comment tu l'évalues? Sur ce qu'il a fait, avec ses acquis qu'il a mobilisés à temps » (A.718). De plus, il estime que précédemment il se situait davantage dans « un paradigme d'enseignement » (A.720). Il ajoute: « Auparavant, c'est moi qui agissais » (A.726). Maintenant, il explique qu'il se situe davantage dans un « paradigme d'apprentissage, [qui consiste à] trouver les meilleures activités d'apprentissage pour faire passer les notions aux élèves. C'est de les faire travailler en équipe, de les faire échanger, [...] le plus possible » (A.720). Et il poursuit: « Je dois m'astreindre à ne pas donner la réponse aux étudiants. Faire un effort pour ne pas répondre. Indirectement les diriger vers l'autre pour aller voir, pour que ça vienne d'eux autres » (A.722). Il poursuit: « Dans le nouveau paradigme, ça nécessite que l'élève [soit] actif, ça nécessite qu'il bouge, ça nécessite que c'est [l'élève] qui fait ses apprentissages, c'est lui qui a chaud. [...] Faut qu'il travaille, faut qu'il schématise, [...] il faut les impliquer » (A.728).

Pour juger du niveau d'atteinte de la compétence, Antoine utilise « les notes » (A.752). À ce sujet, il explique que pour chaque évaluation, y compris « l'examen » (A.752), il propose « des critères qui vont être élaborés [en] grandes catégories A, B, C, D » (A.752). Aussi: « Quand je vais arriver avec l'examen final du cours, il va y avoir un barème [de correction]. Pis, il va y avoir des critères, des points, pis ça va former la note finale » (A.754). Au sujet de la correction et la transmission des résultats, malgré que la politique d'évaluation du collège prévoit un délai de « trois semaines » (A.768), l'enseignant nous informe qu'il communique les résultats des évaluations sommatives « le plus rapidement possible, ça veut dire une semaine, une semaine et demie » (A.768) après la remise. Pour la transmission des résultats en situation d'évaluation formative, il affirme: « Quand on parle des rétroactions formatives, ça, c'est immédiat; des fois, c'est à l'intérieur de l'équipe, des fois, c'est toujours le cours après. Il n'y a jamais de délai dans ça » (A.769). Et il

ajoute: « Pis moi, ça me donne des indicateurs aussi. Est-ce qu'ils l'ont bien réussi, [...] c'est de voir, est-ce que vous maîtrisez bien, [...] seul, ou en équipe? » (A.771). Après l'évaluation, les commentaires sont transmis « par écrit, avec des annotations » (A.779).

Afin de soutenir les élèves et de leur permettre de s'ajuster, Antoine explique que l'élève peut prendre un « rendez-vous » (A.789) ou bien il peut transmettre ses questions par « courriel » (A.789). Aussi, il propose des moments de « vidéo *chat* » (A.793) à des heures précises pour donner des commentaires sur les schémas réalisés par l'élève. Parmi les « autres façons » (A.804) que l'enseignant énumère, il soutient que « le travail en équipe » qu'il instaure en tout début de session permet à l'élève de vérifier sa compréhension « d'abord avec l'équipe. Il n'y a rien qui est résolu? Allez voir d'autres équipes. En dernier ressort, venir voir le prof » (A.812). Il conclut en affirmant que l'élève a recours à des « formes variées de rétroaction » (A.820) pour vérifier sa compréhension.

Antoine décrit le rôle de l'enseignant comme celui d'un « guide, orienteur et animateur ». Il ajoute que l'enseignant voit à la « cueillette d'indicateurs de cheminement, de progression et d'autonomie ». Il soutient que l'élève joue un rôle « actif, dynamique et autonome ». Aussi, il précise que l'élève est responsable de « la construction et l'organisation du savoir, la recherche et le partage des connaissances, les rétroactions et le suivi rigoureux sur ses apprentissages ». Il poursuit: « C'est le rôle primordial, [...] c'est lui qu'il faut qu'il se responsabilise. C'est lui qu'il faut qu'il prenne conscience qu'il fait ça pour lui et non pour le prof » (A.858).

À partir de ce qu'Antoine a dit et de nos observations en relation avec le cours dont il a choisi de nous parler, nous avons dégagé et nous présentons, dans le tableau 9, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 9
Les dimensions de la pratique évaluative d'Antoine

Dans le cours d'Antoine, étant donné ce que l'enseignant a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation formative est fréquente, elle s'effectue individuellement ou en équipe, elle prend différentes formes: tests, exercices, devoirs, clavardage vidéo, schémas de concept.
- Elle favorise l'utilisation de l'autocorrection, la coévaluation, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.
- L'évaluation formative est formelle lorsqu'elle précède l'évaluation sommative; elle vise à expérimenter les types de questions qui seront proposées lors de l'examen et à préciser les lacunes dans l'apprentissage.
- Les évaluations sommatives s'effectuent individuellement. Elles débutent à la mi-session et ont lieu à différents moments prévus au plan de cours.
- L'épreuve terminale de cours s'effectue dans la dernière semaine d'évaluation. Elle consiste à réaliser un examen d'une durée de quatre heures; l'élève a accès à une feuille-résumé qu'il a préparée. Cette épreuve évalue globalement la compétence.
- Les notes sont cumulées à chaque évaluation sommative; le résultat final du cours correspond au meilleur résultat, soit les notes cumulées ou la note de l'épreuve terminale additionnée au résultat du rapport de laboratoire.

Les tâches d'évaluation

- Les problèmes sont complexes et ils exigent une analyse et une schématisation.
- Une mini-recherche.
- Un rapport de laboratoire.

Les instruments d'évaluation

- Des examens composés de questions à réponses construites.
- Des grilles d'évaluation à échelles descriptives (alphabétique).
- Des grilles d'autoévaluation.

Les rôles dans l'évaluation

- L'élève joue un rôle actif. Il est un constructeur qui organise son savoir. Il est un acteur autonome et responsable.
 - L'enseignant est un guide.
-

2.1 Brigitte: le processus de l'élève

Brigitte a quatre années d'expérience en enseignement au collégial, dans un programme technique. Elle travaille à temps plein dans un cégep public. Elle a donné plus de 18 cours différents durant ces années. Puisque Brigitte a donné différents

cours, elle a choisi un d'entre eux dans lequel elle a fait plusieurs modifications aux évaluations.

Ce cours se situe au deuxième trimestre, soit celui d'hiver. Il est placé en début de programme et il est d'une durée totale de 60 heures réparties sur 15 semaines. Ce cours aborde partiellement une compétence, car il est le premier de quatre cours visant à la développer. Cette compétence figure dans le devis ministériel, mais le plan de cours n'en fait pas mention. La pondération du cours prévoit deux heures de pratique, deux heures de théorie et deux heures de travail personnel par semaine. De manière générale, le cours se déroule principalement « en salle de classe » (B.48) et en salle informatique. De plus, « deux à trois visites » (B.46) en entreprise sont prévues en cours de session.

2.2 La description de la pratique de Brigitte

Les évaluations du cours choisi par Brigitte ont été élaborées par une autre enseignante qui donnait le cours précédemment. Comme Brigitte travaille de manière différente de sa collègue, qui lui a prêté beaucoup de matériel, elle a modifié les activités d'évaluation, à l'exception de « quelques questionnaires de pratique ou de révision sur des textes à lire » (B.82). Brigitte affirme:

J'ai travaillé beaucoup à partir de son matériel à elle. J'ai modifié, j'ai adapté [ce matériel] pour moi. Et toutes les évaluations, c'est moi qui les ai faites, parce que les exercices dans la classe ou les ateliers, [...] je voulais que ça soit représentatif (B.80).

Dans le but de connaître les ressources auxquelles ses élèves ont accès, Brigitte propose, dès le premier cours, chaque fois qu'elle a de « nouveaux élèves » (B.462), un questionnaire qui est « un genre de diagnostic » (B.458) composé de questions à développement. L'enseignante explique que la cueillette de ces informations, lui permet de « savoir d'où [les élèves] partent pour que je puisse bien m'ajuster » (B.458) et ajoute: « Je fais toujours ça, parce que ça m'aide [...], je me

rends compte que la majorité de mes élèves ont des ressources.[...]ça change un peu mon contenu » (B.462).

L'enseignante affirme qu'elle effectue de nombreuses évaluations formatives. Pour Brigitte, « l'évaluation formative, elle est constante » (B.231) et elle se déroule à des moments fixes, « avant les évaluations, les examens, et pour chacune des dates de remise du travail de session; sinon, c'est... aléatoire » (B.247). Comme le raconte Brigitte: « D'autres fois, ça va être: "Bon, on s'arrête. Tout le monde en silence. On fait ce calcul-là, c'est un exercice qui s'effectue dans le cours". Ça ne paraît pas dans l'évaluation formative, mais après ça, bon, il y a un élève qui va faire le calcul au tableau, par exemple, mais on se corrige ensemble » (B.235). L'enseignante soutient: « [Je fais] beaucoup d'exercices formatifs, mais qui ressemblent beaucoup au style de questions que je sais que je vais poser en évaluation sommative » (B.111). Les évaluations formatives prennent la forme de problèmes qui sont formulés à partir de son expérience du marché du travail:

J'ai travaillé dans ce domaine-là, et il y a des choses que je sais que si on passe à côté de ça, ça peut avoir un impact majeur. Donc, j'essaie d'y aller par les points critiques, de faire ressortir les problèmes, et je fais ça beaucoup en évaluation formative (B.113:115).

En plus de ces questions, comme l'énonce Brigitte, l'évaluation formative « prend des formes toutes plus farfelues les unes que les autres. Ça peut être des simples questions sur un texte que je pense important » (B.233), ou « on fait un calcul en classe et on se corrige ensemble » (B.235), ou, à partir d'un texte, les élèves composent « dix questions de révision sur cette partie de matière-là, et ils répondent » (B.237), ou encore, « je fais des mots croisés » (B.241). Comme le précise Brigitte, ces évaluations formatives lui permettent de vérifier « où les élèves sont rendus dans leur compréhension, et [pour] tout le monde, ça aide à réviser la matière » (B.239).

Brigitte estime que la planification de l'évaluation est essentielle. Par conséquent, elle se fixe un calendrier dans le plan de cours et elle y tient. Comme elle le précise: « Pour que je change une évaluation de place, il faut un cas de force majeure. Parce que je crois à la planification » (B.147). Dans ce contexte, pour l'enseignante, il est important de limiter l'évaluation à la matière qui a été abordée. Les évaluations ne sont donc pas construites à l'avance, mais plutôt à la dernière minute. Comme le raconte Brigitte: « Je vais dire, l'évaluation, c'est jusqu'ici [...], et je monte toujours les évaluations à la dernière minute parce que je ne sais pas jusqu'où je vais me rendre » (B.151).

Brigitte précise que ses examens sont conçus à partir de la matière abordée en classe, au moins « une semaine d'avance » (B.259). Elle se garde un délai de...

...deux, trois jours pour relire, [...] voir le temps que ça prend, voir si les questions sont trop difficiles, trop faciles, s'il y en a assez, s'il n'y en a pas assez, et peut-être des fois reformuler ou s'il y a une question que j'avais mise, mettons à choix de réponses et là, j'ai trouvé une façon de la poser à développement pour voir vraiment s'il est capable de me l'expliquer (B.259).

Lorsqu'elle conçoit une évaluation, Brigitte ne cherche pas à piéger les élèves, elle déclare: « Je respecte ce que je leur ai dit que je ferais. Je n'essaie pas d'aller les [piéger]. Ça, je suis contre ce principe-là » (B.161). Elle ajoute: « Je n'irai pas chercher [des questions qui sont difficiles] ou un détail ou un chiffre » (B.163) qui pourraient piéger l'élève. De plus, il est important pour elle de faire des liens avec ce qui a été abordé dans les autres cours. Toutefois:

Si je me rends compte qu'ils n'ont pas tout à fait assez pratiqué ça dans l'autre cours, je peux avoir fait un exercice exemple dans la classe, mais je ne le mettrai pas dans l'évaluation sommative, parce que la compétence n'est pas tout à fait atteinte [...] et j'essaie de faire attention à ça (B.177).

Lors de l'évaluation sommative, Brigitte « essaie beaucoup d'évaluer la capacité à argumenter d'un élève afin de voir si son cheminement est logique » (B.117). Donc, pour savoir si l'élève a compris, s'il énonce un seul mot, c'est insuffisant. L'élève doit donner une réponse complète, c'est-à-dire que sa réponse doit « faire le tour de la question » (B.129), elle doit « avoir l'ensemble des éléments [et] l'unité de mesure qui va avec » (B.133). Pour Brigitte: « Quelqu'un qui va me répondre un mot, c'est un mot que j'aurais dû avoir dans la phrase de toute façon, mais je ne sais pas s'il a compris » (B.125). Lors de la correction, pour s'assurer que la réponse est complète, elle « se met des barèmes » (B.139) qui détaillent les éléments qui doivent être présents dans la réponse de l'élève. Plus précisément, l'enseignante a une « mini-grille de correction » (B.139) qui regroupe des justifications et des mots que doit contenir la réponse.

L'évaluation de l'objectif final du cours s'effectue complètement « à la fin » (B.189). Brigitte estime que « l'évaluation sommative synthèse, c'est un travail de session qui n'est pas un portfolio, mais pas loin » (B.189). Pour l'enseignante, il est important que ce travail soit élaboré à partir de son expérience: « En fait, ça vient un peu de mon expérience. Je me demande qu'est-ce que ça prend pour être capable de fonctionner » (B.273) en entreprise lorsqu'on est seul et qu'on doit prendre des décisions. Concrètement, pour réaliser le travail, les élèves « ont quelques consignes. On pourrait dire, c'est presque une liste d'épicerie de choses à faire » (B.189), qui consiste à recueillir des données dans une entreprise, puis à les traiter. « Ce que je fais, je divise le travail en trois » (B.191) parties. « La première partie, c'est le premier tiers. Là, ils doivent m'apporter ça à une date x. Je le corrige formativement, je le leur redonne et ils ont l'occasion de le corriger » (B.193). Même démarche pour la deuxième partie, corrigée aussi de manière formative. Alors, comme le précise Brigitte, les élèves corrigent chacune des parties en effectuant « le lien entre les parties » (B.199). À la fin, ils doivent présenter l'ensemble du « projet » (B.199), les articles sur lesquels ils se sont appuyés, les résultats et les justifications des décisions

qu'ils ont prises. Elle procède alors à une évaluation « sommative des trois parties » (B.197).

Pour Brigitte, l'évaluation sommative doit être répartie simplement selon le calendrier scolaire:

Mes examens, mes deux examens, c'est simple, j'en fais un avant la mi-session, et un à la fin de la session. Ça se calcule facilement la coupure de la mi-session, ça sépare la matière. Les élèves sont habitués avec ça, et quand ils partent en relâche, je viens les voir avec la liste d'épicerie pour le travail de session (B.211:213).

Pour ce dernier, trois remises sont exigées parce que Brigitte a constaté que lorsqu'elle demandait le travail seulement à la fin du cours, il y avait des retards et des échecs:

Pour les trois évaluations, c'est parce que je me suis rendu compte, une fois, dans un cours, j'avais demandé le travail seulement pour la fin, j'ai eu plein de retards. Moi, je n'avais pas pensé de mettre des consignes de retard dans mon plan de cours, donc je me suis fait prendre. Ensuite de ça, il y en a qui ont échoué parce que je ne les avais pas corrigés en cours de route. Ils n'avaient pas fait un mauvais travail, mais ce n'était pas ça la consigne. Ça, c'est le genre de choses que j'ai apprises au fur et à mesure, et je trouve que les commentaires sont tellement plus parlants que la note (B.215:217).

À partir de cette expérience, l'enseignante a décidé d'échelonner la remise du travail afin que les élèves obtiennent « de bons résultats » (B.225):

Les étudiants étant ce qu'ils sont, ils attendent à la dernière minute, et là ils font un travail qui est loin d'être à la hauteur de ce qu'ils seraient capables de faire. [Alors] en l'échelonnant comme ça, en demandant des petites parties plus souvent, ils n'ont pas le choix de revenir. S'ils veulent regagner des points, ils n'ont pas le choix de revenir, parce que je mets une note même si c'est formatif (B.221:223).

Brigitte utilise un logiciel pour la préparation des examens du cours, puis elle les dépose sur une plate-forme. Cette même plate-forme est utilisée « pour les examens [et] pour la remise des travaux » (B.283). Afin de juger de l'atteinte de la compétence, elle compose des examens avec des « questions d'intégration » (B.329). « Je fais des mises en situation, moins dans le premier examen, mais beaucoup au dernier » (B.331). Brigitte aimerait utiliser encore plus l'informatique, mais dit que « c'est encore limitant » (B.311). Ainsi, il y a des choses qu'elle aimerait faire faire à ses élèves avec certains logiciels, « mais je ne sais pas comment aller l'installer, ou des fois, c'est compliqué, ou des fois, [...] je ne suis pas capable de le faire moi-même sans faire intervenir beaucoup de monde » (B.315).

L'enseignante conçoit aussi elle-même des « grilles de correction. Plus ça va, plus elles sont justes et complexes » (B.291). Comme le raconte Brigitte avec beaucoup d'enthousiasme:

J'adore ça. C'est tellement facile. C'est long à faire, c'est vraiment long à faire, mais c'est tellement facile. [...] Quand je corrige, je me sens tellement bien et tellement inatteignable. J'ai comme la conviction encore plus que c'est pas juste l'inspiration du moment qui me fait décider que ça vaut 6 sur 10. J'ai des bases qui me disent que ça vaut pas plus que ça (B.297).

Cette grille de correction est utilisée aussi pour l'évaluation « par les pairs » (B.301). Concrètement, l'enseignante explique que pour le travail de session, à l'aide de la grille, les élèves « vont s'évaluer entre eux. Je leur fais faire des mini-présentations entre eux quand ils travaillent sur leur travail de session » (B.305).

Brigitte affirme que le choix des instruments peut être freiné par le « nombre d'élèves » (B.319) qui exige, dans certains cas, beaucoup plus de « temps » (B.325) de correction et de rétroaction. Par exemple, « [Lorsque je fais] faire des portfolios dans un des cours où j'ai 60 élèves, je les fais travailler en équipes de deux ou trois, et

il faut tous que je les passe en entrevue à la fin techniquement. [...] C'est une demi-heure par [équipe] et il y a 25 [équipes] » (B.321).

Lorsqu'elle a complété les corrections, l'enseignante transmet les résultats des évaluations sommatives par le système intranet du collège. Comme le mentionne Brigitte

Je ramène toujours les évaluations en classe. Souvent, on finit de faire l'évaluation, même, et je vais projeter l'évaluation, [alors] ils ont une bonne idée du résultat qu'ils vont avoir, la même journée. La semaine d'après – tout de suite, même, ça va vite l'évaluation avec [le logiciel] – [...], le lendemain ou le surlendemain, ils ont leurs résultats, étant donné que j'ai un groupe qui est petit (B.346).

Pour l'évaluation formative, l'enseignante transmet « des commentaires écrits selon le type de travail qu'ils ont fait, ou même oralement » (B.348).

En situation d'évaluation formative, selon Brigitte, le rôle de l'élève est d'échanger avec ses collègues de classe « des éléments de réponse ou des questionnements » (B.384). En situation d'évaluation sommative, l'élève doit premièrement « se préparer. Il prend la peine de faire les questions de révision ou des listes de notions » (B.374), « deuxièmement, il doit répondre au complet » (B.376). Lorsque l'élève répond à la question, « il doit faire des tentatives, il doit être prêt, et essayer d'être le plus clair possible » (B.378). Brigitte décrit le rôle de l'élève en situation d'examen :

Ils sont très, très concentrés, très respectueux des consignes. Ils lèvent la main pour que j'aie à leur poste d'ordinateur, pour répondre à une question. Ils ne parlent pas, ils ne font pas de bruit. Quand ils ont fini, ils lèvent la main pour que j'aie vérifier [...] qu'ils ont bien envoyé l'évaluation. Ils sont très, très concentrés, et ils suivent les consignes à la lettre (B.382).

Brigitte estime que son rôle en situation d'évaluation formative est de « guider » (B.362) les élèves et de permettre « un ajustement autant de ma part que de

la leur » (B.362). Comme en témoigne l'enseignante: « Je ne veux pas qu'ils soient inquiets, je veux qu'ils soient rassurés, qu'ils me connaissent » (B.364). En situation d'évaluation sommative, elle croit que son rôle est de « sanctionner, dire oui, dire non » (B.360) et de communiquer à l'élève un commentaire à la suite d'une évaluation. Lorsqu'elle transmet la note par le système intranet, elle « prend la peine, [...] de mettre un commentaire » (B.366) et comme elle l'énonçait précédemment: « Je trouve que les commentaires sont plus importants que la note » (B.368). En terminant, Brigitte soutient que les changements qu'elle a faits sur le plan de l'évaluation dans ce cours l'amènent à avoir des façons de faire différentes de celles de ses collègues:

Bien, dans ma gang, ça commence à changer un peu, la perception de l'évaluation, mais je suis un extra-terrestre [...]. Mais il y en a d'autres pour lesquels c'est encore très, très [...] formel et un examen, il faut que ça prenne les deux heures. [...] je suis bien différente de plusieurs profs. L'autre prof qui donne le même cours que moi, [elle] allait beaucoup sur le déclaratif (B.480:482).

À partir de ce que Brigitte a dit et de nos observations en relation avec le cours dont elle a choisi de nous parler, nous avons dégagé et nous présentons, dans le tableau 10, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 10

Les dimensions de la pratique évaluative de Brigitte

Dans le cours de Brigitte, étant donné ce que l'enseignante a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation diagnostique vise à connaître les ressources des élèves dans le but d'adapter son enseignement et l'évaluation du cours.
- L'évaluation formative est constante.
- L'évaluation formative informelle est aléatoire et vise la rétroaction en situation d'apprentissage.
- L'évaluation formative formelle précède l'évaluation sommative. Elle prend différentes formes: questions, problèmes, mots croisés.
- L'évaluation formative formelle vise à vérifier la compréhension, à améliorer les apprentissages, à permettre à l'élève de réviser la matière et de se familiariser avec le type de questions de l'examen, et elle est utilisée comme précorrection.
- L'évaluation par les pairs a un but diagnostique.
- L'évaluation sommative s'effectue à la mi-session et à la fin de la session, individuellement et en équipe.
- L'évaluation terminale de cours débute en mi-session et se termine en fin de session. Elle se réalise en équipe et les élèves ont accès à toutes les ressources externes.

Les tâches d'évaluation

- Un projet est réalisé à partir d'une problématique liée à une entreprise.

Les instruments d'évaluation

- Les examens sont présentés sous forme de fichiers numériques.
- Un barème de correction.
- Une grille d'évaluation à échelle descriptive (échelons pondérés).

Les rôles dans l'évaluation

- Le rôle de l'élève est de se préparer pour les évaluations. Il est un acteur responsable.
 - Le rôle de l'enseignante est de guider les élèves.
-

3.1 Christine: des régulations fréquentes

Christine possède huit années d'expérience en enseignement au collégial dans un programme technique; elle travaille à temps plein dans un cégep public. Elle a donné à quatre reprises le cours dont elle a choisi de nous parler.

Ce cours se situe au premier trimestre, soit celui d'automne. Il est placé en début de programme et est d'une durée totale de 60 heures réparties sur 15 semaines. Il est composé de quatre compétences qui sont amorcées dans ce premier cours et se poursuivront dans quatre autres cours des trimestres suivants du programme.

Le cours a une pondération de deux heures de théorie, deux heures de travail pratique et deux heures de travail personnel par semaine. Dans le plan de cours, Christine précise:

Le volet théorique se donne en début de cours sous forme d'échanges avec les élèves et il a un lien direct avec les lectures et les travaux formatifs demandés. Le volet pratique se fera en second lieu et sera sous forme d'animation [...] où les élèves seront invitées à animer ou à participer à l'[animation] d'une collègue. De plus, le travail d'équipe sera d'évaluer et d'encourager ses pairs (C.498).

À ces deux premiers volets qui correspondent à la pondération du cours, un troisième a été ajouté, soit le « volet virtuel » (C.500), qui met l'accent sur l'utilisation de communications par réseaux Internet dans le but de favoriser les échanges entre les élèves et l'enseignante pour enrichir les apprentissages et soutenir la réalisation des évaluations à l'extérieur des heures de cours.

Comme l'énonce Christine, le déroulement du cours « est partagé entre une classe sèche, une classe ordinaire où on regarde les théories, où on pratique les théories » (C.68) et « un laboratoire d'observation. Donc, on peut soit observer [la clientèle] dans ce laboratoire-là ou [soit] expérimenter, donc pratiquer » (C.58) avec

des collègues de classe. Christine précise que le laboratoire est similaire au milieu de travail et permet d'« observer la performance » (C.60) d'une personne du milieu professionnel qui intervient auprès de la clientèle.

Dans ce cours, pour chacune des compétences, l'apprentissage ciblé vise « la base, l'exploration de l'animation. Vraiment, vraiment la base » (C.8). Le cours suivant reprendra les mêmes compétences avec une clientèle et un contexte différents.

3.2 La description de la pratique de Christine

Dans ce cours composé de quatre compétences, Christine procède ainsi pour l'évaluation:

En fait, j'essaie de voir si je suis capable de prendre les compétences du cours et de les contextualiser vraiment dans une situation réelle, dans une situation où l'étudiante va avoir dans sa vie professionnelle à la vivre réellement. Donc, ça fait en sorte qu'elle doit mettre à contribution toutes les compétences du cours (C.124).

Ce qui est essentiel ici pour l'enseignante, c'est...:

...que l'étudiante puisse passer à travers des actions qui vont faire en sorte qu'elle doit mettre à contribution les compétences qu'elle a acquises. Donc, [...] elle va laisser des traces ou elle va poser des actions qui vont me permettre de voir si elle a compris et, si elle est un peu en contrôle, si elle est capable de démontrer qu'elle a atteint ces compétences-là (C.134).

Christine ajoute: « L'étudiante va me démontrer qu'elle a vraiment atteint ces compétences-là, [qu'elle a] compris et qu'elle est capable de les mettre en gestes » (C.136).

Lorsqu'elle planifie les évaluations du cours, Christine les « complexifie au fur et à mesure » (C.142). De manière plus précise, Christine affirme que l'élève « va

partir de quelque chose de très simple et va avoir atteint la complexité que ce cours-là demande pour pouvoir atteindre la compétence » (C.148).

Pour Christine, l'évaluation formative occupe une place centrale dans ce cours: « Les formatifs sont faits tout au long de la session, donc [les élèves] sont en évaluation constante » (C.205). Elle exprime clairement:

Je permets à l'étudiante de faire des pratiques [...], dans des formatifs, au fur et à mesure que la session [...] avance, et, quand elle arrive à la fin, elle a vraiment eu plusieurs situations, [ce] qui fait en sorte qu'elle a reçu du "feedback" sur les différentes compétences qu'elle a à mettre en valeur, [...] dans l'évaluation finale (C.144).

Comme en témoigne Christine, l'élève aura eu l'occasion d'être observé « dans différents contextes, dans différentes situations, à différents moments dans la session et dans différentes situations complexes » (C.148). L'enseignante énonce plusieurs exemples de régulations:

[L'élève] peut avoir fait une performance devant d'autres étudiantes qui lui ont donné du "feedback". Elle peut s'être filmée et avoir regardé sa performance pour pouvoir avoir du "feedback", se donner du "feedback" ou moi ou une technicienne qui nous accompagne va l'avoir observée. Donc, elle va [...] avoir reçu du "feedback" comme ça et [...] elle va avoir donné du "feedback" à d'autres personnes. Donc, elle va avoir observé différentes façons d'atteindre ces compétences-là (C.146).

En plus de donner ces exemples d'évaluation formative, Christine affirme que les élèves sont appelées à « s'autoévaluer » (C.262) et à réaliser de « l'évaluation par les pairs » (C.258) à l'aide d'une grille. Elle explique que les élèves sont observées par leurs collègues de classe « à l'aide de cette grille-là, elles leur donnent des commentaires, des rétroactions constructives » (C.260). Elle ajoute que son rôle d'enseignante l'amène à donner de la rétroaction en situation de performance et à effectuer une rencontre en tutorat en mi-session: « Je vais donner de la rétroaction

[...] dans la performance [...]. Donc toujours à l'aide de cette grille-là, moi, je vais aller les observer, et je vais leur donner de la rétroaction » (C.262). Au sujet du tutorat, elle affirme qu'« à la mi-session, [elle] leur demande [...] où est-ce qu'elles en sont rendues avec leurs apprentissages et comment [...] elles anticipent le reste de la session » (C.264).

Comme l'énumère l'enseignante, plusieurs éléments influencent ses choix sur le plan de l'évaluation: « le niveau [d'apprentissage] où je dois me rendre » (C.158), « le rythme d'apprentissage » (C.175) des élèves du groupe, « les compétences » (C.159) du cours, « le contexte dans lequel je dois faire vivre les compétences » (C.161), « le plan-cadre » (C.163) du cours et l'entente avec « les autres enseignantes à savoir jusqu'où je me rends [...]. Donc, c'est tout ça qui [...] va cadrer mes évaluations autant formatives que sommatives » (C.163). Afin d'illustrer de quelle manière le rythme d'apprentissage des élèves d'un groupe peut influencer l'évaluation, Christine fait état d'une situation dans laquelle elle estime que les étudiantes n'avaient pas atteint le niveau attendu:

Je m'attendais à ce qu'elles soient capables de performer avec le cadre que je leur avais donné, mais il y avait tellement d'éléments qu'elles n'avaient pas assimilés que j'arrivais en situation d'évaluation et j'avais l'impression, pas de les trahir, mais quasiment, parce que les outils ne concordaient plus avec cette clientèle-là (C.188).

De plus, l'enseignante affirme que le contexte, en d'autres termes le milieu physique, influence l'évaluation:

On a la chance d'avoir un laboratoire d'observation, d'avoir des personnes, [...] qui viennent [...] faire des performances. Donc, ça fait en sorte que les apprentissages sont différents, les évaluations peuvent être différentes. [...] Donc ça, ça m'influence (C.195:197).

Lorsqu'elle aborde l'évaluation sommative, Christine explique que celle-ci se déroule « à la fin » (C.205) du cours. « Elle commence au cours 12. Il y a une

forme d'évaluation qui est faite en équipe. C'est une présentation, donc [les élèves] doivent nous présenter une [...] activité » (C. 207). Par la suite, « il y a un travail, une activité qui se fait plus sous forme de conception. [...] c'est plus théorique et ça se fait en travail d'équipe » (C.209). Christine ajoute:

La dernière évaluation se passe au dernier cours, et là, [les élèves] doivent performer. [...] Donc, la dernière épreuve, c'est celle qui compte le plus en nombre de points, en termes aussi de temps, et c'est celle qui regroupe, c'est vraiment l'évaluation terminale qui regroupe toutes les compétences du cours. (C.211)

Elle poursuit: « L'évaluation terminale est jumelée avec un autre cours; ça, c'est important. [...] ça complexifie encore plus la situation. [...] Donc, le travail final, ce travail-là, a été présenté en partenariat dans les deux cours, a été organisé, donc a été conçu en plus dans un autre cours. [...] Donc, il a été fait en équipe et la performance est présentée devant deux enseignantes » (C.231:233). Christine conclut que « tous les cours de la session sont mis à contribution dans cette évaluation-là » (C.235).

L'enseignante explique les raisons qui l'amènent à débiter l'évaluation sommative au douzième cours: « Pour que l'étudiante puisse vraiment mettre à contribution toutes ses tâches, toutes les connaissances qu'elle a, toutes les pratiques qu'elle a eues. Pour qu'elle puisse vraiment le démontrer; donc, il y a eu de la pratique avant » (C.229). Elle ajoute:

L'autre raison aussi, c'est que [ce sont] des étudiantes de première année, première session, [...] elles arrivent toutes avec leur bagage à elles. [...] Donc, pour qu'elles puissent utiliser leur bagage, mais dans ce contexte-là, elles doivent vraiment avoir vu plusieurs théories, plusieurs pratiques. (C.241:245)

Et finalement, Christine affirme:

Parce que c'est une approche par compétence. Pour moi, l'approche par compétence, c'est de vraiment pratiquer la compétence [...] c'est en continu, et un moment donné on arrête dans le temps, et on dit, là on sanctionne. On se pratique jusqu'à la fin et à la fin, on sanctionne, et après ça on continue pour complexifier davantage. (C.251)

Christine explique que les grilles utilisées dans le cours en situation d'évaluation formative ont été élaborées par les élèves, qui « ont bâti la grille au fur et à mesure. Quand on ajoutait des éléments dans la session, on les ajoutait dans la grille » (C.264). Christine souligne que cette « grille à cocher » (C.318) permet aux élèves d'être « autonomes, elles ont les outils pour vraiment s'assurer qu'elles ont bien fait le travail avant de me le remettre » (C.274). En plus, elle soutient que cette grille permet à l'élève de « s'autoévaluer ou d'être évaluée par ses consœurs ou par moi » (C.318). Elle conclut en affirmant que « c'est une grille qui les suit tout au long de la session et c'est la même grille qui est utilisée pour l'évaluation sommative » (C.278).

En plus de la grille à cocher, Christine « utilise aussi beaucoup les évaluations à échelle descriptive » (C.318). Elle précise que « les grilles à cocher sont beaucoup en lien avec ces échelles descriptives » (C.318). Pour l'enseignante, il est important que les critères des différentes grilles donnent à l'élève « des indices de ce que sont les attentes par rapport aux compétences que l'on doit atteindre dans ce cours-là » (C.323). Christine étend son raisonnement en ajoutant que les indices, « c'est très observable, très concret, c'est facile... C'est facilitant » (C.325). Elle s'exprime également sur l'importance des critères lorsqu'elle construit les grilles d'évaluation du cours:

Le plus difficile, c'est d'écrire les critères de correction. Pour moi, ce qui est le plus important, c'est que ce soit le plus près des compétences, mais que ce soit quand même en langage descriptif. Que ce soit quelque chose de compréhensible qui cadre [...] vraiment qu'est-ce que moi je veux évaluer là-dedans. Donc, les critères d'évaluation vont vraiment être en lien avec les

compétences du plan de cours, du plan-cadre. Ça, ce lien-là, pour moi, c'est vraiment le plus important et le plus difficile à faire, à créer (C.308:310).

À propos de la rédaction des échelles descriptives, Christine mentionne qu'elle rédige le niveau à atteindre par les élèves « en premier lieu, et ensuite de ça, il y a des niveaux qui sont plus bas » (C.341). Elle soutient aussi que ces échelles sont utilisées « seulement dans le sommatif » (C.355). Dans certains cas, lorsque l'enseignante voit que « toutes les étudiantes ou la grande majorité des étudiantes n'ont pas performé [à] certains critères, bien j'allège ce critère-là, [...] Sinon, si je vois que les gens en majorité ont compris, ont atteint, je le laisse de cette façon-là » (C.379).

Pour porter un jugement sur l'atteinte de la compétence du cours, Christine soutient que l'élève doit la lui avoir démontrée. En s'appuyant sur « la performance, [que l'élève] a faite, je vais être capable [de juger], je vais l'avoir observée que ce soit dans l'écrit, que ce soit dans l'action, je vais l'avoir observée [...] je vais être sûre de mon coup quand je vais l'évaluer » (C.349).

Christine estime que l'élève doit recevoir les résultats de ses évaluations rapidement. Conséquemment, elle transmet les résultats des évaluations « tout de suite quand ils sont corrigés » (C.369), et ajoute que le délai « [c]'est minimum une semaine, maximum deux » (C.369). Lorsque les élèves présentent leur animation, elle communique certains éléments « tout de suite, là, sur-le-champ, pour faire baisser le stress aussi, pour leur dire, leur donner une petite tape dans le dos, tout va bien » (C.373). Par la suite, « [...] dès que l'évaluation est corrigée, les notes sont entrées sur [système intranet du collège] et l'étudiante peut avoir son résultat » (C.373). Christine estime que, dans ce cours, son rôle:

C'est du "coaching", beaucoup, beaucoup, beaucoup, beaucoup. [...] je demande beaucoup aux étudiantes d'être autonomes, donc d'arriver préparées en classe, d'avoir préparé leurs choses et moi,

c'est vraiment de les accompagner. Donc, de leur donner du "feedback" beaucoup, de les voir, de les entendre (C.389:391).

De plus, elle amène l'élève à « se créer des outils, utiliser les outils pour pouvoir atteindre les compétences » (C.399). Il ressort que pour Christine, le rôle des élèves est « de s'autoévaluer, de prendre l'information, d'utiliser les outils qu'ils ont entre les mains. Donc, ça demande beaucoup d'autonomie » (C.397). De manière concrète, l'élève doit accepter « de se faire observer » (C.405) et « de recevoir de la rétroaction en lien avec une grille d'observation » (C.407). Lorsqu'elles s'évaluent entre elles, les élèves doivent « respecter des règles de conduite » (C.413); plus précisément, « quand elles évaluent, elles doivent nommer des choses de façon constructive » (C.413) et « si on voit qu'une personne est en train d'être évaluée ou de performer devant d'autres gens, les autres personnes n'ont pas le droit d'aller s'installer près pour observer, ou circuler proche. Elles doivent la laisser tranquille jusqu'à temps qu'elle ait terminé » (C.413).

À partir de ce que Christine a dit et de nos observations en relation avec le cours dont elle a choisi de nous parler, nous avons dégagé et présentons, dans le tableau 11, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 11
Les dimensions de la pratique évaluative de Christine

Dans le cours de Christine, étant donné ce que l'enseignante a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation formative se déroule tout au long de la session, à chaque cours; elle est constante. Elle est réalisée jusqu'à l'épreuve terminale du cours.
- L'évaluation formative par les pairs, la coévaluation et l'autoévaluation s'effectuent tout au long du processus d'apprentissage.
- Des rétroactions fréquentes et constructives sont formulées à l'élève tout au long de l'apprentissage à l'occasion d'observations en situation de performance.
- Une période de tutorat individuelle est prévue à la mi-session.
- L'évaluation certificative s'effectue individuellement et en équipe dans les trois dernières semaines de cours.
- L'épreuve terminale de cours demande à l'élève d'utiliser toutes les compétences du cours et elle a le poids le plus important. Elle se réalise conjointement avec celle d'un autre cours de la même session. Les élèves ont accès à toutes les ressources externes.

Les tâches d'évaluation

- La simulation de tâches de la vie professionnelle.
- Une production écrite.
- Un exposé oral.

Les instruments d'évaluation

- Une grille d'observation est utilisée pour recueillir des observations en situation de performance et de production.
- Des grilles d'évaluation à échelles descriptives (échelons pondérés).
- Une grille de vérification.

Les rôles dans l'évaluation

- L'élève joue un rôle actif.
 - L'enseignante joue le rôle d'un 'coach'.
-

4.1 Danièle: des projets alignés sur les exigences de l'entreprise.

Danièle a 21 ans d'expérience à l'enseignement collégial dans un programme technique; elle travaille à temps plein dans un cégep public. Elle donne le cours dont elle a choisi de nous parler depuis neuf ans.

Ce cours se situe au dernier trimestre du programme, soit celui d'hiver. Il est placé à la sixième session et est d'une durée totale de 60 heures réparties sur 15 semaines.

Le cours est composé de deux compétences qui sont associées à deux axes du profil de sortie du programme. La pondération est « 1-3-2 » (D.939), c'est-à-dire une heure de théorie, trois heures de pratique et deux heures de travail personnel. Le cours se déroule dans une « classe manuelle » (D.58) ou un atelier et dans un « laboratoire informatique qui est réservé en même temps » (D.58).

4.2 La description de la pratique de Danièle

Ce cours « est le dernier que l'élève va avoir [...] avant d'entrer sur le marché du travail » (D.10). Comme il n'y a « pas de stage » (D.20) de prévu à ce dernier trimestre, Danièle demande à l'élève de « s'associer soit à [une] entreprise qui existe déjà ou [...] de se nommer comme le [...] compétiteur de cette entreprise » (D.12). Comme l'explique Danièle: « Le projet et la production [avec cette entreprise] remplacent [...] ce [que l'élève] verra dans une vraie entreprise » (D.20). Pour atteindre les deux compétences du cours, l'élève réalisera plusieurs projets « pour l'entreprise de son choix » (D.10) et réalisera un « portfolio professionnel pour aller chercher un emploi, pour passer des entretiens. Donc, [le portfolio en lien avec son objectif de carrière » (D.32).

L'enseignante affirme: « D'abord, dans ce cours, parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui travaillent [...], j'ai tendance à partir d'abord [de] leurs notions [et de] leurs conceptions » (D.120:122). Elle soutient que « l'étudiant semble beaucoup plus impliqué parce qu'on va chercher son expérience » (D.443). Aussi, Danièle explique qu'elle se situe davantage dans: « [le paradigme de] l'apprentissage, c'est-à-dire qu'[elle] essaie de moins en moins de juste présenter des choses [de sa] perspective et [de son] point de vue » (D.439).

L'enseignante précise que l'approche préconisée dans le programme, « c'est [la] pédagogie par projet » (D.102). En lien avec cette approche, elle soutient: « Donc, [dans ce cours], on demande une production. [...] S'il n'y a pas une production, si [l'évaluation consiste à] répondre à des questions [d']examen, [...], on peut [pas] dire qu[e l'élève] a atteint la compétence à la fin de cet examen-là » (D.104). Elle explique qu'après avoir « déjà réparti [...] les contenus essentiels » (D.152) dans chacun des cours et pour chaque session, en équipe d'enseignantes, il y a des discussions et des ententes sur les projets pour chacun des cours à l'aide des questions suivantes: « Combien de projets [...] on veut? Comment [...] on va les diviser et [lequel] devrait venir avant [l']autre? » (D.154) Danièle précise que le projet, c'est « une situation d'évaluation, [...] une tâche que je demande à l'étudiant. Une tâche globale, complète, qui comprend beaucoup de choses à l'intérieur de ça » (D.177). Dans le cours, l'élève aura quatre projets à réaliser. Comme le mentionne l'enseignante: « Les tâches à réaliser par l'étudiant deviennent plus complexes d'une étape à l'autre » (D.985). De plus, l'élève élabore un portfolio professionnel qu'il doit « présenter [lors d']une présentation orale » (D.647). Lors de cette présentation, Danièle dit à ses élèves: « Vous arrivez, vous me parlez comme si on était [...] en entrevue. Vous me parlez de votre objectif et de vos projets » (D.647). En lien avec les projets à réaliser, des exercices sont planifiés en tenant compte des questionnements suivants: « Qu'est-ce qui est essentiel? Qu'est-ce qui est important? » (D.156)

Lorsqu'elle planifie l'évaluation du cours, l'enseignante essaie de « mieux intégrer le formatif [...] avec le sommatif » (D.158). Danièle explique qu'elle établit: « un lien entre les deux pour que l'on fasse enfin des activités qui ont une certaine cohérence avec [ce] qui va être évalué après » (D.160).

L'enseignante estime important de se référer à la compétence et aux « contenus essentiels » (D.181) et d'établir les « critères d'évaluation » (D.183). Au sujet des critères, Danièle dit: « J'ai [...] remarqué [qu']on a à peu près les mêmes

critères d'évaluation à chacune des situations. C'est parce que c'est cohérent dans le fond parce que, [...] je regarde ce cours-là, [l'élève] fait le travail d'un plan trois fois [...] donc, c'est sûr que ce sont les mêmes critères d'évaluation » (D.183). Elle ajoute: « Et comme j'ai dit, [...] c'est que pour cette session-ci, pour le projet, ce [sont] les mêmes critères qui reviennent parce que le processus se répète » (D.268). Toutefois, au sujet des critères, elle précise que ce sont « les pondérations qui vont changer. Elles vont changer par rapport à la progression des apprentissages, et l'autonomie. Quand [l'élève] est moins autonome, les pondérations [sont] différentes » (D.185). Pour Danièle, ce qui est important dans l'évaluation c'est qu'il y ait une cohérence entre « ce qu'on demande et ce qu'on évalue. D'être sûr que ce qu'on évalue, c'est pas quelque chose que l'on n'a pas demandé à l'étudiant et qu'on n'a pas spécifié et que ce n'est pas dans la tâche. C'est bête à dire, mais des fois ça arrive » (D.274).

Pour ce qui concerne l'évaluation, l'enseignante explique que le contexte de la sixième session suppose certaines limites: « ça sous-entend que toutes les autres compétences qui sont arrivées avant [exigent que l'élève les réutilise] dans ce cours-là » (D.209). Dans ce contexte qui exige l'utilisation des compétences développées dans le programme, « il arrive souvent [qu']on ait tendance à déborder de nos compétences » (D.197). L'enseignante affirme: « Le danger, c'est de faire qu'on évalue tellement d'affaires, de faire aussi qu'on demande tellement de choses à nos étudiants qu'ils débordent de notre descriptif du cours » (D.197). À ce sujet, avec ses collègues, elles se posent les questions suivantes:

Est-ce que tout ce qu'on fait, c'est essentiel dans ce cours-là? Est-ce qu'on déborde? Est-ce qu'on pourrait faire le focus un peu plus? Est-ce que tel travail que l'on demande est vraiment si nécessaire? Est-ce qu'il y a des parties qui sont moins nécessaires? Est-ce qu'on pourrait ne pas les évaluer? (D.201)

Aussi, puisque l'élève « est quand même à la sixième session » (D.216), « c'est presque la fin » (D.222) du programme, alors « la motivation fait [que l'élève]

se dit: "J'ai fini ou j'ai presque fini" » (D.218). Comme l'explique Danièle, « on se limite peut-être un petit peu par rapport au portfolio. On essaie de faire que [...] ça soit efficace et que l'étudiant soit capable de l'utiliser pour son portfolio professionnel » (D.216) et elle ajoute: « Donc, pour les soutenir jusqu'à la fin du cours, [...] on parle beaucoup du portfolio et on parle beaucoup que les projets [...] faut que ça serve » (D.220).

Au sujet de l'évaluation formative, Danièle présente plusieurs façons de procéder: « Des fois, c'est très informel [à l'aide de questions formulées à l'élève]. Des fois, c'est plus formel à l'aide d'une feuille, à l'aide d'un exercice [...]. Ça dépend » (D.248). L'enseignante explique: « J'ai des exercices [...] que j'ai développés où je [...] mets [les élèves] en équipe » (D.124). Elle précise: « Nous avons un document de base [dans lequel] il faut faire la lecture et suite à ça, [...], j'ai des exercices [...] formatifs [qui se réalisent] dans la classe » (D.126). Comme le souligne Danièle, ces évaluations formatives visent à « vérifier [si les élèves] ont compris les notions de base » (D.124). Puis elle ajoute: « J'ai aussi développé [...] un exercice d'intervalvalidation où on met deux étudiants ensemble et ils [...] échangent » (D.128) sur leur production. Cet exercice d'intervalvalidation, « c'est [...] une [...] feuille [qui] ressemble beaucoup à [...] la feuille d'évaluation sommative, mais formulée [...] du point de vue d'un évaluateur » (D.130). En d'autres termes, cette feuille regroupe les questions « que l'évaluateur [...] se pose [...] quand il regarde le travail » (D.130); elle ajoute: « Donc, c'est pas juste les énoncés qu'il y a sur l'évaluation sommative, [...] mais qu'est-ce qu'il faut que je regarde pour juger [de la production de l'élève]? » (D.132). Et elle ajoute au sujet des feuilles d'intervalvalidation: « Comme prof, là, je vais me poser exactement les mêmes questions. Je me pose toutes ces questions-là. C'est exactement la même chose » (D.373:375). En plus « de développer [...] des savoir-être » (D.134), l'enseignante estime que cet exercice est important, car il amène l'élève à « prendre conscience [...] des critères d'évaluation qui vont être utilisés lors des évaluations sommatives » (D.146). Elle ajoute que cet exercice permet à l'élève « d'acquérir des connaissances

au niveau [de l']autocritique face à ce qu'il fait. De s'autoévaluer » (D. 393). En se référant au marché du travail, l'enseignante affirme que l'élève doit « être capable d'abord de [...] critiquer son propre travail avant que quelqu'un d'autre ne le fasse et [il doit] pouvoir [...] justifier » (D.405) ses décisions. Cela permet à l'élève de développer « de l'objectivité » (D.136), ce qui l'amène à « parler du travail, et non pas de la personne » (D.136) et conduit l'élève à « mieux comprendre les évaluations du professeur [et] les commentaires » (D.148) formulés. Puis l'enseignante affirme que ses élèves aiment cet exercice, car il permet de développer de l'« autonomie face aux critères d'évaluation » (D.138). Au sujet de l'évaluation formative, Danièle estime qu'il est important d'utiliser « une technique [...] pour travailler la métacognition et c'est surtout pour [amener les élèves à] répondre à leurs propres questions » (D.784).

Au sujet des moments de l'évaluation formative, l'enseignante affirme qu'elle y procède « dès le début, vraiment dès le début » (D.226) du cours. « Le formatif, c'est pas compliqué. C'est tout au long jusqu'à l'épreuve finale. À l'épreuve finale, là, il y en a plus de formatif » (D.252:254). Et elle explique:

À chaque cours, [...] je valide. J'ai une feuille de route que j'appelle, notre feuille de validation, et je vais voir tous les étudiants à chaque cours au moins quelques minutes chaque étudiant pour voir comment ça va. J'ai des choses que je valide [...] c'est pas vraiment important (D.228).

Comme en témoigne Danièle, ce travail de validation « avec l'étudiant, me fait me concentrer beaucoup plus sur son processus que le produit à la fin. Donc, j'essaie de corriger beaucoup plus le processus » (D.828:830). Pour soutenir l'élève, Danièle donne aux élèves « des exemples, les vrais exemples de l'an passé, des exemples de corrections et les contre-exemples » (D.832). L'enseignante ajoute: « Mais enfin, j'ai un échéancier [...] où on voit très bien qu'est-ce que le prof va valider à chaque cours. [...] Donc, déjà, c'est sûr que le formatif, c'est vraiment, dès le début » (D.230). Danièle estime qu'il est important qu'il y ait de l'évaluation

formative à tous les cours, car l'évaluation formative favorise « l'apprentissage » (D.244), elle permet de créer « la relation entre prof et étudiant » (D.248) et de créer « la relation entre les étudiants » (D.246). Au sujet de l'évaluation sommative, Danièle dit que les moments sont fixés « à la sixième semaine, à la dixième semaine, à la quatorzième, quinzième » (D.232). Elle précise: « Le premier projet est remis à la sixième semaine » (D.236). Elle ajoute: « L'évaluation sommative est faite à ce moment-là et les corrections sont remises le plus rapidement possible pour que ça puisse servir au deuxième projet, parce que [l'élève] répète un peu le processus à chaque projet » (D.238). Danièle conclut: « Donc, on essaie de faire que l'étudiant apprenne et utilise toutes ces évaluations-là pour l'aider à continuer [...] et à s'améliorer, et corriger, s'autocorriger tout au long de la session » (D.240).

Danièle estime qu'il est important de concevoir les évaluations « en équipe » (D.272) d'enseignants, de s'assurer « d'être cohérent [entre ce] qu'on demande et ce qu'on évalue » (D.274). Aussi, elle évalue « avec les grilles à échelle descriptive [qui nécessitent] de [...] faire la description des échelles et dire qu'est-ce que c'est un A, B, C, D, etc. » (D.276). Elle ajoute que les échelles descriptives conduisent à déterminer « Qu'est-ce qu'on veut comme seuil de réussite? Minimalement, ce serait quoi que l'étudiant va faire pour ce projet-là? » (D.278) Au sujet des échelles descriptives, l'enseignante soutient: « On [les] construit ensemble, et on [les] fait valider par l'équipe. [...] On va prendre des suggestions de tout le monde et on va faire des améliorations après » (D.278). Ces échelles permettent de juger du niveau d'atteinte de la compétence; « c'est toujours validé par l'équipe des profs » (D.505), qui se posent les questions suivantes:

C'est quoi excellent pour nous, un A? Qu'est-ce que c'est un A? [...] On essaie de décrire. Qu'est-ce qu'on voit dans son projet pour ce critère-là et on continue. Souvent, ce qu'on fait, [...] on va établir celui qui est *top*, qui est vraiment excellent. Celui qui est justement acceptable, celui-là, il a fait le minimum. C'est quoi et on essaie alors après ça de dire bon, bien, alors très insatisfaisant, qu'est-ce qu'il n'a pas fait? (D.507)

Comme le mentionne l'enseignante: « J'insiste beaucoup sur le processus, beaucoup moins sur le contenant » (D.859). Au sujet des grilles à échelles descriptives, elle a jouté à la section des commentaires « un guide pour les étudiants, à savoir, bon, c'est quoi les erreurs fréquentes que l'on rencontre pour chacun des critères » (D.313). Elle estime important de transmettre aux élèves l'information quant aux types d'erreurs fréquentes, car « ils l'utilisent [ces informations] pour faire une intervalidation, [et] une autoévaluation » (D.331) de leur projet. Danièle ajoute:

[Les élèves] apprécient [lorsque je] donne des pistes d'amélioration. Donc, ce n'est pas juste de cocher et de dire, il y a un manque de quelque chose, il y a une erreur, mais c'est de dire, cette erreur-là dans une autre situation, tu pourrais l'éviter [...]. Et là, je peux donner, [...] une piste, une suggestion qui pourrait aider (D.343).

Au sujet des grilles d'évaluation à échelles descriptives, l'enseignante raconte: « Depuis que je fais l'évaluation sommative avec des échelles descriptives, [...] j'ai revu [...] les critères d'évaluation. [...] C'est tellement plus facile à faire, l'évaluation » (D.761). Elle dit aussi: « Le temps que je vais passer sur le projet, c'est le même temps. C'est pas ça qui a changé, mais [...] c'est tellement plus juste » (D.763). Danièle ajoute: « Je me sens plus à l'aise parce que [...] l'outil, il est fait, [...] avec beaucoup de justesse et de cohérence avec tout le reste. » (D.763) Enfin, elle affirme:

Bon, c'est sûr que ça ne sera jamais parfait. Mais c'est vraiment mieux [comparativement] à d'autres années avant, où tout était disparate. [...] ce qui était un B pour un prof était complètement autre chose pour un autre. Là, au moins, on s'entend [...] sur des choses de base (D.767).

Toutefois, elle nuance son propos: « C'est sûr que l'étudiante peut parfois [...] trouver des différences entre [les] profs. Peut-être pas nécessairement dans l'interprétation [...] de la grille [...], mais [...] dans l'interprétation de son travail. » (D.769) Avant la remise des projets, l'élève a une grille: « C'est comme un “*check*”

list». Pour vraiment voir, est-ce que j'ai tout fait? [...] c'est vraiment une grille de validation » (D.716).

Lorsqu'elle présente les projets, l'enseignante précise: « Chaque projet va avoir [...] un document de consignes. [...] où toutes les étapes sont là. Il y a même... l'évaluation est là » (D.290:292). Et elle ajoute qu'il est précisé ... « comment l'évaluation va être faite? L'objet de l'évaluation et les critères d'évaluation sont là. Qu'est-ce qu'il faut remettre, à quel cours, etc. Il y a même des fois, on va remettre [...] des outils pour les aider à [démarrer] leur projet » (D.294). À la sixième session, chaque projet est accompagné des « consignes, échéanciers, feuilles d'évaluation et on utilise les mêmes feuilles d'intervalidation » (D.415). Dans le cas du portfolio: « Il y a aussi des documents de base, [...] des étapes de réalisation, des consignes, des conseils » (D.425) et « le profil de sortie » (D.452) du programme comprenant « des compétences et aptitudes » (D.454). Pour le portfolio, l'enseignante explique: « Il y a [...] un exercice personnel à faire. Ils ont aussi [...] un bilan des projets de toute l'année, les apprentissages [...] réalisés et des éléments à retenir pour la présentation orale du projet » (D.450). Et elle ajoute: « Bien sûr, [les élèves] peuvent ajouter d'autres éléments » (D.450).

Danièle explique: « Si [à] l'épreuve finale, on demande que [l'élève] soit autonome, c'est parce qu'il a déjà fait exactement la même tâche quelques fois durant la session avec l'aide du professeur » (D.110). Elle poursuit: « L'étudiant ne peut plus me consulter pour le contenu de son projet. Il peut me consulter pour les consignes du projet; s'il ne comprend pas quelque chose, c'est une autre affaire » (D.256). Par ailleurs, « Il peut aller consulter un autre étudiant, mais pas moi. [...] Ça, c'est différent » (D.258). Elle ajoute:

Mais, [...] jusqu'à ce projet-là, il peut venir me consulter à n'importe quel moment [...] et comme j'ai dit [...] à partir de nos échéanciers, on désigne vraiment à chaque semaine, [ce] qui va être validé selon l'échéancier [...] à chacun des cours, pour qu'on suive vraiment le progrès de l'étudiant jusqu'à l'épreuve finale (D.260).

Dans ce cours, une des productions réalisées par l'élève « sert à l'épreuve finale du cours et sert à l'épreuve synthèse de programme » (D.659). Pour évaluer la production de l'élève, Danièle procède ainsi: « À la fin de session, on a une autre grille d'évaluation pour l'épreuve synthèse de programme » (D.663); la grille pour l'épreuve synthèse de programme « est un peu différente parce qu'elle reprend plus la globalité du profil de sortie » (D.665). Danièle précise: « J'ai deux grilles d'évaluation. J'en ai une pour [...] l'épreuve finale de cours et j'en ai une pour l'épreuve synthèse de programme » (D.669). Elle dit aussi: « Les critères ne sont pas tout à fait les mêmes » (D.678). Puis elle soutient: « On a jugé que la production qui est faite [...], est tout à fait pertinente [...] pour l'épreuve synthèse de programme. C'est pour ça que l'on fait ça comme ça » (D.665). « On trouve que c'est la meilleure décision qu'on a pu prendre » (D.675).

L'enseignante mentionne que les travaux sont corrigés « en dedans de deux semaines, [...] avant la remise du prochain projet, sinon ça ne sert à rien » (D.533). Pour le premier projet, « c'est hyper important [...] qu'ils sachent [...] le plus vite possible » (D.531) leur résultat avant d'entreprendre le projet suivant. À la suite des corrections, « je fais continuellement des retours après une évaluation sommative » (D.544). Lorsqu'elle communique les résultats aux élèves, l'enseignante procède de cette façon: « Je remets la feuille avec mes commentaires. Je travaille encore manuellement, c'est-à-dire que je ne corrige pas à l'informatique, je ne corrige pas à l'écran, je corrige vraiment manuellement » (D.561).

Mon rôle comme enseignante? « Je supervise et je valide » (D.645). Elle ajoute: « C'est de guider l'étudiant, de m'assurer que l'étudiant comprend la tâche qu'il a à faire et les critères qui viennent avec, c'est-à-dire vraiment qu'est-ce qui est demandé et comment ça va être jugé, même comment ça va être jugé plus tard » (D.568). Elle poursuit: « Et de l'aider aussi, de guider dans le sens, que si je vois que, il présente son plan et il y a quelque chose qui n'est pas cohérent, c'est de bien, vraiment bien lui dire » (D.570). Elle précise: « J'utilise beaucoup de questions. Je

questionne beaucoup les étudiants. C'est beaucoup la justification et c'est pour ça, j'ai dit, il faut guider » (D.572). Danièle estime qu'il est important dans l'évaluation « d'apprendre ses forces, ses faiblesses et comment s'améliorer. C'est quoi les tests? Sur quoi je devrais travailler? Mais beaucoup aussi les forces. Ça aussi, quand même je trouve ça super important dans l'évaluation de bien dire à l'étudiant, de bien indiquer où ça va bien et où il peut continuer à développer et à faire ça » (D.586). Le rôle de l'élève est de communiquer. « C'est une communication par écrit et orale avec l'autre étudiant » (D.598). « Mais je m'attends [à ce] qu'il me parle, qu'il m'explique, qu'il mette en place en fait ses idées, qu'il s'exprime. C'est beaucoup ça parce que c'est avec ça qu'on va pouvoir donner un feedback. Donc, je demande beaucoup de ce type de participation de lui » (D.602). En situation de réalisation de projet,

[j]'accepte, moi, que les étudiants se parlent [...], ça ne me dérange pas parce que je trouve que dans la vraie vie, c'est comme ça que l'on travaille. On ne travaille pas tout seul dans un coin à essayer de pondre quelque chose de parfait. Je trouve que c'est normal d'aller consulter quelqu'un (D.108).

Parlant de l'importance de la communication avec l'élève, elle poursuit:

L'étudiant qui va rester, [...] l'étudiant qui va rester dans son coin, à son bureau, va travailler tout ça. Il ne pose pas trop de questions et quand j'arrive, il est quasiment un peu gêné. Il ne veut pas me montrer. Ça, ça ne marche pas avec moi. Ça ne marche pas du tout. Pour moi, il n'a pas une bonne attitude (D.604).

À partir de ce que Danièle a dit et de nos observations en relation avec le cours dont elle a choisi de nous parler, nous avons dégagé et présentons, dans le tableau 12, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 12
Les dimensions de la pratique évaluative de Danièle

Dans le cours de Danièle, étant donné ce que l'enseignante a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation diagnostique est utilisée au début du cours dans le but de vérifier les conceptions et les savoirs expérientiels des élèves.
- L'évaluation formative est constante, allant du premier cours jusqu'à l'épreuve terminale.
- L'évaluation formative est parfois informelle et se fait à l'aide de questions posées aux élèves.
- L'évaluation formative peut aussi prendre différentes formes: questions métacognitives, grilles et exercices d'intervalation qui se réalisent en équipe.
- Il y a coévaluation et évaluation par les pairs pour chaque projet.
- L'évaluation formative a pour but de favoriser l'apprentissage, de vérifier la compréhension de l'élève et de développer sa capacité d'autocritique au sujet de sa production et de celles de ses pairs. Elle vise le développement de l'autoévaluation et de l'autonomie de l'élève. Elle permet le développement de la relation entre l'enseignante et l'élève et entre les élèves.
- L'enseignante transmet de nombreuses régulations en cours de réalisation du projet (processus) et à la fin du projet (produit).
- L'évaluation sommative est prévue au calendrier, elle débute à la mi-session. Elle consiste à réaliser des projets (productions) individuellement.
- L'épreuve terminale de cours s'effectue individuellement; elle comprend la réalisation de productions dont certaines parties sont utilisées pour l'épreuve synthèse de programme. Les élèves ont accès aux ressources externes.

Les tâches d'évaluation

- Plusieurs projets à réaliser qui sont alignés sur une situation réelle du marché du travail.
- Un bilan professionnel.
- Une entrevue.

Les instruments d'évaluation

- Un portfolio professionnel (version papier).
- Une grille d'observation, pour recueillir des observations en situation de performance et de production.
- Des grilles d'évaluation par les pairs.
- Des grilles d'évaluation à échelles descriptives (échelons pondérés).
- Des grilles de vérification, d'autoévaluation, des questionnaires métacognitifs.

Les rôles dans l'évaluation

- L'élève joue un rôle actif.
 - L'enseignante joue le rôle de guide.
-

5.1 Estelle: évaluer l'intégration et le transfert

Estelle possède 20 années d'expérience en enseignement collégial dans un programme préuniversitaire; elle travaille à temps plein dans un cégep public. Elle a donné à deux reprises le cours dont elle a choisi de nous parler.

Ce cours se situe au quatrième trimestre, soit celui d'automne. Il est d'une durée totale de 45 heures, réparties sur 15 semaines. Il s'agit du cours « porteur » de l'épreuve synthèse de programme. Comme le mentionne l'enseignante: « C'est le cours intégrateur » (E. 93) du programme. Il est composé d'une compétence à laquelle sont associés « deux volets du cours, [...], l'intégration [et] le transfert » (E.154). En plus, ce cours « porte une responsabilité particulière à l'égard du développement (E.763) [d']une quinzaine de compétences transversales » (E.93). En somme, l'ensemble des compétences transversales du programme « est réinvesti dans ce cours-ci » (E.109).

La pondération du cours est « 1-2-3 » (E.57), c'est-à-dire « une heure de théorie, mais il y a très peu de théorie, c'est de la supervision » (E.59) ou de l'encadrement par l'enseignante. Les cinq autres heures sont réservées « pour compléter les deux volets » (E.65) auxquels sont associées des productions. Le cours se déroule habituellement « en classe » (E.69). Toutefois, la majorité des heures de cours s'effectue principalement dans les locaux de travail, en équipe, et comme le précise Estelle: « La supervision, c'est laissé à la discrétion » (E.71) de l'enseignante, donc celle-ci se déroule « au bureau » (E.71) de l'enseignant, un lieu plus propice.

5.2 La description de la pratique d'Estelle

Dans le cadre de ce cours intégrateur, l'évaluation de la compétence est associée à « deux volets » (E.156), soit l'intégration et le transfert. Le volet intégration, qui amène l'élève à réaliser un « bilan » (E.154) des acquis et des « réflexions métacognitives » (E.769), nécessite la réalisation d'un « portfolio »

(E.154) et plus précisément d'un « portfolio électronique » (E.160). Pour le volet transfert, l'enseignante explique qu'il y a un « projet d'intégration » (E.154) à réaliser et que celui-ci permet à l'élève de « transférer certains types de savoirs dans un contexte plus global de la réalité » (E. 767).

Tout d'abord, Estelle « présente aux étudiants, [à] la première semaine [de cours], un modèle de base » (E.162), « avec la permission d'une ancienne étudiante [...], qui l'a personnalisé. [Elle] montre un résultat aux étudiants. » (E.164) Après cette première prise de contact avec le portfolio électronique, elle dit que les élèves « ont une première étape [à réaliser] où ils doivent [...] montrer, [...] le bilan des [...] trois premières sessions ou des quatre sessions » (E.166). À cette première étape, le bilan des acquis à réaliser est celui « de leur cheminement au collégial jusqu'à la session actuelle » (E.168). L'enseignante explique qu'ensuite, les élèves doivent présenter leur portfolio afin qu'elle puisse faire une « précorrection qualitative » (E.168) à l'aide de « grilles » (E.169). Puis, avant la fin de la session, les élèves « ont à compléter [le bilan de] la session actuelle, la lettre de présentation, le cd, en tout cas, tout le contenu qui est exigé » (E.170). Estelle ajoute : « Il y a un essai à écrire, où ils doivent me démontrer [...] le bilan [de] ce qu'ils ont acquis. Mais pour ça, ils doivent utiliser le contenu de leur portfolio » (E.172). Au portfolio, qui comprend des fiches à remplir pour chaque session, Estelle a « inclus aussi une section que j'appelle rite de passage secondaire/collégial [et] collégial/université » (E.174). Enfin, elle ajoute qu'elle a prévu « des barèmes [qui indiquent] un nombre minimum [...] de pages » (E.176) à prévoir pour chaque section du portfolio.

Estelle présente le deuxième volet, soit « le projet d'intégration » (E.180). Elle explique : « La première semaine, [je] parle [aux élèves] de critères d'acceptation du projet » (E.180). Tout d'abord, le projet doit « intégrer au moins deux disciplines » (E.180) et « être basé en fonction de leur orientation professionnelle, ça c'est super important » (E.184). Elle précise que l'orientation professionnelle correspond à « leurs choix universitaires ou leurs choix collégiaux

[...]. Donc, il faut que ça soit en lien avec leur carrière future » (E.186). Le troisième critère d'acceptation du projet nécessite que le thème ou la problématique du projet « soit une situation de recherche nouvelle, pour faire le transfert » (E.188). L'élève « ne peut pas reprendre » (E.190) un projet ou un thème auquel « il a déjà travaillé » (E.190).

Estelle décrit sa démarche comme suit: « Je leur montre [...] trois [...] projets qui peuvent être acceptables avec des exemples. [...] Bon, là, je leur dis qu'ils ont une semaine pour réfléchir » (E.191). La semaine suivante, « ils ont un formulaire de projet à remplir » (E.193). Ce formulaire comprend les informations suivantes: « Le thème, le type de projet, avec qui ils vont être, s'ils sont seuls ou à deux, leurs orientations et disciplines visées » (E.193). Estelle consulte ensuite les formulaires des élèves et elle « catégorise [les élèves] en trois » (E.195) groupes: « Ceux que je n'ai pas besoin de rencontrer; ils sont autonomes et ils peuvent y aller. Ceux qui auraient des précisions à apporter. Et les cas très urgents. Donc, les cas urgents, ça veut dire que c'est ceux qui [n']ont aucune idée » (E.197). Dès lors, les élèves doivent prendre un rendez-vous et, comme elle le précise: « Ils ont une semaine pour me rencontrer et vraiment s'enligner » (E.199).

L'enseignante estime important de rencontrer les élèves qui ont des précisions à apporter à leur projet:

L'aspect temps est important parce que [...] s'ils font des projets appliqués, il faut qu'ils aillent dans le milieu l'expérimenter, [...] c'est pas à la fin de la session ou à la mi-session qu'on commence à démarrer [un tel projet], il est trop tard (E.205).

Elle poursuit: « C'est pour ça que j'aime autant [...] les mettre déjà en action [et] si en cours de session, il arrive quoi que ce soit, qu'ils aient comme un plan B » (E.209). En fonctionnant ainsi, affirme Estelle, les élèves « sont moins étouffés par le temps » (E.211).

Estelle explique qu'après l'acceptation du projet, les élèves « ont un premier dépôt de projet à faire » (E.213). Afin de se préparer pour ce premier dépôt, des périodes de travail et d'encadrement sont prévues. Estelle explique: « Ils ont [...] cinq semaines durant lesquelles ils peuvent me rencontrer. Quand ils veulent, ils peuvent prendre le rendez-vous » (E.215:217). Comme la gestion du temps est une compétence transversale du cours, Estelle affirme: « La gestion de temps, c'est l'une [...] des premières compétences, que je dis aux étudiants. Vous devez la maîtriser » (E.225). En conséquence, l'enseignante soutient qu'un calendrier détaillé « est exigé dans le dépôt de projet » (E.227).

Avant la remise prévue du dépôt de projet, l'enseignante offre aux élèves la possibilité d'une « précorrection » (E.227). Ainsi, « les élèves peuvent m'envoyer leur dépôt de projet une semaine à l'avance » (E.227). Au sujet de la correction du projet, Estelle mentionne aux élèves qu'il y a trois possibilités: « Quand je corrige le dépôt de projet, c'est soit qu'il est accepté, accepté avec modifications ou complètement rejeté » (E.229). À la septième semaine, en plus de la remise du dépôt de projet, Estelle procède ainsi: « On se rencontre tout le groupe. [Je transmets] les consignes pour [la deuxième partie du] portfolio [et] l'essai » (E.231). Puis, elle ajoute qu'au même cours, « on détermine les dates d'exposés oraux, qui s'échelonnent sur trois semaines » (E.233). Dans ce cours, « les étudiants [...] ont une présentation orale à faire, ils ont aussi [à] évaluer les pairs, [...] et ils ont une autoévaluation [...] à faire » (E.233). Elle conclut: « Donc, il y a l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et c'est sûr qu'il y a l'évaluation du prof » (E.243). « Regarde, un exemple. L'exposé oral. Bon, moi, je l'évalue au moment où ils le font. Les pairs l'évaluent au moment où l'étudiant le présente » (E.578). « Mais lui, il a aussi à s'autoévaluer. Donc, il a sa note seulement lorsque l'autoévaluation est faite, pour ne pas l'influencer ou quoi que ce soit » (E.580). « Donc, à ce moment-là, il a sa note globale. Il a sa note à lui, la mienne et celle des pairs » (E.582).

Estelle souligne que lors de la présentation orale, les élèves « sont filmés » (E.235). À la suite de l'exposé, Estelle effectue l'évaluation: « Moi, j'évalue [la présentation orale], les pairs qui sont dans la classe eux aussi vont évaluer celui qui est en avant [...] et après ça, l'étudiant, en dehors du cours, a à s'autoévaluer » (E.251). Elle ajoute: « Ça veut dire, [que l'élève] vient me voir, prend la cassette. Il se regarde, avec [...] la même grille d'évaluation qu'on a tout le monde, le prof, [les] pairs et [l'élève] » (E.253). En d'autres termes, comme le précise Estelle, cette grille, « c'est la grille d'évaluation de l'exposé oral » (E.685). Elle poursuit: « Et après ça, là, la note finale, c'est la somme des trois » (E.253) résultats. Estelle estime qu'il est important que l'élève s'évalue, car « ça fait partie du cours » (E.241) et elle soutient que l'élève ne peut pas « s'autoévaluer » (E.277) s'il ne s'est pas vu. Au sujet des résultats de l'autoévaluation par l'élève, Estelle constate que dans bien des cas, « les étudiants se sont mis plus bas que moi et les pairs » (E.279).

Estelle explique clairement que l'autoévaluation est une compétence transversale qui est prévue « dans le plan-cadre » (E.269) du cours. Elle ajoute: « Ces activités-là font partie du cours » (E.285). Toutefois, « Il y a différentes façons de l'appliquer. C'est là que ça peut varier » (E.273) d'un enseignant à un autre. Aussi, elle souligne que les compétences transversales du cours « ne sont pas nécessairement évaluées avec une note au bout » (E.306); « l'élève doit faire l'activité » (E.306) en prenant en compte les compétences transversales.

Lorsqu'elle planifie l'évaluation du cours, l'enseignante utilise le plan-cadre « parce que le plan-cadre, c'est [...] un guide » (E.335). Estelle soutient que le plan-cadre exige comme évaluation finale un « projet d'intégration » (E.339) comprenant au moins « un rapport d'étape, un rapport final et une communication publique » (E.339).

Ce projet permet de transférer différents types de savoirs dans un contexte plus global de la réalité. Le projet revêt donc une grande

importance dans l'ensemble des apprentissages et dans la pondération des évaluations du cours (E.782).

En lien avec les exigences énoncées dans le plan de cadre, l'enseignante a proposé un « projet d'intégration qui peut être sous trois formes: sous la forme d'une recherche empirique [...], d'un projet appliqué [ou] d'une recherche conceptuelle » (E.343:345).

Estelle explique qu'il y a quelques années, elle s'est intéressée au portfolio, car elle cherchait une manière de faire un bilan des acquis:

Et puis, je ne sais pas la première fois que j'ai eu l'idée du portfolio, j'avoue, je ne me rappelle pas. [...] il n'était pas question de faire un inventaire. Ça, je voulais trouver autre chose, une autre façon (E.363).

En d'autres termes, pour Estelle, le bilan des acquis ne consiste pas à demander aux élèves de retranscrire « les connaissances ou les habiletés » (E.357) qu'ils ont acquises « à partir du plan d'étude » (E.357): « Faire l'inventaire [...], n'importe qui peut le faire, mais ça ne veut pas dire que c'est son bilan à lui » (E.361). Pour Estelle: « Tu sais, c'est impersonnel, un inventaire » (E.528). Au sujet du portfolio, Estelle explique: « Je ne sais pas comment j'ai eu cette idée, ou c'est peut-être en lisant sur ce qui se faisait [...] au primaire, [qui] commençait la pédagogie par projet et il y avait [...] la notion de portfolio » (E.365). Elle ajoute: « En tout cas, [...] je suis allée à l'université. Je suis allée chercher de la documentation un peu pour lire là-dessus sur qu'est-ce que ça comportait [...] et là, je me suis aperçue que l'Université de Montréal le faisait déjà un peu » (E.367). Estelle raconte: « [J'ai] parlé à ma collègue. J'ai fourni des documents sur le concept de qu'est-ce que ça pouvait représenter et on a pondu [...] un portfolio papier » (E.369). Au tout début, le portfolio papier convenait, « quand tu as juste un groupe, [que] tu as 30 étudiants » (E.371). À la suite de cette expérimentation, Estelle a changé le portfolio: « À l'université, il y avait des recherches en même temps [...] cette année-

là et il y avait des présentations, donc j'ai monté [...] un projet [...], pour rendre le portfolio électronique » (E.372). Estelle précise: « J'y ai pensé [...] et ça a été juste un an plus tard que j'ai pu l'expérimenter avec trois groupes d'étudiants, trois groupes de finissants » (E.374). Depuis qu'elle a conçu un « portfolio de présentation » (E.382), la première année, « il y a trois profs qui l'ont expérimenté. L'autre année après, il y a eu deux profs que j'ai supervisés en même temps. Je vais dans les classes, je vais le montrer aux étudiants, je montre l'exemple. » (E.380) De plus, « cette année, [...], j'ai deux groupes, [...] je l'ai présenté à trois autres groupes avec l'autre prof avec qui je suis » (E.382). Estelle conclut: « Le bilan se fait [...] dans un portfolio de présentation et non pas un portfolio d'apprentissage où là, l'étudiant devrait le construire de session en session » (E.384).

L'évaluation sommative s'effectue « à la fin » (E.424) du cours, « parce que [les élèves] sont des finissants et c'est [...] le cours porteur de l'épreuve synthèse. [...] Donc, si l'étudiant réussit le cours [...], c'est vraiment la fin » (E.428:432). Elle précise: « Ils ont une seule évaluation à la mi-session. C'est le dépôt de projet qui vaut 15 points. Tout le reste, [c'est] dans les trois dernières semaines » (E.434) de cours. Elle explique: « Je ne veux pas mettre [...] plus [...], parce que cette partie-là va être réévaluée dans le rapport final. Je veux juste au moins qu'il y ait un pourcentage pour qu'ils le fassent d'une façon [...] sérieuse pour qu'ils voient que c'est sérieux aussi » (E.466:468).

Au sujet de l'évaluation formative, l'enseignante estime qu'il est important que la prise de rendez-vous avec elle soit « laissée à l'autonomie de l'étudiant » (E.448). Elle précise: « [...] au moment où l'étudiant en a besoin [...] et il y a des dates butoirs » (E.444). Et elle explique: « Parce que ça fait partie des objectifs du cours. [...] C'est l'étudiant qui a à faire la démarche de venir voir le prof, et non pas [au] prof [à] aller voir les étudiants » (E.450). Estelle donne un exemple: « Comme si je prends le portfolio, à la cinquième semaine, ils devraient me le présenter. Je vais le corriger, mais qualitativement, je ne mets pas de note. Donc, ça, ça c'en est une

évaluation formative » (E.444). Estelle étend son raisonnement en ajoutant: « Après ça, c'est à la fin de la session, une semaine avant la remise officielle, il peut me le présenter. Je vais lui donner des commentaires. Mais pendant tout ce temps-là, il peut venir, [...] sans problème » (E.446).

Au sujet du projet d'intégration, Estelle explique: « Je leur donne les consignes de ce que c'est un projet. [...] je dis quelle que soit la forme du projet [...] mes critères d'évaluation [...]. Donc, [...] les consignes sont très détaillées et mon guide d'évaluation, c'est la même chose » (E. 472: 476). Pour le portfolio et le bilan, Estelle précise: « Les documents doivent être présents. Ils doivent être attachés. La justification de chaque document doit être complète, doit être claire et précise » (E. 478). Pour la correction du portfolio et du projet, Estelle agit ainsi:

Comme on est deux profs qui donnons le même cours, [...] pour le portfolio, on va le faire pour les autres aussi, c'est qu'elle va m'apporter deux, trois portfolios de ses étudiants, moi, la même chose, on va s'échanger et on va faire notre correction et ensuite, là, on va se parler (E.482).

Elle explique: « Pour voir, quand on va lire une justification, un commentaire qui comprend la justification, est-ce qu'on lit de la même façon pour qu'on puisse l'évaluer de la même façon » (E.484).

Elle poursuit: « Mais, quand tu corriges un [...] portfolio, c'est bien difficile de mettre une note. Moi, je pars [avec l'idée] que tout est correct et là, j'enlève les points » (E.490:492):

Et dans ce temps-là, je fonctionne avec des lettres ou ça peut être, admettons, A, B, C, D, E. Et A, ça veut dire que tout est correct, B il y a un ou deux éléments qui manquent, C c'est moyen, D, E, F, [...]. Parce que, comme on est dans un système de notation, il faut mettre des notes (E.486:488).

Estelle estime important que l'instrument qu'elle choisit pour évaluer « réponde [...] à la compétence du cours et aux éléments » (E.502). « Je ne veux pas faire d'examen dans ce cours-là » (E.506). L'enseignante soutient: « Une compétence, ça ne se mesure pas dans un examen qui prend deux heures » (E.128). Elle affirme: « Pour moi, un examen, ça mesure surtout la vitesse à laquelle tu penses, la vitesse de résolution d'un problème et non pas la capacité de résoudre un problème » (E.134). À ce sujet, elle conclut:

Le facteur temps, [...] est important, parce qu'il y a des étudiants qui sont plus lents qui ont besoin de plus de temps pour réfléchir, plus de temps pour penser et ça ne veut pas dire, [...] quand l'examen est fini au bout de deux heures, [...] qu'ils ont eu le temps nécessaire (E.136).

Pour Estelle, le portfolio est l'outil idéal, car il est en lien avec les compétences et il permet « de mesurer, il [...] permet de voir si l'étudiant a fait un bilan [...] qui lui est propre, personnel » (E.510). Elle précise que le portfolio reste à l'élève « et éventuellement, à l'université, il pourra le réutiliser, ou sur le marché du travail » (E.538). Elle a choisi le projet et le portfolio parce qu'ils sont cohérents avec « ce que c'est une compétence » (E.542). Elle soutient que la compétence, « c'est de mettre l'étudiant en action, de savoir agir » (E.546). Estelle poursuit: « Je me rends compte que [...] c'est pour ça que les différents choix que j'ai faits, [sont] basés directement sur la pédagogie par compétence » (E.548).

Elle ajoute: « L'essai métacognitif, bien, c'est une réflexion qu'il fait. Et pour la faire, il [utilise] le contenu de son portfolio dans lequel il y a aussi toute la démarche actuelle qu'il fait, de la session actuelle » (E.512). Aussi, elle précise que les réflexions métacognitives qui accompagnent le portfolio « visent à faire prendre conscience progressivement [des] apprentissages, [du] cheminement réflexif » (E.784). Ces réflexions « permettront également de répondre à l'une des compétences transversales du programme, qui est la capacité de réfléchir sur sa pratique » (E.784).

Pour ce qui est de juger de l'atteinte de la compétence par l'élève, Estelle explique, en parlant du projet: « Il faut qu'il se rende jusqu'au bout, d'une part. Le rapport écrit qui l'accompagne va en témoigner » (E.552). Elle précise: « L'exposé oral est directement relié aussi » (E.554). Pour le portfolio, « [si l'élève] me remplit à moitié son bilan à chacune des sessions, bien, il ne l'a pas atteint » (E.556). Et comme « l'essai est basé sur le portfolio, [...] si son portfolio est à moitié rempli, [...] je ne sais pas comment [...] il va réussir » (E.558).

Une fois le projet déposé, les résultats sont communiqués aux élèves « une semaine après » (E.568). Comme l'enseignante ne voit pas les élèves en groupe, « il faut qu'ils viennent chercher [leur résultat] » (E.572), et aussi, « je peux leur communiquer [leur résultat] par courriel » (E. 574). Pour le portfolio et le projet, « ils ont jusqu'à la fin de la session pour me les remettre » (E.586). La remise des résultats suivra la remise des travaux par l'élève après l'exposé oral, comme l'explique Estelle: « Tu vois, l'exposé se fait à la semaine 13, 14 et 15 » (E.588). « On finit le [cours] 16, donc, s'il veut décider de passer à la semaine 13, il peut. Si son rapport est déjà fait, il peut me le remettre là parce qu'ils ont jusqu'à la semaine 15 pour me le remettre » (E.590). Elle insiste sur le fait que c'est l'élève « qui va gérer cela » (E.592). Au sujet des résultats, Estelle explique:

L'étudiant qui se prend en main, et qui vient consulter, qui bénéficie des corrections et tout ça, bien, il a une note en haut de 80. Ça, c'est sûr et certain. L'étudiant qui laisse aller et là, moi, j'appelle ça un étudiant qui n'est pas prêt à passer au stade supérieur, bien, il a en bas de 50. [...] dans ce cours-là, je pourrais mettre réussi/échec (E.604).

Estelle énumère ses différents rôles sur le plan de l'évaluation, soit « superviseur, guide, guide-superviseur » (E.621), et elle ajoute « *coach* » (E.635). « Et il y a des étudiants qui me disent: "Merci, *coach*" (E.637). L'enseignante précise que ces rôles, « ça demande beaucoup de temps, de rencontres; donc, présence, disponibilité, courrier électronique » (E.625). Aussi, « c'est d'être en contact le plus

possible [avec] l'étudiant; [lorsqu'il] a un gros problème [...]. On le réenligne. C'est pour ça, quand je dis, guide, c'est plus dans ce sens-là » (E.631:633). Estelle souligne que le rôle de l'élève consiste à « se prendre en main et [à] devenir autonome. De me démontrer par son autonomie, [...] qu'il possède dans le fond toutes les qualités pour passer à l'université » (E.641).

À partir de ce qu'Estelle a dit et de nos observations en relation avec le cours dont elle a choisi de nous parler, nous avons dégagé et présentons, dans le tableau 13, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 13
Les dimensions de la pratique évaluative d'Estelle

Dans le cours d'Estelle, étant donné ce que l'enseignante a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation formative est fréquente. Elle favorise l'utilisation de la précorrection, l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation, et une correction qualitative.
- L'évaluation formative se tient à des moments prévus (dates butoirs) ou à la demande de l'élève.
- À la mi-session, une première évaluation sommative du projet est prévue. Elle est individuelle.
- L'évaluation certificative s'effectue dans les trois dernières semaines du cours. L'élève a accès à l'ensemble des ressources. Une présentation se déroule en équipe de deux élèves devant un sous-groupe de la classe, et est évaluée par l'enseignante, les pairs et l'élève.
- La réussite des évaluations certificatives du cours conduit à la réussite de l'épreuve synthèse de programme.

Les tâches d'évaluation

- Un projet d'intégration mené dans une perspective interdisciplinaire en lien avec l'orientation professionnelle de l'élève.
- Un exposé oral.
- Un bilan des acquis de formation.

Les instruments d'évaluation

- Un portfolio de présentation en format électronique.
- Des questionnaires métacognitifs.
- Des grilles d'évaluation à échelle uniforme (alphabétique).
- Une grille d'évaluation de l'exposé oral.
- Un enregistrement de l'exposé oral sur bande vidéo.

Les rôles dans l'évaluation

- L'élève joue un rôle actif. Il est un acteur responsable et autonome.
 - L'enseignante a un rôle de coach et de guide.
-

6.1 Francine: morceler l'évaluation en étapes

Francine a 12 années d'expérience en enseignement collégial dans un programme technique; elle travaille à temps plein dans un cégep public. Elle a donné à cinq reprises le cours dont elle a choisi de nous parler.

Ce cours se situe au premier trimestre, soit celui d'automne. Il est d'une durée totale de 45 heures, réparties sur 15 semaines. Ce cours est composé d'une seule compétence qui débute dans ce cours et se poursuit au trimestre d'hiver. « Au terme de ce cours-là, la compétence n'est pas entièrement développée. » (F.27) La pondération du cours est « 2-1-2 » (F.23). Elle précise qu'« il y a un 30 heures qui se fait en classe théorique et il y a un 15 heures en laboratoire » (F.39). Comme l'affirme Francine au sujet de la cible d'apprentissage du cours: « La cible est reliée étroitement avec la compétence » (F.31) du cours. La cible d'apprentissage du cours est de repérer des structures « dans le but d'en maîtriser les connaissances de base » (F.31). Ceci présuppose la maîtrise d'une terminologie propre au domaine, en d'autres termes « beaucoup, beaucoup de connaissances déclaratives » (F.497).

6.2 La description de la pratique de Francine

Dans le cadre de ce premier cours qui amorce le développement d'une compétence qui se poursuivra dans le cours suivant, Francine estime essentiel que l'élève soit « prêt pour le cours suivant » (F.47). Dans cette logique et afin d'évaluer la cible d'apprentissage du cours, elle utilise des « étapes » (F.87): « J'essaie de faire une évaluation qui va être morcelée » (F.89). « Je ne fais pas une seule grosse évaluation à la fin » (F.91). L'enseignante nuance son propos en ajoutant: « j'essaie qu'à la toute fin, je puisse avoir quelque chose qui donne une vue d'ensemble sur la cible d'apprentissage. Je ne crois pas que l'on puisse juste faire une vérification linéaire » (F.93). Elle conclut: « Je pense qu'à la fin, il faut ramasser avec une [...]

épreuve intégratrice de façon à porter un regard sur l'ensemble de la compétence » (F.95).

Pour ce qui est d'évaluer la cible d'apprentissage du cours, l'enseignante affirme: « C'est obligatoire pour moi qu'il y ait un volet [...] où l'élève est en action » (F.99). « Je dois voir l'élève en action pour être en mesure de juger de sa compétence » (F.103). En ce sens, Francine exprime clairement que « faire que des examens théoriques, dans mon domaine [...], ça ne m'apparaît pas adapté à une compétence ou au développement d'une compétence » (F.101). Autrement dit, il est important de voir l'élève en action « parce que dans son travail, ce n'est pas un travail intellectuel qu'il va faire avec ces notions-là, c'est un travail dans lequel il va devoir [...] poser des gestes. Donc, si on veut voir s'il est compétent, il faut le regarder poser des gestes » (F.107:109). Comme ce cours exige l'apprentissage d'une nouvelle terminologie, l'enseignante estime qu'il est important d'évaluer l'appropriation de celle-ci par l'élève sans toutefois se limiter à la vérification des connaissances. En ce sens, elle soutient: « On ne peut pas tout laisser tomber les connaissances déclaratives, il y en a trop, mais je demeure convaincue qu'il ne faut pas faire que ça, vérifier des connaissances » (F.501).

Lorsqu'elle planifie les évaluations du cours, l'enseignante « commence par l'épreuve finale parce que l'épreuve finale est prescrite dans nos plans-cadres » (F.117). Elle explique que l'épreuve finale de cours « a fait l'objet de concertation à l'assemblée départementale. On s'est entendu sur les épreuves finales de chacun des cours. Donc, l'épreuve finale a déjà fait l'objet de débats, de discussions et d'ententes » (F.121). Pour Francine, l'adoption de l'épreuve finale en assemblée départementale, « c'est un gage de cohérence. Un nouveau prof qui arrive ne peut pas se mettre à aller trop dans une piste alternative » (F.184:186). Elle soutient, que « c'est intéressant, mais en même temps, [...] on se sent parfois contraint » (F.188). Toutefois, elle explique que l'enseignant qui se sent contraint « a toujours le loisir de remettre sur la table l'élément et demander à l'assemblée départementale de le faire

évoluer et à ce moment-là, on peut le modifier. Mais on ne peut pas prendre la décision tout seul » (F.190).

L'enseignante explique que la première fois qu'elle a donné ce cours-là, « il y avait beaucoup d'examens théoriques. Et moi, je voulais prendre une distance par rapport à ça » (F.154). Cependant, en lien avec les « compétences essentielles » (F.156), Francine estimait important de « connaître certains repères incontournables, c'est pour ça que j'ai trouvé important de préserver certaines vérifications de connaissances » (F.156):

J'ai voulu faire autre chose que juste de la vérification de connaissances. Donc, j'en ai préservé un peu, mais j'ai quand même fait autre chose. Et j'essaie toujours de bâtir un petit volet laboratoire pour voir l'étudiant en action (F.127).

Francine soutient: « Dans mon cours, l'épreuve finale a deux volets. » (F.138) « Il y a un volet laboratoire. [...] c'est un circuit avec 30 stations et l'élève doit passer à chacune des stations. [...] Je veux qu'il soit capable d'identifier et [de] me nommer quelle est la structure qui est à repérer » (F.140). « Et il y a un volet que j'ai appelé le dossier d'étude, qui permet à l'élève de faire une synthèse de toutes les connaissances » (F.142). Elle précise que ce dossier, « c'est un ouvrage de référence » (F. 146); le dossier d'étude « est une activité que l'élève bâtit à chaque semaine. Donc, il prend un cartable, et chaque semaine, il insère dans le cartable les activités qu'il fait pour étudier, pour apprendre en lien avec le cours » (F.144). Enfin, le dossier d'étude est utilisé « pour étudier » (F.150), mais lors de l'épreuve finale en laboratoire, « quand ils font leur circuit, [les élèves] ne l'ont pas avec eux » (F.150). Au sujet de l'épreuve finale de cours, Francine mentionne: « Donc, mon épreuve finale va être mon circuit en laboratoire, plus mon dossier d'étude. » (F.255)

Parmi les moments choisis pour l'évaluation, Francine précise que « le moment le plus important, c'est à la fin de la session où il y a l'examen de laboratoire et où il y a la remise du dossier d'étude, donc à la semaine 15 » (F.194). L'autre

moment privilégié est à la mi-session: « il y a une simulation d'examen de [laboratoire] et il y a aussi un petit examen de vérification de connaissances à la mi-session » (F.196). Elle ajoute: « Je fais de l'évaluation formative systématique [du dossier d'étude] à la semaine 3 ou 4, [...]. Donc, [les élèves] sont obligés de me le remettre. Je fais un commentaire écrit » (F.200:202). Francine explique que « c'est une évaluation formative, mais qui conditionne beaucoup le résultat à la fin » (F.204). Elle effectue un examen formatif de laboratoire « à la mi-session » (F.166):

Ça ne compte pas, mais on fait une simulation. Ils ont la même feuille de consignes qu'ils vont avoir à la fin de l'année. Je mets en place un circuit. Je mets dix stations et puis là, [...] ils sont minutés, ils ont une minute par station (F.168).

Elle explique ce choix: « Je sais que l'examen de laboratoire à la fin de la session avec 30 stations, ça les stresse énormément » (F.164). Cette évaluation « leur donne un petit peu une idée de comment ça se passe. Donc, [ça] les prépare à l'épreuve finale » (F.170). Francine affirme que cette simulation de l'examen de laboratoire, « c'est leur cours préféré, [les élèves] sont très motivés » (F.567). Elle propose différentes activités d'évaluation formative telles que « l'évocation » (F.621), qui demande à l'élève de schématiser une structure sur une feuille blanche, aussi elle propose « toutes sortes d'exercices » (F.571) dont les corrigés sont disponibles « sur le réseau du collège » (F.571). Au sujet des exercices qui proposent des questions proches des questions d'examen, Francine soutient: « L'idée de mettre ces exercices-là, c'était de les habituer à lire des questions qui peuvent se retrouver dans l'examen. » (F. 621)

Lorsqu'elle évalue, Francine tient compte de son expérience et de celle de ses collègues:

Je me fie à mon expérience, je me fie à moi, comme clinicienne, quelles sont les structures [...] que j'utilise. Mes collègues, comme cliniciennes, quelles sont les structures [...] [dont elles] ont besoin.

[...] Donc, oui je me fie à mon expérience et à celle de mes collègues (F.174:180).

De plus, elle estime important « d'évaluer ce sur quoi j'ai insisté en classe » (F.210). Francine ne se situe « pas du tout dans un paradigme d'aller piéger l'élève et d'aller faire ressortir l'élite » (F.212). Elle insiste: « J'essaie vraiment de mettre l'accent en classe sur ce que je considère important et c'est là-dessus que je vais aller principalement évaluer si l'élève a saisi ce qui était pour moi essentiel » (F.214). Comme « il y a un petit examen théorique à la mi-session, un petit examen théorique à la fin » (F.313), concrètement, lorsqu'elle conçoit les examens, Francine « essaie de plus en plus de mettre des questions qui [sont] contextualisées. [...]. Commencer à mettre des petites histoires de cas, des petites simulations pour que l'élève voie que l'information est en contexte » (F.220). Elle ajoute: « Je mets quelques vrai ou faux. Je mets quelques questions à choix multiples et je ne me sens jamais bien de faire ça parce que je me dis, ça, c'est de la vieille façon d'évaluer » (F.222). Elle poursuit: « Mais c'est comme si à quelque part, j'en ressens le besoin. Je ne suis pas rendue assez loin pour avoir surmonté ça » (F.224). Pour s'assurer que l'examen se passe dans de bonnes conditions, elle produit différentes versions de l'examen: « J'ai une version A et une version B et ce n'est pas les mêmes dessins [et] j'inverse les numéros » (F.507). Après l'examen théorique, les élèves « viennent chercher cette feuille-là et ils ont dix minutes pour trouver des structures » (F.519) dans un livre de référence. Francine estime important que l'élève soit capable de trouver l'information: « On est [au] postsecondaire, les livres, il faut apprendre à utiliser ça » (F.529).

Lorsqu'elle introduit le dossier d'étude dans son cours, Francine explique qu'elle procède ainsi: « Je leur explique la pondération de mon cours. Il y a deux heures de travail à domicile par semaine et [...] je veux qu'ils laissent des traces de ces deux heures-là à chaque semaine » (F.236). Aux premiers cours, l'enseignante explique:

Je les alimente beaucoup, beaucoup d'exemples dans les premiers cours et avec le temps, ils deviennent très créatifs et ils n'ont plus besoin de mes exemples. J'apporte aussi des modèles des élèves de l'année d'avant, qu'ils peuvent feuilleter (F.244:246).

Comme le précise l'enseignante: « [Le dossier d'étude] est formatif au début. Il est formatif tout au long parce que l'élève peut venir me consulter » (F.250). Francine poursuit: « Donc à la fin, il fait partie de l'épreuve finale parce que l'élève a manipulé, synthétisé, organisé toutes les notions du cours » (F.251). Elle « essaie de leur dire que le dossier, ils le font pour [elles] et le dossier peut leur ressembler » (F.351). Francine donne comme exemple:

Il y a des élèves qui ont des dossiers presque virtuels. Il y en a qui ont des dossiers très colorés, très dessinés. Il y en a que c'est plus textuel. J'en ai qui m'intègrent des éléments de la formation générale (F.353:357).

Elle continue: « Les élèves trouvent ça beaucoup moins stressant [...] qu'un [...] examen cumulatif théorique de toute la session » (F.343).

Pour évaluer le dossier d'étude, l'enseignante a une « échelle descriptive » (F.259) et « il y a des critères qui sont expliqués aux élèves » (F.261) qui précisent les attentes. Comme l'explique Francine: « Je veux que l'information soit organisée » (F.263) dans le dossier d'étude et de plus « je leur demande qu'ils aient trois notions par cours s'ils veulent 90 % et plus, une notion par cours s'ils veulent 60 » (F.269). Pour corriger les dossiers d'étude, l'enseignante utilise une « échelle descriptive » (F.275). À ce sujet, elle affirme que la durée de correction des dossiers d'étude « c'est très long » (F.275). Francine précise que « c'est exactement la même grille » (F.484) qui est employée pour l'évaluation formative et l'évaluation sommative: « Donc, mon échelle descriptive que j'utilise à la fin de la session pour le dossier d'étude, c'est exactement la même que j'utilise pour leur faire un commentaire à la mi-session » (F.486).

Pour ce qui est de l'évaluation finale en laboratoire, l'enseignante explique: « J'ai un chronomètre, et à toutes les minutes, je dis: "On change" » (F.285). Pour chaque station, « [les élèves] ont une feuille [sur laquelle] ils m'écrivent [...] le nom de la structure » (F.281). Pour la correction des examens, Francine mentionne: « Je me fais un corrigé pour les examens théoriques [et] pour les examens de laboratoire » (F.297). « J'annote beaucoup mon corrigé [...] au fur et à mesure, si je fais des ajustements, je les prends en note » (F.299:301).

Pour juger le niveau d'atteinte de la compétence du cours, l'enseignante agit comme suit: « Je regarde si [la somme des résultats] fait 60 % » (F.305). Toutefois, elle avoue: « J'avais un malaise parce que parfois j'[avais] des élèves qui échouaient radicalement [à] l'examen théorique » (F.309) et réussissaient le dossier d'étude. « C'était le dossier d'étude qui leur donnait la note de passage, [et] j'étais inquiète quant à la solidité de leurs bases théoriques » (F.325). Francine ajoute: « Le dossier d'étude, tu peux très bien ne pas l'avoir vraiment intégré » (F.319). Elle déclare: « Donc, j'avais un malaise à laisser aller des élèves qui ne performaient pas au niveau des connaissances comme les autres élèves les années antérieures » (F.321).

Toutefois, malgré les doutes formulés au sujet de l'intégration des connaissances, et malgré les inquiétudes manifestées par les collègues qui donnaient le cours suivant, Francine affirme que « les élèves [...] ont fini, et n'ont pas échoué à d'autres cours au même titre que les autres cohortes » (F.327). Comme l'a constaté Francine, la pratique de l'utilisation du dossier d'étude s'est généralisée: « Finalement, [...] ce qui se produit, c'est que presque tout le monde fait des dossiers d'étude dans tous les cours » (F.339).

En plus des évaluations sommatives prévues, l'enseignante « donne la possibilité [aux élèves] d'accumuler des points bonis tout au long de la session » (F.370). Elle explique: « Dans ce cours-là, entre autres, [...], ils ont le privilège de faire une affiche synthèse. [Cette affiche] donne un point de plus à la fin de la

session, un point gratuit. Ils ont le droit d'en faire quatre pendant la session. » (F.372:374) À ce sujet, Francine explique aux élèves: « Vous savez, l'élève qui a des difficultés et qui a 56 % avec 4 points bonis, il passe » (F.376). Elle poursuit: « Ce qu[e les élèves] ne réalisent pas, c'est que quand ils font la fiche synthèse, ils n'auront pas 56, ils vont avoir en haut de 60 parce que c'est intégrateur. » (F.378)

Pour évaluer les affiches synthèses, l'enseignante procède ainsi: « J'ai des critères d'évaluation et je les fais évaluer par les élèves de troisième année. » (F.386) Elle affirme que « presque tous les élèves » (F.396) font les affiches. « Je leur donne une grande feuille, puis [...] ils la roulent, l'amènent à la maison. Ils ont une semaine pour la faire et ils la rapportent » (F.398:400) Francine constate que les élèves « qui ne l'ont pas faite [...] se retrouvent en échec. Parfois, il y a des questions bonis dans l'examen théorique. [...] C'est déjà arrivé une fois qu'un élève a eu 104 % dans mon cours! » (F.404:406)

Francine explique ensuite que la compétence se poursuit dans un deuxième cours dans lequel « il y a un enseignement des attitudes [et] une évaluation des attitudes » (F.637). Toutefois, puisque les élèves sont en première année, « les attitudes, c'est très, très rudimentaire. C'est d'avoir les ongles courts, c'est d'avoir les mains propres » (F.639). Ainsi, avant que l'élève ne soit en contact avec une personne, « on va faire l'évaluation des attitudes et on fait beaucoup [...] de l'évaluation formative, d'autoévaluation des attitudes » (F.718). Comme ce cours est au tout début du programme: « On est à la base. C'est sûr que dans des cours de deuxième et de troisième année, dans l'approche professionnelle, on va beaucoup plus loin, mais ça, c'est vraiment le premier niveau et on fait de l'enseignement et de l'évaluation formative des attitudes » (F.730) avant de procéder à une évaluation sommative.

Pour ce qui est de communiquer les résultats, Francine explique qu'elle les met sur le système intranet du collège. Les résultats sont communiqués d'habitude

rapidement, « en 48 heures » (F.366). Au sujet de la transmission des résultats par le système intranet, l'enseignante ressent un malaise « quand les notes sont mauvaises » (F.362) et que l'élève reçoit son résultat et les commentaires avant de rencontrer l'enseignante.

Au sujet de son rôle, Francine affirme: « Quand il y a des examens théoriques, c'est sûr que je m'assure [...] que les questions sont bien comprises. Donc, je vais répondre aux questions. » (F.416) Francine estime important « que l'élève comprenne bien la question. On a des fois des élèves que le français, ce n'est pas la langue première, [alors] c'est sûr que ça me préoccupe » (F.420). « J'ai un rôle de m'assurer que les questions sont comprises. J'ai un rôle de m'assurer qu'il n'y a pas de tricherie » (F.424).

Au sujet de son rôle, elle commente: « Par rapport au dossier d'étude, j'ai un gros rôle d'évaluation formative. Ça c'est clair que mon travail se passe beaucoup, beaucoup dans l'évaluation formative tout au long de la session » (F.426). Elle ajoute: « Les élèves qui ont le plus de difficultés, il y en a que je rencontre à chaque semaine. [...] J'essaie de voir quelles sont les activités plus marquantes pour les aider à apprendre. » (F.428) Pour Francine, son rôle implique une forme d'« encadrement [...] des élèves qui ont plus de difficultés, et je laisse beaucoup d'autonomie à ceux qui fonctionnent bien dans un cadre d'autonomie » (F.430). En conséquence, elle « offre de la disponibilité » (F.438) aux élèves.

Par rapport au dossier d'étude, l'enseignante soutient: « Il faut que l'élève se responsabilise et qu'il se prenne en charge » (F.434). Au sujet des examens, dont l'examen de laboratoire, Francine soutient que les élèves « sont les premiers responsables de s'assurer qu'ils mettent le temps pour être suffisamment en contact avec la matière » (F.438).

À partir de ce que l'enseignante a dit et de nos observations en relation avec le cours dont elle a choisi de nous parler, nous avons dégagé et présentons, dans le tableau 14, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 14
Les dimensions de la pratique évaluative de Francine

Dans le cours de Francine, étant donné ce que l'enseignante a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation formative est fréquente tout au long du cours. Elle vise l'amélioration des apprentissages et l'autocorrection par l'élève. Des régulations écrites à des étapes précises de la production sont transmises aux élèves.
- L'évaluation formative prend différentes formes: exercices, questionnaires, schémas (évoquer les notions), simulation d'examen en laboratoire.
- Une évaluation formative formelle est prévue pour le dossier d'étude et un commentaire écrit est transmis à l'élève.
- L'évaluation sommative est fixée à la mi-session et à la fin de session. Des points bonis peuvent être cumulés.
- L'épreuve terminale de cours s'effectue individuellement à la fin de session et elle est composée de deux volets: un volet laboratoire et un volet synthèse de connaissances. Pour le volet laboratoire, l'élève n'a pas accès aux ressources, mais il a accès à l'ensemble des ressources externes pour le volet synthèse des connaissances.
- L'épreuve terminale de cours est prescrite par l'assemblée départementale.

Les tâches d'évaluation

- Un bilan des apprentissages (connaissances).
- Des affiches synthèses.

Les instruments d'évaluation

- Des examens de vérification de connaissances composés de différents items.
- Un examen de laboratoire composé d'items qui se déroule en temps contrôlé.
- Un dossier d'étude ou portfolio d'apprentissage.
- Une grille d'évaluation à échelle descriptive.

Les rôles dans l'évaluation

- L'élève est un acteur responsable.
 - L'enseignante a un rôle d'aide et d'accompagnatrice.
-

7.1 Gilbert: l'étude de cas pour évaluer l'intégration des apprentissages

Gilbert a huit années d'expérience en enseignement collégial dans un programme préuniversitaire; il travaille à temps plein dans un cégep public. Il a donné à six reprises le cours dont il a choisi de nous parler.

Ce cours se situe au deuxième trimestre, soit celui d'hiver. Il est placé en début de programme et est d'une durée totale de 60 heures réparties sur 15 semaines. La pondération du cours est « 2-2-3 » (G.50). L'enseignant voit les étudiants « deux fois par semaine, [...] deux périodes théoriques, deux périodes de lab » (G.50). Ce cours est donné en salle de classe aux élèves d'un programme technique, ce qui amène Gilbert à se baser sur le devis ministériel et à procéder à « des réaménagements qui se font localement » (G.19).

7.2 La description de la pratique de Gilbert

Dès le premier cours, l'enseignant explique le développement de la compétence du cours aux élèves: « On va construire cette compétence-là, on va voir tous les éléments théoriques qu'il faut » (G.132). Puis, il ajoute: « On va se pratiquer avec des mini-situations. [...] et plus ça va avancer dans la session, plus vous allez avoir à faire quelque chose de global » (G.134). Comme le précise Gilbert, dans ce cours, « le travail de session touche une problématique, une thématique » (G.134), « en lien avec leur domaine à eux, [...] je leur demande de faire une petite recherche » (G.136) dont le sujet est « concret » (G.140). L'enseignant soutient qu'il aborde les savoirs « d'une façon progressive. (G.160) J'y vais d'une façon chronologique » (G.162). Gilbert mentionne: « Je vois aussi non seulement de la théorie, mais [...] beaucoup d'applications. Ça, c'est des incontournables. Je vois beaucoup aussi toute la question des aptitudes » (G.166).

Pour évaluer la compétence du cours, Gilbert procède comme suit: « Bien, je m'y prends de la façon dont je m'y prends pour l'enseigner » (G.176). Au sujet de

l'examen, il précise: « Moi, j'ai comme principe [...], c'est que l'examen, ce n'est pas une surprise » (G.178) et il ajoute: l'élève « n'est pas supposé [...] regarder l'examen et dire: « "C'est quoi ça, on n'a jamais fait ça!" » (G.180). Il est important pour l'enseignant d'informer les élèves des questions d'examen; il leur dit: « Vous allez connaître toutes les questions de l'examen » (G.180). Dans le cadre des évaluations formatives, les élèves se sont familiarisés avec « les critères de performance, les critères de correction » (G.180) et « ils se sont pratiqués » (G.182) avec les types de questions qui seront formulées. Toutefois, comme il l'explique, en situation d'évaluation sommative, « ce qui va changer, c'est comme dans la vie, c'est des situations de cas » (G.182). Alors, pour l'enseignant, l'examen final, « c'est un grand cas » (G.186). Cette évaluation finale est un examen maison que les élèves « font chez eux comme si c'était un travail » (G.194) en ayant accès « à tout leur matériel, à leurs voisins aussi! » (G.198)

L'évaluation à la maison et l'accès aux ressources ont fait l'objet d'une discussion avec la direction au sujet du plagiat. Gilbert explique: « Faire l'analyse d'une situation selon l'approche par compétence dans trois périodes, ça ne leur permet pas d'atteindre ce qu'ils sont capables de faire » (G.202:204). Par contre, les élèves peuvent « s'entraider [...] dans les éléments théoriques », mais lorsqu'ils arrivent à la rédaction, il leur dit que « cette partie [...] ne se fait pas en équipe. Elle est individuelle. » (G.205) Pour l'examen final, les élèves « ont droit à leurs livres. Il n'y a pas de par cœur du tout, du tout dans ce cours-là » (G.208). Gilbert estime qu'il est important de leur donner accès aux ressources:

Bien, je trouve que c'est ça la vie. Si, moi, je me prépare, ou si dans mon bureau quelqu'un vient me consulter, et j'ai besoin de faire un rapport [...] bien je vais m'asseoir, je vais avoir mes livres, je vais avoir mes collègues, je vais peut-être avoir mon superviseur qui va travailler avec moi et je vais avoir mon histoire de cas, [...] et je vais aller chercher des éléments et bâtir un rapport. Je trouve que ça colle à leur réalité de travail. Ça, pour moi, c'est important d'incarner ça et je trouve que ça joue énormément sur la motivation des étudiants. (G.212:214)

Tel qu'expliqué par l'enseignant, le « travail de session » (G.234) du cours « se déroule d'une semaine à l'autre » (G.234) et il se développe au rythme des thèmes abordés dans chacun des cours et il est divisé en sections. Gilbert ajoute: « Pour chaque section, ils ont des petits formatifs à faire, des petites histoires de cas pour intégrer la théorie, et parallèlement à ça, depuis le début de la session, ils ont choisi une problématique » (G.236). Il est important pour lui que le choix de la problématique relève de la décision de l'élève et il suggère aux élèves de prendre « quelque chose que vous allez aimer, qui pique votre curiosité » (G.240). Toutes les semaines, il suit « le déroulement de leur travail » (G.244). À la fin du cours, dans les « deux, trois derniers cours » (G.316), les élèves vont présenter ce travail au « groupe sous forme de [...] présentation interactive, [dans laquelle] ils vont devoir faire des liens avec le cours » (G.246). Lors des présentations, « le groupe évalue avec moi » (G.248).

En plus du travail de session, « il y a aussi deux examens » (G.252) qu'il administre « à la mi-parcours et à la fin du parcours » (G.252). « J'essaie d'avoir pas trop séquencé [...] les évaluations » (G.258). Gilbert précise: « À la mi-parcours, je vais évaluer ce qu'on a vu depuis le début » (G.254), et à la fin, « je reviens sur l'ensemble du cours » (G.256). Tout comme l'« examen synthèse terminal » (G.260), l'examen de mi-parcours est composé d'« histoires de cas » (G.262). Toutefois, l'enseignant précise que « la partie évaluation intégration se fait dans le travail » (G.256) de session. Pour Gilbert, dans le cours, l'évaluation est en lien avec les apprentissages réalisés. Au sujet de l'évaluation de la compétence, il souligne que « le comité de programme [lui] demande d'évaluer [...] l'intégration » (G.312) des apprentissages. Gilbert affirme que la recherche et la présentation des séminaires thématiques constituent l'évaluation terminale, « je considère que c'est ce travail-là qui est l'évaluation synthèse du cours. [Ce travail] permet beaucoup plus d'intégrer que les deux petits examens ici même s'ils comptent quand même pour 60 » (G.571). Par ailleurs, « Au département, nous, on a comme politique que l'examen synthèse terminal du cours ne doit pas être en bas de 40 %. Donc, c'est [un choix]

départemental. » (G.575) Il précise: « Le collègue nous demande au moins 30 %. Nous, on a décidé d'aller plus haut pour s'assurer que ce soit significatif. » (G.577)

Au sujet de l'évaluation formative, l'enseignant explique: « Je leur donne toujours les formatifs, [...] quand je donne un cours » (G.320). Il donne un exemple: « Je leur donne toujours des petits cas, des petits exercices rapides comme pour solidifier la matière tout de suite. Bon, ça, c'est un formatif, mais disons plus *basic* » (G.322). Il ajoute: « J'ai d'autres formatifs, [...] c'est plus intégré en de courtes situations. Donc, ça devient un petit peu plus difficile [...] ça se complexifie un peu » (G.328). Il conclut: « Donc, il y a une progression dans les formatifs » (G.330) et « Je donne des évaluations formatives à tous les cours, quand ça s'y prête » (G.334).

L'enseignant estime que le meilleur moment pour évaluer la compétence « serait toujours à la fin du cours » (G.340). Toutefois, en s'appuyant sur sa « pratique » (G.342), il affirme: « Je n'y crois pas parce que c'est un idéal et que, sur le terrain, les étudiants ont besoin d'avoir des choses progressives et ils ont besoin de sentir qu'il y a une évaluation qui s'en vient. Ils vont devoir s'asseoir et travailler un peu plus. » (G.340) Il affirme qu'il s'est limité à deux examens et justifie sa décision:

Je suis pris entre deux choses. Tu as l'idéal de l'intégration et tu as le terrain où [...] ça devrait être tellement séquencé, tout séparé, tout découpé comme évaluation que ça ne dirait plus rien au niveau de l'intégration. [Alors], on est comme pris à faire un choix entre les deux. Bien oui, il faut en donner un petit peu tranquillement, mais pas trop tout défaire en petits morceaux pour leur permettre d'intégrer. Ça fait que, j'en fais un peu à tous les cours en formatif (G.342:346).

L'enseignant explique que les formatifs sont disponibles dans leur « recueil de notes » (G.360) et que « dans le document que je leur donne [...], ils ont le solutionnaire » (G.350). Il ajoute: « C'est la façon que j'ai trouvée. [...] Ce n'est pas intégré, mais en même temps [ça permet] de garder une certaine motivation » (G.350)

et d'éviter « qu'ils attendent à la fin, puis qu'ils se ramassent à la fin » (G.354) avec plein de travaux à faire simultanément avec ceux des autres cours.

À chaque histoire de cas qu'il élabore pour l'examen, l'enseignant précise qu'« il y a quatre questions » (G.380) qui sont formulées et qui sont connues des élèves. Les éléments de la réponse sont toujours pareils: « Il doit y avoir les éléments théoriques, l'explication des éléments et les liens avec le cas » (G.382). Il rapporte: « On s'est pratiqué à en faire » (G.386) avant l'évaluation sommative. Pour corriger les réponses formulées par l'élève, Gilbert agit comme suit:

Je réponds à la question. Et là, je dis: dans la réponse, il doit y avoir tel, tel, tel élément théorique de nommé, telle explication aussi et telle application. Et là, je me fais une grille. J'utilisais des grilles et j'en utilise encore qui sont numérotées. Ça veut dire, ça prend trois éléments, deux points par élément donc ça va être sur six, cette partie-là (G.394:396).

Toutefois, au sujet des grilles, il explique: « L'année passée, j'ai [expérimenté la conception] des grilles descriptives [...]. Mais, c'est pas facile de travailler avec ça » (G.398). Toutefois, il affirme que les grilles descriptives, « ça [...] permet d'évaluer autrement qu'en quantifiant. Des fois, c'est pas quantifiable ce qu'on fait. Surtout quand vient le temps d'expliquer un élément théorique. Bien, il y a une explication insuffisante, minimale, moyenne et bonne » (G.402). Lorsqu'il utilise des échelles descriptives, il lui arrive que son jugement se situe « entre deux cases » (G.404) et ceci l'amène à se poser la question: « Quel bord ça s'en va? » (G.404) De plus, il est exigé pour le bulletin « de mettre des points à ces cases-là » (G.404), ce qui ajoute « une contrainte, [...] une difficulté » (G.404). Gilbert donne aux élèves, pour la correction des examens et des travaux, « une grille avec tant [...] de points pour chaque chose » (G.410).

Pour juger du niveau de développement de la compétence du cours, Gilbert a « critérié » (G.414): « C'est le seul moyen qu'on a, en mettant des critères, avec une

grille et en disant, s'il a deux éléments sur trois, il a réussi. Et deux sur trois, ça veut dire tant de pourcentage. Il faut ramener en note. » (G.416) Au sujet des critères, il précise que ceux-ci ont été « établis en fonction de la situation de cas et en fonction de la matière du cours » (G.420). Il conclut: « Donc, quand j'établis ma grille de correction, évidemment je pars de ce qui est attendu pour le cours. » (G.424)

Lorsque les évaluations sont corrigées, « les résultats sont disponibles sur [le système intranet] dès que c'est corrigé » (G.442). Par la suite, Gilbert « arrive en classe avec les copies. Et puis là, on corrige, on recalcule les points, on regarde ce qu'on n'a pas compris, on en refait des bouts, et parfois, je donne droit à une recorection quand c'est le premier travail et que c'est nouveau » (G.444:446). Pour Gilbert, tous les élèves « ont la possibilité [...] de faire les corrections et de me redonner les copies et théoriquement tout le monde peut avoir 20 sur 20 » (G.454).

Comme l'énonce l'enseignant, le rôle de l'élève dans ce cours consiste à « s'évaluer par lui-même » (G.468) à partir des critères qui lui sont fournis. Les élèves « sont responsables du suivi, [...] de comprendre leurs erreurs et de venir me questionner sur la correction » (G.470). Il poursuit: « Je les implique [...] dans le travail final. [...] ils évaluent [les] présentations orales » (G.472:474).

Moi, j'évalue le contenu, eux, ils évaluent le contenant. J'évalue aussi le contenant, mais eux m'aident à évaluer le contenant. Bon, le contenant, c'est quoi? C'est le langage, la qualité de la présentation. Est-ce que c'était diversifié? Est-ce que c'était intéressant? Est-ce qu'il y avait du visuel? Est-ce que les gens étaient clairs? Moi, je vais regarder plus la théorie, et aussi le contenant (G.476).

Il ajoute que, de manière anonyme, les élèves « mettent une note sur une grille que je leur donne et ils mettent des commentaires à chaque équipe [...] et moi, quand je corrige, je vais regarder les résultats, [...] avec les miens. Et généralement, on s'entend » (G.478). Il poursuit:

Je les implique aussi au niveau des questions parce que dans l'examen final, il y a des questions sur les présentations orales. Et les questions, elles ne viennent pas de moi. Chaque [...] équipe, doit préparer deux questions ouvertes [et] ils doivent remettre [aux élèves de la classe] les réponses et corriger les questions (G.480:484).

Le rôle de l'enseignant est d'assurer le suivi et de donner de la rétroaction au travail en équipe, comme l'explique Gilbert: « Depuis le début, j'ai suivi toutes les équipes systématiquement. Les élèves ont un calendrier, [...]. Ils doivent me rencontrer avec des choses à me remettre. Moi, je leur donne du feedback. » (G.514) Il renchérit: « [Je fais] un suivi très serré » (G.516) du travail en équipe. Lors des présentations en classe, son rôle est d'évaluer les présentations à l'aide d'une grille, « je prends des notes et je pose des questions » (G.518).

À partir de ce que Gilbert a dit et de nos observations en relation avec le cours dont il a choisi de nous parler, nous avons dégagé et présentons, dans le tableau 15, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 15
Les dimensions de la pratique évaluative de Gilbert

Dans le cours de Gilbert, étant donné ce que l'enseignant a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation formative est fréquente tout au long de la session (à tous les cours). Elle favorise la coévaluation, l'évaluation par les pairs et l'autocorrection.
- Elle prend différentes formes: petites histoires de cas, exercices, courtes situations, formulation de questions par les élèves.
- L'évaluation formative vise à vérifier l'intégration de la théorie et elle permet de préparer l'élève aux évaluations sommatives ou à l'épreuve terminale de cours. Elle sert à familiariser l'élève avec les types de questions, les critères de correction. Elle vise aussi à motiver l'élève.
- Les évaluations sommatives se font à mi-parcours et en fin de parcours, individuellement, et l'élève a accès aux ressources.
- L'épreuve terminale de cours se réalise durant tout le trimestre et elle a le poids le plus important. L'élève a accès aux ressources externes. Elle s'effectue en équipe.

Les tâches d'évaluation

- Des études de cas.
- Une mini-recherche.
- Un exposé oral.

Les instruments d'évaluation

- Une grille critériée pour l'évaluation de la présentation au groupe.
- Des critères pondérés.
- Une grille critériée pour la correction du français.

Les rôles dans l'évaluation

- L'élève a un rôle actif.
 - L'enseignant a le rôle d'aider les élèves
-

8.1 Hubert: questionner les modalités d'évaluation

Hubert a sept années d'expérience en enseignement collégial dans un programme de formation préuniversitaire. Il travaille à temps plein dans un cégep public. Il a donné à sept reprises le cours dont il a choisi de nous parler.

Ce cours se situe au quatrième trimestre, soit celui d'hiver. Il est placé en fin de programme et est d'une durée totale de 45 heures réparties sur 15 semaines.

Comme l'explique l'enseignant, ce cours, qui vise le développement d'« une seule » (H.73) compétence, se donne à plusieurs « groupes de finissants à l'hiver » (H.61). La pondération est « 1-2-3 » (H.65), soit « une heure de théorie, deux heures de laboratoire ou d'exercice et trois heures de travail à la maison » (H.69). Quelques cours sont donnés en salle de classe, et, comme le mentionne Hubert, des « rencontres [...] sous la forme de tutorat » (H.95) ont lieu « à mon bureau » (H.95). De plus, un cours s'effectue « dans un autre cadre » (H.97) lorsque l'élève est appelé « à conduire une entrevue » (H.107) avec des gens des communautés.

8.2 La description de la pratique de Hubert

Ce cours « d'intégration » (H.12) consiste à « faire le bilan [...] des apprentissages » (H.12) réalisés dans plusieurs disciplines du programme. En d'autres termes, « ce n'est pas un bilan exhaustif » (H.25), mais on demande à l'élève « de réactiver un peu ses apprentissages concernant les [...] disciplines » (H.27) du programme. Puis, à partir du bilan, l'élève doit « reprendre quelques-uns de ces apprentissages [...] ou des concepts [...] pour faire de nouvelles analyses [...] autour de nouveaux sujets, donc, c'est ce qu'on appelle la démarche d'intégration, le transfert » (H.35:37). Dans le cadre de ce cours, un « thème porteur » (H.43) a été choisi et, comme l'explique l'enseignant, l'élève aura à effectuer « différents travaux qui exigent de faire le transfert des connaissances vers des sujets » (H.43) en lien avec ce thème.

Parlant de l'évaluation de la compétence du cours, l'enseignant soutient: « J'ai un peu pris mes distances avec ce qu'on appelle [...] l'épreuve finale. » (H.206) Et il précise qu'au lieu d'exiger « la réalisation d'un travail [ou] d'une quelconque évaluation qui [...] viendrait vraiment mesurer, sanctionner la compétence » (H.212) dans les dernières semaines de cours, il a plutôt choisi d'« échelonner » (H.212) l'évaluation. Toutefois, il estime que cette décision « demeure conforme à la PIEA du collège et au plan-cadre » (H.208) du cours. Au sujet de l'épreuve finale, l'enseignant

raconte que dans son programme, « des plans-cadres » (H.222) précisent « la cible finale, la valeur de l'épreuve finale [et] des contenus essentiels » (H.222). En conséquence, dans chaque plan-cadre, « il est prévu [...] une épreuve finale qui vérifie si l'étudiant a atteint ou non la compétence » (H.226). Tel qu'il est exigé par le collège, l'évaluation finale consiste à effectuer « des examens ou [...] un travail qui compte pour 45-50 points de la session » (H.387). Dans son programme, « il a été décidé de mettre la pondération du dernier travail à 40 et on distribue les points » (H.393). Il justifie cette décision en affirmant: « Il faut que ça soit significatif aussi comme évaluation pour que ça vaille la peine » (H.395). Par conséquent, au sujet de l'épreuve finale, l'enseignant affirme: « J'essaie un peu de trancher cela en quelques étapes » (H.228).

Selon Hubert, son travail d'enseignant dans un programme préuniversitaire l'amène à préparer les élèves « pour leur passage à l'université » (H.364). Il est important pour lui de faire un « retour à l'analyse, à la recherche documentaire, retour à la présentation des travaux avec des sources, des notes en bas de page » (H.356), car il estime que « c'est vraiment la base pour entrer à l'université » (H.358). Comme l'affirme Hubert: « Il n'y a pas d'examen » (H.234) de vérification de connaissances pour évaluer la compétence du cours, car il est important que les élèves soient capables de faire de l'analyse » (H.326). Hubert confirme qu'il n'a pas pris les décisions seul au sujet de l'évaluation du cours, il a consulté « les profs qui [...] ont donné souvent le cours » (H.316); par rapport à l'évaluation de la compétence du cours, il explique qu'il a mis l'examen de côté parce qu'« il y avait trop d'évaluation dans le cours » (H.340) et que l'examen ne permettait pas d'évaluer l'intégration des apprentissages:

Ce n'était pas inintéressant, l'examen. C'est sûr que l'examen, s'il consiste [...] par des questions fermées, à faire une vérification de connaissances, [...] ça mesure quoi, ça mesure sa mémoire qui est bonne ou mauvaise, [...] mais est-ce que ça mesure réellement l'intégration? Je ne suis pas sûr (H.320).

Hubert propose un bilan des apprentissages qui est inclus dans les « quatre travaux » (H.234) que l'élève doit réaliser dans le cadre du cours. Il soutient que « ce n'est pas un vrai bilan » (H.240), car il demande aux élèves premièrement de définir ce qu'est « l'intégration des apprentissages » (H.240) et deuxièmement, « de parler de leurs connaissances » (H.242) en définissant des concepts avec « les notes de cours, les textes qu'ils ont eus dans le passé et [de] démontrer en quoi ce concept est pertinent pour comprendre » (H.242) le thème. Hubert estime donc que ce travail « permet d'atteindre la compétence [...] parce que [les élèves] doivent démontrer leur intégration » (H.246). Le bilan doit être composé d'un texte « d'environ huit ou neuf pages » (H.256) et Hubert explique que pour la première fois, les élèves « doivent faire tous les travaux seuls » (H.256). Bien que cette décision ait comme conséquence d'entraîner « beaucoup plus de correction » (H.258), il soutient qu'elle est importante, car il devenait « de plus en plus mal à l'aise avec le fait de voir des étudiants [...] qui réussissent à se rendre jusqu'à la fin du parcours [...] en ayant des 60, ou en échouant [à] un cours et en le reprenant » (H.260) et qui réussissent le dernier cours « grâce à l'équipe » (H.262). L'enseignant explique que « réussir le cours, c'est réussir l'épreuve synthèse de programme. Et réussir le cours, c'est conditionnel pour l'obtention du diplôme » (H.266). Hubert mentionne qu'il a pris la décision de passer des travaux en équipe à des « travaux individuels » (H.268) parce qu'il considère que son travail d'enseignant, « c'est de mesurer [...] la capacité d'intégrer » (H.308) de chaque élève. Par ailleurs, dans un travail en équipe, il peut exister « un partage inégal ou inéquitable des tâches » et il peut y avoir dans certains cas une personne de l'équipe « qui est toujours absente » (H.308) ou qui « surfe un peu sur le travail des autres » (H.310). Ces différentes situations problématiques en lien avec le travail en équipe ont amené l'enseignant à reconsidérer celui-ci dans un contexte d'évaluation sommative. À ce sujet, il ajoute: « Je comprends que c'est un objectif, c'est crucial le travail d'équipe [...]; pour ma part, j'ai de la difficulté à l'évaluer » (H.310) et « les étudiants ont de la difficulté à le mettre en pratique » (H.310). Hubert assure que pour évaluer les élèves en équipe, « il faudrait peut-être mieux [...] former [les élèves] au travail en équipe » (H.312).

Au sujet du nombre d'évaluations prévu dans le cours, Hubert déclare: « Je ne veux pas que l'étudiant [...] finisse par décrocher du cours » (H.407) et il poursuit: « Si l'étudiant n'est pas appelé à faire régulièrement du travail, il va peut-être décrocher » (H.409). En conséquence, il soutient qu'à « chaque mois, [l'élève] doit me remettre un travail » (H.411). En ce qui concerne les travaux, l'enseignant explique: « Il me semble qu'il y a une progression entre [les travaux] 1, 2 et 3 » (H.421). Il souligne: « Alors, on décrit, on analyse, et dans l'autre, on réalise l'entrevue, on décortique et on formule des questions et puis on analyse » (H.421). Et il ajoute: « Quant à la nature même des travaux, on passe d'un niveau de difficulté qui est de plus en plus grand » (H.431).

Hubert effectue « beaucoup de changements » (H.433) dans ses cours. « C'est bien possible qu'à une autre session, il y ait moins de travaux ou que je revienne un peu à du travail d'équipe » (H.441). Au sujet des changements, l'enseignant explique: « Il faudrait que certaines choses soient un peu plus définitives parce que ça représente quand même beaucoup de travail chaque fois que de refaire des consignes, refaire tous les outils d'évaluation » (H.451). Lorsqu'il planifie l'évaluation du cours, l'enseignant constate que les principales limites sont « le temps qu'aura l'étudiant pour faire le travail » (H.459), « l'accès à une documentation » (H.461) par l'élève et la « maîtrise » (H.467) du thème par l'enseignant. À ce sujet, il ajoute que le choix du thème le limite un peu: « Je souhaite bien maîtriser pour ne pas être un spectateur de leur travail [...]. Je fais encore beaucoup de recherches avec eux. Mais j'aime ça pouvoir avoir la longueur d'avance » (H.481). Au sujet des cours multidisciplinaires, il affirme qu'à titre d'enseignant, il a été « formé de façon disciplinaire à l'université et compte tenu de la multiplicité de l'information [...]. Comme prof, si tu ne connais pas le sujet, tu peux te faire passer n'importe quoi » (H.489). En conséquence, « si on offre à l'étudiant des sujets qui sont inconnus par le prof, bien là, ça devient difficile à évaluer. Donc, l'évaluation est très, très liée au thème » (H.495).

Les moments d'évaluation sommative sont prévus « aux semaines 4, 7, 11, 15 et je leur donne toujours à peu près un mois » (H. 509) pour réaliser le travail. Pour chacune des évaluations, il « [s']assure d'avoir au moins donné un peu d'informations [...]. Donc, [les élèves] ont une bonne idée de quoi il est question » (H.513). Aussi, il y a toujours de l'évaluation formative « dans les semaines qui précèdent l'évaluation sommative » (H.527). Hubert estime nécessaire « qu'il y [ait] toujours un exercice formatif qui précède l'évaluation sommative » (H.517). Pour chaque travail, « des équipes sont formées dans la classe (H.529), je pose des questions et on se donne les réponses. On s'échange les réponses » (H.531). Aussi, en classe, comme l'explique Hubert, « on effectue un travail collectivement et en exercice formatif global » (H.577) et « un plan » (H.577) est conçu. Ce travail réalisé en classe permet à l'élève « de bâtir [son] propre plan » (H.577). Pour Hubert, l'avantage de l'évaluation formative, c'est que les élèves « ont [...] une base [...] à partir de laquelle ils peuvent faire leur travail. Ils ont tous une idée générale des concepts qu'ils pourraient utiliser » (H.545). En lien avec cette idée, il ajoute: « Donc, ça donne une meilleure chance à tous, une meilleure égalité des chances dans tout ça » (H.545). Il fait état de ses attentes et de ses observations:

Mais après, il faut qu'ils me démontrent qu'ils maîtrisent les idées, les concepts, qu'ils ont réutilisé leurs notes de cours, les textes, les documents. Ça, c'est l'avantage, je dirais. Et les notes sont plutôt bonnes. Il n'y a pas tant d'écart que ça. Il y a toujours d'excellents résultats allant de 18-19 sur 20, mais je n'ai plus des 5-6-7 sur 20 (H.547).

Comme le soutient Hubert: « L'inconvénient, c'est qu'il n'y a plus de surprise, du genre: j'aurais moi-même pas pensé à utiliser tel concept [...]. C'est une super bonne idée que l'étudiant a eue que de choisir ce concept et il l'a vraiment bien justifié... » (H.551). Et il ajoute: « Ça a le défaut de rendre les travaux un peu moins stimulants pour moi » (H.553).

Pour chaque travail qu'il planifie, Hubert explique qu'il prévoit « toujours des consignes écrites, toujours l'objectif du travail » (H.583). Par exemple: « J'ai toujours, en consignes, la présentation, le matériel, et le reste. J'ai des documents de deux ou trois pages » (H.595). En ce qui concerne la présentation matérielle des travaux, dans le cadre du programme, « on fait acheter un guide méthodologique » (H.613) pour l'élève. Il « sait [donc] comment présenter un travail, comment présenter des références » (H.613). L'élève sait qu'il doit remettre ses travaux en fonction des exigences de présentation, par exemple qu'il doit « faire des paragraphes » (H.615). Hubert mentionne que, « si les profs de français l'exigent, je vais l'exiger tout autant » (H.615). Pour ce qui est de la politique de français, l'enseignant explique que les règles sont libellées dans la PIEA du collège, qui prévoit que « 10 % peut être retranché de la note de départ pour le français et chaque département est invité à établir ses propres règles par la suite » (H.623). Il explique que la règle adoptée initialement, « c'était un demi-point par faute. Donc, tu pouvais faire jusqu'à un maximum de vingt fautes » (H.625). Au sujet de l'application de cette règle, il raconte: « J'étais de moins en moins à l'aise avec ça parce que, en 10 pages, 20 fautes, ce n'est pas quand même grand-chose [...] une faute, ça peut être une faute de frappe, une coquille, [...]. Tout y passe » (H.627). Au sujet de l'application de cette règle, Hubert ajoute: « On a réussi à convaincre le département d'adopter une deuxième modalité, qui est le ratio de faute. C[e sont] les profs de français qui font ça pour l'épreuve finale. » (H.631) Il précise: « Tu as combien de mots, tu as combien de fautes, ça donne un indice du nombre de fautes par tant de mots. [...] selon le ratio, bien, tu perds ou des fois tu ne perds pas de point » (H.631). Et Hubert d'affirmer au sujet du ratio de faute: « Oui, je me sers de ça. Ça fait une grande différence. » (H.633)

L'enseignant utilise une « grille de correction » (H.637) « pour tout travail qui dépasse 10 points » (H.649) et qui « tient sur deux-trois pages » (H.641). Il affirme: « La grille standardise » (H.777) la correction. Aussi, cette grille « est produite d'avance et envoyée par courriel aux étudiants » (H.637). Cela permet à

l'élève de savoir « précisément combien de points il peut gagner ou perdre pour différentes parties » (H.641) des travaux. L'enseignant rapporte qu'il utilisait « des grilles qui étaient complexes, qui étaient très développées au début » (H.643). Dans ses premières grilles, « il y avait une phrase pour décrire ce qui est très bien, une phrase pour décrire ce qui est bien, acceptable, inacceptable » (H.693) et il ajoute que « pour chaque niveau, il y avait un énoncé » (H.697). Toutefois, la conception de grilles comprenant une description à chaque niveau, c'est « trop long » (H.707) compte tenu du fait qu'Hubert « change souvent [ses] évaluations » (H.709) et parce qu'il faut trouver des mots pour « décrire que c'est très bien et semblait être très bien. Des mots qui disent que c'est un peu incomplet, que c'est passable et je devais dire qu'est-ce qui fait que c'est très bien, et qu'est-ce qui fait que c'est inacceptable » (H.699). Alors, il est plus à l'aise avec une grille qui présente « l'objet d'évaluation » (H.657) et qui indique « dans une phrase » (H.657) ce qu'il souhaite retrouver, les « niveaux de performance et la valeur accordée à chacun » (H.659). À ces informations, il ajoute: « Il y a toujours un commentaire global à la fin sur le travail, sur la première page, un commentaire général. » (H.687) Par conséquent: « Pour chaque travail, il y a une grille différente » (H.812); toutefois, elles ont toujours le « même format » (H.820).

Pour juger de l'atteinte de la compétence du cours, l'enseignant « préfère y aller progressivement » (H.733); il ne peut pas conclure que l'élève a atteint la compétence du cours par la réussite de « l'épreuve finale » (H.733): « Tout ce que je peux faire, c'est d'additionner ses résultats [...] au fur et à mesure que j'évalue sa compétence à intégrer [...] des apprentissages à travers des travaux » (H.723). Comme le précise Hubert, selon « la PIEA » (H.739), les résultats doivent être communiqués au plus tard « deux semaines après la remise d'un travail » (H.739). Au département, « il n'y a aucune obligation » (H.739). La grille d'évaluation est « d'abord transmise par courriel à l'étudiant, qui la consulte, [...] puis il n'a pas besoin de me la remettre, moi [...] j'en fais reproduire de mon côté et quand elle est complète, bien, elle est remise avec le travail » (H.761). Ensuite, il transmet « des

commentaires généraux en classe » (H.757) à tout le groupe. Pour ce cours, lorsqu'il corrige les travaux des élèves, l'enseignant explique qu'il « essaie de corriger sans savoir » (H.765) qui a produit le travail.

Pour Hubert, le rôle de l'enseignant est celui d'un « guide », et par rapport à l'évaluation, il explique:

Bien, des fois, je me vois comme un vérificateur. Je vais vérifier si leurs idées sont bien développées, si les exemples sont pertinents, si les idées sont nuancées, s'il a inséré des sources, s'il a utilisé des références [...] pour produire son travail. Je vérifie si ça correspond aux attentes qui étaient fixées par la grille et par les consignes, je vérifie parce qu'il faut essayer de ne pas faire l'évaluation en fonction du groupe, mais en fonction des objectifs. (H.771:775)

Pour Hubert, tel que décrit dans son plan de cours, l'élève est « le principal agent du cours et de [ses] apprentissages. Cela exigera [...] une attitude active et créative » (H. 908).

À partir de ce que Hubert a dit et de nos observations en relation avec le cours dont il a choisi de nous parler, nous avons dégagé et présentons, dans le tableau 16, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 16
Les dimensions de la pratique évaluative de Hubert

Dans le cours de Hubert, étant donné ce que l'enseignant a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation formative est prévue à des moments précis du déroulement du cours. L'évaluation formative précède l'évaluation sommative.
- L'évaluation formative se réalise en équipe. Elle prend différentes formes: exercices collectifs, production d'un plan, discussions.
- Elle vise à soutenir et aider l'élève à réaliser ses apprentissages, à fournir des idées et des pistes sur le travail à accomplir, à donner l'accès à des ressources communes et à offrir une meilleure chance de réussite à tous les élèves.
- L'évaluation sommative a lieu chaque mois. Elle est fixée aux semaines 4, 7, 11 et 15 afin de maintenir la motivation de l'élève. L'évaluation sommative est individuelle. L'élève a accès à l'ensemble de ses ressources.
- Le cours est porteur de l'épreuve synthèse de programme. La réussite des évaluations sommatives du cours conduit à la réussite de l'épreuve synthèse de programme.

Les tâches d'évaluation

- Un bilan des acquis sur un thème porteur composé de plusieurs productions: recherche documentaire, entrevue, production écrite, débat.

Les instruments d'évaluation

- Des grilles d'évaluation à échelles uniformes (pondérées).

Les rôles dans l'évaluation

- L'élève joue un rôle actif.
 - Le rôle de l'enseignant est celui d'un guide et d'un vérificateur.
-

9.1 Jacques: évaluer avec les TIC

Jacques a 26 années d'expérience en enseignement collégial à la formation générale; il travaille à temps plein dans un cégep public. Il a donné à plus de 10 reprises le cours dont il a choisi de nous parler.

Ce cours se situe au premier trimestre, soit celui d'automne. Il est d'une durée totale de 60 heures réparties sur 15 semaines.

Ce cours est composé d'une seule compétence, que Jacques qualifie de « terminale » (J.8). Comme le mentionne le plan de cours, la pondération est « 3-1-3 » (J.800): trois heures de théorie, une heure de travail pratique et trois heures de travail personnel par semaine. L'ensemble des heures de cours se déroule entièrement dans un « laboratoire informatique » (J.74). Comme le précise Jacques:

Il y a un poste de travail par étudiant. Ce poste-là donne accès aux logiciels de traitement de texte, à un chiffrier, [...], au navigateur Internet et j'utilise comme, on va dire une plate-forme d'enseignement [...]. C'est par là que transitent toutes nos communications. C'est par fichiers numériques. Je ne reçois aucun [document] papier, je ne remets aucun papier aux étudiants. (J.80:82)

9.2 La description de la pratique de Jacques

Au sujet de l'évaluation de la compétence, l'enseignant soutient qu'avec ses collègues et ses élèves, il est « habitué à caractériser les jugements qui sont posés dans une typologie polarisée » (J.140). Jacques illustre la typologie polarisée ainsi:

À un bout du continuum, il y a des jugements de fait où on n'aurait qu'à constater les choses, et à l'autre bout du continuum, il y a des jugements de préférence ou de goût qui nous informent plus sur le locuteur que sur l'objet dont il est question (J.142).

Tel que l'expose Jacques: « L'enseignant est plutôt dans l'entre-deux, ni purement objectif ni purement subjectif. Il est de l'ordre des jugements de valeur, c'est-à-dire des jugements qui reposent sur des valeurs et qui sont critériés » (J.144:146). Par conséquent, lorsqu'il évalue la compétence, il adopte « des critères le plus univoques possible, mais qui n'élimineront pas totalement la part de subjectivité » (J.148). Il nuance son propos:

D'ailleurs, j'oserais dire qu'en éducation, la subjectivité n'est pas à bannir partout; au contraire, nous sommes des sujets. [...] Mais oui, il faut éviter autant que possible, quand on veut évaluer la capacité

d'un élève, [...] il faut éliminer les jugements de préférence, les siens et les nôtres (J.150:152).

Comme le précise Jacques: « J'énonce mes critères dès l'étape des consignes, je [...] donne [aux élèves] la grille critériée qui contient les descripteurs dont je vais chercher la présence dans leur texte, je la leur donne avant même qu'ils exécutent la tâche » (J.152).

Tout d'abord, lorsque l'enseignant explique sa manière de travailler avec les élèves, il précise qu'il remet, avec la demande de tâche, une grille critériée qu'ils « peuvent [...] utiliser comme une [...] liste de vérification » (J.154). Pour s'assurer que les élèves utilisent la grille comme liste de vérification, Jacques demande à ses élèves « d'autoévaluer leur production, c'est-à-dire de suggérer des scores vis-à-vis de chacun des descripteurs » (J.154). De plus, il dit aux élèves : « Je ne me sens pas tenu de respecter le score que vous proposez, mais néanmoins j'en tiens compte » (J.154). Dès lors, l'évaluation est « le fruit d'un [...] dialogue entre leur proposition et mon jugement, et la mesure de l'écart entre nos deux jugements pourrait permettre une certaine prise de conscience de leur part » (J.156). Au sujet de la décision, il affirme:

Normalement, le professeur a l'expertise suffisante pour être le dernier décideur là-dessus. Ça fait partie de notre tâche, d'évaluer. Je ne renonce pas à cette responsabilité-là, mais je voudrais qu'elle soit davantage le fruit d'un dialogue entre moi et chacun des étudiants sur lesquels j'ai à poser des jugements [quant à leur] production. (J.158:160)

Avant que l'élève n'entreprenne la « rédaction du produit final » (J.164), Jacques « a réagi à l'étape du plan » (J.162) et l'élève « a pu améliorer son plan » (J.164). Ainsi, avant même que l'élève débute sa rédaction, l'enseignant affirme:

Je l'aurai épaulé, suivi et [j'aurai] redressé la ligne de fond avant qu'il n'ait fait la production. Autrement dit, il faut lâcher

l'inspection après coup. C'est mieux de travailler à amener l'étudiant à se corriger en cours de route lui-même. (J.164:165)

Jacques estime qu'idéalement, il serait souhaitable que l'élève « n'ait plus besoin de nous pour poser des jugements lucides sur ce qu'il a à faire [...] et la manière dont il le fait » (J.168). L'importance qu'il accorde à l'implication de l'élève sur le plan de « l'autoévaluation » (J.193) vient « des principes [...] empruntés à un psychiatre américain [...] William Glasser, [qui] a inventé une approche en psychologie qui s'appelle [...] la thérapie de la réalité » (J.172). Inspiré par les travaux de ce psychiatre, l'enseignant a « commencé à utiliser cette approche-là, à demander aux élèves d'autoévaluer le plus possible la qualité des productions qu'il faisaient en classe avec moi » (J.201).

Lorsqu'il planifie l'évaluation du cours, l'enseignant utilise le « plan-cadre [...] qui [...] fixe certaines balises » (J.205), dont celle de la maîtrise des connaissances. Il explique: « La guerre entre l'approche par compétence et l'approche antérieure, [...] par objectifs [...], c'est souvent au niveau de la maîtrise des connaissances, des savoirs qu'elle a lieu » (J.205). À ce sujet, son département a pris une position un peu intermédiaire: « On n'évaluera pas que les habiletés terminales, on va aussi réserver une part d'évaluation strictement aux connaissances. » (J.207) En cohérence avec la position départementale adoptée, Jacques soutient:

Donc, dans mon plan de cours, il y a une partie d'évaluation des connaissances. Il y a une partie, par exemple, à la mi-session, l'examen est en deux parties; dans la première partie de l'examen, c'est vraiment des choix multiples et des associations qui, dans la taxonomie de Bloom, n'iraient pas chercher très, très loin comme habiletés de synthèse, mais qui vérifient les connaissances déclaratives, un noyau en tout cas. Donc, ça, j'ai tenu à garder cette pratique-là, parce que dans mon département nous valorisons les connaissances (J.207:208).

Jacques estime que malgré le fait que « tout est dans les encyclopédies et tu n'as pas besoin de tout savoir par cœur » (J.211), il est important:

[de] développer ta mémoire et [d']être capable de retomber sur tes pieds rapidement en isolant des connaissances et être capable de les situer dans une trame historique sans être obligé d'aller potasser une encyclopédie ou un dictionnaire, c'est un atout pour une personne éduquée » (J.211).

Aussi, Jacques estime cela « nécessaire pour que l'élève puisse arriver à un stade de pensée un peu plus évolué après, où il convoque ces différentes connaissances-là de manière rapide [...] en utilisant et en réinvestissant ces connaissances-là dans le traitement d'une question un peu plus complexe » (J.279). En accord avec cette position prise en département, il « évalue des connaissances déclaratives » (J.213). Il précise que « dans la deuxième partie de l'examen, c'est un texte à développement et [les élèves] ont droit à tout leur matériel. Ils ont droit à tous leurs fichiers de notes de cours. Ils ont droit à tout ce qu'ils trouvent sur Internet » (J.213:215). Dans cette partie de l'évaluation composée de questions à développement, l'enseignant a un but:

Là, je veux savoir comment ils convoquent l'ensemble des connaissances, comment ils peuvent les incarner dans un texte qui est leur propre production, où ils ne peuvent pas juste répéter puisque tout est disponible. Là, il faut qu'ils me montrent qu'ils ont compris et qu'ils peuvent l'utiliser à bon escient et qu'ils peuvent le faire en un temps donné. C'est ça qui est l'évaluation de mi-session. (J.217:220)

Pour l'enseignant, « une épreuve d'évaluation sommative [...] vient prendre une mesure, [...] elle essaie [...] d'envoyer le message le plus juste possible... tu es rendu là, ce que tu as fait vaut ceci en fonction des critères dont on a convenu » (J. 690). En d'autres termes: « L'évaluation sommative est celle qui vise à sanctionner l'atteinte de la compétence visée par le cours, elle a une fonction de "certification". Elle se fera à trois moments durant la session » (J.786). Jacques explique le temps consacré à l'évaluation sommative à la mi-session et à la fin de session:

Donc, la convocation et la production sont cernées dans un laps de temps qui est x et il faut qu'ils en viennent à bout à ce moment-là.

Tandis que dans la production finale, qui est [une production écrite], là, on la travaille quasiment pendant un mois (J.222:224).

La production finale est réalisée en plusieurs étapes après la lecture d'un livre: « Le défi que je leur lance, c'est de le lire par eux-mêmes. [...] J'ai quelques questions pour les orienter, donc ils montent un dossier » (J.226). De manière plus concrète, Jacques explique:

Je les amène en table ronde après, où ils ont à présenter aux autres la deuxième partie de leur travail [...]. Ils discutent entre eux dans le même local où nous sommes. Moi, je les reçois par groupe de huit ou neuf et surtout je leur demande ensuite de choisir. On va fabriquer ensemble les questions de la [production] finale. (J.238)

Ainsi, dans une séance où tout le groupe est présent, il fait participer les élèves en leur demandant de formuler des questions:

Je vais leur demander de m'aider à remplir le tableau de questions qu'ils se sont posées. [...] On remplit le tableau. On en a peut-être 15, 20 et ensuite je leur propose un exercice de réduction, c'est-à-dire que l'on ramène ça à une demi-douzaine, 8 peut-être, questions qui seront le bassin de questions au choix pour exécuter la [production] finale. (J.242)

Dans le cours, certains éléments peuvent limiter ses choix sur le plan de l'évaluation; entre autres, il considère que « les lieux, la contrainte des lieux physiques, la contrainte, c'est le 15 semaines qu'on a, c'est tant d'heures de cours [...] C'est sûr que ça limite » (J.285). De plus, il s'interroge sur la forme de l'épreuve finale. « Dans le département, on a convenu que ce serait une [production]. Ça pourrait être autre chose. » (J.289) En ce sens, dit Jacques, « les limites physiques, je ne peux pas beaucoup les discuter, mais les conventions départementales, elles peuvent être remises sur la table et elles pourraient évoluer au fil du temps » (J.293). Toutefois, l'élément qui influence ses choix en évaluation, « c'est le lien le plus direct possible avec l'énoncé, la cible que le Ministère nous donne » (J.297). Il soulève:

Tu sais, dans le devis du cours [...], c'est pas moi qui ai fabriqué l'énoncé de compétence. Il est là. [...] c'est assez clair qu'au niveau de la pondération, de la valeur de l'épreuve finale et de la nature de l'épreuve finale, il y a là une commande que j'essaie d'exécuter le mieux possible de manière intelligente en élaborant un contexte de réalisation qui est facilitant, mais qui, en même temps, est arrimé à ce qu'on me demande de vérifier (J.299).

De manière concrète, l'enseignant utilise l'évaluation formative « tout au long de la session » (J.343):

[L'évaluation formative] est au cœur de l'activité d'apprentissage. Elle ne sert pas à sanctionner l'apprentissage, mais à le confirmer: elle ne donne pas de points, mais elle permet de constater si l'on est prêt à être noté. Elle porte sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage et elle donne un portrait de la maîtrise de ceux-ci et de la compétence ultimement visée (J.783).

Au sujet des occasions d'évaluation formative, Jacques précise:

Il y a plusieurs occasions, peu importe la partie du cours, par mode autoadministré ou par rétroaction par courriel, ou par parole, ou des indications formatives, un jugement est posé sur leur production en devenir. C'est comme ça que ça marche. (J.387)

De manière plus spécifique, il explique qu'il a « monté trois [questionnaires] formatifs arrimés à chacun des sous-éléments de compétence. [...] Ils contiennent chacun vingt questions » (J.303:305). Pour construire ces questionnaires, « je réfère à la formation initiale que j'ai eue en docimologie quand j'ai fait le certificat en enseignement » (J.430). Il précise: « Évidemment, à l'époque, on travaillait à l'intérieur du cadre de la formulation par objectifs et de la taxonomie de Bloom et [...] c'était une question par objectif visé. » (J.432) Toutefois, au sujet des questionnaires dans un cours formulé par compétences, il affirme:

Ça n'a pas beaucoup changé dans ma manière de travailler. Ce que je veux isoler dans les connaissances, [ce sont] celles que je pense qu'il est stratégiquement important qu'ils connaissent, qu'ils

sachent, donc qu'ils se souviennent, qu'ils puissent mémoriser et je vais créer une question alentour de ça avec les leurres appropriés en respectant les règles de l'art. (J.434)

Alors, ces connaissances en docimologie, « je les réinvestis dans la fabrication des quiz. J'ai appris le logiciel, qui n'est pas bien compliqué » (J.440). Au sujet des trois questionnaires qu'il a élaborés, il mentionne: « J'ai essayé de les fabriquer de manière telle que les rétroactions qu'ils procurent à l'étudiant soient assez élaborées, soient signifiantes » (J.345). Il ajoute: « Ça va servir pendant le deux tiers de la session et c'est en mode formatif, c'est-à-dire ils se l'auto-administrent. » (J.349) Aussi, il utilise les questionnaires en classe afin d'approfondir la compréhension de concepts: « On fait une plénière où je reprends les principaux concepts, les principales définitions que je désire qu'ils maîtrisent. » (J.353) Par la suite, il demande à l'élève de lui transmettre « par courriel un résumé de cinq lignes » (J.361) de ce qu'il juge important. « Cinq lignes, je peux lire ça, à 36 [élèves]. Je vais répondre, mais [...] je ne peux pas le faire pour tous les groupes à chaque semaine » (J.363). Puis il ajoute, au sujet de l'évaluation formative:

Quand on arrive au dernier tiers de la session, où là, la cible et l'obsession deviennent de plus en plus la [production] finale, les modes de rétroaction formative vont changer un peu. Je vais concentrer ça autour du plan (J.365:367).

En fait, Jacques explique: « Je peux rétroagir » (J.367) aux différentes étapes de conception par l'élève. Aussi, il regroupe les élèves et crée un « forum sur Internet » (J.371) dans lequel les élèves sont en « mode remue-méninges » (J.375), et dans ces forums, « qui sont des babillards électroniques, tout ce travail-là reste disponible à l'ensemble des étudiants pour la fin de la session. Ils peuvent nourrir leur réflexion à partir de là. Ils peuvent utiliser du matériel » (J.379). Selon Jacques, un des avantages du forum ou du babillard électronique,

c'est que chacun doit participer, tandis que dans [...] une discussion menée en classe, habituellement, [il y a] quatre ou cinq, cinq ou six

[élèves] qui monopolisent le temps de parole. [...] Mais dans un forum ou dans un babillard électronique, même le plus gêné ou la plus gênée met son grain de sel. (J.391:393)

En contrepartie, il énonce un désavantage qui a rapport à l'évaluation: « L'étudiant qui veut juste aboutir, faire son travail, il reprend, il repique des [idées] sans les enrichir, [...] sans y investir la dose de réflexion que j'aurais souhaité qu'il investisse. » (J.394:396)

Pour évaluer la compétence du cours, l'enseignant procède ainsi: « Alors moi, j'y vais séquentiellement » (J.309).

Là, on tire une séquence logique, il y a un arrimage de chacun des sous-éléments. Quand on est à la mi-session, j'ai couvert à peu près avec eux les deux premiers éléments de la compétence. Alors l'évaluation de mi-session va porter principalement sur ces deux éléments. Tandis que la troisième, qui sera l'évaluation finale, elle ne revient pas sur l'évaluation des connaissances. Elle est plus arrimée au troisième élément [...]. Mais néanmoins, elle reprend aussi en bonne partie les deux autres. (J.319)

Cette façon de répartir l'évaluation relève d'une décision pragmatique, comme Jacques l'explique: « Je ne tiens pas à avoir plus que qu'est-ce que je suis capable de corriger quand j'ai quatre groupes à 36 élèves » (J.329). Il justifie sa décision:

Donc, je m'arrange pour qu'il y ait des temps forts. Là, je ne parle que de la sommative, parce que dans la formative, je reçois des courriels, des fois, je fais des forums, ils s'expriment, j'envoie de la rétroaction, mais comme épreuve sommative, il y a vraiment un temps fort à la mi-session et ensuite il y a l'exécution du dossier de la table ronde. Et puis, il y a l'épreuve finale. Donc, il y a trois temps forts d'évaluation sommative et franchement, je ne peux pas administrer plus que ça, [...] pour donner de la rétroaction signifiante. (J.331:333)

Jacques souligne que l'évaluation formative, « ce n'est pas toujours des exercices ou des travaux à faire en plus [...] ou à la maison » (J.467). L'évaluation formative, c'est ce qui se passe en salle de classe: « Il y a les postures, les attitudes, c'est de leur donner la parole, c'est de poser des questions, écouter la réponse » (J.467). Il ajoute: « Chaque rencontre en classe est une occasion et la parole, la prise de parole et le dialogue [...] contribuent, participent à l'évaluation formative » (J.471). Il conclut: « Finalement, c'est de donner des rétroactions, se donner des occasions de savoir, où ils en sont rendus par rapport aux objets qui retiennent notre attention et rétroagir rapidement pour qu'ils puissent corriger, placer, faire évoluer leur conception » (J.468).

Au sujet des instruments d'évaluation, « que ce soit pour le formatif et le sommatif, tout est numérique pour moi » (J.455). Jacques a fait le choix d'utiliser l'informatique pour plusieurs raisons: « Une des premières raisons, c'est que je me suis aperçu que ça motivait les étudiants et je dis, cette fois-là, je vise vraiment le genre [...] les gars, embarquaient plus » (J.479). Aussi, il ajoute: « Ce sont les outils de l'ère contemporaine. Ça motive un peu plus les gars. C'est écologique, en tout cas, ça sauve au moins du papier, ça c'est sûr. » (J.483) Puis, au sujet de la gestion des dossiers des élèves: « C'est très économique en termes d'espace. La PIEA nous oblige à conserver les évaluations finales. Moi, ça occupe tel espace sur le disque dur. » (J.487) Au sujet des instruments offerts aux élèves, Jacques dit: « Ils ont de la gueule » (J.495); pour la lecture et la correction, Jacques estime qu'ils sont avantageux, car tous les travaux et les commentaires formulés sont rédigés « en caractère d'imprimerie, [...] je peux grossir la grosseur des caractères dans les textes que je lis directement à l'écran, que je corrige directement à l'écran » (J.499).

Pour ce qui est de juger du niveau de développement d'une compétence, Jacques soutient: « C'est difficile, j'aurais de la difficulté à dire que je peux attester de l'évolution de la compétence dans 60 heures. » (J.527) Toutefois, il corrige l'épreuve finale « grâce à la grille critériée; cet élève-là, il la maîtrise très bien,

mettons 80 % et plus. [...] L'autre, il maîtrise, mais minimalement, il a 62 » (J.529). Dès lors, Jacques peut attester de l'atteinte de la compétence « correctement à la fin du processus » (J.531). Il aborde également les critères: « Les critères de fond sont les mêmes. Clarté et structure, fidélité du contenu et esprit critique. » (J.537) Aussi, il ajoute: « Ce n'est pas juste les miens, le travail que l'on fait présentement au département devrait nous amener à adopter ensemble [...] des critères communs. » (J.539) Lorsqu'il donne de la rétroaction à l'élève, il « essaie d'être cohérent avec [ses] critères » (J.551).

L'enseignant utilise l'informatique pour la transmission et la réception des travaux:

Les travaux doivent être rédigés au traitement de texte, présentés selon les règles de l'art et acheminés sous forme numérique par l'échéancier de [la plate-forme]. Les travaux corrigés et la note obtenue sont communiqués aux étudiants sur la plate-forme [...]. (J.759)

Dans certains cas, les résultats sont communiqués « dès que c'est corrigé » (J.567). Il soutient que cette communication rapide des résultats, lorsque les élèves sont en situation d'évaluation, peut nuire et perturbe un peu. Il explique qu'avec la plate-forme utilisée « quand le quiz est rendu par l'élève, immédiatement il est corrigé » (J.567). Ceci a comme conséquence que les élèves « peuvent avoir accès à la note » (J.569). Toutefois, cette information au sujet d'un premier résultat peut influencer la poursuite de l'évaluation par l'élève. « Ça pourrait le démotiver. Ça pourrait aussi l'exciter et [lui faire] dire: "Je me suis planté, là, il faudrait vraiment que la deuxième partie, que je sorte de quoi de mieux". » (J.571) Par ailleurs, il estime qu'il est « incapable de [...] mesurer s'il y a plus d'inconvénients ou d'avantages » (J.573). Toutefois, Jacques préfère que les élèves « aient accès à leur note après l'examen. C'est intéressant, c'est un principe de docimologie que plus la rétroaction est proche de la tâche, mieux c'est. Mais là, c'est comme un peu trop vite » (J.575). Jacques précise que la correction des questions à développement,:

« C'est le prof qui [...] corrige, ce n'est pas corrigé automatiquement » (J.581). Ainsi, lorsque l'élève a complété l'évaluation finale, il « dépose son fichier de dissertation finale dans les lieux appropriés par les fonctions appropriées et le professeur peut récupérer le fichier dans son module de correction » (J.595). Par la suite, comme il l'explique: « J'ouvre le fichier, j'insère mes commentaires. » (J.597) Dans le logiciel de traitement de texte, il: « utilise le surligneur jaune pour identifier les problèmes de français et [...] la couleur rouge [...] pour insérer mes commentaires directement au fil de son texte » (J.601). Une fois le texte corrigé, Jacques procède ainsi:

Je sauvegarde le fichier, j'en garde une copie sur mon disque dur et je redépose le fichier dans le module de correction, et là, la mention change automatiquement. Les textes apparaissent comme étant évalués. Et là, dès que la mention Évalué apparaît, l'élève peut ouvrir le fichier corrigé et prendre connaissance de mes commentaires. Ça, pour moi, c'est un atout. (J.603:605)

Jacques estime que cette façon de recevoir et de transmettre les textes est très avantageuse pour les élèves et l'enseignant, car « au fur et à mesure que je corrige, c'est en ligne, ils peuvent y avoir accès » (J.609) et à la fin du cours, les élèves « ont leur texte et ils ont la note finale » (J.611). Au sujet de l'utilisation des technologies pour évaluer dans un cours, l'enseignant précise: « Quand on travaille avec les technologies, il faut toujours avoir un plan B. C'est pas parce qu'il n'y a pas d'électricité que je ne donnerai pas mon cours! » (J.639). Il ajoute: « J'apporte une version papier, en quelques exemplaires. C'est arrivé, un élève qui a perdu son affaire. Je sors la version papier [...] et je le corrige papier. Ça, [...] s'appelle avoir un plan B. » (J.637)

Pour Jacques, le rôle de l'enseignant est de se placer « dans la meilleure position possible pour avoir un jugement le plus objectif possible sur l'atteinte de la compétence ou non » (J.670). Aussi, il soutient:

C'est moi le concepteur de l'évaluation. Il faut que je l'invente, cette évaluation-là, que je lui donne une forme, qui soit, que je crois

la meilleure pour que l'élève lui-même puisse reconnaître que ce que je lui demande est conforme à ce qui est prescrit dans ce cours-là. (J.672)

Il précise: « Il faut que je lui montre que c'est ce que je lui propose comme épreuve, c'est arrimé à l'énoncé de compétence et à ses éléments, et que ça [...] respecte les conventions qu'on a au département. » (J.674)

Il faut que [...] l'étudiant puisse dire en regardant ce qui lui est proposé, c'est correct, c'est conforme au plan de cours, c'est conforme à ce qu'ils font au département et les critères sont clairs et j'ai une bonne grille. Je sais à quoi m'attendre. Je n'ai pas de mauvaise surprise. (J.678)

En terminant, Jacques nomme plusieurs dimensions du rôle de l'enseignant: « Metteur en scène, planification, conception et administration aussi, c'est-à-dire de m'assurer que la passation se fait dans les bonnes conditions. » (J.682)

Au sujet du rôle de l'élève, il dit: « L'élève est le premier responsable de son apprentissage. » (J.686) Alors, comme l'évaluation est l'occasion de faire le point, l'élève « est responsable de s'y préparer, il est responsable d'avoir préalablement appris, posé des questions, profité de l'évaluation formative, celle présentée en classe régulièrement, etc. » (J.688). L'élève « est [également] responsable de se pencher sur le jugement qui est posé sur sa copie et de protester s'il pense que ça a été mal évalué » (J.692). Enfin, l'élève qui n'est pas d'accord avec sa note doit « être capable de dire pourquoi, d'argumenter » (J.694).

À partir de ce que Jacques a dit et de nos observations en relation avec le cours dont il a choisi de nous parler, nous avons dégagé et présentons, dans le tableau 17, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 17
Les dimensions de la pratique évaluative de Jacques

Dans le cours de Jacques, étant donné ce que l'enseignant a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation formative se déroule tout au long de la session, elle est constante.
- Elle favorise l'autoévaluation, la coévaluation et les rétroactions complexes et significatives.
- Elle vise à situer l'élève au regard de ses apprentissages. Elle prend différentes formes en présence: échanges et dialogue en classe, table ronde, formulation de questions; en ligne: rétroactions, forum, babillard électronique, séance plénière, résumé, exercices, questionnaires informatisés.
- L'évaluation formative vise à approfondir la compréhension des concepts, à formuler de la rétroaction sur des étapes de la production finale et à donner accès à des ressources communes.
- L'évaluation sommative se déroule en mi-session et en fin de session. Elle est individuelle, vise à sanctionner l'atteinte de la compétence visée et certifie la maîtrise des connaissances par l'élève. L'élève a accès aux ressources externes.
- L'épreuve terminale de cours est prescrite et autorise l'accès à toutes les ressources externes; elle a le poids le plus important.

Les tâches d'évaluation

- Une production écrite à partir de questions formulées par les élèves.
- Un débat (forum de discussion).

Les instruments d'évaluation

- Des questionnaires informatisés.
- Des examens composés de différents types d'items.
- Une grille d'évaluation critériée.

Les rôles dans l'évaluation

- L'élève joue un rôle actif et il est un acteur responsable de ses apprentissages.
 - L'enseignant est un guide et un superviseur.
-

10.1 Louis: des grilles d'évaluation pour soutenir le jugement

Louis a deux années d'expérience en enseignement à la formation générale; il travaille à temps plein dans un cégep public. Il a donné à cinq reprises le cours dont il a choisi de nous parler, plus précisément « à une quinzaine de groupes » à peu près (L.201).

Ce cours se situe au premier trimestre, soit celui d'automne. Il est d'une durée totale de 60 heures réparties sur quinze semaines; c'est un cours obligatoire de la formation générale commune.

Ce cours est composé d'une seule compétence et, selon Louis, ce cours « c'est un des trois cours, où il y a le plus d'échecs, ici au cégep » (L.105). Comme le mentionne le plan de cours, la pondération est « 3-1-3 » (L.751): trois périodes en classe, une période en laboratoire et trois périodes de travail à la maison. L'ensemble des heures de ce cours se déroule « en salle de classe » (L.145) et, de manière exceptionnelle, en laboratoire informatique « pour faire [remplir] le questionnaire étudiant » (L.147).

10.2 La description de la pratique de Louis

Dans ce cours obligatoire, l'épreuve finale doit permettre de « vérifier [...] la compétence » (L.51) du cours. Plus précisément, cette épreuve est détaillée « dans le plan-cadre, [et] c'est la même [...] pour tout le monde » (L.53) ou plus précisément tous les groupes-cours. Louis souligne que « l'évaluation finale, c'est une évaluation qui compte pour 40 % de la session » (L.55) et il ajoute que selon les règles adoptées en département, « les étudiants ont quatre heures pour écrire un texte [...] de 700 mots » (L.55), ce qui représente « quand même une tâche [...] qui est assez complexe » (L.73). Il ajoute que les élèves « connaissent les sujets le jour même de l'examen » (L.61). Toutefois, dans ses groupes, Louis propose des questions aux élèves, « dépendamment des différents groupes-cours, moi, je donne quatre ou cinq questions et ils en choisissent une, celle qui les inspire » (L.63).

Au sujet du nombre de mots, l'enseignant précise que « c'est le Ministère qui demande [...] 700 mots minimum » (L.57). Puisque plusieurs enseignants peuvent donner ce cours, le département « a développé une grille d'évaluation commune pour tout le monde, pour tous les étudiants » (L.59). Lors de l'évaluation finale, les élèves

« ont droit seulement à un dictionnaire des noms communs et à une grammaire » (L.65). Louis explique que l'élève a aussi droit à « une feuille de notes recto verso [...] qui pourrait leur servir lors de l'examen » (L.65). Étant donné que les élèves ne connaissent pas les questions de l'examen à l'avance, ce n'est pas facile pour eux de préparer la feuille de notes: « C'est sûr que c'est difficile » (L.67); toutefois, « ils n'ont pas besoin d'apprendre [la matière] par cœur » (L.67).

Lorsqu'il compare l'évaluation et les modalités d'application avec son expérience d'enseignant dans un autre cégep, il précise au sujet de l'évaluation finale que « les étudiants connaissaient les sujets de l'examen à l'avance » (L.77). De plus, il ajoute que le contexte de réalisation était très différent:

Ils avaient le droit d'amener un plan [...] donc, c'est très différent comme [...] contexte de réalisation à l'épreuve finale, où là les étudiants connaissent les sujets, ont le temps de faire les recherches et d'élaborer un plan qui tient sur aussi une page recto verso; sauf que là, c'est un plan où les idées sont amorcées, il reste juste à écrire. (L.79)

Pour Louis, dans un contexte où les élèves connaissent les sujets à l'avance, « le niveau de stress et de nervosité est beaucoup moins élevé à ce moment-là. Les résultats aussi vont varier un peu » (L.81). Dans le cours auquel il se réfère, le contexte de l'évaluation ne relève pas de son choix. Il explique que pour l'épreuve finale, « au niveau des critères, au niveau de la réalisation, au niveau du matériel, tout est prescrit par le département. Sauf la question comme telle, ou les questions qu'on pose » (L.115:117). L'enseignant raconte qu'il a fait des propositions de changements à cette évaluation lors d'une réunion de révision des plans-cadres:

Moi, j'ai essayé de convaincre mes collègues, la session dernière [...] en réunion, j'ai parlé, on a ouvert le dossier, mais c'est un dossier qui est complexe et ma position à moi, c'était plus d'y aller avec des travaux de recherche que d'évaluation, où là, pendant quatre heures, [l'élève doit répondre à] une question inconnue à

l'avance [...] selon moi, ce n'est pas nécessairement la meilleure façon d'évaluer. (L.91)

Il poursuit: « On n'a pas réussi à faire de consensus sur une seule modification au plan-cadre. » (L.95) Et il ajoute: « Le problème principal, c'est que tout le monde aurait dans le fond sa vision de l'évaluation [...], mais en même temps, [le] collègue et d'autres contraintes nous obligent [...] à avoir une pratique commune » (L.97). Il explique que la pratique adoptée actuellement: « C'est la seule qui fait consensus. » (L.97:99) Par ailleurs, il anticipe des discussions qui se dérouleront au sujet de l'évaluation de ce cours, car dans ce département, « on est en évaluation de nos plans-cadres, et avant on évalue aussi les difficultés que nos étudiants rencontrent » (L.103). Louis mentionne: « Ce premier cours-là, [...] c'est un des trois cours [auxquels on échoue] le plus, ici au cégep » (L.105). À son département, « il y a présentement un projet de recherche [...] pour comprendre qu'est-ce qui se passe, pourquoi les échecs, qu'est-ce qu'on pourrait faire. Et avec les résultats [...] on va essayer de mettre de l'avant des solutions. » (L.107)

Lorsqu'il aborde les autres évaluations du cours, Louis précise que « pendant la session, chaque évaluation, chaque étape, [...] amène [les élèves] à faire les apprentissages essentiels qu'ils vont devoir refaire à l'examen final » (L.155). En se référant à son expérience d'élève au collégial, il affirme: « Bien, moi, j'ai été un étudiant qui a été dans la réforme par compétences, au cégep. Donc, j'[...]ai vécu de l'intérieur ces transformations-là et je dirais [...] j'ai tendance à être complètement en accord avec cette approche-là » (L.219:221). Louis soutient que l'évaluation de la compétence ne doit pas mener à faire des apprentissages « par cœur » (L.227) qui valorisent « la mémorisation » (L.229) et la vérification des connaissances avec « des tests de lecture » (L.229). Il est davantage favorable à une évaluation avec « des grilles de correction » (L.233), comme le faisaient ses enseignants. Il raconte: « On pouvait faire des travaux de recherche » (L.235) et les enseignants proposaient « des évaluations formatives pour vérifier si on avait bien travaillé; donc, ça nous permettait d'avoir 100 % si on travaillait beaucoup » (L.235). Et Louis d'ajouter, au

sujet des grilles: « C'était très motivant. » (L.237) Il a donc récupéré l'utilisation des grilles dans son enseignement et il les adapte au contexte actuel dans lequel il enseigne.

Concrètement, lorsqu'il explique l'évaluation de la compétence du cours, Louis soutient: « Dans le cours, il y a quatre évaluations sommatives » (L.257) qui sont « préparatoires » (L.259) à l'épreuve finale. En ce qui a trait aux évaluations formatives, il explique qu'« il y a toujours des évaluations formatives avant chaque évaluation sommative » (L.261) et celles-ci sont prévues pour chaque « étape d'apprentissage » (L.261); donc, elles sont utilisées « de façon progressive jusqu'à l'évaluation finale » (L.261).

Lorsqu'il présente les quatre évaluations sommatives du cours, qui consistent à rédiger un texte, l'enseignant débute par l'énumération du contexte de réalisation de la première évaluation, qu'il décrit ainsi: « [Les élèves] doivent faire un résumé d'un texte. Ils ont deux heures, ils ont le texte le jour même. Ils ont droit à leurs notes de cours. Ils ont droit à tous les éléments. C'est un texte qu'ils n'ont jamais lu. » (L.263) Au sujet de la deuxième évaluation, il ajoute: « On réinvestit ce qui a été utilisé la première fois, c'est-à-dire qu'ils doivent encore lire un texte. Donc, encore là, il y a eu des pratiques, exactement la même chose qui a été faite dans les cours qui précédaient l'examen. » (L.265:267)

La troisième évaluation « est une pratique, d'une certaine manière, de l'évaluation finale » (L.269). c'est-à-dire:

Ils doivent faire aussi un peu de recherche, et là, c'est là que j'utilise la méthode que moi je privilégiais, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas quatre heures pour le faire en cours, ils ont deux semaines. Ils ont deux semaines de cours [...] donc, c'est l'équivalent [de] six à sept heures de cours pour travailler là-dessus, mais où ils peuvent justement vérifier s'ils sont capables d'écrire à peu près en quatre heures [...] de cours. (L.271)

Durant la période de préparation du troisième examen, « c'est l'évaluation formative [...] jusqu'à la date d'évaluation sommative où, à ce moment-là, je vais rendre un jugement sur leur travail qui a été fait » (L.273). Et il poursuit:

Mais bon, pendant deux semaines, ils ont tout le temps qu'ils veulent mettre là-dessus pour développer leur texte. Ils arrivent à l'évaluation finale, j'ajoute juste les éléments [...], et là, c'est le contexte qui va changer [...]. Mais je pense que l'évaluation et la relecture d'un texte [...] les préparent bien. (L.275)

Louis explique ce qui est important pour lui sur le plan de l'évaluation finale, au sujet du temps de réalisation: « Je trouve que c'est un peu un contexte, comment dire, inauthentique, ce n'est pas une évaluation authentique où on demande d'écrire un texte dans quatre heures » (L.279). Il ajoute que cette situation d'évaluation, « n'est pas authentique, ça n'existe pas dans la vie à tous les jours où on a quatre heures pour écrire un texte argumentatif » (L.281). Dans un contexte réel, lors de la rédaction d'un texte, « on réfléchit sur une question, on peut y réfléchir longtemps et ce n'est pas grave; si on est capable de réfléchir huit heures, ça prend huit heures, l'important c'est le résultat » (L.283) et il poursuit: « Quand c'est quatre heures, on a le stress, mais on a aussi les éléments à apprendre par cœur qui ne sont pas réels, qui ne sont pas authentiques. » (L.285) Au sujet de l'authenticité de la situation d'évaluation qui précède l'évaluation finale, Louis affirme: « Donc, l'épreuve qui est avant, selon moi, est plus authentique que l'examen final, un peu moins complète, un peu moins longue à rédiger, mais, [elle] respecte plus les éléments [de] la recherche. » (L.287) Louis explique:

Dans notre domaine, à l'université, c'est toujours de la recherche que l'on fait. [...] C'est comme ça, selon moi, qu'on retient quelque chose. [...] c'est en le décrivant et en cherchant qu'on va s'en souvenir, pas avec un examen de par cœur. (L.291:293)

Louis estime que l'évaluation qui précède l'évaluation finale « est importante [...] ça les prépare bien parce que là, ils peuvent vérifier si eux, ça leur

prend plus que quatre heures, s'ils ont besoin de plus de préparation pour le jour de l'examen » (L.295). En résumé, Louis soutient que le contexte inauthentique prévaut dans tous les cours:

C'est la même chose dans tous les cours de [...] tous les plans-cadres pour les trois cours, c'est toujours le même contexte. Même que dans les deux autres cours, les étudiants ont droit à seulement au dictionnaire, ils n'ont pas le droit à des feuilles de note, donc là, ils doivent apprendre aussi par cœur les éléments. (L.311)

Au sujet de la feuille de notes, l'enseignant soutient: « Ils ont droit à une feuille de notes [...] Donc, sur la feuille de notes, s'ils ont mis de mauvaises informations, [...] ils sont piégés par rapport à ça » (L.315). Louis explique: « Moi, je donne un choix de questions [...], j'essaie de toucher à tous les éléments qu'on a vus dans la session. » (L.317)

Pour ce qui est de la planification des évaluations du cours, Louis explique: « Bien, c'est selon les étapes d'apprentissage. La première étape, dans le fond, j'ai pris la compétence et les éléments de compétence et je les ai divisés par étapes d'apprentissage » (L.335). Pour chacune des étapes qui conduiront à la réalisation de l'épreuve finale, l'enseignant agit ainsi: « Pour y arriver, là, je développe toutes sortes d'activités d'apprentissage en cours de route; là, on parle plus des activités formatives, mais là, j'utilise toutes sortes de thèmes » (L.339) et il précise qu'il y va « vraiment progressivement » (L.341) pour chacune des étapes du cours. « Avant chaque évaluation, on a préparé l'examen, on a fait des résumés, on a lu des textes et ils doivent apprendre à lire des textes, tout de suite vérifier s'ils sont capables ou pas. » (L.341)

Ce qui guide ses choix en évaluation, c'est « avant tout la progression » (L.363) dans les apprentissages: « Avant tout, je me suis questionné: comment amener les étudiants à la compétence, finalement. » (L.365) Il précise que pour chacune des étapes, les dates des évaluations sont fixées « selon les activités du cours » (L.367).

Aussi, « Le calendrier change un peu, mais d'une session à l'autre [...], l'important, c'est que les étudiants semblent prêts pour l'examen. » (L.371) Louis raconte:

La première année, quand j'ai enseigné, évidemment, bien là, si je m'apercevais que l'étudiant n'était pas tout à fait prêt, je pouvais donner une évaluation formative de plus. Donc, l'important, c'est donc leur préparation pour [...] l'examen final et pour chaque étape aussi. (L.373:375)

Au sujet de l'évaluation sommative, l'enseignant ajoute: « Il y a aussi un autre élément qui compte pour cinq points [...], c'est le portfolio. » (L.377:379) Il explique:

Premièrement, quand j'ai commencé à faire mes cours, les éléments, les petits points, il y en avait beaucoup plus pour toutes les petites activités qui [...] dans le fond, sont devenues formatives aujourd'hui; à 1 point toujours; ça montait jusqu'à dix, quinze points la session. (L.381)

Toutefois, il a modifié ces activités: « Cette fois-ci, ce que j'ai fait, [...] il y a un portfolio qui est à faire par les étudiants. Un portfolio, je sais que ça peut avoir toutes sortes de significations dans l'évaluation » (L.383). Louis explique qu'il utilise le portfolio et en quoi il consiste:

Le plus souvent, ce sont des réflexions que je leur demande [...] je leur demande de lire un texte dans leur manuel et [...] au lieu de faire un contrôle de lecture là-dessus, je leur demande d'écrire une réflexion d'une page, écrite à la main [...], 100, 150 mots à peu près où ils me disent s'ils sont d'accord avec l'auteur. (L.385)

Il ajoute: « Ça permet déjà d'amorcer leur travail de préparation pour les cours; c'est ça, ce n'est pas un contrôle de lecture [...]. Donc, je trouvais que c'est mieux comme ça. [...] Ça devrait être formatif. » (L.389) Au sujet de la pondération, il affirme:

C'était l'idée à la base que j'avais qu'on pouvait les motiver [...] en donnant des petits points comme ça, et puis c'est vrai que ça fonctionne mieux que si c'était juste formatif parce que si c'était juste formatif, au lieu d'avoir, je ne sais pas, 75 % des étudiants qui les font, dépendamment des groupes, il y aurait peut-être 20 % des étudiants qui les feraient, qui se prépareraient correctement.(L.395).

L'enseignant présente la manière dont il souhaiterait utiliser le portfolio: « Ce que j'ai pensé faire, [...] au lieu d'évaluer le portfolio directement de façon sommative, le portfolio va devenir complètement formatif et à la place, je vais leur demander de faire un bilan de leur apprentissage à la fin de la session. » (L.397) Toutefois, dans l'attente des modifications qu'il souhaite apporter en intégrant un bilan, il raconte:

Au début, ma conception était de dire les points vont peut-être en motiver certains, mais en fait, ça encourage un apprentissage juste pour la note, un apprentissage utilitaire, ce qui est contre-productif aussi parce que ce n'est pas une évaluation importante de la compétence. (L.411)

Comme le mentionne Louis, actuellement dans le plan de cours, le portfolio « n'est pas présenté comme un bilan des apprentissages encore » (L.419). Les élèves reçoivent « un point à chaque fois [qu]'ils écrivent le texte, ils ont le point. S'ils ne l'écrivent pas, ils ne l'ont pas » (L.421).

Lorsqu'il décrit les éléments du cours, Louis affirme qu'à l'exception de l'évaluation finale, qui est prescrite, il a, pour les autres évaluations du cours, « la pleine liberté de faire tout ce que je veux » (L.441). Toutefois, ces évaluations doivent être en lien avec « les éléments de compétence qui sont absolument à évaluer pour la préparation de l'examen final » (L.443). De plus, il ajoute que « le temps » (L.449) peut limiter ses décisions sur le plan de l'évaluation, mais les moments d'évaluation sommative sont fixés « en fonction de la préparation des étudiants. Là où ils sont rendus selon les activités d'apprentissage que je leur ai permis de faire, que je leur ai demandé de faire, qu'ils ont faites dans le cours et en dehors du cours,

donc ça dépend toujours de ça » (L.457). Ce qui variera d'un groupe à un autre, ce sont « les activités » (L.473); toutefois, « les dates d'évaluation sont toujours les mêmes pour tout le monde » (L.473).

Au sujet de l'évaluation formative, l'enseignant dit: « Bien, les évaluations formatives, c'est à chaque cours, [et] il y en a différentes catégories. » (L.477) Ces évaluations consistent à effectuer des « résumés [...] identiques à l'examen » (L.481). En d'autres termes, pour Louis, « l'évaluation formative à ce moment-là, c'est l'évaluation formative des évaluations sommatives » (L.489). Il explique que lors de ces évaluations formatives,

[les élèves] peuvent venir me voir autant qu'ils le veulent pour avoir des commentaires. Je leur donne des commentaires, je ne leur donnerai pas les réponses, mais disons, s'ils oublient un élément de la grille de correction, je le leur mentionne. S'il y a un élément qu'ils ont mal compris, à mon sens, je le leur mentionne aussi (L.487).

Les autres évaluations formatives proposées se composent « des exercices [...] qui sont plus simples » (L.495). À la fin de la session, l'évaluation formative consiste à préparer « la feuille de notes qui va servir à l'examen » (L.497) et Louis ajoute que les élèves « peuvent venir me voir » (L.499) afin d'obtenir des commentaires au sujet de la préparation de la feuille de notes. Après la période prévue d'évaluation formative, l'enseignant ramasse la feuille de notes et les élèves reçoivent, la journée de l'examen final, « les questions, la grille de correction et leur feuille de notes individuelle » (L.507).

Pour évaluer les compétences du cours, Louis explique qu'« il y a toujours une feuille de consignes » (L.530) et « les échelles descriptives, pour chacune des évaluations [...] sommatives » (L.530) à l'exception de l'évaluation finale, qui prévoit, selon le plan-cadre, « une grille où il y a des critères de correction et une courte description [...] des critères » (L.532). Toutefois, à partir de la grille de

correction prévue pour l'examen final, Louis « développe une échelle descriptive qui est remise à l'avance aux étudiants » (L.536). « Évidemment, pour [...] les autres évaluations avant et pendant la session, c'est un peu la même chose, sauf que là j'ai de la marge de manœuvre concrète sur les critères de correction. » (L.544) Ainsi, en situation d'évaluation formative et sommative, « c'est toujours [...] la même échelle que je vais avoir développée, on va s'en servir toujours, mais à chaque évaluation, l'échelle descriptive change parce qu'il s'ajoute des éléments aux critères de correction » (L.536). De plus, pour chacun des critères, « je vais décrire un énoncé de façon [...] minimale, [...] de niveau moyen et supérieur » (L.542). Au regard des échelles descriptives, Louis soutient:

Donc, ça fait au moins la troisième fois que je l'utilise. Alors mes échelles sont quand même bien construites, des fois il y a des petites modifications au niveau [...] de la clarté, de la description, mais au niveau des points et au niveau des critères [...] c'est stable, je ne les changerai pas, tout ce qui pourrait changer éventuellement ça serait d'avoir une échelle plus globale. (L.550) [...] Celles-là, elles sont quand même plus analytiques. (L.552)

Lorsqu'il porte un jugement sur le développement des compétences, Louis précise:

C'est sûr, avec les échelles descriptives, c'est plus facile, là, ça aide aussi les élèves parce qu'ils savent sur quoi ils vont être évalués; puis moi, ma correction est beaucoup plus rapide, [...] que se demander: est-ce qu'il a fait une introduction? Est-ce qu'il présente des problèmes? C'est plus facile, parce que c'est descriptif, ça se corrige beaucoup plus rapidement, en lisant une introduction, [...], je pose tout de suite mon jugement; le développement, je peux poser tout de suite mon jugement; la conclusion la même chose. Ensuite, je fais le calcul, j'additionne et je soustrais le français, donc ça peut prendre vingt minutes par copie pour un texte de 500 mots. [...] Puis, évidemment, lorsque mes étudiants réussissent parfaitement, c'est encore plus rapide, c'est au niveau supérieur. (L.560:562)

À la suite de chaque évaluation, selon la longueur du texte, il transmet les résultats « le plus rapidement possible, ça prend au minimum une semaine, puis ça peut aller jusqu'à deux semaines » (L.574). Louis explique: « Les résultats sont aussi remis en même temps, à peu près, sur [...], le système [intranet] pour la transmission des résultats, [...] et je rédige un commentaire individuel sur chacune des copies [...] par rapport aux critères. » (L.580)

Lorsqu'il remet le travail corrigé, « il y a toujours la grille, une copie individuelle est remise » (L.576) et une pondération est accordée pour « la qualité du français » (L.576). À cet effet, il dit aussi que selon une politique du collège, « on évalue 150 mots dans un texte et on enlève un point à chaque faute dans ces 150 mots » (L.576). Concrètement:

Moi, je transforme cela en disant aux étudiants: comptez le nombre total de mots; vous avez écrit 450 mots et vous avez fait 15 fautes, et bien, sur 450 mots, il y a trois fois 150, je divise vos 15 fautes par 3. Vous avez fait en moyenne 5 fautes. Alors, je le soustrais. C'est une correction qui est essentiellement négative. Ils peuvent perdre jusqu'à un maximum de 10 points de la note totale. Moi, je fais une moyenne parce que... bon, pour toutes sortes de raisons; mais ça me donne plus de travail parce que je corrige tout le français, mais par ailleurs les étudiants parfois peuvent faire 8 fautes dans le premier 150 mots, puis 2 dans le dernier 150 mots; est-ce que je leur enlève 2 ou 8 points? Moi, je leur enlève 4 ou 5 points, je fais une moyenne. (L.578)

En plus du commentaire individuel adressé à chaque élève, l'enseignant fait « une rétroaction à tout le monde, la rétroaction va être faite en classe » (L.582). Dans cette rétroaction, Louis informe les élèves « de la moyenne [...] du groupe, la moyenne de tous mes groupes » (L.584). Aussi, il profite de cette rétroaction pour expliquer aux élèves qu'ils peuvent tous « avoir 100 % parce que la grille évalue [chaque élève] individuellement et non les uns par rapport aux autres » (L.584). De manière plus précise, il ajoute: « Je fais un retour sur la correction générale, là, au niveau de la grille, qu'est-ce qui s'est passé, quelles sont les forces et les faiblesses.

[...] Donc, j'explique la correction » (L.585). Par la suite, « s'ils ont des questions à poser, [...] ils peuvent venir me rencontrer sur une base individuelle s'ils veulent des commentaires, [...] pour comprendre leur correction, l'erreur » (L.587). De plus, Louis offre aux élèves « la possibilité de se reprendre, mais malheureusement, il n'y en a pas beaucoup qui le font [...] je leur dis [...] vous pouvez le faire, je ne vous redonnerai pas de points, mais si vous le refaites, je pourrai le réévaluer pour vérifier si vous avez compris ou non » (L.587). Ainsi, dans le cours, il n'y a pas de possibilités d'ajustements, comme l'explique l'enseignant: « La note est finale » (L.591).

Sur le plan de l'évaluation formative, « l'élève doit être capable de s'autoévaluer, de comprendre différents éléments, comprendre la grille, il doit comprendre la procédure de ce qu'il doit faire, réécrire le texte, puis ensuite, il doit vérifier s'il l'a bien compris » (L.597). Au sujet de l'évaluation sommative, il précise que « le rôle de l'élève, c'est aussi de prendre ses résultats, puis [...] c'est de réviser, regarder les commentaires individuels et essayer de comprendre les fautes de français qu'ils ont faites pour que la prochaine fois, ils puissent les éviter, ces fautes-là » (L.599). « Mais là, c'est le rôle de chacun, [...] je disais la possibilité de s'améliorer et de se reprendre, ça appartient à l'élève. C'est son autonomie d'une certaine façon par rapport à cela » (L.601). En situation de travail en équipe en classe, il explique que « le groupe aide l'étudiant à se corriger. Dans le fond, il peut l'aider pour tous les exercices formatifs » (L.605). Finalement, le rôle de l'enseignant, en évaluation formative, consiste à « guider les étudiants dans leur apprentissage, les aider à apprendre, puis au niveau de l'évaluation sommative, c'est de porter un jugement pour décider d'évaluer, de juger l'habileté ou la maîtrise de la compétence » (L.613).

À partir de ce que Louis a dit et de nos observations en relation avec le cours dont il a choisi de nous parler, nous avons dégagé et présentons, dans le tableau 18, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 18
Les dimensions de la pratique évaluative de Louis

Dans le cours de Louis, étant donné ce que l'enseignant a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation formative est fréquente tout au long de la session. À chaque cours, il y a de l'évaluation formative.
- Il y a toujours des évaluations formatives avant chaque évaluation sommative.
- L'évaluation formative permet d'améliorer les apprentissages et de corriger les productions écrites. Elle vise la préparation des évaluations sommatives, dont l'épreuve terminale de cours.
- Elle prend différentes formes: des exercices, la préparation de la feuille de notes.
- Les évaluations sommatives sont en lien avec la compétence et elles s'effectuent individuellement à différents moments des apprentissages.
- L'épreuve terminale de cours est prescrite et autorise un accès aux ressources limité. Elle a le poids le plus important.

Les tâches d'évaluation

- Des productions écrites.

Les instruments d'évaluation

- Des grilles d'évaluation à échelles descriptives (échelons pondérés).

Les rôles dans l'évaluation

- L'élève a un rôle actif et il est un acteur responsable.
 - L'enseignant a un rôle de guide, d'aide.
-

11.1 Martine: évaluer la compétence de façon progressive

Martine a dix années d'expérience en enseignement au collégial à la formation générale; elle travaille à temps plein dans un cégep public. Elle a donné quatre fois le cours dont elle a choisi de nous parler.

Ce cours se situe au quatrième trimestre, soit celui d'hiver. Il est placé en fin de programme et est d'une durée totale de 60 heures réparties sur 15 semaines. Ce cours se déroule « à raison de deux rencontres de deux heures par semaine » (M.26).

Comme l'explique l'enseignante, ce cours de formation générale est un cours « très pratique » (M.38). La pondération est « 1-3-2: une heure de théorie, trois heures de laboratoire et deux heures de travail à la maison » (M.38). Le cours se donne dans une salle de classe conventionnelle.

11.2 La description de la pratique de Martine

L'enseignante s'exprime clairement: « J'évalue la compétence de façon progressive. » (M.118) Elle propose « trois projets qui amènent les élèves à acquérir la compétence de façon progressive » (M.120). Le premier projet porte sur un élément de la compétence et « j'évalue dans quelle mesure l'élève [...] maîtrise [...] une partie de la compétence » (M.122). Avant de procéder à l'évaluation sommative du premier projet, Martine a « travaillé en classe ces aspects-là et je les ai évalués de façon formative » (M.126). Puisque la première évaluation consiste à effectuer une présentation orale, « il y a 70 % des points qui sont dévolus aux aptitudes non verbales parce que j'ai travaillé ça avec les élèves et il y a 30 % pour le contenu » (M.124). En prenant en compte le nombre d'élèves, l'enseignante explique:

J'ai 42 élèves par groupe, je ne peux pas passer les 42 élèves un après l'autre, mais j'ai créé des activités d'évaluation formative par les pairs ou en équipe, les élèves peuvent se donner une rétroaction. Ils ont des grilles qui les amènent à évaluer les aptitudes non verbales entre autres de leurs collègues, [...]. Donc, ils se pratiquent. Je surveille les équipes [...] après ça, vient l'évaluation sommative (M.128:130).

Elle procède de la même façon pour l'écrit: « Donc, il y a des activités formatives en classe. En fait, les élèves écrivent des parties de leur travail, qu'ils font lire par un collègue. » (M.132) À la fin de la réalisation du projet, elle « évalue de façon sommative [...] le texte » (M.136) du projet. Elle ajoute que « c'est la même chose pour le deuxième projet » (M.138). Comme le troisième et dernier projet vise à développer « d'autres aspects » (M.142) tant à l'écrit qu'à l'oral, « tout ce qui a été vu pendant les deux premiers blocs, là, est évalué » (M.144). Ainsi, « le troisième projet

est intégrateur. [...] Ça permet de vérifier l'ensemble des habiletés. » (M.160)
 Finalement, pour l'évaluation de tous les projets, « le formatif précède toujours le sommatif » (M.146).

Martine explique qu'elle évalue de façon progressive, car elle estime qu'il « est important [...] de décomposer » (M.158) la compétence. Pour développer cette idée, elle utilise l'analogie de sa formation en musique. « Avant d'en arriver à jouer tel prélude de Chopin, il a bien fallu que j'apprenne à faire des gammes, à faire des arpèges. [...] J'applique le même principe. » (M.152) Elle ajoute: « Session après session, même si je n'ai pas toujours donné ce cours-là, j'ai toujours cette approche-là de progression » (M.166). Dans cette logique, lorsqu'elle planifie les évaluations du cours, elle « détermine [...] la finalité de chacun des blocs » (M.180). Elle précise qu'un bloc, « c'est dans le temps et c'est dans les notions aussi. Donc, un bloc, ça peut durer les six premières semaines de la session et ça concerne telle notion. Ça va avec le projet; bloc ou projet, dans le cadre de ce cours-là, c'est presque synonyme, même si ça ne l'est pas au sens propre » (M.192). En fonction du but qu'elle souhaite que ses élèves atteignent, elle agit comme suit:

Je vais déterminer vraiment de façon plus précise les modalités, les consignes plus précises que je vais donner aux élèves et forcément aussi les critères, et ce qui m'apparaît le plus essentiel va avoir plus de poids dans la grille [...]. J'ai toujours la fin qui est là, et là, ça me permet de voir quel chemin je vais prendre pour emmener mes élèves à développer cette compétence-là et forcément ce qui va me permettre de les évaluer. (M.188)

Comme elle l'énonce, le plan-cadre du cours, qui est « un guide, mais aussi une contrainte » (M.220), influence l'évaluation du cours. Au sujet des décisions prises par les enseignants, il a été prévu au plan-cadre du cours « qu'il fallait voir telle notion, qu'il fallait [que] la note finale soit composée de 40 % d'une évaluation orale, 60 % d'une évaluation écrite » (M.202). En lien avec les décisions à prendre en considération dans le plan-cadre et le principe de progression, l'enseignante affirme: « Je suis toujours cette progression-là. Donc, ça entre en ligne de compte. Ensuite, les

notions à voir aussi j'essaie de les répartir en fonction des projets, ça, ça joue aussi beaucoup » (M.204). Comme elle « accorde beaucoup de place aux activités formatives » (M.210), elle doit prévoir le temps nécessaire dans le cadre du cours. Aussi, lors des évaluations orales, elle doit tenir compte du nombre d'élèves: « Je ne peux pas toujours demander de faire des exposés oraux individuels, ça prend un temps fou en classe. Soixante heures de cours, il faut rentrer les questions de temps là-dedans. Oui, ça, effectivement, c'est frustrant. » (M.234) Elle raconte: « J'aimerais pouvoir aller beaucoup plus loin, je ne peux pas toujours, je ne peux pas prendre chaque élève individuellement, [...] ça se fait toujours mais... en dehors des heures de cours. » (M.236) Elle souligne: « Donc, ça, c'est frustrant, c'est pour ça que j'ai créé des activités d'évaluation par les pairs où j'essaie d'outiller les élèves le mieux possible » (M.240).

Pour ce qui est des moments d'évaluation sommative, l'enseignante explique qu'elle « évalue [la compétence] dans sa totalité au terme de la session. [...] les élèves ont une présentation orale à faire en équipe et il y a un document écrit aussi à produire » (M.244:246). Elle mentionne qu'un premier examen de 5 %, qui s'effectue au début de la session, « permet d'évaluer des notions abordées en classe » (M.752). Pour les autres moments d'évaluation, Martine explique: « Comme je disais, [...] je veux que les élèves apprennent de façon progressive tous les éléments de cette compétence-là, bien j'évalue, je dirais à peu près au premier tiers de la session. [...] certains éléments de la compétence. » (M.248) Par la suite, « Au deuxième tiers de la session [...], donc un petit peu après la relâche, d'autres éléments de la compétence. Et le projet intégrateur est évalué à la fin. » (M.250) L'enseignante affirme, au sujet des moments d'évaluation sommative: « J'essaie de ne pas tout condenser à la fin de session » (M.272), car les élèves ont presque terminé leur programme, ils quittent pour l'université et certains sont moins motivés et « ils ne prennent plus ça au sérieux » (M.294), tandis que d'autres groupes « dans des programmes contingentés, des programmes qui demandent une cote R plus élevée » (M.296), les élèves sont encore « très motivés à avoir des excellentes notes » (M.294).

Pour Martine, l'évaluation formative « est constante » (M.252), « c'est continu » (M.256). Elle explique:

Il y en a toujours presque à chaque semaine, moi je ne fais jamais deux heures de ce qu'on appelle de magistral, il y a toujours des activités qui permettent aux élèves, à chaque semaine, de s'approprier la théorie, de maîtriser les habiletés [...]. C'est vraiment tout le temps. (M.252)

Au sujet des moments d'évaluation, Martine explique: « Je pense qu'avant la relâche, ils ont besoin de savoir où est-ce qu'ils se situent et il y a aussi [...], la politique de l'évaluation des apprentissages qui nous oblige à donner un retour aux élèves avant la relâche. » (M.268) Puis elle précise que ce retour « peut être sommatif ou formatif, mais il faut [...] qu'il y ait au moins une activité [...] qui permet à l'élève de se situer par rapport [au] développement de ses compétences » (M.270).

Lorsqu'elle prépare les évaluations, en plus de préparer une feuille de consignes, Martine a « souvent une mise en situation pour que le projet [...] à réaliser s'inscrive dans un contexte [...] pas nécessairement réel [...] mais réaliste à tout le moins » (M.306). Pour elle, un contexte réel, « ça serait vraiment quelque chose qui se serait déjà produit alors que réaliste, ça ne s'est pas produit, mais ça pourrait se produire » (M.310). En lien avec les différents projets, « les instruments formatifs sont toujours faits évidemment pour que l'élève utilise la théorie qu'on a vue. Et c'est souvent, là aussi, [...] des cas réalistes » (M. 338:340). Pour l'évaluation par les pairs, elle donne aux élèves une « grille formative » (M.352):

Je ne l'ai pas toujours fait et ça ne marchait pas aussi bien. Les élèves ne savent pas quoi observer même si je l'écris au tableau, ils ne savent pas trop quoi observer, ils perdent ça en cours de route, [...] je veux dire, pendant que l'activité est réalisée. (M.352)

Par conséquent, « Maintenant, je leur donne une grille formative, c'est toujours qualitatif. Je ne veux même pas qu'ils mettent de points » (M.354).

Lorsqu'elle prépare les grilles d'évaluation sommative, elle peut se questionner sur leur « efficacité » (M.366). Il peut arriver que la grille, bien qu'elle soit « très claire pour » (M.384) l'enseignant, « les élèves ne s'y retrouvent pas [...] autant » (M.384). Il peut arriver qu'avec la formulation d'un critère: « Ce n'était pas tout à fait ça qu'on voulait dire, ça n'évalue pas tout à fait, tel aspect [...] qu'on avait en tête. » (M.368) Aussi, Martine estime que la grille doit permettre de « donner un retour à l'élève » (M.372) dans un délai assez rapide:

Ce n'est pas que je veux bâcler mon travail, mais j'ai quand même toujours au moins 126 textes à évaluer. [...] Donc, après 20 minutes, si je n'ai pas fini d'évaluer le texte, ça ne va pas bien. Donc, il faut que ça me permette d'évaluer quand même assez rapidement. Il ne faut pas que j'aie des tonnes et des tonnes de sous-critères, des feuilles 8½ x 14 pour des grilles de correction, ça, on oublie ça! (M.372:376)

Dans le but d'augmenter son efficacité et sa rapidité lors de la correction, Martine a développé « une légende de correction. [...] il y a des codes qui concernent [...] les erreurs de langue et il y a des codes qui concernent le contenu » (M.386:388). Elle ajoute: « Ma légende de correction [...] est disponible sur [le système intranet du collège] » (M.392) pour les élèves. Ce qui demeure important pour l'enseignante lorsqu'elle rédige le critère, c'est qu'il soit « vraiment lié aux éléments de compétence que je veux faire développer » (M.443) dans le cours. En plus des critères liés à la compétence du cours, « qui donnent une note pour le contenu du travail » (M.451), sur le plan de la langue, « on enlève 1 % pour chaque type de faute jusqu'à concurrence de 30 % » (M.451).

Pour juger de l'atteinte de la compétence du cours, elle utilise comme guide « les standards qui sont précisés dans le devis ministériel » (M.476). Aussi, la production de l'élève, « c'est le reflet de sa compétence » (M.465). Elle ajoute: « C'est sûr qu'il y a la qualité de la langue, donc, un élève qui, dans son évaluation finale de projet intégrateur, qui a fait 35 erreurs de langue, ça a été comme ça toute la session, c'est sûr que ça, ça influence beaucoup » (M.467). Elle précise que pour ce

cours, le département « n'a pas élaboré de seuil minimal » (M.474) comme pour les autres cours, donc le jugement par rapport à l'atteinte de la compétence par l'élève « revient plus à mon jugement finalement » (M.474). Dès lors, pour Martine, en fonction des critères établis, il faut que l'élève obtienne une note de « 60 % » (M.482). Au sujet de la communication des résultats:

Pour ce qui est des évaluations orales, ça, c'est assez rapide parce que dès que je sors de la classe, tout de suite je remplis mes grilles de correction et j'ai pris des notes pendant que les élèves s'exprimaient oralement, mais je n'ai pas mis de points. (M.486)

Et elle ajoute: « Je vous dirais que deux heures après, maximum, les résultats sont sur [l'intranet du collège]. C'est un système auquel les élèves ont accès [...] par Internet » (M.488:490). Puis, « Le cours d'après, ils ont la grille papier détaillée. » (M.492) Pour ce qui est des travaux écrits, la politique du collège prévoit « jusqu'à trois semaines [...] pour corriger les travaux. Je prends à peu près toujours trois semaines, des fois un petit peu moins » (M.492:494). Lorsqu'elle remet les résultats aux élèves, Martine explique que de manière occasionnelle, « il arrive que des élèves viennent me voir parce qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils ont eu tant » (M.498) et elle mentionne: « Je ne suis pas une négociatrice de points » (M.500). Aussi, « Au département, on a une règle selon laquelle on ne peut pas redonner de points aux élèves pour ce qui est de la qualité de la langue. » (M.500)

L'enseignante explique, pour ce qui est de l'évaluation formative: « Je me vois comme vraiment quelqu'un qui accompagne l'élève dans sa progression parce que je veux lui signaler ce qui est à améliorer, ce qui va bien, ce qui est à maintenir en termes d'habileté et de compétence, et tout ça. » (M.531) Pour l'évaluation sommative, par contre « C'est sûr que j'ai un rôle de sanction aussi. » (M.533) Pour Martine, ces deux rôles vont ensemble. « J'accompagne l'élève: attention à ceci, cela, mais il y a aussi un rôle de sanction ou d'évaluation [...]. Je ne te tiens plus la main. Montre-moi que tu es capable de le faire par toi-même. » (M.535) Lorsque les élèves travaillent en équipe, il est important de les soutenir: « Je circule d'équipe en équipe

et je n'attends pas qu'on me pose de questions » (M.539) et lorsque les élèves effectuent de l'évaluation par les pairs, « je me promène vraiment à travers les élèves. [...] j'essaie d'amener l'élève [...] à se questionner, à exercer son jugement critique » (M.555). Lorsque les élèves effectuent la présentation orale du dernier projet, son rôle, « c'est d'écouter » (M.573) et « je prends des notes » (M.579). Pour les présentations orales en équipe, au regard de l'évaluation sommative: « Il y a une partie individuelle et une partie en équipe. » (M.583) Elle précise: « Il y a une proportion, je pense que c'est 5 % pour l'évaluation individuelle, 10 % pour la stratégie d'équipe. » (M.595) Au sujet de l'évaluation accordée à l'équipe, elle ajoute:

Une majorité des points, c'est en équipe parce que la présentation, parce qu'on s'est dit: Bien, dans la vraie vie, c'est comme ça que ça fonctionne. Tel bureau d'ingénieurs fait une soumission pour tel pont, bien c'est la firme qui va l'avoir même s'il y a quatre personnes qui ont travaillé. (M.585:587)

Pour la partie individuelle, « Il y a une partie individuelle pour ce qui est de l'évaluation qui concerne plus le langage non verbal, la qualité du français oral aussi, tous les procédés liés à la voix. » (M.589) Martine précise: « Donc, on ne trouvait pas ça équitable que toute l'équipe soit pénalisée pour un, par exemple, qui ne fait pas attention à la qualité de son français oral » (M.593). « À l'écrit, c'est la même chose aussi, il y a une proportion des points (pour l'écrit) et une proportion individuelle et une proportion pour l'équipe. » (M.597)

Martine est d'avis que le rôle de l'élève sur le plan de l'évaluation est qu'« Il doit s'assurer de donner une rétroaction la plus juste possible à l'élève, et ce faisant, il s'assure aussi qu'il a bien compris les notions » (M.604). Elle ajoute que l'élève doit faire preuve d'autocritique.

OK, il y a un problème, je n'ai pas mis autant d'arguments, je n'ai pas, mon titre, je n'en ai pas mis, mes intertitres, bon, etc. Donc, il doit s'assurer aussi, lui, il pose un jugement critique finalement sur son propre travail par cette évaluation par les pairs, là. C'est ça le

but, c'est de développer l'autocritique aussi en jetant un regard sur le travail des autres. (M.606)

À partir de ce que Martine a dit et de nos observations en relation avec le cours dont elle a choisi de nous parler, nous avons dégagé et présentons; dans le tableau 19, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 19
Les dimensions de la pratique évaluative de Martine

Dans le cours de Martine, étant donné ce que l'enseignante a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation formative est constante, il y en a à tous les cours. Elle est réalisée jusqu'à l'épreuve terminale du cours. Elle précède toujours l'évaluation sommative.
- L'évaluation formative permet de vérifier la compréhension de l'élève et sa capacité d'appliquer les notions, de le préparer aux évaluations sommatives ou à l'épreuve terminale ou finale de cours, et d'améliorer son travail.
- Elle prend différentes formes: exercice en classe, extrait de texte, questionnaire, débat sur un cas réaliste, observations.
- L'élève reçoit des rétroactions fréquentes tout au long de l'apprentissage, tant par l'enseignante que par les pairs.
- L'évaluation formative formelle vise à permettre l'appropriation de la théorie et la maîtrise des habiletés.
- L'évaluation sommative s'effectue à différents moments, individuellement et en équipe.
- L'évaluation terminale de cours s'effectue en équipe, une partie du résultat est attribuée à l'équipe et une autre partie est attribuée individuellement à chaque élève.

Les tâches d'évaluation

- Un projet intégrateur qui porte sur une situation réaliste.
- Trois projets (production écrite) à réaliser.
- Un exposé oral.

Les instruments d'évaluation

- Un examen.
- Des grilles pour l'évaluation par les pairs.
- Une grille d'évaluation qualitative.
- Une grille d'évaluation critériée.
- Une légende de correction.

Les rôles dans l'évaluation

- L'élève joue un rôle actif et il est un acteur responsable.
 - Le rôle de l'enseignante est celui d'une accompagnatrice et d'un guide.
-

12.1 Nicole: évaluer les productions en équipe

Nicole possède 20 années d'expérience en enseignement au collégial, à la formation générale; elle travaille à temps plein dans un cégep public. Elle a donné

cinq fois le cours dont elle a choisi de nous parler. Ce cours se situe au premier trimestre, soit celui d'automne. Il est d'une durée totale de 60 heures réparties sur 15 semaines.

Le cours comprend une compétence et il se déroule « deux fois par semaine » (N.55). La pondération est « 1-3-3 » (N.57) et elle a été adaptée étant donné que le cours se donne « dans les laboratoires, [et] les étudiants travaillent en équipe (N.57) en utilisant une méthode coopérative » (N.109). Au sujet des laboratoires, Nicole précise que des salles de cours ont été aménagées pour répondre aux besoins du travail en équipe, en plus de l'équipement multimédia mis à la disposition des enseignants:

On a des îlots, des tables qui peuvent recevoir quatre élèves parce que nos équipes, on vise trois ou quatre élèves dans nos équipes de travail. Il y a un ordinateur pour les quatre [...] qui est au centre de la table et la table est en demi-lune pour que chacun voie l'ordinateur. (N.89)

12.2 La description de la pratique de Nicole

Dans ce cours basé sur le travail coopératif et l'utilisation de l'ordinateur, les élèves rédigent des textes en équipe de quatre élèves. Nicole mentionne qu'elle n'est pas seule à procéder comme cela, elles sont « trois profs à travailler avec cette façon de faire » (N.179). Dans ce cours, les travaux à réaliser ont été adaptés au contexte de la rédaction en équipe de coopération, dont le but « est d'arriver à une écriture » (N.183). Comme le raconte Nicole, « on n'impose pas » (N.307) les équipes, les élèves « choisissent » (N.307) les membres et ils « ont un contrat à signer entre eux » (N.303). Dans ce contexte de rédaction d'un texte en équipe: « on a fait une structure de texte qui comprend quatre parties semblables » (N.185). Avant d'entreprendre la rédaction du texte, chaque élève est invité à écrire « un plan » (N.187) et par la suite les élèves comparent « leurs plans, leurs idées [pour] en arriver à un plan commun »

(N.189). À la première étape, soit celle du plan, Nicole effectue une première validation avant de permettre à l'équipe de poursuivre sa rédaction.

Alors, je fais le tour de toutes les équipes, on a jusqu'à neuf équipes, quand on a un groupe de 36, on a neuf équipes. Et donc, je tiens à vérifier ça [...]. Quand le squelette du plan est correct, quand ils ont énoncé une idée directrice, deux idées principales, quatre idées secondaires, secondaires à l'idée principale, [...] je leur demande de faire chacun une idée secondaire (N.191).

Dans un premier temps, comme l'explique l'enseignante: « J'ai validé leur plan, il a de l'allure, il est logique. Connaissant le texte, je peux dire, je sais dans ma tête qu'ils vont trouver des outils pour appuyer leurs dires, leurs idées secondaires. Alors, je donne le OK. » (N.195)

Pour la rédaction du texte, à chaque cours lorsqu'il arrive en classe, l'élève « doit être prêt » (N.199), car chaque membre de l'équipe « devient le correcteur de l'autre » (N.199). Comme elle le précise, les élèves « sont d'abord correcteurs, ils sont auteurs-correcteurs et ils mettent ça ensemble, font les liens et il y en a un qui aura eu la tâche de faire l'introduction, l'autre la conclusion, l'autre le résumé et pour finir par [...] un texte complet » (N.203). Elle ajoute que les élèves vont répéter cette démarche de rédaction « plusieurs fois dans la session » (N.211). Dans ce contexte, l'élève a « la responsabilité de s'impliquer » (N.207). Pour l'enseignante, cette production en équipe a l'avantage de permettre « de faire tout de suite un travail complet [ou] global, [...] dès le départ » (N.215) contrairement à une approche plus traditionnelle, qui comprend « un travail par élève » (N.213) pour chaque partie du texte. Lorsque le premier travail est complet, les élèves remettent « la copie pour une première correction » (N.219). Puisque les équipes ne vont pas toutes à la même vitesse, l'enseignante a le temps de corriger toutes les copies rapidement. Plus exactement, « souvent [...] j'arrive à corriger ça pour le cours suivant ou au plus tard pour la deuxième rencontre » (N.223).

Pour faire suite à la correction du texte, et à l'aide d'une « grille de correction » (N.225), l'enseignante formule verbalement des commentaires à tous les membres de l'équipe. Ainsi, lorsqu'elle remet la copie: « Je m'assoie avec l'équipe, j'en ai quatre, je me place habituellement dans le milieu et on fait du coude à coude et là, on ne parle pas d'une copie étrangère » (N.241). Et elle ajoute: « Je ne m'intéresse plus à 36 personnes, 30 personnes, je m'adresse à quatre » (N.243). Nicole estime qu'il est important de faire « une intervention individuelle » (N.277); dans un contexte dans lequel elle a environ « 120 » (N.277) élèves par session, il est difficile de donner de la rétroaction à tous. Ce fonctionnement en équipe lui permet de donner de la rétroaction dans un « laps de temps [assez court] parce qu'on vise que la correction arrive très vite, le plus vite possible pour que ça soit encore actif dans leur esprit et dans le mien en tant de correctrice » (N.283). Comme elle estime important d'« éviter [...] qu'ils se retrouvent avec la déception que ce n'est pas correct », Nicole essaie de trouver parmi les différentes parties « une bonne, deux bonnes [et] on leur dit: c'est comme ça que tu fais » (N.233). Pour Nicole, cette façon de transmettre les corrections à l'élève est différente:

La copie traditionnelle qui fait partie de 1 sur 130, quelque chose comme ça [...] tu donnes la copie à tout le monde, et arrangez-vous, on fait un petit *speech* en disant: bon, les erreurs principales, c'est ça, ça, ça, ça. Et le 31^e élève en arrière qui a la copie, qui est tout à côté, qui se dit: "C'est pas à moi qu'elle parle. Parce que je ne comprenais pas avant, elle est en train de parler encore de quelque chose que je ne comprends pas, je ne comprends pas plus, bien je lâche le cours." On n'a pas ça. (N.237:239)

Nicole estime important que l'élève s'implique dans la correction de toutes les parties du texte: « Si on ne s'implique pas, si on ne corrige pas la partie de l'autre, bien ça ne marche pas. Et je crois aussi que l'apprentissage par la correction, ça a une valeur » (N.249). Et elle ajoute, au sujet de la vérification de la partie des autres membres de l'équipe, lors de la remise de la première copie:

S'ils n'ont pas fait la vérification, la deuxième fois, ils ne se feront pas avoir parce qu'ils ont la note de tout le monde. La note est partagée. Alors, c'est cette dynamique-là qu'on essaie d'établir. On est une équipe, on est là pour faire le travail parce qu'on aura à le faire seul à la fin de la session. (N.247)

Elle poursuit: « L'intention de la fin de la session, c'est d'être capable de le faire seul. » (N.247) : l'enseignante estime que la correction par les élèves « fait partie de l'apprentissage » (N.263). Aussi, puisqu'elle observe les élèves lorsqu'ils se donnent du *feedback* (N.263), elle soutient qu'« ils sont très respectueux entre eux [et] ils sont très justes habituellement » (N.263). Nicole croit que la rétroaction entre les pairs, entre le prof et l'équipe est importante avant la seconde réécriture: « Oui, oui, c'est important. C'est important que ça se fasse assez rapidement, qu'il n'y ait pas à commencer l'autre écriture, et à la deuxième, il n'y a pas de retour. » (N.366)

Lorsqu'elle explique l'importance de la réécriture, l'enseignante fait valoir que celle-ci permet « de peaufiner, de corriger, de voir ses erreurs, d'améliorer la structure de texte, d'améliorer la structure des phrases, le choix des mots. On ne se rend pas compte en écrivant que ça fait cinq fois qu'on dit le même mot. Mais quand on se relit, oups, oups » (N.279:281). Aussi, elle ajoute: « L'écriture est importante aussi parce que tu ne peux pas juste voir de la théorie, il faut que tu appliques. » (N.271) Elle poursuit: « Au point de départ, moi, je me disais: comment veux-tu apprendre si tu n'as jamais la chance d'améliorer ton produit? » (N.273) Lorsqu'elle soulève l'avantage de la réécriture en équipe, l'enseignante affirme que cela permet « de faire à chaque fois un compte rendu complet, un cheminement complet » (N.624). Aussi, au sujet d'un compte rendu qui serait élaboré individuellement, Nicole soutient:

Quand je vois la performance qu'ils ont à l'examen final, ça me conforte dans cette attitude-là de dire on continue comme ça. On n'en fait pas d'individuel. Le résultat est là. Moi, je l'ai, le résultat final, je l'ai, la performance individuelle à la fin de session, et oui, je peux dire: "Regarde, oui, ça a marché." (N.624)

En plus des « trois pratiques du compte rendu, écriture et réécriture » (N.440) que l'élève doit réaliser en équipe au cours de la session, à partir des ouvrages choisis « par le département » (N.408), les élèves « se préparent à l'examen final ensemble [...]. Ils connaissent l'ouvrage sur lequel ils vont [...] faire un compte rendu » (N.297). Nicole précise que ce compte rendu final est évalué avec la même grille et « les mêmes critères » (N.620) que les comptes rendus élaborés en équipe et connus des élèves. Dans le but de se préparer à l'examen final, les élèves participent à « une table ronde pour [...] se préparer [...] donc, ils vont devoir prendre tout ce qu'ils sont allés chercher [...] en équipe pour l'appliquer individuellement » (N.299). Aussi, les élèves ont à « faire une présentation orale » (N.295). Au sujet de la réécriture du texte pour que l'équipe y ait accès, Nicole souligne: « Je mets des dates » (N.354) et le texte doit être remis à cette date prévue par l'enseignante. Elle explique qu'il est important de fixer des dates de remise pour « être capable de rendre les copies rapidement » (N.358) et de « rencontrer individuellement » (N.360) les équipes.

Il y a des équipes avec lesquelles c'est très court, la rencontre, parce que déjà la première version est très bonne, on a juste des petites modifications à faire, des améliorations; et il y en a d'autres où là il faut travailler plus fort. [...] le temps que je passe avec une équipe ou l'autre, ça peut varier et ils comprennent ça. (N.360:362)

[L'équipe] donne la copie, correction par le prof et toujours avec une grille de correction dans l'idée qu'on va reformuler, qu'on réécrit [...] donc, ils se repenchant sur leur copie encore, retravaillent, réécrivent, se recorrigent, une autre étape encore et [quand] le document est final, on le donne au prof et là, c'est la correction finale et [...] je note la première copie. [...] c'est vraiment une note sur 100, une note précise. Je compte les fautes, je compte tout. Donc, ils ont l'heure juste et la deuxième copie, je la renote exactement de la même façon avec la même grille. (N. 327:331)

De plus, Nicole explique que les élèves « ont accès à la correction par les pairs, et ça, ça se fait tout au long de l'apprentissage » (N.323). Dans ce contexte

d'évaluation du cours, l'enseignante nous explique qu'elle perçoit des « limitations dans le temps, [...] dans la concentration que l'on peut donner à une copie parce que la première correction est très, très exigeante » (N.378). Elle poursuit: « À la première correction, je ne laisse rien passer. » (N.380)

Dans le cours, comme l'explique Nicole, « il y a des évaluations individuelles, il y a des évaluations d'équipe » (N.426). Elle mentionne: « Alors, à l'écrit, tout le monde fait l'expérimentation, mais à l'oral, on divise ça en deux, et là, l'évaluation orale est à la fois en équipe et individuelle. » (N.434) Elle poursuit: « Il y a une note d'équipe et une note individuelle parce que tout le monde n'a pas la même performance à l'oral, mais [il faut] que le contenu soit vérifié par l'équipe. [...] Il y a une partie individuelle, performance orale et une partie équipe. » (N.436) La présentation orale est évaluée à l'aide d'une « grille » (N.599).

Pour apprécier le niveau de compétence de chaque individu du groupe, Nicole procède ainsi: il y a « une portion individuelle, une portion d'équipe » (N.448). Au sujet de l'évaluation du travail en équipe, l'enseignante explique qu'un pourcentage est accordé à chaque membre de l'équipe pour éviter de « laisser passer quelqu'un à cause de l'équipe » (N.444). « Je demande à l'équipe de se coévaluer et chaque individu s'évalue lui-même [avec] des outils. » (N.450) Elle utilise une grille composée de « questions » (N.450) et de « 10 critères d'évaluation » (N.454). Elle précise que dans la coévaluation, les élèves s'évaluent « les uns par rapport aux autres » (N.452).

Toutefois, dans le résultat individuel au cours, « une valeur plus importante » (N.475) est accordée à l'examen final, « on la met à 40 % » (N.475). Aussi, elle ajoute avoir « expérimenté la double sanction », qui nécessitait que l'élève réussisse « l'examen final individuel » (N.475) pour réussir le cours. Cette décision de double sanction était pour « blinder notre façon de faire » (N.481) en réaction à des commentaires qui disaient « que c'était trop facile de passer notre cours »

(N.481). Ces commentaires « nous avaient fait hyperréagir, [et] pour l'avoir expérimenté, pour avoir vu pendant plusieurs sessions dans des cours magistraux ordinaires, comment les élèves performaient toute la session, comment le résultat final était, c'est pareil, c'est pareil » (N.483). Et elle conclut: « Alors, je pense qu'on a bien fait d'enlever la double sanction. C'était un stress énorme pour les élèves. » (N.485)

L'évaluation formative se déroule « tout au long du cours » (N.489) et elle consiste à effectuer « la réécriture » (N.489). Elle précise: « C'est une évaluation formative chiffrée parce qu'on donne une note » (N.489). Cette note n'est pas définitive, mais si l'équipe ne remet pas une nouvelle copie corrigée, « ce qui devrait être une évaluation formative devient une évaluation sommative » (N.493). Lorsque l'enseignante compare la correction d'une situation d'évaluation d'une production en équipe avec celle qui prévalait dans une « évaluation formative traditionnelle » (N.491), elle estime que la correction des productions en équipe qui comprend moins de copies permet d'effectuer « une correction pointue » (N.501) du « discours et la structure [et] la langue » (N.523) à l'aide de la grille qui propose pour chaque critère des formulations qualitatives telles que « c'est conforme, [...] développer davantage » (N.503). En cours de correction, la copie est appréciée avec « des lettres » (N.523) parce qu'à un moment donné, elle s'est mis à mettre des lettres et elle a « eu un bon feedback » (N.523) des élèves; elle explique qu'à chacune des lettres correspond « une valeur chiffrée » (N.525). Lorsqu'elle fait la première correction de la copie, Nicole fait une correction « très pointue » (N.527) et il est important que ce soit « très précis [car] si tu as oublié quelque chose » (N.529), il difficile de revenir en arrière. À la première correction, elle « pèse très fort sur le crayon, [...] mais à la deuxième, la moindre petite amélioration, là on met une belle note, on y va léger » (N.531). Cette façon de corriger est importante pour des raisons de « motivation et pour la raison d'honnêteté » (N.537). En plus de la correction de l'enseignante, Nicole précise « qu'il y a l'évaluation par les pairs » (N.650). Comme elle le souligne, la réécriture conduit à une évaluation formative qui se réalise sur une

base continue, par « les membres de l'équipe » (N.650). Par conséquent, le travail en équipe de chaque membre est évalué par « les autres, [et] par moi » (N.650).

L'évaluation du travail en équipe nécessite la participation de chaque membre de l'équipe, les élèves doivent remplir une grille composée de 10 énoncés et chaque énoncé est pondéré « sur 10 » (N.549) points. « L'élève évalue les trois autres [membres de l'équipe et] il s'évalue lui-même » (N.551). Pour chacun des énoncés, chaque élève évalue ses coéquipières et ses coéquipiers et il s'autoévalue. Après la rédaction des trois projets de réécriture, les élèves effectuent à trois reprises cette « coévaluation » (N.553) durant la session. Nicole dit: « J'ai été la première étonnée de voir comment ils font cette coévaluation-là et cette autoévaluation-là honnêtement. » (N.559) Elle poursuit: « C'est très rare qu'il y ait des contradictions » (N.561) entre les membres de l'équipe. Dans certains cas, elle a « dû intervenir dans l'équipe » (N.555), car l'évaluation était inéquitable; elle a dû alors faire des « mises en garde » (N.557), elle a expliqué aux élèves « prenez des notes [...] parce que vous ne pouvez pas vous fier juste sur les deux derniers cours, c'est sur toute la séquence » (N.557).

Tout d'abord, elle explique qu'à la suite de la correction du travail, elle attribue un résultat à l'équipe à l'aide de la grille de correction. À ce résultat obtenu par l'équipe, la grille d'évaluation du travail en équipe permet d'évaluer la participation de chacun des membres de l'équipe. Ainsi, à partir des résultats obtenus par chacun des membres de l'équipe, une pondération est calculée et modifiée à la hausse ou à la baisse le résultat individuel obtenu par chaque membre de l'équipe. Pour Nicole, cette façon d'évaluer la contribution de chaque membre dans l'équipe à l'aide d'une grille d'évaluation du travail en équipe « n'a jamais soulevé de problème. Il y aurait pu avoir des [demandes de] révisions de note, [...] s'il y avait des iniquités là-dedans [...] pour aller chercher quelques points » (N.591). Dans un contexte dans lequel les élèves « sont très préoccupés de nos jours par la cote R » (N.589), l'enseignante explique aux élèves que « par équité » (N.589) cette manière

de calculer la participation de chaque membre de l'équipe a été établie et qu'elle peut même augmenter la note obtenue au travail d'équipe « si tout le monde juge que toi, tu as fourni plus à l'équipe » (N.589).

Au sujet de la transmission des résultats, l'enseignante explique:

Quand il y a une séquence complète qui est finie, que la coévaluation a été faite, là, j'entre les notes [dans] un système. Alors, [les élèves] ont les notes, les notes d'équipe. Ils ont accès avec leur code, sur intranet. Ils ont accès aussi à l'extérieur. Ils peuvent prendre leurs notes de chez eux et quand la coévaluation est entrée, bien, ils savent par quel facteur de pondération j'ai multiplié. La note, ils ont la note d'équipe, je tenais qu'ils aient la note d'équipe, qu'il y ait le facteur de pondération écrit et qu'il y ait la nouvelle note. (N.666)

Le rôle de l'enseignant est de faire « de l'observation » (N.696) lorsque les élèves travaillent en équipe. Aussi, elle a un rôle « de motivateur en équipe » (N.696), « de conciliateur » (N.696), de vérifier le travail, de « suggérer des choses » et de les « rassurer » (N.696). Le rôle de l'élève est de se préparer pour chaque cours, de « s'impliquer » (N.712) activement dans son rôle de correcteur, « de recevoir le commentaire de l'autre » (N.712), et de formuler « des commentaires » (N.712) constructifs.

À partir de ce que Nicole a dit et de nos observations en relation avec le cours dont elle a choisi de nous parler, nous avons dégagé et présentons, dans le tableau 20, les dimensions de sa pratique évaluative.

Tableau 20
Les dimensions de la pratique évaluative de Nicole

Dans le cours de Nicole, étant donné ce que l'enseignante a dit:

L'intention et le moment de l'évaluation

- L'évaluation formative est constante; elle s'effectue tout au long du cours.
- L'évaluation formative vise à amener l'élève à corriger ses erreurs, à améliorer son texte et à se préparer pour l'épreuve terminale de cours. Elle prend différentes formes: compte rendu en équipe, table ronde et validation du plan de projet.
- L'autocorrection, l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs s'effectuent tout au long du cours.
- Les évaluations sommatives s'effectuent en équipe.
- L'épreuve terminale de cours est prescrite, elle s'effectue individuellement au terme du cours. Elle a le poids le plus important. L'accès aux ressources externes est limité.

Les tâches d'évaluation

- Des productions écrites.
- Un exposé oral.

Les instruments d'évaluation

- Une grille d'évaluation à échelle uniforme (alphabétique).
- Une grille d'évaluation du travail en équipe.

Les rôles dans l'évaluation

- L'élève joue un rôle actif.
 - Le rôle de l'enseignante est celui d'un coach et d'un guide.
-

2. ANALYSE MULTI-CAS: ANALYSE DES DONNÉES REGROUPÉES

À la suite de la présentation de l'analyse des résultats pour chaque cas, les données analysées ont été regroupées dans des tableaux-synthèses (annexe I). L'analyse des résultats pour l'ensemble des cas est présentée pour les données relatives aux éléments contextuels du cours et pour les dimensions de l'intention et le moment de l'évaluation, les tâches et les situations d'évaluation, les outils et les instruments d'évaluation, les rôles dans l'évaluation.

2.1 Les éléments contextuels du cours

Les résultats recueillis et analysés pour l'ensemble des cas révèlent que tous les cours se déroulent sur une période correspondant à 15 semaines. Toutefois, la description des cours indique que plusieurs éléments contextuels, dont la durée, le trimestre, le nombre de compétences reliées au cours sont différents et constituent un contexte dont les éléments sont variables.

L'analyse de l'ensemble des cas démontre que la durée des cours offerts à la formation générale est de 45 heures tandis que la durée des cours en formation préuniversitaire et technique est majoritairement de 60 heures. Parmi l'ensemble des cas, un seul correspond à un cours d'une durée de 75 heures. En plus des différences quant au nombre d'heures, l'analyse démontre que les cours sont situés à différents moments dans le programme. Ils sont majoritairement offerts au premier trimestre, et quelques-uns le sont au dernier ou au deuxième trimestre de cours du programme.

Dans la majorité des cas, une seule compétence est visée par un cours. Il est constaté que pour l'ensemble des cas de la formation générale, on retrouve une compétence unique pour chaque cas analysé. Toutefois, l'analyse démontre que pour quelques cas de la formation technique et préuniversitaire, le cours contribue à l'atteinte de plusieurs compétences. Selon les informations relatives aux cours, le

nombre de compétences peut varier ainsi d'une à quatre pour un même cours. En plus de cette variation du nombre de compétences, l'analyse des données révèle que le développement des compétences du cours peut s'amorcer dans un cours et se poursuivre dans le ou les cours suivants.

En plus du fractionnement des compétences dans plusieurs cours du programme, on relève que, dans certains cas en formation préuniversitaire et en formation technique, ces cours sont associés à l'épreuve synthèse de programme ou en sont porteurs. En effet, certains cours situés au dernier trimestre du programme sont liés à l'épreuve synthèse de programme. En conséquence, la réussite du cours porteur de l'épreuve synthèse de programme conduit à la réussite du programme. Dans un autre cas, lorsque le cours est associé à l'épreuve synthèse de programme, l'enseignant explique que des éléments d'évaluation seront recueillis dans le cours et seront utilisés dans le cadre de l'épreuve synthèse au terme des cours du trimestre.

Dans la majorité des cas, les activités du cours sont offertes en salle de classe. Toutefois, dans plusieurs cas, elles ont lieu dans différents types de laboratoires, dont des laboratoires informatiques, des laboratoires d'observation et d'expérimentation, des locaux de travail en équipe. Quelques enseignantes et enseignants soutiennent que certaines activités du cours se réalisent à l'extérieur du collège, soit en entreprise ou sur le terrain. Dans les programmes techniques, dans tous les cas, les cours sont offerts en salle de classe et en laboratoire. À la formation générale, pour certains cas, le laboratoire informatique est utilisé sur une base régulière.

Cette utilisation de plusieurs types de locaux pour un même cours s'explique par la pondération attribuée à chaque cours, à laquelle sont associés un nombre d'heures de théorie et un nombre d'heures de travail pratique ou de laboratoire. Par conséquent, la répartition des locaux pour un cours peut être attribuée selon cette

pondération, qui peut varier d'un cours à un autre et qui a été définie et adoptée dans le programme.

2.2 Les dimensions de l'évaluation

Une analyse de l'ensemble des cas à l'aide de tableau-synthèse (annexe I) a contribué à dégager les pratiques communes et différentes. Nous présentons dans l'ordre, l'analyse multi-cas pour les dimensions de l'intention et le moment de l'évaluation, les tâches d'évaluation et les situations d'évaluation, les instruments d'évaluation et les rôles de l'évaluation.

2.2.1 L'intention et le moment de l'évaluation

Lorsqu'ils abordent l'évaluation de la ou des compétences d'un cours, des enseignantes et des enseignants déclarent utiliser l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative et certificative. Parmi l'ensemble des cas, peu d'enseignantes et d'enseignants évoquent l'utilisation de l'évaluation diagnostique; ils disent le faire parfois au début du cours dans le but de connaître les ressources disponibles chez les élèves et d'adapter les situations d'enseignement et d'évaluation du cours. L'absence de l'utilisation de ce type d'évaluation par la majorité des enseignantes et des enseignants pourrait s'expliquer par la connaissance des compétences développées par les élèves dans chacun des cours du programme, par la méconnaissance de ce type d'évaluation, ou enfin, par le manque d'instrumentation ou de temps mis à leur disposition dans le cadre du cours, ce qui est une limite importante formulée par plusieurs d'entre eux.

L'évaluation formative est utilisée par l'ensemble des enseignantes et des enseignants et se réalise principalement en classe durant les heures de cours, individuellement ou en équipe. Quelques enseignantes et enseignants formulent une distinction entre l'évaluation formative formelle et informelle. Ils précisent que la première s'effectue à l'aide d'activités planifiées ou prévues au plan de cours, tandis

que la seconde sert à l'enseignant qui formule des questions ou qui propose une activité aux élèves à partir des observations effectuées en situation d'apprentissage. Ainsi, l'évaluation formative formelle relève de la planification de l'évaluation du cours tandis que l'évaluation informelle relève des besoins identifiés par l'enseignant en situation d'apprentissage.

La majorité des enseignantes et des enseignants affirment recourir à l'évaluation formative pour permettre à l'élève de se situer par rapport à ses apprentissages, d'améliorer et de favoriser ses apprentissages, de corriger et de réviser son travail et de se préparer aux évaluations sommatives du cours. Quelques-uns ajoutent qu'ils utilisent l'évaluation formative dans le but de développer la capacité d'autocritique et d'autoévaluation de l'élève. Dans la majorité des cas, l'évaluation formative est intégrée à la démarche d'apprentissage de l'élève, ce qui amène plusieurs enseignantes et enseignants à affirmer qu'il devient difficile, à certains moments, de distinguer les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation formative.

Comme l'énoncent les enseignantes et les enseignants, l'évaluation formative peut porter sur différentes ressources de la compétence, entre autres sur les connaissances, les savoir-faire et parfois les savoir-être. Aussi, elle peut être effectuée tant en situation de performance que de productions. Toutefois, parmi les pratiques déclarées, peu d'enseignantes et d'enseignants affirment effectuer une évaluation formative des attitudes ou du savoir-être.

Pour ce qui est des moments et de la fréquence de l'utilisation de l'évaluation formative, la majorité des enseignantes et enseignants affirment qu'ils y ont recours de manière constante ou fréquente, c'est-à-dire dans plusieurs ou dans tous les cours. Aussi, ils précisent que l'évaluation formative s'effectue à des moments prévus au plan de cours. Parmi ces moments, ceux d'évaluation formative précèdent ceux d'évaluation sommative, et ceux-ci vont du premier cours jusqu'à

l'évaluation finale. Dans certains cas, les moments d'évaluation formative sont fixés à partir des besoins exprimés par l'élève. Dans d'autres, la réalisation de l'évaluation formative est exigée comme une activité préalable pour le cours suivant. Toutefois, dans plusieurs des cas, l'évaluation formative se déroule principalement durant les heures de cours, aux périodes prévues par l'enseignant.

Pour la majorité des cas, les enseignantes et enseignants expliquent qu'ils ont recours à la coévaluation, à l'évaluation par les pairs, à l'autoévaluation et aux activités métacognitives dans le cadre de leurs cours. En plus d'utiliser différents types d'évaluation formative, ils soutiennent que ces évaluations permettent à l'élève de recevoir des rétroactions ou des régulations fréquentes et significatives en cours d'apprentissage, et de cette façon d'effectuer des ajustements. Parmi les types d'évaluation, dans plusieurs cas, la coévaluation est utilisée dans le but de permettre à l'élève et aux équipes de recevoir des rétroactions de la part de l'enseignant. L'évaluation par les pairs est utilisée par plusieurs enseignantes et enseignants pour s'assurer que les élèves reçoivent des rétroactions fréquentes des autres élèves, pour responsabiliser l'élève au regard de ses apprentissages et pour lui permettre de développer des savoir-être. Puis, certains enseignants et enseignantes expliquent que l'autoévaluation conduit l'élève à porter un regard critique sur son apprentissage. Parmi les activités d'autoévaluation proposées, des enseignantes et enseignants expliquent qu'ils proposent des activités ou des questions métacognitives. Celles-ci contribuent selon eux à développer le jugement critique de l'élève sur ses productions et ses performances, et cette capacité de porter un jugement critique est essentielle au développement professionnel.

Différentes formes d'évaluation formative sont proposées par les enseignantes et les enseignants pour leur cours: différents types d'exercices, mini-recherche, questionnaires, études de cas, forum de discussion (en ligne et en présence), simulations d'examen, mots croisés, échanges, séances de clavardage

(vidéo), observation en situation de performance, projets, activités métacognitives et élaboration d'une feuille résumée ou d'un aide-mémoire.

Lorsqu'ils portent un jugement sur l'évaluation formative effectuée par l'élève, quelques enseignantes et enseignants affirment qu'ils pondèrent la copie de l'élève avec une note ou une lettre. Dans certains cas, ils formulent des questionnements au sujet de cette pratique qui semble poser un dilemme. Plus précisément, ces enseignantes et ces enseignants se questionnent sur la motivation de l'élève et la valeur qu'il attribue à l'évaluation formative lorsqu'ils n'accordent pas de point à une évaluation formative ou que celle-ci n'est pas notée. À ce sujet, quelques enseignantes et enseignants manifestent un inconfort au sujet de la notation des évaluations formatives, mais ils expriment y avoir recours pour s'assurer que ces évaluations soient effectuées par les élèves.

Lorsqu'ils rapportent les situations d'évaluation formative proposées aux élèves, des enseignantes et des enseignants établissent des liens entre l'évaluation et la réussite des élèves. En effet, certains déclarent que la mise en commun des ressources des élèves de la classe en situation d'évaluation formative contribue à leur réussite. Plus précisément, ils soutiennent que cela permet à tous les élèves de recourir à un ensemble de ressources disponibles afin de réaliser la production ou la performance exigée.

Toujours dans une perspective de réussite de leurs élèves, à la suite d'une évaluation formative plus ou moins bien réussie, des enseignantes et des enseignants exigent de rencontrer les élèves individuellement dans le but de leur proposer des remédiations adaptées. Dans le cas d'un projet, pour s'assurer que celui-ci soit réussi et que tous les aspects soient jugés acceptables, des enseignantes et des enseignants expliquent que l'évaluation formative s'effectue à chacune des étapes de remise du projet, ce qui permet à l'élève d'apporter les corrections nécessaires à la suite de chaque rétroaction.

Au sujet de l'évaluation sommative ou certificative du cours, dans l'ensemble des cas, les enseignantes et les enseignants affirment qu'elle vise à porter un jugement sur le travail qui a été fait et à sanctionner l'atteinte de la ou des compétences visées par le cours. Pour la majorité, l'évaluation sommative porte sur une production ou une performance, un processus ou un produit. Quelques enseignantes et enseignants soutiennent qu'elle doit porter sur la vérification et la compréhension de connaissances essentielles au programme.

Dans la majorité des cas, les enseignantes et les enseignants affirment que l'évaluation sommative s'effectue individuellement, et certains soutiennent qu'elle s'effectue aussi en équipe. Au sujet de l'évaluation sommative en équipe, des enseignantes et des enseignants se disent satisfaits quant aux modalités qu'ils ont mises en place tandis que d'autres expriment un malaise qui est relié à l'incapacité de porter un jugement sur la production effective de chacun des membres d'une équipe. Parmi ces enseignantes et ces enseignants, quelques-uns déclarent qu'ils sont incapables de juger de l'atteinte de la compétence par chaque élève dans un contexte d'évaluation sommative en équipe; ils préfèrent proposer une évaluation sommative individuelle.

Sur le plan de la fréquence et du moment, les enseignantes et les enseignants affirment qu'ils effectuent un grand nombre d'évaluations sommatives dans un cours. Pour l'ensemble des cas, le nombre d'évaluations sommatives varie de trois à six évaluations pour un même cours. Plusieurs expliquent que l'évaluation sommative s'effectue lorsqu'une partie substantielle du cours est complétée. Parmi les différents moments privilégiés, l'évaluation sommative se concentre principalement à la mi-parcours et au terme du cours. Dans certains cas, l'évaluation sommative ou certificative est effectuée exclusivement au terme du cours et plus particulièrement durant les dernières semaines. Les enseignantes et les enseignants soutiennent que le temps constitue une balise importante lorsqu'ils déterminent le nombre d'évaluations sommatives dans un cours. En effet, compte tenu du temps qu'ils doivent accorder à

l'évaluation formative dans le cadre du cours, les enseignantes et les enseignants déplorent le manque de temps dont ils disposent pour la mise en œuvre de certains dispositifs d'évaluation sommative. Dans certains cas, ils expriment que le nombre d'élèves par groupe-classe les amène à délimiter le nombre d'évaluations ainsi que les modalités d'évaluation en fonction du temps exigé pour la correction.

Plusieurs enseignantes et enseignants affirment qu'à la fin du cours, l'évaluation sommative finale devient une épreuve terminale de cours qui permet de porter un jugement sur l'ensemble de la ou des compétences ou sur la cible d'apprentissage du cours. Cette épreuve terminale peut prendre différentes formes. Dans certains cas, elle est construite selon les modalités définies par l'enseignante ou l'enseignant et, dans d'autres cas, les modalités de l'épreuve terminale de cours sont prescrites par le département, le programme ou le Ministère. Certains enseignants et enseignantes affirment que cette évaluation terminale de cours demande à l'élève d'utiliser toutes les ressources du cours et parfois même celles des cours précédents. Parmi les évaluations sommatives, les enseignantes et enseignants soutiennent que l'épreuve terminale de cours est celle qui prend le plus de temps à réaliser. Aussi, ils expliquent que dans certains cas, elle peut contenir plusieurs volets ou plusieurs étapes à réaliser. Dans le cas d'un cours porteur de l'épreuve synthèse de programme, il n'y a pas d'épreuve terminale de cours.

L'ensemble des enseignantes et des enseignants accorde une notation chiffrée et parfois alphabétique à chaque évaluation sommative. Les résultats obtenus à chaque évaluation sommative du cours sont par la suite cumulés afin d'obtenir la note finale du cours. Dans certains cas, la notation de l'élève tient compte des résultats de plusieurs évaluateurs, dont l'enseignant, les élèves du groupe et l'élève lui-même. Aussi, plusieurs enseignantes et enseignants soutiennent que l'évaluation sommative tient compte de la correction de la langue.

En évaluation sommative, dans la presque totalité des cas, les enseignantes et les enseignants soutiennent que les élèves ont accès aux ressources externes pour réaliser la situation ou la tâche d'évaluation. Toutefois, dans certains cas, l'accès aux ressources est limité à une feuille résumée et à un dictionnaire. Dans d'autres cas, les élèves n'ont aucun accès aux ressources externes.

Les enseignantes et les enseignants expliquent que les résultats sont communiqués individuellement aux élèves dans un délai rapide. Dans la majorité des cas, le résultat est transmis par le système intranet du collège. Parfois, il est communiqué par écrit ou verbalement à l'élève et un commentaire global peut être transmis verbalement à tout le groupe.

L'analyse des données révèle que lorsqu'ils planifient les évaluations de la ou des compétences du cours, les enseignantes et les enseignants adoptent deux processus de planification différents: soit des évaluations isolées, soit des évaluations intégrées.

On parle d'évaluations isolées lorsqu'une évaluation pour chaque élément de compétence du cours est proposée. Cette planification plutôt « horizontale » conduit à plusieurs évaluations dans le cadre d'un cours et chacune est liée à un élément de la compétence. Ces évaluations peuvent être mutuellement exclusives. Au terme du cours, une évaluation qui porte sur l'ensemble de la compétence est proposée. L'atteinte de la compétence du cours par l'élève est la somme du résultat obtenu pour chacune des évaluations, le poids de chacune pouvant varier dans le résultat final. La schématisation de l'évaluation isolée (figure 2) illustre la relation horizontale entre les éléments de compétence et l'évaluation proposée. Cette figure met en relation une proposition d'évaluation à laquelle correspond l'élément de compétence. La dernière évaluation du cours proposée peut porter sur plusieurs éléments de compétence ou sur l'ensemble de la ou les compétences du cours.

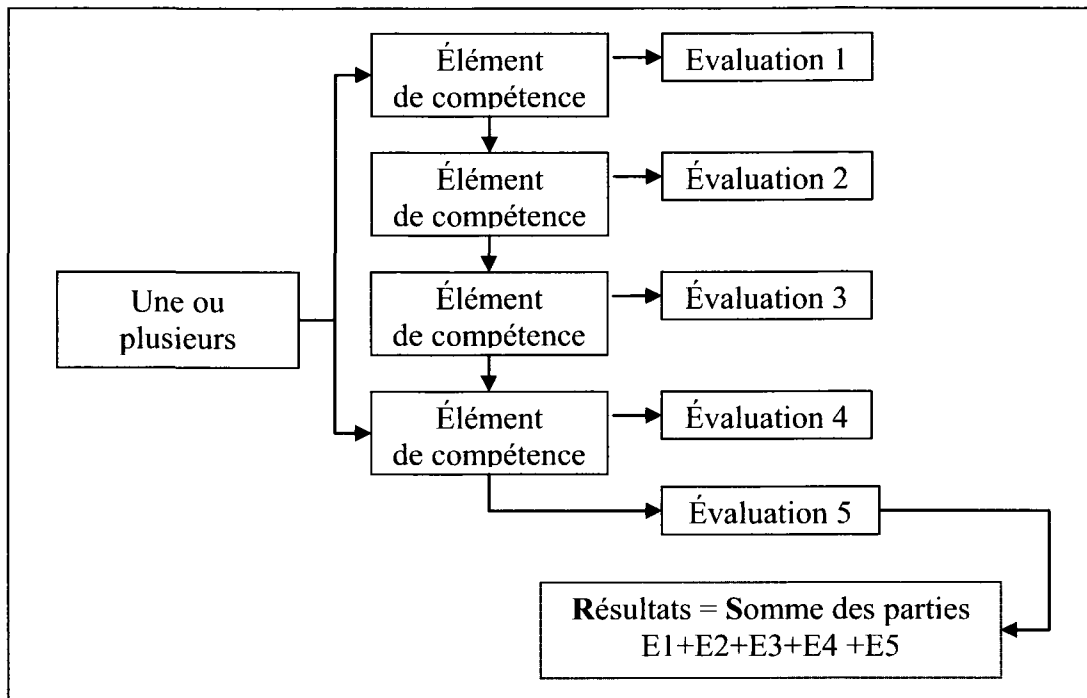


Figure 2: Évaluations isolées

On parle d'évaluations intégrées lorsque l'enseignante ou l'enseignant propose plusieurs évaluations qui sont en lien avec la ou les compétences du cours. Plus précisément, les évaluations proposées tiennent compte de l'ensemble des éléments de compétence. En lien avec la compétence, plusieurs évaluations sont proposées et elles sont mutuellement interdépendantes. Les éléments ou les ressources d'une évaluation peuvent être utilisés ou sont requis pour l'évaluation consécutive. L'atteinte de la compétence du cours par l'élève est la somme des évaluations, et le poids de chaque évaluation peut varier dans le résultat final. La schématisation des évaluations intégrées (figure 3) illustre la relation plus « verticale » et interdépendante entre les différentes évaluations proposées qui portent sur l'ensemble de la compétence et de ses éléments.

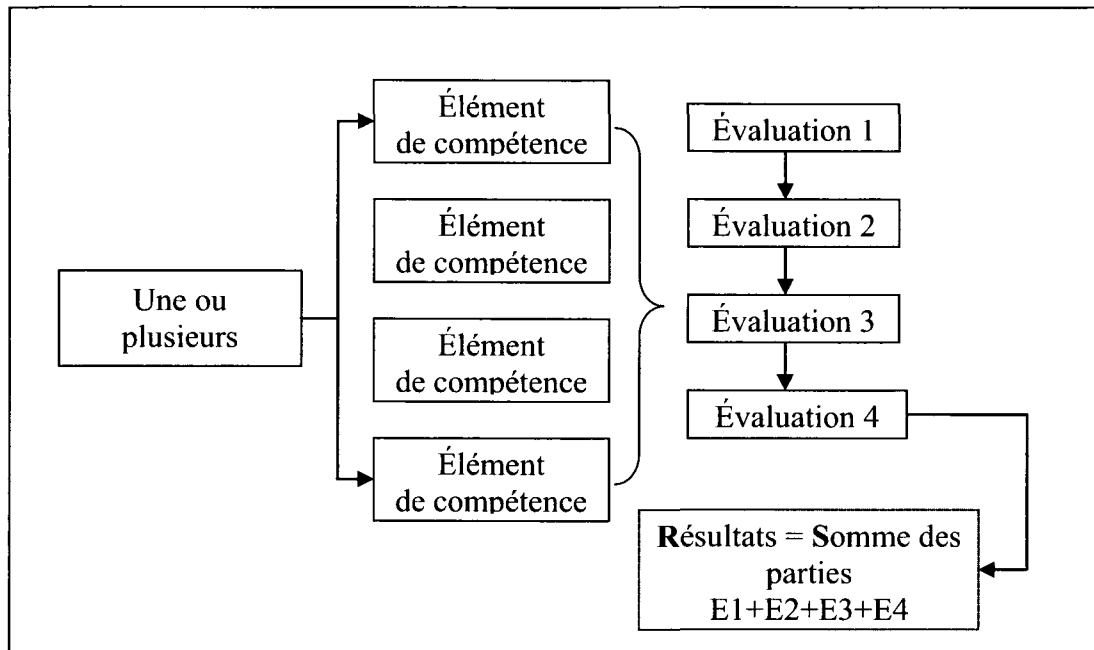


Figure 3: Évaluations intégrées

Les figures 2 et 3 démontrent une distinction importante entre une évaluation isolée et une évaluation intégrée. Dans les deux cas, l'évaluation de la ou des compétences du cours est visée. Toutefois, dans une évaluation isolée, chacune des évaluations est plutôt parcellaire, puisqu'elle évalue chaque élément de la compétence de manière distincte; on pourrait parler alors du « saucissonnage » de la compétence. Dans une évaluation intégrée, chaque évaluation proposée se réfère à la compétence ou les compétences du cours et les évaluations sont interdépendantes, puisqu'il existe des relations entre tous les éléments de la compétence.

2.2.2 Les tâches évaluatives

Les résultats recueillis et analysés au sujet des tâches révèlent que les enseignantes et les enseignants proposent différents types de tâches pour évaluer la ou les compétences du cours.

Lorsqu'ils évaluent la ou les compétences d'un cours, les enseignantes et les enseignants ont recours à des tâches complexes et authentiques. Ils précisent qu'une tâche exige de l'élève de recourir à un ensemble de ressources associées à une ou à plusieurs compétences. Notons que les tâches complexes proposées par les enseignantes et les enseignants conduisent à la réalisation de productions concrètes et très diversifiées par l'élève. Parmi celles-ci, nous retrouvons: l'étude de cas, la recherche, le rapport, les différents types de projets, la simulation, l'exposé oral, l'entrevue, le débat, le bilan, la production écrite, l'affiche synthèse et la résolution de problèmes.

Pour l'ensemble des cas, parmi les tâches énoncées, la production écrite est la forme de tâche à laquelle plusieurs ont recours, particulièrement en formation générale. Dans certains cas, un exposé oral est associé à la production écrite. Parmi les productions écrites, certaines d'entre elles sont prescrites dans le plan-cadre de cours. Parfois, cette décision de prescrire la tâche relève de l'assemblée départementale et dans d'autres cas elle relève du devis ministériel ou du collège. Comme l'énoncent des enseignantes et des enseignants de la formation générale, les productions écrites prescrites possèdent des exigences communes qui sont les mêmes pour tous les cours qui développent la même compétence. Malgré que certaines tâches soient prescrites, dans la majorité des cas, les tâches sont définies par l'enseignante ou l'enseignant.

Dans plusieurs cas, la production écrite est rédigée par étapes; l'élève a recours à des ressources externes, il connaît le sujet, et le temps mis à sa disposition lui permet d'avoir un moment de préparation pour la recherche et la réalisation de la production écrite. Toutefois, dans certains cas, la production écrite s'éloigne d'une situation authentique, car le thème et les questions ne sont connus qu'au moment même de l'évaluation; pour réaliser la tâche, l'élève a alors recours essentiellement à sa mémoire, parfois à une feuille résumée et un dictionnaire. De plus, pas ou peu de temps est consacré à la préparation, et le temps de réalisation est limité.

Dans la majorité des cas, les projets, le bilan, le rapport, la recherche, la simulation, tout comme les productions écrites se réalisent par étapes. Dans tous ces cas, les élèves ont accès aux ressources externes. De plus, le temps consacré à la réalisation de ces tâches est réparti sur plusieurs semaines du cours dont le nombre est variable. Les enseignantes et enseignants qui proposent la réalisation d'un bilan expliquent qu'il peut prendre différentes formes: bilan professionnel ou bilan des acquis de formation au terme du programme et bilan des apprentissages au terme d'un cours. Toutefois, on constate que les tâches prenant la forme d'un bilan sont utilisées principalement dans les cours situés au dernier trimestre du programme.

Parmi les tâches énoncées, la production d'affiches synthèses est utilisée de manière optionnelle, dans un seul cas, afin de permettre à l'élève de cumuler des points bonis. L'élève dispose d'une durée limitée et précisée pour réaliser l'affiche synthèse.

Dans la majorité des cas, la tâche proposée fait référence à des problèmes contextualisés, réels et non routiniers, pour lesquels l'élève doit utiliser toutes ses ressources pour la réaliser. L'élève doit se préoccuper à la fois du processus et du produit. La réalisation de ces tâches exige que l'élève accomplisse une production et nécessite que l'élève fasse preuve de créativité. Il n'y a pas une réponse unique, la réponse de l'élève doit être construite.

La réalisation des tâches s'effectue principalement individuellement, toutefois dans certains cas celle-ci se réalise en équipe. Dans la majorité des cas, l'élève peut consulter des ressources externes, en d'autres termes, il peut consulter ses collègues, des personnes ressources et de la documentation afin de réaliser cette tâche. Aussi, les enseignantes et les enseignants soutiennent que les tâches proposées aux élèves sont accompagnées de documents en format papier ou électronique précisant les éléments essentiels à réaliser, les consignes et les échéanciers. Dans plusieurs cas, les enseignantes et enseignants soutiennent que l'élève peut les

questionner à certaines étapes de la réalisation de la tâche. À des étapes précises, l'élève peut consulter les ressources externes (collègue, livres, etc.), mais il ne peut plus questionner l'enseignante ou l'enseignant. Dans tous les cas, les élèves disposent d'une durée précisée pour effectuer la tâche demandée. Toutefois, cette durée peut varier d'une tâche à l'autre et d'une enseignante ou enseignant à l'autre. Dans plusieurs cas, les élèves disposent de moments prévus dans le cadre du cours afin de réaliser les tâches proposées.

Selon les programmes, les enseignantes et les enseignants font référence de manière distincte à l'authenticité de la tâche. Dans un programme de formation technique, une tâche authentique est une tâche réelle que l'élève aura à exécuter dans sa vie professionnelle ou qui intègre plusieurs caractéristiques du contexte professionnel. En formation préuniversitaire, une tâche authentique ou réelle prépare l'élève à sa vie d'étudiante ou d'étudiant à l'université et cette tâche est en lien avec son domaine d'études. En formation générale, les thèmes ou les problématiques abordés sont en lien avec des contextes réalistes et de la vie courante.

2.2.3 Les instruments d'évaluation

Dans le but d'évaluer les acquis des élèves et de se prononcer si ceux-ci ont atteint ou non un niveau de maîtrise suffisant, les enseignantes et les enseignants ont recours à de nombreux instruments. Parmi ceux-ci, nous trouvons des questionnaires, l'examen, le portfolio, le dossier d'étude, l'enregistrement sur bande vidéo, et différentes grilles d'évaluation. Plusieurs de ces instruments sont utilisés à la fois en situation d'évaluation formative et sommative.

Dans quelques cas, les enseignantes et les enseignants utilisent l'examen dans le but de vérifier les connaissances de l'élève; les questions sont liées à la matière abordée dans le cours. Ils conçoivent eux-mêmes l'examen en formulant différents types de questions ou d'items: questions à choix multiples, questions de

type « vrai ou faux », questions d'associations ou d'appariement et questions à réponses courtes. En plus de ces dernières, des enseignantes et des enseignants utilisent des questions à développement qui requièrent la construction d'une réponse plus longue. Tel que plusieurs l'expliquent, l'examen s'effectue par l'élève sur une copie en format papier ou en version électronique. Pour éviter la tricherie, des enseignantes et enseignants conçoivent plus d'une version de l'examen. Aussi, ils disent se référer à la taxonomie de Bloom afin de concevoir les différents niveaux de questions de l'examen.

Comme le précisent certains enseignantes et enseignants, pour répondre aux questions de l'examen à réponses courtes, les élèves n'ont pas accès à des ressources externes, et parfois un temps limite est imposé par question ou pour la durée de l'examen. Dans le cas d'examens conçus et administrés sur support informatique, les enseignantes et les enseignants utilisent un logiciel adapté et développé pour le réseau collégial. Dans quelques cas, des enseignantes des enseignants proposent des tests informatisés ou des *quiz* afin de permettre à l'élève de vérifier leurs connaissances avant l'évaluation sommative. À l'exception des questions à développement, pour lesquelles des enseignantes et des enseignants conçoivent un barème ou un corrigé, dans plusieurs cas, les questions à réponses uniques sont corrigées de manière automatisée ou autoadministrée.

Parmi les autres instruments qui permettent de recueillir plusieurs productions de l'élève, des enseignantes et des enseignants utilisent le portfolio en format papier et en format électronique. Parmi les différents types de portfolio proposés, on retrouve le portfolio de présentation, le portfolio professionnel et le portfolio d'apprentissage. Le portfolio de présentation est utilisé dans le but de présenter le bilan des acquis de l'élève et le portfolio professionnel regroupe les meilleures productions de l'élève. Dans ces deux types de portfolio, l'élève doit y regrouper un ensemble de documents et des productions qu'il juge pertinents. Dans certains cas, le portfolio est constitué de réflexions métacognitives ou synthèses. Pour

soutenir l'élève, les portfolios sont accompagnés de différents documents: un barème du nombre de pages, un guide de production et un échéancier de remise des différentes parties du portfolio. La remise finale est prévue à la fin du cours. Dans certains cas, lors de la remise finale du portfolio, une entrevue est prévue entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève.

Le portfolio d'apprentissage ou le dossier d'étude proposé dans le cadre d'un cours est un recueil d'activités réalisées par l'élève chaque semaine dans le but de regrouper et d'intégrer les notions reliées à un cours. Ce dossier d'étude permet à l'élève de mémoriser les notions qu'il a organisées, classées, coloriées et dessinées. Il remplace l'examen dit « théorique » à la fin du cours et il permet de recueillir toutes les traces que l'élève a recueillies sur les différentes notions. Ce dossier d'étude permet l'intégration des notions par l'élève durant tout le déroulement du cours et l'enseignante ou l'enseignant peut suivre la réalisation des différentes étapes de ce dossier par l'élève.

Enfin, l'enregistrement sur bande vidéo est utilisé afin de saisir la performance effectuée par un élève en situation. Cet enregistrement permet à l'élève de visionner sa présentation afin d'effectuer son autoévaluation à la suite de sa présentation.

Pour porter un jugement sur les productions réalisées par les élèves, plusieurs instruments sont utilisés par les enseignantes et enseignants: les critères pondérés, la grille de vérification, la grille d'évaluation à échelle descriptive, la grille d'évaluation à échelle uniforme, la grille d'autoévaluation, la grille d'évaluation par les pairs, la grille d'évaluation de l'exposé oral et finalement la grille d'évaluation de la langue.

Dans plusieurs des cas, des enseignantes et des enseignants utilisent des critères d'évaluation pondérés pour porter le jugement. En lien avec ces critères, une

pondération est précisée et aucune description n'est disponible. Selon les enseignantes et enseignants qui utilisent une grille avec des critères pondérés, ce type de grille est facile à concevoir et à utiliser. Les critères formulés possèdent un caractère universel (clarté, pertinence, cohérence, etc.). Lorsque des critères pondérés sont utilisés pour évaluer la production des élèves, toutes les enseignantes et tous les enseignants qui donnent le même cours utilisent une grille de correction commune qui possède les mêmes critères pondérés. Toutefois, comme l'énonce un enseignant, une grille avec de nombreux critères qui ne sont pas décrits peut introduire une interprétation du critère qui peut être variable d'une enseignante ou d'un enseignant à un autre.

Dans plusieurs cas, les enseignantes et les enseignants ont recours à des grilles d'évaluation à échelles descriptives, principalement analytiques et spécifiques. De manière plus précise, ces grilles sont composées de critères; pour chaque critère, une description est rédigée par l'enseignante ou l'enseignant pour chaque niveau de la grille. La description des différents niveaux est qualitative et quantitative. Les grilles à échelles descriptives sont principalement composées d'une échelle de quatre niveaux différents. Ces grilles présentent un ensemble de performances allant de celles qui sont insuffisantes ou inacceptables à celles qui sont acceptables. Des enseignantes et des enseignants expliquent qu'un seuil de réussite est précisé dans la grille d'évaluation à échelle descriptive et ce seuil correspond à un niveau à atteindre à la fin du cours. Une grille d'évaluation à échelle descriptive est conçue pour chaque tâche que l'élève doit réaliser. Parmi les enseignantes et les enseignants qui utilisent ce type de grille, quelques-uns affirment qu'elle soutient leur jugement et diminue leurs questionnements tout en augmentant la rapidité et l'efficacité lors de l'évaluation; d'autres affirment au contraire que ce type de grille introduit beaucoup trop d'éléments et alourdit l'évaluation. Dans plusieurs cas, les grilles d'évaluation à échelles descriptives élaborées par les enseignantes et les enseignants possèdent des échelons pondérés. Plusieurs enseignantes et enseignants expliquent qu'ils les utilisent pour l'évaluation formative et sommative. Ils précisent que les descriptions

détaillées de chacun des niveaux de la grille permettent à l'élève de connaître les exigences lors de la réalisation d'une tâche. De plus, ce type de grille est utilisé afin de permettre à l'élève d'effectuer une autorégulation lors de la réalisation de la tâche et elle permet l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs.

Outre la grille d'évaluation à échelle descriptive, plusieurs enseignantes et enseignants utilisent la grille d'évaluation à échelle uniforme. Cette grille présente une description des critères auxquels est associée une échelle avec des échelons qualitatifs ou quantitatifs. Dans plusieurs cas, les enseignantes et les enseignants jugent que ce type de grille est plus facile à élaborer et plus adaptable à l'ensemble des tâches, car l'enseignante ou l'enseignant n'a pas à formuler une description élaborée pour chacun des échelons. Celles et ceux qui utilisent ce type de grilles affirment qu'ils ajoutent des commentaires pour l'élève lorsqu'ils transmettent la grille complétée. Certaines enseignantes et certains enseignants utilisent la même grille d'évaluation à échelle uniforme pour évaluer l'ensemble des tâches réalisées par les élèves. Notons que ce type de grille est utilisé aussi pour évaluer l'exposé oral de l'élève.

Dans quelques cas, des enseignantes et des enseignants ont élaboré une grille de vérification qui permet aux élèves et à l'enseignant de vérifier différents éléments en cours de réalisation des tâches. La grille de vérification est un aide-mémoire qui permet aux élèves de vérifier en situation de production et de performance si tout a été fait, et d'effectuer un retour sur les étapes réalisées. Dans certains cas, cette grille est élaborée avec la collaboration des élèves de la classe. Ce type de grille est utilisé dans certains cas pour l'observation de l'élève en situation et l'évaluation par les pairs. En plus de ces grilles, on retrouve une grille d'évaluation de la langue élaborée par les enseignantes et les enseignants dans le but de soutenir la décision lors de la correction des productions des élèves. Cette grille d'évaluation est élaborée à partir de la politique de la langue adoptée par le collège ou l'assemblée départementale.

2.2.4 Les rôles dans l'évaluation

L'analyse des données de la recherche démontre que la majorité des enseignantes et des enseignants attribuent un rôle actif à l'élève. Ce rôle actif de l'élève est associé à un ensemble d'actions que l'élève réalise en situation d'apprentissage et d'évaluation.

Parmi les actions en lien avec ce rôle, plusieurs enseignantes et enseignants expliquent que l'élève est invité à participer activement à ses apprentissages, à son évaluation et à l'évaluation de ses pairs. Entre autres, lors de la réalisation de tâches complexes, l'élève utilise les instruments d'évaluation mis à sa disposition pour porter un jugement sur sa production, sa performance et celle de ses pairs. Dans certains cas, des enseignantes et des enseignants soutiennent que l'élève est appelé à participer à la conception d'instruments d'évaluation formative ou à la composition de questions qui seront utilisées lors de l'épreuve terminale de cours. Comme l'énoncent des enseignantes et des enseignants, cette participation active engage l'élève dans la communication orale et écrite de ses idées. De plus, l'élève doit démontrer de l'ouverture à recevoir des rétroactions et il doit développer la capacité de formuler des rétroactions à ses pairs.

En plus du rôle actif, pour des enseignantes et des enseignants, l'élève est un acteur responsable. Ils précisent que ce rôle amène l'élève à prendre en charge ses apprentissages. Ainsi, l'élève doit se préparer pour les cours et les situations d'évaluation et il est amené à vérifier sa compréhension et ses erreurs à la suite d'une correction. Dans certains cas, comme l'énoncent des enseignantes et des enseignants, l'élève doit agir avec autonomie dans ses apprentissages et dans sa gestion du temps. De plus, il doit prendre l'initiative de demander de la rétroaction à l'enseignante ou l'enseignant. L'élève a donc la responsabilité de solliciter son enseignante ou son enseignant pour prendre un rendez-vous selon ses besoins. Enfin, un rôle de constructeur est accordé à l'élève. Ce rôle attribue à l'élève la responsabilité de construire son savoir en effectuant les activités d'apprentissage et d'évaluation

proposées dans le cadre du cours et en organisant ses ressources dans le but d'y avoir accès lors de l'évaluation.

Au sujet des rôles de l'enseignante ou de l'enseignant, plusieurs sont énoncés. Parmi ceux-ci, les enseignantes et les enseignants se réfèrent au rôle d'entraîneur ou de *coach*, de guide, d'aide et d'accompagnateur et de superviseur ou de vérificateur. Dans la majorité des cas, les enseignantes et les enseignants font référence à plus d'un rôle. Plusieurs d'entre eux associent deux rôles qu'ils jugent complémentaires. Le premier rôle est associé à l'aide à l'apprentissage et le deuxième est associé au jugement de la maîtrise de la compétence au terme du cours. En d'autres termes, les actions sont liées soit aux fonctions formatives et sommatives de l'évaluation.

Comme en témoignent les enseignantes et les enseignants, les rôles de *coach*, de guide, d'aide et d'accompagnateur sont associés à la fonction formative de l'évaluation. Chacun de ces rôles exige de nombreuses interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève en situation d'apprentissage. Ainsi, le rôle de *coach* amène l'enseignante ou l'enseignant à guider et à accompagner l'élève dans l'action en lui donnant de nombreuses rétroactions tout au long de l'apprentissage. Le rôle de guide exige que l'enseignante ou l'enseignant soit disponible aux élèves pour superviser la réalisation des tâches et afin d'identifier les difficultés et de proposer des pistes d'amélioration. Le rôle d'aide et d'accompagnateur est associé à une approche individualisée dans laquelle l'enseignante ou l'enseignant fournit de l'aide aux élèves, principalement ceux en difficulté, accompagne l'élève dans ses apprentissages pour l'informer de ce qui est à améliorer et les aspects qui sont maîtrisés, s'assure que les questions sont bien comprises et amène les élèves à se questionner et à exercer leur jugement critique.

Parmi les rôles énumérés, plusieurs enseignantes et enseignants associent celui de vérificateur ou de contrôleur à l'évaluation sommative. Dans ce rôle, les

enseignantes et les enseignants expliquent qu'ils détiennent la responsabilité de voir à la passation des évaluations dans de bonnes conditions qui exclut la tricherie, de s'assurer que l'évaluation proposée respecte les attentes formulées au plan-cadre de cours, que le jugement qu'ils portent sur la maîtrise de la compétence au terme du cours soit le plus objectif, que les étapes de réalisation de la tâche par l'élève soient validées et finalement qu'ils sanctionnent l'atteinte de la compétence par l'élève.

Finalement, dans la majorité des cas les actions énoncées par les enseignantes et les enseignants pour chacun des rôles sont associées aux différentes étapes d'une démarche évaluative.

Dans ce quatrième chapitre, les données recueillies ont été présentées en fonction des objectifs de la recherche. Nous avons décrit les pratiques pour chaque cas, les avons analysées quant aux dimensions de l'intention et du moment de l'évaluation, des tâches et des situations d'évaluation, des outils et des instruments d'évaluation et des rôles dans l'évaluation. Le prochain chapitre mettra en lien ces résultats pour répondre à la question générale de recherche: quelles sont les pratiques des enseignantes et enseignants du collégial en matière d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences pour un cours?

CINQUIÈME CHAPITRE

INTERPRÉTATION

Après avoir analysé les données de la recherche dans le chapitre précédent, par rapport aux objectifs, nous présentons maintenant l'interprétation des données. La quantité impressionnante de données recueillies pour chacun des cas nous permet d'aborder plusieurs dimensions de l'évaluation des apprentissages dans un programme formulé par compétences au collégial. L'interprétation couvre différents thèmes dont nous avons dégagé les principaux éléments.

La présente recherche visait à décrire et à analyser des pratiques évaluatives développées par des enseignantes et des enseignants reconnus par leurs pairs comme ayant intégré des dispositifs d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours. Plus précisément, la recherche avait pour objectifs de décrire les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours, d'analyser ces pratiques quant aux dimensions de l'intention et du moment de l'évaluation, des tâches d'évaluation, des instruments d'évaluation et des rôles en cause dans l'évaluation.

1. UN REGARD SUR DES PRATIQUES ÉVALUATIVES

L'évaluation des apprentissages est un acte professionnel (Roy, 1991) qui s'inscrit dans la réalisation de l'intervention pédagogique de l'enseignante et de l'enseignant du collégial (Laliberté et Dorais, 1999). Or les pratiques évaluatives, depuis le début du Renouveau, restent assez mal connues, malgré l'ampleur des transformations exigées par l'introduction de programmes maintenant formulés par compétence. Cette recherche nous éclaire sur les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial reconnus par leurs pairs pour avoir intégré des dispositifs d'évaluation des compétences dans le cadre de leur cours.

1.1 Des pratiques plurielles

L'analyse des données présentée au chapitre précédent met en relief ce constat majeur: les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours sont plurielles. Cette pluralité des pratiques évaluatives s'explique principalement par la diversité de ces éléments contextuels qui varient d'un cas à un autre: l'autonomie des collèges en matière d'évaluation des apprentissages; l'absence d'un cadre de référence commun en évaluation des apprentissages pour l'ensemble des collèges du Québec; plusieurs référentiels de compétences pour l'enseignement collégial; les perspectives nouvelles en évaluation des apprentissages, les compétences visées dans le cadre du cours et l'hétérogénéité des éléments contextuels liés à la place d'un « cours » dans un programme du collégial.

1.1.1 L'autonomie des collèges en matière d'évaluation des apprentissages

Tout d'abord, cette pluralité de pratiques s'explique par les responsabilités accrues ainsi que la plus grande autonomie dont disposent les collèges quant à la gestion pédagogique et à l'évaluation des apprentissages depuis le Renouveau (Gouvernement du Québec, 2004a). Puisque chaque collège est responsable de définir et de faire appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 1994b, 1995, 1996c), il en résulte une diversité de politiques. Dans cette logique, comme le mentionne le Conseil supérieur de l'éducation (2004), les PIEA des collèges « comportent des exigences qui varient d'un collège à l'autre, voire d'un département à l'autre dans un même collège » (p. 48). Par conséquent, cette diversité d'exigences qui découlent des PIEA adoptées dans chaque collège contribue à des propositions variables d'évaluation, lesquelles concourent à des pratiques évaluatives diversifiées mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants du collégial.

1.1.2 L'absence d'un cadre de référence en évaluation des apprentissages

Au Québec, chaque collège adopte un cadre de référence de l'évaluation des apprentissages pour ses programmes d'études formulés par compétences. De ce fait, l'ensemble des collèges ne dispose pas d'un cadre théorique faisant l'objet d'un réel consensus (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Notons que cette situation est distincte aux ordres d'enseignement secondaire et primaire, puisqu'à ces ordres d'enseignement, un cadre de référence en matière d'évaluation des apprentissages et des « échelles de niveaux de compétence » sont proposés et balisent les pratiques évaluatives (Gouvernement du Québec, 2001*b*, 2002*a*, 2003, 2006*a*, 2006*b*, 2007*a*). Conséquemment, le principe d'autonomie des collèges permet une pluralité de propositions théoriques sur lesquelles peut reposer l'évaluation des apprentissages dans un programme par compétences. De plus, les enseignantes et les enseignants à l'ordre collégial, par leur participation à l'enseignement supérieur, bénéficient d'une liberté pédagogique tout comme ceux de l'ordre universitaire, qui disposent d'une longue tradition de « liberté académique » (Romainville, 2006).

1.1.3 Plusieurs référentiels de compétences pour l'enseignement collégial

La spécialisation des programmes offerts au collégial implique l'engagement d'enseignantes et d'enseignants basé sur la maîtrise d'un champ disciplinaire (Comité paritaire, 2008). Toutefois, comme la profession enseignante exige de faire appel à la fois à des compétences disciplinaires et pédagogiques qui sont indissociables, et que plusieurs nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants ne disposent pas d'une formation en pédagogie lors de leur entrée en fonction (Raymond et Hade, 2000), les enseignantes et les enseignants du collégial sont appelés à participer à des activités de perfectionnement qui peuvent prendre différentes formes. Comme le souligne Bélanger (2008), plusieurs profils ou référentiels de compétences pour la profession enseignante sont proposés à l'ordre d'enseignement collégial (Bérubé et Poellhuber, 2005; Conseil supérieur de l'éducation, 2000; Laliberté et Dorais, 1999). Parmi ceux-ci, aucun profil ou référentiel de compétences ne fait l'objet d'un consensus à ce jour.

Ainsi, puisque la formation des enseignantes et des enseignants ne relève pas d'un profil ou d'un référentiel de compétences commun au collégial, l'hétérogénéité des formations des enseignantes et des enseignants contribue à cette diversité des pratiques évaluatives.

1.1.4 Les perspectives nouvelles en évaluation des apprentissages

Plusieurs enseignants affirment qu'ils situent leur pratique dans un paradigme centré sur l'apprentissage. La prise en compte de ce paradigme en amène certains à modifier leurs manières de procéder lorsqu'ils évaluent les apprentissages et cela les conduit à adopter des modalités d'évaluation cohérentes avec les nouvelles perspectives introduites en évaluation des apprentissages. Les données de la présente recherche démontrent que les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants s'inscrivent davantage dans une perspective nouvelle et elles se distancient d'une perspective traditionnelle (Scallon, 2004). Ces pratiques évaluatives, qui se situent davantage dans une perspective nouvelle, corroborent les résultats de Gagné (2008), qui démontrent que la majorité des élèves d'un programme en technique d'inhalothérapie perçoivent que les pratiques évaluatives auxquelles ils sont soumis dans le cadre des cours du programme sont majoritairement des pratiques évaluatives émergentes qui se situent dans une nouvelle perspective d'évaluation. De plus, nos données s'inscrivent dans le même sens que celles d'Isabel (2000), lesquelles démontrent que les pratiques évaluatives s'inscrivent dans un courant de l'évaluation authentique des apprentissages et que ces « nouvelles pratiques d'évaluation développées par les enseignants s'intègrent de plus en plus au cœur du processus d'apprentissage » (p. 266).

Par conséquent, bien que le Renouveau ne décrète pas un changement de paradigme, l'influence des changements dans le domaine de l'éducation et de l'évaluation des apprentissages qui ont cours depuis plusieurs années et qui ont été documentés par de nombreux chercheurs (Birenbaum, 2003; Birenbaum et Dochy,

1996; Scallon, 2004; Tardif, 1998) constitue une trame de fond qui contribue à l'émergence et à la diversité des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du collégial.

1.1.5 Les compétences visées dans le cadre du cours

Selon les compétences visées dans le cadre du cours, les données de la recherche révèlent que pour chacun des cours, les enseignantes et les enseignants ont développé des tâches complexes en lien avec ces compétences. Rappelons que le devis ministériel propose un contexte de réalisation pour les programmes techniques et que ce contexte ne précise pas les situations d'apprentissage et d'évaluation. En fait, le contexte de réalisation dans le devis des programmes techniques précise la situation d'exercice de la profession pour la compétence visée, à l'entrée du marché du travail (Gouvernement du Québec, 2002c). Ainsi, les données démontrent que les enseignantes et les enseignants des programmes techniques et préuniversitaires ont dû créer de toutes pièces des tâches complexes afin de permettre aux élèves d'exercer et d'évaluer la compétence ou les compétences du cours, puisque les compétences visées par les programmes d'études ne sont pas associées à des tâches professionnelles ou des tâches connues. Puisque les données révèlent qu'il n'y a pas de manière unique ou une méthodologie qui fasse consensus afin de proposer une tâche complexe ou authentique au collégial en lien avec les compétences visées dans le cadre du cours, la conception des tâches d'apprentissage et d'évaluation par les enseignantes et les enseignants contribue à la diversité des pratiques évaluatives.

1.1.6 L'hétérogénéité des éléments contextuels liés à la place d'un « cours » dans un programme

Les données de la recherche nous ont conduite à établir un constat d'hétérogénéité. Ce constat s'explique par la diversité des éléments contextuels liée à un cours de même qu'à la place que le cours occupe dans le cadre du programme. Cette hétérogénéité des éléments contextuels liés à la place du cours dans le

programme contribue à la pluralité de pratiques évaluatives. Malgré un déroulement du cours réparti sur une période équivalente de quinze semaines pour tous les cas, l'analyse des données a permis de mettre en perspective plusieurs éléments liés à la place du cours dans le programme, qui sont variables d'un cas à un autre.

En effet, il ressort que le nombre d'heures du cours, le nombre de compétences visées et la présence ou l'absence de liens avec l'épreuve synthèse de programme introduisent des conditions variables d'évaluation de la compétence ou des compétences du cours. Puisqu'un cours peut se situer à différents moments dans le programme (début du programme, en cours de programme, fin du programme), plusieurs conditions relatives aux compétences visées par le cours et à l'épreuve synthèse de programme ont été explicitement relevées.

Les données dévoilent une variation du nombre de compétences associé à un cours. Plus spécifiquement, ce nombre peut varier d'une à quatre pour un même cours et, dans certains cas, la compétence peut être amorcée dans un cours et se poursuivre dans le cours ou les cours suivants. Ces différents contextes de mise en œuvre des compétences dans le cadre des cours du programme démontrent qu'une compétence ou plusieurs compétences peuvent être visées ou développées dans un cours ou dans plusieurs cours du programme. De plus, certains cours offerts au dernier trimestre sont rattachés ou ils sont porteurs de l'épreuve synthèse de programme.

Lorsqu'on se réfère aux conditions de certification formulées dans le Règlement sur le régime des études collégiales (Gouvernement du Québec, 2001*c*), au cadre de référence (Gouvernement du Québec, 1994*b*) et au premier rapport de la CEEC sur les PIEA (Gouvernement du Québec, 1995), on constate que les pratiques quant à l'épreuve synthèse de programme sont diversifiées et prennent des formes variées. Dans certains cas, l'épreuve synthèse de programme est associée à l'évaluation certificative dans un cours en fin de programme et dans d'autres cas, elle est dissociée de l'évaluation des compétences visées par le cours. Nos données

confirment ainsi celles du Conseil supérieur de l'éducation (2004), qui mentionnent que les façons de concrétiser l'épreuve synthèse « [prennent] des formes très diversifiées » (p. 55). Conséquemment, les pratiques évaluatives qui intègrent à la fois l'épreuve synthèse de programme et l'évaluation des compétences visées par le cours contribuent aussi à cette pluralité de pratiques évaluatives.

La figure 4 présente différents éléments liés à la place d'un « cours » dans un programme du collégial. Tel qu'illustré, le cours peut être situé au début, en cours ou à la fin du programme. De plus, dans le cadre d'un cours, une compétence ou plusieurs compétences peuvent être évaluées. En fin de programme, le cours peut être associé à l'épreuve synthèse de programme.

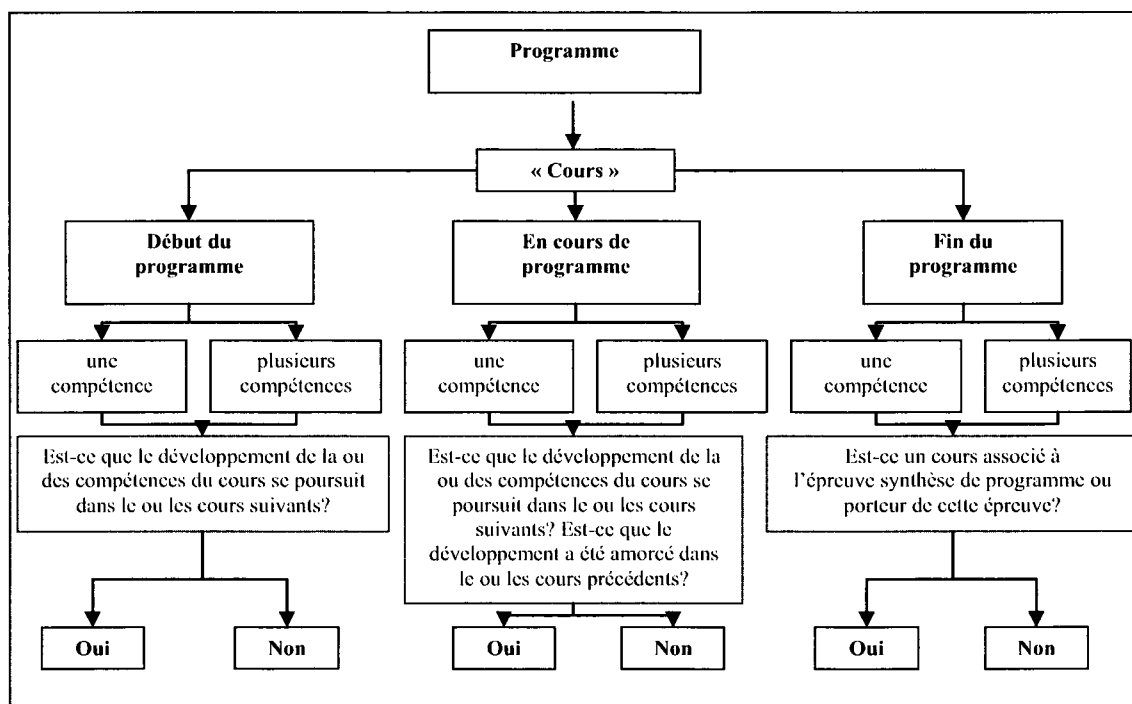


Figure 4: Les éléments liés à la place du « cours » dans le programme

Ce contexte hétérogène contribue à expliquer la pluralité des pratiques évaluatives des enseignantes et enseignants et il soulève un certain nombre de questions quant aux modalités d'évaluation qui sont déployées lorsque les

compétences sont évaluées dans un cours ou dans plusieurs cours du programme: comment mener une démarche de certification lorsque la ou les compétences sont réparties entre plusieurs cours? Quelles sont les différentes modalités de mise en œuvre de l'épreuve synthèse de programme dans les collèges du Québec? Est-ce que ces différentes modalités contribuent à une évaluation équitable pour les élèves des différents programmes? Quels sont les facteurs qui contribuent à la décision d'intégrer l'épreuve synthèse de programme dans le cadre d'un cours? Quels sont les effets de l'intégration de l'épreuve synthèse de programme sur l'évaluation des compétences visées par le cours?

1.2 Une évaluation qui s'inscrit dans une logique « sommative »

Dans le contexte d'un cours, la terminologie utilisée par les enseignantes et les enseignants qui ont participé à la recherche renvoie principalement à la « typologie classique » de Bloom *et al.* (1971), dont les termes ont été introduits dans le discours de l'évaluation depuis maintenant trois décennies (Scallon, 2001) comprenant trois modes d'évaluation: l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. En plus des termes associés à cette typologie, quelques enseignantes et enseignants utilisent l'expression « évaluation certificative », comme dans la littérature européenne, pour désigner l'évaluation à des fins de sanction (Scallon, 2000a, 2000b; Tourneur, 1985).

Parmi les fonctions des évaluations de la typologie de Bloom *et al.* (1971), la fonction diagnostique est très peu ou pas utilisée. Les données de la recherche, pour chacun des cas, nous donnent peu d'informations sur la manière utilisée par les enseignantes et enseignants pour tenir compte des ressources dont dispose l'élève au début du cours et sur la façon dont ils ajustent la démarche de formation à cette réalité. Or l'absence de l'évaluation diagnostique, dans la majorité des cas, pourrait s'expliquer par le manque de compréhension de ce type d'évaluation ainsi que par la confusion que celle-ci entretient avec l'évaluation formative qui possède aussi une

fonction diagnostique, comme l'a déjà mentionné Scallon (2001). Nos données au sujet de l'utilisation de l'évaluation diagnostique vont dans le même sens que celles d'Isabel (2000) et confirment que la fonction diagnostique est la moins bien comprise par les enseignantes et les enseignants.

Lorsqu'il s'agit de porter un jugement sur la maîtrise de la compétence par l'élève, dans la plupart des cas, les enseignantes et les enseignants se reportent à la notion d'évaluation sommative, à laquelle ils associent une note, une « somme » ou une « addition de notes ». Cette pratique s'inscrit dans une logique dite de « sommation ». Une telle pratique, que Goulet (1993) relevait en amont du Renouveau comme faisant partie de la « tradition » au collégial, s'accorde mal avec le concept de compétence, lequel requiert une évaluation qui s'appuie sur la progression de l'élève sans passer par une addition arithmétique (Scallon, 2004). Les données démontrent que la conception de l'évaluation sommative par les enseignantes et enseignants s'inscrit davantage dans la lignée de l'évaluation continue (Deshaies, 2004; Scallon, 2000a) qui privilégie une logique sommative des résultats obtenus pour chacune des évaluations des apprentissages effectuées tout au long du cours.

Les données obtenues au sujet de l'utilisation de l'évaluation sommative corroborent celles de Corriveau (2005) et d'Isabel (2000). En effet, on constate que les enseignantes et les enseignants effectuent une distinction entre les buts de l'évaluation formative et ceux de l'évaluation sommative, que le nombre d'évaluations sommatives a diminué pour un cours et le poids accordé à chaque évaluation est beaucoup plus significatif. La diminution du nombre d'évaluation s'explique par les modalités d'évaluation de la compétence qui exigent la réalisation de tâches complexes, s'effectuent sur une période de réalisation plus longue et exigent de nombreuses rétroactions communiquées aux élèves.

L'épreuve terminale de cours est une pratique évaluative adoptée par plusieurs enseignantes et enseignants dans le but d'évaluer la compétence ou les

compétences au terme du cours. L'utilisation d'une épreuve terminale de cours est une pratique qui a été observée dans les travaux de Corriveau (2005) et d'Isabel (2000). Ces épreuves terminales proposées aux élèves sont plus significatives et elles sont liées à la compétence. Cette pratique de l'épreuve terminale de cours s'explique, tout d'abord, par la diffusion des travaux d'un groupe de conseillers pédagogiques du collégial (Pôle de l'Est, 1996), qui a proposé cette pratique dans le cadre d'un cours centré sur le développement d'une compétence. De plus, cette pratique découle des recommandations de la CEEC (Gouvernement du Québec, 1995, 1996c), qui a proposé aux collèges d'assortir leur PIEA de l'exigence de réussir « un examen final » pour démontrer que l'élève qui obtient la note de passage au cours démontre une maîtrise de la compétence ou des compétences du cours dans son ensemble. Comme l'énonce le Conseil supérieur de l'éducation (2004), cette pratique exigeant de réussir l'épreuve terminale de cours pour juger de l'atteinte de la compétence au terme du cours vise à contrer une approche qui permet à l'élève d'obtenir la note de passage fixée à 60 % (Gouvernement du Québec, 2001c) sans avoir démontré qu'il maîtrise réellement la compétence.

Les données révèlent que la pratique de l'épreuve terminale de cours a introduit de nouvelles modalités de notation et d'établissement d'un seuil de réussite. Dans tous les cas, les données démontrent que la notation accordée à l'épreuve terminale de cours a un poids plus important que le poids accordé aux évaluations sommatives effectuées durant le trimestre. Dans certains cas, les modalités prévoient que l'élève doit réussir l'épreuve terminale de cours pour démontrer qu'il a atteint les exigences du cours dans son ensemble. Dans le même sens que les observations formulées par Howe (2006), certaines données démontrent que la pratique de l'épreuve terminale de cours a introduit une pratique d'établissement d'un double seuil ou d'un double standard à l'étape du jugement et de la décision. Par conséquent, la mise en œuvre de l'épreuve terminale de cours a introduit de nouvelles pratiques pour établir le seuil de réussite ou le standard de réussite de la compétence au terme du cours. Cette pratique d'établissement d'un double seuil formule un réel

questionnement sur les « méthodes d'établissement de standards pouvant être utilisées pour évaluer des résultats multidimensionnels dans l'évaluation des performances » (Plake, Hambleton et Jaeger, 1997, p. 401). Les travaux de plusieurs chercheurs (Blais, 2008; Cizek, 2001; Cizek et Bunch, 2007; Plake *et al.*, 1997) qui abordent des modalités d'établissement de standard pour l'évaluation de performance permettraient d'apporter un éclairage à cette question épineuse de l'établissement du seuil de réussite ou du standard de réussite de la compétence dans le cadre d'un cours.

Les données de la recherche démontrent de manière contrastante que certains enseignants et enseignantes s'alignent sur une évaluation certificative qui privilégie une évaluation de la compétence au terme du cours. Dans ces cas, une distinction très nette est présente entre les différentes modalités d'évaluation formative qui sont proposées tout au long du cours et les modalités d'évaluation certificative proposées dans les dernières semaines de cours dans le but de prendre une décision sur la maîtrise ou non de la compétence. On constate que les enseignantes et les enseignants utilisent de manière complémentaire (Perrenoud, 2001) les évaluations formatives et certificatives, qui deviennent alors deux phases du même travail, fondées sur les mêmes tâches réalisées par les élèves, mais utilisées pour des fins différentes. Ainsi, tout au long du cours, lorsqu'on dispose du temps nécessaire, l'évaluation formative permet de formuler de nombreuses rétroactions à l'élève sur les productions en cours et lorsqu'il ne reste plus de temps, qu'on s'approche de la fin d'un cours, l'évaluation est alors certificative, puisqu'il est temps de porter un jugement sur l'ensemble des tâches réalisées par l'élève.

Les données de la recherche démontrent que des enseignantes et des enseignants accordent une grande importance à la formulation de commentaires à l'élève. L'importance accordée à cette pratique déclarée par plusieurs enseignantes et enseignants est également observée par les résultats de la recherche de Chbat (2004), dans laquelle 90 % des enseignantes et des enseignants affirment qu'ils accordent de l'importance à la formulation de commentaires précis aux travaux des élèves.

De plus, à la suite des évaluations sommatives ou certificatives, les enseignantes et les enseignants accordent de l'importance à la transmission rapide des résultats à chaque élève ainsi qu'au résultat chiffré. L'importance accordée à la transmission rapide des résultats s'explique par les règles adoptées dans la PIEA de plusieurs collèges qui prévoient une durée limitée pour la correction et la transmission des résultats aux élèves. De plus, l'intégration dans les collèges de nouvelles technologies de l'information, dont l'utilisation s'est généralisée au cours des dernières années, permet l'enregistrement et la transmission rapide des résultats d'évaluation et de commentaires à l'élève.

L'importance accordée par les enseignantes et les enseignants au résultat chiffré peut s'expliquer par plusieurs éléments contextuels: l'influence exercée dans plusieurs programmes par la cote de rendement au collégial ou la cote R (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 2000) et l'article 27 du REEC (Gouvernement du Québec, 2001*c*), qui maintient l'obligation que la note traduisant l'atteinte minimale des objectifs d'un cours soit de 60 %.

1.3 Une évaluation influencée par des normes externes

Les données démontrent que dans certains cours, pour des raisons d'équité en matière d'évaluation, les enseignantes et les enseignants mentionnent qu'ils doivent respecter les modalités de l'épreuve terminale de cours prescrites par le devis ministériel, le programme ou le département. Cette obligation d'offrir une même épreuve terminale de cours pour tous les enseignantes et les enseignants qui donnent le même cours corrobore les résultats de Corriveau (2005) et d'Isabel (2000). Dans ce contexte, bien que l'enseignant puisse affirmer se sentir contraint ou en accord avec ces modalités, il détient la responsabilité, dans le cadre du cours qui lui est confié, d'appliquer les décisions précisées dans le plan-cadre de cours adopté.

Lorsque l'évaluation est prescrite, plusieurs enseignantes et enseignants mentionnent que les modalités d'évaluation sont très spécifiques et précisent à la fois la tâche d'évaluation, le type d'instruments à privilégier, les critères et la pondération de l'évaluation. D'autres déclarent que la prescription peut inclure aussi le lieu, la durée ainsi que les ressources auxquelles les élèves auront accès lors de l'évaluation. En conséquence, cet ensemble de décisions indiquées dans le plan-cadre de cours et le plan de cours balise de manière très précise les pratiques évaluatives. Dans ce contexte, est-ce que ces modalités d'évaluation « prescrites » contribuent à une évaluation de la compétence réellement équitable?

Les données de la recherche mettent en évidence la présence d'un ensemble de normes externes au cours avec lesquelles les enseignantes et enseignants doivent composer dans le but d'évaluer les compétences du cours. Ces normes externes influencent l'évaluation des apprentissages. Bien que les objectifs de notre recherche ne visent pas à identifier les éléments qui guident les pratiques évaluatives, il ressort que ces normes externes énoncées par des enseignantes et des enseignants sont prises en compte dans leurs pratiques. Nos données s'inscrivent dans le même sens que les résultats obtenus par Corriveau (2005), Isabel (2000) et Kingsbury et Tremblay (2007) et confirment que les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants sont influencées par les normes externes au cours, notamment les attentes institutionnelles formulées dans la PIEA du collège, la politique institutionnelle de la langue, les décisions prises en équipe de programme, en équipe de cours et en assemblée départementale.

Les données de la présente recherche vont dans le même sens que celles d'Isabel (2000) et établissent que le Renouveau a conduit à un élargissement de la responsabilité de l'évaluation, qui est désormais partagée par le personnel enseignant et le collège.

1.4 Une évaluation formative intégrée à l'apprentissage

Les données démontrent que les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants intègrent l'évaluation formative. Rappelons que l'étude de Howe et Ménard (1993*a*; 1994), menée en amont du Renouveau au collégial, déplorait une méconnaissance de l'évaluation formative chez les enseignantes et les enseignants du collégial. Les données de la présente recherche mettent en évidence que les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants rompent avec la « tradition », puisque l'évaluation formative occupe maintenant une place importante dans le cadre de l'évaluation des compétences. Nos données corroborent celles d'Isabel (2000), de Corriveau (2005) et de Gagné (2008) et établissent que les enseignantes et les enseignants distinguent bien les fonctions sommative et formative. Ceux-ci nous renseignent clairement sur les buts poursuivis, les différentes modalités et la fréquence que peut prendre l'évaluation formative dans le cadre d'un cours. Elle se réalise principalement en classe et elle est davantage un processus continu qu'un événement ponctuel ou occasionnel, elle fait partie de l'enseignement et de l'apprentissage et elle vise l'amélioration des apprentissages et la réussite des élèves par la régulation et la rétroaction à l'élève.

Dans certains cas, des enseignantes et des enseignants font état de modalités d'évaluation formative formelle et informelle. L'évaluation formelle relève de la mise en œuvre de procédés et d'activités déclarés, précisés et repérables dans le temps, visibles par les instruments et les traces recueillies auprès de l'élève. L'évaluation informelle, pour sa part, renvoie à des manifestations de l'évaluation qui se déploient en situation d'enseignement et d'apprentissage dans les interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves. Les modalités d'évaluation formative informelle sont rapportées par l'enseignante ou l'enseignant et elles ne sont pas repérables dans la documentation du cours. Dans le même sens que plusieurs chercheurs (Bélaïr, 1999; Louis, 2004; Mancovsky, 2006; Perrenoud, 1984; Perrenoud, 1998), les enseignantes et les enseignants soutiennent que l'évaluation

informelle est mise en œuvre à partir des observations qu'ils effectuent et du jugement qu'ils posent sur les apprentissages en cours.

Au sujet des moments d'évaluation formative, nos données corroborent celles de Chbat (2004, 2005), soit qu'elle précède l'évaluation sommative. Par ailleurs, les enseignantes et enseignants ont recours à l'évaluation formative de manière constante et fréquente, c'est-à-dire à tous les cours ou à plusieurs cours. Dans plusieurs cas, les temps dévolus à l'évaluation formative sont concomitants aux situations d'apprentissage; on observe à travers le discours des enseignantes et des enseignants une forme de cohabitation et de proximité entre les moments d'activités d'évaluation formative et les moments d'activités d'apprentissage du cours, puisque plusieurs d'entre eux soutiennent qu'il est parfois difficile de distinguer les deux. Ainsi, l'apprentissage et l'évaluation sont en étroite relation et ils ne sont plus présentés comme deux réalités séparées.

Des enseignantes et des enseignants insistent sur l'implication active de l'élève, sur l'importance de le responsabiliser et de développer son autonomie à l'égard de ses apprentissages, en affirmant que les moments d'évaluation formative doivent être fixés à partir des besoins et des demandes formulés par l'élève. Or, dans plusieurs cas, il apparaît que cette forme de responsabilisation conduit l'élève à participer à divers degrés à l'évaluation de ses apprentissages (Scallon, 2004) et à celle de ses pairs. Les enseignantes et les enseignants utilisent d'ailleurs à différents niveaux la coévaluation, l'évaluation par les pairs et l'autoévaluation. En accord avec les propos de plusieurs chercheurs (Allal, 1993, 1999, 2002; Bélair, 1999; Laveault, 1999; Louis, 2004; St-Pierre, 2004a, 2004b), les enseignantes et les enseignants soutiennent que ces modalités d'évaluation permettent de développer une autonomie accrue de l'élève et une capacité d'autorégulation. Dans certains cas, des enseignantes ou des enseignants formulent des questions métacognitives afin de guider l'élève dans la rédaction de sa réflexion. Dans le même sens que Legendre (2007), pour des enseignantes et des enseignants, la compétence implique la capacité de réfléchir sur

son action, de justifier ses choix. Ainsi, la compétence ne peut porter seulement sur l'agir mais elle doit inclure une réflexion sur cet agir. Les données de la recherche démontrent que l'évaluation des compétences ne repose pas exclusivement sur un contrôle externe. En ce sens, des enseignantes et des enseignants accordent une importance à l'autoévaluation et à l'autorégulation des apprentissages par l'élève lors de la réalisation d'une tâche complexe. Cette importance qu'ils accordent à l'autorégulation et à l'autoévaluation s'explique par la nécessité d'engager l'élève dans le développement du jugement au regard de ses apprentissages dans le but de développer une plus grande autonomie. Aussi, l'évaluation de la compétence nécessite la confrontation de plusieurs regards et points de vue, y compris celui de la personne dont on évalue la compétence, qui peut exprimer la manière dont elle comprend les exigences de la situation et les traduit dans l'action.

1.5 La proposition de tâches complexes et authentiques

Les données de la présente recherche démontrent que la pratique liée à la proposition de tâches complexes et authentiques pour évaluer les apprentissages dans un cours axé sur le développement de la compétence est présente au collégial. Les tâches proposées sont contextualisées, elles sont liées à la compétence et leur réalisation nécessite l'engagement prolongé de l'élève afin de construire une réponse élaborée et créative. Ces données témoignent d'une nouvelle pratique mise en œuvre par des enseignantes et des enseignants pour évaluer les compétences dans le cadre d'un cours. Ainsi, les données de la recherche confirment que des enseignantes et des enseignants ont rompu avec une évaluation décontextualisée qui se centre sur la vérification de savoirs et d'habiletés isolés de tout contexte.

L'utilisation de tâches complexes et authentiques pour évaluer les compétences dans le cadre d'un cours peut s'expliquer par la conception que les enseignantes et les enseignants possèdent de la compétence. À cet effet, les données indiquent que les participantes et participants à la recherche relient la compétence à

l'action, à une capacité d'agir, à un savoir-agir, dans lequel l'élève va chercher ses connaissances, ses habiletés, ses aptitudes pour résoudre un problème et pour faire face à une situation nouvelle ou un projet. Aussi, les enseignantes et les enseignants soutiennent que la compétence doit se manifester dans un contexte, dans une situation, dans une tâche bien précise, dans un contexte le plus proche possible de la vie réelle ou dans une tâche liée à la vie professionnelle.

L'introduction de tâches complexes et authentiques pour évaluer la compétence ou les compétences du cours peut donc s'expliquer par la priorité que les enseignantes et les enseignants accordent aux compétences, en se distanciant d'une évaluation qui porte sur la vérification de connaissances et d'habiletés comme le rapportaient Howe et Ménard (1993a). En effet, les données de la recherche mettent en évidence que la proposition d'une tâche exige la réalisation d'une production concrète et complexe et nécessite la mobilisation et la combinaison de nombreuses ressources.

Les données de la recherche exposent différentes façons de planifier l'évaluation dans le cadre d'un cours. Ces différentes propositions de planification de l'évaluation s'expliquent par une distinction importante quant à la conception de l'évaluation d'une compétence qui peut être adoptée par l'enseignant, l'équipe de cours du programme ou l'assemblée départementale. Ces données nous amènent à formuler plusieurs questionnements: quelle était la conception de la compétence et de son évaluation lors de l'élaboration du plan-cadre de cours? Comment l'enseignant établit-il la relation entre la compétence et le choix des tâches et des familles de tâches ou de situations au moment de la planification de l'évaluation? Est-ce qu'une évaluation isolée ou intégrée permet d'assurer la fidélité de l'évaluation d'une compétence?

En plus d'accorder une priorité aux compétences, le choix de tâches complexes et authentiques s'explique par l'importance que les enseignantes et les

enseignants attribuent à la motivation de l'élève. En effet, les données de la recherche exposent l'importance que les enseignantes et les enseignants accordent au fait que le choix du thème ou de la problématique reliée à la tâche soit sélectionné par l'élève. De plus, ils insistent sur le fait que la tâche doit être liée au domaine d'études ou au domaine professionnel de l'élève afin qu'elle soit signifiante. Dans plusieurs cas, ils soulignent que la tâche doit être réalisable avec le temps accordé et les ressources disponibles afin que l'élève puisse exercer un contrôle sur les étapes et son déroulement.

Les données mettent aussi en évidence les différents sens accordés par les enseignantes et les enseignants, au caractère d'authenticité des tâches. Lors de la proposition de tâches, il n'existe pas une façon unique ou consensuelle de concevoir l'authenticité par les enseignantes et enseignants. La conception de l'authenticité à laquelle les enseignantes et les enseignants se réfèrent semble fortement liée au contexte de développement de la compétence et à la finalité du programme ou au profil de sortie du programme.

Les données confirment que la proposition de tâches complexes et authentiques est variable selon les cours. Cette variation peut s'expliquer par la présence, dans certains cours, d'une épreuve terminale prescrite. Ces évaluations prescrites au plan-cadre de cours balisent les pratiques de tous les enseignants et enseignantes qui donnent le même cours. De ce fait, lorsque l'évaluation est prescrite, l'on constate que l'évaluation terminale de cours exige la réalisation d'une production qui ne possède pas les caractéristiques d'une tâche authentique énoncées par Wiggins (1993). Dans ces cas, une tâche est proposée à l'élève, cependant celle-ci ne répond pas à certains critères d'authenticité: la durée imposée ne respecte pas le temps ordinairement requis pour réaliser la production dans la vraie vie; l'élève n'a pas accès à des ressources externes; l'élève ne connaît pas avant le début de l'évaluation le sujet ou le thème qui sera abordé ni les critères de corrections utilisés.

Les données démontrent aussi l'existence de limites lorsque vient le temps de proposer des tâches authentiques, puisque certains enseignants et enseignantes soutiennent l'impraticabilité de ce type d'évaluation de manière continue, le manque de temps et de ressources matérielles et les décisions prises en équipe départementale. L'identification de plusieurs limites exprimées par les enseignantes et les enseignants au sujet des tâches authentiques nous amène à formuler les questionnements suivants: quelles sont les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial au Québec qui se définissent comme des personnes pratiquant l'évaluation authentique? Qu'en est-il de la faisabilité de l'évaluation authentique au collégial? Qu'est-ce qui limite le recours à une évaluation authentique? Quelles sont les dimensions de l'évaluation authentique qui sont repérables?

1.6 Outre l'examen, quels sont les instruments utilisés?

Les données de la recherche révèlent que les enseignantes et les enseignants utilisent une variété d'instruments pour évaluer les apprentissages. Parmi ces données, l'examen fait partie des nombreux instruments auxquels ils ont recours. Toutefois, l'examen ne constitue pas l'unique instrument utilisé pour évaluer le ou les apprentissages du cours. Les données de la présente recherche vont dans le même sens que les résultats d'Isabel (2000) et de Corriveau (2005), qui confirment l'utilisation de l'examen par des enseignantes et des enseignants pour évaluer les apprentissages. Notons que les données de la présente recherche se distancient des résultats formulés en amont du Renouveau par Howe et Ménard (1993*a*), qui établissaient que l'examen était l'instrument privilégié par les enseignantes et les enseignants du collégial pour évaluer les apprentissages.

Les données de la recherche témoignent de conceptions divergentes au sujet de l'utilisation de l'examen afin d'évaluer la compétence. Plusieurs soutiennent que la compétence nécessite la mobilisation de nombreuses ressources pour effectuer des tâches complexes et qu'elle ne se limite pas à des apprentissages « de type par coeur

ou mémorisées » que l'on vérifie à l'aide d'un examen. De plus, ces enseignantes et ces enseignants soutiennent que l'évaluation de la compétence requiert du temps afin que l'élève puisse démontrer sa capacité de réaliser une tâche complexe tandis que l'examen se réalise dans un temps limité ou contrôlé.

Pour d'autres enseignantes et enseignants, l'utilisation de l'examen s'explique tout d'abord par la nécessité de vérifier l'acquisition par l'élève de connaissances et d'habiletés jugées essentielles dans la discipline. Dans certains cas, cette modalité d'évaluation est prescrite au plan-cadre de cours à la suite d'une décision prise en assemblée départementale. L'utilisation de l'examen comme modalité « prescrite » pour évaluer les apprentissages pourrait s'expliquer par la « tradition » associée à ce type d'instrument qui a été largement utilisé dans un bon nombre de disciplines lorsque les programmes étaient formulés par objectifs et par l'importance que des enseignants accordent à l'acquisition par l'élève d'un minimum de connaissances et d'habiletés avant d'entreprendre des tâches complexes. De plus, la pratique de l'utilisation de l'examen pourrait s'expliquer par le temps accordé à la correction qui varie selon le nombre de groupe-cours et le nombre d'élèves dans chacun de ceux-ci. Dans plusieurs cas, compte tenu de la durée du cours, du nombre de groupes et du nombre d'élèves par groupes-cours, les enseignantes et les enseignants expliquent qu'ils doivent limiter le temps qu'ils accordent à la correction. Ils soutiennent que le temps accordé à la correction d'un examen est plus court. Parmi celles et ceux qui utilisent l'examen, certains déclarent avoir développé une évaluation assistée par ordinateur (EAO) à l'aide d'un logiciel développé pour l'enseignement collégial. Un des avantages manifestes de l'évaluation assistée par ordinateur relevé par ces enseignantes et ces enseignants, et corroboré par Dionne (2006), réside dans le temps de correction considéré comme rapide puisque les réponses à différents items se corrigent automatiquement. Les enseignantes et les enseignants soutiennent qu'ils économisent du temps et que les élèves ont accès à leurs résultats plus rapidement.

Outre l'examen, puisque les enseignantes et les enseignants proposent des tâches complexes qui exigent la réalisation de productions et de performance, ils ont recours à plusieurs grilles d'évaluation pour porter un jugement sur la maîtrise de la compétence par l'élève. Le recours à ces grilles d'évaluation s'explique par les manifestations de la compétence qui sont perceptibles et peuvent être interprétées à l'aide de standards et de critères clairs. Selon les données de la présente recherche, pour porter un jugement à partir des nombreuses manifestations de la compétence lors de la réalisation de productions et de performance par l'élève, les enseignantes et les enseignants ont recours à des grilles d'évaluation composées de critères d'évaluation pondérée, des grilles d'évaluation à échelles descriptives et à échelles uniformes et des grilles de vérification.

La pratique d'enseignantes et d'enseignants au sujet de l'utilisation des grilles va dans le même sens que les résultats de Chbat (2005) et de Howe et Ménard (1993a). Ainsi, des enseignantes et des enseignants soutiennent que les critères d'évaluation sont établis avant l'évaluation; ils sont les mêmes pour tous les élèves et ils sont communiqués aux élèves.

Les données de la recherche démontrent également que les enseignantes et les enseignants conçoivent eux-mêmes ces différents types de grilles afin de porter un jugement sur la maîtrise de la compétence. Cette nouvelle pratique s'explique tout d'abord par l'introduction des devis ministériels qui proposent pour chacune des compétences du programme des standards composés de critères de performance. De plus, dans le même sens que l'affirme Louis (2004), la mesure des performances complexes évoque le recours à des tâches évaluatives qui nécessitent la conception de grilles d'appréciation afin de permettre aux enseignantes et aux enseignants d'exercer leur jugement.

Les données démontrent que les grilles d'évaluation sont composées des principaux éléments proposés par plusieurs chercheurs (Arter et Chappuis, 2007;

Arter et McTighe, 2000; Bélair et Lebel, 2004; Durand *et al.*, 2006; Houle *et al.*, 1998; Leroux et Bigras, 2003; Nguyen et Blais, 2007; Simon et Forgette-Giroux, 2001; Tardif, 2004*a*, 2004*b*, 2006). Plus particulièrement, elles sont composées de critères, de niveaux de performance, de descripteurs et de normes de réussite. Comme en témoignent les données de la recherche, les grilles d'évaluation à échelles descriptives utilisées par plusieurs enseignantes et enseignants sont analytiques et spécifiques aux tâches proposées. L'utilisation de grilles d'évaluation à échelles descriptives analytiques et spécifiques se justifie principalement par la valeur que les enseignantes et les enseignants accordent à ce type d'instrument pour porter un jugement valide sur chacune des tâches proposées pour évaluer les compétences du cours.

Les données de la recherche exposent l'importance que des enseignantes et des enseignants accordent à l'accessibilité de la description formulée pour chacun des critères. Cette accessibilité aux descriptions s'explique par l'importance accordée à la compréhension et à la clarté des descriptions afin que les grilles d'évaluation soient comprises par l'élève. Dans le même sens que Scallon (2004) et Jonsson et Svingby (2007), les enseignantes et les enseignants soutiennent que les grilles d'évaluation à échelles descriptives permettent de donner une rétroaction de qualité à l'élève et l'aspect descriptif facilite l'autoévaluation par celui-ci.

À l'ordre d'enseignement collégial, puisque les enseignantes et les enseignants sont responsables de la conception de ces grilles, celles qu'ils réalisent démontrent que cette pratique est relativement nouvelle, que les modèles de grilles d'évaluation à échelles descriptives sont diversifiés et que, dans certains cas, la conception de ces grilles d'évaluation dérive vers des pratiques qui conduisent à évaluer le développement de la compétence « en recourant à des critères uniquement quantitatifs » (Tardif, 2004*a*, p. 15).

Également, les données dévoilent que des enseignantes et des enseignants renoncent à l'utilisation de grilles d'évaluation à échelles descriptives et qu'ils privilégient l'utilisation de grilles d'évaluation critériée et de grilles d'évaluation à échelles uniformes, car plusieurs soutiennent: qu'il n'est pas évident de concevoir des grilles d'évaluation à échelles descriptives qui permettent de porter un jugement valide et fidèle, qu'ils ne savent pas comment procéder, qu'ils n'ont pas l'expertise nécessaire, qu'il est long et ardu de concevoir de tels instruments, qu'ils considèrent que ces grilles sont trop volumineuses et qu'ils ont de la difficulté à prendre une décision lorsque le jugement se situe entre deux niveaux de l'échelle.

Les données de la recherche révèlent que des enseignantes et des enseignants ont développé une pratique relative à l'utilisation du portfolio. En nous référant aux typologies présentées par plusieurs chercheurs (Farr et Tone, 1998; Goupil et Lusignan, 2006; Tardif, 2006), le portfolio de présentation et d'apprentissage en format papier et format numérique ou électronique est un instrument utilisé pour évaluer la compétence dans le cadre d'un cours. Dans le cadre de la présente recherche, le portfolio se situe dans l'articulation d'une fonction formative et sommative ou certificative.

Dans le même sens que l'énonce Mottier Lopez (2006), le dossier d'apprentissage ou portfolio d'apprentissage a été introduit par une enseignante comme alternative aux tests standardisés et aux contrôles traditionnels et il vise à accroître la participation de l'élève dans les situations d'apprentissage et d'évaluation, tout en proposant une évaluation dite « authentique ». Au sujet du portfolio de présentation, dans la même logique que celle exposée par des chercheurs (Durand *et al.*, 2006; Farr et Tone, 1998; Goupil et Lusignan, 2006), il a été introduit dans le but de réaliser un bilan qui nécessite que l'élève recueille et regroupe les travaux ou les productions qui sont les plus représentatifs du développement de plusieurs compétences. Plusieurs réflexions métacognitives qui accompagnent le portfolio favorisent la réflexion de l'élève sur ses apprentissages. Ainsi, le portfolio de

présentation va au-delà d'une superposition de productions, il implique activement l'élève dans le choix de son contenu, la formulation de réflexions sur ses apprentissages et les travaux réalisés, la justification des choix et l'organisation du contenu. Le portfolio de présentation est utilisé au dernier trimestre du programme et l'engagement actif de l'élève contribue à maintenir sa motivation.

Les données de la recherche démontrent aussi que de nouvelles modalités d'évaluation à l'aide du support informatique se développent dans la pratique évaluative des enseignantes et des enseignants. Dans le même sens que le proposent Palloff et Keith (2009), le support informatique est utilisé afin de permettre de nombreux échanges et la formulation de nombreuses rétroactions entre les élèves et entre l'enseignant et l'élève dans le cadre de forums et de séances de clavardage vidéo.

1.7 Des acteurs qui participent

Les données de la recherche démontrent le rôle actif de l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages. Les enseignantes et les enseignants accordent une place importante à l'élève par les modalités d'évaluation formative proposées, qui visent à améliorer les apprentissages. La pratique rapportée ici reconnaît l'importance de l'engagement de l'élève par rapport à l'évaluation de ses apprentissages et celle de ses pairs. Ces données rompent avec des modalités d'évaluation dans lesquelles l'élève adopte une posture passive une fois qu'il a remis sa copie d'examen ou achevé une production.

Ces données sont corroborées par les travaux d'Isabel (2000), qui démontrent la tendance des enseignantes et des enseignants de philosophie et de français à impliquer davantage les élèves dans leur évaluation, plus particulièrement par l'autoévaluation. Les données de Corriveau (2005) confirment aussi cette tendance, en relevant la pratique d'un enseignant qui accorde une place importante au

rôle actif de l'élève dans les situations d'évaluation formative proposées dans le but de soutenir l'apprentissage et de développer l'autonomie de l'élève. Ces données qui attribuent un rôle actif à l'élève et un engagement dans l'évaluation de ses apprentissages vont dans le même sens que les propos de Scallon (2004), qui soutient que la participation de l'élève à son évaluation est l'un des aspects les plus importants du Renouveau en évaluation.

Ce rôle actif de l'élève peut s'expliquer par la conception que l'enseignante ou l'enseignant a de son rôle en situation d'apprentissage et d'évaluation. Les données de la recherche démontrent qu'ils associent davantage leur rôle à celui d'un *coach* ou d'un guide qui accompagne l'élève et qui facilite son apprentissage par différentes stratégies. Tout comme l'affirment Tardif (1998) et Huba et Freed (2000), ce rôle de l'enseignante et de l'enseignant se démarque du rôle dévolu dans une perspective plus traditionnelle, où ceux-ci transmettent les connaissances et l'information et évaluent les apprentissages. Ainsi, le rôle attribué à l'enseignante et à l'enseignant et celui de l'élève vont dans le même sens que les propos de plusieurs chercheurs (Birenbaum, 2003; Huba et Freed, 2000), et ces rôles s'inscrivent davantage dans une culture de coopération, de collaboration et de soutien et ils s'éloignent d'une culture favorisant la compétitivité et l'individualisme.

En choisissant un rôle de *coach* ou de guide, les enseignantes et les enseignants adoptent une position qui place l'élève dans un rôle actif qui l'amène à mobiliser ses ressources afin de résoudre les tâches complexes qui lui sont proposées. La participation active de l'élève à travers les évaluations formatives s'explique aussi par la place accordée aux régulations des apprentissages dans les approches pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant. Ainsi, l'élève est appelé à participer activement à l'évaluation formative, ce qui le conduit à développer une plus grande autonomie (St-Pierre, 2004a, 2004b), une habileté d'autorégulation (Allal, 1993) et l'habileté à évaluer ses pairs.

Ces pratiques nous amènent à souligner comment le pilotage des apprentissages est dans certains cas transféré à l'élève. Bien que des enseignantes et des enseignants déclarent impliquer l'élève dans l'autorégulation de ses apprentissages et l'évaluation par ses pairs, nous ne connaissons toutefois pas les stratégies qui sont mises en œuvre afin que l'élève puisse se préparer adéquatement au développement d'habiletés d'autorégulation et à l'évaluation par les pairs (Laveault, 1999).

2. DES PRINCIPES SOUS-JACENTS AUX PRATIQUES ÉVALUATIVES

Lorsque des enseignantes et des enseignants témoignent de leur pratique et qu'ils énoncent ce qui guide leurs choix et leurs décisions au sujet de l'évaluation des compétences, il se dégage de cette pratique déclarée, un ensemble de principes. Les données de la recherche permettent de dégager des principes sous-jacents aux pratiques évaluatives.

On déduit plusieurs principes communs présents dans le discours des enseignantes et des enseignants. Nous retenons qu'un principe est une proposition posée *a priori* à titre de vérité ou une hypothèse de base sur laquelle s'appuie l'ensemble des décisions et des actions du praticien. Cette proposition de départ ou cette hypothèse de base peut se manifester par une notion essentielle, une valeur ou un ensemble de valeurs, une règle ou un ensemble de règles élémentaires et parfois conventionnelles d'action ou de refus d'action, formalisées ou non. En prenant appui sur cette définition, les données de la présente recherche révèlent plusieurs principes.

2.1 La cohérence

Un premier principe à la base des pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants qui ont participé à la recherche s'appuie sur la cohérence. Pour que l'évaluation des apprentissages témoigne d'une cohérence, les enseignantes et les

enseignants soutiennent qu'il doit exister un lien de cohérence entre l'évaluation des apprentissages et les objectifs et les standards définis pour chacun des cours du programme d'études. Plus spécifiquement, les évaluations proposées et les critères d'évaluation utilisés dans le cadre d'un cours doivent être liés aux objectifs et aux standards définis pour chacun des cours du programme d'études.

Toutefois, lorsque les enseignantes et les enseignants soutiennent qu'il doit exister une cohérence, ils n'affirment pas que l'on doive uniformiser les pratiques en matière d'évaluation, mais plutôt que les évaluations proposées doivent être en relation directe ou étroite avec les objectifs et standards précisés dans le plan-cadre de cours et les apprentissages réalisés dans le cadre du cours.

2.2 L'équité

Un deuxième principe qui se dégage du discours des enseignantes et des enseignants s'appuie sur l'équité. Dans le but de s'assurer que le jugement porté sur le degré d'apprentissage de l'élève est équitable, plusieurs enseignantes et enseignants soutiennent que l'évaluation doit être caractérisée par la justesse de la mesure et du jugement et s'appuyer sur des instruments valides pour fournir un reflet fidèle du degré d'apprentissage de l'élève. De plus, les modalités d'évaluation doivent s'appuyer sur des exigences équivalentes lorsqu'un même cours est offert à plusieurs groupes de façon concomitante.

Dans certains programmes, comme le même cours peut être offert à plus d'un groupe et par un ou plusieurs enseignantes ou enseignants, pour s'assurer de rendre un jugement équitable pour tous les élèves, ces derniers proposent des modalités d'évaluation qui comportent des exigences communes dans tous les groupes-cours. Tout en respectant la diversité des méthodes d'évaluation utilisées par l'enseignante et l'enseignant, il est primordial que, quel que soit le groupe dont il fait partie, chaque élève ait des chances comparables de réussite. De même, lorsque

l'évaluation de la compétence du cours prévoit la réalisation de tâches en équipe, les enseignantes et les enseignants proposent des modalités d'évaluation qui permettent de juger du niveau d'apprentissage de chaque élève de l'équipe.

2.3 La transparence

Un troisième principe que nous avons dégagé du discours des enseignantes et des enseignants s'appuie sur la transparence. Dans l'ensemble des cas, les enseignantes et les enseignants soutiennent que les modalités et les instruments d'évaluation doivent être connus de l'élève. Dans une logique de transparence, l'enseignante et l'enseignant s'engagent à transmettre et à expliquer les modalités d'évaluation du cours aux élèves, quel que soit son groupe.

Plus précisément, la transparence conduit l'enseignante et l'enseignant à rendre accessible aux élèves l'information quant aux modalités d'évaluation proposées. De manière concrète, ceci suppose que les évaluations soient accompagnées de documents comprenant des consignes, des étapes de réalisation et des instruments d'évaluation révélant les attentes de l'enseignante et l'enseignant. Dans plusieurs des cas, les enseignantes et les enseignants ajoutent que les critères d'évaluation sont présentés et connus des élèves tout au long de l'apprentissage et que le vocabulaire relatif aux instruments est adapté afin de permettre aux élèves de comprendre clairement les attentes de l'enseignante ou l'enseignant. Aussi, les thèmes ou les questions qui feront l'objet de l'évaluation sont parfois connus à l'avance par les élèves. En conséquence, les situations d'évaluation sont conformes à celles annoncées par l'enseignante et l'enseignant et les changements apportés aux modalités d'évaluation sont transmis à l'élève.

2.4 La maîtrise de connaissances et d'habiletés essentielles

Tout d'abord, en situation d'évaluation, des enseignantes et des enseignants soutiennent que l'évaluation doit permettre à l'élève de démontrer qu'il maîtrise un

ensemble de connaissances et d'habiletés jugées essentielles. En lien avec ce principe, les modalités d'évaluation privilégiées par l'enseignante et l'enseignant prévoient, à un moment déterminé, la vérification de connaissances et la maîtrise d'habiletés jugées essentielles en lien avec la compétence. Comme le précisent des enseignantes et des enseignants, cette évaluation doit se limiter à la matière abordée et aux habiletés exercées dans le cadre du cours. C'est-à-dire, en situation d'évaluation, l'élève doit être prêt; il doit connaître un certain nombre de connaissances et avoir exercé une ou des habiletés qui lui permettent d'en démontrer la maîtrise en situation d'évaluation. Les modalités d'évaluation sont identiques pour tous les élèves, elles prévoient que ces derniers sont évalués au même moment; dans certains cas, aucun accès à des ressources externes n'est autorisé et la durée de l'évaluation est limitée.

Toutefois, pour des enseignantes et des enseignants, l'évaluation des apprentissages ne se limitera pas à la vérification de connaissances et d'habiletés essentielles, mais doit amener l'élève à utiliser un répertoire minimal de connaissances mémorisées et d'habiletés maîtrisées qui pourront être mobilisées et combinées ultérieurement dans la réalisation de tâches complexes.

2.5 La mobilisation et la combinaison des ressources

Bien que quelques enseignantes et enseignants soutiennent l'importance de vérifier des connaissances et des habiletés jugées essentielles, pour la majorité d'entre eux, en situation d'évaluation de compétence, les modalités d'évaluation doivent permettre à l'élève de démontrer qu'il mobilise et qu'il combine un ensemble de ressources internes et externes pertinentes. Ainsi, pour la majorité des enseignantes et des enseignants, les modalités d'évaluation doivent permettre à l'élève de recourir à l'ensemble de ces ressources dont il dispose.

En situation d'évaluation, les enseignantes et les enseignants permettent à l'élève de recourir à l'ensemble de son répertoire de ressources. L'élève est alors

responsable de sélectionner les ressources pertinentes et de les mobiliser à bon escient et au bon moment. De manière plus précise, les enseignantes et les enseignants permettent à l'élève de consulter l'enseignante ou l'enseignant, ses collègues, des personnes-ressources et un ensemble de ressources externes telles que les livres de référence, la documentation, les forums de discussion, les données électroniques, etc. Les ressources ne se limitent pas à celles du cours; l'élève peut recourir à divers types de ressources, dont celles associées aux autres cours du programme. Dans cette logique, comme l'évoquent les enseignantes et les enseignants, les ressources peuvent être réinvesties par l'élève à travers de nouvelles situations d'apprentissage et d'évaluation dans plusieurs cours du programme.

2.6 Une progression des apprentissages

Plusieurs enseignantes et enseignants affirment que lorsqu'ils évaluent des apprentissages, les modalités d'évaluation doivent tenir compte d'une progression des apprentissages qui se complexifie au fur et à mesure. Comme ceux-ci s'acquièrent de manière progressive et nécessitent l'intégration de nouvelles ressources au répertoire existant de l'élève, les évaluations du cours doivent tenir compte d'une telle progression.

Dans le cadre d'un cours, puisque le développement d'une compétence requiert la mobilisation et la combinaison de nouvelles ressources au répertoire déjà existant, l'évaluation doit s'effectuer après une période d'apprentissage suffisante pour permettre à l'élève de mobiliser ces ressources lors de la réalisation d'une tâche. Bien que plusieurs enseignantes et enseignants disent tenir compte de la progression des apprentissages lorsqu'ils évaluent la compétence du cours, les données analysées ne nous donnent pas de preuves qui confirment ce qu'ils entendent précisément par progression.

2.7 Une responsabilité partagée

Pour plusieurs enseignantes et enseignants, l'évaluation des apprentissages implique un partage de responsabilités avec l'élève. L'élève doit participer à son évaluation, à celle de ses pairs et il doit agir de manière responsable. Dans cette logique, les enseignantes et les enseignants prévoient des modalités et des moments d'évaluation qui engagent directement l'élève dans un processus d'autoévaluation, de coévaluation et d'évaluation par les pairs. Cette responsabilité partagée amène l'élève à jouer un rôle plus actif, à faire preuve d'engagement, d'une plus grande autonomie en situation d'évaluation des apprentissages et à développer un jugement critique au regard de sa propre évaluation et de celles de ses pairs.

3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente recherche a permis de décrire et d'analyser des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial dans le cadre d'un cours. Cependant, certaines limites de la démarche de recherche ressortent, qui sont notamment liées à la méthodologie utilisée pour la sélection des sujets et à la collecte des données.

Dans le contexte du Renouveau au collégial dans lequel les pratiques évaluatives ont été peu documentées par la recherche, nous avons fait le choix d'étudier ces pratiques d'enseignantes et d'enseignants reconnus par leurs pairs, pour avoir mis en œuvre des pratiques cohérentes avec l'APC. Ainsi, nous voulions connaître les modalités d'évaluation des apprentissages que des enseignantes et des enseignants mettent en œuvre dans le but d'évaluer les compétences dans le cadre d'un cours.

Les sujets qui ont participé à la recherche ont été sélectionnés par un comité de juges-experts à partir d'un cadre d'échantillonnage comprenant plusieurs

dimensions. Les sujets sélectionnés sont des enseignantes et des enseignants à l'enseignement régulier qui proviennent de différents programmes de collèges publics du Québec. Ces enseignantes et enseignants possèdent au moins deux trimestres d'expérience dans un cours formulé par compétences et ils ont suivi une ou des activités de perfectionnement sur l'évaluation des compétences. Ils sont reconnus par leurs pairs pour avoir développé dans le cadre d'un cours des dispositifs d'évaluation des compétences. Les données rapportées dans la présente recherche sont donc celles de sujets recommandés qui ont fait le choix de participer à cette dernière et qui ont été sélectionnés par un comité de juges-experts. Par conséquent, les données doivent être comprises dans ce cadre qui a guidé le choix des sujets qui ont participé à la recherche.

Aussi, dans cette recherche, dans le cas de pratique déclarée, il est difficile d'estimer les effets du phénomène de désirabilité sociale sur les données. Les sujets qui ont suivi une ou des activités de perfectionnement sur l'évaluation des compétences pourraient reprendre des idées reçues et les transmettre lors de l'entrevue. En effet, il est possible qu'ils aient adapté leur discours pour démontrer que leur pratique est en lien avec ce que certains auteurs disent sur l'évaluation des compétences. Enfin, on peut se demander si certains sujets ont été motivés à adapter leur discours en raison de leur participation à la recherche. Il se peut que des changements dans leur discours et leur pratique évaluative aient été associés aux interventions d'autres sources; ou encore, leur participation à la recherche aura peut-être incité plus activement des sujets à effectuer des changements dans l'évaluation du cours choisi ou à adopter un discours adapté au contexte de recherche. Toutefois, dans la présente recherche, afin d'éviter le plus possible la désirabilité sociale, nous avons mis en place une triangulation des données par le recueil des documents du cours.

CONCLUSION

La conclusion présente d'abord une synthèse des données au regard des objectifs de la recherche, pour ensuite enchaîner avec les pistes qui pourraient guider de futurs travaux en lien avec le sujet de cette étude. Enfin, le chapitre se termine avec les retombées de l'étude pour la recherche, la formation et la pratique.

La présente étude avait pour objectif général de connaître les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants du collégial dans un contexte de développement des compétences pour un cours. La problématique de la recherche souligne les transformations effectuées dans le cadre du Renouveau qui ont mené à une modification progressive de l'ensemble des programmes d'études, lesquels sont dorénavant formulés par compétences. L'ampleur de cette réforme a engagé les collègues et leurs principaux acteurs, dont les enseignantes et les enseignants du collégial, dans une révision obligée des programmes. En plus de donner une place centrale au concept de compétence, les visées du Renouveau ont introduit un nouveau partage des responsabilités et une plus grande autonomie des collègues dans le domaine de l'évaluation et de la certification des apprentissages.

Cette réforme a exigé des changements majeurs non seulement dans la mise en œuvre des programmes mais aussi dans le travail quotidien des enseignantes et des enseignants, qui ont dû adapter l'évaluation des apprentissages aux paramètres énoncés dans la PIEA du collègue de même qu'aux décisions collectives prises en comité programme, en comité de cours ou en assemblée départementale.

Malgré l'ampleur des transformations entraînées par le Renouveau quant à l'évaluation des apprentissages, peu de recherches documentent en profondeur les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants du collégial dans une approche par compétences au Québec dans le cadre d'un cours.

C'est ainsi qu'une étude de cas multiples s'inscrivant dans le paradigme qualitatif/interprétatif a été réalisée. Dans le cadre de cette recherche, la méthodologie de l'étude de cas multiples (Yin, 2003) nous a conduit à considérer une enseignante ou un enseignant et un cours comme un cas unique. Au total, douze enseignantes et enseignants provenant de neuf cégeps publics et issus de la formation générale et de programmes préuniversitaires et techniques du collégial ont été sélectionnés par un comité de juges-experts pour participer à la recherche.

Les données qualitatives recueillies proviennent d'entrevues semi-dirigées et de la documentation en lien avec un cours. Ces données recueillies ont par la suite été converties en données de recherche puis analysées dans le but de décrire et d'analyser les pratiques évaluatives.

1. La synthèse des résultats

S'inscrivant dans une approche inductive modérée, la démarche d'analyse des données a permis de faire émerger des résultats qui sont en lien avec les objectifs de la recherche. Rappelons que les objectifs de celle-ci étaient de décrire les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours, d'analyser ces pratiques quant aux dimensions de l'intention et du moment de l'évaluation, des tâches et des situations d'évaluation, des instruments d'évaluation ainsi que des rôles de chacun dans l'évaluation.

D'abord, les données recueillies auprès des douze enseignantes et enseignants qui ont participé à la recherche apportent des réponses intéressantes et nouvelles à la question de recherche. Il ressort que la diversité des données obtenues pour chacun des cas fait état de pratiques plurielles. Les résultats confirment aussi que des enseignantes et des enseignants ont adapté leurs pratiques évaluatives à l'approche par compétence et qu'elles ne sont pas identiques dans tous les cas. De cette pluralité de pratiques découlent des modalités d'évaluation énoncées pour

chacun des cas. L'analyse des données révèle que des enseignantes et des enseignants du collégial ont rompu en grande partie avec des modalités d'évaluation traditionnelles et qu'ils expérimentent de nouvelles façons d'évaluer qui font, dans plusieurs cas, l'objet d'une entente collective. Dans la majorité des cas, la description des pratiques évaluatives démontre que les nouvelles modalités d'évaluation s'éloignent d'une simple vérification de connaissances.

Les données offrent également des éléments nouveaux concernant le deuxième objectif, qui porte sur l'analyse des pratiques évaluatives quant aux dimensions de l'intention et du moment de l'évaluation, des tâches d'évaluation, des instruments d'évaluation, des rôles en cause dans l'évaluation. Les données obtenues à la suite du processus de recherche, sans constituer une grande surprise, confirment l'utilisation d'une terminologie qui renvoie à la typologie classique introduite par Bloom *et al.* (1971) et le maintien par les enseignantes et les enseignants d'une pratique d'addition arithmétique des résultats qui fait partie de la « tradition » au collégial. Cette pratique s'accorde mal avec l'évaluation d'une compétence qui s'appuie sur la progression de l'élève et le jugement expert de l'enseignant. Aussi, les données mettent en évidence que le nombre d'évaluations sommatives est variable pour chacun des cours et, parmi ces évaluations, une épreuve terminale de cours ayant un poids plus élevé est administrée au terme du cours.

Ces résultats fournissent des données spécifiques à propos de nombreuses normes externes qui participent aux décisions quant à l'évaluation des compétences du cours. Ces normes externes au cours influencent directement les décisions prises au sujet de l'évaluation des apprentissages par l'enseignante ou l'enseignant. Ces normes proviennent des documents ministériels (devis ministériel), des politiques institutionnelles (PIEA, politique de la langue, etc.), des décisions prises en comité de programme, en comité de cours et en assemblée départementale (plan-cadre de cours, plan de cours). La présence de ces normes externes s'explique par les nombreuses responsabilités et pouvoirs confiés aux collèges, dont l'obligation de voir à la mise en

œuvre d'une approche-programme qui exige un travail de concertation entre les enseignantes et les enseignants d'un même programme. Toutefois, les données démontrent que plusieurs décisions au sujet de l'évaluation s'articulent en assemblée départementale.

Les données confirment que la pratique évaluative des enseignantes et des enseignants accorde une place importante à l'évaluation formative dans le cadre de leurs cours par l'utilisation de différentes modalités. De plus, les différents moments du cours dans lesquels se déroulent cette évaluation formative corroborent des résultats de Chbat (2004). Ces données insistent sur l'importance de responsabiliser l'élève et de développer son autonomie à l'égard de ses apprentissages, cette forme de responsabilisation conduit l'élève à participer à divers degrés à l'évaluation de ses apprentissages et à celle de ses pairs. Des enseignantes et des enseignants utilisent ainsi à différents niveaux des activités de coévaluation, d'évaluation par les pairs, d'autoévaluation à l'aide de questions métacognitives pour développer une autonomie accrue de l'élève et une capacité d'autorégulation. Ces données obtenues dans le cadre de la recherche, se distancient des résultats de Howe et Ménard (1993*a*), qui déploraient une méconnaissance de l'évaluation formative en amont du Renouveau, et elles révèlent que des enseignantes et des enseignants ont intégré l'évaluation formative à leur pratique évaluative.

Les données obtenues dans le cadre de la présente recherche font ressortir que la pratique évaluative des enseignantes et des enseignants intègre l'utilisation de tâches complexes et authentiques pour évaluer les compétences du cours. Les données indiquent l'importance que les enseignantes et les enseignants accordent à la proposition de tâches qui font appel à la mobilisation de l'ensemble des ressources de l'élève. Toutefois, il ressort que la conception des enseignantes et des enseignants, au sujet de l'authenticité de la tâche, est variable et certaines limites quant à la praticabilité de ce type de tâche sont mises en relief.

L'analyse des données a fait émerger la schématisation de deux processus sous-jacents à la planification de l'évaluation, soit les évaluations isolées et les évaluations intégrées. Ces données confirment la présence de différentes modalités de planification de l'évaluation d'une compétence du cours et elles soulèvent un questionnement quant à la validité et à la fidélité de l'évaluation.

Les résultats de la recherche fournissent des données spécifiques quant aux instruments d'évaluation utilisés par les enseignantes et les enseignants pour évaluer les compétences dans le cadre d'un cours. Ces données confirment que différents types d'instruments ont été développés pour porter un jugement quant aux apprentissages réalisés. Dans plusieurs cas, le développement de ces instruments intègre l'utilisation de supports informatiques accessibles et adaptés pour les élèves. La diversité d'instruments confirme l'apport important des enseignantes et des enseignants à la mise au point de nouveaux dispositifs d'évaluation afin de porter un jugement sur la maîtrise de la compétence de l'élève.

Les rôles de l'élève et de l'enseignante ou de l'enseignant s'inscrivent dans une culture de collaboration. Les données démontrent qu'un rôle actif est attribué à l'élève. Cette participation de l'élève à son évaluation est l'un des aspects le plus importants du Renouveau en évaluation. Les enseignantes et les enseignants associent davantage leur rôle à celui d'un *coach* ou d'un entraîneur et d'un guide qui accompagne l'élève et qui facilite son apprentissage par différentes stratégies. Finalement, en nous appuyant sur le discours des enseignantes et des enseignants, des principes sous-jacents aux pratiques évaluatives ont été dégagés.

2. Les perspectives de recherche futures

Cette étude a permis de porter un regard sur des pratiques évaluatives et, plus précisément, elle a contribué à décrire et à analyser les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial pour un cours. Les données de cette

recherche contribuent à une meilleure compréhension des pratiques et elles nous ont permis de faire état de la pluralité de pratiques évaluatives au collégial.

Cette étude pourrait être prolongée par des recherches sur les pratiques évaluatives en ciblant les questions formulées par la présente recherche. À titre d'exemple, il serait intéressant d'explorer les modalités pour mener une démarche de certification lorsque la ou les compétences sont réparties entre plusieurs cours. Comme les cours avec plusieurs compétences sont principalement situés dans les programmes techniques et préuniversitaires, l'étude pourrait faire le choix de privilégier des cours dans ces programmes afin de permettre la comparaison entre les données obtenues. Une telle recherche contribuerait à documenter et à discuter les modalités d'évaluation des compétences lorsqu'elles sont réparties entre plusieurs cours.

Une autre recherche pourrait aussi contribuer à explorer les différentes modalités de mise en œuvre de l'épreuve synthèse de programme. Nous savons que la mise en œuvre de celle-ci est exigée depuis 1998. À ce jour, aucune recherche n'a documenté les pratiques évaluatives reliées à ce type d'épreuve. Les données de la recherche révèlent que les pratiques évaluatives quant à l'épreuve synthèse de programme sont diversifiées et prennent des formes variées. Dans certains cas, l'épreuve synthèse de programme est associée à l'évaluation certificative dans un cours en fin de programme et dans d'autres cas, elle est dissociée de l'évaluation des compétences visées par le cours. Dans certains cas, on constate qu'un cours peut être porteur de l'épreuve synthèse de programme. Afin de décrire et d'analyser les différentes modalités de mise en œuvre des épreuves synthèses de programme, une recension des écrits pourrait poursuivre les travaux de Balaux (1998) et s'inspirer des modalités d'évaluation (*capstone assessment*) proposées dans les collèges et les universités américaines.

De plus, une autre piste de recherche pourrait tendre vers l'examen plus en profondeur des pratiques évaluatives effectives en situation d'évaluation formative. Dans la présente recherche, on constate que des enseignantes et enseignants du collégial ont développé des pratiques d'évaluation formative qui engagent l'élève dans un processus d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Toutefois, les perceptions des élèves du collégial à l'égard de telles pratiques sont à ce jour inconnues et elles méritent que des recherches explorent ces perceptions par rapport à ce rôle actif et cette responsabilisation et que des liens soient établis avec différents facteurs. Cette recherche pourrait investiguer la perception des élèves du collégial quant aux pratiques de coévaluation, d'autoévaluation et d'évaluation par les pairs. Aussi, elle pourrait documenter les pratiques de régulations des apprentissages.

Étant donné que l'approche-programme instaurée au collégial a rendu plus impérative une dimension collective du travail de l'enseignante et l'enseignant, plusieurs décisions au sujet de l'évaluation des compétences impliquent ceux-ci. L'étude d'une approche collective dans l'implantation des dispositifs d'évaluation et de leurs effets sur le plan des pratiques évaluatives de l'enseignante ou de l'enseignant nous paraît une piste pour initier de nouvelles recherches, mais aussi pour aller plus loin dans la mise en œuvre de pratiques collectives. Une telle recherche permettrait de documenter les pratiques collectives et de guider la mise en œuvre de celles-ci.

Enfin, depuis le Renouveau, il semble évident que les enseignantes et les enseignants à l'ordre d'enseignement collégial sont entourés d'un ensemble de normes qui proviennent de différentes instances (collège, comité programme, comité de cours, assemblée départementale). Sur le plan de l'évaluation des apprentissages, la PIEA adoptée dans chacun des collèges regroupe un ensemble de normes qui balise les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants. De plus, comme nous en avons fait état dans la problématique, ces PIEA doivent être conformes aux recommandations formulées par la CEEC. Dans cet environnement influencé par des

normes externes, une recherche pourrait aborder les effets de celles-ci sur les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants. Dans une logique d'évaluation des compétences du cours, il devient donc impératif de questionner de quelle manière ces normes externes contribuent à l'évaluation des compétences du cours? Quels sont les effets de ces normes externes sur l'évaluation des compétences du cours? Quels sont les effets de ces normes externes sur les décisions de l'enseignante et l'enseignant quant à l'évaluation des compétences du cours?

3. Les retombées de l'étude

Il est souhaitable que cette étude sur les pratiques évaluatives menée auprès d'enseignantes et d'enseignants reconnus par leurs pairs pour avoir mis en œuvre des dispositifs d'évaluation de compétence dans le cadre d'un cours, ait des retombées sur la recherche dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, ainsi que sur la formation et sur la pratique des enseignantes et des enseignants du collégial. Nous traiterons donc, ci-après, des retombées de l'étude pour la recherche, pour la pratique et pour la formation.

3.1 Retombées pour la recherche

La présente recherche doctorale est susceptible d'avoir un impact sur la recherche, d'une part, par sa contribution au développement de la connaissance sur l'évaluation des apprentissages dans un programme formulé par compétences et, d'autre part, en ouvrant la voie à des recherches futures.

Comme on le sait, la principale enquête menée par Howe et Ménard (1993a), en amont du Renouveau, a porté sur la description des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages. Notre recherche propose un éclairage sur des pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants plusieurs années après l'introduction de l'APC. Notamment, notre recherche rassemble des données empiriques de recherches effectuées au collégial (Chbat, 2004; Corriveau, 2005;

Isabel, 2000; Pineault, 2001) et analyse les pratiques évaluatives actuelles recueillies dans plusieurs programmes auprès d'enseignantes et d'enseignants étant réputés pour avoir mis en œuvre des pratiques cohérentes avec l'APC.

Par ses données, notre recherche concourt à combler l'absence de connaissances descriptives dans ce domaine; elle permet de mieux connaître la diversité et la complexité des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants de différents programmes du collégial qui doivent composer avec les exigences de l'APC. De façon plus précise, nous croyons que notre recherche, par la méthodologie utilisée et par l'ensemble des données recueillies et analysées, contribue à parfaire les connaissances et elle ouvre la voie à des pistes de recherches futures que nous avons énoncées précédemment.

3.2 Retombées pour la formation

Les pistes issues de la présente recherche pour l'enseignement de l'évaluation des apprentissages sont nombreuses. Rappelons que l'introduction de l'APC a exigé de nombreux efforts des enseignantes et des enseignants afin d'adapter leurs pratiques évaluatives aux nouvelles exigences imposées. Malgré les efforts consentis, le défi est de taille et plusieurs enseignantes et enseignants peuvent s'interroger sur les différentes modalités d'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours. Une des retombées de la présente recherche est de permettre le perfectionnement d'enseignantes et d'enseignants. Malgré que la mise en œuvre de l'APC interpelle tous les acteurs qui œuvrent à tous les niveaux à l'ordre d'enseignement collégial, les enseignantes et les enseignants sont les premiers concernés par l'évaluation des compétences dans le cadre d'un cours. Quel que soit le programme, ce sont les enseignantes et les enseignants qui sont responsables de l'évaluation des compétences et de la réussite des élèves.

De façon plus spécifique, il est essentiel que les enseignantes et les enseignants disposent d'exemples de pratiques provenant de différents programmes du collégial. La pluralité des pratiques évaluatives révélées dans la présente recherche propose des exemples qui serviront de pistes pour la formation des enseignantes et des enseignants au collégial. Ces exemples variés pourront faire l'objet de discussions en situation de formation et jetteront les bases de nouvelles propositions.

Nous pensons que les données obtenues démontrent que la méthodologie de l'évaluation des compétences est en développement. Tout d'abord, il devient nécessaire de sensibiliser les enseignantes et les enseignants à l'importance de développer des instruments et des tâches qui permettent d'évaluer la compétence dans des situations complexes et authentiques. De plus, comme le démontrent les données de la recherche, l'évaluation formative est intégrée à l'apprentissage et elle demande le développement d'instruments qui permettent à l'élève de jouer un rôle actif. La mise en œuvre de nouveaux dispositifs d'évaluation nécessite le développement d'une expertise des enseignantes et des enseignants qui sont responsables de la conception et de la validation de ceux-ci.

Les données de la présente recherche peuvent également être des atouts pour questionner les formations existantes ou pour réfléchir sur celles à mettre en œuvre pour des enseignantes et des enseignants au collégial. L'évaluation des apprentissages est en soi une compétence que les enseignantes et les enseignants à l'ordre d'enseignement collégial doivent développer et perfectionner. Les données démontrent qu'il n'existe pas une manière unique d'évaluer les apprentissages dans le cadre d'un cours. Ainsi, plusieurs questionnements sur la compétence à développer et les ressources que l'enseignante ou l'enseignant doit mobiliser dans l'action pourront être précisés dans le but de soutenir la formation et le perfectionnement en évaluation des compétences au collégial.

3.3 Retombées pour la pratique

En plus des retombées sur la recherche et la formation en évaluation des apprentissages, la présente étude doctorale est susceptible d'avoir des effets sur la pratique. Dans le cadre de la présente recherche, on a relevé les responsabilités des différents acteurs d'un collège dans la mise en œuvre de l'approche-programme et dans les différentes décisions concernant l'évaluation des compétences. Dans plusieurs cas, on a constaté que les décisions de l'enseignante et l'enseignant au sujet de l'évaluation des apprentissages dans le cadre d'un cours s'appuient sur des discussions menées en comité programme, en assemblée départementale ou en comité de cours.

Les savoirs développés au sujet des pratiques évaluatives permettront de soutenir le questionnement et le développement de nouvelles propositions d'action par les acteurs du collégial lors des rencontres en comité programme, en assemblée départementale et en comité de cours. Les enseignantes et les enseignants pourront questionner leurs décisions en puisant dans les différents exemples de pratiques de cette recherche. De plus, les descriptions riches des pratiques aideront à la transposition des enseignantes et des enseignants qui apprennent sur le terrain.

La vulgarisation et la diffusion de données empiriques par différentes sources d'information faciliteront l'accès aux données de la recherche à un plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants, qui pourront consulter des exemples concrets et variés qui s'éloignent, selon nous, d'une certaine uniformisation ou d'un modèle unique de pratiques évaluatives.

En terminant, nous reprendrons ces propos de Romainville (2008) qui résumant bien notre pensée:

[L]'évaluation s'avère particulièrement délicate dans une logique de compétence. Le concept de compétence reste flou et polysémique et la réalité qu'il désigne est complexe. [...] Reste que les enseignants,

dans une APC, sont invités à évaluer les acquis des élèves, donc à se prononcer sur le fait de savoir si ces derniers ont atteint ou non un degré de maîtrise suffisant des compétences attendues, ce qui soulève de redoutables questions de validité et de fidélité des évaluations. On comprend dès lors pourquoi, en matière d'évaluation plus qu'ailleurs encore, une approche souple et renonçant à tout dogmatisme doit être de mise. (p. 40)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. In M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires. Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (p. 88-126). Paris: Dalachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives et évaluation formative. In L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français* (p. 81-98). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'élève dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs: modèles, pratiques et contextes* (p. 33-56). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz et E. Ollangier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-94). Bruxelles: De Boeck Université.
- Allal, L. et Saada-Robert, M. (1992). La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Altet, M. (2000). L'analyse des pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406.
- Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade ? The shift from traditional assessment to alternative assessment. In R.S. Anderson et B. W. Speck (dir.), *Changing the way we grade student performance: Classroom assessment and the new learning paradigm* (p. 5-16). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Archambault, G. (1998). *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Arter, J. (1993). *Designing scoring rubrics for performance assessments: The heart of the matter*. Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory. (ERIC ED 358-143).
- Arter, J. et Chappuis, J. (2007). *Creating & Recognizing Quality Rubrics*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice Hall.
- Arter, J. et McTighe, J. (2000). *Scoring Rubrics in The Classroom*. Thousand, CA: Corwin Press.
- Auger, R. (2000). *Formation de Base en Évaluation des Apprentissages*. (Vol. 1- *Bref historique de l'évaluation des apprentissages*). Outremont: Éditions Logiques.
- Auger, R., Séguin, S. P. et Nézet-Séguin, C. (2000). *Formation de Base en Évaluation des Apprentissages*. (Vol. 2 - *La planification de la mesure des apprentissages dans le cadre d'une démarche d'évaluation*). Outremont: Éditions Logiques.
- Aylwin, U. (1992). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 5(4), 11-15.
- Aylwin, U. (1994). Quel niveau de compétence? Une ambiguïté fondamentale. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 26-27.
- Aylwin, U. (1995). Apologie de l'évaluation formative. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 24-31.
- Aylwin, U. (1996). Transformera-t-on enfin la pédagogie? *Pédagogie collégiale*, 9(4), 16-20.
- Aylwin, U. (2000). *Petit guide pédagogique*. Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Baloux, L. (1998). *Les épreuves synthèses de programme au collégial, quelques considérations théoriques et pratiques*. Mémoire de maîtrise ès arts, Université Laval, Québec, Québec.

- Barbeau, D. (1995). L'évolution du réseau collégial. In J.-P. Goulet (dir.), *Enseigner au collégial* (p. 27-42). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Barbès, P. (1990). *Vers une définition du concept de compétence*. Communication présentée au 10^e Anniversaire de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Développer des compétences. Québec, Québec, 30, 31 mai et 1^{er} juin.
- Barr, R. B. et Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 13-25.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Édition Labor.
- Bélair, L. M. (1995). *Profil d'évaluation. Une analyse pour personnaliser votre pratique*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques* (Vol. 23). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Bélair, L. M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Évaluation et formation*, 1(1), 17-32.
- Bélair, L. M. (2005a). Les outils d'observation. In N. Rousseau (dir.), *Se former pour superviser* (p. 125-144). Montréal: Guérin Universitaire.
- Bélair, L. M. (2005b). *Quels outils pour évaluer les compétences*. Communication présentée dans le cadre des activités du CÉDAP de l'AQPC, Collège Ahuntsic, 2 mars.
- Bélair, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. In L. M. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p. 181-191). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélair, L. M. et Lebel, C. (2004). Évaluer pour transformer. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 27-32.
- Bélanger, D.-C. (2008). Trois fois, passera... Vers un profil de compétences unique de la profession enseignante? *Pédagogie collégiale*, 20(2), 17-22.

- Bérubé, B. et Poellhuber, B. (2005). *Un référentiel de compétences technopédagogiques*. Montréal: Collège de Rosemont.
- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In M. Segers, F. Dochy et E. Castallar (dir.), *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (p. 13-36). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Birenbaum, M. et Dochy, F. (1996). *Alternatives in assessment of achievements, learning process and prior knowledge*. Nowel, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Blais, J.-G. (2008). Les standards de performance en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), 93-105.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. et Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New-York, NY: McGraw-Hill.
- Boisvert, M., Lacoursière, M. et Lallier, A. (2006). L'aventure collective du Renouveau de 1992 à 2004: une maturation engageante. In L. Héon, D. Savard et T. Hamel (dir.), *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise* (p. 71-91). Lévis: Presses de l'Université Laval.
- Bousquet, G. (2006). *Le portfolio électronique, un outil utile pour l'activité d'intégration*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.profweb.qc.ca/fr/dossiers/le-portfolio-electronique-un-outil-utile-pour-lactivite-dintegration/etat-de-la-question/dossier/25/index.html>, >. Consulté le 18 octobre 2008.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (Revue et corrigée éd.). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences: son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Brookhart, S. M. (1999). *The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy*. ASHE-ERIC Higher education report (vol. 27, no.1). Washington, DC: The George Washington University.
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes: des recherches à confronter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 63-73.

- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-299). Paris: L'Harmattan.
- Bru, M. (2005). *Perspectives de recherche: L'action enseignante*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://galatea.univ-tlse2.fr/alava/gpe/pageSAV2.htm>>. Consulté le 6 janvier 2005.
- Butler, L. D. et Winne, P. H. (1995). Feed-back and self-regulated learning: a Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique. Pédagogies en développement*. Bruxelles: De Boeck.
- Cauchy, F. (1995). *Pour un concept de compétence plus riche, Cahier du Renouveau 1*. Laval: Collège Montmorency.
- Cauchy, F., Howe, R. et Saint-Onge, M. (1995). *Un vent de renouveau: un nouveau souffle pédagogique? Cahier de présentation*. Laval: Collège Montmorency.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Chbat, J. (2004). *Les attitudes et les pratiques pédagogiques du collégial*. Montréal: Collège André-Grasset, Direction pédagogique, Service de recherche (PAREA).
- Chbat, J. (2005). Les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants du collégial. *Pédagogie collégiale*, 19(1), 15-25.
- Cizek, G. J. (2001). *Setting performance standards*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cizek, G. J. et Bunch, M. B. (2007). *Standard setting. A guide to establishing and evaluating performance standards on tests*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Collerette, P. (1996). Étude de cas (méthode des). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 77-80). Paris: Armand Colin.
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 81-88.
- Comité paritaire. (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession*. Montréal: Comité patronal de négociation des collègues (CPNC).
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (1995). Évaluation des apprentissages et renouveau de l'enseignement collégial. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 34-36.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2000). *La cote de rendement au collégial: ce qu'elle est, ce qu'elle fait*. Document téléaccessible à l'adresse http://www.crepuc.qc.ca/documents/adm/CRC_long.pdf. Consulté le 16 novembre 2008.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999). *Le renouvellement du curriculum: expérience américaine, suisse et québécoise*. St-Foy: Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial: un projet collectif enraciné dans le milieu*. St-Foy: Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études: poursuivre le renouveau au collégial*. St-Foy: Le Conseil.
- Corriveau, G. (2005). *L'équilibre des compromis ou, Les attentes négociées au coeur de l'évaluation en enseignement des sciences au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Côté, F. (2005). Évaluer différemment. Le dossier d'étude : la relève de l'examen théorique traditionnel ? *Pédagogie collégiale*, 18(4), 5-9.
- Custer, R. L. (1998). Rubrics: An authentic assessment tool for technology education. *The Technology Teacher*, 27-37.

- D'Amour, C. (1993). Pour notre profit et celui de nos élèves : corriger moins. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 28-34.
- D'Amour, C. (1996). Changer l'évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 9(4), 11-15.
- D'haineault, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour obtenir des résultats attendus d'une formation* (2^e éd.). Bruxelles: Labor (1^{re} éd. 1977).
- De Bruyne, P., Herman, J. et De Schoutheete, M. (1974). *Dynamiques de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*. Vendôme: Presses universitaires de France.
- De Landsheere, V. (1990). Enseignement collégial et compétences minimales. *Pédagogie collégiale*, 4(4), 33-39.
- De Villiers, M.-É. (1997). *Multidictionnaire de la langue française* (3^e éd.). Montréal: Québec Amérique (1^{re} éd. 1988).
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F. et Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire: analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45.
- Delisle, S. et Cantin, G. (1994). *Évaluation en stage: un modèle de grilles*. St-Jérôme: Cégep de St-Jérôme. Service de recherche et de développement pédagogiques.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deshaies, P. (2004). Principes reliés à l'évaluation d'une compétence (p. 1243). Sherbrooke: PED 858 : Stratégie d'évaluation des apprentissages, Université de Sherbrooke, PERFORMA.
- Désilets, M. et Brassard, C. (1994). La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste. *Pédagogie collégiale*, 7(4), 7-10.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

- Dionne, É. (2006). L'implantation de l'évaluation assistée par ordinateur (EAO) au sein du système scolaire québécois: avantages et obstacles à surmonter. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 88-116.
- Dorais, S. (1992). *Dossier: pour l'animation et le perfectionnement dans une perspective d'approche-programme*. Sherbrooke: Délégation collégiale du Comité mixte de PERFORMA.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10, 79-86.
- Durand, M.-J., Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. et Desbiens. (2006). *L'évaluation des apprentissages. De la planification à la communication des résultats*. Montréal: Éditions Hurtubise HMH.
- Dussault, J. et Paré, C. (1993). *Guide d'animation d'un atelier d'analyse d'une situation de travail. Document de travail*. Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale de la formation professionnelle, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Dwyer, D. (1994). Apple classroom of tomorrow: What we've learned? *Educational Leadership*, 51(7), 4-11.
- Farr, R. et Tone, B. (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Forcier, P. (1990). Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement. *Pédagogie collégiale*, 3(3), 25-28.
- Forcier, P. (1991). «"Évaluation" dites-vous? Non "assessment"....». *Pédagogie collégiale*, 4(3), 36-39.
- Forgette-Giroux, R. et Simon, M. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 85-103.
- Fortin, L. et Raymond, D. (1996). Une définition de l'épreuve synthèse de programme. *Pédagogie collégiale*, 10(2), 19-20.
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière éducation.

- Francis, R. et Hord, S. (1995). *Designing scoring tools for authentic and alternative assessments: A common sense method*. ERIC Document Reproduction Service No ED392804.
- Gagné, É. (2008). *L'influence des pratiques évaluatives sur les approches d'apprentissages en techniques d'inhalothérapie*. Mémoire de maîtrise en Éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation*. Paris: ESF éditeur.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Goulet, J.-P. (1993). L'évaluation sommative des compétences un «beau» problème. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 33-36.
- Goulet, J.-P. (1994). Pour en finir avec «la réforme». Ne jetez pas vos vieilles choses, elles pourraient toujours servir. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 18-25.
- Goulet, J.-P. (1995). Pour ne pas en finir avec l'approche par compétences. *Pédagogie collégiale*, 8(3), 4-7.
- Goulet, J.-P. (1997). Avez-vous changé de paradigme récemment? *Pédagogie collégiale*, 11(2), 4-5.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (2006). *Le portfolio au secondaire*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1986). *La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1990). *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique - Cadre théorique*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1991). *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique - Cadre général*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.

- Gouvernement du Québec. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Gouvernement du Québec. (1994a). *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique - Cadre technique*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1994b). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages: cadre de référence*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1994c). *La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial: sa mission et ses orientations*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1995). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages: premier rapport synthèse*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1996a). *Évaluation des programmes d'informatique. Rapport synthèse*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1996b). *Évaluation des programmes de Techniques d'éducation en services de garde. Rapport synthèse*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1996c). *L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. Rapport synthèse*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1997). *Évaluation du programme Sciences humaines. Rapport synthèse*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Évaluation des programmes d'études dans les secteurs Techniques administratives et Coopération. Rapport synthèse*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

- Gouvernement du Québec. (2000a). *Les prescriptions ministérielles et l'élaboration d'un programme défini en objectifs et standards*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (2000b). *Techniques d'éducation à l'enfance. Programme d'études 322.A0*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2001a). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de la formation générale des programmes d'études*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (2001b). *Le programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001c). *Règlement sur le Régime des études collégiales: L.R.Q., c. C-29, a.18, 1993, C.25, a.11*.
- Gouvernement du Québec. (2001d). *Sciences Humaines. Programme d'études préuniversitaires 300.A0*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002a). *Échelles de niveaux de compétence. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes.
- Gouvernement du Québec. (2002b). *Élaboration des programmes d'études professionnelles et techniques. Guide d'animation d'un atelier d'analyse de la situation de travail*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002c). *Élaboration des programmes d'études techniques*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2004a). *L'exercice des responsabilités des collèges: une première évaluation institutionnelle. Rapport synthèse*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

- Gouvernement du Québec. (2004b). *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale à la formation des jeunes.
- Gouvernement du Québec. (2006a). *Échelles de niveaux de compétence. Enseignement secondaire. Premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2006b). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Version préliminaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale de la formation des jeunes.
- Gouvernement du Québec. (2007a). *Échelles de niveaux de compétence. Enseignement secondaire. 2^e cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007b). *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale à la formation des jeunes.
- Grisé, S. et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes: guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski: Cégep de Rimouski, Regroupement des collèges PERFORMA.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guy, H., Deshaies, P. et Poirier, M. (2004). *L'évaluation des apprentissages (Vol. 8)*. Montréal: Fédération des cégeps
- Hamel, S. N. (2004). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte de données*. (4^e éd., p. 159-184). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF éditeur.
- Hart, D. (1994). *Authentic assessment: A handbook for educators*. New York, NY: Addison-Wesley.

- Houle, D., Ménard, L. et Howe, R. (1998). Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 10-14.
- Howe, R. (2006). La note de l'évaluation finale d'un cours dans l'approche par compétences: quelques enjeux pédagogiques. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 10-15.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993a). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Laval: Collège Montmorency.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993b). Un nouveau paradigme en évaluation. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 36-40.
- Howe, R. et Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 21-27.
- Huba, M. E. et Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses, shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Institut national de recherche pédagogique. (2005). *Standards, compétences de base et socle commun*. Lyon: Cellule de veille scientifique et technologique.
- Isabel, B. (2000). *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez les enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial: une étude de cas dans un collège*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Rimouski, Montréal.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Jonnaert, P., Lauwaers, A., Peltier, E., Pesenti, M. et Lebrun, M. (1991). *Capacités et compétences des élèves au terme de l'enseignement secondaire général. Construction et validation d'un outil*. Louvain-la-Neuve: Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation, rapport de recherche.
- Jonnaert, P. et Vander Borght, C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université (1^{re} éd. 1999).

- Jonsson, A. et Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation: des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Kahl, S. R. (1995). *Scoring issues in selected statewide assessment programs using non-multiple-choice formats*. Communication présentée at The Annual conference of the American Educational Research Association San Francisco. (ERIC ED 392 846).
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kingsbury, F. et Tremblay, J.-Y. (2007). L'esprit et la lettre. Typologie des politiques institutionnelles liées à la langue. *Pédagogie collégiale*, 20(4), 6-8.
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant au collégial*. Sherbrooke: Performa.
- Lamontagne, A. (1999). Comment intégrer le perfectionnement au processus d'élaboration locale et la mise en œuvre des programmes d'études par compétences? *Pédagogie collégiale*, 13(2), 19-20.
- Langevin, L., Boily, M. et Talbot, N. (2003). *Suite pédagogique pour une réforme en mi-majeur*. Communication présentée au 20^e Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) Québec, Université de Sherbrooke, 27 au 30 mai.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. In J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Montréal: Gaëtan Morin.
- Laporte, G. (2002). *Détermination de scénarios de développement de programmes d'études collégiaux définis d'une façon exemplaire par compétences*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Laurence, P., Léonard, J.-F. et St-Onge, J. (2001). Les grilles d'évaluation critériées: petite histoire de développement victoriavillois. *Pédagogie collégiale*, 15(2), 37-43.

- Laurier, M. D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e éd.). Montréal: Gaëtan Morin éditeur (1^{re} éd. 1982).
- Laveault, D. (1994). L'évaluation des apprentissages: complicité ou duplicité ? *Pédagogie collégiale*, 8(1), 27-30.
- Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus pédagogiques* (p. 55-79). Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris: ESF.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. (2^e éd.). Paris: ESF (1^{re} éd. 1994).
- Le Boterf, G. (2000). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Compétence et navigation professionnelle* (3^e éd.). Paris: Éditions d'Organisation (1^{re} éd. 1997).
- Le Boterf, G. (2002a). *Développer la compétence des professionnels. Construire le parcours de professionnalisation* (4^e éd.). Paris: Les Éditions d'Organisation (1^{re} éd. 1997)
- Le Boterf, G. (2002b). *Ingénierie et évaluation des compétences* (4^e éd.). Paris: Les Éditions d'Organisation (1^{re} éd. 1998).
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives* (3^e éd.). Paris: Éditions D'Organisation (1^{re} éd. 2000).
- Lebrun, S. (1999). Perfectionnement et encadrement du personnel enseignant en lien avec l'approche par compétences. *Pédagogie collégiale*, 13(2), 17-18.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie Pédagogique*, 120, 15-19.
- Legendre, M.-F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme. Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.), *Les réformes*

curriculaires. Regards croisés (p. 13-47). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Legendre, M. F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. In L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles et leur évaluation* (p. 169-179). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (2^e éd.). Montréal: Guérin (1^{er} éd. 1988).

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin (1^{er} éd. 1988).

Lemieux, J.-P., Mercure, G. et Paquette, M. (1995). *Guide de définition des buts et des compétences du programme. Document de travail. Deuxième version.* Québec: Gouvernement du Québec, Direction des programmes. Direction générale de la formation professionnelle et technique.

Leroux, J. L. et Bigras, N. (2003). *L'évaluation des compétences: une réalité accessible dans nos collèges.* Saint-Hyacinthe: Cégep de Saint-Hyacinthe et Regroupement des collèges PERFORMA.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative. Fondements et pratiques.* Montréal: Éditions Agence d'Arc.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal: Éditions Nouvelles (1^{re} éd. 1990).

Lewins, A. et Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research. A step-by-step guide.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Lewins, R. B. (2004). N'Vivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field methods*, 16(4), 439-469.

Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.

Loacker, G. (1995). Le développement des capacités et l'assessment. *Pédagogie collégiale*, 9(1), 15-19.

Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique.* Laval: Groupe Beauchemin Éditeur.

- Lussier, O. et Allaire, H. (2004). L'évaluation «authentique» (Authentic Task, Assessment). *Pédagogie collégiale*, 17(3), 29-30.
- Mancovsky, V. (2006). *L'évaluation informelle dans l'interaction en classe*. France: L'Harmattan.
- Merriam, S. B. (1998). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (Trad. par M. Hlady Rispal) (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck (1^{re} éd. 1994).
- Minet, F., Parlier, M. et de Witte, S. (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité?* Paris: L'Harmattan.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993). *Règlement sur le régime des études collégiales. (L.R.Q.), c. C-29, a 18; 1993, c.25, a. 11*. Québec: Les Publications du Québec.
- Morissette, D. (1996). *Guide pratique. Évaluation sommative*. St-Laurent: ERPI.
- Morissette, R. et Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Moskal, B. (2000). Scoring rubrics: what, when and how? *Practical Assessment, Research, & Evaluation*, 7(3).
- Mottet, M. (2005). Guide d'utilisation d'ATLAS.ti 5.0 pour l'analyse de données qualitatives. Montréal: Université de Montréal.
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective «située» de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 1-21.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris: A. Colin (1^{re} éd. 1996).
- Nguyen, D.-Q. et Blais, J.-G. (2007). Élaboration d'une grille d'évaluation formative des performances dans une perspective d'approche par compétences: un exemple du programme de formation postdoctorale en médecine interne. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(2), 73-97.

- Nitko, A. J. (2004). *Educational Assessment of Students* (4^e éd.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/ Merrill Prentice Hall (1^{re} éd. 1983).
- Nitko, A. J. et Brookhart, S. M. (2007). *Educational Assessment of Students* (5^e éd.). Saddle River: N.J.: Merrill Prentice Hall (1^{re} éd. 1983).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Palloff, R. M. et Keith, P. (2009). *Assessing the online learner. Resources and strategies for faculty*. San Francisco : CA: Jossey-Bass.
- Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences: nécessité, facettes, questionnements. In L. Paquay, G. Charlier, L. Collès et A. M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (p. 11-18). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Paquay, L. (2003). Viser le développement de compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur. Comment concilier formation et évaluation? Communication présentée dans le cadre des activités statutaires du CERES. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. Faculté d'Éducation, 4 novembre.
- Paquay, L., Defèvre, N. et Dufays, J.-L. (2002). Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative? Quels apports de l'apprenant? In L. Paquay, G. Charlier, L. Collès et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (p. 85-95). Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain
- Parlier, M. (1995). La compétence au service d'objectifs de la gestion. In F. Minet, M. Parlier et S. de Witte (dir.), *La compétence, mythe, construction ou réalité?* (p. 91-107). Paris: L'Harmattan.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications (1^{re} éd. 1980).
- Paulson, F. L., Paulson, P. R. et Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio?. *Educational Leadership*, 48(5), 60-64.
- Pédagogie Collégiale. (1996). Profil de sortie et épreuve synthèse de programme: Dossier. *Pédagogie collégiale*, 10(2), 14-18.

- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève: Droz.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école?* Paris: ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et certificative: postures contradictoires ou complémentaires. *Formation professionnelle Suisse*(4), 25-28.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *L'Éducateur*, no. spécial(mars), 8-11.
- Picard, F. (2004). *Évaluer sans papier avec DecClic*. Communication présentée au 24^e colloque de l'Association Québécoise de la Pédagogie Collégiale, Saint-Hyacinthe, Québec, 8,9 et 10 juin.
- Pineault, M.-C. (2001). *Pratiques pédagogiques et approche par compétences dans le programme Sciences humaines du cégep de Rimouski*. Maîtrise en Éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Plake, B. S., Hambleton, R. K. et Jaeger, R. M. (1997). A new standard-setting method for performance Assessments: The dominant profile judgment method and some field-test results. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 400-411.
- Pôle de l'Est. (1996). *Processus d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. Québec: PERFORMA.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong and what's right - with rubrics ? *Educational Leadership*, October, 55(2), 72-75.
- Popham, W. J. (1999). *Classroom assessment: What teachers need to know* (2^e éd.). Toronto: Allyn and Bacon (1^{re} éd. 1995).
- Popham, W. J. (2000). *Modern educational measurement*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Popham, W. J. (2005). *Classroom assessment. What teachers need to know* (4^e éd.). Boston, MA: Pearson (1^{re} éd. 1995).
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Lapierre, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Maragada.
- Raymond, D. (2001). *Qu'est-ce qu'enseigner? ou Enseigner, oui mais.....* Sherbrooke: Université de Sherbrooke, programme MIPEC.
- Raymond, D. (2006). *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? Un tandem en piste!* Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Raymond, D. et Hade, D. (2000). *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC)*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke-PERFORMA.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. Paris: ESF éditeur.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF éditeur.
- Rey, B., Carrette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Richer, J., Deschênes, P. et Neault, S. (2004). *Métacognition et TIC*. Trois-Rivières: Cégep de Trois-Rivières.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université (1^{re} éd. 2000).
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In N. Colet Rege et M. Romainville

(dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (p. 19-40). Bruxelles: De Boeck.

Romainville, M. (2008). Et si on arrêta de tirer sur les compétences ? *In Direct*(10), 31-42.

Roy, D. (1991). *L'étude de l'importance de l'enseignement et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Essai de maîtrise présenté à la Faculté d'Éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Saint-Onge, M. (2000). *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?* (2^e éd.). Laval: Groupe Beauchemin (1^{re} éd. 1992).

Savard, L. (1999). Élaboration des activités d'apprentissage d'un nouveau programme révisé par compétences. Sondage sur les besoins de perfectionnement des conseillers pédagogiques et des professeurs. *Pédagogie collégiale*, 13(2), 21-22.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (3^e éd., p. 263-285). Sillery: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (4^e éd., p. 293-316). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages. Tome 1: la réflexion*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Scallon, G. (2000a). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.

- Scallon, G. (2000b). *L'évaluation sommative et ses rôles multiples* (Notes du cours MEV 19983: Évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire). Ste-Foy: Département des fondements et pratiques en éducation. Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval.
- Scallon, G. (2001). Pourquoi évaluer?...Quelle question! *Vie Pédagogique*, 120 (sept-oct.), 20-23.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2007). *Le développement d'une compétence. À la recherche d'une méthodologie d'évaluation*. Document téléaccessible à l'adresse http://www.heurepedagogique.ulaval.ca/lib_php/info_archive.asp?id=200. Consulté le 5 septembre 2008.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (1994). Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3-4), 27-41.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (2001). Notation du rendement des élèves à partir de tâches complexes de performance: recension des écrits, *Rapport soumis au ministère de l'Éducation de l'Ontario*. Ottawa: Université d'Ottawa.
- Simon, M. et Forgette-Giroux, R. (2003). Évaluer pour informer: l'utilisation du dossier d'apprentissage. In M. D. Laurier (dir.), *Évaluation et communication* (p. 267-295). Outremont: Les Éditions Quebecor.
- St-Pierre, L. (2004a). Développer l'autonomie des élèves. Pourquoi moi? Comment? *Pédagogie collégiale*, 17(3), 23-28.
- St-Pierre, L. (2004b). L'habileté d'autoévaluation: pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Stergar, C. (2005). *Performance tasks, checklists and rubrics*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning* (4^e éd.). Upper Saddle River, N.J.: Pearson, Merrill Prentice Hall (1^{re} éd. 1994).

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1993). L'évaluation dans le paradigme constructiviste. In R. Hivon et L. Allal (dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (p. 27-56). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Tardif, J. (1996). L'entrée par la question de la formation des enseignants: le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. *Le relais*, 6(1), 12-21.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris: Éditions sociales françaises.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45.
- Tardif, J. (2004a). Un passage obligé dans la planification des compétences: déterminer des indicateurs progressifs et terminaux de développement (2^c partie). *Pédagogie collégiale*, 18(2), 13-20.
- Tardif, J. (2004b). Un passage obligé dans la planification des compétences: la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement (1^{re} partie). *Pédagogie collégiale*, 18(1), 21-26.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tourneur, Y. (1985). La certification des compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 7(4), 9-20.
- Tremblay, D. (1999). Aborder l'enseignement par le biais des compétences : les effets dans la pratique des enseignants et enseignantes. *Pédagogie collégiale*, 13(2), 24-30.
- Tremblay, G. (1990a). Dans le contexte québécois d'une relance de la formation professionnelle au secondaire: La mise en place d'un nouveau modèle d'élaboration de programme par compétences. *Bulletin d'information. Fonds pour l'implantation de la connaissance des acquis au collégial*, 6(8), 1-31.

- Tremblay, G. (1990b). A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation: Éléments de réflexion théorique et perspectives historiques. *Bulletin d'information. Fonds pour l'implantation de la connaissance des acquis au collégial*, 6(9), 1-30.
- Tremblay, G. (1994). À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale. *Pédagogie collégiale*, 7(3), 12-16.
- Tremblay, G. et Isabelle, R. (1990). *Deux modèles de formation centrés sur les compétences: le système d'apprentissage anglo-écossais et celui du Holland College de l'Île-du-Prince-Édouard*. Communication présentée au 10e anniversaire de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Développer ses compétences. Québec, Québec, 30, 31 mai et 1^{er} juin.
- Tyler, R. W. (1986). Changing concepts of educational evaluation. *International Journal of Educational Research*, 10, 11-35.
- Université de Sherbrooke. (2003). *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/accueil/documents/politiques/2500-710.pdf>>. Consulté le 5 septembre 2006.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université (1^{re} éd. 1995).
- Vern, C. (2002). *L'évaluation des compétences*. Paris: Éditions Liaisons.
- Wiggins, G. P. (1989). Teaching to the authentic test. *Éducationnal Leadership*, 46(7), 41-50.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance. Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Wiggins, G. P. (1998). *Educative assessment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications (1^{re} éd. 1984).
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications (1^{re} éd. 1984).

ANNEXE A

FORMULAIRE DE PRÉSÉLECTION DES PARTICIPANTES ET

DES PARTICIPANTS

Analyse de pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial

Julie Lyne Leroux, doctorante à l'Université de Sherbrooke

Texte d'information pour l'assemblée générale de PERFORMA, le 22 février 2006

Depuis l'automne 2003, je poursuis des études de 3^e cycle au doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke. Plus précisément, mon projet de recherche porte sur les pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants du collégial dans un programme formulé par compétences. L'intérêt pour ce domaine de recherche est intimement lié à ma pratique professionnelle en tant qu'enseignante au collégial et à mes travaux de recherche antérieurs. En effet, en 2003, une subvention du Regroupement des collèges PERFORMA a permis la publication et la diffusion des résultats d'une recherche-action²⁷ proposant une démarche d'élaboration d'échelles à énoncés descriptifs.

Dans le cadre de la présente démarche de recherche, j'ai sollicité l'appui et la collaboration des répondants locaux de PERFORMA afin de faciliter la collecte de données dans leurs collèges respectifs²⁸. Plus concrètement, dans le but de constituer l'échantillon pour cette recherche, je souhaite présenter une démarche opérationnelle pour la présélection des sujets de la recherche qui nécessite la collaboration des répondants locaux de PERFORMA. Voici la nature de la collaboration que je sollicite aujourd'hui:

1. Repérer dans votre collège quelques enseignantes et enseignants qui ont, d'après vous, adopté des pratiques d'évaluation des apprentissages cohérentes avec l'approche par compétences.
2. Demander leur accord afin de me transmettre leurs noms et quelques informations.
3. Me transmettre les informations concernant chaque enseignant sur le formulaire ci-joint **avant le 24 mars 2006** à l'adresse courriel suivante:

Au terme de la sélection des enseignants pour la recherche, je retiendrai une douzaine de personnes. Tel que prévu dans le projet de recherche, la sélection s'effectuera à l'aide d'un comité d'experts, composé de trois conseillers pédagogiques, d'un professeur d'université et d'un membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA, qui m'aideront à faire les choix qui paraissent les plus judicieux pour cette recherche.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration.

²⁷ Leroux, J. L. et N. Bigras, (2003). *L'évaluation des compétences. Une réalité accessible dans nos collèges*, Saint-Hyacinthe, Cégep de Saint-Hyacinthe et Regroupement des collèges PERFORMA.

²⁸ Lettres d'appui et de collaboration de l'Association des répondants locaux de PERFORMA, réunions du 23 octobre 2003 et 28 octobre 2004.

Analyse de pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une
approche par compétences au collégial

QUESTIONS	RÉPONSES
1. Nom de l'établissement:	
2. Est-ce un établissement d'enseignement collégial public ou privé du Québec?	
3. Nom de l'enseignant(e): Ses coordonnées (adresse courriel et numéro de téléphone à l'établissement):	
4. Titre du programme:	
5. Est-ce un programme à la formation générale ou à la formation spécifique: préuniversitaire ou technique?	
6. Est-ce que l'enseignant(e) a une tâche d'enseignement au régulier?	
7. Est-ce que l'enseignant(e) possède plus de deux années d'expérience dans un cours formulé par compétences (excluant le trimestre en cours)? lequel?	
8. Est-ce un cours qui se déroule en salle de classe, en laboratoire ou en milieu de stage?	
9. Est-ce que l'enseignant(e) a suivi un perfectionnement (avec unités ou non) en évaluation des compétences? lequel? nombre d'heures?	
10. Est-ce que l'enseignant(e) a développé ou utilise des moyens spécifiques pour évaluer les compétences dans son cours? Donnez quelques exemples.	
11. Est-ce que l'enseignant(e) évalue de manière traditionnelle (papier et crayon) ou sur une plateforme virtuelle?	
12. Ses pairs ou le conseiller ou la conseillère pédagogique reconnaissent le travail de l'enseignante ou de l'enseignant sur le plan du développement des dispositifs d'évaluation des compétences dans son cours. <i>Précisez les pratiques évaluatives (dispositifs d'évaluation, encadrement des élèves, etc.) qui font que cette enseignante ou cet enseignant détient une reconnaissance de ses pairs ou de la conseillère pédagogique ou du conseiller pédagogique.</i>	
Nom de la conseillère pédagogique ou du conseiller pédagogique et ses coordonnées, ou ceux d'un pair (courriel et numéro de téléphone)	

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Questionnaire sociodémographique
Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une
approche par compétences au collégial

Renseignements sur les participants à la recherche

Ce questionnaire s'adresse aux enseignantes et enseignants participant à la recherche sur les pratiques évaluatives dans une approche par compétences au collégial. Nous vous remercions de répondre à l'ensemble des questions. Le questionnaire rempli sera recueilli lors de l'entrevue à votre collège.

Nombre d'années d'expérience en enseignement au collégial Années

Sexe: Homme Femme

Programme de formation générale Formation spécifique: Technique Préuniversitaire

Établissement

Si autre, spécifiez

Discipline principale enseignée

Si autre, spécifiez

Nombre moyen de groupes-classe par session

Nombre moyen d'élèves par groupe-classe

Nombre moyen de cours différents dans une même session

Statut d'emploi actuel Temps plein Temps partiel

Dernier diplôme obtenu Baccalauréat Maîtrise Doctorat

Si autre, spécifiez

Formation en mesure et évaluation Oui Non

Si oui, spécifiez

Nombre d'heures Année de la dernière formation

Questionnaire sociodémographique
Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une
approche par compétences au collégial

Perfectionnement en évaluation des compétences Oui Non

Si oui, spécifiez

Année de votre dernier perfectionnement

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

ANNEXE C

GUIDE D'ENTREVUE

Pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial

La présente entrevue est réalisée dans le cadre d'une recherche de doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke. Les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants au collégial reliées à l'approche par compétences en sont l'objet principal. Plus spécifiquement, nous cherchons à savoir quelles sont les pratiques évaluatives privilégiées par les enseignantes et les enseignants dans le cadre d'un cours dans un programme formulé par compétences.

Le questionnaire qui suit comporte trois parties. Dans un premier temps, nous aborderons certains aspects en lien avec le cours que vous avez choisi pour l'entretien. Dans un deuxième temps, vous serez appelé à décrire votre conception d'une compétence et vos pratiques évaluatives pour un cours. Finalement, nous terminerons en regardant la documentation que vous avez apportée pour l'entrevue.

PARTIE 1: LE CHOIX D'UN COURS

- (1) Vous avez choisi un cours pour l'entrevue. Pourriez-vous me présenter ce cours?
 - Sous-questions:
 - a. Qu'est-ce qui est visé par ce cours? Quelle est la cible de ce cours? Qu'est-ce que la personne doit être capable de faire à la fin de ce cours?
 - b. Quel est le nombre d'heures du cours? Quel trimestre ou session? Quelle pondération?
 - c. Combien de compétences sont visées ou développées par ce cours? Quelles sont-elles? Quels sont la cible d'apprentissage, la cible de formation ou l'objectif intégrateur du cours?
 - d. Est-ce qu'il y a un cours qui précède ou suit ce cours et qui contribue à développer les mêmes compétences?
 - e. Où se déroule le cours? En salle de classe? en laboratoire? en milieu de stage?

- (2) Quels sont, selon vous, les apprentissages essentiels à faire dans ce cours?

- (3) Combien de fois avez-vous donné ce cours?

PARTIE 2: LES PRATIQUE ÉVALUATIVES

- (4) Dans vos mots, pour vous, qu'est-ce qu'une compétence?
Sous-questions:
- a. Est-ce qu'il y a des façons de concevoir ou de définir le concept de compétence avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord?
 - b. Quels sont les éléments qui sont incontournables pour vous dans le concept de compétence?
- (5) Lorsque vous évaluez le développement de la ou des compétences du cours (l'atteinte de la cible d'apprentissage ou de l'objectif intégrateur), comment faites-vous?
Sous-questions:
- a. Qu'est-ce qui est important pour vous?
 - b. Qu'est-ce qui guide vos choix?
 - c. Certains éléments influencent-ils vos choix?
 - d. Certains éléments limitent-ils vos choix?
- (6) Comment planifiez-vous l'ensemble des évaluations du cours?
- a. Qu'est-ce qui guide vos choix?
 - b. Certains éléments influencent-ils vos choix?
 - c. Certains éléments limitent-ils vos choix?
- (7) À quels moments du déroulement du cours évaluez-vous la ou les compétences du cours? ou la cible d'apprentissage? ou l'objectif intégrateur?
Sous-questions:
- a. Pourquoi choisissez-vous ces moments spécifiquement?
 - b. Pourquoi choisissez-vous cette façon de répartir l'évaluation?
 - c. Est-ce que vous utilisez l'évaluation formative à un ou des moments particuliers du déroulement du cours? lesquels? Pourquoi?
 - d. Certains moments vous semblent-ils plus appropriés pour l'évaluation formative et d'autres pour l'évaluation sommative? Lesquels? Pourquoi?
- (8) Comment construisez-vous ou préparez-vous les évaluations que vous proposez aux élèves?
Sous-questions:
- a. Concrètement, comment procédez-vous?
 - b. Qu'est-ce qui est important pour vous lorsque vous construisez les évaluations du cours?

- (9) Quels sont les outils ou les instruments d'évaluation que vous utilisez pour évaluer la ou les compétences du cours?
Sous-questions:
- a. Qu'est-ce qui guide votre choix?
 - b. Qu'est-ce qui peut limiter vos choix?
- (10) Comment procédez-vous pour juger du niveau de développement d'une compétence du cours?
Sous-questions:
- a. Qu'est-ce qui vous permet de conclure que l'étudiant a atteint la maîtrise de la compétence?
 - b. Procédez-vous de la même façon dans les évaluations en cours et en fin de session?
- (11) Comment et quand les résultats sont-ils communiqués aux élèves?
Sous-questions:
- a. Y a-t-il des occasions d'ajustement? Lesquelles?
- (12) Quel est le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant en ce qui concerne l'évaluation de la (des) compétence (s) dans ce cours?
Sous-questions:
- a. Concrètement, que faites-vous dans les situations d'évaluation?
- (13) Dans ce cours, quel est le rôle de l'élève dans le processus d'évaluation de la compétence?
Sous-questions:
- a. Chaque élève a-t-il un rôle à un moment donné dans l'évaluation?
 - b. Concrètement, dans ce cours, quelles actions font les élèves lors des situations d'évaluation (actions autres que celles qui relèvent du rôle d'évaluer)?
 - c. Le groupe a-t-il un rôle, une participation à un moment donné dans l'évaluation?

PARTIE 3: LA DOCUMENTATION RELIÉE À L'ÉVALUATION PRATIQUÉE DANS LE COURS

- (14) Vous avez apporté des documents reliés à l'évaluation du cours (à préciser pour chaque cas), en lien avec le plan de cours; pourriez-vous me présenter ces différents documents?

Sous-questions:

- a. Est-ce que tous les documents utilisés pour l'évaluation de la (des) compétence (s) développée (s) dans votre cours sont inclus?
 - b. Sinon, lesquels manquent? Pourquoi?
- (15) Nous sommes maintenant à la fin de l'entrevue; est-ce qu'il y a des éléments que vous aimeriez ajouter afin de compléter cet entretien?

En terminant, nous aimerions vous remercier pour votre collaboration et vous informer des prochaines étapes de la recherche.

Est-ce possible de prévoir maintenant la date du rendez-vous pour la communication téléphonique qui s'effectuera au plus tard dans deux semaines?

ou

Si vous préférez, je peux vous transmettre un courriel en vous proposant des dates pour l'entretien et nous pourrions alors convenir d'un rendez-vous téléphonique d'une durée approximative de vingt minutes.

ANNEXE D

FICHE SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN

FICHE SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN

NOM DU PARTICIPANT:	CÉGEP:	DATE DE RENCONTRE:
DÉROULEMENT DE L'ENTREVUE: Début: Fin: La technique: Le local:	QUESTIONS À REFORMULER	INFORMATIONS À CONSERVER POUR LA TRANSCRIPTION:
LES SUIVIS À EFFECTUER: Date: Sujet:	LES RÉFLEXIONS	

ANNEXE E

FICHE SYNTHÈSE DES DOCUMENTS

FICHE SYNTHÈSE DES DOCUMENTS

Nom du participant:	Cégep:	Date de rencontre:
Documents recueillis: 	Plan-cadre de cours Plan de cours Évaluation formative Évaluation sommative	Informations en lien avec les documents
Les documents à recevoir	Suivi:	

ANNEXE F

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE

CONSENTEMENT

**Invitation à participer au projet de recherche
Analyse de pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants
dans une approche par compétences au collégial**

Chercheuse principale: Julie Lyne Leroux, étudiante au doctorat en éducation

Équipe de direction: Jacques Tardif, directeur, et Lise St-Pierre, co-directrice
Faculté d'éducation, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke

Projet subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) 2006-2007, Gouvernement du Québec.

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre les pratiques évaluatives pour un cours dans l'approche par compétences au collégial. Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire les pratiques évaluatives des enseignants du collégial pour un cours et de dégager les principes sous-jacents aux pratiques évaluatives existantes.

Votre participation à cette recherche requiert votre temps en deux occasions. Premièrement, une entrevue individuelle d'une durée de 90 à 120 minutes. Au moment de la prise de rendez-vous pour l'entrevue individuelle, un questionnaire sociodémographique vous sera distribué par courriel ou courrier. Celui-ci devra être rempli et pourra être remis au moment de l'entrevue. Après l'entrevue, une deuxième démarche effectuée par entrevue téléphonique enregistrée, d'un maximum de 30 minutes, permettra de vérifier si vous avez des informations à ajouter au sujet des pratiques évaluatives. Sur le terrain, pour chacun des cas, des documents seront recueillis. Lors de l'entrevue, nous recueillerons des documents en lien avec le déroulement logique de votre cours tels que (a) le plan-cadre (b) le plan de cours et (c) les instruments d'évaluation formative et d'évaluation certificative formels présentés sous la forme traditionnelle (papier) ou virtuelle. Ainsi, une copie des documents sur support électronique ou papier vous sera demandée et ceux-ci devront être exempts de toutes traces permettant l'identification d'un ou des élèves.

Les entrevues seront enregistrées sur bandes audio et elles seront retranscrites afin de permettre une analyse détaillée des réponses verbales. La documentation en lien avec le cours ciblé (plan-cadre, plan de cours, évaluations formatives et sommatives) sera recueillie lors de l'entrevue. Ces démarches auront lieu dans votre collège dans un endroit propice au déroulement d'une entrevue.

Les données recueillies dans le cadre de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un nom fictif. Les résultats de la recherche seront diffusés dans une thèse de doctorat, dans un rapport de recherche PAREA, dans des articles de recherche, et ils seront également divulgués lors de présentations scientifiques (congrès de l'Acfas, de l'ARC, de l'ADMÉE) et professionnelle (colloque de l'AQPC). Lors de ces présentations, les principes de confidentialité mentionnés précédemment seront respectés sans exception: les noms des personnes, des programmes, des cours et des collèges seront strictement confidentiels.

Les enregistrements et les documents seront gardés en sécurité dans un lieu à accès limité, soit la résidence de la chercheuse, jusqu'en 2010. Les données seront détruites au plus tard en 2010 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les seules personnes qui auront accès aux données recueillies sont la chercheuse, son équipe de direction et l'assistante de recherche.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et la chercheuse s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 2 ½ heures. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques évaluatives est le bénéfice direct prévu. Une compensation d'ordre monétaire de 100 \$ sera versée, à votre nom, à la fin de la collecte de données pour vous dédommager du temps que vous accorderez à ce projet. De plus, une copie du rapport PAREA et une copie de la thèse doctorale vous seront remises lorsqu'elles seront disponibles.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Julie Lyne Leroux au 450 773-6800, poste 448 ou à Julie-lyne.leroux@usherbrooke.ca. J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet sur l'analyse de pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participant(e) ou participant:	Chercheuse:
Signature:	Signature:
Nom:	Nom:
Date:	Date:

S.V.P. Signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), vous pouvez communiquer avec M. André Balleux, président de ce comité, au 819 821-8000, poste 2439, ou à Andre.Balleux@USherbrooke.ca

ANNEXE G

GUIDE D'ENTRETIEN TÉLÉPHONIQUE

GUIDE D'ENTRETIEN TÉLÉPHONIQUE

Date:
Heure:
Téléphone:

Bonjour, Madame, Monsieur

Je vous remercie de prendre mon appel afin de donner suite à notre dernière rencontre.

Lors de l'entrevue, nous avons abordé les pratiques d'évaluation des compétences dans le cadre du cours (*inscrire le titre et le numéro du cours*) (XXX-YYY-ZZ).

Question 1:

Est-ce qu'il y a des éléments que vous aimeriez ajouter à la suite de cette entrevue?

Question 2: (*à formuler au besoin*)

En lien avec les informations recueillies lors de l'entrevue, j'ai pris connaissance de l'ensemble des documents. Est-ce que vous pourriez m'aider à repérer certains documents parmi ceux que vous m'avez remis?

Question 3: (*à formuler au besoin*)

Est-ce que vous pourriez me transmettre les documents suivants?

Je vous remercie de votre collaboration.

ANNEXE H

Liste et Définitions de Codes (Extrait)

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes	Codes et définitions
L'intention et le moment de l'évaluation	Évaluation diagnostique (DI)	Moment	EDISa Vérifie les savoirs des élèves au début du cours.
		Ressources	EDIRE Permet d'identifier les ressources des élèves afin d'ajuster l'enseignement et les évaluations.
	Évaluation formative (EF)	Production	EFProd Peut porter sur des productions.
		Performance	EFPer Peut porter sur des performances.
		Formelle	EFForm S'effectue à l'aide de différentes modalités d'évaluation planifiées (feuilles, grilles, exercices). L'évaluation est associée à chaque élément de compétence.
		Informelle	EFInform S'effectue à l'aide de questions et d'exercices qui sont formulées en situation à l'élève.
		Progressive	EFPg Tient compte de la progression des apprentissages et va du plus simple au plus complexe.
		Révision	EFRév Consiste à faire une révision du travail demandé.
		Situer et améliorer l'apprentissage	EFAmé Permet de vérifier l'intégration des connaissances, informe l'enseignant et l'élève sur le niveau d'atteinte des apprentissages, donne un portrait de la maîtrise des apprentissages en lien avec la compétence visée. Propose des pistes d'amélioration.
		Favorise les apprentissages	EFActApr Favorise l'appropriation de la théorie et la maîtrise des habiletés.
		Compréhension	EFCpr Permet de vérifier la compréhension des notions de base de l'élève à l'aide d'exercices.
		Préparation	EFPré Permet de se préparer aux évaluations sommatives et à l'épreuve terminale de cours.
		Motivation	EFMot Vise à maintenir la motivation de l'élève.
		Diminuer stress	EFStr Permet d'expérimenter le type d'épreuve dans le but de diminuer le stress de l'élève avant l'épreuve finale.
	Diagnostic	EFDiag Demande à l'élève de cibler les points forts et les points à améliorer.	

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes	Codes et définitions
L'intention et le moment de l'évaluation	Évaluation Formative (EF)	Accès aux ressources	EFAccRes Permet l'accès à toutes les ressources.
		Favoriser la réussite	EFRéus Donne une meilleure chance de réussite à tous les élèves par l'accès à des ressources communes.
		Moyens pour atteindre	EFAIt Permet à l'élève d'observer différents moyens pour atteindre les compétences.
		Individuelle	EFInd S'effectue individuellement.
		Coévaluation	EFCoé L'élève reçoit des rétroactions ou du <i>feedback</i> de la part de l'enseignant et ou de la technicienne.
		Tutorat	EFTu Permet des rencontres individuelles avec chaque élève en tutorat.
		L'autoévaluation	EFAuto Permet son utilisation dans le cadre du cours.
		L'évaluation par les pairs	EFPr Permet que l'élève reçoive des rétroactions des autres élèves et communique des rétroactions aux autres élèves.
		Métacognition	EFMet Permet à l'élève de répondre aux questions qu'il se pose.
		Les rétroactions – fréquentes	EFRéf Permet à l'élève de recevoir des rétroactions fréquentes ou du <i>feedback</i> sur les différentes compétences tout au long de l'apprentissage. L'évaluation s'effectue sous la forme de rétroactions verbales ou écrites.
		Rétroaction après correction	EFRéCorr Permet à l'enseignant de faire un retour avec les élèves en commentant des exemples suite à la correction.
		Rétroaction- significative	EFRéSi Permet d'élaborer les rétroactions sont élaborées qui doivent être significatives pour l'élève.
rétroaction adaptée	EFRéCpl Permet que la rétroaction soit adaptée au niveau de complexité de chacune des tâches.		

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes	Codes et définitions		
L'intention et le moment de l'évaluation	Évaluation Formative (EF)	Correction qualitative	EFCorQu Permet la correction qualitative de la production et la formulation de commentaires.		
		Notation	EFNot-	N'accorde pas de notes à l'évaluation.	
			EFNot+	Accorde une note à l'évaluation.	
		Précède la remise d'une production	EFNoAlp	Communique le résultat à l'évaluation avec une lettre qui exclue le E pour échec.	
			EFReTr	S'effectue à une date butoir selon les besoins de l'élève à un moment qui précède la remise d'une production.	
		Les situations	EFSit		Permet le déroulement de différentes situations d'évaluation avant l'évaluation finale.
					Se déroule à des moments prévus au plan de cours.
		Moments prévus	EFMoPr		S'effectue de façon aléatoire et est déterminé au besoin selon le rythme d'apprentissage des élèves.
			EFMoAlé		Début dès le premier cours.
		Début	EFDéb		S'effectue par l'élève en préparation au cours.
		Avant	EFAv		S'effectue pendant les périodes de cours.
		Pendant	EFPen		S'effectue jusqu'à l'épreuve terminale ou finale du cours.
		Épreuve terminale	EFEprT		S'effectue toujours avant chaque évaluation sommative.
			EFPrSom		Prévoit à la mi-session, une période d'évaluation formative pour faire le point sur les apprentissages.
		Précède le sommatif mi-session	EFMi		Permet de proposer différentes modalités d'évaluation à l'élève.
		Différentes modalités	EFMod		Comprend une feuille résumée qui est préparée pour l'évaluation finale.
			EFFeRé		Permet à l'élève de formuler des interventions dans un forum internet.
Feuille résumée ou de note			Permet d'évaluer l'intégration des connaissances par des petites histoires de cas.		
Forum internet	EFIntQu				
Histoire de cas	EFExCas				

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes	Codes et définitions	
L'intention et le moment de l'évaluation	Évaluation Formative (EF)	Différents types d'exercices simples	EFExer Propose plusieurs exercices plus simples.	
		Simulation d'examen	EFExLb Permet la simulation d'un examen de laboratoire.	
		Reproduire les étapes observées	EFEiObs Refait les étapes en expliquant chacune de celles-ci. suite à l'observation en laboratoire.	
		Mots croisés	EFMotCr Propose des mots croisés.	
		Vidéo clavardage	EFViCl Prévoit des séances de vidéo clavardage pour donner de la rétroaction et répondre aux questions des élèves.	
		Grille	EFgri Permet d'utiliser une grille qualitative.	
		Portfolio	EFPortFo Établit la préparation et différentes étapes du portfolio.	
		Projet	EFProj Établit les différentes étapes de conception du projet.	
		Questions	EFQu Permet que les questions de révision et les corrigés soient composés par les élèves et qu'ils sont partagés à toute la classe.	
		Quiz	EFQz Permet l'administration des <i>quiz</i> informatisés par les élèves. Chaque <i>quiz</i> comporte un nombre de questions en lien avec les éléments de compétence.	
		Évaluation sommative (ES)	Vise à sanctionner	ESSan Vise à sanctionner l'atteinte de la ou des compétences du cours.
			Porter un jugement	ESJuTa Vise à porter un jugement sur le travail réalisé par l'élève.
			Évaluation sommative au terme de l'apprentissage	ESTa S'effectue lorsqu'une partie substantielle du cours est complétée.
			Connaissances	ESConn Peut porter sur des connaissances.
Réponse complète	ESRepCpl Vérifie la compréhension de l'élève, une réponse complète est exigée			
Production	ESPro Demande un travail de conception, une production.			
Performance	ESPer Demande d'effectuer une performance, une présentation.			

ANNEXE I

TABLEAUX-SYNTHESES

TABLEAU-SYNTHESE DES ÉLÉMENTS COURS/PROGRAMME

	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N
ESP				▲	▲			▲				
- Épreuve synthèse de programme				▲	▲			▲				
- Entreprise		▲										
- Bureau					▲			▲				
- Laboratoire informatique	▲	▲							▲			▲
- Salle de classe	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲
- Laboratoire	▲			▲		▲						
- Laboratoire - observation et expérimentation			▲									
- Local de réunion ou de travail en équipe			▲						▲			
- Milieu réel - population								▲				

Milieux

TABLEAU-SYNTHESE DE LA DIMENSION « INTENTION ET MOMENT DE L'ÉVALUATION »

	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N
Diagnostic	- Viser à identifier les ressources	▲		▲								
	- Adapter les cours et les tâches	▲		▲								
	- Formelle	▲		▲		▲						
Formative	- Informelle	▲		▲	▲							
	- Constante	▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲	▲
	- Moments fixés				▲			▲				
	- Précède l'évaluation sommative	▲	▲					▲		▲	▲	
Formative - Buts	- Situer et améliorer l'apprentissage	▲	▲	▲		▲		▲	▲	▲		▲
	- Développer l'autocritique				▲						▲	
	- Préparation à l'évaluation sommative	▲	▲				▲	▲	▲	▲	▲	
	- Correction de production		▲	▲	▲		▲		▲	▲	▲	▲
	- Motiver l'élève						▲				▲	▲

TABLEAU-SYNTHESE DE LA DIMENSION « INTENTION ET MOMENT DE L'ÉVALUATION »

	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N
- Autocorrection	▲					▲	▲				▲	▲
- Coévaluation	▲		▲	▲			▲		▲	▲	▲	▲
- Évaluation par les pairs	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲			▲	▲
- Autoévaluation	▲		▲	▲	▲		▲		▲		▲	
- Rétroaction	▲		▲	▲		▲			▲			
- Métacognition				▲	▲							
- Tutorat individuel			▲		▲							
- Individuellement	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
- Équipe			▲		▲		▲				▲	▲
- Plusieurs moments	▲			▲				▲		▲		▲
- Mi-parcours	▲	▲		▲	▲	▲	▲		▲			
- Au terme du cours	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲			

Formative

Certificative

TABLEAU-SYNTHESE DE LA DIMENSION « INTENTION ET MOMENT DE L'ÉVALUATION »

	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N	
Certificative – Epreuve terminale cours	- Épreuve terminale (ETC)	▲	▲	▲		▲	▲		▲	▲	▲	▲	
	- Prescrite					▲			▲	▲		▲	
	- Individuellement	▲		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
	- Équipe		▲	▲			▲				▲		
	- Accès aux ressources externes		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲				
	- Accès limité aux ressources externes	▲									▲		
	- Aucun accès aux ressources externes												
	- Individuellement	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
	- Groupe				▲			▲			▲		
	- Communication écrite	▲			▲			▲	▲				
Transmission - résultats	- Verbalement	▲		▲			▲	▲		▲	▲		
	- Système intranet ou courriel		▲	▲		▲	▲	▲	▲	▲		▲	

TABLEAU-SYNTHESE DE LA DIMENSION « LES TÂCHES ÉVALUATIVES »

	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N
- Étude de cas							▲					
- Recherche	▲				▲		▲	▲				
- Rapport	▲											
- Projet		▲		▲	▲						▲	
- Simulation			▲									
- Exposé oral			▲		▲		▲				▲	▲
- Entrevue				▲				▲				
- Débat								▲	▲			
- Bilan des apprentissages						▲						
- Bilan des acquis					▲			▲				
- Bilan professionnel				▲								
- Production écrite			▲					▲	▲	▲	▲	▲
- Affiche synthèse						▲						
- Résolution de problèmes	▲											

Les productions concrètes

TABLEAU-SYNTHESE DE LA DIMENSION « LES TÂCHES ÉVALUATIVES »

	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N
- Individuelle	▲		▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
- Équipe		▲	▲		▲		▲				▲	▲
- Accès aux ressources externes	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
- Accès aux ressources externes limité	▲									▲		▲
- Tâche définie par l'enseignant	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
- Tâche prescrite					▲			▲	▲	▲		▲
- Authenticité du contexte physique		▲	▲									
- Plusieurs semaines	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲
- Un cours	▲						▲			▲	▲	▲
- Une semaine						▲						
- Document		▲	▲	▲	▲	▲		▲		▲	▲	▲

Les tâches

TABLEAU-SYNTHESE DE LA DIMENSION « LES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION »

	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N
Examens-Items	- Réponse construite	▲				▲			▲		▲	
	- Choix multiples		▲			▲			▲			
	- Type alternative (V ou F)		▲			▲			▲			
	- Réponse courte		▲			▲			▲		▲	
	- Questionnaires informatisés		▲						▲			
Portfolio	- Professionnel (papier)			▲								
	- Présentation (électronique)							▲				
	- Dossier d'étude ou portfolio d'apprentissage										▲	
	- Affiches - schémas										▲	
	- Enregistrement sur bande vidéo											▲

TABLEAU-SYNTHESE DE LA DIMENSION « LES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION »

	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N
- Critères pondérés		▲				▲	▲		▲		▲	
- Barème de correction		▲										
- de vérification			▲	▲								
- d'évaluation à échelle descriptive analytique	▲	▲	▲	▲		▲				▲		
- d'évaluation à échelle descriptive pondérée	▲	▲	▲	▲		▲				▲		
- d'évaluation à échelle uniforme					▲			▲				▲
- d'observation en situation			▲	▲								
- d'autoévaluation	▲		▲	▲	▲				▲			
- d'évaluation par les pairs			▲	▲	▲						▲	▲
- de l'exposé oral					▲		▲				▲	
- d'évaluation de la langue							▲					

Grilles

TABLEAU-SYNTHESE DE LA DIMENSION « LES RÔLES DANS L'ÉVALUATION »

L'élève	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N
- Actif	▲		▲	▲	▲		▲	▲	▲	▲	▲	▲
- Autonome	▲		▲		▲							
- Constructeur	▲											
- Responsable	▲	▲				▲			▲	▲	▲	
- Participe à l'évaluation			▲	▲	▲		▲		▲	▲	▲	▲
- S'autoévalue			▲				▲		▲	▲		
- Se prépare		▲	▲						▲		▲	
- Demande de la rétroaction					▲							
- Communique une rétroaction			▲		▲						▲	
- Communique ses idées				▲								▲
- Prend en charge ses apprentissages						▲		▲	▲		▲	
- Formule des questions									▲			

TABLEAU-SYNTHESE DE LA DIMENSION « LES RÔLES DANS L'ÉVALUATION »

L'élève	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N
- Comprend et corrige ses erreurs										▲		
- Vérifie sa compréhension										▲		
- Reçoit les commentaires												▲
- Démonstre de la créativité								▲				
- Développe l'autocritique											▲	
- Répond aux questions		▲										
- Respecte les consignes et les règles		▲	▲									

Les actions

TABLEAU-SYNTHESE DE LA DIMENSION « LES RÔLES DANS L'ÉVALUATION »

L'enseignant ou l'enseignant	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N
Le rôle			▲		▲							▲
- <i>Coach</i>			▲		▲							
- Guide et orienteur	▲	▲		▲	▲			▲	▲	▲		
- Aide et accompagnateur			▲			▲	▲			▲	▲	
- Superviser, vérificateur				▲	▲		▲	▲	▲		▲	
- Soutient l'élève									▲		▲	
- Oriente	▲											
- Donne des rétroactions		▲	▲	▲	▲		▲				▲	▲
- Recueille des observations	▲										▲	▲
- Juge de la maîtrise									▲	▲		
- Sanctionne		▲									▲	
- Diagnostique				▲								
- Voit au bon déroulement						▲			▲		▲	
- S'assure de la compréhension				▲		▲						
- S'assure de la qualité des instruments									▲			

TABLEAU-SYNTHESE DE LA DIMENSION « LES RÔLES DANS L'ÉVALUATION »

L'enseignante ou l'enseignant	Cas A	Cas B	Cas C	Cas D	Cas E	Cas F	Cas G	Cas H	Cas J	Cas L	Cas M	Cas N
- Implique les élèves dans la conception des instruments			▲									
- Motive												▲
- Concilie												▲
- Est disponible pour les élèves					▲	▲					▲	
- Écoute les élèves											▲	
- Rassure les élèves												▲
- Formule des suggestions												▲

Les actions

ANNEXE J

ATTESTATION DE CONFORMITÉ

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants
dans une approche par compétences au collégial**

Julie-Lyne Leroux
Étudiante

Doctorat en éducation
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

André Balleux, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie.

Hélène Larouche, professeure à la Faculté d'éducation, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire

Michèle Venet, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur de la Faculté d'éducation physique et sportive

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Monelle Parent, experte en éthique

Le président du comité,

