

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants lors de
l'évaluation certificative de compétences qui se développent dans plus d'un cours au
collégial

Par

Marilyne Chaumont

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

août 2015

© Marilyne Chaumont, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence qui se développe dans plus d'un cours au collégial

par

Marilyne Chaumont

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Julie Lyne Leroux

Directrice d'essai

Raymonde Gosselin

Évaluatrice de l'essai

REMERCIEMENTS

Cet essai représente tout un accomplissement personnel et professionnel. Cet essai m'a permis d'amorcer un processus réflexif, d'approfondir mes connaissances et de vivre une expérience enrichissante. Ce long parcours n'aurait pas été possible sans l'appui de nombreuses personnes.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice d'essai madame Julie Lyne Leroux, Ph. D., pour son expertise en évaluation des apprentissages. Ces précieux conseils et encouragements ont su me guider au travers des différentes étapes de cet essai. Ses questionnements et son support durant ce projet m'ont aidé à me centrer sur la rigueur scientifique d'un essai de maîtrise.

Merci à madame Lyne Hébert, professeure retraitée du Collège Montmorency et personne ressource à PERFORMA, qui a suscité mon intérêt, ma passion pour l'évaluation des compétences, et qui a été une source d'inspiration.

Merci à monsieur Daniel Mongrain, professeur au département de français et de littérature au Collège Montmorency, d'avoir généreusement pris le temps de lire et de me donner de nombreux conseils.

Merci aux enseignantes et enseignants du Collège Montmorency qui m'ont fait confiance et qui ont accepté volontairement de participer à mon essai. Sans eux, mon essai n'aurait pu se concrétiser.

Pour terminer, un merci très particulier à ma famille qui a su m'encourager dans ce projet. Merci à Mathieu, mon conjoint, pour sa compréhension, son écoute et son

6

soutien dans les moments où j'étais moins disponible. Merci à Victor, mon garçon, pour son amour et pour avoir été ma source de motivation pour mener à terme cet essai.

SOMMAIRE

Il y a plus d'une vingtaine d'années, depuis le Renouveau pédagogique, les programmes de formation ont dû être adaptés à l'approche par compétences (APC) notamment celui des programmes d'études de l'enseignement collégial. Cette nouvelle approche pédagogique a profondément modifié les pratiques d'enseignement, dont celui de l'évaluation des apprentissages. Il ne s'agit plus d'évaluer des connaissances par une série d'évaluations et de calculer les résultats de façon arithmétique, mais de mesurer le niveau de développement ou la maîtrise des compétences visées par le programme d'études. Dorénavant, les objectifs ministériels sont interprétés par les collèges en compétences réparties à travers un ou plusieurs cours du programme de formation. Ainsi, les collèges sont responsables de l'élaboration des plans de formation. Cette nouvelle responsabilité a amené entre autres le contexte d'une compétence qui se développe sur plus d'un cours souvent rencontré dans les programmes techniques.

Ces modifications apportées par l'APC ont engendré une problématique, notamment en ce qui concerne l'absence d'un cadre de référence pour évaluer une ou des compétences développées sur plus d'un cours. Aussi, des auteures et des auteurs de renom font état de la difficulté, pour les enseignantes et les enseignants du niveau collégial, de porter un jugement professionnel au moment de certifier l'atteinte d'une ou de compétences qui se développent sur plus d'un cours.

Ce qui conduit au sujet de cet essai qui est de documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants du collégial lors de l'évaluation certificative de compétences qui se développent sur plus d'un cours. Les grands

thèmes de cet essai sont: le concept de compétence, l'évaluation des apprentissages et le jugement professionnel. Pour mener à terme cet essai, deux objectifs spécifiques ont été proposés: décrire les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants du collégial et analyser les pratiques de jugement des enseignantes et des enseignants dans le contexte de l'évaluation certificative d'une ou de compétences qui se développent sur plus d'un cours.

Pour ce faire, une étude de cas s'inscrivant dans une approche qualitative a été réalisée. Dans cet essai, un cas a été défini comme suit: une enseignante ou un enseignant d'un programme technique à l'enseignement régulier au collégial et un cours qu'elle ou qu'il enseigne dont la ou les compétences se développent sur plus d'un cours. Quatre participantes et participants ont accepté de se soumettre à une entrevue semi-dirigée et ont remis des documents relatifs à l'évaluation.

Les résultats de la recherche démontrent que les enseignantes et les enseignants ont recours à des évaluations qui s'inscrivent dans l'APC. Elles et ils proposent des évaluations certificatives qui demandent la réalisation d'un projet ou l'application d'une technique spécialisée dans un contexte authentique. L'instrument d'évaluation préconisé est la grille d'évaluation à échelle descriptive. Celle-ci permet aux enseignantes et enseignants de porter un jugement évaluatif sur l'atteinte du niveau de compétence.

Les données mettent en évidence que les étudiantes et étudiants jouent un rôle actif dans l'évaluation, notamment, par l'accessibilité et l'utilisation de la grille d'évaluation pour juger de leur niveau de développement de compétences visées. Pour ce qui est des enseignantes et des enseignants, elles et ils se sont consacrées et consacrés davantage à un rôle de conceptrice et concepteur de l'évaluation plutôt qu'à un rôle de conseillère ou conseiller.

Malgré l'utilisation d'un instrument d'évaluation critérié, l'interprétation des données a su mettre en évidence quelques biais: l'interaction entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant, l'effet de contraste et l'effet halo.

Pour terminer, les données ont confirmé que la subjectivité est incontournable dans l'exercice du jugement évaluatif, mais que les enseignantes et les enseignants tentent d'être les plus objectives et objectifs possible à travers la démarche évaluative.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE.....	7
LISTE DES TABLEAUX	15
LISTE DES FIGURES.....	17
INTRODUCTION.....	19
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE.....	21
1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI.....	21
1.1 L'influence du Renouveau sur l'évaluation des apprentissages au collégial.....	21
1.2 Quelques éléments qui influencent les pratiques d'évaluation d'une ou de compétences au collégial	22
1.2.1 La formation pédagogique des enseignantes et des enseignants.....	23
1.2.2 La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages	24
1.2.3 La place du cours dans le programme.....	25
1.2.4 Les compétences développées sur plus d'un cours.....	26
2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI	28
2.1 L'absence d'un cadre de référence pour l'évaluation d'une ou plusieurs compétences développées sur plus d'un cours.....	29
2.2 Les difficultés à porter un jugement professionnel lors de l'évaluation des apprentissages.....	30
2.3 Le manque de recherche, au collégial, portant sur le jugement professionnel lors de l'évaluation des apprentissages	31
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI.....	32
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	35
1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE	35

1.1	Le caractère progressif d'une compétence.....	38
2.	L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES	42
2.1	Quelques principes de l'évaluation des compétences.....	43
2.2	Le cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences	44
2.2.1	L'intention et le moment de l'évaluation.....	46
2.2.2	Les tâches d'évaluation.....	47
2.2.3	Les instruments d'évaluation	48
2.2.4	Les rôles dans l'évaluation certificative.....	52
3.	LE JUGEMENT PROFESSIONNEL.....	57
3.1	Le jugement évaluatif: une étape de la démarche évaluative	58
3.1.1	Des caractéristiques du jugement évaluatif.....	59
3.1.2	Des politiques d'évaluation qui balisent le jugement professionnel	62
3.2	L'objectivité et la subjectivité du jugement évaluatif.....	64
3.3	Les biais pouvant influencer le jugement	66
4.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI	69
	TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE	71
1.	LE TYPE DE RECHERCHE	71
1.1	L'étude de cas	72
2.	LE PLAN MÉTHODOLOGIQUE.....	74
2.1	La première étape: la préparation	77
2.1.1	La définition d'un cas et les unités d'analyse	77
2.1.2	La sélection de l'échantillon à l'intérieur du cas	78
2.2	La deuxième étape: l'actualisation	81
2.2.1	La collecte des données.....	81
2.2.2	L'analyse des données et la révision de la proposition de recherche	83
2.3	La troisième étape: l'interprétation.....	85
2.3.1	L'organisation et la révision des données	85
2.3.2	L'élaboration de catégories conceptuelles et l'établissement de liens entre les catégories et leurs propriétés.....	86

3. LA VALIDITÉ ET LA RIGUEUR DE LA DÉMARCHE	87
4. LES ASPECTS ÉTHIQUES DE L'ESSAI	88
QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	91
1. LA PRÉSENTATION DES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET DE JUGEMENT D'ALAIN	92
1.1 Les compétences visées dans le cours d'Alain	92
1.2 L'évaluation certificative proposée par Alain	92
1.3 Le jugement évaluatif exercé par Alain	93
2. LA PRÉSENTATION DES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET DE JUGEMENT DE BIANCA... 97	
2.1 Les compétences visées dans le cours de Bianca	97
2.2 L'évaluation certificative proposée par Bianca	97
2.3 Le jugement évaluatif exercé par Bianca.....	98
3. LA PRÉSENTATION DES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET DE JUGEMENT DE CHARLES101	
3.1 Les compétences visées dans le cours de Charles	101
3.2 L'évaluation certificative proposée par Charles	101
3.3 Le jugement évaluatif exercé par Charles.....	102
4. LA PRÉSENTATION DES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET DE JUGEMENT DE DENIS.... 105	
4.1 Les compétences visées dans le cours de Denis	105
4.2 L'évaluation certificative proposée par Denis	105
4.3 Le jugement évaluatif exercé par Denis	106
5. SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	109
5.1 La prise en compte de la dynamique évaluative propre à l'approche par compétences.....	109
5.1.1 Le caractère progressif de la ou des compétences développées sur plus d'un cours	110
5.2 Une approche complexe et intégrée dans l'évaluation certificative	111
5.2.1 L'intention et le moment de l'évaluation certificative.....	111
5.2.2 Le caractère authentique des tâches d'évaluation	112
5.2.3 L'évaluation certificative instrumentée	112
5.2.4 Le rôle actif de l'étudiante et de l'étudiant	114

5.2.5	Les différentes postures de l'enseignante et de l'enseignant.....	114
5.3	Le jugement professionnel: une place centrale dans l'évaluation certificative	116
5.3.1	L'exercice du jugement évaluatif influencé par certaines caractéristiques.....	116
5.3.2	Le jugement évaluatif balisé par la politique d'évaluation des apprentissages.....	117
5.3.3	L'objectivité et la subjectivité indissociables dans l'exercice du jugement évaluatif.....	118
5.3.4	Les biais: présents dans l'exercice du jugement évaluatif	119
CONCLUSION.....		121
1.	LES RÉSULTATS DE L'ESSAI.....	122
2.	LES LIMITES DE L'ESSAI	125
3.	LES PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES	126
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		129
ANNEXE A - EXTRAIT D'UN LOGIGRAMME DU DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE		137
ANNEXE B - EXTRAIT DU TABLEAU DE CORRESPONDANCE DES COMPÉTENCES, DES OBJECTIFS MINISTÉRIELS ET DES COURS.....		141
ANNEXE C - POSTURES DE JORRO (2000)		145
ANNEXE D - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ		149
ANNEXE E - GUIDE D'ENTREVUE		155
ANNEXE F - SYNTHÈSE DES DONNÉES MODIFIÉES D'ALAIN		161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Développement de la compétence n° 2 du programme de Techniques de diététique du Collège Montmorency	27
Tableau 2	Les caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe.....	37
Tableau 3	Les étapes de la méthodologie pour suivre la progression de l'atteinte d'une compétence	40
Tableau 4	Les neuf principes encadrant l'évaluation des compétences	43
Tableau 5	Cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences	45
Tableau 6	Conditions pour évaluer une compétence	48
Tableau 7	Le modèle DISA: un cadre conceptuel pour les outils d'évaluation des apprentissages.....	51
Tableau 8	Adaptation des gestes du praticien en évaluation des apprentissages ...	56
Tableau 9	Les caractéristiques de la modélisation synthétique du jugement évaluatif	60
Tableau 10	Quelques biais lors de l'évaluation des apprentissages	67
Tableau 11	Les dimensions du cadre d'échantillonnage	79
Tableau 12	Les étapes de sélection de l'échantillonnage	80
Tableau 13	Le jugement professionnel d'Alain lors de l'évaluation certificative	96
Tableau 14	Le jugement professionnel de Bianca lors de l'évaluation certificative	100
Tableau 15	Le jugement professionnel de Charles lors de l'évaluation certificative	104

Tableau 16 Le jugement professionnel de Denis lors de l'évaluation
certificative 108

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Les éléments liés à la place du « cours » dans le programme (Leroux, 2009, p. 289).....	26
Figure 2: Activité de l'élève et postures de l'évaluateur (Jorro, 2000, p. 34).....	55
Figure 3: Schématisation adaptée de la pratique de l'étude de cas de Merriam (1988, dans Karsenti et Demers, 2011, p. 248)	76

INTRODUCTION

En 1993, la Direction générale de l'enseignement collégial implante un changement pédagogique majeur soit l'APC. Dorénavant, les programmes d'études ont l'obligation de répondre à de nouvelles exigences. Le concept de compétence occupe une place centrale. L'impact pédagogique se répercute jusque dans les pratiques enseignantes. Ainsi, les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation doivent être revues. Tardif (2006) estime que les changements les plus complexes concernent l'évaluation des apprentissages. Les modalités d'évaluation nécessitent une révision complète. Les enseignantes et les enseignants sont tenus de revoir les évaluations afin que celles-ci permettent à l'étudiante ou l'étudiant de démontrer l'atteinte des compétences prescrites dans son programme d'études. Conséquemment, comme l'addition de notes pour certifier l'atteinte des compétences n'est pas adéquate, les enseignantes et les enseignants doivent avoir recours au jugement. Peu de recherches au collégial portent sur l'exercice du jugement professionnel. Cet essai vise à documenter le jugement professionnel lors de l'évaluation certificative de compétences.

La présentation de la problématique constitue le premier chapitre de cet essai qui aborde le contexte de recherche, c'est-à-dire le Renouveau pédagogique et quelques éléments qui influencent les pratiques d'évaluation des apprentissages. Le problème de l'essai soulève l'absence d'un cadre de référence pour évaluer une compétence qui se développe sur plus d'un cours dans un programme de formation au collégial et de la difficulté de porter un jugement professionnel dans ce contexte. Ce qui mène à la question générale de cet essai: *Comment des enseignantes et des enseignants du collégial exercent-ils leur jugement professionnel lors de l'évaluation*

certificative d'une ou de compétences qui se développent dans plus d'un cours d'un programme technique au collégial?

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence selon trois grands thèmes. Le premier est le concept de compétence. Le deuxième thème est l'évaluation des apprentissages. À cet égard, les plus récentes définitions sont évoquées ainsi que les 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). Ensuite, le dernier thème est le jugement professionnel de la démarche évaluative. Enfin, deux objectifs spécifiques ont été énoncés.

Le troisième chapitre précise la méthodologie de la recherche. Une démarche structurée est décrite afin de répondre à la question générale et aux objectifs spécifiques. Le type de recherche choisi, les étapes de réalisation et les moyens afin de s'assurer de la validité, de la rigueur et des aspects éthiques de la recherche y sont présentés.

Le quatrième chapitre détaille les données recueillies et formule une synthèse faisant état de l'interprétation et de l'analyse de ces données.

Cet essai se conclut sur les principaux éléments mis à jour par cette recherche en soulignant les limites de celle-ci et en anticipant les perspectives de recherches futures.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

Afin de bien cerner la problématique du présent essai, il est important de comprendre le contexte et les enjeux entourant l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (APC). En effet, la recherche lève le voile sur les difficultés de porter un jugement lors de situations d'évaluation et sur le manque de recherches sur ce sujet. Finalement, la question générale sera présentée.

1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI

Pour situer le contexte de l'essai, il faut aborder, d'abord, le Renouveau pédagogique et, ensuite, les principes qui influencent l'évaluation d'une compétence ainsi que l'absence de cadre de référence pour l'évaluation d'une ou de plusieurs compétences qui se développent sur plus d'un cours dans un programme technique au collégial.

1.1 L'influence du Renouveau sur l'évaluation des apprentissages au collégial

En raison d'un vaste consensus sur la nécessité d'adapter l'école québécoise aux besoins de la clientèle et de la réalité du XXI^e siècle, c'est en 1993 que la Direction générale de l'enseignement collégial implante l'APC dans tous ses programmes d'études (Gouvernement du Québec, 1993). Les plans de formation¹

¹ Le plan de formation, prenant appui sur les objectifs et les standards ministériels, arrime la formation spécifique à la formation générale de manière à décrire le programme visant à développer les compétences attendues.

sont ainsi réécrits afin de répondre aux exigences de cette approche. Ce changement pédagogique vise à modifier les stratégies d'enseignement, les situations d'apprentissage, les modalités d'évaluation, *etc.* Leroux (2009) mentionne que, depuis le Renouveau pédagogique, « 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 » (p. 36). De plus, Tardif (2006) avance que les changements les plus complexes, les plus difficiles et les plus exigeants à effectuer concernent sur l'évaluation des apprentissages, car les pratiques évaluatives doivent être revues en profondeur.

Depuis le Renouveau pédagogique, ce n'est plus le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science (MESRS) qui a la responsabilité de l'évaluation des apprentissages et de la sanction des études, mais les collèges (Gouvernement du Québec, 1993). Ces derniers doivent se conformer au Règlement sur le régime d'études collégiales (Gouvernement du Québec, 2001). Les programmes d'études dans une APC apportent des changements notables dans l'évaluation des apprentissages. Il ne s'agit plus d'évaluer des connaissances par une série d'évaluations et de calculer de façon arithmétique les résultats, mais « de mesurer, par une épreuve terminale de type synthèse, le degré de maîtrise de la compétence. » (Gouvernement du Québec, 2008, p. 30).

1.2 Quelques éléments qui influencent les pratiques d'évaluation d'une ou de compétences au collégial

Au cours des dernières années, les recherches qui ont porté sur les pratiques évaluatives ont permis de démontrer la complexité et la transformation des pratiques évaluatives au collégial (Bélangier, Tremblay et Howe, 2012; Howe et Ménard, 1993; Leroux, 2009). Leroux (2009) a constaté que « les pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants du collégial pour un cours sont plurielles » (p. 284).

Afin d'interpréter cette pluralité des pratiques évaluatives, Leroux (2009) fait référence à plusieurs éléments: 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. Bélanger *et al.* (2012) constatent, tout comme Leroux (2009), que les enseignantes et les enseignants « ne se cantonnent pas dans des pratiques qui emportent la faveur ou qui se restreignent à la réplication de recettes éprouvées » (p. 75). Ils utilisent un grand nombre de pratiques évaluatives.

Aussi, Martin (2012) fait état des pratiques évaluatives qui ont nécessité des changements dans la refonte des programmes. Ces derniers comportent des compétences qui s'échelonne sur plus d'un cours. Le manque d'outils pour suivre la progression du développement des compétences est un problème (*Ibid.*).

Dans cette section, quelques éléments soulevées par Bélanger *et al.* (2012), Leroux (2009) et Martin (2012) permettent d'expliquer la diversité des pratiques évaluatives dans le contexte de cet essai.

1.2.1 La formation pédagogique des enseignantes et des enseignants

Au collégial, plus spécifiquement dans les programmes techniques, les enseignantes et les enseignants doivent transmettre leurs savoirs reliés à leur champ d'expertise professionnelle ou disciplinaire. Cependant, la profession d'enseignante et d'enseignant requiert également des compétences pédagogiques afin de bien effectuer le travail. Comme plusieurs enseignantes et enseignants n'ont pas de formation en pédagogie lors de leur embauche (Raymond et Hade, 2000), elles et ils ont la possibilité de combler ce besoin dans le cadre de formation continue. Au Collège

Montmorency, des matinées pédagogiques, des cours de perfectionnement crédités en pédagogie, des ateliers d'un jour et des activités tutorales sont des exemples d'activités de perfectionnement offertes aux enseignantes et enseignants. Puisqu'aucune compétence en pédagogie n'est obligatoire, cela amène des pratiques plurielles en évaluation (Leroux, 2009).

1.2.2 La politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

Depuis le Règlement sur le régime des études collégiales (Gouvernement du Québec, 2001), les collèges ont l'obligation de se doter d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA). Ainsi, chaque collège est tenu de rédiger et d'appliquer une PIEA. Cette politique fixe plusieurs paramètres et modalités d'évaluation. Toutefois, les départements disposent d'une marge de manœuvre non-négligeable (Conseil supérieur de l'éducation, 2004).

Comme les collèges doivent être autonomes dans la définition et l'application d'une PIEA, cela a pour effet de multiplier les politiques dans l'ensemble du réseau collégial. Leroux (2009) souligne que « 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 » (p. 284).

Par exemple, la PIEA du Collège Montmorency (2011) indique que « l'évaluation permet d'enregistrer sur une base régulière les progrès réalisés dans les apprentissages [des étudiantes et des étudiants] » (p. 2). Ainsi, la PIEA du Collège Montmorency (2011) ne spécifie pas la façon de répertorier ou d'assurer une continuité dans la progression de l'atteinte de la compétence par l'étudiante ou l'étudiant.

De plus, la PIEA du Collège Montmorency (2011) précise que

la diversité dans les façons de procéder est inhérente au processus d'évaluation des apprentissages. Cette diversité d'une professeure ou d'un professeur à l'autre existe toutefois dans le respect des objectifs et des contenus déterminés par les descriptions institutionnelles de cours. (p. 2)

Donc, le Collège Montmorency, par sa PIEA, consent à ce qu'il ait une diversité de pratiques évaluatives des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation des apprentissages.

1.2.3 La place du cours dans le programme

La place du cours dans le programme peut influencer les pratiques évaluatives. Leroux (2009) mentionne qu'une ou plusieurs compétences peuvent être amorcées à différents moments dans le programme (début du programme, en cours de programme, fin du programme). Comme l'illustre la figure 1, tirée de Leroux (2009), ce contexte peut générer une pluralité des pratiques évaluatives pour la ou les compétences ciblées d'un cours.

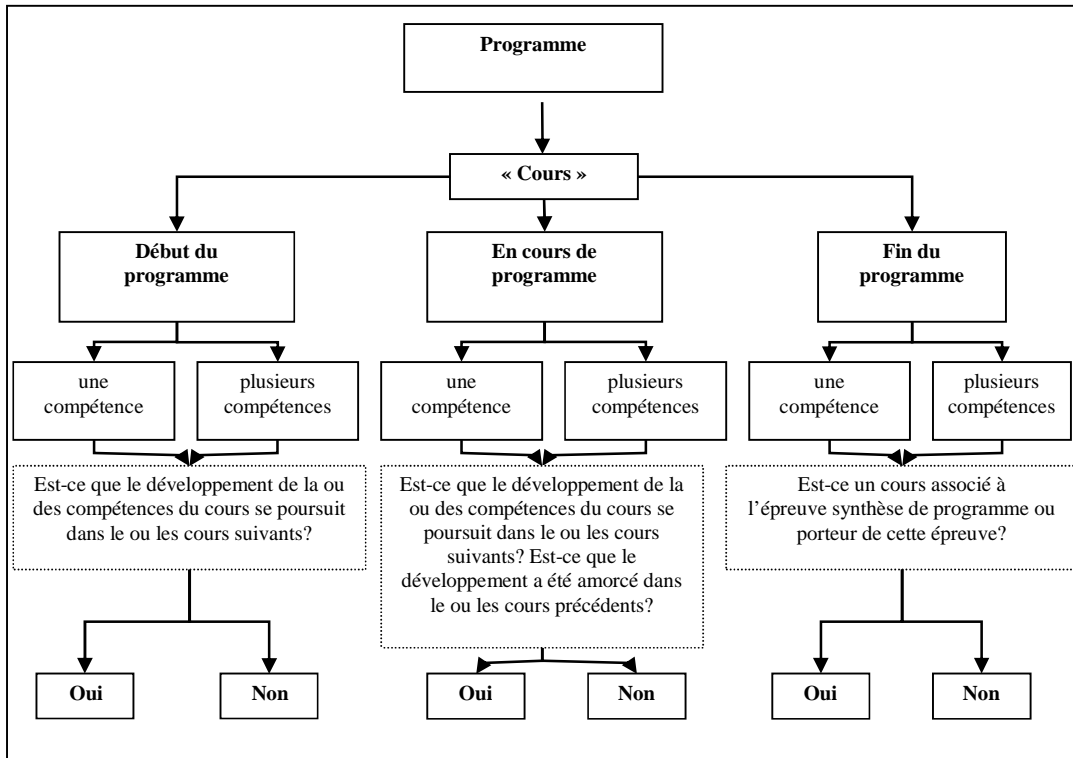


Figure 1: Les éléments liés à la place du « cours » dans le programme (Leroux, 2009, p. 289).

Leroux (2009) soulève un questionnement quant aux modalités d'évaluation qui sont utilisées pour évaluer la ou les compétences dans un ou plusieurs cours d'un programme technique. Par exemple, dans les programmes de techniques au Collège Montmorency, est-ce que les enseignantes et les enseignants se préoccupent des modalités d'évaluation certificative d'une ou des compétences développées sur plus d'un cours dans leur programme technique?

1.2.4 Les compétences développées sur plus d'un cours

Dans un programme de formation technique au collégial, les années d'études mènent à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC). Les plans de formation des programmes techniques sont élaborés par les collèges en respectant les objectifs ministériels prescrits par le gouvernement provincial. Par exemple, afin de

procurer une vue d'ensemble sur la finalité de la composante de formation spécifique du programme de Techniques de diététique, le Collège Montmorency a défini les compétences à partir des objectifs ministériels du programme (Collège Montmorency, 2012). Ainsi, quatre compétences ont été développées pour ce programme. Pour chacune de ces compétences, un logigramme (annexe A) du développement des compétences a été élaboré (Collège Montmorency, 2012) en incluant les cours impliqués. Le tableau 1 montre le développement de la compétence n° 2 du programme de Techniques de diététique du Collège Montmorency (2012) répartie sur plusieurs sessions et plusieurs cours.

Tableau 1
Développement de la compétence n° 2 du programme de Techniques de diététique du Collège Montmorency

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6
Au terme du programme, l'étudiante ou l'étudiant aura développé cette 2 ^e compétence	À la fin de la 1 ^{re} année : Préparer la mise en place nécessaire à la production de mets en restauration collective		À la fin de la 2 ^e année : Organiser la production et la distribution de mets tout en contrôlant la qualité et les coûts		À la fin de la 3 ^e année : Gérer un service d'alimentation en restauration collective (atteinte finale de la compétence n° 2)	
Cours impliqués	5		5		7	

Adapté de Collège Montmorency (2012, p. 28)

La compétence n° 2, Gérer un service d'alimentation en restauration collective, est répartie sur six sessions et développée sur 17 cours. La progression vers l'atteinte finale de la compétence est complexe, vu le nombre de cours impliqués. À la lecture du plan de formation du programme de Techniques de diététique, peu d'éléments permettent d'identifier facilement la progression de la compétence à travers la séquence de cours impliqués. L'enseignante ou l'enseignant dispose de la liste des

compétences², du logigramme du développement des compétences (annexe A) et du tableau comprenant la correspondance des compétences, des objectifs ministériels et des cours (annexe B). De plus, lors d'une réunion départementale de ce programme, tenue le 24 mars 2015, un échange entre les membres du département a mis au jour la difficulté de la progression de l'apprentissage dans les cours qui partagent un même objectif ministériel entre la première et la troisième année. Il semble y avoir une préoccupation à l'égard des séquences d'apprentissage liées aux objectifs ministériels. Ce qui pourrait sous-entendre une préoccupation portant sur le développement d'une compétence qui se répartit sur plus d'un cours.

À la suite de cet exemple, il apparaît important de se questionner sur les outils et les balises dont disposent les enseignantes et les enseignants afin de s'assurer du développement optimal de la compétence. Quels sont les balises ou les repères dont disposent les enseignantes et les enseignants afin d'assurer un enseignement et des évaluations qui prennent en compte le développement de la compétence à travers les différents cours du programme? Plus précisément, afin de juger une ou des compétences qui se développent dans plus d'un cours, quels sont les outils de jugement et de suivi de la progression utilisés par les enseignantes et les enseignants?

2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI

De nombreux auteurs (Bélangier *et al.* 2012; Howe et Ménard, 1993; Isabel, 2000; Leroux, 2009; Tardif, 2006) ont soulevé les impacts majeurs qu'ont apportés l'APC et plus précisément sur l'évaluation des apprentissages.

² Pour le Collège Montmorency (2012), une compétence est un « énoncé définissant un résultat d'apprentissage constitué d'un ensemble intégré d'habiletés et de connaissances. Cet énoncé est établi localement à la suite de l'interprétation du mandat de formation défini par les objectifs ministériels et leurs standards. Il décrit une situation extra-scolaire caractéristique du milieu du travail » (p. 14).

2.1 L'absence d'un cadre de référence pour l'évaluation d'une ou plusieurs compétences développées sur plus d'un cours

Comme la responsabilité de l'évaluation des apprentissages revient maintenant à chaque collègue, il n'existe pas de cadre théorique commun pour l'évaluation des apprentissages. Les enseignantes et les enseignants disposent d'une PIEA et du plan de formation dans lequel on retrouve les compétences à développer pour l'obtention du diplôme d'études. Ces dernières et ces derniers sont responsables des pratiques évaluatives leur permettant de certifier l'atteinte du niveau de compétence prescrit. Dans certains programmes d'études, comme celui de Techniques de diététique du Collège Montmorency (2012), les compétences sont réparties sur plus d'une session et plus d'un cours. Concernant l'évaluation des apprentissages, Tardif (2006) mentionne de façon globale qu'« il devient incontournable de repenser complètement le système d'évaluation en raison de l'étalement même du développement de chaque compétence » (p. 95).

Martin (2012) rapporte qu'à la suite d'échanges avec des enseignantes et des enseignants « les observations convergent et il est constaté collectivement les difficultés à évaluer la progression de l'élève dans l'approche par compétences » (p. 33). Ainsi, comme il n'existe pas de cadre de référence, quelles sont les questions que se posent les enseignantes et les enseignants lors du processus évaluatif d'une compétence dans leur cours? Est-ce que les pratiques évaluatives pour une compétence qui se développe sur plusieurs cours sont ajustées en fonction du degré à atteindre par l'étudiante ou l'étudiant?

Également, Leroux (2009, 2010) s'interroge sur les modalités de certification des compétences qui sont développées sur plusieurs cours et propose cette interrogation comme possibilité de recherche future. Alors, en s'appuyant sur Leroux (2009, 2010), une question pourrait se poser: quelles sont les modalités d'évaluations certificatives d'une compétence qui se développe sur plus d'un cours?

2.2 Les difficultés à porter un jugement professionnel lors de l'évaluation des apprentissages

Dans le processus évaluatif, les enseignantes et les enseignants doivent juger si l'étudiante ou l'étudiant a atteint le niveau de compétence visé. Berthiaume, J. David, et T. David (2011) soulèvent le problème que

bon nombre d'enseignants s'entendent sur le fait que la partie la plus difficile de l'évaluation des apprentissages des étudiants est l'interprétation du rendu de ceux-ci [...] les enseignants doivent alors analyser la preuve d'apprentissage fournie par les étudiants et attribuer une valeur à cette preuve. (p.1)

Selon Leroux (2009), lorsqu'il s'agit de porter un jugement sur la maîtrise d'une compétence, les enseignantes et les enseignants se réfèrent à des évaluations de type sommatives, c'est-à-dire qui se reportent à une somme ou une addition de notes. Une telle pratique est incompatible avec l'APC qui vise plutôt à évaluer la progression du niveau d'atteinte d'une compétence (Scallon, 2004). Cette conception de l'évaluation sommative s'inscrit dans la lignée de l'évaluation continue qui favorise « une logique sommative des résultats obtenus pour chacune des évaluations des apprentissages effectuées tout au long du cours » (Deshaies, 2004; Scallon 2000a, dans Leroux, 2009, p. 291). Un des constats de la Commission d'évaluation de l'enseignement au collégial (CEEC) est que l'évaluation continue de type sommative est encore celle qui est privilégiée (Gouvernement du Québec, 2008). Ce type d'évaluation ne permet pas de juger de la maîtrise de la compétence. En effet, ce n'est pas la compétence qui est évaluée dans ce cas-ci, mais les connaissances ou les habiletés. L'addition de plusieurs évaluations permet ainsi à l'étudiante ou à l'étudiant d'obtenir suffisamment de points pour réussir le cours sans avoir démontré son degré de maîtrise de la compétence.

Aussi, Leroux (2009) semble faire le même constat

Les données obtenues à la suite du processus de recherche [...] confirment [...] 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. (p. 319)

Plus spécifiquement, Leroux (2014) questionne la place qu'occupe le jugement dans la démarche évaluative. Comme Bélair (2014), Leroux (2014) a relevé que les enseignantes et les enseignants corrigent, notent et calculent les productions des étudiantes et des étudiants et transfèrent le résultat dans un tableau de compilation permettant de donner une note finale sans avoir recours à l'interprétation des données recueillies. Leroux (2014) a également constaté que « l'étape du jugement semble absente dans le discours de plusieurs enseignants lorsqu'ils décrivent leurs pratiques liées à la correction » (p. 13). Les enseignantes et les enseignants indiquent plutôt un questionnement qui se situe à l'étape de l'analyse et de la correction d'un projet. En effet, cela nécessite tout un processus de questionnement afin d'analyser les pièces déposées par l'étudiante ou l'étudiant. Ainsi, est-ce que le jugement occupe une place centrale dans la démarche évaluative? Comment les enseignantes et les enseignants s'y prennent-ils pour exercer leur jugement professionnel? Leroux (2014) soulève également cette interrogation: « Quels sont les questionnements implicites qui guident le jugement évaluatif de l'enseignant du supérieur? » (p. 14).

2.3 Le manque de recherche, au collégial, portant sur le jugement professionnel lors de l'évaluation des apprentissages

Un bon nombre de recherches ont été réalisées sur les facteurs qui influencent la note ou l'appréciation résultant du jugement, notamment la recherche de Bressoux et Pansu (2003) menée en Europe. Lafortune et Allal (2008) ont mené une recherche portant sur le processus du jugement professionnel ainsi que sur la démarche qui entoure le choix de la note, de la cote ou de l'appréciation. Cette étude a été effectuée à l'ordre d'enseignement primaire de façon parallèle au Québec et à Genève (*Ibid.*). Toujours au niveau du primaire, d'autres recherches, comme celle de Baribeau (2009) ou Durand (2010), visaient à documenter le jugement des enseignantes et des

enseignants dans le cadre du bilan d'apprentissage. En s'appuyant sur les données de sa recherche qualitative, Leroux (2009), seule, a mis en évidence la manière dont les enseignantes et les enseignants du collégial procèdent pour juger du niveau de développement d'une compétence de leurs étudiantes et étudiants dans le cadre d'un cours (Leroux, 2014).

De façon générale, en éducation, très peu de recherches permettent d'éclairer le jugement professionnel en évaluation (Lafortune et Allal, 2008). Dans le cas de l'enseignement au collégial, le jugement professionnel semble un sujet peu étudié.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

Le Renouveau pédagogique a modifié grandement les pratiques des enseignantes et des enseignants, notamment dans l'évaluation des apprentissages. Dans le contexte de ce présent essai, quelques pratiques évaluatives qui influencent l'évaluation des apprentissages ont été soulevées. Il en ressort que la formation pédagogique des enseignantes et des enseignants n'est pas uniforme, voire même inexistante, et cela a pour conséquence des pratiques d'évaluation plurielles (Leroux, 2009). La responsabilisation des collègues dans l'évaluation des apprentissages a également contribué à des pratiques plurielles en évaluation, car chaque collègue a dû se doter d'une PIEA (Gouvernement du Québec, 2001). De plus, certains programmes d'études, comme celui de Techniques de diététique (Collège Montmorency, 2012), ont des compétences qui se développent sur plus d'un cours et plus d'une session. Cet étalement de la compétence suscite de nombreuses questions portant sur les outils pour recueillir la progression de la compétence par l'étudiante ou l'étudiant ou encore sur la façon de procéder des enseignantes et des enseignants pour certifier l'atteinte d'une compétence qui se développe sur plus d'un cours.

De plus, l'absence d'un tel cadre de référence est une réalité à laquelle doivent faire face les enseignantes et les enseignants qui sont tenus de rendre compte de l'acquisition de la compétence au terme des cours et du programme.

Comment les enseignantes et les enseignants certifient-ils l'atteinte d'une compétence par l'étudiante ou l'étudiant? Scallon (2004) indique que le défi posé par l'APC pour certifier l'atteinte d'une compétence porte sur le jugement que fait l'enseignante ou l'enseignant sur l'ensemble des manifestations recueillis au terme de l'apprentissage. Dans ce cas-ci, l'évaluation certificative est tout indiquée pour attester la maîtrise d'une compétence, car elle consiste à porter un jugement porté à la fin du processus d'apprentissage (Leroux, 2010). L'exercice du jugement en évaluation demeure encore peu connu (Leroux, 2014). Les enseignantes et les enseignants ont-ils recours au jugement dans le cadre de l'évaluation des apprentissages et plus particulièrement au moment de l'évaluation certificative? Le jugement, est-il ignoré ou occupe-t-il une place centrale?

Pour bien cibler et orienter cet essai, la question générale est la suivante:

Comment des enseignantes et des enseignants du collégial exercent-ils leur jugement professionnel lors de l'évaluation certificative d'une ou de compétences qui se développent dans plus d'un cours d'un programme technique ?

DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le premier chapitre a fait état de la problématique portant sur le jugement professionnel en situation d'évaluation des compétences. Une question générale a été proposée et des mots clés se sont dégagés: concept de compétence, évaluation certificative et jugement professionnel.

Le présent chapitre aborde les différentes définitions du concept de compétence et l'évaluation des compétences. Plus spécifiquement, la démarche évaluative sera présentée dans le contexte de l'évaluation certificative des compétences. En cohérence avec la question générale, une présentation plus détaillée de l'étape du jugement professionnel comprise dans la démarche évaluative sera faite.

1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

Avec le Renouveau pédagogique, les programmes d'enseignement au collégial ont fait l'objet de nombreux changements, dont celui initié par l'APC. Ce changement d'approche ne s'est pas produit sans une transformation importante sur les pratiques enseignantes. Au fil des années, plusieurs auteurs ont défini le concept de compétence qui est le pilier de l'articulation des nouveaux programmes d'enseignement. À travers les différentes définitions les plus récentes, une certaine convergence ou un consensus semble se dégager.

Pendant la période de changements pédagogiques, le MESRS a également proposé plusieurs définitions du concept de compétence. Récemment, en 2012, ce dernier a révisé le programme d'études préuniversitaires 510.A0 Arts visuel. Dans ce

programme (Gouvernement du Québec, 2012), une définition récente du concept de compétence a été proposée: « La compétence est un savoir-agir. Celui-ci fait référence à la capacité manifestée par l'élève en matière de connaissances, d'habiletés et d'aptitudes à utiliser ses connaissances et habiletés dans une situation donnée » (p. 73). Cette définition, la plus à jour, proposée par le MESRS (*Ibid.*), converge vers les définitions de plusieurs auteurs et auteures du domaine de l'éducation (Le Boterf, 2001; Leroux, 2009, 2010; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Dans cette définition, l'accent est mis sur la capacité de l'étudiante ou l'étudiant à mettre en action ses connaissances, ses habiletés et ses aptitudes dans une situation précise.

La définition du concept de compétence retenue par Scallon (2004) reprend celle de Roegiers (2001): « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (p. 66). Scallon (2004) a retenu cette définition du concept de compétence, car cette dernière fait, de façon plus marquante, référence à la préoccupation de l'évaluation des compétences. Certains éléments sont similaires à la récente définition proposée par le MESRS (Gouvernement du Québec, 2012) dont la mobilisation des ressources dans une situation donnée.

De Ketele (2008) définit un individu compétent lorsque, « face à une famille de situations-problèmes ou de tâches complexes, il est capable de mobiliser un ensemble coordonné de ressources pertinentes pour résoudre en contexte ce type de problèmes ou de tâches complexes, en cohérence avec une vision de la qualité à obtenir » (p. 69).

Le concept de compétence selon Tardif (2006) se traduit par « 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). Pour mieux comprendre ce qu'est un savoir-agir, Tardif (2006) mentionne des traits distinctifs avec le savoir-faire. Ainsi, le savoir-faire équivaut à une démarche

algorithmique, c'est-à-dire à un ensemble d'actions définies, qu'il est possible d'automatiser. De plus, le savoir-faire peut être exercé hors contexte. À l'opposée, le savoir-agir revêt plutôt un caractère heuristique. De par sa complexité qui est plus grande et sa nécessité d'être déployé dans un contexte unique, le savoir-agir ne peut pas être automatisé.

Les ressources internes et externes de la définition de Tardif (2006) font référence aux écrits de Le Boterf (2002). Ce dernier distingue les ressources internes (les connaissances cognitives (déclaratives, procédurales et conditionnelles)) des ressources externes (des dictionnaires, des bases de données, des outils, etc.) qui peuvent être mobilisées et combinées lors de la démonstration d'un savoir-agir complexe.

À partir du concept de compétence et de la distinction entre savoir-agir et savoir-faire, Tardif (2006) dégage cinq caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe qui sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2
Les caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe

Caractéristiques	Perspectives
un caractère intégrateur	Chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée
un caractère combinatoire	Chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources.
un caractère développemental	Chaque compétence se développe tout au long de la vie.
un caractère contextuel	Chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action.
un caractère évolutif	Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise.

Tiré de Tardif (2006, p. 26)

1.1 Le caractère progressif d'une compétence

Un parallèle intéressant peut être fait avec une des caractéristiques d'une compétence de Tardif (2006), soit un caractère évolutif de la compétence et le contexte du présent essai. En effet, dans cet essai, il est question de l'évaluation certificative d'une compétence qui se développe sur plus d'un cours. Le caractère évolutif d'une compétence doit être pris en compte par les enseignantes et les enseignants lors de l'enseignement et ultimement au moment de l'évaluation des compétences.

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (2005) définit entre autres le concept de compétence comme suit:

Capacité à mobiliser un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes en vue d'accomplir une opération, d'exécuter un mouvement, de pratiquer une activité, d'exercer une fonction, de s'acquitter d'une tâche ou de réaliser un travail à un niveau de performance prédéterminé en fonction d'attentes fixées et de résultats désirés ou en vue de l'accès à des études ultérieures. (p. 248)

Cette définition soulève un élément intéressant, soit le lien entre le niveau de performance prédéterminé (ou un niveau d'atteinte de la compétence finale) et les attentes fixées et les résultats attendus qu'il est possible de retrouver dans les plans de formation au collégial (annexe B). Ainsi, lorsqu'une compétence se développe sur plus d'un cours, des attentes sont établies et échelonnées afin que l'étudiante ou l'étudiant progresse vers l'atteinte finale de cette compétence.

Aussi, selon Leroux (2010), « 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 » (p. 73).

Selon différentes auteures et différents auteurs, De Ketele (2008), Le Boterf (2001), Legendre (2005), Leroux (2010), Scallon (2004), et Tardif (2006), plusieurs composantes du concept de compétence semblent faire l'unanimité comme le fait qu'une compétence se manifeste dans l'action en mobilisant et en combinant des ressources multiples dans une famille de situations. Dans le présent essai, la définition de Leroux (2010) pour le concept de compétence est retenue, car elle apparaît complète, concise et actuelle au regard de l'évaluation des apprentissages.

Dans l'APC, un des principes de l'évaluation est de rendre compte de la progression de la compétence par l'étudiante ou l'étudiant. Pour rendre compte de la progression du développement d'une compétence, Tardif (2006) mentionne que l'étudiante ou l'étudiant devrait être informé tout au long de son cheminement scolaire. Scallon (2004) abonde dans le même sens que Tardif (2006) en précisant qu'un profil de compétence « serait tout désigné, non pas pour faciliter le jugement de certification, mais, à tout le moins, pour signifier qu'on est fort loin d'une arithmétique de bilan » (p. 206). En fait, si l'enseignante ou l'enseignant veut suivre la progression de la compétence d'une étudiante ou d'un étudiant, elle ou il doit adopter une démarche plus analytique. Scallon (2004) ajoute que cela nécessite une connaissance et une certitude que ces ressources sont mobilisées à travers de nombreuses tâches.

Également, avec le premier principe encadrant l'évaluation des apprentissages « rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement » (Tardif, 2006, p. 105), il illustre le caractère progressif d'une compétence. Scallon (2004) précise qu'il est extrêmement difficile de se représenter la progression d'une compétence chez l'étudiante ou l'étudiant si le résultat final n'est pas défini. Il admet que

déterminer clairement le résultat que l'étudiante ou l'étudiant doit atteindre peut sembler réducteur, et c'est une crainte légitime, mais cela peut être bénéfique lorsqu'on mène une évaluation en continu dans une perspective d'ajustement perpétuel et de régulation des apprentissages. (*Ibid.*, p. 216)

Dans le développement d'une compétence, il est possible de rencontrer de nombreux défis dont deux en particulier: le premier étant d'amener l'étudiante ou l'étudiant à développer la compétence et le second étant de suivre leur progression dans l'atteinte de la compétence (Scallon, 2004, 2015). Ce même auteur propose une méthodologie pour suivre la progression de l'atteinte d'une compétence. Les étapes sont présentées au tableau 3.

Tableau 3
Les étapes de la méthodologie pour suivre la progression de l'atteinte d'une compétence

1	<p>Préciser l'énoncé de départ</p> <ul style="list-style-type: none"> • énoncer une famille de situations ou une tâche à réaliser.
2	<p>Entrevoir des situations d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • s'assurer que la situation d'évaluation respecte la perspective de production attendue pour inférer une compétence;
3	<p>Déterminer les ressources à mobiliser</p> <ul style="list-style-type: none"> • créer un schéma à structure rayonnante (cartographie) de la compétence afin de représenter visuellement les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être à mobiliser; • bonifier le schéma à structure rayonnante avec les situations d'évaluation.
4	<p>Assurer le suivi de la progression: la mémoire de l'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • noter les indices de progression au regard d'une compétence selon les ressources mobilisées en marquant la progression à l'aide de deux variables: <ul style="list-style-type: none"> - qualitative: degré auquel un individu parvient à mobiliser ses ressources de lui-même, sans aide; - quantitative: le nombre de ressources qu'il sait ainsi mobiliser en toute autonomie et de façon intégrée.
5	<p>Intégrer les informations recueillies en cours de route</p> <ul style="list-style-type: none"> • créer une rétrospective des ressources mobilisées afin d'indiquer si l'élève a intégré cette ressource dans la démonstration de la compétence.
6	<p>Porter un jugement d'ensemble sur la compétence de l'individu</p> <ul style="list-style-type: none"> • recourir soit à l'échelle descriptive globale intégrant les ressources à mobiliser ou au commentaire anecdotique portant sur les aspects essentiels.

Adapté de Scallon (2004, p. 218 à 227)

Scallon (2004) suggère d'utiliser un schéma à structure rayonnante (ou cartographie), étape 3 du tableau 3, pour illustrer les situations et les ressources à mobiliser afin de démontrer la maîtrise d'une compétence. Selon Scallon (2004), ce type de représentation visuelle souscrit à l'APC qui est associée à une pédagogie de situations contextualisées et non à l'apprentissage sous forme de hiérarchie. Ainsi, les enseignantes et les enseignants auraient un outil pour planifier la démarche d'évaluation dans une vision de suivi du développement d'une compétence. Cela permettrait de certifier l'atteinte finale de cette compétence au terme de la progression. Quant à Tardif (2006), il apporte des précisions sur l'importance de ne pas évaluer des ressources décontextualisées, mais bien d'accorder une priorité à la compétence; les ressources, elles, se manifesteront à travers la compétence. De plus, Tardif (2006) suggère aussi la cartographie pour rendre compte de la progression des ressources mobilisées et combinées dans une situation donnée. Celle-ci servira d'élément de preuve fourni par l'étudiante ou l'étudiant afin de démontrer le degré de maîtrise de la ou des compétences visées.

Au sujet de la recension des traces de l'apprentissage de l'étudiante ou l'étudiant dans le but de porter un jugement sur l'atteinte d'une compétence, il est essentiel de se baser sur plus d'une situations afin de recueillir un maximum d'informations et de constater un progrès. Comme le soutient Scallon (2004):

Il ne s'agit plus de s'engager à fond, et dans une perspective analytique, dans l'appréciation d'une seule production ou d'une seule réalisation particulière, mais de tenter de dégager la progression d'un individu en ce qui a trait à sa capacité à mobiliser diverses ressources. L'intensité du travail d'évaluation est moindre pour chaque production, mais c'est à travers plusieurs réalisations que le jugement sur la progression peut s'élaborer. (p. 223)

Pour Scallon (2015), décrire cette progression demeure un défi. Il faut situer la progression de la compétence sur un continuum à un endroit bien précis.

Le jugement portant sur l'atteinte d'une compétence rejoint bien la définition de compétence formulée par plusieurs auteures et auteurs (De Ketele, 2008; Le Boterf, 2002; Legendre, 2001; Leroux, 2009, 2010; Scallon, 2004, 2015; Tardif, 2006) comme la mobilisation des ressources internes et externes lors de tâches complexes.

2. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

L'adoption de l'APC a poussé des enseignantes et des enseignants au collégial à revoir leurs pratiques évaluatives (Leroux, 2009, 2010). Selon Leroux (2010), l'évaluation des apprentissages est « 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 » (p. 79). Dans le même ordre d'idée, plusieurs chercheurs (Allal 2008; Roegiers, 2001; Scallon, 2004) considèrent l'évaluation des apprentissages comme un processus complexe qui amène l'enseignante ou l'enseignant à porter un jugement professionnel sur les compétences développées par l'étudiante ou l'étudiant en vue de rendre une décision pédagogique ou administrative.

Selon Tardif (2006), l'évaluation des apprentissages se définit comme:

Un processus de collecte de données à partir de sources multiples et variées qui, en considérant les expériences d'apprentissage, permet de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'élève ou de l'étudiant, de son degré de maîtrise des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées dans leur mise en œuvre et de l'étendue des situations dans lesquelles il est en mesure de déployer ces niveaux de développement et ces degrés de maîtrise. (p. 104)

Cette définition de Tardif (2006) reprend les concepts clés de la définition du concept de compétence: mobilisation, combinaison des ressources internes et externes et situations-problèmes.

Parmi les définitions de l'évaluation des compétences présentées ci-dessus, il se dégage un processus commun: l'évaluation des apprentissages fait référence à une démarche.

2.1 Quelques principes de l'évaluation des compétences

Pour mieux comprendre la définition de l'évaluation des compétences dans l'APC, Tardif (2006) propose neuf caractéristiques qui sont citées dans le tableau 4.

Tableau 4
Les neuf principes encadrant l'évaluation des compétences

1) Rendre compte d'une progression dans une trajectoire de développement
2) Accorder la priorité aux compétences et non aux ressources
3) Déterminer les ressources mobilisées et combinées
4) Déterminer les ressources mobilisables et combinables
5) Circonscrire les situations de déploiement des compétences
6) Documenter la trajectoire de développement à partir de preuves partagées
7) Rendre compte de l'autonomisation dans le déploiement des compétences
8) Recourir à des critères multiples dans chaque évaluation
9) Intégrer les différences individuelles dans l'appréciation

Source: Tardif (2006, p. 105)

Les principes 1 et 6 de Tardif (2006) rejoignent bien le sujet de recherche de cet essai qui est le jugement professionnel lors de l'évaluation certificative d'une compétence développée dans plus d'un cours d'un programme technique au collégial.

Concernant le principe 1, Tardif (2006) mentionne l'obligation de rendre compte de la progression du développement d'une compétence: « l'élève ou l'étudiant doit, en référence à un modèle cognitif de l'apprentissage, être informé régulièrement de ses progrès, de son évolution et de ses apprentissages relativement

au développement de chaque compétence visée » (p. 106). Pour respecter ce principe, l'enseignante ou l'enseignant devrait fournir à l'étudiante ou l'étudiant une analyse et une interprétation systématique et rigoureuse portant sur le niveau de développement et le degré de maîtrise atteint à ce stade du développement de la compétence.

Quant au principe 6, Tardif (2006) mentionne que « les évaluations doivent rendre compte du développement de cette [la] compétence, des ressources qu'elle mobilise et combine ainsi que des situations dans lesquelles elle se déploie » (p. 113). Ce même auteur ajoute qu'il « est nécessaire qu'un enseignant accorde une très grande importance aux preuves qu'il recueille afin de porter un jugement évaluatif juste et équitable » (p. 113) envers les étudiantes et les étudiants.

2.2 Le cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

Dans le cadre de sa recherche, Leroux (2010) a proposé un cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences qui est représentée dans le tableau 5.

Tableau 5
Cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

L'intention et le moment de l'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation formative est intégrée au processus d'enseignement – apprentissage. • L'évaluation formative est fréquente en cours d'apprentissage. • Elle favorise l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, lesquelles contribuent au développement de stratégies de régulation métacognitives par l'élève. • L'évaluation certificative s'effectue lorsqu'une partie substantielle du cours a été complétée. • Elle permet de vérifier l'atteinte par l'élève des standards pour l'ensemble du cours.
Les tâches d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Les tâches portent sur des problèmes complexes et réels. • Les tâches proposées à l'élève sont authentiques et contextualisées. • Elles peuvent comporter une forme de collaboration entre les pairs. • Elles s'appuient sur la mobilisation et la combinaison des ressources nombreuses et variées. • Elles nécessitent la construction d'une réponse élaborée par l'élève.
Les instruments d'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • Les instruments d'évaluation permettent de faire état de la progression de l'élève par la collecte des preuves de sa performance. • Ils sont variés pour qu'on puisse vérifier les apprentissages multidimensionnels, intégrés et transférables. • Ils permettent de porter un jugement global ou analytique. • Les grilles d'évaluation sont variées. • Les grilles d'évaluation permettent de porter un jugement sur le niveau des compétences de l'élève par l'observation des performances en situation.
Les rôles dans l'évaluation
<ul style="list-style-type: none"> • 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. • L'enseignant ou l'enseignante joue un rôle de « coach ».

Tiré de Leroux (2010, p. 99)

L'expression modalité d'évaluation, qui est employé dans cet essai, fait référence au cadre opérationnel de Leroux (2009). Les modalités viennent préciser chacun des éléments de ce cadre. De son côté, Legendre (2005) définit les modalités d'évaluation comme suit: « contexte et caractéristiques du processus par lequel on mesure le degré d'atteinte des objectifs ainsi que les critères de réussite » (p. 891). Le

contexte peut être décrit par l'intention et le moment de l'évaluation du cadre opérationnel de Leroux (2009), et les caractéristiques peuvent être définies par les tâches, les instruments d'évaluation et le rôle dans l'évaluation.

Chacune des quatre dimensions du cadre opérationnel de Leroux (2010) sera présentée dans la perspective de l'évaluation certificative, car, comme mentionné dans la question générale de cet essai, c'est ce type d'évaluation qui est ciblé.

2.2.1 L'intention et le moment de l'évaluation

Bélangier *et al.* (2012) et Leroux (2009) ont dégagé certaines pratiques en évaluation des apprentissages. Chaque type d'évaluation, soit diagnostique, formative ou certificative, exerce une fonction qui permet de répondre au pourquoi de l'évaluation. Dans le cadre opérationnel de Leroux (2009), l'intention traite des buts de l'évaluation.

Scallon (2000, 2004) mentionne que les écrits européens tendent à privilégier l'expression évaluation certificative à évaluation sommative, car cette dernière expression fait référence de façon plus explicite à une sommation arithmétique. De plus, Tardif (2006) ajoute que l'évaluation certificative fait « référence à la reconnaissance d'un niveau de développement au terme d'une période donnée » (p. 101). Le propos de Leroux (2010) abonde dans le même sens en indiquant que l'évaluation certificative accorde « une importance au jugement pour rendre compte des manifestations de la compétence » (p. 86). Ces auteurs s'entendent pour cibler l'intention de l'évaluation certificative qui consiste à évaluer la maîtrise d'une compétence par l'étudiante ou l'étudiant.

De plus, Gerard (2009), Leroux (2010), Scallon (2000, 2004) et Tardif (2006) précisent que le moment pour l'évaluation certificative ne se situe pas exclusivement à la fin du développement prévu d'une compétence. Selon le cadre opérationnel de

Leroux (2010), l'évaluation certificative peut s'effectuer « lorsqu'une partie substantielle du cours a été complétée » (p. 99). Ainsi, les enseignantes et les enseignants peuvent avoir recours à l'évaluation certificative au cours de la session lorsqu'une partie significative d'une compétence a été acquise par les étudiantes et les étudiants.

2.2.2 *Les tâches d'évaluation*

Pour caractériser une tâche d'évaluation, plusieurs concepts clés de la définition d'une compétence et de l'évaluation doivent être tenus en compte. Leroux (2010) affirme que « l'évaluation de la compétence nécessite la proposition de tâches complexes et authentiques afin d'inférer les manifestations de la compétence par l'élève » (p. 89). Aussi, dans son cadre opérationnel, Leroux (2010) précise qu'une tâche est complexe si elle conduit à la réalisation d'une production concrète. De plus, conformément à cette définition d'une compétence, une tâche doit permettre la mobilisation et la combinaison de ressources internes et externes.

Après avoir questionner la faisabilité d'évaluer une compétence chez l'étudiante ou l'étudiant, Roegiers (2005) conclut qu'il est possible de le faire pourvu que certaines conditions soient respectées. Ces quatre conditions de Roegiers (2005) sont présentées au tableau 6.

Tableau 6
Conditions pour évaluer une compétence

1	Les compétences doivent être rédigées de manière à pouvoir être évaluées. Souvent, il est nécessaire de reformuler de manière plus restrictive, moins riche sans doute, mais plus concrète et plus réaliste.
2	Le nombre de compétences doit être limité: 2 ou 3 par discipline et par année constitue un maximum.
3	Les épreuves d'évaluation doivent elles-mêmes être constituées de situations complexes qui sont le témoin de la compétence que l'on a définie.
4	Les épreuves d'évaluation doivent être rédigées de manière telle que l'évaluation que l'on fait des compétences des élèves soit une évaluation juste.

Tiré de Roegiers (2005, p. 5)

Ces conditions de Roegiers (2005) ont été proposées dans le contexte scolaire de la Belgique dans lequel de nombreuses compétences prenaient la forme d'énoncés de savoir-faire. De plus, la terminologie de situation complexe est équivalente au terme tâche complexe dans le présent essai.

2.2.3 *Les instruments d'évaluation*

Selon Allal (2008), le terme outil est un concept polysémique. Dans le champ de l'éducation et de la psychologie des apprentissages, il est difficile de définir le concept d'outil, car « les termes "outil" et "instrument" sont souvent employés de façon interchangeable » (Allal, 2008, p. 72). Dans ses ouvrages, Leroux (2009, 2010) préconise l'utilisation du terme instrument alors que Scallon (2004, 2015) emploie le terme outil. Dans le contexte de cet essai, les deux termes seront employés, et ce, sans distinction.

Rappelons que l'observation de l'étudiante ou l'étudiant dans la mobilisation et la combinaison des ressources internes et externes dans des situations complexes sont des manifestations importantes qui permettent d'évaluer l'atteinte d'une compétence.

Selon Scallon (2004), « l'examen des nouvelles pratiques d'évaluation montre que les outils de jugement ont deux débouchés importants: décrire la façon la plus complète possible ce dont un individu [étudiante ou étudiant] est capable ; exprimer un jugement global » (p. 193). Puisqu'une compétence se définit, entre autres, comme un savoir-agir complexe (Leroux, 2009, 2010; Tardif, 2006), en évaluation de fin de parcours ou à la suite d'une étape importante de la compétence, « le jugement exprimé doit résumer et intégrer une multitude d'observations relevées en cours de progression [...]. Dans tous les cas, il s'agit de faire état de la maîtrise d'une compétence, de faire le point à des moments jugés critiques » (Scallon, 2004, p. 173).

Lors de l'évaluation des compétences, il faut que les enseignantes et les enseignants aient recours à des critères clairs et explicites afin de pouvoir porter un jugement évaluatif. Conséquemment, Leroux (2010) estime que ces dernières et derniers « 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 de preuves recueillies » (p. 90). Ainsi, les enseignantes et les enseignants sont tenus d'avoir recours à des instruments d'évaluation qui définissent les critères d'évaluation. Côté (2014) mentionne qu'« il existe une panoplie d'outils [...] pour évaluer » (p. 9) les apprentissages des étudiantes et des étudiants. Dans cet ordre d'idée, Leroux (2009) suggère que « les grilles d'évaluation à échelle descriptive ou *rubrics* (terme utilisé dans les écrits américains) méritent une attention particulière, puisqu'elles permettent de juger du niveau de développement de la compétence de l'élève à partir de l'ensemble des traces recueillies » (p. 101). Les grilles d'évaluation à échelle descriptive comportent une échelle spécifique pour chacun des critères à évaluer (Scallon, 2004) et permettent d'« exprimer un jugement » (Scallon, 2015, p. 66).

Scallon (2004) présente les avantages des échelles descriptives qui sont appliquées à des critères rigoureusement définis. Sommairement, ces avantages sont les suivants: un degré élevé de concordance des évaluations menées par différentes

personnes, la qualité de la rétroaction adressée aux étudiantes et étudiants, le caractère critérié, et non normatif, du jugement et l'expertise exigée des personnes qui construisent des outils d'appréciation. Le caractère critérié du jugement présent dans les échelles descriptives est intéressant puisqu'il tient compte du but de l'évaluation des compétences, tel que définit par Leroux (2010), qui est d'apprécier les niveaux de développement d'une compétence atteints par l'étudiante ou l'étudiant. Ainsi, dans l'évaluation d'une compétence, on ne cherche pas à comparer les étudiantes et les étudiants entre eux, mais bien de suivre l'évolution du développement d'une compétence en vue de la certifier.

Également, tout comme dans le cadre opérationnel de Leroux (2010), Durand et Chouinard (2012), en parlant de l'échelle descriptive, ajoutent que son « application à intervalles réguliers permet de faire état du progrès vers la maîtrise de la compétence » (p. 276).

Dans les instruments d'évaluation, en plus des grilles d'évaluation, Côté (2014) retient la liste de vérification comme étant « fort utile pour évaluer des connaissances procédurales lors des épreuves en laboratoire » (p. 9). Cette liste peut être composée d'une énumération de procédures ou d'items à suivre dans une séquence prédéterminée.

Finalement, Leroux (2010) résume qu'« il faut que les instruments d'évaluation utilisés [...] 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 » (p. 94). Par conséquent, lorsqu'une compétence se développe sur plus d'un cours au collégial, il faut que les enseignantes et les enseignants prennent cet aspect en considération dans leurs pratiques évaluatives et, plus précisément, au moment de juger l'atteinte du niveau de maîtrise de la compétence visée.

Abondant dans le sens de Durand et Chouinard (2012), Leroux (2010) et Scallon (2004), Allal (2008) affirme qu'un outil ou un instrument d'évaluation « peut contribuer à la fois à contrôler l'action de l'évaluateur (focaliser son attention sur les aspects pertinents de l'objet à évaluer) et à amplifier sa capacité de jugement (suggérer des attributs à prendre en compte auxquels il n'aurait pas pensé) » (p. 72).

Pour mieux comprendre le terme outil, Allal (2008) a défini un ensemble de concepts différenciés qui se structure dans le modèle DISA (Dispositif – Instrument – Situation – Activité instrumentée) présenté au tableau 7.

Tableau 7
Le modèle DISA: un cadre conceptuel pour les outils d'évaluation des apprentissages

	Instauré par l'institution	Investi par les acteurs
Contexte d'évaluation	Dispositif d'évaluation: finalités, procédures, règles, repères temps/espace	Situation d'évaluation: dynamique interactive, significations co-élaborées
Outillage d'évaluation	Instruments d'évaluation: artefact(s) et schème(s) d'utilisation associé(s)	Activité évaluative instrumentée: méditation de l'évaluation par l'instrument

Tiré de Allal (2008, p. 75)

En ce qui a trait au contexte d'évaluation, l'institution instaure des finalités (via les plans de formation, par exemple), des procédures et des règles (comme la PIEA) qui existent indépendamment des personnes. Lorsqu'un dispositif d'évaluation est investi par un acteur (étudiante ou étudiant, enseignante ou enseignant, etc.), il en résulte une situation d'évaluation. Allal (2008) spécifie que « chaque dispositif mis en place par l'institution peut se traduire par une multitude de situations d'évaluation qui varient selon la dynamique des rapports entre les acteurs concernés et selon leurs rapports aux objets à évaluer » (p. 74). Ainsi, les enseignantes et les enseignants analysent les dispositifs d'évaluation et coélaborent des interprétations qui sont influencées par leurs valeurs partagées ou leurs personnelles en tension ou les deux.

Sur le plan de l'outillage d'évaluation, les instruments sont composés d'artefacts et de schèmes. Les schèmes peuvent être définis comme des règles ou des consignes relatives à l'évaluation. Quand les instruments d'évaluation sont investis par les acteurs, les évaluations deviennent des activités évaluatives instrumentées (Allal, 2008). La grille critériée est un exemple d'activité évaluative instrumentée.

2.2.4 *Les rôles dans l'évaluation certificative*

Dans son cadre opérationnel, Leroux (2010) présente les rôles partagés que tiennent l'étudiante ou l'étudiant et l'enseignante ou l'enseignant.

Pour le rôle de l'étudiante ou l'étudiant, Leroux (2010) mentionne que « 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 » (p. 97). Un statut actif est attribué à l'étudiante ou l'étudiant et cela contribue à lui reconnaître un rôle de constructeur et de collaborateur dans l'autoévaluation de ses apprentissages (Leroux, 2010; Scallon, 2004).

Certaines PIEA décrivent le rôle ou des responsabilités que doivent prendre les enseignantes et les enseignants par rapport à l'évaluation des apprentissages. Par exemple, de façon conséquente au rôle de l'étudiante ou l'étudiant, dans la PIEA du Collège Montmorency (2011), pour les enseignantes et les enseignants, on peut y lire entre autres les responsabilités suivantes:

- Il précise, pour l'évaluation sommative, les objets, les modalités, la pondération ainsi que les critères qu'il communique aux étudiants;
- Il s'assure que les notes qu'il attribue sont représentatives des apprentissages réalisés par les étudiants; dans cet esprit, le professeur doit recueillir une information suffisante quant au niveau d'atteinte des objectifs d'apprentissage poursuivis par le cours. (p. 3)

À noter que la PIEA du Collège Montmorency (2011) reconnaît deux types d'évaluation: formative et sommative. Cependant, une confusion existe entre l'évaluation sommative et l'évaluation certificative (Gerard, 2009). Selon Gerard (2009), la démarche sommative se réfère à la mesure ou à la note. La note est le résultat du processus de mesure « qui consiste à assigner des nombres à des objets en fonction de règles bien établies (dont la façon d'établir des sommes) » (*Ibid.*, p. 47). Aussi, la démarche sommative peut avoir une fonction certificative, mais elle ne s'y réduit pas. Pour ce qui est de l'évaluation certificative, elle est utilisée « lorsqu'il faut attester la maîtrise par un élève des objectifs de la formation. Cette évaluation a surtout une fonction administrative » (*Ibid.*, p. 151). Ce qui veut dire qu'elle permet aux enseignantes et aux enseignants d'attester ou de certifier l'atteinte du niveau de compétence souhaité. Rappelons que l'évaluation certificative peut s'effectuer durant ou à la fin de l'apprentissage de la compétence (Gerard, 2009; Leroux, 2009; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Cet essai s'appuie sur cet élément de l'évaluation certificative soit qu'elle permet de certifier l'atteinte partielle ou complète d'une compétence.

Dans le Renouveau pédagogique, Scallon (2004) affirme que l'évaluation formative est une composante importante de la participation de l'étudiante ou l'étudiant dans son processus d'apprentissage. Une régularisation de son apprentissage par l'évaluation formative peut amener l'étudiante ou l'étudiant à une grande responsabilisation de ses apprentissages. Son implication dans l'autoévaluation l'amène à acquérir des connaissances qui se fondent sur une compétence à atteindre et non pas vers l'apprentissage en vue des « notions » qui seront évaluées. À cet égard, les enseignantes et les enseignants devraient pouvoir créer et présenter aux étudiantes et étudiants des situations d'évaluation formative permettant à celles-ci et à ceux-ci d'être actifs.

De plus, Laurier, Tousignant et Morissette (2005) précisent qu'en impliquant l'étudiante ou l'étudiant dans l'évaluation de ses apprentissages, les enseignantes et les enseignants doivent fournir des critères d'évaluation précis afin de les guider.

Ainsi, c'est, entre autres, par les grilles d'évaluation détaillées que l'étudiante ou l'étudiant pourra porter un jugement sur ses apprentissages.

Également, la PIEA du Collège Montmorency (2011) définit les rôles respectifs dans l'évaluation des apprentissages conformément à ce qu'avancent Leroux (2009, 2010) et Scallon (2004). La politique mentionne la responsabilité partagée entre les enseignantes et les enseignants avec les étudiantes et les étudiants. Ces dernières et derniers doivent « prendre part activement au processus d'apprentissage ainsi qu'aux évaluations (formatives et sommatives) de ses apprentissages. » (Collège Montmorency, 2011, p. 5).

Jorro (1998, 1999, dans Jorro, 2000) a développé quatre conceptions de la régulation de l'apprentissage-enseignement pour décrire la nature de l'interaction enseignante/enseignant-étudiante/étudiant et le type d'activité de l'étudiante ou l'étudiant en fonction de la posture de l'enseignante-évaluatrice et de l'enseignant-évaluateur. Ces postures instaurent un climat et une dynamique spécifique qui sont représentés à la figure 2.

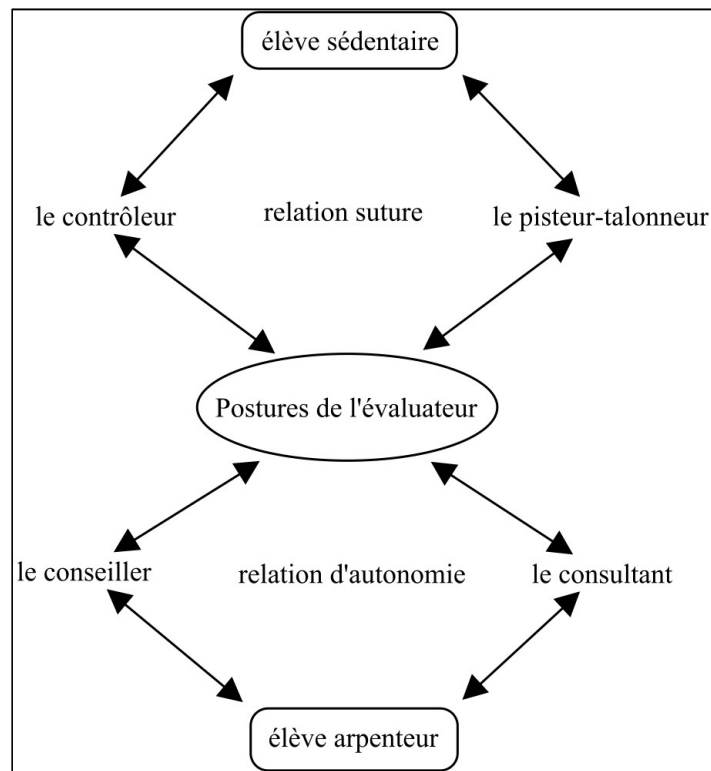


Figure 2: Activité de l'élève et postures de l'évaluateur (Jorro, 2000, p. 34)

Les postures de « conseiller et de consultant autorisent un espace de liberté que l'élève peut investir s'il développe à son tour une attitude investigatrice d'arpenteur. » (Jorro, 2000, p. 35). De plus, ces mêmes postures de l'évaluatrice ou de l'évaluateur favorisent l'autonomie de l'étudiante ou de l'étudiant. Indirectement, Jorro (2000) semble réitérer le rôle actif que l'étudiante ou l'étudiant doit exercer dans le cadre de l'évaluation de ses apprentissages. À l'opposée, les postures de contrôleur et de pisteur-talonneur favorisent une relation de suture, ce qui instaure un climat de domination par l'enseignante-évaluatrice ou l'enseignant-évaluateur. Ainsi, ces postures confinent l'étudiante ou l'étudiant à un mode sédentaire dans son apprentissage ainsi que dans le processus évaluatif.

Jorro (2000) a décrit ces postures, très différentes dans leur intentionnalité, selon les gestes du praticien. Ces descriptions de postures sont présentées en

intégralité à l'annexe C. Le tableau 8 propose une adaptation des gestes du praticien de Jorro (2000) dans le contexte précis de l'évaluation des apprentissages.

Tableau 8
Adaptation des gestes du praticien en évaluation des apprentissages

Posture de contrôleur	Posture de pisteur-talonneur
<ul style="list-style-type: none"> • Il agit en instructeur; • Il installe des procédures répétitives; • Il ne s'intéresse qu'aux résultats et met en scène leur proclamation • La vision devient un outil évaluatif incontournable puisqu'elle assure une forme de domination à distance; • Parfois, les examens sont plus difficiles par rapport aux situations d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il rôde ses élèves à l'amélioration de leurs performances, encourage l'effort, considère sa relation avec l'élève comme le ressort de la réussite; • Il suit la progression de l'élève; • Il est un grand comparateur des objectifs atteints, des progressions réalisées et de la maîtrise des savoirs; • Il s'affiche comme un gestionnaire de l'évaluation.
Posture de conseiller	Posture de consultant
<ul style="list-style-type: none"> • Il poursuit un but soit de permettre à l'élève de construire des compétences dans une discipline donnée; • Il est au fait des différentes tâches (tâches complexes) qui permettent la construction des compétences et qui placent les élèves dans un processus conflictuel, un processus d'appropriation de nouvelles relations entre les savoirs; • La médiation que développe le conseiller est moins d'ordre visuel, et plus proche de l'écoute; • L'erreur est formative pour l'élève; • Il accompagne les élèves dans leur cheminement; • Il individualise ses conseils. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son projet est de mobiliser les processus de compréhension des élèves; • Il questionne non pas dans une interrogation formelle, mais lance une parole qui invite à la réflexion.

Adaptation de Jorro (2000, p. 35 à 41)

Selon le type de postures adopté par l'enseignante ou l'enseignant, ce dernier induit une conception et une démarche propre à l'évaluation des apprentissages.

Pour Leroux (2010), qui se réfère à Tardif (1998), le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est comparable à celui d'un entraîneur ou d'un « coach ». Dans ce rôle spécifique, une rétroaction fréquente est formulée à l'étudiante ou l'étudiant lors de la réalisation d'une tâche, ce qui amène cette dernière ou ce dernier à se questionner, à s'informer sur des choix appropriés dans l'accomplissement d'une tâche. Il est possible de mettre en parallèle le rôle d'entraîneur, proposé par Leroux (2010), et celui de la posture de conseiller, proposée par Jorro (2000). Notons que l'accompagnement de l'étudiante ou de l'étudiant joue un rôle crucial dans le développement de ses compétences ainsi que dans le questionnement de ses choix. Par conséquent, l'étudiante ou l'étudiant prend un rôle actif dans son apprentissage et son évaluation. Les nombreux commentaires formulés par l'enseignante ou l'enseignant permettent à l'étudiante ou l'étudiant de progresser vers l'accomplissement de la tâche de même que dans le développement d'une compétence.

Ainsi, les enseignantes et les enseignants jouent un rôle partagé avec l'étudiante et l'étudiant dans l'évaluation des apprentissages.

3. LE JUGEMENT PROFESSIONNEL

Au sens large, le jugement peut avoir une connotation négative ou positive. En effet, il peut laisser sous-entendre une critique, une réprimande, un reproche, un point de vue, une opinion, etc.

Concernant le jugement de façon plus précise, Laveault (2008) mentionne qu'il est important d'abord et avant tout de faire une distinction entre « jugement d'un professionnel qui s'exerce de plusieurs façons et dans des domaines d'application variés et le jugement professionnel à proprement parler qui se caractérise par une forme d'autocritique et de réflexivité » (p. 485).

Dans le domaine de l'éducation, pour Legendre (2005), le jugement, « c'est l'acte par lequel on choisit parmi plusieurs décisions possibles, donc, l'acte de prendre une décision » (p. 816).

Pour sa part, Lafortune (2008) définit le jugement professionnel comme étant:

Un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. [...] en ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. (p. 27)

Ainsi, il est possible de constater que le jugement professionnel n'est pas propre à l'évaluation des apprentissages, qu'il s'applique à l'ensemble des activités d'enseignement auxquelles les enseignantes et les enseignants sont amenés à exercer. Cet ensemble comprend les activités d'enseignement, la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages, etc.

3.1 Le jugement évaluatif: une étape de la démarche évaluative

Lorsque le jugement professionnel s'exerce spécifiquement dans un contexte d'évaluation des apprentissages, l'expression jugement évaluatif est employé par plusieurs auteures et auteurs (Allal et Mottier Lopez, 2008; Durand, 2008, 2010; Lafortune, 2008; Legendre, 2005; Leroux, 2009, 2010, 2014; Mottier Lopez, 2008) qui utilisent également jugement professionnel en évaluation.

Legendre (2005) définit le jugement en évaluation comme une « étape centrale de la démarche d'évaluation pédagogique qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages, à la lumière de diverses informations recueillies » (p. 816).

Pour Leroux (2010), l'évaluation des apprentissages est « 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 » (p. 79). Ce processus, décrit par plusieurs auteurs (Bélaïr, 1999, 2007; Cardinet, 1986; Leroux 2009, 2010), comporte quatre étapes, soit (1) l'intention, qui relève de l'objet à évaluer et définissant le but et le moment de l'évaluation; (2) la mesure, qui comprend l'élaboration et l'utilisation des outils de la collecte et de l'interprétation de l'information; (3) le jugement; (4) la décision. Selon Leroux (2014), la troisième étape occupe une place centrale puisqu'elle a pour but de donner un avis sur le développement d'une compétence en tenant compte de diverses informations recueillies lors de la réalisation de tâches complexes. De plus, Leroux (2010) précise que « 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 » (p. 80). Ainsi, le jugement évaluatif est un acte important dans le processus d'évaluation des apprentissages.

Également, le jugement s'exerce de façon continue. L'enseignante ou l'enseignant a recours au jugement évaluatif par le choix de l'objet à évaluer, le choix des méthodes et des instruments de mesure, l'interprétation et, finalement, jusqu'aux décisions (Mottier Lopez, 2008).

3.1.1 Des caractéristiques du jugement évaluatif

Une recherche menée par Allal et Mottier Lopez (2008) sur le jugement professionnel en évaluation, auprès d'une dizaine d'enseignantes et d'enseignants genevois de sixième année du primaire, a permis la proposition d'une modélisation synthétique du jugement évaluatif. Plus précisément, quatre caractéristiques fondamentales, présentées au tableau 9, ont été dégagées de leurs travaux et se divisent en deux catégories.

Tableau 9
Les caractéristiques de la modélisation synthétique du jugement évaluatif

1	Le jugement professionnel en évaluation comprend deux démarches de base: réunir et confronter des sources d'information de nature diverse; les combiner dans un raisonnement interprétatif qui peut inclure un algorithme de calcul, mais qui ne se s'y réduit pas.
2	Le jugement professionnel s'appuie sur des procédures d'évaluation que l'enseignant élabore et applique à l'ensemble des élèves, mais une de ses fonctions essentielles est d'assurer l'adaptation des procédures aux situations singulières qui l'exigent.
3	Le jugement professionnel en évaluation est un acte cognitif individuel, mais il s'élabore et s'intègre dans un réseau de communication au sein d'un contexte social et institutionnel.
4	Le jugement professionnel en évaluation implique une mise en relation entre les exigences du système scolaire, la culture de l'établissement, les valeurs personnelles et les stratégies pédagogiques de l'enseignement.

Tiré de Allal et Mottier Lopez (2008, p. 225 à 228)

Les deux premières caractéristiques représentent le caractère heuristique sur lequel s'appuient les raisonnements des enseignantes et des enseignants lors de la prise de décisions pour l'attribution de notes. Les deux autres caractéristiques contextualisent le jugement évaluatif.

Le raisonnement interprétatif fait appel à une analyse et à une interprétation de la part de l'enseignante ou de l'enseignant de plusieurs situations d'évaluation. Ainsi, tout au long du développement d'une compétence, l'étudiante ou l'étudiant doit être exposé à diverses évaluations lui permettant de démontrer la mobilisation et la combinaison des ressources au regard des compétences à atteindre. Allal et Mottier Lopez (2008) décrivent le raisonnement interprétatif de l'enseignante ou de l'enseignant comme une démarche qui « tient compte à la fois de ses connaissances des exigences du système scolaire et de sa compréhension des compétences et des potentialités de l'élève » (p. 226).

Dans leur recherche menée au niveau du cycle primaire, Allal et Mottier Lopez (2008) ont constaté que les enseignantes et les enseignants comparaient les résultats obtenus avec d'autres sources d'informations comme l'investissement de l'élève dans son cheminement scolaire, les discussions avec l'élève et ses parents, etc. Donc, en plus de la valeur quantitative de la note (calculée avec des points), l'enseignante ou l'enseignant rassemble des informations qualitatives lui permettant d'interpréter et d'analyser les éléments lui permettant d'attribuer une note qui reflète le mieux le degré d'atteinte des objectifs par l'élève. Tout comme Scallon (2004) et Tardif (2006), Allal et Mottier Lopez (2008) s'entendent sur l'aspect qualitatif du jugement évaluatif dans la prise de décision quant à l'atteinte ou non de la compétence. Au niveau collégial, cet aspect qualitatif se traduit par l'observation de l'étudiante ou l'étudiant lors de l'exécution d'une tâche complexe qui lui permet de démontrer les manifestations de la compétence. Le résultat de ces observations est interprété à l'aide des instruments d'évaluation. Ces instruments, comme les grilles d'évaluation à échelle descriptive, permettent de consigner le jugement évaluatif effectué par l'enseignante ou l'enseignant (Leroux, 2009, 2010; Scallon, 2004).

Selon la deuxième caractéristique suggérée par Allal et Mottier Lopez (2008), les procédures d'évaluation doivent être élaborées et appliquées afin que le jugement évaluatif soit équitable entre les élèves. Par exemple, la PIEA du Collège Montmorency (2011) définit l'équité en évaluation « par le fait que les exigences requises pour la réussite d'un cours sont équivalentes d'une personne à l'autre » (p. 1). Des étudiantes et des étudiants suivant un même cours, mais dans deux groupes différents, doivent être évalués avec des instruments, des critères, des grilles d'évaluation, *etc.* communs. Toutefois, dans certains cas qui demandent d'adapter l'évaluation à une étudiante ou un étudiant ayant des besoins particuliers, les procédures d'évaluation pourront être adaptées de manière à permettre à cette dernière ou ce dernier de réaliser l'évaluation sans diminuer les exigences.

À propos de l'adaptation aux situations singulières, les auteures, Allal et Mottier Lopez (2008), mentionnent que les enseignantes et les enseignants peuvent intervenir auprès des étudiantes et des étudiants s'ils remarquent que ces derniers ont des difficultés récurrentes et, ainsi, leur apporter un soutien supplémentaire en vue des évaluations futures. Cette caractéristique est bien présente dans la mission éducative du Collège Montmorency (2011) présentée dans la PIEA, qui suggère, entre autres, de « favoriser la réussite éducative des étudiants et des étudiantes grâce à un soutien approprié » (p. 1). Pour donner qu'un exemple, une étudiante ou un étudiant pourrait obtenir plus de temps à une évaluation en raison d'un problème de dyslexie.

3.1.2 Des politiques d'évaluation qui balisent le jugement professionnel

La formulation de la quatrième caractéristique, présentée au tableau 9, tient compte de l'influence de l'environnement. L'enseignante ou l'enseignant a l'obligation de respecter certaines règles ou politiques en vigueur dans son environnement, mais elle ou il conserve une certaine liberté sur ses valeurs personnelles et ses choix de stratégies d'évaluation dans le jugement professionnel. Ainsi, lors de l'exercice du jugement professionnel en évaluation des apprentissages, l'enseignante ou l'enseignant doit se référer à un ensemble de règles implicites ou explicites qui viennent influencer ses choix et ses décisions.

Par exemple, une des consignes de la PIEA du Collège Montmorency (2011) ne permet pas d'interpréter des notes de natures diverses. Cela signifie que

L'on attribuera ni ne retranchera des points liés à des variables comme l'effort et la motivation, la présence en classe, la qualité de la participation ou l'exécution d'exercices formatifs d'apprentissage, à moins qu'elles ne constituent explicitement des objectifs d'apprentissage, comme prescrit au devis ministériel et mentionné au plan de cours. (p. 3)

La PIEA du Collège Montmorency (2011) mentionne aussi que les notes doivent être interprétables de façon univoque. Ceci n'exclut pas le caractère interprétatif du jugement évaluatif qui nécessite la prise en compte de plusieurs sources d'informations afin de juger de la performance d'un élève quant à une compétence donnée. Scallon (2015) affirme que pour exercer un « jugement [...] éclairé, [...] nous devons recourir à un certain nombre de tâches à faire accomplir » (p.48). Leroux (2009) tient des propos similaires, soit qu'au moment d'inférer une compétence ou de formuler un jugement professionnel sur le développement de la compétence, l'enseignante ou l'enseignant « doit s'appuyer sur une suite d'appréciations qu'il a recueillies » (p. 90). Donc, en référence à la première caractéristique du tableau 9, proposée par Allal et Mottier Lopez (2008), la première démarche du jugement professionnel qui consiste à réunir et à confronter des sources d'information diverses, sera réalisée par la proposition d'une variété de tâches complexes à l'étudiante ou l'étudiant. En les combinant, l'enseignante ou l'enseignant pourra exercer un jugement interprétatif, soit la deuxième démarche du jugement professionnel en évaluation des apprentissages.

Les enseignantes et les enseignants sont responsables du raisonnement en vue de porter un jugement évaluatif sur l'atteinte ou non des compétences par l'étudiante ou l'étudiant. Les résultats de la recherche de Allal et Mottier Lopez (2008) indiquent que les enseignantes et les enseignants utilisent des procédures d'évaluation développées ou partiellement développées de concert avec leurs collègues et que ces procédures sont fortement influencées par le cadre institutionnel, les directives officielles et leur expérience professionnelle. À titre d'exemple, la PIEA du Collège Montmorency (2011), mentionne clairement que dans les responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant, elle ou il doit s'assurer que les évaluations sont équitables et, par le fait même, que ces dernières ou ces derniers qui donnent le même cours ont des évaluations communes afin de respecter cette équité entre les étudiantes et les étudiants. Ainsi, le jugement évaluatif est contextualisé dans un réseau de communication (Allal et Mottier Lopez, 2008).

3.2 L'objectivité et la subjectivité du jugement évaluatif

La tension entre objectivité et subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages existe depuis longtemps (Gerard, 2002). Plusieurs auteures et auteurs ont émis leur opinion sur le sujet. Pour Lafortune (2007), « la mesure ne peut remplacer l'exercice du jugement professionnel du personnel enseignant. Et le jugement ne peut reposer uniquement sur des faits purement objectifs » (p. 9).

Wiggings (1993, dans Durand et Chouinard, 2012) affirme que le jugement évaluatif ne peut revêtir un caractère complètement objectif ni être réduit à une sommation arithmétique.

Pour Gerard (2002), « l'objectivité de l'évaluation est impossible, parce que la subjectivité est inévitablement présente dans tout processus d'évaluation, mais que de plus cette subjectivité est nécessaire pour que l'on puisse vraiment parler d'un processus d'évaluation » (p. 26).

Romainville (2011) établit que « évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur des performances censées représenter des acquis » (p. 2). Cette construction implique la subjectivité de l'évaluateur.

Dans le même ordre d'idées, Leroux (2014) croit que la subjectivité doit être prise en compte dans l'exercice du jugement professionnel, mais que cette dernière nécessite d'être soutenue par « sur une démarche de cueillette de données pertinentes et suffisantes, une interprétation à l'aide d'instruments ou d'outils de jugement dans le but de prendre une ou des décisions qui pourront être argumentées et justifiées » (p. 5). Donc, le jugement évaluatif est un acte professionnel où l'enseignante ou l'enseignant donne un sens à ses observations. Son jugement ne peut pas reposer exclusivement sur des éléments subjectifs. Berthiaume *et al.* (2011) affirment que les grilles critériées « permettent de mieux définir les critères d'évaluation et même les

indicateurs ou niveaux de performance correspondant aux divers critères, et ainsi réduire la subjectivité de l'enseignant lors de l'interprétation des rendus des étudiants » (p. 1). Pour Berthiaume *et al.* (2011), « une grille critériée est un tableau qui détaille à la fois les critères utilisés pour interpréter la preuve d'apprentissage fournie par l'étudiant [...] et les indicateurs [...] pour chaque critère » (p. 4). En définissant davantage les critères et les indicateurs de la grille critériée, d'une part, les enseignantes et les enseignants possèdent un outil leur permettant d'être mieux guider dans l'enseignement des contenus et, d'une autre part, les étudiantes et étudiants, en ayant accès à ces informations, peuvent mieux orienter leur apprentissage. Ainsi, le caractère subjectif du jugement évaluatif est atténué par le partage de la grille critériée entre les enseignantes et les enseignants (Berthiaume *et al.*, 2011).

Reconnaissant la subjectivité comme un élément inévitable dans l'évaluation des apprentissages, plusieurs auteures et auteurs (Bressoux et Pansu, 2003; Legendre, 2001; Louis, 1999, dans Durand et Chouinard, 2012) ont décrit quatre caractéristiques qui tendent à favoriser l'objectivité dans l'exercice du jugement évaluatif. Le jugement évaluatif doit être instrumenté, évolutif, éthique et conforme à un ensemble de valeurs et fondé sur l'autonomie.

Le jugement évaluatif doit être instrumenté, c'est-à-dire qu'il doit s'appuyer sur une démarche d'évaluation rigoureuse. Ensuite, il doit être évolutif, car durant les apprentissages, le jugement évaluatif ne peut être définitif, il n'est que provisoire en attendant les autres évaluations qui permettront de juger de l'atteinte ou non de la compétence. Le jugement évaluatif doit être éthique et conforme à un ensemble de valeurs. Durand et Chouinard (2012) précisent que « dans un souci d'éthique, l'enseignant doit savoir reconnaître les limites de son jugement professionnel, la nécessité de le fonder et la possibilité de le remettre en question » (p. 311). De plus, l'étudiante ou l'étudiant ne doit pas être pénalisé par ses caractéristiques personnelles ou par son appartenance à un groupe particulier (religieux ou autres).

Finalement, l'enseignante ou l'enseignant doit fonder son jugement évaluatif sur l'autonomie dont elle ou il dispose en fonction des données disponibles et du bagage d'expérience et de connaissances qu'elle ou qu'il a (Legendre, 2001). Savoie-Zajc (2013) ajoute que le jugement de l'enseignante ou l'enseignant est influencé par les caractéristiques de la personne, soit son expérience, sa formation et son identité. Puisque les enseignantes et les enseignants ne peuvent pas faire abstraction de ces éléments, une part de subjectivité est inhérente au processus du jugement professionnel (*Ibid.*). Pour contrer les biais de cette subjectivité, « le jugement professionnel doit se fonder sur des qualités importantes telles que la rigueur, la cohérence et la transparence » (*Ibid.*, p. 105).

Romainville (2011), en acceptant l'idée que « la subjectivité n'est [...] pas à éradiquer mais à encadrer et à objectiver » (p. 6), suggère qu'il y a plusieurs façons multiples et diverses pour y arriver. Il précise que « la plus fondamentale est sans doute que chaque enseignant, dans la liberté académique, explicite ses objectifs d'enseignement et les communique de manière claire et transparente à ses étudiants » (*Ibid.*, p. 6).

En somme, plusieurs auteurs (Berthiaume *et al.*, 2011; Durand et Chouinard, 2012; Gerard, 2002; Lafortune, 2007; Leroux, 2014; Romainville, 2011; Savoie-Zajc, 2013) croient que la subjectivité est inévitable dans l'exercice du jugement professionnel.

3.3 Les biais pouvant influencer le jugement

Plusieurs biais peuvent influencer le jugement évaluatif des enseignantes et des enseignants. En reprenant la définition de Legendre (2005), le jugement en évaluation « consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages, à la lumière de diverses informations recueillies » (p. 816). Selon Savoie-Zajc (2013), en accord avec Laveault (2008), le jugement évaluatif ne peut

pas échapper au caractère subjectif. Donc, certains biais peuvent affecter la validité du jugement professionnel. Ces biais renvoient « au système de croyances et de valeurs propres à chaque enseignant, qui teinte ses réflexions et ses décisions » (Savoie-Zajc, 2013, p. 110). Leclercq, Nicaise et Demeuse (2004) présentent quelques biais possibles liés à la correction des travaux des étudiantes et des étudiants. Le tableau 10 les identifie.

Tableau 10
Quelques biais lors de l'évaluation des apprentissages

Biais	Explications
Effet de tendance centrale	Les notes se concentrent sur l'échelle de notation. La courbe en forme de cloche est recherchée.
Les biais résultant de l'interaction entre le correcteur et l'étudiant ou la copie évaluée	L'enseignante ou l'enseignant se laisse influencer par la connaissance de l'étudiante ou l'étudiant et l'idée qu'elle ou qu'il se fait de ses compétences, <i>a priori</i> .
Effet de stéréotypie ou d'inertie	L'enseignante ou l'enseignant à tendance a accordé une note semblable à celle obtenue auparavant par cette étudiante ou cet étudiant.
Effet de Halo	La note résulte de l'influence de caractéristiques qui n'ont pas de liens avec l'apprentissage réalisé comme l'apparence physique, le sexe, l'origine ethnique, etc.
Effets de contraste entre les copies ou entre les étudiants	L'évaluation d'une copie faible risque d'être influencée si la copie précédente était qualifiée de forte ou inversement.
Instabilité d'un même correcteur	La fatigue, la distraction momentanée, le hasard, etc. font en sorte qu'une enseignante ou qu'un enseignant peut attribuer des notes différentes à une même copie.
Les différences entre correcteurs	Des correctrices ou des correcteurs différents peuvent attribuer des notes différentes pour un même niveau d'atteinte de la compétence.

Adapté de Leclercq *et al.* (2004)

Dans une recherche sur le jugement évaluatif, Lafortune et Allal (2008) ont mis en évidence plusieurs éléments qui peuvent limiter les biais lors du jugement évaluatif: expliciter le contenu à évaluer et la façon de les évaluer, travailler en équipe

de professionnels et se concerter pour construire des outils d'évaluation, confronter les résultats de ses évaluations à ceux des évaluations externes et standardisées, enrichir ses interprétations au sujet des apprentissages d'un élève en sollicitant les avis d'autres professionnels. Mottier Lopez et Allal (2008) considèrent « que le fait de promouvoir le développement du jugement professionnel en évaluation est un moyen d'amener les enseignants à prendre conscience des biais évaluatifs et à adopter des démarches susceptibles de les réduire » (p. 478). En effet, il s'agit de reconnaître que l'évaluation des apprentissages doit être planifiée rigoureusement et les enseignantes et les enseignants doivent avoir recours à des outils évaluatifs critériés. De plus, il faut que ces dernières et ces derniers se questionnent constamment au sujet des procédures évaluatives employées.

Dunn, Parry et Morgan (2002) ont observé que les enseignantes et les enseignants de disciplines différentes n'avaient pas les mêmes attentes ou exigences quant au rendement attendu. Par exemple, en histoire, les enseignantes et les enseignants ont tendance à avoir recours à des évaluations qui demandent de hauts niveaux d'inférences tandis qu'en physique, les tâches d'évaluation demandent des réponses courtes laissant peu de place à l'interprétation. Parce qu'ils s'inscrivent dans des usages propres à chaque discipline, Dunn *et al.* (2002) mentionnent que ces jugements évaluatifs font parties des types de jugement intuitif et stratégique. Ces jugements relèvent d'habitudes ou de pratiques établies et ne suscitent pas de pratiques réflexives ou de remise en question.

Comme cet essai cible le jugement professionnel exercé par des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une compétence qui se développe sur plus d'une cours, ce deuxième chapitre a abordé les thèmes suivants : le concept de compétence, l'évaluation des compétences et le jugement professionnel.

4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Cet essai vise à documenter le jugement professionnel des enseignantes et des enseignants au moment de certifier l'atteinte d'une compétence qui se développe sur plus d'un cours d'un programme technique au collégial. Afin de mieux comprendre le jugement professionnel qu'exercent les enseignantes et les enseignants et d'être cohérent avec la question générale, deux objectifs spécifiques sont formulés:

1. Décrire les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants du collégial lors de l'évaluation certificative d'une ou de compétences qui se développent dans plus d'un cours d'un programme technique au Collège Montmorency;
2. Analyser les pratiques de jugement des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une ou de compétences qui se développent sur plus d'un cours d'un programme technique au Collège Montmorency.

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente la méthodologie de recherche choisie pour cet essai. En accord avec les objectifs spécifiques de cet essai, l'approche méthodologique qualitative a été retenue. Le type de recherche choisi est l'étude de cas. Les différentes étapes de cette méthodologie seront la préparation, l'actualisation et l'interprétation. Finalement, les moyens pris pour assurer la validité, la rigueur et les aspects éthiques de la recherche seront exposés.

1. LE TYPE DE RECHERCHE

Les choix méthodologiques retenus pour cet essai s'inscrivent dans une approche qualitative. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), « la recherche relevant de la démarche qualitative/interprétative se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre pour ensuite agir sur elle » (p. 125). La recherche s'intéresse au jugement professionnel des enseignantes et des enseignants lorsqu'elles ou ils effectuent l'évaluation certificative d'une compétence qui se développe sur plus d'un cours. Il s'agit d'un contexte quotidien pour ces dernières et derniers.

De plus, l'essai cadre dans une posture méthodologique interprétative, car il répond à deux caractéristiques présentées par Karsenti et Savoie-Zajc (2011): vision de la réalité et finalité de la recherche. La première caractéristique de la posture méthodologique interprétative est la vision de la réalité. Selon ces auteurs, « la réalité est construite par les acteurs d'une situation; elle est globale, car c'est la dynamique du phénomène que le chercheur veut comprendre » (*Ibid.*, p. 115). Cet essai vise à documenter la dynamique entourant le jugement professionnel au moment de

l'évaluation certificative d'une compétence qui se développe sur plus d'un cours. La deuxième caractéristique est la finalité de la recherche. Dans une posture interprétative, Karsenti et Savoie-Zajc (2011) définissent cette caractéristique comme suit: « Comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre. » (p. 115). Avec la méthode de recherche de l'étude de cas (Merriam, 1988), un contact direct sera possible avec des enseignantes et des enseignants du collégial. Leurs modalités d'évaluation lorsqu'ils portent un jugement professionnel au moment de l'évaluation certificative d'une compétence développée sur plus d'un cours pourront être identifiées.

1.1 L'étude de cas

Pour tenir compte des objectifs spécifiques de la recherche, le type de recherche de cet essai est l'étude de cas. Karsenti et Demers (2011) soulignent que « l'étude de cas permet d'effectuer, selon l'intention du chercheur et les objectifs de recherche, une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation issue de l'observation d'un ou plusieurs cas » (p. 231). De plus, M. D. Gall, J. D. Gall et Borg (2007, dans Fortin, 2010) confirment que l'étude de cas concorde avec l'approche qualitative. Ce type de recherche s'inscrit dans le contexte quotidien du cas ou des cas à l'étude afin de se baser sur leur point de vue. Selon Merriam (1988), l'étude de cas qualitative se définit comme une description et une analyse globale et approfondie d'un phénomène circonscrit tel un programme, une institution, une personne, un processus ou une unité sociale.

Aussi, Gauthier (2009) soulève de nombreux avantages à l'étude de cas, notamment pour explorer des phénomènes nouveaux ou négligés. Jusqu'aujourd'hui, le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant dans l'approche par compétences au collégial ne semble pas avoir fait l'objet de recherche. Selon Merriam (1988, dans Karsenti et Demers, 2011), l'étude de cas est souvent la méthode de recherche la plus appropriée pour étudier les pratiques enseignantes qui

comprennent les pratiques évaluatives et ainsi, les améliorer par la suite. Donc, l'étude de cas est pertinente pour atteindre les objectifs spécifiques de cet essai.

Selon Merriam (1988), quatre caractéristiques définissent l'étude de cas soit particulariste, descriptive, heuristique et inductive. L'étude de cas est particulariste, car elle se limite à un système restreint. Comme dans le présent essai, le système restreint est le phénomène du jugement professionnel de l'enseignante et de l'enseignant au moment de certifier l'atteinte d'une compétence développée dans plus d'un cours. L'étude de cas est également descriptive, car le résultat est une description détaillée des interactions de plusieurs variables dans un temps prédéfini. Ainsi, le résultat final du présent essai comporte une identification des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants, et il apporte également des éléments des données pour interpréter leur jugement professionnel quand elles ou ils évaluent de façon certificative une compétence développée sur plus d'un cours. La nature de l'essai se limite davantage à une description du jugement professionnel au moment de l'évaluation certificative plutôt qu'à une interprétation exhaustive du jugement professionnel à travers l'ensemble des étapes de la démarche évaluative pour toutes les fonctions de l'évaluation des compétences dans une APC.

Ensuite, toujours selon Merriam (1988), la caractéristique heuristique de l'étude de cas signifie qu'il y a une plus grande compréhension de chacun des cas. Cela peut faire émerger de nouvelles variables ou interactions et mener à une redéfinition de l'événement étudié. Concrètement, comme mentionné dans le chapitre 1, le jugement professionnel au moment de certifier l'atteinte d'une compétence est un acte peu étudié. L'étude de cas va permettre de documenter, chez les enseignantes et enseignants du collégial, l'exercice du jugement professionnel lors de l'évaluation certificative d'une compétence qui se développe sur plus d'un cours afin de mieux comprendre les pratiques.

Finalement, Merriam (1988, dans Karsenti et Demers, 2011) mentionne que l'étude de cas est inductive, car elle « dépend en grande partie du raisonnement que le chercheur élabore en se basant sur l'observation des faits » (p. 233).

Les caractéristiques de l'étude cas et la posture épistémologique interprétative présentées dans cet essai montrent également le caractère exploratoire de la méthodologie. Entre autres, l'étude de cas est une méthode qui permettra de documenter les pratiques d'enseignantes et d'enseignants lorsqu'ils portent un jugement professionnel lors de l'évaluation certificative d'une compétence développée sur plus d'un cours.

2. LE PLAN MÉTHODOLOGIQUE

Merriam (1988) distingue trois types d'études de cas: étude descriptive, étude interprétative et étude évaluative. L'étude descriptive expose le cas et le décrit de façon exhaustive. L'étude interprétative contient également une description détaillée du cas, mais c'est l'utilisation des données qui est différente. Les données servent, entre autres, à créer des catégories conceptuelles. Quant à l'étude évaluative, elle se distingue par le résultat final qui est de porter un jugement sur le phénomène étudié (Merriam, 1988). Dans le cadre du présent essai, le type d'étude de cas choisis correspond à l'étude interprétative. Ce choix permettra de détailler chacun des cas et les données seront catégorisées selon le cadre de référence du présent essai. Ainsi, il sera possible de répondre aux objectifs spécifiques de cet essai.

Afin de mieux comprendre les étapes de la méthodologie, Karsenti et Demers (2011) proposent une schématisation adaptée de Merriam (1988), reproduite à la figure 3. L'étude de cas, selon Merriam (1988), comprend trois étapes principales, soit la préparation, l'actualisation et l'interprétation de l'étude de cas. Étant donné les limites liées à la réalisation d'un essai, chacune des étapes sera présentée en précisant les actions qui auront lieu ainsi que l'échéancier prévu. Une précaution est prise afin

d'identifier les étapes qui seront déclinées afin de rendre cet essai d'une ampleur réaliste. Dans cette logique, certaines actions dans la schématisation adaptée de la pratique de l'étude de cas de Merriam (1988, dans Karsenti et Demers, 20011), surlignées en gris, à la figure 3, seront laissées de côté dans le cadre de cet essai, sans toutefois, négliger de répondre aux objectifs spécifiques du présent essai.

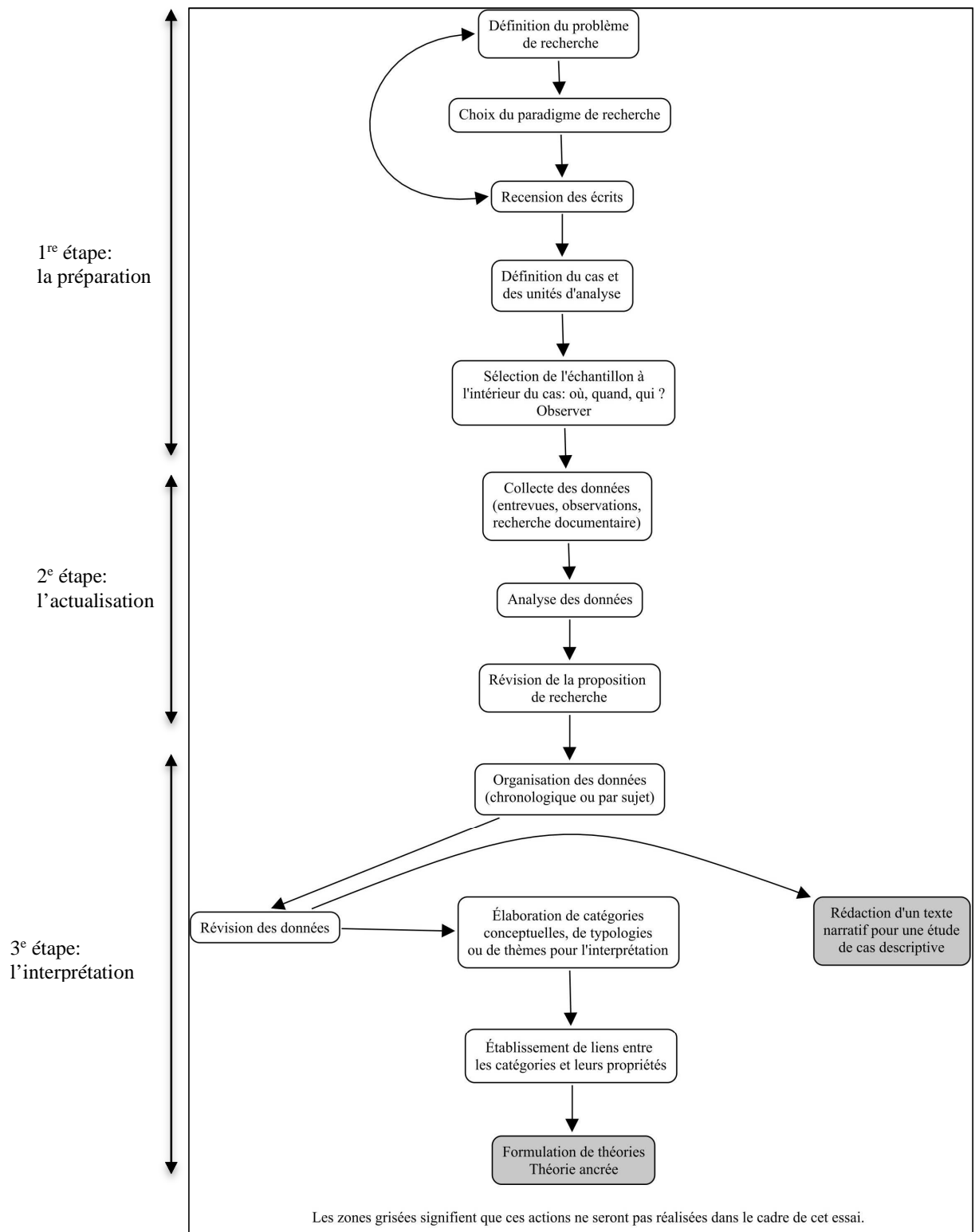


Figure 3: Schématisation adaptée de la pratique de l'étude de cas de Merriam (1988, dans Karsenti et Demers, 2011, p. 248)

2.1 La première étape: la préparation

Les premières actions de l'étape de préparation consistent à définir le problème de recherche, à choisir le paradigme pédagogique, à procéder à une recension des écrits, à définir un cas et les unités d'analyse et de préciser la sélection de l'échantillon à l'intérieur du cas. Rappelons que le premier chapitre du présent essai présente la problématique de la recherche et la question générale qui est formulée comme suit: comment des enseignantes et des enseignants du collégial exercent-ils leur jugement professionnel lors de l'évaluation certificative d'une compétence qui se développe dans plus d'un cours d'un programme technique ? Dans le deuxième chapitre, un cadre de référence a été élaboré et documente les thèmes suivants: le concept de compétence, l'évaluation des apprentissages et le jugement professionnel. Aussi, au terme du cadre de référence, deux objectifs spécifiques ont été formulés: décrire les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants du collégial et analyser les pratiques de jugement lors de l'évaluation certificative d'une compétence qui se développe dans plus d'un cours d'un programme technique. De plus, il faut rappeler que c'est le paradigme interprétatif qui a été adopté pour le présent essai. Ce paradigme se caractérise par une vision de la réalité qui est construite par les actrices et les acteurs et dont le chercheur veut comprendre. La finalité de la recherche permet d'étudier le phénomène en ayant l'opportunité d'avoir accès à l'expérience des actrices et des acteurs (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

2.1.1 La définition d'un cas et les unités d'analyse

Au cours de ses expériences, Merriam (1998) a observé que la caractéristique la plus marquante d'une étude de cas est la délimitation de l'objet d'étude: le cas. Smith (1978, dans Merriam 1998) voit le cas comme un système délimité et Stake (1995, dans Merriam 1998) le définit comme un système intégré. Merriam (1998) mentionne que ces deux définitions lui permettent de voir le cas comme une entité unique ou une

unité autour de laquelle il y a des limites. Miles et Huberman (1994) l'ont illustré en présentant l'image d'un cœur entouré d'un cercle. Le cœur étant le point focal de l'étude et le cercle détermine les limites du cas. Le cas peut être une personne (étudiante ou étudiant, enseignante ou enseignant, directrice ou directeur, *etc.*) un programme, un groupe (une classe, une école, une communauté, *etc.*), (Merriam, 1998). Ainsi, le cas doit être bien délimité sinon, ce n'est pas un cas. Dans le présent essai, un cas est une enseignante ou enseignant d'un programme technique à l'enseignement au régulier au collégial qui enseigne un cours dont le développement de la ou des compétences se répartit sur plus d'un cours.

2.1.2 *La sélection de l'échantillon à l'intérieur du cas*

Le type d'échantillonnage choisi est non probabiliste soit l'échantillonnage par choix raisonné (aussi appelé typique par Beaud (2009). Fortin (2010) définit ce type d'échantillonnage comme suit: « Méthode d'échantillonnage qui consiste à sélectionner certaines personnes en fonction de caractéristiques typiques de la population à l'étude. » (p. 235)

Un cadre d'échantillonnage a été défini afin de mieux identifier et sélectionner des cas ayant des caractéristiques similaires. Le tableau 11 expose les dimensions du cadre d'échantillonnage qui ont servi dans le présent essai.

Tableau 11
Les dimensions du cadre d'échantillonnage

Un cas est	Les dimensions sont
Une enseignante ou un enseignant d'un programme technique à l'enseignement au régulier au collégial qui enseigne un cours dont le développement de la ou des compétences se répartit sur plus d'un cours.	1. L'enseignante ou l'enseignant a suivi une formation créditée en évaluation des apprentissages.
	2. L'enseignante ou l'enseignant a enseigné le cours choisi plus d'une fois.
	3. L'enseignante ou l'enseignant évalue la ou les compétences qui se développent dans son cours par une tâche complexe respectant l'APC.

La sélection des cas s'est faite au début de la session d'automne 2014 afin de favoriser la participation d'enseignantes et d'enseignants au présent essai et d'éviter une surcharge de travail occasionnée par une sollicitation à la mi-session ou en fin de session. Pour le recrutement, les quatre étapes présentées dans le tableau 12 ont été appliquées.

Tableau 12
Les étapes de sélection de l'échantillonnage

étape 1	Avec l'aide d'une conseillère pédagogique du service de développement pédagogique et de la réussite du Collège Montmorency, détermination des programmes technique dont le développement des compétences s'échelonne sur plusieurs cours.
étape 2	Par courriel, transmettre aux enseignantes et aux enseignants ciblés la lettre d'information de la recherche (annexe D) dans laquelle il y a un résumé explicatif de l'étude de cas (comportant l'implication nécessaire), un formulaire de consentement libre et éclairé ainsi que les coordonnées de la chercheuse.
étape 3	Au besoin, faire un suivi par courriel auprès des enseignantes et des enseignants sollicités afin de connaître leur choix de participer ou non au projet d'essai.
étape 4	Rencontrer individuellement les enseignantes et les enseignants qui ont répondu favorablement à l'invitation afin d'établir un contact, transmettre les informations quant au déroulement de la collecte de données, faire signer le formulaire de consentement libre et éclairé et débiter la collecte de données.

Dans le cadre de la sélection des cas, six enseignantes et enseignants ont accepté de participer à la recherche. À la suite du premier contact, deux enseignantes et enseignants ne répondaient pas à certaines dimensions du cadre d'échantillonnage, c'est-à-dire qu'elles ou ils n'avaient pas suivi de formation créditée en évaluation des apprentissages et n'avaient pas recours à une tâche complexe pour évaluer l'atteinte de la ou des compétences visées. Elles et ils ont donc été exclus. Étant donné la limite d'un essai, quatre participantes et participants ont été sélectionnés. Selon Merriam (1988, dans Karsenti et Demers, 2011), il est plus avantageux d'interpréter les données sur plusieurs cas, car cela est plus intéressant et plus convaincant pour les gens éventuellement intéressés par l'essai. Donc, la sélection de quatre cas permettra d'atteindre les objectifs spécifiques de l'essai.

2.2 La deuxième étape: l'actualisation

Cette étape comprend plusieurs actions telles que la collecte et l'analyse des données ainsi qu'une révision de la proposition de recherche.

2.2.1 La collecte des données

La triangulation est 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 et des personnes. » (Denzin, 1978; Savoie-Zajc, 1993, 2009, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 143). Karsenti et Savoie-Zajc (2011) retiennent deux objectifs de la triangulation « permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses » (p. 143) et « à mettre la triangulation au cœur du processus de coconstruction des connaissances et à favoriser l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (p. 143). Également, Roy (2009) suggère d'opter pour plusieurs méthodes de collectes de données et de tenir un journal de bord détaillé afin de diminuer l'influence des biais personnel des méthodes de collecte de données et d'approfondir l'analyse du cas étudié. Pour l'étude de cas du présent essai, deux outils ont été utilisés pour la collecte des données: l'entrevue semi-dirigée et la cueillette des documents portant sur l'évaluation certificative de la ou des compétences visées dans le cadre du cours choisi par la participante ou le participant.

L'entrevue semi-dirigée est une technique de collecte de données justifiable dans une approche méthodologique interprétative, car selon, Savoie-Zajc (2009), une telle posture épistémologique vise une compréhension approfondie du phénomène étudié. Pour Savoie-Zajc (2009),

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 de recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite avec l'interviewé. (p. 340)

Le guide d'entrevue semi-dirigée (annexe E) du présent essai a été élaboré en considérant la question générale et les objectifs spécifiques (*Ibid.*). La conduite de l'entrevue proposée par Savoie-Zajc (2009) comporte trois étapes: l'ouverture, l'entrevue proprement dite et la clôture. Comme le suggère Savoie-Zajc (2009), lors de l'entrevue proprement dite, le guide d'entrevue semi-dirigée sera utilisé comme « un outil souple et flexible » (p. 352). Les questions d'entrevues sont formulées en vue de respecter les caractéristiques suivantes: ouvertes, courtes, neutres et pertinentes. Des questions ouvertes permettent d'avoir un accès privilégié à l'expérience des participantes et des participants. Ainsi, ces dernières et ces derniers peuvent clarifier et préciser leur opinion, leur sentiment et leur croyance à propos de l'objet de l'étude. Dans le présent essai, des questions courtes ont été formulées de manière à orienter l'interviewé vers un seul sujet ou une seule idée afin de faciliter la compréhension des questions. Pour garder un caractère de neutralité, les questions ne doivent pas refléter le jugement ou l'opinion de la chercheuse ou du chercheur. L'entrevue semi-dirigée n'est pas une confrontation d'idée ou d'opinion, mais bien une occasion pour la chercheuse ou le chercheur d'obtenir la perspective des participantes et des participants sur un sujet donné. Ensuite, la formulation de questions pertinentes, c'est-à-dire des questions de clarification de sens et des questions de vérification de la compréhension, montre à l'interviewé « que le chercheur est attentif à son message et qu'il a souci de bien comprendre ce qui est dit » (*Ibid.*, p. 353). Donc, des questions pertinentes doivent se montrer respectueuses des participantes et des participants qui prennent part volontairement à l'entrevue semi-dirigée.

Avant le déroulement des entrevues semi-dirigées, quelques considérations d'ordre relationnel et d'ordre matériel soumises par Savoie-Zajc (2009) ont été prises

en compte. Un local amplement grand et qui respecte le caractère confidentiel pour les entrevues a été choisi. Pour les considérations d'ordre relationnel, les participantes et les participants ont été rencontrés individuellement (étape 4 du processus d'échantillonnage du présent essai) afin d'établir un premier contact et obtenir des informations factuelles et contextuelles à propos de ces dernières et derniers. Les entrevues ont été réalisées une à la suite de l'autre, dans un délai d'un mois, afin qu'il n'y ait pas de biais occasionné par une longue période entre les entrevues. La durée prévue pour l'entrevue semi-dirigée était de 90 à 120 minutes et cette durée a été respectée. Pour ce qui est des considérations d'ordre matériel, une enregistreuse audio a permis d'obtenir un enregistrement numérique. Préalablement, le matériel a été testé afin de s'assurer d'un enregistrement optimal.

Afin de recueillir le plus fidèlement possible les réponses des participantes et des participants, deux moyens ont été utilisés: l'enregistrement audio et la prise de notes lors de chacune des entrevues. Les données recueillies ont été soigneusement classées dans le dossier de chacun des participantes et des participants.

Aussi, pour la collecte des données, les documents relatifs à l'évaluation certificative de la ou des compétences du cours comme le plan de formation, le plan de cours, les consignes de la tâche complexe remises aux étudiantes et aux étudiants, les instruments d'évaluation, *etc.* ont été recueillis lors de l'entrevue. Aucun des documents ne contenait le nom d'étudiante ou d'étudiant afin de préserver la confidentialité de ces dernières et de ces derniers. La documentation a permis de mieux comprendre le propos des cas à l'étude pendant l'entrevue semi-dirigée. Également, les documents recueillis ont aidé à l'analyse des données.

2.2.2 L'analyse des données et la révision de la proposition de recherche

À cette étape où il faut colliger les données recueillies en vue d'en faire l'analyse, Merriam (1988, dans Karsenti et Demers, 2011) propose un raisonnement inductif pour l'analyse des données d'une étude de cas. En fait, selon cette auteure,

l'étude de cas ne prend pas comme point d'ancrage la vérification d'une hypothèse, mais plutôt la découverte d'interactions et de concepts.

Également, l'analyse des données d'un essai, dans une approche qualitative, peut être faite selon plusieurs logiques: typiquement inductive, inductive modérée et inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011). Ce qui distingue ces trois logiques, c'est le recours ou non au cadre théorique dans l'analyse des données. Plus précisément, dans la logique inductive délibératoire, le cadre théorique est utilisé comme un outil pour guider le processus d'analyse. Le tableau d'analyse est flexible. Ainsi, il peut être modifié ou précisé si d'autres dimensions de la collecte de données sont révélées (*Ibid.*). Pour l'analyse des données du présent essai, c'est cette logique qui a été choisie puisque le cadre de référence guidera l'atteinte des objectifs spécifiques.

Deux moyens ont été utilisés pour contextualiser les données recueillies: le journal de bord de la chercheuse et le suivi par courriel. Dès les premières démarches du présent essai, la chercheuse a tenu un journal de bord pour consigner diverses informations. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), le journal remplit plusieurs fonctions comme le maintien de l'état de réflexion active chez la chercheuse ou le chercheur, un espace disponible pour une liberté d'expression et la consignation des informations qu'il juge pertinentes. Une autre fonction lors de la rédaction du rapport de recherche consiste à « reconstituer la dynamique du terrain et les atmosphères qui ont imprégné la recherche. » (*Ibid.*, p. 145). À cet égard, Roy (2009) conclut « qu'en notant tout dans son journal, le chercheur finira par prendre conscience de ses biais et par objectiver sa pensée et ses interprétations. » (p. 218).

Pour ce qui est du suivi par courriel, il a permis, pour certaines participantes ou certains participants, une meilleure compréhension des réponses recueillies lors de l'entrevue semi-dirigée. Le temps alloué pour ce suivi ne se voulait pas contraignant pour les participantes et les participants, mais plutôt un moment pour les remercier de leur participation et permettre à la chercheuse, au besoin, de clarifier très brièvement

quelques interrogations soulevées suite à l'écoute des enregistrements audio des entrevues et à la relecture des notes prises dans le journal de bord. De plus, le suivi par courriel a offert la possibilité aux participantes et aux participants d'ajouter un élément qu'elles ou qu'ils auraient omis de mentionner lors de l'entretien. Les suivis par courriel ont été faits deux semaines après la tenue des entrevues.

2.3 La troisième étape: l'interprétation

Pour l'étape de l'interprétation (Merriam, 1988, dans Karsenti et Demers, 2011), dans le cadre du présent essai, les actions ont été réalisées jusqu'à l'établissement de liens entre les catégories et leurs propriétés. Aucune formulation de théories et de rédaction d'un texte narratif pour une étude de cas descriptive n'a donc été effectuée vu les limites d'un essai professionnel.

2.3.1 L'organisation et la révision des données

La première action de cette troisième étape est l'organisation des données. Pour ce faire, chaque entrevue a été transcrite manuellement et la chercheuse s'est servie d'un logiciel permettant de contrôler le débit de la voix. La chercheuse a opté pour la transcription partielle. Selon Savoie-Zajc (2009), il s'agit d'« épurer le texte des redondances, éliminer les digressions ou les parties qui n'ont pas de rattachement évident avec la recherche » (p. 356). Les documents relatifs à l'évaluation certificative remis par les participantes et les participants ont permis une meilleure compréhension des propos. Également, les suivis par courriel et le journal de bord ont permis de retranscrire les verbatim avec le plus de précisions possible.

Ensuite, lors de la révision des données, la chercheuse s'est assurée une transcription le plus fidèle possible en réécoutant les enregistrements audio et révisant les documents remis par les participantes et les participants. Pour respecter le caractère confidentiel, des pseudonymes ont été employés. Aussi, les données ont été

scrutées afin de conserver le caractère confidentiel des participantes et des participants. Ainsi, les informations propres à ces dernières et derniers, programme d'enseignement, cours choisi, ont été supprimées des verbatim bruts.

Finalement, pour l'organisation des données, lors de la transcription des verbatim, chaque ligne de texte a été codifiée par la première lettre du pseudonyme de la participante ou du participant et numéroté avec un chiffre arabe (1, 2 3, *etc.*). Par exemple, A.20 signifie qu'il s'agit de la 20^e ligne de transcription des verbatim d'Alain.

2.3.2 *L'élaboration de catégories conceptuelles et l'établissement de liens entre les catégories et leurs propriétés*

En vue de l'interprétation des données, troisième étape de la démarche méthodologique de cet essai, l'élaboration des catégories conceptuelles ont été élaborées. Selon Savoie-Zajc (2011), « le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et faits des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, ce qui lui permet d'amender au besoin sa classification des données » (p. 137). Dans le présent essai, à la suite de la transcription des verbatim, des suivis par courriel et de la consultation simultanée du journal de bord, les données ont été organisées sous forme de tableau (voir annexe F). L'organisation du tableau reflète le cadre de référence de cet essai. Concrètement, les verbatim ont été classés selon les grands thèmes du cadre de référence soit le concept de compétences, l'évaluation des apprentissages et le jugement professionnel.

Ainsi, les données recueillies ont permis de décrire les pratiques évaluatives et d'analyser les pratiques de jugement d'enseignantes et d'enseignants lors de l'évaluation certificative d'une ou plusieurs compétences qui se développent sur plus d'un cours d'un programme technique au collégial.

3. LA VALIDITÉ ET LA RIGUEUR DE LA DÉMARCHE

Malgré les limites de représentativité et de généralisation que porte l'échantillonnage par choix raisonné, c'est ce type d'échantillonnage qui paraissait le plus approprié et justifié pour l'essai à réaliser. Ces limites sont posées par le nombre de participantes et de participants qui est très limité et au contexte du présent essai.

Toutefois, quand vient le temps de choisir le type d'échantillonnage, Beaud (2009) s'interroge sur la représentativité

si la recherche se veut exploratoire, si ce qui intéresse le chercheur, ce ne sont pas les variables mêmes à l'intérieur de la population, mais plutôt quelques particularités de celle-ci, pourquoi alors chercher une représentativité qui n'aura qu'un intérêt limité? (p. 265)

Pour appuyer davantage ce choix, Karsenti et Demers (2011) soulèvent un aspect présenté par Eisenhardt (1989, dans Karsenti et Demers, 2011): « La représentativité du cas devient secondaire dans ce type de recherche [l'étude de cas], le chercheur se soucie principalement de la qualité. » (p. 230)

Pour la validité externe, selon Merriam (1988, 1998) et Karsenti et Demers (2011), une méthode pour remédier aux biais possibles est la triangulation des données. Comme souligné précédemment, deux techniques de collecte de données ont été retenues: l'entrevue semi-dirigée et la cueillette de documents. Selon Karsenti et Demers (2011), « plusieurs considèrent la triangulation comme la méthode de validation la plus efficace pour l'étude de cas » (p. 242).

La généralisation ne devrait pas être prise en compte comme critère de validité externe, car l'étude de cas (un seul sujet ou individu) est suffisamment complexe pour généraliser les résultats (Merriam, 1988). Toutefois, la généralisation, dans l'étude de cas, semble être plus facile à établir lorsque la chercheuse ou le chercheur utilise des questions prédéterminées, plusieurs processus d'analyse des données, une description très détaillée du cas et l'établissement du degré de représentativité du cas. Comme

l'échantillon de participantes et de participants comprenait quatre enseignantes ou enseignants, cet élément a été pris en compte lors de l'analyse des données.

Ensuite, la validité interne assure que les résultats soient représentatifs de l'étude de cas avec la réalité observée. Pour le présent essai, le journal de bord et le suivi par courriel ont permis de confirmer la compréhension de l'interprétation des données recueillies.

De plus, pour Huberman et Miles (1994), la rigueur de l'analyse des données peut être améliorée par l'utilisation d'un tableau synthèse pour organiser les données. C'est le procédé d'élaboration de catégories, tirées du cadre de référence qui a été retenu et représenté sous forme de tableau synthèse.

4. LES ASPECTS ÉTHIQUES DE L'ESSAI

Par souci du respect de l'éthique et compte tenu que les participantes et les participants proviennent du Collège Montmorency, une autorisation a été demandée à la conseillère pédagogique de ce collège responsable du soutien à la recherche. Cette autorisation de procéder à la collecte de données a été obtenue le 20 juin 2014. Aussi, le présent essai a été fidèle à la Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (Université de Sherbrooke, 2012). Cette politique comprend quatre principes: l'intégrité scientifique, l'intégrité de la personne, le respect de la dignité et de la vie privée et l'autonomie de la personne.

Pour respecter l'intégrité scientifique, l'essai doit être valide. En effet, le présent essai est justifié scientifiquement, car il suit les exigences universitaires en matière de rigueur, s'appuie sur des auteures et auteurs reconnus et est supervisé par une directrice d'essai. De plus, les méthodes de collecte et d'analyse des données sont rigoureusement appuyées pour répondre à la question de recherche et pour atteindre les objectifs spécifiques. Également, l'intégrité scientifique n'est pas compromise par

un conflit d'intérêts. La chercheuse n'a pas de relation personnelle ou professionnelle directe avec les participantes et les participants.

En ce qui concerne l'intégrité de la personne, les risques liés à la participation à la recherche sont minimes pour ne pas dire nuls. Le seul inconvénient pour les participantes et les participants est le temps qu'elles ou qu'ils ont dû accorder pour la préparation du matériel de leurs cours à remettre, l'entrevue semi-dirigée et le suivi par courriel. Une attention particulière a été portée afin de réduire ce temps en utilisant des moyens de communication comme le courriel ainsi qu'en prédéterminant le temps alloué de 90 à 120 minutes pour l'entrevue. Donc, il n'y a aucun risque sur le plan psychologique, économique ou social (Université de Sherbrooke, 2012).

Quant au respect de la dignité et de la vie privée, les données recueillies lors de la recherche seront gardées dans un endroit sécuritaire par la chercheuse à son domicile. Pour garantir la confidentialité des fichiers électroniques, la chercheuse a configuré un mot passe pour y accéder et elle est la seule à le connaître. Les seules personnes qui ont eu accès aux données sont la chercheuse et la directrice du présent essai. Les données électroniques et les documents recueillis (les guides d'entrevues et le matériel pédagogique remis par les participantes et les participants) seront détruits un an après le dépôt de la version finale de l'essai. La préoccupation du bien-être des participantes et des participants se traduit par la minimisation des risques et des inconvénients ainsi que par le respect de la vie privée et de la confidentialité. De ce fait, à aucun moment le nom, le sexe ainsi que le domaine du programme d'enseignement des participantes et des participants n'ont été divulgués. Des pseudonymes ont été utilisés pour faire référence à chacune et à chacun. Aussi, les entrevues se sont déroulées dans un local situé dans un endroit propice à la confidentialité. La justice entre les individus a été respectée par les critères limités d'inclusions et d'exclusions du cadre d'échantillonnage. Ils répondent aux objectifs spécifiques de cet essai. Comme mentionné précédemment, un seul inconvénient est identifié pour le présent essai, soit le temps accordé par les participantes et les

participants, elles ou ils ne subiront pas de fardeau ni ne profiteront d'avantage lié à la recherche qui pourrait nuire au principe de justice lors du choix des participantes et des participants. Cet essai l'amélioration des connaissances du jugement professionnel en situation d'évaluation certificative afin de mieux accompagner les enseignantes et les enseignants dans leur pratique.

Enfin l'autonomie de la personne a été préservée au moyen d'un formulaire de consentement libre et éclairé qui a été présenté et signé par les participantes et les participants. Elles et ils ont été libres de participer ou non à la recherche sans pression de la part de la chercheuse. De plus, elles et ils ont pris leur décision à partir de la lecture de la lettre d'information et du formulaire de consentement libre et éclairé (annexe D) qui a été clairement présentée.

Les résultats de l'essai seront diffusés dans des communications lors de différents colloques comme l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), *etc.* et dans un rapport écrit et accessible au Centre de documentation collégial (CDC).

QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, les données recueillies lors de la collecte de données du présent essai seront présentées et interprétées. Les données proviennent des entrevues semi-dirigées et des documents recueillis des participantes et des participants. Rappelons qu'un cas représente une enseignante ou un enseignant d'un programme technique à l'enseignement au régulier au collégial et un cours qu'elle ou qu'il donne dont la ou les compétences se développent sur plus d'un cours. De plus, dans les dimensions du cadre de d'échantillonnage, le cas devait avoir suivi une formation créditée en évaluation des apprentissages, avoir donné le cours ciblé plus d'une fois et avoir recours à une tâche complexe pour évaluer l'atteinte de la ou des compétences visées par le cours. Pour chacun des quatre cas, les données recueillies seront présentées et, ensuite, une synthèse fera état de l'interprétation et de l'analyse de ces données. Tout ceci répond aux deux objectifs spécifiques du présent essai qui sont:

1. Décrire les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants du collégial lors de l'évaluation certificative d'une ou de compétences qui se développent dans plus d'un cours d'un programme technique;
2. Analyser les pratiques de jugement d'enseignantes et d'enseignants lors de l'évaluation certificative d'une ou de compétences qui se développent sur plus d'un cours d'un programme technique.

1. LA PRÉSENTATION DES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET DE JUGEMENT D'ALAIN

Alain enseigne au collégial depuis 20 ans. Le cours qu'il a choisi se situe à la 2^e session de son programme technique. La pondération du cours correspond à deux périodes de théorie et trois périodes de laboratoire.

1.1 Les compétences visées dans le cours d'Alain

Alain situe son cours comme le troisième d'une série de cinq cours qui contribue à développer trois compétences ciblées dans le plan de formation de son programme technique. Comme préalable à son cours, Alain mentionne qu'il est important que les étudiantes et les étudiants « aient les bons apprentissages, [qu'elles ou] qu'ils arrivent avec les bonnes notions » (A. 22).

1.2 L'évaluation certificative proposée par Alain

Dans son plan de cours, Alain emploie le terme performance finale attendue (PFA) pour faire référence à l'évaluation certificative du niveau d'atteinte des compétences prescrites dans le plan de formation. Le moment de l'évaluation de la PFA se situe dans les « cinq dernières semaines » (A.30) pour la partie pratique (en laboratoire) et du dernier cours théorique pour l'examen final.

La PFA se déroule dans un « contexte authentique » (A.33). Alain précise que la réalisation du projet « permet [aux étudiantes et étudiants] de faire une démonstration du produit et, aussi du processus, mais il manque à ça le discours qui lui est vérifié par un examen final qui comporte des études de cas » (A.34).

Alain explique la PFA dès la première semaine de cours. Les étudiantes et les étudiants ont dans leur cahier de laboratoire « la description des projets qu'on va faire

incluant les consignes, les procédures, *etc.*, mais aussi les grilles d'évaluation » (A.109). Ainsi, selon Alain, « ils [les étudiantes et étudiants] ont les grilles dès le départ et j'essaie de leur montrer comment s'en servir » (A.119).

Alain explique que les études de cas (composant l'examen théorique) et la grille d'évaluation à échelle descriptive servent à recueillir des traces de la progression du développement des compétences visées dans son cours chez les étudiantes et les étudiants.

En référence au rôle de l'étudiante et de l'étudiant dans l'évaluation des apprentissages, Alain spécifie que « ça demande un engagement absolu [...] ils [les étudiantes et les étudiants] doivent s'impliquer, s'engager dans le processus » (A.85). Pour ce qui est de son rôle dans l'évaluation des apprentissages, Alain dit que son « rôle c'est de leur [aux étudiantes et étudiants] fournir les informations nécessaires [connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles] et [des] occasions de développer une compétence » (A.62). Également, Alain incite ses « [étudiantes et] étudiants à se regarder, à s'évaluer et à déterminer si ce [qu'elles ou] qu'ils font est bien ou pas » (A.179).

1.3 Le jugement évaluatif exercé par Alain

Pour la correction de ses évaluations, Alain corrige une copie à la fois de façon complète. Il utilise une grille d'évaluation à échelle descriptive et cela lui « simplifie la correction et ça [lui] donne vraiment une vision qui est beaucoup plus discours que apprentissage par cœur » (A.152). Au moment de porter un jugement évaluatif, Alain se « réfère constamment [...], mon corrigé est là, ma grille est là » (A.292). Il sélectionne quelques copies d'examens provenant d'étudiantes ou d'étudiants faibles, moyens et forts. Ensuite, Alain corrige ces quelques copies préalablement choisies et il poursuit la correction avec l'ensemble des copies. Comme l'explique Alain, « une

fois que je me suis fait une tête avec les cinq ou six [copies sélectionnées], je mets ça de côté et je reprends [le reste des copies d'examens] » (A.296).

Au moment de juger une évaluation, avec sa grille d'évaluation, Alain se questionne souvent pendant cette étape de la démarche évaluative et il affirme « quand je vais arrêter de me poser des questions [lorsqu'il corrige], il va être le temps que j'arrête d'enseigner » (A.206).

Le jugement évaluatif d'Alain est influencé par la PIEA du Collège Montmorency (2011). Pour lui, « le but d'évaluer par compétences, c'est justement d'essayer d'évaluer un standard qu'on leur demande d'atteindre. Et non pas d'évaluer un effort, une attitude » (A.267). Aussi, lors du jugement professionnel portant sur l'évaluation certificative, Alain applique une règle départementale soit le double seuil de réussite. Cette règle signifie que l'étudiante ou l'étudiant doit obtenir la note de passage (60 %) pour la partie théorique et la partie pratique (laboratoire) du cours sinon, elle ou il se verra attribuer la note de 55 % ou moins le cas échéant.

Concernant l'objectivité et la subjectivité du jugement évaluatif, Alain mentionne

montre-moi [une enseignante ou un enseignant] qui va t'assurer à 100 % hors de tout doute que de la fiabilité, de la validité de son évaluation, spécialement une évaluation certificative, et je vais te montrer quelqu'un qui a les mêmes notes de cours depuis 25 ans. (A.208)

Selon Alain, « c'est un défi de garder [...] ton objectivité » (A.287). Il « essaie de m'[s']assurer que mes [ses] critères [...] sont suffisamment bien définis pour m'[s']assurer qu'il y ait une objectivité minimale. On ne peut jamais être objectif à 100 %. Il y a toujours une part de subjectivité » (A.269).

Après avoir porté un jugement évaluatif sur l'examen d'une étudiante ou d'un étudiant, parfois, quand Alain regarde « la note finale [et] regarde le nom de

[l'étudiante ou de] l'étudiant » (A.203) et que la note ne correspond pas à la performance habituelle de cette dernière ou ce dernier, il relie partiellement l'examen, mais il modifie rarement son jugement initial.

À partir des verbatim et des documents recueillis, les données ont été catégorisées selon le cadre de référence du présent essai. Le tableau 13 expose le jugement professionnel d'Alain lors de l'évaluation certificative.

Tableau 13
Le jugement professionnel d'Alain lors de l'évaluation certificative

Dans le cours choisi par Alain, considérant ce qu'il a dit et des documents présentés:			
Concept de compétence	Caractère progressif d'une compétence		<ul style="list-style-type: none"> • se réfère au plan de formation du cours • prise en compte des connaissances antérieures des étudiantes et des étudiants
L'évaluation des apprentissages	Cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une APC	L'intention et le moment de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • se situe dans les cinq dernières semaines de la session
		Les tâches d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • sont conçues à partir de situations réelles et contextualisée (caractère authentique) • comprend deux parties: la conception d'un produit (partie pratique) et des études de cas (examen théorique comportant des questions à développement)
		Les instruments d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • instrument d'évaluation utilisé: la grille d'évaluation à échelle descriptive • la grille d'évaluation à échelle descriptive est présentée et utilisée par les étudiantes et les étudiants durant la session
		Les rôles dans l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • rôle actif des étudiantes et des étudiants par leur engagement • rôles de l'enseignant: créer des occasions de développer les compétences et encourager l'autoévaluation
Le jugement professionnel	Jugement évaluatif: une étape de la démarche évaluative	Les caractéristiques du jugement évaluatif	<ul style="list-style-type: none"> • tient compte d'information qualitative (sélection de travaux provenant d'étudiantes et d'étudiants faibles, moyens et forts) • se questionne lorsqu'il exerce son jugement évaluatif
		Les politiques d'évaluation qui balisent le jugement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • fait abstraction de l'effort et l'attitude des étudiantes et des étudiants • a recours au double seuil de réussite (règle départementale) et à la PIEA du Collège
	Objectivité et subjectivité du jugement évaluatif		<ul style="list-style-type: none"> • croit qu'il est important de conserver une posture objective malgré la présence inévitable de la subjectivité
	Biais pouvant influencer le jugement professionnel		<ul style="list-style-type: none"> • sélectionne et corrige quelques copies d'études de cas (examens théoriques) provenant d'étudiantes ou d'étudiants faibles, moyens et forts afin de connaître l'atteinte des compétences • parfois hésite en voyant la note finale et le nom de l'étudiante ou de l'étudiant, mais le jugement évaluatif initial est rarement modifié • est influencé par la qualité de rédaction de la langue française

2. LA PRÉSENTATION DES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET DE JUGEMENT DE BIANCA

Bianca exerce la profession d'enseignante au collégial depuis neuf ans. Le cours qu'elle a choisi se donne à la 5^e session de son programme technique. Il s'agit d'un cours avec une pondération d'une période de théorie et de deux périodes de laboratoire.

2.1 Les compétences visées dans le cours de Bianca

Le cours de Bianca contribue au développement de quatre compétences. Elle distingue le développement de celles-ci à travers les trois années de son programme technique. Ce développement des compétences élaboré dans le plan de formation est repris tel quel dans son plan de cours.

2.2 L'évaluation certificative proposée par Bianca

Bianca utilise la terminologie PFA pour désigner l'évaluation certificative de l'atteinte du niveau de compétence prescrit dans le plan de formation de son programme. La PFA se situe « à la fin de la session » (B.69) et à travers les tâches demandées, les étudiantes et les étudiants « montrent leur cheminement » (B.87). Brièvement, pour la tâche d'évaluation certificative, Bianca demande de « résoudre l'étude de cas [...] pour monter un traitement, monter un programme [...]. Puis, ils [les étudiantes et les étudiants] présentent les résultats devant la classe » (B.82). Bianca utilise les instruments d'évaluation suivants: des grilles d'évaluation à échelle descriptive pour le travail écrit et pour la présentation orale, une grille d'évaluation par les pairs et la liste de vérification. Bianca considère que « souvent les grilles d'évaluation, ce n'est pas tout le temps clair [pour l'étudiante et l'étudiant] » (B.183). De plus, elle mentionne que la grille d'évaluation « justifie les bons et surtout [...] les mauvais coups » (B.302) des étudiantes et des étudiants.

Pour ce qui est du rôle des étudiantes et des étudiants dans l'évaluation, Bianca précise qu'elles ou qu'ils doivent présenter un « niveau de motivation » (B.132). En lien avec le cheminement du développement des compétences, Bianca se questionne à savoir si l'étudiante ou l'étudiant est « capable de voir ses apprentissages [réalisés] » (B.151). Au sujet du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant, Bianca soutient qu'il consiste à concevoir « la PFA pour [évaluer] la compétence visée, il faut que ça soit bien structurée » (B.118). Aussi, Bianca ajoute, « c'est d'évaluer le chemin [qu'elle] qu'il [étudiante ou étudiant] a parcouru, mais surtout est-ce [qu'elle] qu'il a atteint la compétence à la fin? » (B.121).

2.3 Le jugement évaluatif exercé par Bianca

L'enseignante corrige une question à la fois, c'est-à-dire la même question pour toutes les étudiantes et tous les étudiants. Pour exercer son jugement évaluatif, Bianca écrit tout ce qu'elle observe et pour les questions à réponses élaborées, dans sa grille d'évaluation, elle rédige des commentaires qualitatifs. Ainsi, elle a une « idée générale » (B. 198) du niveau d'atteinte des compétences développées par les étudiantes et les étudiants. Également, pour s'aider à formuler un jugement évaluatif, Bianca a recours à l'enregistrement audiovisuel lors de la démonstration du traitement proposé (présentation orale) par l'étudiante ou l'étudiant.

Une règle départementale influence le jugement évaluatif de l'atteinte ou non des compétences visées soit le double seuil de réussite. Cette règle stipule que l'étudiante ou l'étudiant doit obligatoirement avoir la note de passage (60 %) pour la partie théorique et la partie laboratoire (pratique) sans quoi, elle ou il se verra attribuer la note de 55 % ou moins selon le cas échéant. Elle applique également les règles contenues dans la PIEA du Collège Montmorency (2011).

Dans l'exercice du jugement évaluatif, Bianca « essaie de rester le plus neutre possible » (B.245). Selon Brigitte, les grilles d'évaluation à échelle descriptive

facilitent l'objectivité au moment de porter un jugement, car elles permettent d'identifier les difficultés lors de l'exécution de la compétence au moment de l'évaluation certificative.

En référence aux biais pouvant influencer le jugement professionnel lors de l'évaluation certificative, pour être objective, Bianca spécifie qu'elle essaie d'éviter de regarder les noms des étudiantes et des étudiants sur les travaux. De plus, lors de la correction des travaux, elle dit: « j'ai déjà une idée [...] [de] quelle équipe [...] a la meilleure réponse à la question » (B.206). Mais, quand elle note, « la meilleure équipe n'aura pas le meilleur score, il faut vraiment que ça corresponde aux critères » (B.208). Aussi, Bianca mentionne qu'il est peu fréquent qu'elle « change mon évaluation [...] [cela peut se produire] en début de correction comme quand je ne suis pas réchauffée pis que je n'en ai pas lu quelques-uns » (B.225). Pour ce qui du jugement évaluatif lors des présentations orales, Bianca intervient auprès de l'étudiante ou de l'étudiant qui exécute incorrectement une technique en raison de sa nervosité. Toutefois, Bianca précise que, si elle remarque « [qu'elles ou] qu'ils [étudiantes et étudiants] sont [nerveuses] nerveux parce [qu'elles ou] qu'ils n'ont pas assez pratiqué, c'est [tant pis pour eux] » (B.321). Ainsi, au moment de porter un jugement évaluatif, elle « essaie de ne pas prendre en compte leur nervosité » (B.318).

Le tableau 14 présente le jugement professionnel de Bianca lors de l'évaluation certificative. La synthèse des données s'appuie sur les verbatim et les documents recueillis qui ont été catégorisés selon le cadre de référence du présent essai.

Tableau 14
Le jugement professionnel de Bianca lors de l'évaluation certificative

Dans le cours choisi par Bianca, considérant ce qu'elle a dit et des documents présentés:			
Concept de compétence	Caractère progressif d'une compétence		<ul style="list-style-type: none"> se réfère au plan de formation de son programme
L'évaluation des apprentissages	Cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une APC	L'intention et le moment de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> se déroule dans les dernières semaines de la session
		Les tâches d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> consiste à résoudre une étude de cas contextualisée (travail écrit) et à faire la démonstration du traitement proposé (présentation orale)
		Les instruments d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> une grille d'évaluation par les pairs, une liste de vérification et une grille d'évaluation à échelle descriptive sont utilisées la grille d'évaluation à échelle descriptive semble mal comprise par certaines étudiantes et certains étudiants servent à justifier les acquis et les manquements des étudiantes et des étudiants lors de la manifestation des compétences
		Les rôles dans l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> rôle actif de l'étudiante ou de l'étudiant par son niveau de motivation rôles de l'enseignante: concevoir les tâches d'évaluation et évaluer le niveau d'atteinte des compétences visées
Le jugement professionnel	Jugement évaluatif: une étape de la démarche évaluative	Les caractéristiques du jugement évaluatif	<ul style="list-style-type: none"> commente qualitativement le travail écrit et la présentation orale et un enregistrement audiovisuel (pour la présentation orale) est fait
		Des politiques d'évaluation qui balisent le jugement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> applique la règle du double seuil de réussite (règle départementale) et la PIEA du Collège
	Objectivité et subjectivité du jugement évaluatif		<ul style="list-style-type: none"> essaie d'être toujours objective les instruments d'évaluation facilitent son objectivité
	Biais pouvant influencer le jugement professionnel		<ul style="list-style-type: none"> fait abstraction du nom de l'étudiante ou de l'étudiant les critères d'évaluation déterminent la note finale son jugement évaluatif est plus juste lorsque quelques travaux ont été corrigés intervention de l'enseignante durant l'évaluation si le stress de l'étudiante ou l'étudiant nuit à son évaluation

3. LA PRÉSENTATION DES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET DE JUGEMENT DE CHARLES

Charles enseigne au collégial depuis huit ans. Le cours qu'il a ciblé s'offre à la 2^e session d'un programme technique. Le cours est réparti selon une pondération de deux périodes de théorie et deux périodes de laboratoire.

3.1 Les compétences visées dans le cours de Charles

Le cours choisi par Charles vise le développement partiel d'une compétence. Charles explique que la compétence de son cours se développe sur deux cours. Avec le plan de formation de son programme, il sait que chacun des cours comporte des connaissances distinctives qui doivent être acquises par les étudiantes et étudiants afin de certifier l'atteinte de la compétence finale. Selon Charles, ses évaluations reflètent cet élément.

3.2 L'évaluation certificative proposée par Charles

Pour évaluer le développement partiel de la compétence, Charles effectue trois évaluations certificatives soit à la 10^e, 14^e et 15^e semaine de la session. Les deux premières évaluations sont des mises en situation contextualisées. L'examen final, qui a lieu à la 15^e semaine, comprend tous les apprentissages faits durant la session et se présente sous forme d'un examen théorique comportant des questions à développement.

À propos des instruments d'évaluation, Charles explique que la grille d'évaluation à échelle descriptive pour les mises en situation est remise au début de la session et que les étudiantes et les étudiants s'en servent tout au long de la session. Charles ajoute que « la grille [...] permet de justifier pis de valider auprès de l'étudiant qu'est-ce qui n'a pas été fait [...] et les manquements » (C.134).

Selon Charles, le rôle des étudiantes et des étudiants est de « pratiquer avec les outils, [...] [appliquer] les procédures [vues en classe] » (C.84). Ces dernières et derniers sont exposés à des mises en situation en contexte authentique lors des évaluations formatives et certificatives et il « faut [qu'elles ou] qu'ils sachent comment le faire, pourquoi le faire. [...] c'est à lui [étudiantes et étudiants] de déterminer quand est-ce qui va le faire » (C.110). Quant aux rôles de l'enseignante ou de l'enseignant, Charles affirme qu'il consiste à « mettre sur pied la mise en situation et, ensuite, à l'aide de la grille, faire l'évaluation selon [l'] intervention [des étudiantes et des étudiants] » (C.74).

3.3 Le jugement évaluatif exercé par Charles

Pour porter un jugement évaluatif, Charles procède comme suit: « je note les manquements [durant l'évaluation des mises en situation] » (C.158), il regarde à « quelle valeur » (C.159) dans la grille d'évaluation à échelle descriptive cela correspond et il encercle le niveau d'atteinte du critère d'évaluation. Parfois, il estime que certaines grilles d'évaluation sont trop détaillées en argumentant que « le jugement de l'enseignant n'a pas besoin d'être guidé à ce point là » (C.138). Aussi, Charles dit: « quand j'ai commencé à évaluer avec ça [grille d'évaluation], j'avais peut-être plus de questionnements [au moment de porter un jugement] » (C.182). Il précise qu'il a aujourd'hui plus d'expérience avec ses instruments d'évaluation et il se questionne moins.

Lors de l'exercice du jugement en situation d'évaluation, Charles confie qu'un des défis est « d'avoir une entente avec les autres enseignants sur [les instruments d'évaluation] » (C.169). Cette entente est nécessaire, car « pour être équitable envers les étudiants, il faut qu'on [enseignantes et enseignants d'un même cours] évalue de la même manière » (C.170). Charles tente de ne pas se laisser influencer par les attitudes et les comportements des étudiantes et des étudiants. Charles mentionne que « l'évaluation est vraiment indépendante à tout ce qui a pu arriver avant » (C.200). De

plus, « si l'étudiant n'est pas capable de gérer le stress d'une évaluation, il ne sera jamais capable de gérer le stress [...] [au moment d'intervenir] » (C.208). Dans son plan de cours, il spécifie que ces évaluations comprennent les règles énoncées dans la PIEA du collège et il applique la règle départementale du double seuil de réussite.

En ce qui concerne l'objectivité et la subjectivité du jugement évaluatif, Charles ne croit pas qu'« il est possible pour tous [les enseignantes et les enseignants] d'être objectif à 100 % » (C.233).

Les verbatim et les documents recueillis de Charles n'ont pas permis d'identifier de biais pouvant influencer le jugement professionnel.

Le tableau 15 résume les données des verbatim et des documents obtenus portant sur l'exercice du jugement professionnel lors de l'évaluation certificative en lien avec le cadre de référence du présent essai.

Tableau 15
Le jugement professionnel de Charles lors de l'évaluation certificative

Dans le cours choisi par Charles, considérant ce qu'il a dit et des documents présentés:			
Concept de compétence	Caractère progressif d'une compétence		<ul style="list-style-type: none"> • se réfère au plan de formation de son programme
L'évaluation des apprentissages	Cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une APC	L'intention et le moment de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • trois évaluations certificatives (10^e, 14^e et 15^e semaine de la session)
		Les tâches d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • comprennent deux mises en situation contextualisées et un examen théorique (questions à développement)
		Les instruments d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • a recours à une grille d'évaluation à échelle descriptive pour les mises en situation • l'utilisation en cours de session permet de justifier et de valider par l'étudiante et l'étudiant leurs manquements
		Les rôles dans l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • rôles de l'étudiante et de l'étudiant: appliquer les connaissances et déterminer comment, pourquoi et quand les solliciter • rôles de l'enseignant: concevoir les mises en situation et évaluer les étudiantes et les étudiants
Le jugement professionnel	Jugement évaluatif: une étape de la démarche évaluative	Les caractéristiques du jugement évaluatif	<ul style="list-style-type: none"> • rédige des commentaires qualitatifs sur les manquements afin de juger le niveau d'atteinte de la compétence • considère que les grilles d'évaluation présentant trop de détails limitent le jugement évaluatif
		Des politiques d'évaluation qui balisent le jugement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • considère qu'il est parfois difficile d'avoir des instruments d'évaluation équitables entre les enseignantes ou les enseignants qui donnent le même cours • estime qu'il n'est pas influencé par les attitudes, les comportements et le stress vécu durant les évaluations des étudiantes et des étudiants. • utilise la règle du double seuil de réussite (règle départementale) et la PIEA
	Objectivité et subjectivité du jugement évaluatif		<ul style="list-style-type: none"> • affirme qu'il est impossible d'être toujours objectif
	Biais pouvant influencer le jugement professionnel		<i>Aucune donnée</i>

4. LA PRÉSENTATION DES PRATIQUES ÉVALUATIVES ET DE JUGEMENT DE DENIS

Denis possède une expérience de cinq ans en enseignement au collégial. La pondération du cours choisi correspond à une période de théorie et trois périodes de laboratoire.

4.1 Les compétences visées dans le cours de Denis

Le cours choisi par Denis vise le développement partiel d'une compétence. Pour connaître le développement de la compétence, Denis consulte « les préalables des autres plans de cours [et] les contenus de cours » (D.72). Dans son plan de cours, Denis a indiqué qu'il y a sept cours qui contribuent au développement de la compétence. Également, il discute avec les autres enseignantes ou enseignants qui ont enseigné le développement de cette compétence.

4.2 L'évaluation certificative proposée par Denis

En ce qui concerne l'évaluation certificative, il emploie la terminologie PFA. Denis décrit la PFA comme « un travail intégrateur » (D.102) qui est réalisé durant les quatre dernières semaines de la session. Cette évaluation se déroule en contexte authentique et comprend deux parties. Dans la première partie, les étudiantes et les étudiants doivent « conceptualiser et réaliser [un projet] » (D.88) et pour la deuxième partie, la partie théorique, il s'agit d'un « examen théorique » (D.103) dans lequel, l'enseignant évalue « des notions déclaratives [...], mais aussi un peu d'analyse [sous forme] d'histoires de cas » (D.104).

Comme instrument d'évaluation, Denis propose une procédure qui peut être utilisée comme une liste de vérification remise avec les consignes de la PFA. Ces étudiantes et étudiants peuvent s'y référer pour mieux se guider. Aussi, pour porter un

jugement sur la PFA, Denis « utilise une grille critériée [grille d'évaluation à échelle descriptive] » (D.191). Les étudiantes et étudiants n'ont pas accès à cette grille, mais il leur explique le contenu de façon sommaire. Sur la feuille de consignes, les étudiantes et les étudiants ont les critères d'évaluation.

Pour Denis, le rôle de l'étudiante et l'étudiant dans l'évaluation des apprentissages est de faire preuve d'autonomie. Ils doivent se préparer selon ce que leur enseignante ou enseignant leur demande. Denis veut « que ce soit [l'étudiante ou] l'étudiant qui trouve la solution » (D.134). Pour favoriser cette autonomie, Denis mentionne qu'il « accompagne [...] [les étudiantes et les étudiants] dans la recherche de solution » (D.113). Aussi, il ajoute « je ne serais pas directif [auprès des étudiantes et des étudiants] » (D.114) lors des évaluations. Finalement, Denis explique que son « rôle [en tant qu'enseignant] est davantage au niveau du soutien pédagogique » (D.121). Il est là « pour éclaircir, préciser et soutenir l'étudiant » (D.137).

4.3 Le jugement évaluatif exercé par Denis

Au moment de porter un jugement, en plus de l'utilisation d'une grille d'évaluation, l'enseignant est influencé par des informations qualitatives soit par l'identification des meilleurs travaux. Aussi, ce qui caractérise le jugement évaluatif de Denis, c'est qu'il « essaie de ne pas avoir en tête le rendement de l'élève ou son attitude » (D.251). Il « corrige un produit final » (D.251). Dans l'élaboration de ses évaluations et de ses outils de correction, Denis dit que « c'est la PIEA qui me guide » (D.205) et il y a également une règle départementale qui est le double seuil de réussite. Selon Denis, cette règle découle du fait qu'il « arrivait [que des étudiantes et étudiants passent] un cours avec [seulement la réussite découlant des] travaux d'équipe » (D.210).

Pour le caractère objectif du jugement évaluatif, Denis « essaie toujours de rester le plus neutre possible » (D.225). Il spécifie que cela est « indépendamment de

l'attitude de l'élève » (D.252) et que « ce n'est pas la personne que je corrige, c'est un produit » (D.264).

Au moment de juger la PFA des étudiantes et des étudiants, Denis précise qu'il met « toutes les [productions] devant moi [Denis] puis je vais commencer par [la production] qui me semble la mieux » (D.217). Denis corrige la production au complet et cela lui « permet de mettre en tête [la production] parce que je sais que c'est la meilleure et que ça rencontre mes exigences » (D.219).

Un résumé des verbatim et des documents recueillis de Denis portant sur le jugement professionnel lors de l'évaluation certificative en fonction du cadre de référence de cet essai est présenté dans le tableau 16.

Tableau 16
Le jugement professionnel de Denis lors de l'évaluation certificative

Dans le cours choisi par Denis, considérant ce qu'il a dit et des documents présentés:			
Concept de compétence	Caractère progressif d'une compétence		<ul style="list-style-type: none"> • via le plan de formation du cours: consultation des préalables et des contenus de cours • s'informe auprès des enseignantes et des enseignants qui ont enseigné le développement de la compétence visée
	L'évaluation des apprentissages	Cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une APC	L'intention et le moment de l'évaluation
		Les tâches d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • l'évaluation certificative comprend deux parties: conceptualisation et réalisation d'un projet contextualisé (caractère authentique) et un examen théorique (sous forme d'histoire de cas)
		Les instruments d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • remet une liste de vérification qui comprend les consignes de la conceptualisation et de la réalisation du projet (1^{ère} partie de l'évaluation certificative) • explique les critères d'évaluation, mais la grille d'évaluation à échelle descriptive n'est pas remise aux étudiantes et étudiants
		Les rôles dans l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • rôle des étudiantes et étudiants: faire preuve d'autonomie • rôle de l'enseignant: soutien pédagogique (éclaircir, préciser et soutenir les étudiantes et les étudiants dans la recherche de solutions)
Le jugement professionnel	Jugement évaluatif: une étape de la démarche évaluative	Les caractéristiques du jugement évaluatif	<ul style="list-style-type: none"> • prend en compte l'information qualitative (identification des meilleurs travaux)
		Des politiques d'évaluation qui balisent le jugement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • fait abstraction du rendement et de l'attitude de l'étudiante ou de l'étudiant • applique le double seuil de réussite (règle départementale) et la PIEA du Collège
	Objectivité et subjectivité du jugement évaluatif		<ul style="list-style-type: none"> • essaie d'être objectif
	Biais pouvant influencer le jugement professionnel		<ul style="list-style-type: none"> • débute sa correction par le travail qui semble le meilleur et celui-ci sert de référence

5. SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Après avoir présenté les données des quatre cas de cet essai, une synthèse et une interprétation sera exposée. Les données obtenues seront interprétées sur la base du cadre de référence de cet essai auquel se dégagent trois thèmes: le concept de compétence, l'évaluation des apprentissages et le jugement professionnel.

Dans cet essai professionnel, la chercheuse voulait documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants au collégial au moment de l'évaluation certificative d'une ou de compétences qui se développent sur plus d'un cours. Plus précisément, les objectifs spécifiques visaient la description des pratiques évaluatives et l'analyse des pratiques de jugement dans le contexte mentionné ci-dessus.

5.1 La prise en compte de la dynamique évaluative propre à l'approche par compétences

Concernant le concept de compétence, un constat sur les différentes définitions (De Ketele, 2008; Le Boterf, 2001; Legendre, 2005; Leroux, 2010; Scallon, 2004; Tardif, 2006) a été émis dans le cadre de référence du présent essai, soit le fait qu'une compétence se manifeste dans l'action en mobilisant et en combinant des ressources multiples dans une même famille de situations. À cet égard, les données de cet essai corroborent celles de Leroux (2009) qui montrent que les enseignantes et les enseignants proposent à leurs étudiantes et étudiants une évaluation certificative qui demande soit la réalisation d'un projet soit l'application de techniques spécialisées au développement de la ou des compétences visées.

5.1.1 *Le caractère progressif de la ou des compétences développées sur plus d'un cours*

Pour le caractère progressif d'une compétence développée sur plus d'un cours, les données de cet essai montrent l'utilisation du plan de formation spécifique à chaque programme comme outil de référence pour visualiser le développement d'une compétence sur plus d'un cours. Aussi, les données relèvent que ce n'est pas la majorité des enseignantes et des enseignants qui tiennent en compte du niveau d'atteinte de la compétence acquise antérieurement. Certaines ou certains vont s'assurer de revoir avec les étudiantes et les étudiants les connaissances antérieures et d'autres vont consulter leurs collègues qui ont enseigné le développement de la ou des mêmes compétences visées par leur cours. En ce sens, Tardif (2006) définit entre autres une compétence par son caractère évolutif. Chaque compétence se construit en intégrant de nouvelles ressources et de nouvelles situations en respectant la nature de la compétence (*Ibid.*). Les données provenant de cet essai montrent que le caractère progressif d'une compétence semble peu pris en considération lors de l'évaluation certificative. L'identification des cours impliqués dans le développement d'une compétence peut paraître insuffisante pour assurer la connaissance de la progression de celle-ci à travers la formation académique. De plus, cet élément peut se répercuter sur le jugement évaluatif. Par exemple, dans le cas où les connaissances acquises ne seraient pas prises en compte, le jugement évaluatif pourrait être inexact.

Un des principes de l'évaluation de l'apprentissage dans l'APC est de rendre compte du développement de la compétence par l'étudiante ou l'étudiant (Scallon, 2004; Tardif, 2006). Pour respecter ce principe, les enseignantes et les enseignants doivent fournir une interprétation ou un jugement professionnel rigoureux portant sur l'atteinte du niveau de compétence (Tardif, 2006). Les données de cet essai montrent une certaine discordance quant au suivi du développement d'une compétence par l'étudiante ou l'étudiant. Les résultats témoignent de pratiques parfois diverses quant à la divulgation des critères d'évaluation. Dans certains cas, la grille d'évaluation est remise et utilisée par l'étudiante ou l'étudiant pour suivre la progression du

développement de la compétence durant la session et dans un autre cas, cette grille n'est pas accessible aux étudiantes et aux étudiants, ni durant la session ni à la fin de la session. Sur ce point, Scallon (2004) mentionnait que cela représente un défi de suivre la progression du développement des compétences chez l'étudiante ou l'étudiant.

5.2 Une approche complexe et intégrée dans l'évaluation certificative

Dans le cadre de référence du présent essai, la définition de l'évaluation des apprentissages de quelques auteures et auteurs (Allal, 2008; Leroux, 2010; Roegiers, 2001; Scallon, 2004; Tardif, 2006) semble dégager un consensus, soit que l'évaluation consiste en une démarche. Partant de cette observation, la chercheuse s'est appuyée sur le cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans l'APC, proposée par Leroux (2010), qui s'appuie sur quatre dimensions: l'intention et le moment, les tâches, les instruments et les rôles dans l'évaluation. Pour chacune des dimensions, les données recueillies seront synthétisées et interprétées. Rappelons que cet essai cible l'exercice du jugement professionnel lors de l'évaluation certificative.

5.2.1 L'intention et le moment de l'évaluation certificative

L'intention de l'évaluation certificative est d'évaluer la maîtrise d'une compétence (Leroux, 2010; Tardif, 2006). Les données de cet essai mettent en évidence que l'évaluation certificative permet de faire une démonstration des connaissances ou encore permet de démontrer le cheminement des étudiantes et des étudiants.

Comme le mentionne, Leroux (2010), Scallon (2000, 2004) et Tardif (2006), l'évaluation certificative ne s'effectue pas exclusivement à la fin de la période de l'apprentissage. Dans ce sens, les données obtenues montrent que la majorité des enseignantes et des enseignants évalue le niveau d'atteinte de la compétence dans les

dernières semaines de la session et qu'une minorité a recours à l'évaluation certificative durant la session afin d'attester une partie distinctive du développement de la compétence à atteindre.

5.2.2 *Le caractère authentique des tâches d'évaluation*

Les données récoltées lors de cet essai témoignent de façon unanime que des enseignantes et des enseignants proposent des évaluations certificatives en situation authentique, c'est-à-dire dans un contexte concret offrant la possibilité de démontrer l'atteinte de la ou des compétences visées. Dans un cas, l'enseignante ou l'enseignant demande aux étudiantes et étudiants une production concrète et dans les trois autres cas, la compétence à développer nécessite la démonstration d'une technique spécialisée. Par souci de fournir une évaluation en contexte authentique, les enseignantes et les enseignants faisant partie de cette recherche proposent des mises en situation ou font appel directement avec des partenaires dans le milieu du travail. Cette constatation corrobore bien ce que définit Leroux (2010) pour la dimension de la tâche d'évaluation soit qu'une tâche est complexe si elle mène à une production concrète.

5.2.3 *L'évaluation certificative instrumentée*

Dans le cadre de cet essai, les données montrent dans l'ensemble que les enseignantes et les enseignants utilisent des grilles d'évaluation à échelle descriptive. Sur cet élément, Leroux (2009, 2010), Scallon (2004) et Tardif (2006) s'entendent pour dire que ce type de grille est utile pour porter un jugement évaluatif sur l'atteinte de la ou des compétences visées.

La plupart des données de cet essai témoignent que les enseignantes et les enseignants remettent et expliquent la grille d'évaluation à échelle descriptive leur permettant de porter un jugement évaluatif sur l'atteinte de la ou des compétences du

cours. Comme indiqué dans la présentation des données, certaines et certains remettent cette grille d'évaluation au début de la session afin que les étudiantes et les étudiants se familiarisent avec cet instrument. De plus, dans ce cas-ci, avec les consignes du travail remis aux étudiantes et étudiants, les instruments d'évaluation deviennent une activité évaluative instrumentée (Allal, 2008). Dans un seul cas, la grille d'évaluation n'est pas remise aux étudiantes et étudiants, elle ou il remet les critères d'évaluation et une liste de vérification comportant les procédures de la réalisation du projet. Pour Côté (2014), la liste de vérification peut comprendre la procédure à réaliser et peut être utile pour l'évaluation de connaissances qui demandent l'exécution d'étapes ou de gestes particuliers.

Scallon (2004) soulève l'importance du jugement évaluatif exprimé qui doit intégrer de nombreuses observations. Lors de la collecte de données du présent essai, les enseignantes et les enseignants qui proposaient une démonstration d'une technique spécialisée notaient leurs observations qualitatives au moment de l'évaluation certificative réalisée par les étudiantes et les étudiants. Elles et ils ont rapporté que ces observations les guidaient au moment de porter un jugement à l'aide de leur grille d'évaluation. Aussi, dans un cas, il a été mentionné de l'utilisation de l'enregistrement audiovisuel comme moyen d'appréciation afin de recueillir une preuve de la manifestation de la compétence et de pouvoir porter un jugement évaluatif par la suite.

Dans le cadre de cet essai, les moyens d'appréciation comme la grille d'évaluation, la prise de notes qualitatives et l'enregistrement audiovisuel permettent aux enseignantes et enseignants de recueillir les preuves de manifestations de la ou des compétences dans l'objectif de porter un jugement sur le niveau de développement de la ou des compétences. Ce constat soutient les propos de Leroux (2009, 2010) et Tardif (2006). Toutefois, les raisons évoquées qui motivent les enseignantes et les enseignants à utiliser une grille d'évaluation à échelle descriptive semblent divergentes. Un cas a spécifié que sa grille d'évaluation sert à recueillir les

traces de la progression du développement des compétences. Deux autres cas déclarent que la grille d'évaluation sert à justifier les manquements des étudiantes et des étudiants.

5.2.4 *Le rôle actif de l'étudiante et de l'étudiant*

Les rôles de l'étudiante et de l'étudiant dans l'évaluation des apprentissages, comme l'a mentionné Leroux (2010), la participation de cette dernière et de ce dernier dans l'évaluation se traduit par l'accès aux grilles d'évaluation afin qu'elle ou qu'il porte un jugement sur leurs apprentissages. Les résultats de la présente recherche fournissent des informations à ce sujet. La majorité des enseignantes et des enseignants rendent disponible la grille d'évaluation aux étudiantes et étudiants. Certaines et certains l'utilisent durant la session afin que les étudiantes et les étudiants s'approprient le niveau de compétence à atteindre à l'évaluation certificative et qu'elles ou qu'ils puissent juger du développement de la ou des compétences visées dans leur cours. De façon générale, les commentaires des enseignantes et des enseignants sur le rôle de l'étudiante et de l'étudiant concernaient leur implication, leur engagement et leur autonomie dans le processus d'apprentissage et d'évaluation. Ces rôles attribués aux étudiantes et aux étudiants sont conformes avec la PIEA du Collège Montmorency (2011) qui prône un rôle actif de l'étudiante et de l'étudiant dans le processus d'apprentissage ainsi qu'au moment des évaluations.

5.2.5 *Les différentes postures de l'enseignante et de l'enseignant*

Conséquemment à la participation des étudiantes et des étudiants dans le processus d'évaluation, il faut que les enseignantes et les enseignants fournissent les critères d'évaluation afin de guider ces dernières et ces derniers (Laurier *et al.*, 2005). De façon plus précise, la PIEA du Collège Montmorency (2011) indique que les enseignantes et les enseignants ont la responsabilité de communiquer les objets, les modalités, la pondération et les critères d'évaluation. Dans les données obtenues par

cet essai, toutes les enseignantes et tous les enseignants fournissaient ces informations aux étudiantes et étudiants. Aussi, les données ont exposé les rôles suivants pour les enseignantes et les enseignants dans l'évaluation des apprentissages: créer des occasions de développer les compétences et concevoir les tâches d'évaluation. Un constat semble se dégager quant au rôle des enseignantes et des enseignants dans l'évaluation des apprentissages qui est de créer des tâches d'évaluation. Ce qui s'éloigne d'une démarche complexe visant à porter un jugement professionnel sur le niveau d'atteinte de la ou des compétences à développer proposé par plusieurs auteurs et auteurs (Allal, 2008; Leroux, 2010; Roegiers, 2001; Scallon, 2004).

De plus, il est possible de dégager certaines postures de l'enseignante ou l'enseignant en situation d'évaluation proposée par Jorro (2000). Étant donné les limites d'un essai professionnel, il est possible d'observer une tendance dans les postures de l'évaluateur. Les données de cet essai tendent à montrer la posture de contrôleur comme étant celle qui se dégage. En effet, les enseignantes et les enseignants installent des procédures répétitives que les étudiantes et étudiants doivent exécuter. Elles ou ils valorisent les meilleures notes en identifiant les meilleurs travaux des étudiantes et des étudiants comme point de repère lors de l'exercice du jugement évaluatif. Lorsqu'elles ou lorsqu'ils sont interrogés à propos de leur rôle dans l'évaluation des apprentissages, elles ou ils mentionnent la conception des évaluations. Elles ou ils sont centrés sur une tâche technique qui exige d'élaborer des évaluations. Un seul cas semble s'inscrire dans la posture de conseiller. Pour Jorro (2000), la posture de conseiller favorise une relation d'autonomie entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant. Cette enseignante ou enseignant a clairement énoncé qu'elle ou qu'il veut permettre à l'étudiante ou l'étudiant de développer et de construire ses compétences en plaçant cette dernière ou ce dernier au centre de son apprentissage. Elle ou il joue un rôle d'accompagnatrice ou d'accompagnateur et s'intéresse au discours et à la démarche de l'étudiante ou l'étudiant et non pas au produit final.

Malgré les mentions que l'étudiante ou l'étudiant doit être autonome, engagé, faire preuve de dépassement de soi, etc., les données quant aux rôles de l'enseignante ou de l'enseignant dans l'évaluation des apprentissages montrent majoritairement une posture de contrôleur. Les données de cet essai n'ont pas démontré clairement un partage des responsabilités dans l'évaluation des apprentissages comme mentionné dans la PIEA du Collège Montmorency (2011), dans les propos de Leroux (2009, 2010) et de Scallon (2004, 2015).

5.3 Le jugement professionnel: une place centrale dans l'évaluation certificative

Le jugement professionnel se manifeste dans l'ensemble des activités des enseignantes et des enseignants, par exemple, dans les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage et l'évaluation des compétences. Plus spécifiquement, lors de l'évaluation certificative, le jugement professionnel occupe une place centrale dans la démarche évaluative (Legendre, 2005; Leroux, 2014).

5.3.1 L'exercice du jugement évaluatif influencé par certaines caractéristiques

Allal et Mottier Lopez (2008) ont présenté quatre caractéristiques du jugement évaluatif. En résumé, les deux premières caractéristiques font référence aux éléments qui appuient le raisonnement interprétatif et les deux autres contextualisent le jugement en évaluation.

Le raisonnement interprétatif s'appuie sur deux démarches de base: réunir et confronter des sources d'informations (Allal et Mottier Lopez, 2008). Allal et Mottier Lopez (2008), Scallon (2004, 2015) et Tardif (2006) partagent le même avis à propos de l'aspect qualitatif du jugement évaluatif dans la prise de décision sur l'atteinte ou non de la compétence. Les données de cet essai corroborent cet élément. Les données confirment que les enseignantes et les enseignants utilisent une grille d'évaluation à

échelle descriptive pour porter un jugement évaluatif, mais aussi qu'elles et qu'ils ont recours à d'autres sources d'informations soit l'observation directe, la prise de notes qualitatives au moment de l'évaluation et l'enregistrement audiovisuel. Les données ont révélé une précision sur la nature des notes qualitatives prises lors de l'évaluation certificative soit qu'elles correspondent aux manquements des étudiants. Dans le contexte de l'APC, où le développement des compétences est mis en premier plan, les manquements s'inscrivent plutôt dans une démarche de sanction à l'évaluation plutôt que de rapporter la progression du développement des compétences. De plus, lors de l'évaluation certificative, les données montrent qu'en moyenne les enseignantes et les enseignants se questionnent, réunissent et confrontent des informations qualitatives, ce qui leur permet de porter un jugement professionnel qui ne se réduit pas à une note arithmétique.

5.3.2 Le jugement évaluatif balisé par la politique d'évaluation des apprentissages

En référence aux caractéristiques du jugement professionnel (Allal et Mottier Lopez, 2008), pour contextualiser le jugement professionnel en évaluation, différents contextes entourant le jugement évaluatif sont impliqués: les exigences du système scolaire, la culture de l'établissement, les valeurs personnelles et les stratégies d'évaluation. Dans les limites de cet essai, les données obtenues concernent la culture de l'établissement. Selon celles-ci, et plus précisément selon les documents recueillis, la PIEA du Collège Montmorency (2011) semble être appliquée par chacune et chacun dans l'évaluation des apprentissages. Un cas a soulevé la difficulté de l'équité dans l'évaluation des apprentissages lorsqu'ils étaient plusieurs enseignantes ou enseignants à donner un même cours. Les discussions entre ces dernières et derniers portaient entre autres sur l'utilisation ou non d'un instrument d'évaluation, soit la grille d'évaluation à échelle descriptive. La PIEA du Collège Montmorency (2011) stipule que les exigences en évaluation doivent être équitables pour des cours qui sont enseignés par plus d'une enseignante ou d'un enseignant. Aussi les données de cet essai montrent que la moitié des enseignantes et des enseignants ont rapporté qu'elles

ou qu'ils faisaient abstraction du rendement, de l'effort, des attitudes et des comportements de l'étudiante ou de l'étudiant au moment de porter un jugement évaluatif. Ce qui est conforme à la PIEA du Collège Montmorency (2011).

De plus, de façon unanime, les données montrent l'utilisation d'une règle départementale dans l'évaluation des apprentissages soit le double seuil de réussite. Cette règle vient influencer le jugement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant. Par exemple, si une enseignante ou un enseignant juge une performance satisfaisante pour la partie théorique, mais que pour la partie laboratoire, l'étudiante ou l'étudiant n'obtient pas la note de passage (60 %), elle ou il se verra attribuer une note maximale de 55 %. Donc, le jugement évaluatif sera modulé en fonction de cette règle départementale.

Les données de cet essai viennent confirmer que la PIEA du Collège Montmorency (2011) et la règle départementale du double seuil de réussite viennent baliser ou encadrer le jugement professionnel exercé lors de l'évaluation certificative.

5.3.3 L'objectivité et la subjectivité indissociables dans l'exercice du jugement évaluatif

En ce qui concerne l'objectivité et la subjectivité du jugement évaluatif, le propos de plusieurs auteurs et auteures (Berthiaume *et al.*, 2011; Durand et Chouinard, 2012; Gerard, 2002; Lafortune, 2007; Leroux, 2014; Romainville, 2011; Savoie-Zajc, 2013) semblent unanimes. L'objectivité au moment de porter un jugement évaluatif est impossible, il y a toujours une part de subjectivité. Dans les principes de l'évaluation des compétences (Tardif, 2006), l'enseignante ou l'enseignant doit recueillir des traces du cheminement de l'étudiante ou de l'étudiant et les interpréter afin de rendre compte de l'atteinte du niveau de développement de la ou des compétences. Dans le présent essai, les données recueillies viennent confirmer qu'il n'était pas possible d'être complètement objectif, mais que la quête de

l'objectivité semble être recherchée par chacune et chacun. Berthiaume *et al.* (2011) propose d'avoir recours à des grilles critériées afin de réduire la subjectivité. Dans les données de cet essai, rappelons que les enseignantes et les enseignants utilisent tous une grille d'évaluation à échelle descriptive pour juger la ou les compétences atteintes par l'étudiante ou l'étudiant. Un enseignant a rapporté que sa grille d'évaluation à échelle descriptive facilitait l'objectivité au moment de porter un jugement évaluatif.

5.3.4 *Les biais: présents dans l'exercice du jugement évaluatif*

En admettant que le caractère subjectif est inévitable lors de l'exercice du jugement évaluatif, Laveault (2008) et Savoie-Zajc (2013) observent que des biais reliés à cette subjectivité peuvent survenir et affecter la validité du jugement. Leclercq *et al.* (2004) ont présenté plusieurs biais. Les données de cet essai mettent en évidence certains biais qui sont présents chez les enseignantes et les enseignants au moment de l'exercice du jugement professionnel lors de l'évaluation certificative.

Spontanément, les enseignantes et les enseignants de cet essai affirment ne pas être influencés par la personnalité, le rendement, l'effort des étudiantes et étudiants, lorsqu'elles ou ils portent un jugement professionnel sur l'évaluation certificative. Malgré cela, en interprétant les données obtenues, il ressort que la moitié des enseignantes et des enseignants modifie leur jugement évaluatif causé par le biais de l'interaction entre la correctrice ou le correcteur et l'étudiante ou l'étudiant. En effet, elles et ils sélectionnent les travaux provenant d'étudiantes ou d'étudiants dont elles ou ils connaissent leur niveau de compétence atteinte. Les enseignantes et les enseignants exercent leur jugement évaluatif en débutant avec ces travaux. Ce biais engendre un autre, celui de l'effet de contraste (Leclercq *et al.*, 2004) entre les copies ou entre les étudiantes et les étudiants. Les données de cet essai rapportent que cette démarche du jugement évaluatif permet aux enseignantes et enseignants d'avoir une vision globalement du niveau d'atteinte de la compétence. Ensuite, ce premier jugement évaluatif sur la copie d'une étudiante ou d'un étudiant qualifié de « fort »

les guide au moment de porter un jugement évaluatif sur l'ensemble des travaux des étudiantes et des étudiants du groupe. Ce biais va à l'encontre de l'APC. Dans la nouvelle approche, les étudiantes et les étudiants devraient être évalués selon des critères et des indicateurs d'évaluation qui découlent des compétences et non pas de comparaison entre eux. Il faut préciser que cette discordance dans le jugement évaluatif est atténuée par l'utilisation des grilles d'évaluation à échelle descriptive par les enseignantes et les enseignants. Aussi, la majorité des enseignantes et des enseignants ont mentionné qu'elles ou qu'ils faisaient abstraction du nom sur la copie d'examen de l'étudiante ou de l'étudiant afin de ne pas modifier son jugement professionnel lors de l'évaluation. Ce qui n'est pas cohérent avec le fait de sélectionner les meilleurs travaux selon la connaissance des compétences de l'étudiante ou l'étudiant.

Les données de cet essai ont permis d'identifier un autre biais pouvant altérer le jugement évaluatif soit l'effet halo (Leclercq *et al.*, 2004). Une enseignante a rapporté qu'elle intervenait au moment de l'évaluation certificative si l'étudiante ou l'étudiant ne performait pas à la hauteur de ses compétences à cause du stress. Ainsi, la note de l'étudiante ou l'étudiant pouvait être influencée à la hausse par une caractéristique qui n'est pas liée à l'apprentissage.

CONCLUSION

Pour conclure cet essai, une présentation des faits saillants des résultats de recherche sera faite au regard des objectifs spécifiques. Ensuite, les limites de cet essai seront exposées. Enfin, quelques pistes de recherches futures qui pourrait permettre une avancée pédagogique.

Tout d'abord, le sujet de cet essai portait sur l'exercice du jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants au collégial lors de l'évaluation certificative de compétences qui se développent dans plus d'un cours. La problématique témoigne de l'absence d'un cadre de référence de l'évaluation des compétences lorsqu'une ou des compétences sont développées sur plus d'un cours dans un programme technique au collégial. Cette situation a des impacts sur l'exercice du jugement professionnel en évaluation. Des difficultés ont été constatées au moment de porter un jugement évaluatif et l'influence de l'approche sommative semble encore bien présente lorsque les enseignantes et enseignants corrigent les travaux ou les projets. De plus, peu de recherches au collégial ont permis d'éclairer le jugement en évaluation.

Le cadre de référence sur lequel cet essai est fondé comporte trois thèmes principaux, soit le concept de compétence, l'évaluation des compétences et le jugement professionnel. Le cadre de référence a comme fil conducteur l'évaluation certificative de compétences qui se développent sur plus d'un cours. De là, deux objectifs spécifiques ont été développés:

1. Décrire les pratiques évaluatives mises en œuvre par des enseignantes et des enseignants du collégial lors de l'évaluation certificative d'une ou de compétences qui se développent dans plus d'un cours d'un programme technique;
2. Analyser les pratiques de jugement des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative d'une ou de compétences qui se développent sur plus d'un cours d'un programme technique.

Pour atteindre ces objectifs spécifiques, une étude de cas (Merriam, 1988) a été réalisée en s'appuyant sur une approche méthodologique qualitative. Pour mener à terme l'étude de cas (Merriam, 1988), une démarche proposant 3 étapes a été suivie: la préparation, l'actualisation et l'interprétation. Toutefois, dans les limites d'un essai professionnel, à l'étape de l'interprétation, les actions de formulation de théories et de rédaction d'un texte narratif n'ont pas été accomplies. Un cas correspondait à une enseignante ou un enseignant d'un programme technique à l'enseignement régulier au collégial et un cours qu'elle ou qu'il enseigne dont la ou les compétences se développent sur plus d'un cours. Quatre participantes et participants ont été sélectionnés. Elles et ils ont participé à une entrevue semi-dirigée et ont remis des documents relatifs à l'évaluation certificative de la ou des compétences visées dans leur cours.

1. LES RÉSULTATS DE L'ESSAI

Le concept de compétence dans l'APC semble être appliqué dans les pratiques des enseignantes et des enseignants lors de l'évaluation certificative. Elles et ils ont tous recours à une évaluation authentique. Les enseignantes et les enseignants proposent la réalisation d'un projet contextualisé ou l'application d'une technique spécialisée au développement de la ou des compétences visées. Pour le caractère progressif du développement d'une compétence, il apparaît difficile à valider. D'une part, les enseignantes et les enseignants consultent le plan de formation de leur

programme technique pour identifier les cours impliqués dans le développement de la compétence, mais l'information recueillie peut être insuffisante pour assurer le niveau de développement de la compétence atteint ou à atteindre à la fin du cours. Ainsi, le jugement évaluatif fait par l'enseignante ou l'enseignant lors de l'évaluation certificative peut ne pas tenir compte du niveau déjà atteint de la compétence ou du niveau à atteindre.

Pour l'évaluation des compétences et plus spécifiquement pour l'évaluation certificative, les données de cet essai ont montré un discours et une pratique évaluative probablement influencés par une formation pédagogique. En effet, les enseignantes et les enseignants conçoivent des évaluations certificatives (tâches complexes) dans l'intention d'évaluer l'atteinte du développement de la ou des compétences visées. Aussi, elles et ils utilisent comme instrument d'évaluation une grille d'évaluation à échelle descriptive qui leur permet de porter un jugement professionnel. Le rôle actif de l'étudiante et de l'étudiant dans l'évaluation des compétences et plus précisément dans sa progression de l'atteinte de la ou des compétences est possible grâce à l'accessibilité et à l'utilisation de la grille d'évaluation à échelle descriptive. Ainsi, elles et ils peuvent juger de leur niveau de progression ou de l'atteinte de la compétence durant la session. Pour ce qui est de l'enseignante ou de l'enseignant, les données mettent en évidence un rôle quant à l'élaboration des tâches d'évaluation et au soutien pédagogique. Conséquemment à ce rôle qu'elle ou qu'il s'attribue, la posture de contrôleur (Jorro, 2000) semble être dominante. Une approche où la performance des étudiantes et des étudiants est comparée entre elles et eux. Les meilleurs travaux servent de modèle pour porter un jugement évaluatif.

Les données mettent en perspective que le jugement professionnel, lors de l'évaluation certificative, est caractérisé par le raisonnement interprétatif qui fait appel à une analyse et à une interprétation. Les enseignantes et les enseignants réunissent différentes sources d'informations quantitatives (des mises en situation

sous forme d'examen théorique) et qualitatives (l'observation lors de l'exécution d'une technique spécialisée ou la prise de notes durant un exposé oral) pour porter un jugement évaluatif. Également, ce même jugement évaluatif est teinté par des facteurs externes qui l'encadrent, dont la PIEA et une règle départementale. La PIEA du Collège Montmorency (2011) établit que les modalités, les critères d'évaluation, *etc.* doivent être divulgués aux étudiantes et étudiants. Les enseignantes et les enseignants qui ont participé à cet essai respectent cette exigence et ajoutent qu'elles et qu'ils font abstraction du nom, du rendement, de l'effort de l'étudiante et de l'étudiant au moment de porter un jugement évaluatif sur l'évaluation certificative. La règle départementale qui influence le jugement évaluatif et qui est appliquée par les enseignantes et les enseignants est le double seuil de réussite. Les étudiantes et étudiants doivent obtenir la note de 60 % dans la partie théorique et la partie laboratoire pour obtenir une mention de réussite pour le cours, si une des deux parties est échouée, elles ou ils se verront attribuer une note maximale de 55%. Par conséquent, le jugement évaluatif des enseignantes et des enseignants est balisé par cette règle départementale.

Concernant la subjectivité du jugement professionnel lors de l'évaluation certificative. Les données sont unanimes. La subjectivité est admise et incontournable. Chacune et chacun tentent lors de l'exercice du jugement évaluatif d'être objective et objectif.

Trois biais pouvant altérer le jugement évaluatif ont été décelés dans l'interprétation des données de cet essai: le biais résultant de l'interaction entre la correctrice ou le correcteur et l'étudiante ou l'étudiant ou la copie évaluée, l'effet de contraste et l'effet halo (Leclercq *et al.*, 2004). Lors de l'exercice du jugement évaluatif, les enseignantes et les enseignants sélectionnent les travaux d'étudiantes et d'étudiants qu'ils jugent les meilleurs. Ce qui constitue un biais entre l'enseignante ou l'enseignant et la connaissance des compétences de l'étudiante ou de l'étudiant. Ensuite, ces meilleurs travaux servent de référence pour porter un jugement évaluatif

sur l'ensemble des travaux des étudiantes et des étudiants. Il s'agit de l'effet de contraste (*Ibid.*). Finalement, l'effet halo (*Ibid.*) a pu être identifié comme biais influençant le jugement évaluatif, l'enseignante ou l'enseignant se laisse influencer par une caractéristique qui n'est pas liée à l'apprentissage comme le stress vécu par l'étudiante ou l'étudiant durant son évaluation certificative.

2. LES LIMITES DE L'ESSAI

Les choix méthodologiques de cet essai ont engendré quelques limites de la recherche. Le type d'échantillon choisi soit l'échantillonnage par choix raisonné (Fortin, 2010) qui consiste à sélectionner les cas selon certaines caractéristiques définies par la chercheuse ou le chercheur peut amener une certaine limite à cette recherche. Les données obtenues ne peuvent pas être généralisées à l'ensemble des enseignantes et des enseignants du collégial. Toutefois, ce n'était pas le but recherché, il s'agissait plutôt d'un objectif exploratoire. Pour consolider davantage ce choix, Eisenhardt (1989, dans Karsenti et Demers, 2011) suggère que « la représentativité du cas devient secondaire dans ce type de recherche [étude de cas], le chercheur se soucie principalement de la qualité » (p. 230).

Également, le nombre de cas à l'étude s'est limité à quatre. Dans le contexte d'un essai professionnel, la chercheuse a voulu approfondir chacun des cas et permettre une interprétation plus détaillée.

L'objectivité de la chercheuse est demeurée un souci constant tout au long du présent essai. Il se peut que des données aient été mal interprétées, mais différents moyens ont été pris pour rapporter le plus juste possible les propos des participantes et des participants. Lors des entrevues semi-dirigées, la chercheuse a fait un enregistrement audio et elle a pris des notes. De plus, un suivi par courriel a été effectué dans le cas où des propos des participants avaient été mal compris ou demandaient davantage de précision afin de diminuer l'interprétation. Deux méthodes

de collectes de données (l'entrevue semi-dirigée et la collecte de documents) et la tenue d'un journal de bord ont permis de diminuer l'influence des biais. Ainsi, la stratégie de triangulation des données a entre autres comme objectif de « favoriser l'objectivation du sens produit pendant la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 143).

L'entrevue semi-dirigée comporte certaines limites qui ont pu influencer les données de cet essai. Savoie-Zajc (2009) précisait que « l'interviewé peut être mû par un désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur, limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués » (p. 357). Parallèlement, les participantes ou les participants ont pu avoir certaines réticences ou un blocage faisant en sorte que l'entrevue n'ait pas permis d'engager une véritable discussion sur un sujet (Savoie-Zajc, 2009).

3. LES PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES

Quelques retombées anticipées sont envisagées pour cet essai. Tout d'abord, comme mentionnées dans la problématique, peu de recherches portent sur le jugement professionnel en évaluation des apprentissages au collégial. Il est espéré que cet essai permettra de développer les connaissances pédagogiques sur le sujet traité. Ensuite, cette étude pourra servir d'amorce à la réflexion pour celles et ceux qui s'intéressent à l'évaluation des compétences et plus spécifiquement au jugement professionnel lors de l'évaluation certificative.

Quelques perspectives de recherches futures peuvent être envisagées. Dans cet essai, la chercheuse voulait documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants du collégial lors de l'évaluation certificative de compétences qui se développent sur plus d'un cours. Comme ce sujet n'a pas fait l'objet de nombreuses recherches, une recherche de plus grande envergure pourrait être menée.

Suite à l'interprétation des données, les biais, lors de l'exercice du jugement, apparaissent comme un sujet sur lequel il serait intéressant d'approfondir les connaissances. En effet, les biais ont une influence directe sur le jugement professionnel dans la démarche évaluative. En ce sens, les impacts des biais sur l'exercice du jugement en évaluation pourrait être une possibilité de recherche future.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2008). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. In G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former – Outils, dispositifs et acteurs* (p. 71-82). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation. Apports et implications de l'étude genevoise. In L. Lafortune, et L. Allal. *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 223-239). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignant de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Beaud, J.P. (2009). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 251-283). Québec: Presses de l'Université de Québec (1^{re} éd. 1984).
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Bélair, L. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. In L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. (p. 169-179). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélair, L. M. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris, In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 356-380). Montréal: AQPC/ Collection PERFORMA.
- Bélanger, D.-C., Tremblay, K. et Howe, R. (2012). *Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissages au collégial*. PERFORMA 788243. Montréal: Collège De Maisonneuve et Regroupement des collèges PERFORMA.

- Berthiaume, D., David, J. et David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée: repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 27(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://ripes.revues.org/524>>.
- Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: Presses universitaires de France.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Collège Montmorency (2011). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages*. Laval: Collège Montmorency.
- Collège Montmorency (2012). *Plan de formation du programme Techniques de diététique, 120. A0*. Laval: Collège Montmorency.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études: poursuivre le Renouveau au collégial*. Sainte-Foy: Le Conseil.
- Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial: Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2008). L'approche par compétences: au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. In M. Ettayebi, R. Operti et P. Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs* (p. 61-78). Paris: L'Harmattan.
- Dunn, L., Parry, S. et Morgan, C. (2002). Seeking quality in criteria referenced assessment. In *Learning Communities and Assessment Cultures Conference organised by the EARLI Special Interest Group on Assessment and Evaluation*, Newcastle: University of Northumbria.
- Durand, M-J. (2008). La démarche d'évaluation dans une approche basée sur le jugement professionnel. *Vie pédagogique*, 148, septembre, 63-67.
- Durand, M-J. (2010). Documenter le jugement des enseignants en langue seconde au 3^e cycle du primaire au Québec dans le cadre du bilan des apprentissages en fin de cycle. *McGill Journal of education*, 45(1), Winter 2010, 129-150.
- Durand, M-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats* (2^e éd.). Montréal: Éditions Marcel Didier (1^{re} éd. 2006).

- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).
- Gauthier, B. (dir.) (2009). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Gerard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, (156), 26-54.
- Gerard, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences – Guide pratique* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck (1^{re} éd. 2008).
- 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 (2001). *Règlement sur le Régime des études collégiales*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2008). *Évaluation des programmes du Renouveau de l'enseignement collégial. Rapport synthèse*. Québec: Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec (2012). *Arts Visuels – Programme d'études préuniversitaires 510. A0 (version 2012)*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 36-40.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1994). Data management and analysis methods. In N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative Research* (p. 428-444). Thousand Oak: Sage Publications.

- 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 et Rimouski.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Karsenti, T. et Demers S. (2011). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.) (p.229-252). Montréal: ERPI (1^{re} éd. 2004.).
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.). Montréal: ERPI (1^{re} éd. 2004.).
- Lafortune, L. (2007). Le développement du jugement professionnel: perspective socioconstructiviste. In L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. (p. 7-24). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. In L. Lafortune et L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (p. 14-35). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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. (2008). Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500.
- Le Boterf, G. (2001). *Compétence et navigation professionnelle* (3^e éd.). Paris: Édition d'Organisation (1^{re} éd. 1997).
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire le parcours de professionnalisation* (4^e éd.). Paris: Édition d'Organisation (1^{re} éd. 1997).

- Leclercq, D., Nicaise, J. et Demeuse, M. (2004). Docimologie critique: des difficultés de noter des copies et d'attribuer des notes aux élèves. *In* M. Demeuse (dir.), *Introduction aux théories et aux méthodes de la mesure en science psychologiques et en sciences de l'éducation*. (p. 273-292). Liège: Les Éditions de l'Université de Liège.
- Legendre, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique* 120, 15-19.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial: un regard sur les pratiques évaluatives*. Rapport dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. (PAREA): Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (CDC 787400).
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre, *In* L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université* (p. 330-353). Montréal: Éditions Chenelière/AQPC
- Martin, N. (2012). *Conception d'un portfolio pour documenter le développement des compétences de l'élève au collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications dans education*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2^e éd.). Thousand Oak: Sage Publications (1^{re} éd. 1984).
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle: les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 455-463.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.

- Raymond, D. et Hade, D. (2000). *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC)*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke-PERFORMA.
- 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. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration: est-ce possible d'évaluer les compétences des élèves ? In K. Toualbi-Thaâlibi, S. Tawil (dir.), *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation* (p. 107-124). Alger: UNESCO-ONPS.
- Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://ripes.revues.org/499>>.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 199-225). Québec: Presses de l'Université de Québec (1^{re} éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec: Presses de l'Université de Québec (1^{re} éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-148). Montréal: ERPI (1^{re} éd. 2004.).
- Savoie-Zajc, L. (2013). Le jugement professionnel. In S. Fontaine, L. Savoie-Zajc, A. Cadieux (dir.), *Évaluer les apprentissages – Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (p. 104-116). Anjou: Les Éditions CEC inc.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative. La réflexion*. Montréal: Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal: Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences: exploration en évaluation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris: Éditions sociales françaises.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

Université de Sherbrooke. (2012). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/recherche/fr/ethique/recherche-avec-les-etres-humains/evaluation-des-projets/cer-education-et-sciences-sociales/>>.

ANNEXE A
EXTRAIT D'UN LOGIGRAMME DU DÉVELOPPEMENT D'UNE
COMPÉTENCE

Extrait du logigramme du développement d'une compétence du programme 120. A0 Techniques de diététique

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6
Développement de la compétence n° 2	Préparer la mise en place nécessaire à la production de mets en restauration collective. →		Organiser la production et la distribution de mets tout en contrôlant la qualité et les coûts. →		Gérer un service d'alimentation en restauration collective.	
Cours	S'initier à l'exercice de la profession Apprécier les qualités organoleptiques des produits alimentaires Transformer les aliments I	Transformer les aliments II Acquérir les éléments de base de la production alimentaire	Transformer les aliments III Approvisionner un service alimentaire Adapter un cycle de menus	Interagir dans le monde professionnel Produire et distribuer en liaison froide	Se préparer au milieu professionnel Produire et distribuer en liaison chaude Gérer du personnel Transformer les aliments IV	Appliquer les normes et les législations Mettre au point des produits alimentaires (cours lié à l'ÉSP) S'intégrer au milieu professionnel

Tiré de Collège Montmorency, 2012, p. 24

ANNEXE B
PROGRAMME DE TECHNIQUES DE DIÉTÉTIQUE, 120.A0
EXTRAIT DU TABLEAU DE CORRESPONDANCE DES COMPÉTENCES,
DES OBJECTIFS MINISTÉRIELS ET DES COURS

Programme de Techniques de diététique, 120.A0
Extrait du tableau de correspondance des compétences, des objectifs ministériels et des cours

Au terme de ce programme l'étudiant aura développé cette 2 ^{re} COMPÉTENCE :	Pour ce faire il aura atteint ces OBJECTIFS MINISTÉRIELS :	Code	Pour atteindre ces objectifs il aura réussi ces COURS :	Session
À la fin de la 1 ^{re} année : Préparer la mise en place nécessaire à la production de mets en restauration collective.	046V-Analyser la fonction de travail.	120 114 MO	S'initier à l'exercice de la profession	1
	046W-Établir le lien entre les types d'aliments et leur préparation culinaire.			
	0471-Assurer le respect du cadre légal et des standards inhérents au domaine alimentaire.			
	0474-Interagir en contexte de travail.			
	046W-Établir le lien entre les types d'aliments et leur préparation culinaire.	120 115 MO	Transformer les aliments I	1
	0470-Établir le lien entre la nature physico-chimique des aliments, leur microbiologie et leur transformation en produits alimentaires.			
	0471-Assurer le respect du cadre légal et des standards inhérents au domaine alimentaire.			
	0472-Contrôler la qualité des produits alimentaires et de leur emballage.			
	046W-Établir le lien entre les types d'aliments et leur préparation culinaire.	120 Z13 MO	Apprécier les qualités organoleptiques des produits alimentaires	1
	0471-Assurer le respect du cadre légal et des standards inhérents au domaine alimentaire.	120 224 MO	Acquérir les éléments de base de la production alimentaire	2
	047B-Coordonner la production des mets.			
	046W-Établir le lien entre les types d'aliments et leur préparation culinaire.	120 225 MO	Transformer les aliments II	2
	0470-Établir le lien entre la nature physico-chimique des aliments, leur microbiologie et leur transformation en produits alimentaires.			
	0471-Assurer le respect du cadre légal et des standards inhérents au domaine alimentaire.			
0472-Contrôler la qualité des produits alimentaires et de leur emballage.				

À la fin de la 2 ^e année : Organiser la production et la distribution de mets tout en contrôlant la qualité et les coûts.	046W-Établir le lien entre les types d'aliments et leur préparation culinaire.	120 335 MO	Transformer les aliments III	3
	0470-Établir le lien entre la nature physico-chimique des aliments, leur microbiologie et leur transformation en produits alimentaires.			
	0471-Assurer le respect du cadre légal et des standards inhérents au domaine alimentaire.			
	0472-Contrôler la qualité des produits alimentaires et de leur emballage.			
	0473-Adapter un cycle de menus.	120 343 MO	Adapter un cycle de menus	3
	0474-Interagir en contexte de travail.	120 Z35 MO	Approvisionner un service alimentaire	3
	0479-Assurer l'approvisionnement en produits et services.			
	0471-Assurer le respect du cadre légal et des standards inhérents au domaine alimentaire.			
	0477-Gérer le personnel d'un service ou d'une petite organisation.	120 446 MO	Produire et distribuer en liaison froide	4
	0478-Coordonner la distribution et le service des repas.			
047A-Contrôler les revenus et les dépenses d'exploitation.				
047B-Coordonner la production des mets.				
0474-Interagir en contexte de travail.	350 A43 MO	Interagir dans le monde professionnel	4	
À la fin de la 3 ^e année : Gérer un service d'alimentation en restauration collective.	046V-Analyser la fonction de travail.	120 553 MO	Se préparer au milieu professionnel	5
	0471-Assurer le respect du cadre légal et des standards inhérents au domaine alimentaire.	120 556 MO	Produire et distribuer en liaison chaude	5
	0477-Gérer le personnel d'un service ou d'une petite organisation.			
	0478-Coordonner la distribution et le service des repas.			
	047A-Contrôler les revenus et les dépenses d'exploitation.			
	047B-Coordonner la production des mets.			
	0470-Établir le lien entre la nature physico-chimique des aliments, leur microbiologie et leur transformation en produits alimentaires.	120 566 MO	Transformer les aliments IV	5
	0471-Assurer le respect du cadre légal et des standards inhérents au domaine alimentaire.			
	0472-Contrôler la qualité des produits alimentaires et de leur emballage.			
	0474-Interagir en contexte de travail.	410 A53 MO	Gérer du personnel	5
	0477-Gérer le personnel d'un service ou d'une petite organisation.			
	047C-Mettre au point des produits alimentaires.	120 674 MO	Mettre au point des produits alimentaires	6
	0471-Assurer le respect du cadre légal et des standards inhérents au domaine alimentaire.	120 673 MO	Appliquer les normes et les législations	6
046V-Analyser la fonction de travail.	120 66J MO	S'intégrer au milieu professionnel	6	

ANNEXE C
POSTURES DE JORRO (2000)

Postures de Jorro (2000)

Posture de contrôleur Gestes du praticien	Posture de pisteur-talonneur Gestes du praticien
<ul style="list-style-type: none"> • Il transmet le savoir de façon expositive; • Il donne des exercices; • Il prépare les contrôles parfois plus complexes que les exercices; • Il mesure les réponses du produit fini; • Il fournit une note; • Il répartit les notes selon la logique de la courbe de Gauss; • Il annote le produit: <ul style="list-style-type: none"> - de façon stéréotypée; - de façon généralisante; - de façon psychologisante; - de façon laconique ou bavarde; - sur une mode véhément (ratures); - sur un mode indifférent. • Il valorise les meilleurs scores; • Il rend les verdicts; • Il tient le discours de l'effort, de la réussite, du dépassement de soi; • Il ne remet pas en cause la logique de transmission des savoirs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il découpe le savoir en unités d'enseignement; • Il détermine des objectifs globaux, intermédiaires, spécifiques; • Il établit seul la progression, en allant du simple au complexe; • Il fixe les bases, les pré-requis; • Il contrôle les pré-requis lors d'évaluations diagnostiques; • Il organise la remédiation autour d'exercices et installe des entraînements dans l'apprentissage; • Il pratique le corrigé type; • Il possède une cartographie des erreurs; • Il recourt à une technologie éducative: <ul style="list-style-type: none"> - fichiers auto-correctifs; - logiciels; - livres d'exercices; - cahiers de révisions. • Il contrôle les acquisitions des élèves sur des cycles courts; • Il pratique des contrôles continus et contigus; • Il tient le discours de la répétition, de la révision, de l'effort, de la persévérance; • Il établit une relation de suture avec l'élève.
Posture de conseiller Gestes du praticien	Posture de consultant Gestes du praticien
<ul style="list-style-type: none"> • Il s'informe sur la didactique disciplinaire; • Il répertorie les compétences liées à la discipline; • Il procède par résolution de problème, par chantier; • Il privilégie la situation d'apprentissage sur la situation d'enseignement; • Il utilise l'évaluation pour réguler l'apprentissage; • Il pratique en classe une analyse de la tâche; • Il recourt à des tâches pré-texte; • Il négocie des critères avec la classe; • Il incite à l'autoévaluation; • Il s'intéresse aux démarches, aux stratégies et n'attend pas le produit final; • Il hiérarchise les exigences; • Il pense au système de médiation; • Il valorise les réussites; • Il accueille l'erreur; • Il conseille, pratique le compagnonnage; • Il différencie le parcours des élèves; • Il individualise ses conseils; • Il réfléchit sur sa pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il instaure une communauté de pairs; • Il accueille les désirs, les craintes, les demandes des élèves; • Il favorise la parole questionnante des élèves; • Il écoute et reconnaît la parole singulière • Il tisse des liens entre la parole du sujet et sa présence institutionnelle; • Il partage l'accès à la réflexion; • Il s'intéresse à la relation au monde du sujet qu'est l'élève; • Il met en relation l'aspect institutionnel et l'identité singulière; • Sa médiation s'inscrit entre norme et significations singulières; • Il est soucieux de rester en retrait dans l'émergence du sens; • Il affronte l'habitus scolaire en valorisant le projet d'apprendre; • Il attribue à la connaissance une fonction émancipatrice; • Il attribue au savoir une fonction structurante.

Référence: Jorro (2000)

ANNEXE D
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT LIBRE ET ÉCLAIRÉ

Responsable:

Marilyne Chaumont, candidate à la Maîtrise en enseignement au collégial, Faculté d'éducation, PERFORMA, Université de Sherbrooke,

Téléphone: 450-975-6100 poste 6933

Courriel: mchaumont@cmontmorency.qc.ca

Dirigé par:

Julie Lyne Leroux, Ph. D. Professeure adjointe, responsable de la maîtrise en enseignement au collégial à PERFORMA, Secteur PERFORMA, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, Campus de Longueuil

Téléphone: 450-463-1835 poste 61742

Courriel: julie.lyne.leroux@usherbrooke.ca

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mes études de *Maitrise en enseignement au collégial* de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche supervisé par une direction d'essai agréée qui atteste, au bas de ce formulaire de consentement, toutes les informations fournies.

Nous sollicitons votre participation à ce projet qui vise à documenter le jugement professionnel d'enseignantes et d'enseignants au collégial lors de l'évaluation certificative d'une ou de plusieurs compétences qui se développent dans plus d'un cours d'un programme technique.

Votre participation à ce projet consiste à prendre part à une entrevue d'une durée d'environ 90 à 120 minutes. L'entrevue aura lieu au Collège Montmorency dans un endroit propice au déroulement et à la confidentialité. Au moment de la prise de rendez-vous, un court questionnaire vous sera envoyé par courriel. Celui-ci devra être rempli et remis au moment de l'entrevue. L'entrevue sera enregistrée dans le but de faciliter la transcription de vos réponses et ainsi, favoriser une meilleure analyse des données. Avant l'entretien, il faudra choisir un cours que vous avez enseigné au moins à deux reprises et dans lequel vous évaluez la ou les compétences avec une évaluation certificative (performance finale attendue, épreuve terminale de cours, évaluation terminale, évaluation finale de cours). De plus, pour enrichir la collecte et l'analyse des données, il serait très pertinent de fournir les documents relatifs à l'évaluation certificative (plan de cours, consignes, grille de correction, etc.) de la ou des compétences évaluées dans le cadre du cours choisi. Tous ces documents devront être exempts de toutes traces permettant l'identification des étudiantes et des étudiants. Pour terminer, nous ferons un suivi téléphonique d'environ 15 minutes à la suite de l'entrevue pour vous permettre d'ajouter des informations supplémentaires et aussi de clarifier notre compréhension de vos propos lors de l'entrevue.

L'avantage de participer à ce projet est de contribuer à l'avancement des connaissances portant sur le jugement professionnel dans l'exercice de l'évaluation certificative. Ce domaine est encore peu exploré dans les recherches actuelles. Le seul inconvénient connu à la participation à ce projet est le temps à nous accorder pour l'entrevue et le suivi téléphonique, soit d'environ 155 minutes.

À tout moment, vous demeurez libre de poursuivre votre participation au projet. Que ce soit au moment de l'entrevue ou pour le suivi téléphonique, si vous ne désirez pas répondre aux questions, il suffira de le signifier et aucune explication ou justification de votre part ne vous sera demandée. De plus, le choix de participer ou non au projet est libre et aucune pression ne sera faite par la chercheuse.

Votre participation à ce projet est une contribution volontaire. Aucune rémunération ne sera accordée.

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un pseudonyme. En aucun cas, le nom, le sexe et le programme d'enseignement ne seront diffusés par écrit ou verbalement. Ensuite, les renseignements fournis serviront uniquement aux fins de la recherche. Les seules personnes qui auront accès aux données sont la chercheuse et la directrice d'essai.

Les documents et les enregistrements seront gardés dans un lieu sécuritaire soit à la résidence de la chercheuse et l'accès aux données numériques sera restreint par un mot de passe sur le portable de la chercheuse. Les données et les documents seront détruits cinq ans après la publication de la recherche.

Si vous avez des questions sur le projet ou sur votre participation, communiquez avec Marilynne Chaumont, étudiante-chercheuse, par courriel au mchaumont@cmontmorency.qc.ca ou par téléphone au 450-975-6100 poste 6933.

Si vous avez besoin d'information sur les aspects éthiques de la recherche, vous pouvez contacter madame Johanne Bergeron, conseillère pédagogique au Collège Montmorency, par courriel au johanne.bergeron@cmontmorency.qc.ca ou par téléphone 450-975-6100 poste 6499.

Engagement de la participante ou du participant

J'ai lu et compris le contenu du présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes mes questions et on y a répondu à ma satisfaction. Je sais que je suis libre de participer au projet et que je demeure libre de m'en retirer en tout temps, par avis verbal, sans préjudice. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision. Je soussigné (e), consens à participer à ce projet.

Nom de la participante ou du participant: _____

Signature: _____

Date: _____

Engagement de la chercheuse

Je certifie avoir répondu aux questions du signataire quant aux termes du présent formulaire de consentement et de lui avoir clairement indiqué qu'il reste à tout moment libre de mettre un terme à sa participation dans le projet.

Nom de la chercheuse: Marilyne Chaumont _____

Signature: _____

Date: _____

Engagement de la direction d'essai

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi par Marilyne Chaumont.

Nom de la directrice d'essai: Julie Lyne Leroux _____

Signature: _____

Date: _____

Suite à la lecture du projet par le service de développement pédagogique du Collège Montmorency, la chercheuse a eu l'autorisation écrite par courriel de recueillir les données pour le présent essai en date du 27 août 2014.

Merci de votre précieuse collaboration

S.V.P., signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.

ANNEXE E
GUIDE D'ENTREVUE

Guide d'entrevue

Projet d'essai

Marilyne Chaumont

candidate à la maîtrise, Faculté d'éducation

Université de Sherbrooke

Tout d'abord, je vous remercie d'avoir accepté mon invitation à participer à cette entrevue. La présente entrevue est réalisée dans le cadre d'un essai en éducation de l'Université de Sherbrooke. Comme mentionné ultérieurement, mon projet d'essai porte sur le jugement professionnel exercé par des enseignantes et des enseignants au moment de certifier l'atteinte de la ou des compétences qui se développent sur plus d'un cours dans un programme technique au collégial.

Concrètement, cette entrevue me permettra de connaître, pour le cours choisi, vos pratiques évaluatives et de discuter de vos pratiques de jugement dans un contexte d'évaluation certificative de la ou des compétences qui se développent dans plusieurs cours de votre programme technique.

Avec votre permission, l'entrevue sera enregistrée. Les documents relatifs à l'évaluation certificative que vous avez apportés serviront à mieux comprendre vos propos. Soyez assuré que toutes les informations mentionnées durant l'entrevue ainsi que les documents fournis seront strictement confidentiels. En aucun cas, ils ne pourront servir à d'autres fins que ceux de la recherche. Comme mentionné dans le formulaire de consentement libre et éclairé, vous êtes libre de participer à cette entrevue. À tout moment, vous pouvez vous retirer, et ce, sans conséquence pour vous-même ou la chercheuse.

L'entrevue est divisée en quatre sections. Dans la première section, des questions seront posées afin d'établir le contexte du cours que vous avez choisi. La deuxième section traitera des pratiques évaluatives dans votre cours. Dans la

troisième section, les questions porteront sur l'exercice du jugement au moment de certifier l'atteinte de la ou des compétences. Finalement, en guise de conclusion, la quatrième section servira à faire un retour sur les éléments discutés et les documents que vous avez apportés.

Pour éviter toute confusion concernant la terminologie de l'évaluation des apprentissages, les évaluations dites «certificative», «sommativ», «épreuve terminale de cours», «évaluation finale de cours» et «performance finale attendue» seront employées sans distinction, donc de manière équivalente. La terminologie utilisée pour l'entrevue sera adaptée selon la participante ou le participant.

Section 1 – Mise en contexte

- 1) Présentez-moi succinctement le cours que vous avez ciblé pour l'entrevue?
 - a. Où se déroule le cours? En salle de classe? En laboratoire pratique? Autres?
 - b. Quelle est ou quelles sont les compétences à développer dans ce cours?
 - c. Quels cours contribuent à développer cette ou ces compétences? Comment la ou les compétences sont-elles réparties à travers les différents cours?
 - d. Comment faites-vous pour avoir accès à l'information au sujet de la ou des compétences qui ont été évaluées dans le ou les cours antérieurs?

Section 2 – Les pratiques évaluatives

- 2) Expliquez-moi en quoi consistent le ou les travaux (activité, tâche, situation, etc.) qui se rapportent à l'évaluation certificative de la ou des compétences qui se développent dans le cadre du cours choisi.
- 3) Comme enseignante ou enseignant, quel est votre rôle par rapport à l'évaluation certificative de la ou des compétences dans le cadre du cours choisi?

- 4) Quel est le rôle de l'étudiante ou de l'étudiant par rapport à l'évaluation certificative dans le cadre du cours?
- Quel est son rôle avant l'évaluation certificative?
 - Quel est son rôle pendant l'évaluation certificative?
 - Quel est son rôle après l'évaluation certificative?
 - L'étudiante ou l'étudiant a-t-il accès à ou aux outils (instruments) d'évaluation (outils de correction)? À quel moment?
 - L'étudiante ou l'étudiant est-il en mesure de juger ses apprentissages? De quelle manière? À quel moment?

Section 3 - Le jugement évaluatif

- 5) Lors de l'évaluation certificative, quels sont les outils (instruments) d'évaluation que vous utilisez pour porter un jugement sur l'atteinte (l'acquisition, la réussite) de la ou des compétences?
- D'où proviennent vos outils? Est-ce que ce sont des outils que vous devez obligatoirement utiliser (prescrits)?
 - Y a-t-il des règles ou des procédures qui vous guident dans l'élaboration de vos outils (instruments) d'évaluation? Lesquelles?
- 6) À l'aide de ces outils (instruments) d'évaluation, comment procédez-vous pour évaluer l'atteinte de la ou des compétences de chaque étudiante et étudiant lors de l'évaluation certificative de la ou des compétences de votre cours?
- Comment faites-vous pour donner une note à l'étudiante ou l'étudiant?

- 7) Quels sont vos principaux questionnements lorsque vous corrigez les travaux (tâches, examens, productions) de l'évaluation certificative des étudiantes et des étudiants?
 - a. Est-ce qu'il y a une ou des questions qui vous viennent en tête?
 - b. Quels sont les doutes qui peuvent émerger?
 - c. Parfois, êtes-vous inconfortable? Vous arrive-t-il d'être incertaine ou incertain? Dans cette circonstance, que faites-vous?

- 8) Quels sont les défis (difficultés) auxquels vous êtes confronté lorsque vous corrigez les travaux (tâches, examens, productions) de l'évaluation certificative des étudiantes et des étudiants? Donnez-moi des exemples.

- 9) Quels sont les éléments qui vous influencent positivement et contribuent à un bon résultat de l'étudiante ou de l'étudiant lorsque vous corrigez les travaux (tâches, examens, productions) de l'évaluation certificative des étudiantes et des étudiants?

- 10) Quels sont les éléments qui vous irritent et contribuent à diminuer le résultat de l'étudiante ou de l'étudiant lorsque vous corrigez les travaux (tâches, examens, productions) de l'évaluation certificative des étudiantes et des étudiants?

Section 4 – Conclusion

- 11) Les sujets suivants ont été abordés: les pratiques évaluatives et le jugement évaluatif. Avez-vous des éléments à ajouter ou à préciser?

- 12) Si ce n'est pas déjà fait, pouvez-vous me remettre vos documents relatifs à l'évaluation certificative de la ou des compétences dans le cadre du cours choisi?

- 13) Pour terminer, quelles sont vos disponibilités pour le suivi téléphonique? Une confirmation du suivi téléphonique vous sera envoyée par courriel.

Merci pour votre précieuse collaboration !

Marilyne Chaumont

ANNEXE F
SYNTHÈSE DES DONNÉES MODIFIÉES D'ALAIN

Synthèse des données modifiées d'Alain

Légende :

[...] propos hors contexte

(()) commentaire de l'auteur

(...) suppression de mots pour respecter la confidentialité

: signifie une prolongation du son qui précède ou répétition du mot qui précède

« » mot qui ne fait pas partie de la langue française

Présentation	
À quelle session se donne le cours choisi ?	Programme technique, 2e session, un cours de 3 périodes (2 périodes de théorie et 3 périodes de laboratoire)
Nombre de compétences	3 compétences (sur 4)
Répartition des compétences	Dans le plan de formation, un logigramme de développement des compétences est présentée et montre le développement des compétences à travers les différents cours du programme technique.
Présentation sommaire de l'évaluation certificative	Je considère que mon évaluation certificative finale de l'atteinte de la ((des)) compétence est constituée de la dernière activité de laboratoire qui est la réalisation (...) et l'examen final. Donc, on met une situation avec une étude de cas pis on pose des questions en lien avec cette situation là et peut-être 2 études de cas avec les questions qui suivent. (A. 37)
Instruments d'évaluation utilisés	grilles d'évaluation à échelle descriptive, études de cas
Documents recueillis/ utilisés	Plan de formation, plan de cours, cahier de laboratoire, examen final, PIEA

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes	Verbatim
Concept de compétence	Le caractère progressif d'une compétence		se réfère au plan de formation du cours aient les bons apprentissages, qu'ils arrivent avec les bonnes notions » (A. 22)
L'évaluation des compétences	Le cadre opérationnel de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences	L'intention et le moment de l'évaluation	les 5 dernières semaines (A.30) ((pour l'activité en laboratoire))
		Les tâches d'évaluation	contexte authentique (A.33) permet de faire une démonstration du produit pis aussi du processus, mais il manque à ça le discours qui lui est vérifié par un examen final qui comporte des études de cas (A.34)
		Les instruments d'évaluation	ils [les étudiantes et étudiants] ont les grilles ((d'évaluation à échelle descriptive)) dès le départ et j'essaie de leur montrer comment s'en servir (A.119) ((Tout au long de la session, Alain souligne les termes techniques, les liens cohérents à faire.)) Pour qu'ils comprennent que dans la grille finale, c'est comme ça que j'évalue (A.159)
		Les rôles dans l'évaluation	((en parlant du rôle de l'étudiant)) Ça demande un engagement absolument de la part de l'étudiant parce que je ne suis pas très maternant. (A.85) Eux ils doivent s'impliquer, ils doivent s'engager dans le processus. (A.87) ((en parlant du rôle de l'enseignante ou l'enseignant)) Je te dirais que pendant les 10 premières semaines, mon rôle c'est de leur fournir les informations nécessaires pour qui pis pas juste les informations, on parle de déclaratif, on parle de procédural. De fournir les occasions de développer une compétence nécessaire pour faire la PFA en question. (A.62)

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes	Verbatim
Le jugement professionnel	Le jugement évaluatif : une étape de la démarche évaluative	Caractéristiques du jugement évaluatif	<p>Ma nouvelle grille, c'est vraiment plus rapide parce que je corrige pis c'est plus une impression que de fouiller la virgule. (A.147)</p> <p>Simplifie ((en parlant des grille d'évaluation à échelle descriptive)) la correction pis ça me donne vraiment une vision qui est beaucoup plus discours que apprentissage par cœur (A.152)</p> <p>Je te dirais que quand je vais arrêter de me poser des questions. Il va être le temps que j'arrête d'enseigner. (A.206)</p> <p>Je me réfère constamment, quand je corrige mes réponses, mon corrigé est là, ma grille est là, pis je vais piger dans mon tapon d'examens pis je me prends une «couple» de bons, une couple de moyens, pis une couple de moins bon ((il les choisit par le nom des étudiants)), pis là je corrige. Pis là je me fais une tête. «Ok» je regarde ça, lui m'a parlé de ça, mais elle m'a parlé de ça. Est-ce que ça s'est bien développé ? Une fois que je me suis fait une tête avec les 5-6, je mets ça de côté pis là je reprends le restant du tapon pis j'y va. (A.292)</p>
		Des politiques d'évaluation qui balisent le jugement professionnel	Le but d'évaluer par compétences, c'est justement d'essayer d'évaluer un standard qu'on leur demande d'atteindre. Et non pas d'évaluer un effort, une attitude, une attitude, je parle pédagogique, une présence, une bonne humeur. (A.267)
	L'objectivité et la subjectivité du jugement évaluatif	<p>Montre-moi un prof qui va t'assurer à 100 % hors de tout doute que la fiabilité, la validité de son évaluation spécialement une évaluation certificative, pis je vais te montrer quelqu'un qui a les mêmes notes de cours depuis 25 ans. (A.208)</p> <p>je te dirais que c'est un défi de garder justement ton objectivité (A.287)</p>	

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes	Verbatim
Le jugement professionnel (suite)	Les biais pouvant influencer le jugement professionnel		<p>t'arrive tu regardes la note finale tu regardes le nom de l'étudiant ((silence)) c'est bizarre il me semble qu'à me donne mieux que ça d'habitude. Tu en relis un petit bout, non, c'est vraiment ça qu'à m'a donné. (A.203)</p> <p>J'essaie de m'assurer que mes critères sont justement sont suffisamment bien définis pour m'assurer qu'il y ait une objectivité minimale. Je te le dis comme ça parce qu'on ne peut jamais être objectif à 100%. Il y a toujours une part de subjectivité. (A.269)</p> <p>Un bon qui me fait une pas bonne job, je vais «checké». Un plus faible qui me fait une bonne «job», je suis super fier, je ne vais même pas «checké». (A.284)</p>